

HESPERIA

ANUARIO DE FILOLOGÍA HISPÁNICA

2024

XXVII-2

Consejo de dirección: Susana Rodríguez Barcia (directora), María del Carmen Méndez Santos (editora), Ana Varela Suárez (editora), Rocío Hernández Arias (editora), Valentina Marta Rodríguez (editora).

Consejo de dirección honorífico: José Montero Reguera y Antonio Rifón Sánchez‡.

Consejo de redacción: Consejo de redacción: Inmaculada Anaya Revuelta (U. de Vigo), Raquel Arias Careaga (UAM), 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), Teresa Fernández Ulloa (California State University), Marta Filipe Alexandre (CELGA-ILTEC, Universidade de Coimbra), Miguel Ángel Esparza Torres (U. Rey Juan Carlos), Victoriano Gaviño Rodríguez (U. de Cádiz), Luis Gómez Canseco (U. de Huelva), Juan Gutiérrez Cuadrado (U. Carlos III), Yoshimi Hiroyashu (Sophia University, Tokio), Fernando Lázaro Mora (UCM), Covadonga López Alonso (UCM), Isabel Lozano Renieblas (Dartmouth College), José Manuel Lucía Megías (UCM), Carmen Luna Sellés (U. de Vigo), Juan Matas Caballero (U. de León), Cristina Patiño Eirín (USC), José Ignacio Pérez Pascual (U. de A Coruña), Lola Pons Rodríguez (Universidad de Sevilla), Monserrat Ribao Pereira (U. de Vigo), Carmen Ruiz Barrionuevo (U. de Salamanca), Paula Salerno (Universidad de Buenos Aires), 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 †, María Jesús Fariña Busto (U. de Vigo), 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), Jesús Pena Seijas †, Antonio Quilis Morales †, Agustín Redondo (U. de París III, Sorbonne Nouvelle), Fernando Romo Feito (U. de Vigo), Lía Schwartz †, Manuel Seco Reymundo †, Christoph Strosetzki (U. de Münster), 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, preferiblemente a través de la plataforma OJS de la revista (<http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFH>) o, si es necesario 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
<http://revistas.webs.uvigo.es/index.php/AFH>

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 2024 ©
Servizo de Publicacións da Universidade de Vigo Campus
das Lagoas-Marcosende, 36310 VIGO
ISSN: 1139-3181
Depósito Legal: PO-483-00

ÍNDICE

SECCIÓN MONOGRÁFICA

- Teresa Fernández-Ulloa, *Introducción. Las destrezas lingüísticas en la enseñanza de la lengua*9
- Teresa Fernández-Ulloa, *Entrevista a José Coloma Mestre, Filólogo, Doctor en Didáctica de la Lengua y la Literatura, profesor de la Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia y poeta* 13
- Teresa Fernández-Ulloa, *Entrevista a María Pareja Olcina, Doctora en Lengua y Literatura Hispánicas, Catedrática de Lengua y Literatura castellanas en el IES Violant de Casalduch y escritora*.....19
- María Victoria Galoso Camacho, *Cómo enseñar morfología desde el paisaje lingüístico comercial: Los nombres de las tiendas*.....37
- Alicia Mariscal Ríos, *Las comparaciones no siempre son odiosas: Empleo del contraste entre refranes para el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas* 57
- Pilar Úcar Ventura, *Leer y practicar el lenguaje de la ingeniería en el aula de lengua. Intralectura e interpretación idiomáticas*..... 75
- Carolina Tosi, *Una propuesta didáctica de comprensión lectora centrada en los modos de decir. Aportes para abordar las dificultades de lectura de textos disciplinares en el nivel secundario* 101
- Rocío Bartolomé Rodríguez, *Aportes de la neurociencia educativa a la adquisición de las destrezas lingüísticas del español como lengua extranjera*..... 119
- Sara Longobardi, *El condicional en la interlengua de estudiantes itálofonos de ELE* .137
- Nancy Granados Reyes; Marijose González Ruiz, *La literatura como herramienta para la enseñanza de la lexicografía en la conformación de corpus lingüísticos* . .151

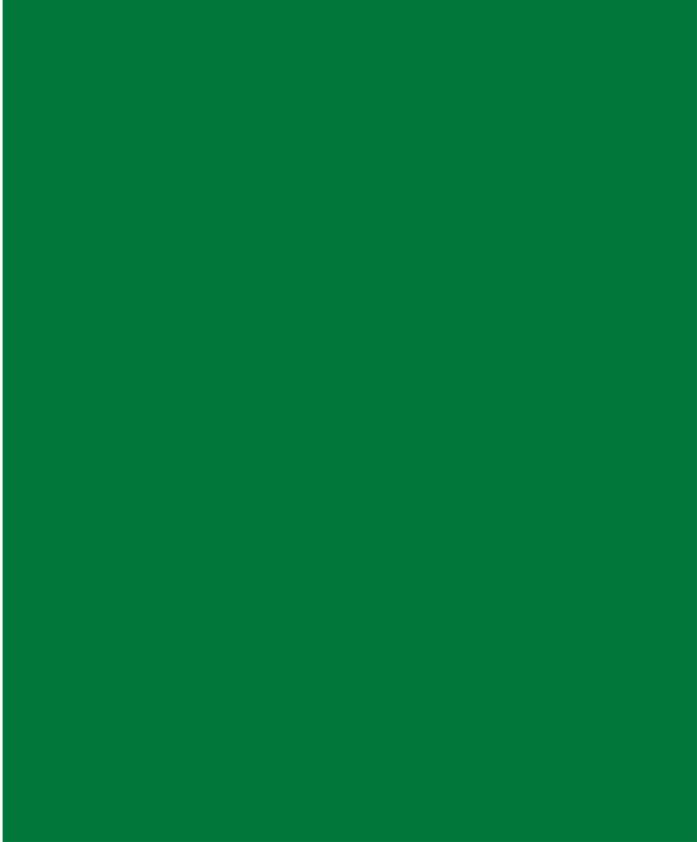
SECCIÓN MISCELÁNEA

Miguel Ángel Esparza Torres, *La fuente hispano-latina del Vocabulario trilingüe español-latín-náhuatl* (Newberry Library, *Ayer*, núm. 1478)169

RESEÑAS

Ana Isabel Ballesteros-Dorado, *Reseña a Poesía para vencer la muerte*..... 209

José María Balcells Doménech, *Reseña a Al borde*213



SECCIÓN MONOGRÁFICA



INTRODUCCIÓN

LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA

La enseñanza de la lengua española en contextos educativos debe enfocarse en desarrollar destrezas lingüísticas que no solo incluyan la competencia comunicativa, sino también la capacidad de comprender y producir mensajes en contextos culturales específicos. Enseñar las habilidades esenciales del idioma español, como expresarse de forma oral y escrita, comprender textos y relacionarse con otras personas son aspectos importantes para lograr una comunicación eficaz y adecuada desde el punto de vista cultural.

Por un lado, la **expresión oral** permite que el alumnado utilice la lengua para comunicar ideas y emociones en situaciones reales, adaptándose a diversos registros y contextos culturales. Según Richards (2006), la competencia oral implica no solo el conocimiento del vocabulario y la gramática, sino también el dominio de los contextos de uso. Esto es especialmente relevante en la enseñanza del español, donde es importante que el estudiantado comprenda las variantes lingüísticas y cómo usan las personas nativas la lengua en diferentes regiones y situaciones.

La **expresión escrita**, por otro lado, no solo requiere conocimiento gramatical, sino también la capacidad de construir textos adecuados a su propósito y audiencia. La escritura en una segunda lengua exige también una comprensión de las convenciones culturales que subyacen en los textos escritos en español (Hyland, 2002).

La **comprensión auditiva** y la **comprensión lectora** también son fundamentales para una enseñanza eficaz de la lengua. La primera permite que el

alumnado reconozca y comprenda la lengua en situaciones de comunicación espontánea, y la exposición a distintas variantes dialectales del español enriquece esta destreza. Krashen (1982) destaca que el aprendizaje de un idioma se fortalece a través de la exposición constante y comprensible, lo que respalda la importancia de utilizar material auténtico en las clases de español. En cuanto a la comprensión lectora, se debe fomentar la lectura de textos que representen la diversidad de las culturas hispanohablantes, lo cual ayuda al estudiantado a contextualizar sus conocimientos lingüísticos y a desarrollar una comprensión más profunda de las diferencias culturales y lingüísticas.

La mediación y la interacción son habilidades fundamentales en la enseñanza de idiomas, tal como lo define el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), según indica el Instituto Cervantes. La **mediación** se refiere a la habilidad para traducir e interpretar información entre dos culturas o sistemas lingüísticos, lo cual es particularmente útil en contextos multilingües. Esto permite al alumnado actuar como puente de comunicación entre hablantes de diferentes lenguas y culturas, lo cual fomenta la empatía y la comprensión intercultural.

La **interacción**, además, es vital para que quienes aprenden participen activamente en el intercambio de ideas, construyendo su identidad lingüística en un entorno de diversidad cultural. Esto implica el desarrollo de competencias interculturales y habilidades para gestionar situaciones de comunicación en las que participan hablantes con diferentes trasfondos culturales (Byram, 1997).

En suma, el desarrollo de estas destrezas lingüísticas en el aula de español debe estar vinculado con la enseñanza de la cultura, dado que el lenguaje es una herramienta inseparable de su contexto cultural. La inclusión de materiales y actividades que reflejen la diversidad de la cultura hispanohablante, como textos, audios y vídeos de diferentes regiones, puede ser una estrategia efectiva para fomentar en el alumnado una competencia lingüística y cultural integral, promoviendo así una comunicación intercultural efectiva y respetuosa (Instituto Cervantes, 2002). Los enfoques contemporáneos en la enseñanza del español buscan no solo desarrollar las destrezas lingüísticas esenciales, sino también integrar elementos culturales y fomentar el pensamiento crítico e intercultural en el

aula. En este monográfico se muestran algunas ideas para fomentar el aprendizaje incorporando estos nuevos enfoques y metodologías a aproximaciones más tradicionales para enseñar español a hablantes nativos y no nativos.

En **Cómo enseñar morfología desde el paisaje lingüístico comercial: los nombres de las tiendas**, María Victoria Galloso Camacho indica que, aunque el paisaje lingüístico se ha usado como fuente de conocimiento para la enseñanza de la lengua, esta orientación se sigue manteniendo prácticamente inexplorada. En su trabajo introduce este concepto de paisaje lingüístico, realiza un repaso de su morfología y su aplicación didáctica y plantea propuestas para demostrar que la inserción del PL puede ser una nueva dinámica para la enseñanza de la morfología del español en las aulas. En su trabajo, crea un corpus a partir de fotografías de distintos pueblos y barrios de la provincia de Huelva, según los procesos morfológicos seguidos para la configuración de diversos rótulos, y, a continuación, crea la propuesta didáctica para la enseñanza de la morfología de dichos enunciados en las clases de lengua en secundaria.

Las comparaciones no siempre son odiosas: empleo del contraste entre refranes para el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas, de Alicia Mariscal Ríos, trata de cómo la fraseología, en general, y la paremiología, en particular, suelen estar ausentes en los manuales de ELE, a pesar de la riqueza lingüística y cultural que conlleva su aprendizaje. Señala que, en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, las actividades de traducción y de corte contrastivo entre las unidades fraseológicas de las lenguas fuente y meta favorecen, además de las capacidades analíticas de quienes aprenden para las comparaciones entre idiomas, el desarrollo de su competencia intercultural. En su trabajo, presenta una experiencia práctica, a partir de refranes en relación con los animales, del Northwest Cádiz Program, un programa de inmersión lingüística y cultural de alumnado de la Universidad de Washington para el aprendizaje de ELE en Cádiz.

Pilar Úcar Ventura, en **Leer y practicar el lenguaje de la ingeniería en el aula de lengua. Intralectura e interpretación idiomáticas**, muestra ejemplos de metodología empírica a la hora de revisar, aprender y practicar el lenguaje de la ingeniería en el aula de lengua española (estudiantes universitarios de Traducción

y Comunicación). Se ofrecen actividades que favorecen la exposición de la teoría y la ejecución de la misma en el tiempo que dura la sesión didáctica (imágenes, esquemas y estadísticas, entre otros elementos gráficos), en función de las tareas asignadas: recordar y revisar el vocabulario aprendido, implementarlo en contexto y comparar los cambios que se producen en los diferentes registros idiomáticos.

Revolución poética en la transición de infantil a primaria: un acercamiento a las propuestas de Kenneth Koch, de María Aboal López, muestra que es posible enseñar a la infancia a crear poesía y a disfrutar con ella, tal y como defendió y demostró el poeta y profesor norteamericano Kenneth Koch. En este trabajo se ofrece un acercamiento a su experiencia en las aulas, y se aplica la creación poética en las primeras etapas educativas a través de una auténtica experimentación con el lenguaje.

Si bien es habitual la introducción de la literatura en infantil y primaria, esta suele basarse principalmente en los cuentos, dejando casi siempre de lado la poesía, un género con el que fácilmente se identifican por su alta carga emocional y sus infinitas posibilidades creativas.

Carolina Luciana Tosi presenta **Una propuesta didáctica de comprensión lectora centrada en los modos de decir. Aportes para abordar las dificultades de lectura de textos disciplinares en el nivel secundario**. Parte del postulado de que las prácticas de lectura escolares pertenecen a la tradición “contenidista”, puesto que el objetivo que las guía es “hallar” contenidos en el texto, esto es, descubrir qué dicen los textos y no en desentrañar cómo lo dicen. Este artículo se propone abordar la comprensión lectora haciendo foco en la materialidad discursiva de los discursos disciplinares. Sobre la base de los resultados de una encuesta exploratoria realizada a docentes de escuelas secundarias de la Ciudad y provincia de Buenos Aires (Argentina) durante 2023, explora, por un lado, las formas que construyen los sentidos y, por el otro, los recursos específicos que configuran la subjetividad y la polifonía. Se retoma, se problematiza y se expande la noción de “estrategias de facilitamiento”, que busca motivar la reflexión lingüística respecto de los textos pedagógicos en pos de fomentar la alfabetización académica.

Aportes de la neurociencia educativa a la adquisición de las destrezas lingüísticas del español como lengua extranjera, de Rocío Bartolo-

mé Rodríguez, plantea que el objetivo de desarrollo sostenible (ODS) número cuatro aboga por una educación primaria, secundaria y universitaria gratuitas, equitativas y de calidad que produzcan resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos; para ello, hay que partir de enfoques didácticos basados en evidencias científicas que demuestren que, efectivamente, en el aula se está produciendo un aprendizaje significativo.

En este trabajo se presentan algunos aspectos neuroeducativos que las personas docentes deben tener en cuenta para ayudar al estudiantado a mejorar sus destrezas lingüísticas en el aula de ELE. En primer lugar, se define qué es la neuroeducación y su vinculación con el ODS 4; en segundo, se desmontan algunos neuromitos que afectan a quienes enseñan idiomas, y, en tercero, se habla de las funciones ejecutivas más importantes en el aula de ELE (gestión de las emociones, gestión de la atención, gestión de la memoria y flexibilidad cognitiva), para finalizar con algunas conclusiones importantes para la enseñanza de ELE desde un punto de vista neuroeducativo.

En **El condicional en la interlengua de estudiantes itálofonos de ELE**, Sara Longobardi analiza las dificultades de aprendizaje más comunes en la producción escrita de estudiantes italianos de ELE (B2/C1) en relación con el uso del condicional simple en un corpus de 184 ejercicios de traducción pedagógica creados basándose en los principios del Análisis Contrastivo (AC). El uso del condicional de conjetura y del condicional con valor de futuro en el pasado se revelan los errores más difundidos detectados en la interlengua del alumnado italiano de ELE. Dichas faltas se explican en relación con los diferentes valores del condicional simple en italiano y en español debido a su diferente evolución diacrónica. Los resultados del análisis ponen de relieve la importancia de un enfoque didáctico que fomente la reflexión metalingüística y contrastiva en el aula de ELE, con particular atención a estudiantes de lenguas afines que quieren mejorar sus destrezas lingüísticas (tanto expresión oral como escrita) y alcanzar un nivel alto de español.

La literatura como herramienta para la enseñanza de la lexicografía en la conformación de corpus lingüísticos, de Nancy Granados Reyes y Marijose González Ruiz, parte del interés por la enseñanza del español en niveles

superiores utilizando la literatura como herramienta para el análisis lingüístico y cultural en una propuesta metodológica para la enseñanza de la lexicografía, específicamente para la conformación de corpus lingüísticos basados en la variación y cambio de significado de los verbos a partir de la literatura mexicana. Emplean dos reconocidos métodos lexicográficos, el *Curso de lexicología* (2006) de Luis Fernando Lara y el *Manual de técnica lexicográfica* (2002) de José Álvaro Porto, para analizar un corpus de verbos hallados en la obra *El vampiro de la colonia Roma. Las aventuras, desventuras y sueños de Adonis García* (1979), en concreto aquellos con connotaciones sexuales, propios de la comunidad homosexual y del contexto de la Ciudad de México (antes Distrito Federal) en los años setenta. En resumen, utilizando técnicas de lexicografía y recolección de datos contextualizados se quiere comprender mejor el uso del lenguaje y su relación con la identidad y la cultura para coadyuvar de manera satisfactoria en la formación académica y profesional del estudiantado en letras hispanas y otras disciplinas afines.

Teresa Fernández-Ulloa (California State University, Bakersfield)

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Byram, Michael. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Hyland, Ken. (2002). *Teaching and Researching Writing*. Pearson Education.
- Instituto Cervantes. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Krashen, Stephen. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Richards, Jack C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge University Press.

**ENTREVISTA A JOSÉ COLOMA MAESTRE, FILÓLOGO,
DOCTOR EN DIDÁCTICA DE LA LENGUA Y LA LITERATURA,
PROFESOR DE LA FACULTAD DE MAGISTERIO DE LA UNIVERSIDAD
DE VALENCIA Y POETA**



José Coloma Maestre es un profesor y poeta español, conocido por su contribución a la poesía contemporánea y su labor en el ámbito de la enseñanza. Su obra poética refleja un profundo compromiso con la universalidad del lenguaje y la expresión literaria, destacándose por la brevedad de sus textos —también frecuente el microrrelato y el aforismo— y su enfoque en temas como la soledad, la ironía, el paso del tiempo y la experiencia amorosa.

Como docente, Coloma Maestre ha influido en la formación de jóvenes en diversos lugares del mundo a través de su pasión por la literatura, transmitiendo a sus estudiantes no solo el conocimiento técnico de las letras, sino también el valor de la creatividad y el pensamiento crítico. Su dualidad como profesor y

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 13-18

poeta le permite integrar la pedagogía con la poesía, fomentando un enfoque didáctico en el que las palabras y su poder evocador juegan un papel central en el aprendizaje.

**¿Cómo influye tu experiencia como profesor en tu obra poética?
¿De qué manera la enseñanza de la lengua y la literatura ha enriquecido tu proceso creativo?**

Creo que escribir literatura y, sobre todo, poesía, es crear un tipo de atención especial sobre el lenguaje y las palabras. Se podría decir que es una forma diferente de mirar el mundo; lo que yo siempre llamo ante mi alumnado “la mirada poética”. Borges decía que uno es poeta continuamente, que no hay un horario. Así que como docente intento siempre que mis estudiantes tomen cierta conciencia de lo valioso que es el lenguaje, que sin comunicación no somos nada. Esto me lleva a una retroalimentación continua.

No entiendo la vida sin poesía, ya que se trata, posiblemente, del acto comunicativo y artístico que más nos acerque a nosotros mismos y a otros seres humanos. A través de mi propia docencia nunca pierdo el foco sobre el lenguaje; es catártico sentir el momento en que una alumna o un alumno, de la edad que sean, pueden cambiar su actitud ante su propia lengua o una lengua extranjera. Sin duda, todo eso me enriquece mucho.

En tu experiencia, ¿qué papel juega la poesía en la sociedad actual, especialmente en un contexto educativo? ¿Cómo ves su impacto en las nuevas generaciones?

La poesía está mucho más presente en nuestras vidas de lo que solemos pensar. Un claro ejemplo es la publicidad (recordemos el famoso “I like Ike” que utilizó Roman Jakobson para referirse a la función poética). En la actualidad también se percibe constantemente en Internet y la redes sociales. Otra hecho incontestable es que en España se publican muchos libros de poesía. Desconozco el dato en concreto sobre poesía, pero solo en 2023 se publicaron más de 20.000 libros de creación literaria. Sin embargo, solo lee poesía “canónica” el estudiante de filología, quienes escriben poesía y algunas personas eruditas. Para mí esto no es una contradicción, se trata de una paradoja, ya que eleva el referente

POETA

“poesía” a un concepto difícilmente asible y que lo hace, al mismo tiempo, muy reconocible.

Esta situación se acrecienta incluso más en las nuevas generaciones. Por un lado, se encuentran en las redes sociales comentando y compartiendo citas motivadoras o poetas mediáticos —como puede ser el caso de Elvira Sastre— y, por otro lado, es muy habitual la queja continua de lo aburridas que son las clases de literatura y lo alejados que se sienten de los autores clásicos. Esa tensión puede ser utilizada por la persona docente para crear un clima dialógico diferente. A mis estudiantes de Magisterio y del Máster de Profesorado de Secundaria siempre les digo que la alquimia es conseguir que su futuro alumnado comprenda la importancia de lo clásico en el arte y en la literatura, que nada hemos inventado y que es maravilloso poder leer y disfrutar textos que escribieron otros seres humanos hace muchos siglos.

¿Qué relación encuentras entre la poesía y la enseñanza de la lengua? ¿Crees que la poesía puede ser una herramienta efectiva para mejorar las destrezas lingüísticas de los estudiantes?

Todo es comunicación. Si queremos mejorar la competencia comunicativa intercultural de nuestro estudiantado hemos de utilizar todos los géneros discursivos y literarios que nos ofrece una lengua. La lírica comenzó con el propio lenguaje, ambos son indisolubles. Es una de las posibilidades más íntimas de comunicación. Debería ser fundamental para el desarrollo de las destrezas orales y escritas.

En un mundo que va tan veloz, donde prevalece lo funcional, creo que la poesía es más necesaria que nunca. No podemos practicar y enseñar a leer, escribir, hablar, escuchar e interactuar de manera automática e instrumental. Una lengua sirve para expresar y sentir emociones. Ir por este camino implica asumir que las batallas que perdemos en lo social, se pueden librar y ganar en un microespacio como el aula o en cada individuo.

Como miembro del grupo TALIS¹, ¿cuáles son las tendencias más interesantes que has visto en la investigación educativa?

1 El Grupo de investigación Talis pretende promover la innovación y la investigación para mejorar la educación literaria y lingüística, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, la interculturalidad y el aprendizaje de lenguas. Ver: <https://proyectotalis.com/>

En primer lugar, es un lujo formar parte de un grupo de investigación tan plural y proactivo. Pienso que una de las señas de identidad actuales de la educación investigativa es el alejamiento de los dogmas. Alguien que enseña e investiga debería de ser permeable y flexible ante todo lo que sucede en su contexto. En este sentido, las personas que pertenecen a TALIS nos nutrimos unas de otras para crear sinergias bien distintas.

Volviendo a esa pluralidad, el enfoque interpretativo en investigación, más allá de la dicotomía cualitativo-cuantitativo, nos acerca a una observación de la realidad educativa de una forma más humana y centrada en la investigación en la acción. Ahí es donde estoy poniendo cada vez más mi interés investigador. Creo que las personas investigadoras que formamos TALIS estamos muy interesadas en una investigación para un cambio educativo real, es decir, para una enseñanza que tenga en cuenta aspectos tan necesarios como la igualdad, la solidaridad y la sostenibilidad.

¿Cómo consideras que la cultura influye en el desarrollo de las destrezas lingüísticas en el aula? ¿De qué manera incorporas elementos culturales en tu enseñanza para fortalecer las habilidades de tus estudiantes en expresión oral y escrita?

Dominar una lengua es valorarla; y valorar una lengua es cuidarla. En sentido holístico, me estoy refiriendo a la conciencia comunicativa y metacomunicativa, lo cual nos acerca a que no hay lengua sin contexto, sin cultura. A partir de esta valoración, es la cultura la que hace de hilo conductor en la comunicación en el aula. Obviamente, esto incluye el trabajo de todas las destrezas comunicativas y su integración en la consecución de proyectos grupales e individuales. Siempre intento llevar materiales reales para crear otros materiales reales. Sin duda, la intertextualidad literaria y artística nos puede ayudar a acercarnos a cualquier cultura meta.

¿Qué papel juega la comprensión de las diferentes culturas en la enseñanza de las destrezas lingüísticas? ¿Crees que la exposición a diversas perspectivas culturales facilita el aprendizaje de la lengua y el desarrollo de la mediación e interacción en el aula?

La cuestión es que los contextos han cambiado, el trasvase de culturas es un hecho innegable, tanto en el aula como fuera de ella. Por eso hablamos de competencia comunicativa intercultural, que debe ser el objetivo de toda materia relacionada con la lengua. Por tanto, como los antiguos navegantes, tenemos la obligación de ir un poco más allá y hacer del lenguaje un vehículo de cohesión entre las diferentes culturas y entre la nuestra. La conciencia intercultural no es solo respetar, valorar e interactuar con otras culturas, sino también reflexionar con nuestra propia cultura mirándonos en el espejo de la otredad: el misterio de ser otro. Como escribe Octavio Paz, “el mundo cambia cuando dos se miran y se reconocen”.

En tu experiencia como docente y poeta, ¿cómo crees que la expresión oral y la cultura se relacionan en la práctica educativa? ¿Utilizas ejemplos de poesía o literatura que reflejen diversidad cultural para trabajar la expresión oral y la comprensión en el aula?

La oralidad fue y es el principio del lenguaje. Lo mismo sucede con un poema, que se hace realmente diferencial cuando pasa de la escritura a la oralidad en cada persona que lo lee y las palabras cobran otro sentido. Sí, es verdad que desde el siglo XIX la literatura es un hecho principalmente escritural; no obstante, la lírica tiene —si se me permite— un ADN diferente, que es el ritmo y la musicalidad, por eso está mucho más cerca del lenguaje oral que otros géneros.

Además, la poesía trata los grandes temas universales, en eso poco hemos cambiado: el amor, la muerte, la soledad, la envidia, la amistad, etc. Esta cercanía se puede utilizar en clase para encontrar temas y autores/as que le resulten cercanos al alumnado —yo utilizo el concepto *literatura de proximidad*— y generar breves respuestas, búsquedas, dramatizaciones y debates muy interesantes. De nuevo la integración de destrezas y la mediación de quien enseña para construir puentes, en este caso, hacia la oralidad.

¿Crees que trabajar con textos literarios y culturales en el aula ayuda al alumnado a mejorar sus destrezas lingüísticas? ¿Qué estrategias utilizas para integrar la literatura y la cultura en el desarrollo de competencias como la mediación y la interacción?

La literatura de una lengua es parte sustantiva de una cultura. Se trata, entonces, de integrar y naturalizar la competencia literaria dentro de la competencia comunicativa. En mi caso, ni en los niveles más bajos he renunciado a llevar a mi alumnado un poema, un microrrelato o una canción. Se trata de ubicarlos dentro de una macroestructura, la lengua y su cultura. ¿Cómo entender realmente lo que significa la lengua española sin conocer la *Canción del pirata* de Espronceda, la relación entre Lorca, Dalí y Buñuel o la modernidad de una mujer con 100 años como Ida Vitale?

La estrategia principal es que la persona docente, como te has referido, es la mediadora entre el texto y discente. Es decir, su responsabilidad es crear un vínculo real entre ambos. Este nexo solo se puede producir a través de la motivación y la interacción a todos los niveles. La única manera de que un alumno o una alumna interaccionen con un poema es que entren dentro de él, lo rompan y lo crucen con su experiencia vital. Lázaro Carreter decía que hay tantas competencias literarias como lectores. Esto nos tiene que dar la clave de que cada estudiante deberá encontrar su propio camino lector a través de la experiencia común de aula y su propio hábito. Juguemos con la poesía, juguemos con el lenguaje.

ENTREVISTA A MARÍA PAREJA OLCINA, DOCTORA EN LENGUA Y LITERATURA HISPÁNICAS, CATEDRÁTICA DE LENGUA Y LITERATURA CASTELLANAS EN EL IES VIOLANT DE CASALDUCH Y ESCRITORA



María Pareja Olcina es una escritora y académica española nacida en Barcelona en 1981. Es doctora en Lengua y Literatura Hispánicas y ha destacado en el ámbito educativo, especialmente en el uso de metodologías innovadoras para la enseñanza de la lengua y la literatura. Además de ser catedrática de instituto de Lengua y Literatura Castellana, ha trabajado en diversos proyectos europeos y nacionales relacionados con la innovación educativa y el fomento de la lectura.

Como autora, ha escrito varias obras dirigidas al público juvenil, abordando temas actuales como el ciberacoso en *Dame un like* (2017), las relaciones interpersonales en *Relacionados* (2019) y la salud mental en *Primavera 2020* (2023) y

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 19-36



los efectos del consumo de pornografía en la percepción de las relaciones sexuales entre jóvenes con la obra de teatro *PorNO quererme* (2024). Su labor se extiende también a la creación de recursos educativos que buscan integrar la literatura en la vida de los jóvenes de manera práctica y cercana.

Está también involucrada en la investigación y pertenece al grupo TALLIS¹, que quiere promover la innovación y la investigación para mejorar la educación literaria y lingüística, la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, la interculturalidad y el aprendizaje de lenguas.

Sobre tus publicaciones:

¿Qué te inspiró a escribir *Dame un like*, especialmente en relación con el tema del ciberacoso?

Dame un like nació a raíz de una experiencia que viví como tutora en el curso 2016-2017, cuando todo mi alumnado de primero de la ESO tenía un teléfono móvil. Lo que más me llamó la atención fue que, mientras los estudiantes estaban muy familiarizados con el uso de las redes sociales y aplicaciones como WhatsApp, muchas de sus familias no tenían el mismo acceso a la tecnología y, por lo tanto, no eran conscientes de los peligros que conllevaba su uso. Ese año, observé que los conflictos relacionados con el ciberacoso aumentaron en mi clase, principalmente porque no se hablaba lo suficiente sobre los riesgos del uso irresponsable de las redes sociales.

En respuesta a esto, decidí trabajar con mis estudiantes a través de grupos cooperativos, donde exploramos temas de ciberacoso y empatía hacia sus compañeros y compañeras a través de unos capítulos e historias que acabaron convirtiéndose en la novela *Dame un like*. Los resultados fueron muy positivos. Empezaron a reflexionar sobre el impacto de sus acciones y cómo lo que parecía una broma inocente podía causar un daño profundo en otras personas.

Dame un like empezó como una dinámica de aula, y con el tiempo se fue transformando en un libro que se expandió a otras aulas y otros centros educativos. En ese momento, era difícil encontrar material de apoyo adecuado

1 <https://proyectotalis.com/>

que abordara estos temas de una manera cercana a los jóvenes. Creo que esa es una de las razones por las que el libro ha sido tan bien recibido. De hecho, es el segundo libro más vendido de la editorial Sansy, lo que demuestra que el tema del ciberacoso sigue siendo una preocupación relevante en nuestras aulas y que aún necesitamos trabajar mucho en su prevención.

En *Relacionados*, abordas las dinámicas familiares y las relaciones adolescentes. ¿Cómo ves el impacto del teatro como herramienta para tratar estos temas en el aula?

El teatro es una herramienta pedagógica fundamental para abordar temas complejos como las dinámicas familiares y las relaciones de pareja durante la adolescencia. A través de la dramatización, los estudiantes no solo pueden reflexionar sobre sus propias experiencias y emociones, sino que también pueden empatizar con situaciones que de otro modo podrían parecerles ajenas. Esta capacidad del teatro para adaptar tanto temas contemporáneos como obras clásicas es clave para conectar con el estudiantado, ya que les permite reflexionar sobre problemáticas actuales mientras exploran valores y dilemas universales presentes en la literatura.

A lo largo de mi carrera, he publicado varios estudios que abordan el impacto del teatro en la educación literaria y emocional de los jóvenes:

1. **Pareja-Olcina, María. (2021). *Relacionados. El teatro como herramienta educativa: Lengua y Literatura Castellana en Educación Secundaria*. Aula De Encuentro. 23(1): 217–240. <https://doi.org/10.17561/ae.v23n1.5447>**
2. **Pareja-Olcina, María. (2022). *Adolescentes empoderadas: herramienta educativa en el área de lengua y literatura española*. En *La praxis feminista en clave transformadora*, Sonia Reverter y Alba Moliní Gimeno (Eds.). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume, Col·lecció: Àgora Feminista, 2, 501-518. <http://dx.doi.org/10.6035/AgoraFeminista.2>**
3. **Pareja-Olcina, María. (2022). *Animación lectora a través del teatro juvenil durante la pandemia por COVID-19*. En *Nuevas perspectivas y***

temáticas de la lectura en el siglo XXI, Estíbaliz Barriga Galeano y Sergio Suárez Ramírez (Eds.). Universidad de Extremadura, III Congreso Internacional de Universidades Lectoras. ISBN 978-84-9127-125-3.

4. **Pareja-Olcina, María. (2024). Escenario aprendizaje: transformando la enseñanza de la literatura con teatro.** En *El español como primera y segunda lengua: didáctica de la cultura y reflexiones de aula*, Teresa Fernández-Ulloa y Miguel Soler Gallo (Eds.). Universidad Estatal de California, Bakersfield. ISBN: 979-8-218-37969-8.

En mi experiencia, *Relacionados* ha funcionado muy bien en grupos que normalmente tienen más dificultades con la lectura, como Formación Profesional Básica (FPB) o Programa de Acompañamiento Escolar (PAC). La obra invita a reflexionar sobre los entornos familiares en los que crecemos y cómo estos influyen en nuestras relaciones de pareja, animando a quien lee a consolidar su amor propio y desarrollar seguridad antes de aceptar o reproducir conductas tóxicas en sus relaciones. El teatro ofrece un espacio seguro donde explorar estas cuestiones sin que las personas se sientan juzgadas, y esto genera un impacto emocional muy positivo.

Además, en mi nueva obra *PorNO quererme*, también aprovecho el teatro como una herramienta para abordar el acceso a la pornografía violenta desde una edad temprana, y las consecuencias que esto tiene en las relaciones entre la juventud. Este tema es extremadamente necesario y el teatro permite tratarlo de manera crítica y accesible para los y las adolescentes.

Entre los beneficios más importantes de trabajar con teatro en el aula se encuentran la mejora de la expresión oral, ya que el alumnado se siente más cómodo al expresarse y gana confianza en sus habilidades comunicativas; el fomento de la empatía, al ponerse en el lugar de los personajes, lo que les permite entender diferentes puntos de vista; y el desarrollo del pensamiento crítico, al analizar las acciones y decisiones de los personajes, reflexionando sobre sus propias experiencias y comportamientos. Además, el trabajo en equipo es otro de los grandes beneficios, ya que la representación teatral requiere colaboración, lo que fomenta habilidades de cooperación y respeto mutuo. En resumen, el teatro no

solo hace que los contenidos curriculares sean más accesibles y atractivos, sino que también es una herramienta poderosa para el desarrollo personal y social de la adolescencia, ayudándoles a confrontar problemas actuales como la pornografía y sus efectos en la percepción de la intimidad y las relaciones.

***Primavera 2020* aborda la salud mental en jóvenes. ¿Qué tipo de reacciones has recibido de parte de personas lectoras y educadoras respecto a este tema tan sensible?**

Efectivamente, en *Primavera 2020* no solo se aborda la salud mental, sino también la ansiedad y el consumo de sustancias, todo ello presentado a través de un *thriller* que mantiene a quien lee en constante tensión. La historia está narrada desde el punto de vista de una adolescente, lo que permite ponerse en su piel, sin saber si lo que está viviendo es fruto de su imaginación, de la situación de confinamiento o de la ansiedad que experimenta en su último curso de segundo de bachillerato. Este enfoque crea una conexión emocional con la persona que lee, que queda atrapada en la incertidumbre que siente Alba y se siente impulsada a descubrir qué es lo que está ocurriendo realmente.

Además, en la novela se tratan otros temas fundamentales como el perdón, la gestión de emociones, la muerte y el desamor, lo que la convierte en una lectura profundamente reflexiva. La acogida ha sido muy positiva tanto por parte del público lector como de personas que se dedican a la educación. A través de la historia, se ofrece una reflexión sobre el abuso de alcohol y las consecuencias que este puede tener, tanto a nivel físico como emocional. Además, la obra aborda el consumo de otras sustancias como las pastillas y ansiolíticos, mostrando cómo, en momentos de ansiedad y estrés extremo, se puede recurrir a este tipo de soluciones rápidas sin los efectos a largo plazo. Al poner estos temas en el centro de la trama, *Primavera 2020* invita a reflexionar sobre las propias decisiones y cómo la búsqueda de alivio temporal puede tener graves repercusiones en la propia vida y en la de quienes les rodean.

Desde la publicación del libro, también recibió muchas reacciones de docentes que agradecen la oportunidad de trabajar estos temas en el aula. Por esta razón, presenté este trabajo en el Congreso Internacional sobre la Educación a través del Relato, organizado por la Universidad Cardenal Herrera

CEU de Valencia. A partir de esa presentación, el estudio quedó recogido en el capítulo titulado *La literatura juvenil como herramienta para la educación en el perdón: el caso de la novela Primavera 2020*². En este capítulo, se ofrece una metodología específica para ayudar a los docentes a tratar estos temas de una manera efectiva en el aula.

Esta metodología, junto con otros recursos, puede encontrarse en la página web <https://mariapareja.es/>, donde se ofrecen materiales gratuitos para esta y otras lecturas. Estos incluyen situaciones de aprendizaje, rúbricas de evaluación, fragmentos para trabajar la comprensión lectora, diarios de lectura, modelos para crear grupos cooperativos en torno a la lectura, cuestionarios, juegos... todo diseñado para facilitar el trabajo de quien enseña y hacer que la literatura juvenil sea más accesible y significativa para el alumnado.

¿Qué crees que hace que la literatura juvenil sea una herramienta efectiva para enseñar habilidades sociales y emocionales?

La literatura juvenil es una herramienta poderosa para enseñar habilidades sociales y emocionales porque crea un espacio seguro y reflexivo donde los adolescentes pueden explorar situaciones complejas y aprender de las experiencias de los personajes. A través de las historias, la juventud puede identificarse con los protagonistas, ponerse en su lugar y analizar cómo gestionan sus emociones, conflictos y relaciones interpersonales. Esta capacidad de “vivir” otras realidades a través de la lectura fomenta la empatía, una habilidad fundamental para las relaciones sociales.

La literatura juvenil abre puertas para que la juventud comprenda mejor sus propias emociones y las de otras personas. Por ejemplo, en *Dame un like*, se trabaja el ciberacoso desde una perspectiva emocional que ayuda a la adolescencia a reconocer y gestionar los sentimientos de soledad, frustración o miedo. En *Relacionados*, el teatro permite explorar relaciones familiares y de pareja, facilitando

2 Pareja-Olcina, María. (2024). **La literatura juvenil como herramienta para la educación en el perdón: el caso de la novela «Primavera 2020»**. En *Educación, virtudes y relatos*, María Candelaria Romeu Peyró y Rocío López-García-Torres (Eds.). Madrid, Editorial DYKINSON (pp. 139-154). ISBN 978-84-1070-398-8. DOI: 10.14679/3293. <https://www.dykinson.com/libros/educacion-virtudes-y-relatos/9788410703988/>

la reflexión sobre el amor propio y las dinámicas emocionales en las relaciones. *Primavera 2020* aborda temas como la ansiedad, el confinamiento y el perdón, lo que invita a la juventud a reflexionar sobre la gestión de sus propios miedos y frustraciones en tiempos de incertidumbre. En mi obra de teatro más reciente, *PorNO quererme*, se trata un tema delicado pero crucial como es el impacto de la pornografía en la percepción de las relaciones y la intimidad, ayudando a los y las adolescentes a comprender la importancia de construir relaciones basadas en el respeto y el consentimiento.

Desde un enfoque psicológico, la literatura juvenil también ofrece una plataforma para que la juventud pueda procesar emociones que tal vez no sabría cómo expresar de otra manera. Los libros les brindan ejemplos de cómo los personajes enfrentan situaciones difíciles, desde el duelo hasta la presión social, ayudándoles a desarrollar habilidades clave como la resolución de conflictos, la regulación emocional y el pensamiento crítico. La ficción es, en esencia, un laboratorio emocional donde el alumnado puede “practicar” cómo responder a los desafíos de la vida real, sin miedo a las consecuencias.

Por estas razones, creo firmemente que la literatura juvenil no solo es una herramienta eficaz para mejorar las competencias académicas, sino que también juega un papel esencial en el desarrollo de la inteligencia emocional, promoviendo el bienestar y el crecimiento personal en la adolescencia. Nuestra sociedad, y en particular la que le ha tocado vivir a la juventud, está evolucionando a una velocidad vertiginosa en términos tecnológicos, pero también enfrentando desafíos complejos que aún estamos comenzando a entender. Estas lecturas ofrecen una oportunidad única para reflexionar conjuntamente, tanto adultos como adolescentes, dentro del aula, sobre temas como la tecnología, las relaciones y la salud mental. Nos encontramos en una era en la que no conocemos del todo el impacto a largo plazo de este entorno digital en nuestras vidas, y la literatura juvenil proporciona un espacio seguro para explorar estos problemas y anticipar sus posibles consecuencias.

Has publicado numerosos manuales para la enseñanza de Lengua y Literatura en secundaria. ¿Cuál ha sido el mayor desafío en su creación, especialmente al adaptarlos a las nuevas tecnologías?

En el año 2013 comencé a trabajar con la editorial Sansy, que está especializada en libros de texto de Lengua Castellana y Literatura en España. Cuando empecé a colaborar con ellos, buscaban en mí una adaptación de los contenidos y metodologías a las nuevas demandas del aula, como la creación de aulas virtuales, presentaciones interactivas y esquemas visuales. Esto me permitió no solo formar parte de equipos de trabajo con docentes de gran experiencia, sino también aprender de ellos, aplicando nuevas tecnologías para enriquecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Uno de los mayores desafíos ha sido precisamente esa adaptación continua de los contenidos a las nuevas plataformas tecnológicas. Sansy ya ofrecía en 2014 plataformas virtuales que permitían a la juventud trabajar con materiales de manera online. Sin embargo, fue durante la pandemia cuando se consolidó la necesidad de utilizar estas herramientas de forma generalizada. El confinamiento obligaba, tanto a docentes como a estudiantes, a dar el salto definitivo hacia la enseñanza digital, lo que requería un enfoque completamente distinto en la creación y gestión de los contenidos.

Desde mi experiencia, debo decir que me encanta la innovación y la aplicación de nuevas metodologías en la enseñanza, pero siempre es un desafío. Al principio, puede resultar abrumador, especialmente cuando estamos en un constante aprendizaje de nuevas plataformas y recursos. Sin embargo, creo que la clave está en la formación continua. Mi recomendación para quienes enseñan, especialmente los que están comenzando, es que sigan formándose en este campo. Hoy en día, el ritmo al que evoluciona la tecnología educativa es vertiginoso, y tenemos una gran variedad de herramientas que pueden facilitarnos la enseñanza, desde aulas virtuales hasta aplicaciones para la gestión de contenidos.

También animo a los educadores a combinar las nuevas tecnologías con métodos tradicionales, para sacar el mayor provecho de ambos. Existen muchos cursos especializados que pueden ofrecer claves para integrar estas tecnologías de manera efectiva en el aula, adaptándolas a las necesidades de nuestro alumnado. Lo importante es no temer al cambio, sino verlo como una oportunidad para innovar y mejorar nuestras prácticas pedagógicas.

Sobre tu trabajo como docente:

Llevas muchos años como catedrática de Lengua y Literatura de Instituto. ¿Cómo ha evolucionado tu enfoque en la enseñanza de la lengua a lo largo de tu carrera?

La enseñanza de la lengua siempre ha sido eminentemente práctica, pero lo que realmente ha cambiado a lo largo de los años es cómo transmitimos esos contenidos al alumnado. Al principio de mi carrera, la gramática se enseñaba de manera más tradicional y, con el tiempo, me di cuenta de que el estudiantado necesitaban formas más dinámicas y cercanas para comprender los conceptos. Así fue como, hace unos cinco años, empecé el proyecto *Caza Faltas*, en el que el alumnado “cazaba” faltas de ortografía en redes sociales o grupos de whatsApp, y las justificaba, explicando por qué debían llevar tilde, o por qué alguna palabra estaba mal escrita. Esta actividad no solo hacía que la teoría gramatical fuese más lúdica, sino que conectaba directamente con las plataformas que la juventud utiliza habitualmente. Todavía hoy, incluso estudiantes que ya han terminado la carrera me siguen enviando dudas ortográficas y *Caza Faltas* que encuentran en su vida diaria.

En cuanto a la sintaxis, el año pasado comencé a trabajar la sintaxis a través de retos en los que el alumnado, trabajando en parejas, debía analizar una oración en un tiempo determinado en la pizarra. Como si fuera un concurso. Si lo lograban, se les permitía no incluir ese apartado en el examen. Esto no solo fomentaba el trabajo cooperativo, sino que me daba la oportunidad de observar directamente los procesos mentales del alumnado y las preguntas que se hacían al abordar la sintaxis. El aliciente de evitar parte del examen, sumado a la colaboración con otra persona y al hecho de que el resto de la clase actuara como público del concurso, hizo que el alumnado integrara el contenido sintáctico mejor que en cualquier otro curso anterior.

Es por eso que creo que hoy en día debemos adaptarnos a las demandas del estudiantado, ya que es muy diferente al de hace cinco o diez años. Que hayamos encontrado formas más lúdicas de trabajar con contenidos lingüísticos, no significa que estén aprendiendo menos gramática o lengua que si lo hiciéramos de manera tradicional. De hecho, lo importante es evaluar cómo hemos decidido presentar esos contenidos y observar el impacto que tiene en el aprendizaje.

Cada grupo tiene sus propias dinámicas, y una metodología que funciona perfectamente en un aula puede no ser tan efectiva en otra. Por eso, es esencial que exploremos y ajustemos nuestras estrategias, para asegurarnos que estamos ofreciendo al alumnado oportunidades significativas de aprendizaje, independientes.

¿Cómo integras nuevas tecnologías en el aula para enseñar lengua y literatura? ¿Cuáles son los beneficios y desafíos más grandes que has encontrado?

Las nuevas tecnologías han llegado para quedarse, y como docentes, es imprescindible que las integremos en nuestras aulas. Sin embargo, también debemos ser críticos con su uso, ya que no siempre generan resultados positivos si no se aplican adecuadamente. Por ejemplo, desde la aparición de herramientas como ChatGPT, he estado investigando cómo integrarlas en el aula para que el alumno las utilice como un recurso que complementa su aprendizaje, y no simplemente como un generador automático de respuestas. Aunque todavía no he encontrado la clave para lograr este equilibrio, sigo explorando nuevas formas de hacerlo.

En lugar de depender exclusivamente de la inteligencia artificial, el curso pasado decidimos trabajar los clásicos de la literatura de una manera innovadora a través de la creación de un corto audiovisual. Para este proyecto, tuvimos la suerte de contar con la colaboración de profesionales del mundo audiovisual de Benicàssim que trabajan en plataformas como Netflix y Amazon. Junto a ellos, creamos una adaptación profesional de *El Quijote*, lo que permitió al alumnado no solo entender la obra desde una perspectiva literaria, sino también trabajarla desde el lenguaje audiovisual. Este proyecto ha sido un éxito y será presentado en un festival de cortos, además de proyectarse en cines locales.

Este año, también vamos a adaptar los clásicos de la literatura a programas de pódcast, lo que nos permitirá dar nueva vida a personajes icónicos como Rodrigo Díaz de Vivar, el Lazarillo de Tormes o La Celestina. A través de este formato más contemporáneo y accesible, acercaremos estas obras fundamentales a los jóvenes, facilitando su comprensión y fomentando un interés renovado por la literatura clásica³.

3 Este canal estará disponible en Youtube (<https://www.youtube.com/@Podcassim-z4r>) y en spotify

En cuanto a los beneficios, integrar tecnologías ofrece una mayor motivación al alumnado, ya que se siente más conectado con su entorno digital y desarrolla competencias transversales como la creatividad, el trabajo en equipo y el manejo de herramientas tecnológicas. No obstante, uno de los mayores desafíos es garantizar que las tecnologías no se utilicen de manera superficial, sino que realmente enriquezcan el aprendizaje, y esto requiere una planificación cuidadosa y constante actualización por parte del profesorado.

¿Podrías compartir alguna experiencia o anécdota en la que un proyecto educativo innovador haya tenido un impacto positivo en tu alumnado?

Uno de los proyectos que ha tenido más impacto en mi alumnado ha sido el teatro. Lo más significativo de esta experiencia es que no solo crearon las obras, sino que también tuvieron la oportunidad de visibilizar su trabajo en festivales, colaborando con otros adolescentes que compartían sus mismos intereses por las artes escénicas. Esto les ha permitido ver cómo su esfuerzo y creatividad se traducen en un producto real y valorado, lo que genera una sensación de orgullo y motivación por el aprendizaje. Una de mis alumnas me confesó lo gratificante que fue el teatro, y cómo esta experiencia se convirtió en un punto de inflexión en su vida, ya que decidió estudiar Comunicación Audiovisual.

Además del teatro, también participamos en concursos literarios y siempre contamos con algún ganador o ganadora, lo cual incrementa su interés por seguir escribiendo y mejorando en esta área. La posibilidad de ver su trabajo reconocido y valorado en estos concursos literarios les motiva a desarrollar su pasión por la escritura, algo que tiene un impacto duradero en su proceso educativo. De hecho, una de mis alumnas logró publicar su primer libro mientras cursaba 3.º de la ESO, lo cual es un reflejo del poder que tienen estos proyectos para influir positivamente en el futuro de los estudiantes.

Otro ejemplo es cuando trabajé con un grupo que estaba muy conectado con el rap. En esa ocasión, adapté los exámenes a esta forma de expresión, permitiendo que este alumnado expresara sus conocimientos a través de esta forma artística que les resultaba más natural. Desde ese momento, algunas de estas personas no han dejado de explorar este arte y, junto a sus estudios y trabajos, dedi-

can tiempo a participar en bolos y conciertos como raperos, con el objetivo de profesionalizarse en esta disciplina. Este proyecto fue un claro ejemplo de cómo la creatividad y la adaptación de los contenidos pueden inspirarlos a desarrollar sus talentos más allá del aula⁴.

Creo que el denominador común en cualquier proyecto educativo innovador que tenga éxito es la capacidad de hacer que nuestro alumnado sienta que aporta algo único a nivel social y personal, y aprovechar ese vínculo para conectar su pasión con el área de conocimiento que queremos transmitir.

Sobre tu investigación:

Como miembro del grupo TALIS y en colaboración con otros proyectos europeos, ¿cuáles son las tendencias más interesantes que has visto en la investigación educativa?

Una de las tendencias más interesantes que observo como miembro del grupo de investigación TALIS es la creciente integración de la educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global en las prácticas educativas. TALIS ha puesto mucho énfasis en cómo la educación no solo debe centrarse en el contenido curricular tradicional, sino también en preparar al alumnado para los desafíos globales, como el cambio climático, la justicia social y la equidad.

Otra tendencia clave es el uso de metodologías basadas en la investigación-acción y el aprendizaje colaborativo. Estas estrategias promueven la participación activa del alumnado en su proceso de aprendizaje, algo que he podido ver reflejado en proyectos educativos que se centran en la co-creación de conocimiento y en el uso de la tecnología como herramienta para fomentar la autonomía y la creatividad del alumno.

En particular, los proyectos europeos con los que colaboran dentro de TALIS también han destacado la importancia de la interculturalidad y la inclusión en las aulas, especialmente en contextos donde hay una gran diversidad cultural y lingüística. Esto ha generado una mayor reflexión sobre cómo adaptar los

4 Para quienes deseen conocer más sobre estos proyectos y su impacto en el aula, pueden consultar mis publicaciones científicas disponibles en esta página web (<https://mariapareja.es/publicaciones-cientificas/>).

contenidos y las metodologías para responder a las necesidades de estudiantes de diferentes orígenes.

En todo el mundo, el uso de tecnologías emergentes como la inteligencia artificial, la realidad aumentada y la realidad virtual está cobrando protagonismo en la enseñanza. Estas herramientas facilitan el acceso a recursos y permiten crear experiencias inmersivas donde el alumnado puede interactuar con los textos de formas más profundas y dinámicas. En el caso del grupo TALIS, uno de sus enfoques es precisamente cómo las tecnologías pueden transformar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje en lengua y literatura. El uso de herramientas digitales, que van desde el análisis de textos hasta la creación de contenido audiovisual, forma parte del repertorio de recursos educativos que buscan innovar en este campo⁵.

Has trabajado en proyectos de fomento de la lectura y diversidad. ¿Qué resultados has observado en cuanto a la inclusión de literatura diversa en las aulas?

Uno de los proyectos más significativos ha sido la organización de encuentros literarios, lo que permite acercar al alumnado a voces literarias diversas y fomentar el diálogo entre autores y estudiantes. Estos encuentros no solo enriquecen la experiencia lectora, sino que también permiten visibilizar autores y autoras que representan una amplia variedad de orígenes, géneros y realidades. Este enfoque ayuda a que el estudiantado se sienta identificado con las historias y los personajes, favoreciendo la inclusión. Estos eventos no solo inspiran a quien aprende, sino que también le ofrece una oportunidad de comprender la importancia de la diversidad en la literatura.

El año pasado, por poner un ejemplo, tuvieron la oportunidad de trabajar la propuesta teatral *La edad de la ira*, de Nando López, que no solo les permitió explorar las complejidades emocionales y sociales en la adolescencia, sino que también culminó con su representación en la Trobada de Teatre Jove.

5 Para aquellos interesados en profundizar en estas tendencias, recomiendo revisar algunas de las publicaciones de TALIS, disponibles en esta página web (<https://proyectotalis.com/publicaciones>)

Además, el escritor José Manuel Barat, autor de *Deja en paz a los muertos*, nos visitó y tuvo la oportunidad de interactuar directamente con nuestro alumnado. Por otra parte, en nuestro centro también apostamos por talleres poéticos que permiten que quien estudia trabaje todos los géneros literarios. El año pasado, Lluïsa Lladó nos visitó con su obra *La complejidad de Electra*, facilitando un diálogo cercano con el alumnado, lo que le permitió profundizar en su comprensión de la poesía contemporánea. Además, recibimos a estudiantes del programa Erasmus+, quienes participaron activamente en estos encuentros literarios.

Una visita destacada fue el poemario *Abrazadas* de Elia S. Temporal y Mar Busquets-Mataix. Este evento no solo incluyó actividades y dinámicas relacionadas con la lectura del poemario, sino que también permitió que interactuaran con las autoras a través de un chat de inteligencia virtual, permitiendo un seguimiento poético innovador en el ámbito educativo.

Este tipo de propuestas no solo enriquecen el currículo literario, sino que también generan un vínculo más profundo entre el alumnado y la literatura⁶.

Sobre las destrezas lingüísticas, la cultura y la enseñanza de la lengua:

¿Cómo crees que la cultura influye en el aprendizaje de una lengua? ¿Deberían integrarse más contenidos culturales en el currículum de lengua y literatura?

La cultura tiene un impacto profundo en el aprendizaje de una lengua, ya que la lengua es más que un conjunto de reglas gramaticales: es un vehículo de comunicación que está íntimamente ligado a la identidad, las tradiciones, los valores y la historia de una sociedad. Cuando aprendemos una lengua, estamos inmersos en su contexto cultural, lo que nos permite entender mejor no solo las palabras, sino también el significado detrás de las expresiones, los usos sociales y los valores implícitos en la comunicación. La cultura proporciona el trasfondo

⁶ Para quienes se interesen en profundizar más sobre los encuentros literarios y actividades realizadas en nuestro centro, pueden visitar el blog del Departamento de Lengua Castellana y Literatura del IES Violant de Casalduch, donde encontrarán recursos y más información detallada sobre estos eventos. Acceda al enlace directo aquí: <https://portal.edu.gva.es/iesbenicassim/es/departaments/castella-2/page/2/>

necesario para que el alumnado comprenda cómo funciona la lengua en situaciones reales.

Integrar más contenidos culturales en el currículum de lengua y literatura es, por tanto, esencial. Cuando el estudiantado se expone a textos literarios, películas, música o arte de la cultura que rodea una lengua, adquiere una comprensión más profunda de cómo se usa en la vida cotidiana, en diferentes contextos y por diversas comunidades. Además, aprender sobre la cultura asociada a una lengua ayuda a desarrollar competencias interculturales, lo que es vital en un mundo globalizado. Estas competencias permiten no solo comunicarse de manera efectiva, sino también interactuar con personas de diferentes culturas de manera respetuosa y empática.

Desde el ámbito educativo, y en particular en mi experiencia en la enseñanza de lengua y literatura, he visto cómo incluir contenidos culturales mejoran el aprendizaje. Por ejemplo, trabajar obras literarias clásicas y contemporáneas no solo ayuda a mejorar las competencias lingüísticas, sino que también fomenta la reflexión sobre la identidad, la sociedad y los problemas contemporáneos. A través de la cultura, no solo se aprende una lengua, sino que también se reflexiona sobre el propio contexto y realidad.

¿De qué manera ajustas la enseñanza de las destrezas lingüísticas (oral, escrita, auditiva y lectora) para reflejar mejor el contexto cultural del alumnado?

Para ajustar la enseñanza de estas destrezas lingüísticas al contexto cultural del alumnado, me he centrado en varios aspectos clave, especialmente en mis clases de bachiller. Una metodología que ha sido efectiva consiste en trabajar estas destrezas a través del comentario literario, donde analizan un fragmento de una obra clásica dentro de su contexto histórico y cultural. Este proceso les proporciona un marco sólido para entender el texto en profundidad, pero la parte más enriquecedora viene cuando les pido que ese tema lo vinculen con la actualidad y el momento histórico y cultural que estamos viviendo.

Esta doble aproximación –analizar la obra clásica y luego conectarla con el presente– fomenta una comprensión más amplia, no solo del texto literario,

sino también del mundo en el que viven. De esta manera, son capaces de relacionar las problemáticas, valores y temas universales que aparecen en los clásicos con los desafíos contemporáneos. Este ejercicio fortalece tanto las habilidades de lectura crítica como las de reflexión personal, al mismo tiempo que potencia su capacidad de expresión escrita.

En el segundo curso de bachiller, ya no se enfrentan a un texto clásico, sino a un artículo de opinión de actualidad. Trabajar de esta forma también impulsa las destrezas lingüísticas de expresión oral, ya que deben defender y debatir sus análisis en clase, fomentando así la competencia auditiva, al escuchar las ideas de sus compañeros, y escrita, al plasmar sus reflexiones. Esta metodología ha demostrado ser eficaz no solo para preparar al alumnado para exámenes académicos, sino para formar individuos más críticos y conectados con su entorno.

¿Cómo promueves la interacción entre estudiantes de diferentes culturas en clase para mejorar sus destrezas lingüísticas?

Para promover la interacción entre estudiantes de diferentes culturas y mejorar sus habilidades lingüísticas, hemos aprovechado el programa Erasmus+ y la plataforma etwinning. Esta última nos permite, en Europa, contactar directamente con personal docente de otros centros educativos para realizar colaboraciones en el desarrollo de proyectos específicos, que luego pueden ser presentados al SEPIE (Servicio Español para la Internacionalización de la Educación).

Uno de los proyectos más significativos se desarrolló a lo largo de dos cursos, donde jóvenes de nuestro centro intercambiaron cartas y vídeos con estudiantes de otros países de la Unión Europea. Durante los primeros meses del curso, esta correspondencia no solo les permitió mejorar sus habilidades de escritura y expresión oral en otro idioma, sino que también les dio la oportunidad de conocer diferentes culturas. La interacción continuó hasta que, en junio y octubre el alumnado europeo nos visitó, y organizamos diversas actividades en nuestro centro, como talleres culturales y deportivos⁷.

⁷ Puedes conocer más detalles sobre este proyecto a través de los siguientes enlaces: <https://portal.edu.gva.es/iesbenicassim/es/2023/06/02/visita-del-alumnado-erasmus/> <https://portal.edu.gva.es/iesbenicassim/es/2023/10/26/bem-vindo/>.

Estos proyectos, además de fortalecer las competencias lingüísticas, contribuyen al desarrollo de ciudadanos más abiertos y preparados para un mundo globalizado.

¿Qué estrategias sugieres para que el estudiantado comprenda cómo su cultura afecta a la manera en que expresa y comprende la lengua?

Creo que la literatura juvenil es una herramienta fundamental, a través de las lecturas que he comentado antes (*Dame un like*, *Relacionados*, *Primavera 2020* y *PorNO quererme*) podemos abordar temas sociales contemporáneos, como el ciberacoso, las relaciones personales, la salud mental y el consumo de pornografía, temas que son reflejo de la realidad que la juventud vive hoy en día. Al trabajar estas lecturas, no solo analizamos los aspectos literarios, sino también cómo el contexto cultural y el momento histórico influyen en el uso de la lengua.

Por ejemplo, cuando trabajamos con *Dame un like*, el alumnado reflexiona sobre cómo la cultura digital y las redes sociales han creado nuevas formas de comunicación y, a la vez, de acoso. Analizamos cómo los términos y expresiones cambian en este nuevo entorno digital y cómo la realidad que viven en línea afecta la manera en que se expresan y se entienden entre ellos. Esto ayuda a que identifiquen cómo su cultura afecta no solo a su manera de comunicarse, sino también a las relaciones interpersonales.

Otra metodología que ha sido muy productiva es el uso del teatro, especialmente en proyectos europeos donde hemos trabajado con estudiantes de otros países. Al representar obras teatrales, no solo mejoran su dominio del español, sino que también aprenden expresiones idiomáticas y culturales de otras lenguas y contextos.

En <https://mariapareja.es/>, quienes enseñan pueden encontrar material gratuito para trabajar estas lecturas. Estos recursos incluyen situaciones de aprendizaje, diarios, cuestionarios y fragmentos de las obras, que pueden utilizarse para trabajar áreas específicas de la lengua y la cultura. No es necesario trabajar todo el libro, sino que se pueden imprimir fragmentos que se adaptan a las necesidades del aula. Este contenido está diseñado para ayudar a que quien enseña explore cómo la cultura del alumnado influye en su comprensión de la lengua y para pro-

mover el uso del lenguaje en contextos que les son propios.

CÓMO ENSEÑAR MORFOLOGÍA DESDE EL PAISAJE LINGÜÍSTICO COMERCIAL: LOS NOMBRES DE LAS TIENDAS

HOW TO TEACH MORPHOLOGY THROUGH THE LINGUISTIC LANDSCAPE OF STORE NAMES

MARÍA VICTORIA GALLOSO CAMACHO
Universidad de Huelva
vgaloso@uhu.es

Resumen: Aunque el paisaje lingüístico se ha usado como fuente de conocimiento para la enseñanza de la lengua, esta orientación se sigue manteniendo prácticamente inexplorada. El objetivo de esta propuesta es introducir el concepto de paisaje lingüístico (PL), realizar un repaso de la morfología y su aplicación didáctica y plantear propuestas para demostrar que la inserción del PL puede ser una nueva dinámica para la enseñanza de la morfología del español en las aulas. La metodología utilizada para la investigación consiste en la creación de un corpus, del que se parte, captado a partir de fotografías de distintos pueblos y barrios de la provincia de Huelva. Una vez recogido, se ha agrupado según los procesos morfológicos seguidos para la configuración de dichos rótulos y, a continuación, se ha creado una propuesta didáctica para la enseñanza de la morfología de estos enunciados en las clases de lengua. Se concluye demostrando la necesidad de actualizar las metodologías pedagógicas en el ámbito de la morfología léxica, sobre todo en la Educación Secundaria. Este afán de superación se instala dentro de un supuesto que se intenta construir: el aprendizaje de los contenidos gramaticales debe realizarse siempre dentro de la lengua real y en contexto. La inclusión del PL en la enseñanza debe ser una nueva dinámica para la clase, ya que consigue fortalecer el estudio de la lengua y contribuye a formar el aprendizaje incidental fuera del aula, especialmente pone el foco en el contenido de lo que se enseña de manera que resulta más ameno y eficaz el proceso de enseñanza/aprendizaje de este contenido gramatical llevado de la calle a las aulas.

Palabras clave: Didáctica; morfología; paisaje lingüístico; nombres de las tiendas; lexicogénesis.

Abstract: Although the linguistic landscape has been used as a source of knowledge for language teaching, this orientation continues to remain practically unexplored. This proposal aims to introduce the concept of linguistic landscape, review its didactic application, and plan proposals to demonstrate that the insertion of linguistic landscape can be a new dynamic for teaching the morphology of the Spanish language in the classroom. The methodology used for the investigation consists of creating a corpus that is partly captured from photographs of different towns and neighborhoods in the province of Huelva. Once collected, a didactic proposal was grouped according to the morphological processes followed for the configuration of these labels, and subsequently, a didactic proposal was created to teach the morphology of these statements in language classes. We conclude by demonstrating the need to update pedagogical methodologies within the scope of lexical morphology, especially in Secondary Education. This desire to overcome is installed within an assumption we intend to build: learning grammatical content must always be carried out within the real language and context. The inclusion of LL in teaching must be a new dynamic for the class, as it can strengthen the language study and contribute to forming incidental learning during the classroom, especially focusing on the content of what is taught in a different way, which makes the teaching/learning process of this grammatical content taken from the street to classes more pleasant and effective.

Keywords: Didactics; morphology; linguistic landscape of store names; morphological analysis; word-formation processes.

Cómo citar este artículo: Galloso Camacho, María Victoria (2024). Cómo enseñar morfología desde el paisaje lingüístico comercial: los nombres de las tiendas.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 37-56

Recibido: 24/05/2024, Aceptado: 17/07/2024

© María Victoria Galloso Camacho



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

1 INTRODUCCIÓN

El contenido de esta propuesta tiene sus antecedentes en una investigación que parte de la premisa de que la morfología léxica, que se ocupa del estudio de los elementos constitutivos de la palabra compleja y de los procedimientos para formar palabras. Es un contenido que se aborda con mucha dificultad en el aula de Secundaria y Bachillerato por ser tan amplios y abarcadores que resultan insuficientes para definir una disciplina gramatical. Ante esta situación, el docente debe tomar ciertas decisiones, entre otras, qué metodología va a utilizar para su enseñanza. Según Gil Laforga (2020p. 44):

Uno de los retos a los que se enfrenta el docente de lengua en el aula de Secundaria y Bachillerato es el modo de abordar las ingentes listas de objetivos que se formulan en los textos oficiales. Como han señalado Bosque y Gallego (2018p. 155), estas listas suponen una especie de “brindis al sol” pues establecen grandiosos objetivos de fácil formulación sin tener en cuenta «la enorme dificultad que existe para lograr que los estudiantes los alcancen o los profesores los transmitan en el trabajo diario en las aulas». La morfología, dentro del ámbito de lengua, no constituye una excepción.

El objetivo, como reza su título, es ofrecer una novedosa propuesta para la enseñanza (y aprendizaje) del análisis de la morfología léxica desde el análisis del PL comercial (en nuestro caso de Huelva y provincia). Como explican investigaciones recientes sobre el PL, caso de Sáez Rivera (2021), el extraordinario rendimiento de la didáctica del PL es una de las líneas más provechosas en los estudios actuales sobre este contenido que se viene utilizando eficazmente para la enseñanza de la lengua española. Estos estudios han ido aumentando y progresando en los últimos años, y son muy diversas las perspectivas desde las que se van abordando, como es el caso de las funciones y la aplicación didáctica del PL andaluz.

Con el análisis de la huella de las imágenes en las aulas por parte de los docentes, esta propuesta trata de ampliar y enriquecer algunas de las técnicas que se pueden utilizar en las clases de lengua a partir de la imagen, considerada como un artefacto semiótico que funciona en el texto multimodal combinada con la información verbal.

En las investigaciones del PL en la Educación y la Didáctica, Ma (2018) y Sáez Rivera (2021) han iniciado una línea de trabajo cuyo potencial está todavía

en sus primeros pasos de aprovechamiento. Esta línea investigativa ha reunido en un monográfico reciente titulado *Funciones y aplicación didáctica del Paisaje Lingüístico andaluz* (2022) contribuciones que presentan la aplicación del concepto PL al mundo de la enseñanza en las diversas etapas educativas.

Los antecedentes de este artículo están en una intervención pedagógica efectuada en los Trabajo Fin de Grado del grado en Educación Infantil de la Universidad de Huelva (Galloso Camacho y Cabello Pino, 2022), en la que se puso en funcionamiento, en varios cursos académicos, el uso del PL como temática y material para la elaboración de dichos trabajos, a fin de mejorar los resultados pedagógicos del Trabajo Fin de Grado como asignatura curricular. Y tras el proceso automático por el que se realizó el fotografiado de Huelva y provincia para el proyecto PLANE0¹ y la propia experiencia como docentes en la materia de Morfosintaxis del Español (y las dificultades enfrentadas en cada curso académico), se comenzó a trabajar en esta línea, tratando de realizar una aportación a los estudios de PL, en concreto en la parte lingüística de la morfología, cuya enseñanza resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de quien enseña lengua española en las aulas, que se centra más en la sintaxis. Parece paradójico que los manuales aúnen diversas tendencias metodológicas (bastante repetitivas y nada actualizadas en comparación a la lengua real de la calle y a sus constantes cambios) desde diferentes perspectivas para dotar al alumnado de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en el día a día, y no profundicen en la enseñanza de la morfología, limitada en la mayoría de las ocasiones, a breves pinceladas.

2 LA MORFOLOGÍA Y SU APLICACIÓN DIDÁCTICA

En los últimos años, el aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera ha tenido un fuerte crecimiento, sobre todo en las universidades, ya que el español se ha convertido en una lengua cada vez más atractiva para los estudiantes de cara al futuro en el mundo laboral. Esto se debe, en gran medida, a que ya no basta solo con saber inglés, pues esta lengua se ha globalizado de tal manera

1 Paisaje lingüístico andaluz: evaluación y observación cartográfica PY20-00640; Plan Andaluz de Investigación, Desarrollo e Innovación (2021-2023) dirigido por la profesora Lola Pons de la Universidad de Sevilla.

que hoy día es un idioma básico y se sobreentiende que todo el estudiantado tiene buen nivel. Por este motivo, los/las estudiantes de lenguas extranjeras de la actualidad deciden aprender la lengua española, puesto que será valioso a la hora de encontrar trabajo.

Según Santos Rovira (2011), el español interesa al alumnado no solo por sus amplias posibilidades laborales, sino también porque es una lengua hablada en veintiún países: España, México, Guatemala, El Salvador, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, Argentina, Uruguay, Paraguay, Venezuela, Puerto Rico, República Dominicana, Cuba y Guinea Ecuatorial. Es en la actualidad la segunda lengua más hablada en el mundo (Instituto Cervantes, 2019).²

Siendo una lengua tan extendida y reclamada, sería conveniente que a sus aprendices no solo se les enseñara gramática básica, sino que trataran temas tan importantes como la formación de palabras, fenómeno que da amplitud a la lengua. Al conocer cómo se forman las palabras del idioma que se está aprendiendo no solo se conoce más vocabulario, también se comprende mejor el juego de matices que se puede conseguir con un buen conocimiento y uso, por ejemplo, de los prefijos y sufijos que forman la lengua española. Pero la morfología es una de las disciplinas que menos se enseña tanto en las clases de lengua española como de español a extranjeros. Así lo afirma Serrano-Dolader (2004) cuando concluye que el tratamiento de la formación de palabras es una de las *veniecintas* de la didáctica del ELE y, apunta a su tradicional olvido tanto en los manuales de ELE como en los estudios didácticos y metodológicos sobre aspectos diversos relacionados con ELE. En estos términos manifiesta el mismo autor que:

Cuando ya está notablemente consolidada la reflexión sobre diversos ámbitos del español como lengua extranjera y cuando los estudios específicos de morfología flexiva y morfología léxica del español se multiplican en los últimos años, resulta llamativa e inexplicable la carencia de estudios que se acerquen reflexivamente a las diversas cuestiones que atañen al ámbito morfológico en su relación directa con el E/LE” (Serrano-Dolader *et al.*, 2009, p. 13).

2 Instituto Cervantes (2019). *El español una lengua viva. Informe 2019*. Informe elaborado por David Fernández Vitores, dirigido y coordinado por la Dirección Académica del Instituto Cervantes.

Este olvido no solo se produce a la hora de proponer actividades prácticas en las aulas, sino que también se da a la hora de realizar las explicaciones oportunas en los manuales, ya que solo se plantean listados de prefijos y sufijos ordenados alfabéticamente para que el alumnado los aprenda de memoria. Lo realmente válido sería que se le enseñaran los afijos más productivos en la lengua para así conocer y crear determinados tipos de palabras, recuerdan Serrano Dolder y Marqueta (2022). De acuerdo con Varela (2004), las personas que aprenden los procesos de formación de palabras de una segunda lengua lo hacen de manera gradual y tomando como apoyo la segmentación de las formas morfológicamente complejas, lo que se va complicando cuanto mayores sean la simplicidad y la transparencia del fenómeno de agrupación de morfemas.

Según Laufer (1997), la morfología derivativa influye en el aprendizaje del léxico nuevo, dado que favorece su reconocimiento. También señala Nation (2001) que los mecanismos morfológicos son un medio para incrementar el conocimiento del vocabulario de la lengua que estamos aprendiendo. Sin embargo, la enseñanza de la morfología en las aulas ha quedado en un segundo plano.

La consideración de la morfología independiente dentro de la disciplina lingüística tiene lugar hace relativamente poco tiempo. No es hasta los años setenta del siglo XX cuando se separa de la sintaxis o la fonología (de ahí que siempre se haya hablado, y se siga haciendo, de morfosintaxis o morfofonología). Cuando se publica el artículo “Remarks on nominalizations” (Chomsky, 1970), empieza a considerarse la morfología como un módulo gramatical independiente y, desde entonces, son muchos los estudios centrados en diversos aspectos de la morfología de las lenguas. Al mismo tiempo, se lucha por visibilizar la concreción de la investigación morfológica frente a la de otros componentes gramaticales y se establecen esquemas, patrones y reglas que serán exclusivos de esta disciplina y que se trabajarán únicamente dentro de las palabras.

En la actualidad son muchos los estudios de morfología que se han ocupado de demostrar que los procesos de formación de palabras están regulados por principios generales, lo que permite considerar a la morfología como parte de la gramática (Martín García, 2020). El objetivo de la enseñanza de la morfología es la comprensión y la producción de palabras. Por eso, el conocimiento de

los procesos de formación de palabras permite al alumnado no solo crear palabras nuevas y familias léxicas, sino también usar estas producciones en contextos sintácticos y comunicativos, ya que se favorece la adquisición del vocabulario y el desarrollo de distintas estrategias de aprendizaje. Según Morin (2003), el nivel de conocimientos morfológicos de los/las estudiantes influye de manera significativa en la cantidad de vocabulario disponible en su repertorio. Además, añade que la morfología derivativa es beneficiosa para adquirir vocabulario en menos tiempo con el fin de mejorar la comprensión lectora.

Para que la enseñanza de la morfología sea efectiva se ha de tener en cuenta una serie de factores. Según Clark (2014), esos son la productividad del afijo, la transparencia semántica y la frecuencia de la palabra derivada. La productividad del afijo está relacionada con la frecuencia de aparición, ya que cuantas más palabras haya con el mismo afijo, más sencillo será para quien aprende a captar los constituyentes y así generar más palabras en su lenguaje. En cuanto a la transparencia semántica, se refiere a que primero se debe aprender la palabra simple. El tercer factor que propone Clark viene a identificar cada constituyente para que la palabra pueda ser aprendida dentro de su familia léxica.

Intuitivamente se podría considerar que combinando todas las unidades morfológicas se podría obtener cualquier palabra efectiva y, por lo tanto, serían infinitas. Pero las personas que hablan una lengua no tienen esa libertad de crear palabras, por ejemplo, un hispanohablante jamás construiría algunos diminutivos de determinados vocablos y, en caso de hacerlo, las personas con las que se comunicarían tendrían que interpretar estas nuevas creaciones (no se conocen diminutivos de *pipí*, *popó* o *tutú*, aunque sí se ve que el hablante se esfuerza en su creación, caso del diminutivo de *té* en *tecito* en algunas regiones hispanohablantes). Lo que esto pone de manifiesto es que las unidades morfológicas se ajustan a unas reglas que determinan las posibles combinaciones de las palabras en cada lengua. Y es a medida que se va creciendo y aprendiendo a hablar y a comunicarse cuando se adquieren intuitivamente estos principios, incluso estas restricciones reales o aparentes que muchas veces el ser humano puede saltarse, siendo esto último significativo de que no se carece de competencia morfológica, sino de que se aplican analógicamente y con coherencia las reglas que en unas palabras funcionan por uso y en otras no por diversos motivos.

Las personas que investigan o enseñan morfología han de explicitar esta forma interna que el hablante tiene en su mente sobre los procesos de formación de palabras. Hay que hacer entender cómo es la morfología de la lengua materna o de aquellas que se estén aprendiendo como L2. De hecho, en este trabajo se defiende que los resultados de esta propuesta pueden convertirse en una de las evidencias para defender la competencia morfológica de los hablantes dado que debe buscar palabras derivadas en los nombres de los comercios, muchos de estos de propietarios o propietarias de origen latinoamericano, cuyo uso de la derivación nominal varía respecto al español peninsular. Esta evidencia se sumaría a la que ya existe para la defensa de la competencia en morfología a la hora de crear (y pensar) palabras complejas; si existe *mercado*, existirá *supermercado*, pues de *casa* > *supercasa*. Lo mismo sucede con los neologismos o los extranjerismos, pues ya se ve en las redes sociales y en las conversaciones entre hispanohablantes diminutivos como los de *youtube* > *youtubito*.

Las investigaciones sobre el procesamiento de las palabras complejas han destacado que existen dos formas de procesar estas construcciones: memorizando o computando. Las que se memorizan se guardan en el lexicón mental como el resto de las palabras simples; las que se computan pasan por un proceso de descomposición en constituyentes, cada uno de los cuales debe tener un significado (que deviene de las palabras simples del lexicón mental).

3 OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo final de esta investigación es la realización de una unidad didáctica completa, sin embargo, en esta propuesta no se puede sino presentar algunas muestras ejemplificadoras por cuestiones de espacio. En ella, los objetivos y las competencias que se pretenden desarrollar han sido recogidos en función a la Orden de enero de 2021 del Boletín Oficial de la Junta de Andalucía. En un primer momento, se abordan los objetivos específicos de la presente unidad didáctica, los cuales irán seguidos de los objetivos generales. Estos se refieren tanto a los planteados por la materia de Lengua Castellana y Literatura (LCL), como a los estipulados por la Educación Secundaria en el marco normativo vigente. Estos objetivos específicos se relacionan con los objetivos de materia y de etapa publicados en la legislación vigente, la Orden del 1 de enero de 2018 del Boletín

Oficial de la Junta de Andalucía y el Real Decreto 1105/2014 del 26 de diciembre. La correlación de los objetivos de materia y etapa con los específicos es presentada a través de la Tabla 1:

Tabla 1. Relación de los elementos del Currículum³

Objetivos específicos	Objetivos generales de materia	Objetivos generales de etapa
1. Reconocer un texto del PL	1	h)
2. Conocer los elementos comunicativos que aparecen en el PL	1	f)
3. Comprender e interpretar los signos del paisaje onubense	1	f)
4. Anticipar ideas y recopilar datos del emisor y del contenido del texto del PL de Huelva analizando fuentes de procedencia verbales y no verbales	1, 4	f)
5. Captar la realidad lingüística de su comunidad de hablantes a través de la observación de las distintas manifestaciones del lenguaje	1, 4	h)
6. Entender la estructura interna de las palabras	12	f)
7. Identificar los procedimientos de formación de palabras	12	f)
8. Saber identificar los extranjerismos de otras lenguas y sus tipos	3, 12	f)
9. Reconocer y ser capaz de corregir los errores gramaticales extraídos de textos del PL de Huelva	4, 12	h)
10. Utilizar fuentes variadas de consulta en formatos diversos para resolver dudas sobre el uso de la lengua y para ampliar su vocabulario	8	b), e)
11. Aprender la importancia de la morfología en la comunicación	4, 7, 12	f)
12. Reflexionar sobre el impacto de otras lenguas en la formación de palabras	3, 12	f), j)

Metodológicamente, para poder materializar este proyecto, se ha creado una base de datos de un corpus de imágenes conformado por 50 fotografías,

³ Objetivos generales de materia <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/BOJA21-507-01024.pdf> y objetivos generales de etapa <https://educagob.educacionyfp.gob.es/ensenanzas/secundaria/informacion-general/objetivos.html>

todas ellas tomadas durante el primer semestre del año 2022 en la capital y en algunos pueblos de Huelva⁴. Se trata de demostrar que es posible realizar la actividad exitosamente sin tener que abarcar un área geográfica amplia, pues si se aprende a mirar, y a leer lo que se mira, en este caso los nombres de los comercios, siempre se va a encontrar PL susceptible de ser analizado morfológicamente. Se tomaron muchas más fotografías, pero se seleccionaron aquellas más relevantes para los objetivos propuestos. Todas las fotografías fueron realizadas con una cámara de móvil iPhone 11 (64 GB). Por último, se fueron clasificando los nombres de los comercios seleccionados atendiendo a los diferentes contenidos morfológicos que se trabajarían. A continuación, se analizarán algunos de los resultados de los contenidos junto a la imagen que los ilustran y que contribuyen a mostrar su potencialidad como material para la enseñanza de la morfología en la clase de lengua. Para ello, se ha elaborado una unidad didáctica que, por motivos de espacio, no se puede incluir completa.

4 RESULTADOS

Los contenidos morfológicos de la unidad son los siguientes: qué es el PL; el acto comunicativo en el PL; clases de signos en el PL; la formación de palabras (distintos modelos de procedimientos de formación); los extranjerismos en el PL; errores ortográficos en el PL. Así, el alumnado ha de reconocer los textos del PL; leer, analizar e interpretar los signos escogidos; reconocer la estructura interna de las palabras (de los nombres de los comercios en nuestro caso); analizarlos morfológicamente; reconocer el impacto de otras lenguas en la formación de palabras, extranjerismos y su tipología; reconocer errores ortográficos y gramaticales; valorar la importancia de la morfología en la comunicación; uso de la morfología para la producción de textos en el PL; actitud reflexiva sobre el impacto de otras lenguas en la formación de palabras.

En primer lugar, se presenta el concepto de PL de la siguiente manera: “Es usualmente representado como algo bello, peculiar, característico de la belleza natural, artística o arquitectónica, pero, desde hace algunos años, el término paisaje se ha asociado a adjetivos vinculados a otros ámbitos, como el lingüístico.

4 Para esta labor, se requirió la colaboración de Alicia Garrido Ortega, cuyo Trabajo de Fin de Máster era sobre esta misma temática (MAES de profesorado de la Universidad de Huelva).

El PL está compuesto por signos presentes en espacios públicos: carteles de comercios, anuncios, placas de edificios gubernamentales, etc. A través del PL, el emisor transmite información sobre la comunidad de hablantes a la que pertenece y en la que se encuentran esas representaciones o signos del lenguaje”.

En segundo lugar, se explica el acto comunicativo, para lo cual se analizan los elementos de la comunicación a partir del grafiti del Centro Cívico de la localidad onubense de Bollullos Par del Condado:

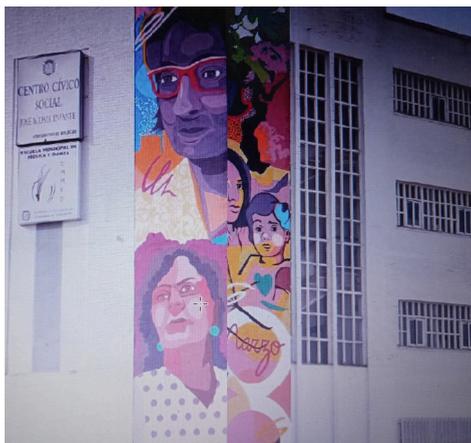


Imagen 1. Centro Cívico. Bollullos Par del Condado (Huelva).

Emisor. El grafitero Israel Vega, siguiendo la idea del ayuntamiento de Bollullos Par del Condado, ha elaborado este texto del paisaje lingüístico. El diseñador y el gobierno local están detrás de la intención comunicativa, el homenajear a las mujeres.

Receptor. Se corresponde con las personas que captan el signo lingüístico. El emisor adapta el mensaje al receptor, toma imágenes de vecinas anónimas del municipio y utiliza elementos típicos de la zona, las parras de las cepas.

Canal. Es el propio signo y sirve de instrumento de transmisión del mensaje. Los signos funcionan como canal entre el emisor y el receptor, el mural sirve de canal para reivindicar la figura de las mujeres. Vega usa el color morado y verde, representativos de las mujeres y de las viñas, respectivamente.

Mensaje. El propósito y la intención comunicativa del texto condiciona

el mensaje, se pretende que el receptor reflexione sobre la igualdad a través de la agricultura, las “mujeelementos” culturales propios del municipio.

Código. El conjunto de imágenes de mujeres que componen el mural representan el código.

Referente. Para que ocurran el acto comunicativo el emisor y el receptor tienen que conocer de lo que trata el mensaje, se evoca la figura de las mujeres en la sociedad.

En tercer lugar, se explican las clases de signos en el PL.

Vivimos rodeados de signos de todo tipo: la sirena de una ambulancia, de incendios o del recreo, el timbre de la puerta, el despertador por las mañanas, las vallas publicitarias, etc. Todas estas señales, se sea conscientes de ellas o no, nos hacen llegar información. Existe una gran variedad de tipos de signos en el paisaje lingüístico; nos centraremos únicamente en los signos escritos que encontramos en un paisaje lingüístico concreto. Como cualquier texto escrito, los signos se pueden dividir según la función e intención del hablante. Los textos del paisaje lingüístico se dividen fundamentalmente en informativos, comerciales, simbólicos y transgresores.

Estas señales del paisaje lingüístico pueden tener más de un propósito comunicativo, que conviven en un mismo signo lingüístico. Un ejemplo de esta convergencia son los carteles comerciales, los cuales funcionan como textos informativos, ya que comunican el tipo de comercio que representa, así como también se puede afirmar que estos pueden presentar propósitos comerciales y persuasivos.

En cuarto lugar, se explican distintos procedimientos de formación de palabras.

Derivación: procedimiento por el cual las palabras se forman añadiendo un afijo derivativo a una base derivativa. Consiste en añadir prefijos o sufijos a una unidad léxica. El término *empresarial* de la foto deriva de la palabra también derivada *empresario*, a la que se le ha agregado el sufijo -al.



Imagen 2. Salas ON. Almonte (Huelva).

Composición: proceso en el que se unen dos o más raíces. Sus componentes pueden estar completamente fusionados, como ocurre en *Costaluz* o ir unidos con guion, como en *Arte-sano*.



Imagen 3. Restaurante. Matalascañas-Almonte (Huelva).



Imagen 4. Tienda. Matalascañas- Almonte (Huelva).

Parasíntesis: las palabras parasintéticas son creadas a través de la adición simultánea de más de un morfema derivativo, o bien, de un morfema derivativo y otro lexema. En la imagen 5 tenemos un caso de derivación a partir de una palabra parasintética: *cuaderno*>*encuadernar*>*encuadernación*, luego la segmentación correcta sería *en-cuadern-a-ion-es* (prefijo parasintético + lexema + sufijo parasintético + sufijo derivativo). La segunda forma, denominada parasíntesis compositiva, es en la que se agrega a la vez otro lexema y un sufijo a una unidad léxica, como en *quinceañero*: *quince-añ-er-o* (composición + sufijación).



Imagen 5. Comercio de encuadernación. Matalascañas-Almonte (Huelva).

Abreviación: Los procedimientos de abreviación se caracterizan por la supresión de sílabas o fonemas, como en *Hnos.* (de *Hermanos*). Las abreviaturas no constituyen palabras, por lo que no es un proceso morfológico, las abreviaturas se vinculan al campo de la ortografía.



Imagen 6. Tienda de calzados. Ayamonte (Huelva).

Siglas: son palabras compuestas por la letra inicial de varias palabras, se escriben siempre en mayúscula. Por ejemplo, las siglas *PCS* que representan al *Partido Comunista Salvadoreño*.



Imagen 7. Grafiti en la antigua cárcel de Huelva (Huelva).

Acrónimos: constituyen palabras nuevas formadas con una o varias letras procedentes de dos o más vocablos. A diferencia de las siglas, estas se pueden leer tal y como se escriben, ya que tienen una lectura silábica. La palabra *renfe* es un acrónimo de *Red Nacional de Ferrocarriles Españoles*. Así, se lee *renfe* y no **erreeneffee* [éte é éne éfe é]. Además, también se entiende por acrónimos los vocablos compuestos por distintos segmentos de varias palabras: *CESMED* (*Centro de Especialidades Médicas*).



Imagen 8. Ferretería. Hinojos (Huelva).



Imagen 9. Centro médico. Almonte (Huelva).

Acortamiento: procedimiento por el que se reduce el significante, pero se mantiene el significado y la categoría gramatical de la palabra. Pongamos el caso del nombre propio *Daniel*, que se acorta a *Dani*.



Imagen 10. Tienda de alimentación. Hinojos (Huelva).

Onomatopeyas: estos vocablos provienen de la imitación de un sonido, como en *miau*, simulando el maullido de un gato.



Imagen 11. Tienda de regalos. Matalascañas-Almonte (Huelva).

En quinto lugar, se explican los extranjerismos. Así se les presenta un texto como el siguiente de introducción:

A lo largo de la historia, todas las lenguas del mundo, incluido el español, han recurrido a la introducción de palabras procedentes de otros idiomas denominadas extranjerismos. En algunas ocasiones, la incorporación de términos es forzada, como la introducción de productos con sus respectivos nombres extranjeros. Mientras que, en otras circunstancias, se agregan estas palabras al idioma por cuestiones de modas, fundamentalmente, en los ámbitos económico y cultural. Algunos tipos de extranjerismos que se pueden encontrar en los nombres de las tiendas son préstamos léxicos. Este es un proceso por el cual una lengua toma palabras de otra para nombrar realidades o conceptos nuevos o incorporados como nuevas realidades (aunque ya existentes) en la lengua, a modo de ejemplo encontramos el término *baguette*. Los Préstamos morfológicos se forman mediante dos procedimientos de formación de palabras: derivación y composición. Este es el caso de los vocablos *kilometraje* o *menaje*, los cuales han adoptado el sufijo derivativo *-age* del francés, que en español se transforma en *-aje*. Los préstamos semánticos: estos préstamos tienen lugar cuando el significado de una palabra en la lengua del hablante cambia o se amplía por influjo de un vocablo de otro idioma. Por ejemplo, la palabra Cadena ha tomado el significado de ‘grupo de tiendas’. En contraposición a los xenismos, los calcos son préstamos en los que la palabra se acomoda a la lengua propia del hablante. En

particular, los denominados calcos léxicos, son los más frecuentes. Estos se corresponden con traducciones literales de palabras o expresiones procedentes de otras lenguas, tal y como ocurre con ciudad amiga.



Imagen 12. Tienda de alimentación. Huelva.



Imagen 13. Droguería. Huelva.



Imagen 14. Tienda de ropa. Huelva.



Imagen 15. Rótulo. Ayamonte (Huelva).

Por último, se incluye algún ejemplo de errores ortográficos en el paisaje lingüístico. El lenguaje oral tiene una repercusión directa en la comunicación escrita. Se transcriben de modo parcial o total palabras del ámbito de la oralidad a la escritura: *en casa de abuela* > *ancagiela*. Las instrucciones serían como las que siguen:

En su mayoría, la sociedad comete con frecuencia descuidos gramaticales influidos por las peculiaridades del lenguaje oral, especialmente los hablantes de la variedad dialectal andaluza.



Imagen 16. Señal informativa (rótulo). Rociana del Condado (Huelva).



Imagen 17. Agencia de seguros. Almonte (Huelva).

5 DISCUSIÓN

Son estas unas pinceladas de lo que es una Unidad Didáctica completa. En cada uno de los apartados se incluyen actividades que constituyen una muestra de todas las posibilidades que ofrece el PL para llevar la morfología de la calle al aula. Estos hallazgos son fruto de las propias observaciones que se realizan

cuando se pasea por la calle, mirando, sabiendo mirar y educando la mirada. Aunque el paisaje lingüístico se ha usado como fuente de conocimiento para la enseñanza de la lengua, esta orientación se sigue manteniendo prácticamente inexplorada.

El objetivo de esta propuesta ha sido el de introducir el concepto de paisaje lingüístico y plantear propuestas para demostrar que la inserción del paisaje lingüístico puede ser una nueva dinámica para la enseñanza de la morfología de la lengua en las aulas (Lebreton-Reinhard y Gautschi 2021). El corpus del que se parte está compuesto por fotografías tomadas en algunos pueblos onubenses y en la capital. Una vez recogido, se han ido agrupado según los procesos morfológicos seguidos para la configuración de dichos rótulos y se ha llevado a cabo una propuesta didáctica para la enseñanza de la morfología de estos enunciados en las clases de lengua española, de manera que resulte más ameno el proceso de enseñanza/aprendizaje de este contenido gramatical.

Trabajando la multimodalidad de cualquier imagen puesta al servicio de una situación de comunicación de forma experiencial, los/las formadores/as reafirman que la ciencia de la imagen existe, ya que es el propio discurso sobre la imagen el que permite su comprensión. Por tanto, el abordaje de la iconotextualidad en la enseñanza constituye un medio privilegiado de introducción a la multimodalidad de la construcción de material para la docencia. La vista permite que la modalidad visual sea la primera o, incluso, el único contacto con el mensaje. Por lo tanto, es urgente considerar el impacto en la recepción por parte del alumnado. Las pinceladas de la unidad didáctica presentada (de)muestran que es posible ofrecer a quien enseña y a quien aprende herramientas para la enseñanza de la morfología desde la calle (contextos reales) al aula.

6 CONCLUSIONES

La idea de localizar en la morfología del español las propias señas de identidad es un claro ejemplo de la riqueza investigativa que supone el estudio del paisaje lingüístico. En líneas generales, este había servido como objeto de estudio en la enseñanza de lenguas extranjeras o para denotar la convivencia entre lenguas. Su introducción plantea un modelo de aprendizaje dinámico y motivador para el estudiante de la morfología del español en las aulas.

Tras el fotografiado, se observa una gran cantidad de neologismos en el paisaje lingüístico, así como el hecho de que la mayoría de los signos están compuestos por sustantivos y adjetivos. Sin embargo, supuso un reto encontrar imágenes adecuadas de signos del paisaje lingüístico que representaran ciertos procesos morfológicos, caso de las palabras parasintéticas y los calcos.

Se aconseja que los signos seleccionados para los contenidos prácticos y teóricos se escojan de la comunidad de hablantes a la que pertenece el alumnado meta para que estén familiarizados con las señales del paisaje lingüístico. De la misma forma, se necesita que el alumnado posea cierto grado de conocimientos de cultura general y sea capaz de comprender y analizar de forma fluida los textos. Así, el profesorado debe asumir la misión de incentivar a aquel en la adquisición de los conocimientos curriculares, para lo cual es necesario tomar constancia de no ajustarse a ese “gramaticalismo” y “examinismo” que apoya los modelos de enseñanza desactualizados que se centran en contenidos meramente teóricos. Quien educa debe estar en constante cambio, ser flexible, adaptarse y hacer partícipe al alumnado de nuevas propuestas metodológicas.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bosque, I., y Gallego, Á. (2018). La gramática en la Enseñanza Media. Competencias oficiales y competencias necesarias. *ReGroC | Revista de gramática orientada a las competencias*, 1/1, 141-201. Doi:10.5565/rev/regroc.20
- Chomsky, N. (1970). Remarks on nominalization. *Readings in English Transformational Grammar*. Georgetown University Press, 232-286.
- Clark, E. (2014). Acquisition of derivational morphology. *The Oxford Handbook of Derivational Morphology*. Oxford University Press, 424-439.
- Galloso Camacho, M.^a V., Cabello Pino, M. y Heredia Mantis, M.^a (Eds.) (2023): El Paisaje Lingüístico como herramienta para la didáctica de la lengua en Educación Infantil en Trabajos de Fin de Grado. *Funciones y aplicación didáctica del Paisaje Lingüístico andaluz*. Iberoamericana Verbuert, 231-257.
- Gil Laforga, I. (2020). El análisis morfológico en el aula. Perspectiva, contenidos y actividades, *ReGroC: Revista de Gramática Orientada a las Competencias*, 2/1. Doi:10.5565/rev/regroc.42
- Laufer, B. (1997). What's in a word that makes it hard or easy? Intralexical factors affecting the difficulty of vocabulary acquisition. *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge University Press, 140-155.
- Lebreton-Reinhard, M., y Gautschi, H. (2021). L'image comme support du discours pédagogique dans les apprentissages: mise en place d'une formation des futurs enseignants et enseignantes à une pratique multimodale raisonnée, *Revue de Recherches en Littérature Médiatique Multimodale - R2-LMM*, 13, 3. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/5011>

- Ma, Y. (2018). El paisaje lingüístico: una nueva herramienta para la enseñanza de E/LE, *Foro de Profesores de E/LE*, 14, 153-163. Doi:10.7203/foroele.14.13344
- Martín García, J. (2020). La integración de contenidos morfológicos en la enseñanza de español. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 13, 1-20. Doi:10.17345/rile13.2865
- Morin, R. (2003). Derivational morphological analysis as a strategy for vocabulary acquisition in Spanish. *Modern Language Journal*, 87, 200-221. Doi:10.1111/1540-4781.00186
- Nation, P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge University Press.
- Orden de 15 de enero de 2021, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre distintas etapas educativas. BOJA Extraordinario núm. 7, de 18 de enero de 2021. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2021/507/1>
- Sáez Rivera, D.M. (2021). El Paisaje Lingüístico como herramienta pedagógica para la enseñanza de la lingüística: un estudio de caso en la confección de blogs especializados en español, *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 1, 167-204. Doi:10.37536/rr.1.1.2021.1504
- Santos Rovira, J.M. (2011). *La enseñanza del español en China: historia, desarrollo y situación actual*. Axac.
- Serrano-Dolader, D. (2004). *La formación de palabras en la clase de ELE. Antología de textos de didáctica del español*. Centro Virtual Cervantes.
- Serrano-Dolader, D., Martín Zorraquino, M. A., y J. F. Val Álvaro. (2009). *Morfología y español como lengua extranjera (E/LE)*. Prensas Universitarias de Zaragoza.
- Serrano-Dolader, D. y Marqueta, B. (2022). Morfología, *Avances de la lingüística y su aplicación didáctica*. Akal, 29-47.
- Varela Ortega, S. (2004). Léxico, morfología y gramática en la enseñanza de español como lengua extranjera. *La formación de palabras en la clase de ELE*. Centro Virtual Cervantes.

LAS COMPARACIONES NO SIEMPRE SON ODIOSAS: EMPLEO DEL CONTRASTE ENTRE REFRANES PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

COMPARISONS ARE NOT ALWAYS ODIUS: USE OF CONTRAST BETWEEN PROVERBS FOR THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN LANGUAGE LEARNING

ALICIA MARISCAL RÍOS
Universidad de Cádiz
alicia.mariscal@uca.es

Resumen: La fraseología, en general, y la paremiología, en particular –entendida esta última como el “tratado de refranes” (RAE 2014)– suelen estar ausentes en los manuales de ELE, a pesar de la riqueza lingüística y cultural que conlleva su aprendizaje. En el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas, las actividades de traducción y de corte contrastivo entre las unidades fraseológicas de las lenguas fuente y meta favorecen, además de las capacidades analíticas de los/las aprendices para las comparaciones entre idiomas, el desarrollo de su competencia intercultural.

Este trabajo representa una experiencia práctica con el estudiantado del *Northwest Cádiz Program* (<https://spanport.washington.edu/study-abroad/northwest-cadiz-program>), un programa de inmersión lingüística y cultural de alumnos/as de la Universidad de Washington para el aprendizaje de ELE en Cádiz.

El trabajo se halla en la línea de Mariscal Ríos (2020a), en el que se describían las actividades realizadas en la asignatura *Spanish Language 303* (“Lengua III”). En este caso, el grupo estaba formado por 20 estudiantes que cursaban *Spanish Language 302* (“Lengua II”), es decir, alumnado con un nivel intermedio de español, equivalente al B1 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes).

A través de una metodología activa, basada en los aprendizajes significativos y autónomos, el alumnado llevó a cabo un análisis contrastivo multilingüe de refranes de animales, empleando para ello datos tomados del *Refranero Multilingüe* del Instituto Cervantes (Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar 2009), además de otras actividades que potenciasen un desarrollo simultáneo de sus competencias comunicativa e intercultural.

Los resultados fueron bastante positivos tanto para el aprendizaje de la gramática del español, en general, como para el desarrollo de su conciencia intercultural, mostrándose muy motivados/as por conocer las coincidencias y diferencias entre los refranes de su propia lengua/cultura y los de la lengua/cultura meta.

Palabras clave: competencia intercultural; enseñanza de ELE; fraseología contrastiva; fraseodidáctica; refranes.

Abstract: Phraseology, in general, and paremiology, in particular –the latter understood as “tratado de refranes” (RAE 2014)– are usually absent in Spanish as a Foreign Language (SFL) manuals, despite the linguistic and cultural richness their learning entails. In the field of linguistics applied to language teaching, activities of translation and contrast between phraseological units favour the development of analytical abilities to make comparisons between languages, and the learner’s intercultural competence.

This work represents a practical experience with students of the *Northwest Cádiz Program* (<https://spanport.washington.edu/study-abroad/northwest-cadiz-program>), who came to Cádiz from the University of Washington to learn SFL and improve their knowledge of the Spanish culture.

Cómo citar este artículo: Mariscal Ríos, Alicia (2024). Las comparaciones no siempre son odiosas: Empleo del contraste entre refranes para el desarrollo de la competencia intercultural en el aprendizaje de lenguas.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 57-74

Recibido: 22/05/2024, Aceptado: 01/07/2024

© Alicia Mariscal Ríos



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

The work is in line with Mariscal Ríos (2020a), where activities for the teaching of *Spanish Language 303* (“Lengua III”) were described. In this case, the group was made up of students of *Spanish Language 302* (“Lengua II”), with an intermediate level of Spanish, equivalent to B1 of *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes).

Through an active methodology based on meaningful, autonomous learning, the students carried out a multilingual contrastive analysis of animal proverbs by using data from *Refranero Multilingüe* (Sevilla Muñoz & Zurdo Ruiz-Ayúcar 2009), as well as other tasks to improve both their communication skills and intercultural competence.

The results were positive both in terms of their learning of the Spanish grammar and the development of their intercultural awareness, with the students showing interest for the knowledge of coincidences and differences between the proverbs in their own language/culture and those of the target language/culture.

Keywords: intercultural competence; teaching of SFL; contrastive phraseology; phraseodidactics; proverbs.

1 INTRODUCCIÓN

A la hora de integrar la fraseología (Ureña Tormo 2024), y más concretamente la paremiología, en la enseñanza de lenguas, existen dificultades debidas a la falta de atención que se le suele prestar al tema en los manuales de español, a pesar de su gran potencial para combinar elementos lingüísticos y culturales. De hecho, coincidimos con Fernández Prieto (2005, p. 349) en que la enseñanza de la fraseología “sigue siendo una asignatura pendiente, pues no se ha abordado en el aula la didáctica de la fraseología con la misma sistematización que se ha empleado en otras áreas como el léxico o la gramática”.

En este trabajo, desarrollado en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y la fraseodidáctica, se describirán las actividades realizadas en la asignatura *Spanish Language 302* (“Lengua II”) con un grupo de 20 estudiantes universitarios del *Northwest-Cádiz Program*, quienes, gracias a un convenio con la Universidad de Washington, se encontraban realizando un intercambio lingüístico y cultural en la Universidad de Cádiz. Su nivel inicial de español era intermedio, equivalente al B1 del *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes s.f.).

Los objetivos eran principalmente tres: (1) favorecer el aprendizaje de los refranes y el desarrollo de sus destrezas lingüísticas orales y escritas en español; (2) fomentar su capacidad analítica para llevar a cabo comparaciones entre idiomas, y (3) incrementar su interés por conocer otras lenguas y culturas. Para esto, se incluyeron contenidos *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*, con vistas a una educación integral de calidad. La metodología fue fundamentalmente activa, basada en aprendizajes significativos y autónomos, a partir de actividades que favoreciesen las interacciones comunicativas en el aula, así como otras de traducción

y de corte contrastivo para la comparación entre refranes de animales en español y sus equivalencias en otras lenguas, como el inglés, francés, alemán, italiano y portugués. El análisis de los refranes sirvió, además, como punto de partida para el tratamiento de varios temas culturales y la educación en valores.

Antes de describir la experiencia en el aula, se explicarán algunos conceptos del marco teórico y la presencia de los refranes en el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* o MCER (Consejo de Europa 2002), por un lado, y en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes s.f.), por otro.

2 MARCO TEÓRICO

En la presente sección, se tratarán algunos de los conceptos que serán abordados en esta experiencia práctica. De acuerdo con Almela Pérez y Sevilla Muñoz (2000, p. 10), “con bastante frecuencia se incluye el estudio de los enunciados sentenciosos, especialmente los refranes, dentro de la Fraseología” y estos son confundidos con los modismos y las frases hechas. Estos mismos autores definen el *refrán* como “una paremia popular que se caracteriza por una temática genérica, un sentido idiomático, elementos mnemotécnicos, un alcance universal y una morfosintaxis a veces arcaica” (Almela Pérez y Sevilla Muñoz, 2000, p. 16), que clasifican, según su temática y estructura sintáctica, en refranes *morales*, *geográficos*, *meteorológicos* y/o *temporales*, *laborales*, *supersticiosos* y *dialogados*, aunque aquí nos centraremos en los *morales*, por sus implicaciones didácticas.

El refrán tiene, además, “un valor discursivo, es decir, equivale a un enunciado que tiene una función en el texto que lo incluye, ya que corresponde a una oración y goza de un sentido completo”, cuyo carácter anónimo y popular hace que sean “reconocidos y utilizados incluso por los hablantes menos instruidos. Esto hace que mantenga una estrecha relación con la cultura de la lengua en la que se usa” (Gómez González y Ureña Tormo, 2014, p. 21). Estas mismas autoras destacan también otros aspectos, como sus características *rítmicas* (rima, paralelismo y bimetrismo); *formales y estructurales* (ausencia de particularización de los tiempos verbales, supresiones y la presencia de estructuras sintácticas recurrentes); *léxicas* (vocabulario común, dialectalismos y arcaísmos), y *discursivas* (existencia de variación, función comunicativa de los refranes y diferencias en cuanto a su sentido más o menos literal).

De la enseñanza de la fraseología se ocupa la *Fraseodidáctica*, que, según González Rey (2012, pp. 67-68), constituye “una rama de la fraseología aplicada” y “se define no sólo como la didáctica de la fraseología de una lengua, sino también como la didáctica de toda una lengua a través de su fraseología”. Cano Ginés y Arroyo Martínez (2023, p. 367) consideran que la fraseodidáctica, inicialmente conocida como *didáctica de la fraseología*, es “una disciplina relativamente reciente en las investigaciones de ELE”, por lo que

es necesario realizar investigaciones en otras líneas de trabajo que se encuentran todavía en un proceso de evolución embrionario, tales como [...] confeccionar unidades didácticas enfocadas al aprendizaje de las UF. En la actualidad, las UF se trabajan dentro de unidades generales y no reciben la importancia que debieran. Por lo tanto, este tipo de investigación permitiría subsanar en gran medida esta carencia actual (Cano Ginés y Arroyo Martínez 2023, p. 383).

Para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas¹, dichos autores proponen que el/la docente incorpore en su práctica habitual ciertas pautas, como las siguientes: (1) su dificultad a la hora de establecer la gradación de su aprendizaje; (2) el empleo de muestras de lenguaje real; (3) la existencia de relaciones semánticas entre distintas unidades lingüísticas; (4) la mejora del conocimiento intercultural del alumnado y su aprendizaje de unidades fraseológicas similares a las de su lengua materna, y (5) la importancia de la pragmática y la función comunicativa que desempeñan en los correspondientes contextos.

En opinión de Navarro (2007), tampoco se les ha prestado suficiente atención a las investigaciones en fraseología contrastiva, que la autora integra en la lingüística contrastiva. Los contrastes interlingüísticos resultan de gran interés para la enseñanza de los refranes (Syzdykov 2014; Neal 2015; Rusieshvili-Cartledge y Dolidze 2016; Martí Solano y Rondinelli 2021; Lu 2023; Landmann y Ganz 2023), puesto que favorecen la competencia analítica del alumnado para comparar las estructuras y el léxico de las lenguas implicadas (Leal Riol 2011) y detectar la existencia de interferencias (Irujo 1986).

1 Para una revisión de las aportaciones de la lingüística cognitiva al estudio de la fraseología en sus vertientes teórica y aplicada a la enseñanza-aprendizaje de las unidades fraseológicas, véase Ureña Tormo (2024).

Para Timofeeva (2012, p. 405), la problemática existente en la traducción de los fraseologismos “deriva de la propia naturaleza de la significación fraseológica. Por ello, cualquier acercamiento interlingüístico a la fraseología ha de partir de una reflexión previa en torno a cómo las unidades fraseológicas (UF) realizan su función significativa”. Esta autora, basándose en Corpas (2003), con el objetivo de tratar de encontrar “un equivalente semántico a la UF del original en el plano léxico” (Timofeeva, 2012, pp. 411-412), diferencia entre tres grados de equivalencia, para los que son necesarios diferentes procedimientos traductológicos (Corpas 2003): equivalencia *nula*, *parcial* y *total*, que abarcarían desde las UF sin equivalentes de traducción en la lengua meta hasta aquellas que “se traducen mutuamente mediante la técnica de transferencia denominada sustitución” (Corpas, 2003, p. 206).

Coincide Navarro (2007), al contrastar la fraseología del español y del italiano, en la existencia de tres niveles de equivalencia interlingual: *total*, *parcial* y *cero*. Entre las UF relacionadas con las partes del cuerpo que presentarían equivalencia *total*, incluye la autora las siguientes: *mordersi la lingua* (“morderse la lengua”), *perdere la testa* (“perder la cabeza”), *non muovere un dito* (“no mover un dedo”), *mostrare i denti* (“enseñar los dientes”) y *alzare il gomito* (“empinar el codo”).

Son ejemplos de UF con equivalencia *parcial*, por presentar variación léxica y/o estructural entre los dos sistemas, *costare qualcosa un occhio della testa* (“costar algo un ojo de la cara” en español, pero “de la cabeza” en italiano) y *non avere né capo né coda* (“no tener ni pies ni cabeza”), donde en italiano la *cabeza* es presentada en primer lugar y se usa *cola* en lugar de *pies*. También integra Navarro (2007) entre las equivalencias *parciales* los casos en los que la UF tiene la misma forma (o similar), aunque difiere en su significado en cada lengua. Un ejemplo de ello podría ser *in bocca al lupo* (“en la boca del lobo” en español), porque en italiano posee connotaciones positivas, al representar un deseo de buena suerte, mientras que en español se asocia con un peligro, como en “meterse en la boca del lobo”. Asimismo, las UF con equivalencia *parcial* pueden variar en su forma, pero presentar el mismo significado, como sucede en *trovare cinque piedi al montone* (“buscarle tres pies al gato” en español y “encontrarle cinco pies al cordero” en italiano).

Por último, entre los ejemplos de equivalencia *cero*, se hallan aquellas UF con el mismo significado fraseológico, pero que no muestran ni equivalencia

léxica ni similitud estructural, como *avere le mani corte* (“ser tacaño/a”)², cuya traducción literal (“tener las manos cortas”) no tendría sentido en español.

Se refiere Timofeeva (2012), además, a la *equivalencia aparente*, originada por la interferencia de los “falsos amigos” (Sameer Rayyan 2016), es decir, cuando la UF en la lengua de origen y la de la lengua meta “aparentan similitud formal en cuanto a sus componentes, pero difieren en el significado, [...] aunque estrictamente hablando no se trata de equivalencia, sino más bien de la mera coincidencia formal” (Timofeeva, 2012, p. 412). Entre los ejemplos dados por Navarro (2007), se incluyen *avere una buona mano* (“tener buena mano”), que en español significa ser una persona mañosa, pero que en italiano se relaciona bien con una buena partida de naipes, o bien con alguien que dibuja bien, y *alzare le mani* (“alzar/levantar las manos”), cuya traducción en singular (“levantar la mano”) puede ser asociada en español con una agresión física.

Para Syzdykov (2014, p. 318), los refranes son “treasures of the culture and language of the people” [tesoros de la cultura y de la lengua de los pueblos] y su empleo en las clases de español presenta una serie de ventajas relacionadas no solo con el aprendizaje de la lengua meta en sí, sino también con el desarrollo de las competencias sociocultural e intercultural, y con su potencial como actividad que fomenta la participación activa y la motivación del alumnado.

Los refranes forman parte de la comunicación diaria de muchos hablantes nativos, pero no se suelen enseñar en las clases de español hasta los niveles más avanzados. Sin embargo, pueden ser un recurso muy útil en todos los niveles de aprendizaje de la lengua, siempre que seleccionemos los más adecuados para nuestros objetivos. Además de ser un contenido en sí mismos, nos ayudan a presentar diferentes aspectos lingüísticos en contexto. También nos permiten trabajar la interculturalidad y motivar a nuestros estudiantes para que participen activamente en el aula (Fernández Pesquera, 2013, p. 429).

En el caso de los refranes, estos precisan del conocimiento no solo de su forma, sino también de su “dimensión funcional” (Manero Richard, 2011, p. 485), de sus posibles connotaciones negativas, su contexto de uso y del registro en que deben ser utilizados, para evitar choques culturales que provoquen descortesía hacia

2 Si *avere le mani corte* fuese traducido como “ser del puño cerrado”, podría considerarse una equivalencia parcial, con diferencias en la forma, pero el mismo significado (“ser tacaño/a”).

nuestro interlocutor, por romper con las convenciones sociales y los comportamientos esperados por los/las hablantes de otras lenguas. Por ejemplo, hay refranes que son apropiados únicamente en un registro más coloquial, como *Gallina vieja hace buen caldo*, definido en el *Refranero Multilingüe* (Sevilla Muñoz y Zurdo Ruiz-Ayúcar 2009) como “un refrán gastronómico que, empleado en sentido más general, puede referirse a las cosas de calidad y a los beneficios que conlleva usarlas”. Sin embargo, conviene que los/las estudiantes conozcan también el uso peyorativo del adjetivo *viejo/a* para referirse a las personas, en general, y a las mujeres, en particular, además del peligro de que su discurso sea interpretado como sexista y discriminatorio (Mariscal Ríos 2020b), como ocurre con los refranes que presentan a la mujer como mentirosa (*El lloro de la mujer no es de creer*), o los que dan a entender que la mujer ha de ser bella y estar siempre arreglada (*Compuesta, no hay mujer fea*), para evitar que su marido la deje por otra (*La mujer compuesta a su marido quita de puerta ajena*).

El profesorado ha de prestar atención, además, al hecho de que el desarrollo de la competencia sociocultural no implica necesariamente el de la competencia intercultural, dado que esta última supone “una actitud, una sensibilidad y una empatía especiales hacia las diferencias culturales” (*Diccionario de términos clave de ELE*, Centro Virtual Cervantes, s.f.), para lo cual resulta fundamental evitar posturas etnocéntricas, choques culturales, prejuicios y actitudes negativas.

Un buen ejemplo de cómo combinar un planteamiento didáctico que potencie simultáneamente el desarrollo lingüístico y cultural del alumnado es el que proponen Gómez González y Ureña Tormo (2014) y Penadés Martínez (2015), quienes atienden a los contenidos *funcionales, léxicos, gramaticales y culturales* a la hora de diseñar unidades didácticas para la enseñanza de la fraseología en ELE.

3 LOS REFRANES Y LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL MARCO EUROPEO DE REFERENCIA Y EL PLAN CURRICULAR

En el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* o *MCER* (Consejo de Europa 2002), son contadas las ocasiones en las que se mencionan los refranes, como en el epígrafe 5.2 (“competencias comunicativas de la lengua”), concretamente en el apartado 5.2.1, dedicado a las “competencias lingüísticas”. Al referirse al desarrollo de la “competencia léxica”, en el subapartado 5.2.1.1 (p. 108), se explica que “la competencia léxica, que es el conocimiento del vocabulario de una lengua y la capacidad

para utilizarlo, se compone de elementos léxicos y elementos gramaticales”. Los elementos léxicos comprenden, entre otros, “expresiones hechas, que se componen de varias palabras que se utilizan y se aprenden como un todo” e incluyen “fórmulas fijas”, como los *refranes* y proverbios, a los que el MCER (2002, p. 117) dedica el subapartado 5.2.2.3, titulado “las expresiones de sabiduría popular”.

En las escalas ilustrativas para la “gradación del conocimiento de vocabulario” (MCER 2002, p. 109), las expresiones idiomáticas se vinculan a los niveles superiores (C1 y C2). Asimismo, para el desarrollo de la “adecuación sociolingüística”, se especifica que los usuarios del Marco de referencia deberán decidir “qué *refranes*, estereotipos y modismos populares tendrá que reconocer, comprender y utilizar el alumno, o cómo se le capacitará para ello, o qué se le exigirá al respecto”.

Estas fórmulas fijas –que incorporan a la vez que refuerzan actitudes comunes– contribuyen de forma significativa a la cultura popular. [...]. El conocimiento de esta sabiduría popular acumulada, expresado en un lenguaje que se supone conocido, es un componente importante del aspecto lingüístico de la competencia sociocultural (Consejo de Europa, 2002, p. 117).

El MCER se refiere aquí a la “competencia sociocultural”, que incluye en la “competencia sociolingüística” (5.2.2). Sobre el “conocimiento sociocultural” (subapartado 5.1.1.2, p. 100, en el epígrafe 5.1 de “competencias generales”), el MCER explica lo siguiente:

Estrictamente hablando, el conocimiento de la sociedad y de la cultura de la comunidad o comunidades en las que se habla el idioma es un aspecto del conocimiento del mundo. Sin embargo, tiene la importancia suficiente como para merecer la atención del alumno, sobre todo porque [...] es probable que no se encuentre en su experiencia previa, y puede que esté distorsionado por los estereotipos (Consejo de Europa, 2002, p. 100).

Por otro lado, en el subapartado 5.1.1.3, se sugiere trabajar la conciencia del alumnado en materia de “la relación existente entre la cultura materna y la cultura objeto de estudio”, para desarrollar una competencia intercultural apropiada (p. 102), y se dedica el subapartado 5.1.2.2 a aclarar cuáles han de ser esas “destrezas” y “habilidades interculturales”. Además, en 7.3.1.2 (“factores afectivos”), se puede ver que la competencia intercultural no solo afecta a los conocimientos de otras lenguas y culturas, sino también a las actitudes, valores y al desarrollo de una “personalidad intercultural” (p. 104).

En cuanto al *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (Centro Virtual Cervantes s.f.), no se puede hallar ninguna mención explícita a los refranes, sino a las expresiones idiomáticas en general, aunque únicamente en los últimos niveles (C1 y C2), al igual que ocurría en el *MCER*. Por ejemplo, en la descripción general del C1, se explica que los/las aprendices que alcancen este nivel serán capaces de “adaptarse con precisión al contexto, a las intenciones y a los interlocutores. Reconocen registros; son capaces de captar el sentido implícito de lo que oyen o leen, puesto que comprenden la carga connotativa de modismos, frases hechas y expresiones coloquiales”. A su vez, quienes logran un nivel C2 “tienen un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales”.

Con respecto a la interculturalidad, el *Plan Curricular* establece tres grandes dimensiones, entre las que se encuentra la de “hablante intercultural, que ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes”.

No parece necesario esperar, pues, hasta los últimos niveles para sacarles el máximo partido a los refranes, dado que se trata de estructuras bimembres no demasiado complejas desde un punto de vista sintáctico, pero con una gran riqueza léxica y cultural.

4 EXPERIENCIA PRÁCTICA

En línea con la necesidad expuesta por Cano Ginés y Arroyo Martínez (2023, p. 383) de realizar más investigaciones en el ámbito de la fraseodidáctica, se presenta aquí una serie de actividades (tabla 1), diseñadas para la asignatura *Spanish Language 302* (“Lengua II”). Los destinatarios fueron 20 estudiantes de la Universidad de Washington, entre 19 y 20 años de edad, que aprendían español como lengua extranjera en la Universidad de Cádiz durante el semestre de primavera del año 2019 y presentaban un nivel intermedio de español (aproximadamente un B1 del *Plan Curricular* del Instituto Cervantes).

En cuanto a su temporalización, la sesión tuvo una duración de dos horas. Su objetivo principal era favorecer el desarrollo integral de las destrezas lingüísticas y contribuir a la mejora de su competencia comunicativa e intercultural, para lo cual se recurrió a contenidos de tres tipos: *conceptuales*, *procedimentales* y *actitudinales*.

Los contenidos *conceptuales* incluían trabajar los conceptos de “fraseología”, “paremia” y “refrán”, así como los tipos de *equivalencia* según Navarro (2007), aunque también léxico y gramática presentes en los refranes. Los *procedimentales* conllevaron la búsqueda, el análisis y contraste entre refranes, además del diseño de una presentación en Powerpoint o Prezi, la creación de un diálogo y su dramatización. En tercer lugar, los *actitudinales* consistieron en el fomento de la educación en valores, como la tolerancia y el respeto por el español y su cultura.

1. (Gran grupo): Lluvia de ideas (*brainstorming*) para la detección de conocimientos previos (¿qué es un refrán? ¿Conoces alguno en español? ¿Puedes dar ejemplos de refranes en tu lengua materna? ¿Sabes si existen en español? ¿Cómo se traducirían?).

2. (Gran grupo): Explicación del concepto de “fraseología”, “refrán” y los tipos de equivalencia. Análisis de ejemplo de actividad contrastiva (figura 1).

Figure 1 displays four examples of contrastive activity based on the proverb "Matar dos pájaros de un tiro" (Killing two birds with one stone). Each example includes an illustration and the proverb in a different language:

- Spanish:** "Matar dos pájaros de un tiro". Illustration: A man in a trench coat aims a rifle at two birds flying in the sky.
- English:** "To kill two birds with one stone". Illustration: Two blue birds and a black stone.
- French:** "Faire d'une pierre deux coups". Illustration: A man in a hat and boots balances a large stone on his head, with a speech bubble saying "UN SEUL COUP SUFFIRA!".
- Romanian:** "A împuşca doi iepuri deodată". Illustration: A man in a yellow tunic and hat aims a bow at two rabbits in a bathtub.

Figura 1. Ejemplo de actividad contrastiva a partir del refrán *Matar dos pájaros de un tiro*.

3. (Por parejas): Búsqueda en el *Refranero Multilingüe* de 10 refranes en español que incluyan animales (9 dados por el profesor y uno elegido libremente) y su contraste con otras 5 lenguas (tabla 2).

inglés	Never look a gift <i>horse</i> in the mouth.	Nunca mires la boca de un <i>caballo</i> regalado.
francés	À <i>cheval</i> donné on ne regarde pas la bride.	A <i>caballo</i> dado no se le mira la brida.
alemán	Einem geschenkten <i>Gaul</i> sieht man nicht ins Maul.	A un <i>caballo</i> regalado no se le mira en la boca.
italiano	A <i>caval</i> donato non si guarda in bocca.	A <i>caballo</i> regalado no se le mira en la boca.
portugués	A <i>cavalo</i> dado, não se olha o dente.	A <i>caballo</i> dado, no se le mira el diente.

Tabla 2. Fichas para el contraste de refranes en español y otras 5 lenguas.

Los 9 refranes que forman parte de la actividad son estos³: (1) *A caballo regalado, no le mires el diente* (o *el dentado*); (2) *A cada cerdo le llega su San Martín*; (3) *A otro perro con ese hueso*; (4) *A perro flaco todo se le vuelven pulgas*; (5) *Aunque la mona se vista de seda, mona se queda*; (6) *Bicho malo nunca muere*; (7) *Más vale pájaro en mano que ciento volando*; (8) *Más vale ser cabeza de ratón que cola de león*, y (9) *Unos crían gallinas y otros se comen los pollos* (en desuso).

4. (Por parejas): Con el refrán escogido por ellos, diseñan una presentación en Powerpoint o Prezi (<https://prezi.com/es/>), como en el ejemplo, que luego explican al grupo-clase.

Tabla 1. Propuesta de actividades para trabajar el contraste entre refranes en el aula de ELE.

Los criterios de evaluación se basaron en la participación activa de los/las alumnos/as en las distintas actividades, la entrega de las fichas contrastivas entre refranes, la presentación en Powerpoint/Prezi y el *roleplay*. Además, se les pidió, en la prueba final escrita de mayo, que eligiesen y analizaran uno de los refranes trabajados durante la sesión.

Con estas actividades, se habla, conversa, escucha, lee y escribe en español, por lo que todas las destrezas lingüísticas se ven implicadas, junto al conocimiento de una parte de la cultura española a través de los refranes y su contraste con los de la lengua materna. Son tantas las posibilidades que esta actividad

3 Para la selección de los refranes, se tuvo en cuenta el nivel de español del alumnado al que iba dirigida su enseñanza, los objetivos y los contenidos que se pretendía trabajar. Para ello, se procedió a la búsqueda, en el *Refranero Multilingüe*, de refranes en español que incluyesen animales, cuya elección vino determinada tanto por su sencillez sintáctica como por su riqueza contrastiva en otras lenguas.

contrastiva ofrece –tanto desde un punto de vista lingüístico como cultural– que aquí, por falta de espacio, se tratará únicamente el primero de los refranes analizados: *A caballo regalado no le mires el diente* (o *el dentado*).

En el campo de “observaciones” de la ficha disponible en el *Refranero Multilingüe* (<https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/ficha.aspx?Par=58047&L-ng=0>), se indica que “el referente de este refrán se encuentra en las ferias de ganado, en las que el comprador comprueba la edad y la salud del caballo por el estado de su dentadura”. Este dato permite hablarles de las ferias del sur de España, como la Feria del Caballo de Jerez y la Feria de Abril de Sevilla, así como del espectáculo de *ballet* ecuestre titulado “Cómo bailan los caballos andaluces” (<https://www.realescuela.org/exhibicion/>) y del “caballo cartujano” (<https://www.youtube.com/watch?v=d7wBjV86Jro>).

Desde un plano lingüístico, la traducción a otros idiomas facilita el contraste de vocabulario (*caballo*, *horse*, *cheval*, *Gaul*, *caval/cavallo* y *cavalo* en portugués), el aprendizaje de familias léxicas y de la derivación (p. ej., *caballo* → *caballito*, *caballero*, *caballería*, *caballeriza* y *(des)cabalgar*). También las relaciones semánticas, como la sinonimia (*caballo/corcel*) y la hiponimia/hiperonimia, como la inclusión de *caballos*, *yeguas*, *burros*, *cebras* y *mulos/as* en la familia de los *equinos*. La traducción del refrán al inglés, alemán e italiano ofrece, asimismo, la posibilidad de hablarles de la sinécdoque, porque es la “boca” (el todo) y no los “dientes” (la parte) lo que se le mira al caballo. Este animal también está presente en *ser más lento que el caballo del malo* y en el refrán *Caballo grande, ande o no ande*.

Del mismo modo, *caballo* es una palabra polisémica, que puede referirse al mamífero, al ajedrez, a la carta de la baraja española –en contraste con la del póquer– o a la heroína, cuya asociación con las drogas también está presente en *camello*, *mula* y en la expresión *tener el mono*. Asimismo, se aprecia en algunas colocaciones léxicas, como *caballo* (o *caballito*) *de mar*, *caballito del diablo*, *caballo de batalla*, *caballo de Troya* y *cola de caballo*, esta última referida a un tipo de peinado. En el caso de *caballo de Troya*, no solo puede destacarse la historia desde un punto de vista cultural (https://www.youtube.com/watch?v=nP-8g_T0j6Y&t=11s), sino también enseñarles su posible utilización como metáfora. Otro ejemplo de metáfora, que conlleva, en este caso, la animalización a modo de insulto, es (*tener*)

cara de caballo, recurso muy frecuente en español, como se aprecia en (*ser*) *un loro*, *una cotorra*, *un pulpo*, *una mosquita muerta*, *un gallina*, *un cerdo*, *un buitro* o *una víbora*. Son interesantes también las connotaciones que despiertan los animales en las diferentes lenguas. Por ejemplo, ser un *perro* en español significa “persona despreciable”, mientras que *perra* se refiere a “prostituta”, al igual que *zorra*, frente al *zorro* como símbolo de astucia.

Culturalmente hablando, existen, además, diferencias asociadas a la imagen mental que se tiene de los animales. Por ejemplo, en China es bueno nacer durante el año de la *rata*, pero en España es considerada portadora de enfermedades. Por otro lado, en el Reino Unido el *cuervo* se asocia positivamente con la continuidad de la monarquía (<https://www.youtube.com/watch?app=desktop&v=lvCGXWLWo9s>), al contrario que en España, donde se identifica con un *pájaro de mal agüero*. Estos choques culturales pueden favorecer también el tratamiento de temas polémicos, como las corridas de toros en España y el consumo de su carne, la caza de ballenas en países como Noruega y Japón, o el consumo de animales salvajes en Asia, como el *murciélago* y el *pangolín*, prohibidos en China tras el inicio de la pandemia por el coronavirus (Peiró 2020). Esto favorece el refuerzo, al mismo tiempo, de su educación para la salud y del/de la consumidor/a.

Otros contenidos que se pueden trabajar son el tráfico de esclavos, a quienes se les miraban los dientes para comprobar su salud; la historia de los “barberos cirujanos”, con el vídeo “Barberos: los cirujanos de la Edad Media” (<https://www.youtube.com/watch?v=H3JEHnxBLNs>) y las lecturas “Why are (male) surgeons still addressed as Mr.?” [“¿Por qué aún se usa “señor/a” al dirigirse a los/as cirujanos/as?”] (Loudon 2000), “Las aterradoras raíces de la odontología” (BBC News 2017) y “Los dientes de Waterloo” (Galindo 2022).

Estas son solo algunas de las actividades que se pueden realizar para favorecer la enseñanza de la fraseología y los refranes en el aula de español, mediante una metodología activa basada en los aprendizajes significativos y el trabajo autónomo. De esta manera, se desarrollan las destrezas lingüísticas, al tiempo que aumentan sus conocimientos culturales, dado que, en nuestra opinión, el contraste entre culturas representa una herramienta didáctica de gran utilidad para el desarrollo de la competencia comunicativa (Mariscal Ríos 2022).

La implementación de esta unidad didáctica en el aula de español ha supuesto una experiencia práctica muy enriquecedora tanto a nivel docente como del alumnado, pues se ha podido constatar el interés que despiertan los refranes, en particular, y la fraseología, en general, en los/las estudiantes, quienes sienten curiosidad por la traducción de los refranes de su lengua (el inglés) en español y por el análisis de sus similitudes y diferencias. Ello se ha visto reflejado también tanto en los resultados positivos observados durante la sesión en sí como en los obtenidos por los/las estudiantes en la prueba escrita del final de semestre.

Cabría señalar, por último, la presencia, en el *Refranero Multilingüe*, de algunas traducciones de refranes que bien son inexistentes, o bien poco apropiadas en otros idiomas, así como refranes que ya han dejado de usarse en español, por lo que el profesorado debería tener estos aspectos en cuenta a la hora de seleccionar aquellos que formarán parte de los materiales didácticos en el aula, al igual que su riqueza contrastiva y grado de complejidad, esto último dependiendo siempre del nivel de español de los/las aprendices y de los objetivos que se pretenda conseguir.

5 CONCLUSIONES

Para finalizar, se resumirá en qué modo contribuye esta experiencia práctica al desarrollo de las destrezas lingüísticas en español (orales y escritas), la competencia comunicativa, en general, y las diversas subcompetencias que la componen, como la lingüística o gramatical, sociolingüística, discursiva, estratégica, pragmática, sociocultural e intercultural, además de la educación en valores, para la salud y del/de la consumidor/a. Con ello se pretende contribuir a la difusión de propuestas para la enseñanza de la fraseología en el aula de ELE, en consonancia con Cano Ginés y Arroyo Martínez (2023).

Comenzando con las destrezas receptivas, la *comprensión auditiva* ha sido necesaria para entender las explicaciones del/de la docente, escuchar a los/las compañeros/as y comprender los vídeos, y la *comprensión lectora* ha sido fomentada gracias a la búsqueda de refranes y las lecturas incluidas como material de trabajo en el aula.

En cuanto a las destrezas productivas, los/las aprendices han practicado su expresión oral, no solo a la hora de *hablar*, sino de *conversar*, ya sea con el/la

profesor/a (en las actividades de lluvia de ideas o de análisis de lecturas y vídeos), o durante el trabajo en pareja, para analizar los refranes y luego dramatizarlos en forma de *roleplay*, actividad esta última que también hacía necesaria la *expresión escrita* al redactar el diálogo. Además, el alumnado creó una presentación en *Powerpoint* o *Prezi*, para lo cual puso en práctica su conocimiento de las TIC.

Con respecto a su competencia comunicativa, se han trabajado su competencia léxica, gramatical (morfología y sintaxis), semántica, ortográfica y ortoépica (pronunciación correcta durante la lectura), así como sus competencias sociolingüística, discursiva y pragmática, para saber para qué funciones comunicativas se empleaban los refranes, en qué contextos y cuál era el registro más apropiado para cada uno de ellos.

Finalmente, también se han favorecido su “conciencia intercultural”, es decir, su “capacidad de reconocer la existencia de diferencias y analogías entre la propia cultura y las culturas de otras gentes y pueblos” (van Hooff *et al.*, 2002, p. 59), y sus “destrezas y habilidades interculturales”, para evitar adoptar posturas etnocéntricas y fomentar el respeto por la diversidad lingüística y cultural, porque, como apuntaba Paulo Coelho en *El manuscrito encontrado en Accra* (2012), la belleza no reside en la igualdad, sino en la diferencia.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almela Pérez, R. y Sevilla Muñoz, J. (2000). Paremiología contrastiva: propuesta de análisis lingüístico. *Revista de investigación lingüística*, 3(1), 7-47. <https://revistas.um.es/rii/article/view/4421>
- BBC News (07/05/2017). Las aterradoras raíces de la odontología. *BBC*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-39771417>
- Cano Ginés, A. y Arroyo Martínez, L. (2023). Fraseología aplicada a la adquisición del español como lengua extranjera. *Revista de Filología*, 46, 365-386. <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2023.46.18>
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/default.htm
- Centro Virtual Cervantes (s.f.). *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm
- Consejo de Europa (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte y Grupo ANAYA. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf
- Fernández Pesquera, C. (2013). El uso de refranes en la enseñanza de español a inmigrantes. En B. Blecua, S. Borrell, B. Crous y F. Sierra (eds.), *Actas del XXIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE), Plurilingüismo y enseñanza*

- de *ELLE en contextos multiculturales*. ASELE, 429-438. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/23/23_0044.pdf
- Fernández Prieto, M.^a J. (2005). La enseñanza de la fraseología: evaluación de recursos y propuestas didácticas. En M. A. Castillo, O. Cruz, J. M. García y J. P. Mora (coords.), *Actas del XV Congreso Internacional de ASELE, Las gramáticas y los diccionarios en la enseñanza del español como segunda lengua: deseo y realidad*. ASELE y Universidad de Sevilla, 349-356. <https://idus.us.es/handle/11441/42529>
- Galindo (10/02/2022). Los dientes de Waterloo. <https://www.dentalgalindo.com/blog/los-dientes-de-waterloo/>
- Gómez González, A. y Ureña Tormo, C. (2014). *Locuciones y refranes para dar y tomar. El libro para aprender más de 120 locuciones y refranes del español*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- González Rey, M.^a I. (2012). De la didáctica de la fraseología a la fraseodidáctica. *Paremia*, 21, 67-84. https://cvc.cervantes.es/lengua/paremia/pdf/021/007_gonzalez.pdf
- Irujo, S. (1986). Don't put your leg in your mouth: transfer in the acquisition of idioms in a second language. *TESOL Quarterly*, 20(2), 287-304.
- Landmann, J. y Ganz, Y. (2023). Animal proverbs: a cross-cultural perspective. *English Today*, 1-6. <https://doi.org/10.1017/S0266078423000226>
- Leal Riol, M.^a J. (2011). *La enseñanza de la fraseología en español lengua extranjera. Estudio comparativo dirigido a estudiantes anglófonos*. Universidad de Valladolid.
- Loudon, I. (2000). Why are (male) surgeons still addressed as Mr? *British Medical Journal*, 321(7276), 1589-1591. doi: 10.1136/bmj.321.7276.1589
- Lu, G. (2023). Comparative Study of the Cultural Connotations of Proverbs with Zoonyms in Chinese and Spanish. *Sinología hispánica: China Studies Review*, 16(1), 167-190. <https://doi.org/10.18002/sin.v16i1.7680>
- Manero Richard, E. (2011). *Perspectivas lingüísticas sobre el refrán. El refranero metalingüístico en español*. Peter Lang.
- Mariscal Ríos, A. (2020a). Fomento de la lectura y escritura en otras lenguas en el ámbito universitario: experiencia didáctica con estudiantes del Northwest Cádiz Program. *Álabe*, 21, 1-10. <https://doi.org/10.15645/Alabe2020.21.8>
- Mariscal Ríos, A. (2020b). Flechas de Cupido envenenadas: análisis crítico de discursos basados en comunicaciones tóxicas, falacias, mitos sobre el amor romántico y estereotipos asignados al género. En V. Sánchez Rodríguez, M.^a Teresa Bejarano y S. Corral Robles (coords.), *Género e igualdad como señas de identidad modernas*. Tirant lo Blanch, 253-265.
- Mariscal Ríos, A. (2022). Nunca rompas el silencio si no es para mejorarlo: el análisis contrastivo intercultural como herramienta para el desarrollo de la competencia comunicativa en la educación superior. En D. Navarro, J. L. Corona e I. Sacaluga (eds.), *Nuevas tendencias en la comunicación y en la investigación: su reflejo profesional y académico*. Gedisa, 271-282.
- Martí Solano, R. y Rondinelli, P. (2021). "Comparisons are odious": how comparable are equivalent proverbs across languages? <https://hal.science/hal-03504178/>
- Navarro, C. (2007). Fraseología contrastiva del español y el italiano: análisis de un corpus bilingüe. *Tonos: Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 13. https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_U_fraseologia.htm

- Neal, M. (2015). Comparison of English and Japanese Proverbs Using Natural Semantic Metalanguage. *New Voices in Japanese Studies*, 7, 85-101. <http://dx.doi.org/10.21159/nvjs.07.05>
- Peiró, P. (06/03/2020). Humanos que comen animales salvajes sin control: un polvorín para la salud mundial. *El País*. https://elpais.com/elpais/2020/03/02/planeta_futuro/1583166211_017881.html
- Penadés Martínez, I. (2015). La enseñanza de la fraseología vinculada a los contenidos de los manuales de ELE. En P. Mogorrón Huerta y F. Navarro Domínguez (eds.), *Fraseología, Didáctica y Traducción*. Peter Lang, 241-260.
- RAE (2014). Paremiología. *Diccionario de la lengua española* (versión electrónica 23.7). <https://dle.rae.es>
- Rusieshvili-Cartledge, M. y Dolidze, R. (2016). Cross-language equivalence and cultural similarity in proverbs. *International Journal of Arts and Sciences*, 9(4), 267-271. <https://www.universitypublications.net/ijas/0904/html/R6ME47.xml>
- Sameer Rayyan, M. (2016). Los falsos amigos en la fraseología español-árabe: el caso de los fraseologismos somáticos. *Entreculturas*, 7-8, 445-468. <https://doi.org/10.24310/Entreculturasertci.vi7-8.11344>
- Sevilla Muñoz, J. y Zurdo Ruiz-Ayúcar, M. I. T. (dirs.) (2009). *Refranero multilingüe*. Instituto Cervantes (Centro Virtual Cervantes). <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Syzdykov, K. (2014). Contrastive Studies on Proverbs. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 136, 318-321. DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.05.336
- Timofeeva, L. (2012). Sobre la traducción fraseológica. *ELUA*, 26, 405-432. <https://doi.org/10.14198/ELUA2012.26.15>
- Ureña Tormo, C. (2024). *Fraseología, lingüística cognitiva y español LE/L2*. Routledge.
- Van Hoof, A., Korzilius, H., y Planken, B. (2002). La conciencia intercultural y la adquisición de segundas lenguas. ¿Predice el dominio de segundas lenguas el desarrollo de la “conciencia intercultural”? En M. Pérez Gutiérrez y Coloma Maestre, J. (eds.), *Actas del Congreso Internacional XIII de ASELE, El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad*. ASELE, 52-77. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xiii.htm

LEER Y PRACTICAR EL LENGUAJE DE LA INGENIERÍA EN EL AULA DE LENGUA. INTRALECTURA E INTERPRETACIÓN IDIOMÁTICAS

READING AND PRACTICING THE LANGUAGE OF ENGINEERS IN THE SPANISH CLASSROOM. INTRAREADING AND IDIOMATIC INTERPRETING

PILAR ÚCAR VENTURA
Universidad Pontificia Comillas
pucar@comillas.edu

Resumen: Dada la coyuntura mundial a la que el sistema educativo se ha visto abocado, se mostrarán unos ejemplos de metodología empírica a la hora de revisar, aprender y practicar uno de los lenguajes técnicos más productivos en la actualidad: la especificidad de la ingeniería en el aula de lengua española, dirigida a estudiantes universitarios de Traducción y Comunicación. Resulta conveniente aportar recursos y, para ello, se han de conjugar varios aspectos: tiempos reales, ritmos acompasados, materia muy bien seleccionada con rigor y objetivos concretos. Todo ello teniendo como fin el aprendizaje y la praxis que serán evaluados y así obtener unos óptimos resultados del aprendizaje. Se ofrece un elenco de actividades que favorecen la exposición de la teoría y la ejecución de la misma en el tiempo que dura la sesión didáctica: imágenes, esquemas, estadísticas en función de las tareas asignadas: recordar vocabulario, implementarlo en contexto y referencias el registro idiomático. Se aúnan de manera homogénea y sistemática la experiencia profesional y académica: el mundo laboral y el ámbito universitario se imbrican en una relación didáctica para una mejor calidad.

Palabras clave: español; ingeniería; didáctica; idiomática

Abstract: Given the global situation to which the educational system has been thrust, some examples of empirical methodology will be shown when reviewing, learning, and practicing one of the most productive technical languages today: the specificity of engineering in the Spanish language classroom for university students of Translation and Communication. It is convenient to provide resources, and to do so, several aspects must be combined: real times, rhythmic rhythms, very well-selected material with rigor and specific objectives. All of this has as its purpose the learning and praxis that will be evaluated and thus obtain optimal learning results. A list of activities is offered that favour the exposition of the theory and its execution during the duration of the teaching session: images, diagrams, and statistics depending on the assigned tasks: remembering vocabulary, implementing it in context and references, registration idiomatically. Professional and academic experience are brought together homogeneously and systematically: the working and the university environments are intertwined in a didactic relationship for better quality.

Keywords: Spanish; engineering; didactics; idiomacity

1 INTRODUCCIÓN

En este capítulo se realiza una breve reflexión introductoria para revisar si es posible entender a los/las ingenieros/as, si son capaces de escribir de manera comprensible y si existe la comunicación entre emisor y receptor. También puede preguntarse cuáles son los contextos más comunes para dicho acto comunicativo

Cómo citar este artículo: Úcar Ventura, Pilar (2024). Leer y practicar el lenguaje de la ingeniería en el aula de lengua. Intralectura e interpretación idiomáticas.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 75-86

Recibido: 22/05/2024, Aceptado: 05/06/2024

© Pilar Úcar Ventura



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

y, de esta manera, analizar el lenguaje específico propio de la ingeniería en los textos escritos.

Para dar una respuesta concreta, se van a describir las características principales de este lenguaje de especialidad, su uso, su alcance profesional y el resultado de su propia efectividad en la práctica del mismo dentro del aula de español¹ para estudiantes de Traducción y Comunicación.

Se realizará un análisis del registro idiomático al que pertenece la semántica ingenieril por medio de un elenco de actividades y ejemplos muy visuales *ad hoc*, entre los que se destacan: imágenes, informes, glosario de tecnicismos, etc., con los que llegar a descifrar la estructura profunda que subyace en los mensajes referidos a un contenido muy determinado, parafraseando a Lerat (1997) y no siempre al alcance de todo el mundo.

Todo lenguaje específico entraña dificultad, de ahí que el estudiantado de español necesite conocer la especificidad del vocabulario y las expresiones de esta área científica para transmitirla de manera correcta y sin distorsiones en diferentes situaciones comunicativas; la fluidez en su manejo resulta fundamental a partir de la lectura y de sus posibles interpretaciones.

No parece cuestionable que quien enseña español será responsable de adaptarlos en la programación del curso, siempre en función del nivel lingüístico y de los objetivos establecidos con el fin de medir su efectividad en los resultados de aprendizaje. El papel de la persona docente constituye un pilar básico y esencial en la enseñanza y el aprendizaje de las herramientas lingüísticas que precisan las alumnas y los alumnos en el aula de español.

2 METODOLOGÍA

Para desarrollar este capítulo, conviene iniciarlo haciendo referencia a la realidad social y educativa que se vive en nuestros días y que trae la disyuntiva nada fácil de asumir, aceptar y acomodarse a nuevos retos, nuevos métodos de enseñanza ante las nuevas perspectivas de futuro; se observa, pues, la necesidad de incorporar algunos recursos para el ejercicio de la profesión de quienes enseñan español

1 Por cuestiones metodológicas, se va a identificar “aula de lengua” como “aula de español”.

de cara a la eficiencia en el aula, y con repercusiones fuera de ella (Díaz y Hernández, 2002, p. 56). Sin lugar a dudas, como docentes de idiomas, en particular, se enseña un vocabulario específico: en este caso el de la ingeniería, tal y como se presenta en este artículo.

Un hecho ineludible es que el mundo profesional hace décadas que ya ha entrado a formar parte del aula universitaria, de los cursos dedicados al aprendizaje de lenguas y, por eso, quien enseña español debe aunar fuerzas y emplear herramientas para que todo ello redunde en la mejoría del aprendizaje del alumnado.

Por lo tanto, es evidente que existe una imbricación y debe haber un apoyo constante entre el ámbito profesional y el de la educación. Ambos se necesitan para lograr cumplir las competencias no solo teóricas sino prácticas en el ejercicio de la profesión elegida por el alumnado: se trata de una situación comunicativa bidireccional en que emisor y receptor se encuentran para la consecución de los mismos fines: articular la intralectura y el intertexto más allá de la estructura superficial de los escritos y discursos de contenido ingenieril. Sin olvidar la teoría, esta ha de ceder espacio a la práctica y, lógicamente, el aula de español se convierte en la antesala del mundo laboral al que pronto se insertará nuestro estudiantado. Para ello, hay que prepararse y reflexionar para dar validez en la utilización de los medios al alcance. Desde muchos ámbitos y de manera transversal, se está pidiendo del docente nuevas habilidades (Sanz 2007, p. 78) y nuevas capacidades en el mundo de la enseñanza para que sus logros no sufran menoscabo, en definitiva, para que el éxito del aprendizaje esté garantizado.

2.1 El profesor de español para fines específicos

Se aborda en este epígrafe las características que mejor van a definir a quien enseña español para fines específicos, pues ha de continuar con su labor y con la exigencia de una nueva metodología para llegar a su alumnado. Por tanto, el objetivo será, como hasta ahora, determinar lo significativo y lo propio del lenguaje de la ingeniería desde sus “tripas”, sin olvidar que en el aula el fin es lograr un acto comunicativo a través de la adquisición y práctica de un léxico específico

que, como se verá, en muchas ocasiones, procede de la lengua general y se convierte así en una suerte de vocabulario semitécnico.

Por consiguiente, el/la docente de español para fines específicos, en concreto al tratar del lenguaje técnico y especializado como es el de la ingeniería, ha de trabajar de forma muy estrecha con los/las profesionales de la ingeniería, quienes, a su vez, han de proveer al/a la docente de toda la variedad monosémica que configura el vocabulario y el léxico de dicha ciencia. Para ello es importante describir y definir los conceptos que se van a utilizar, los vocablos elegidos y la razón de esa decisión en función de la estadística y del uso, de la rentabilidad y de la practicidad en contextos muy determinados sobre todo profesionales.

Conviene, pues, marcar la selección de una terminología propia y adecuada, y así implementar con éxito la forma de empleo para que el registro idiomático no se vea distorsionado y se pueda lograr la completa comprensión por parte del emisor y receptor mientras se enseña su modo de uso, su efectividad (Asher y Simpson 1994, p. 123) con el fin de que no se produzcan polisemias ni distorsiones: ambigüedades que podrían ocasionar problemas de comprensión lingüística e incurrir como tantas veces en el tópico de que muchos de los lenguajes específicos, en este caso el de la ingeniería, resultan crípticos y oscuros, en resumidas cuentas, lejanos y desconocidos al/a la usuario/a común.

Siguiendo las pautas de la “lección presencial”, se parte de presupuestos básicos y esenciales para que el dominio y la seguridad de quien enseña no se vean mermados, es decir, que se precisa garantizar un buen conocimiento de la lengua estándar y de la lengua de la especialidad, sin pensar, claro está, que, para esta situación, quien enseña haya de ser ingeniero/a, como tampoco se precisa ser letrado/a para enseñar lenguaje jurídico. Según Montero: “el profesor es emisor y receptor” (2000, p. 78); se deduce, por tanto, que facilita en el aula el léxico científico-técnico para su adquisición y práctica posterior.

Para lograrlo, puede usarse la gramática funcional, sin olvidar la del proceso y contenido, ya que de esta manera se aseguran los objetivos que proponen los diferentes enfoques metodológicos con vistas al aprendizaje y adquisición del léxico de especialidad.

A continuación, se va a plasmar a modo de glosario un ejemplo concreto de parte del léxico especializado con el que se trabaja en el aula de español, dedicada a la enseñanza y aprendizaje del vocabulario de la ingeniería, y va apoyado por dos imágenes para visualizar alguna de las definiciones aportadas:

Poros en el cordón: Pequeños hoyos producidos generalmente por exceso de gas o por agentes contaminantes, óxido, suciedad, aceite...

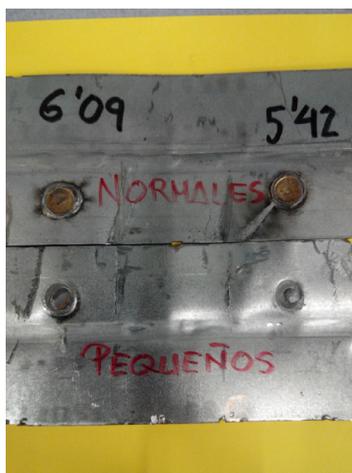
Desbotonadura: Rotura, separación de las chapas unidas por el punto de soldadura.

Gap entre chapas: Distancia entre las chapas (como se aprecia en la imagen siguiente)



Puntos explotados: Puntos dados, en parte, fuera del material que debería haber sido soldado.

Puntos pequeños: Puntos de tamaño inferior al requerido. Falta de puntos: Ausencia del punto, punto no realizado (como se ejemplifica en la imagen siguiente)



Pandeo: Curvatura, flexión de una pieza.

Rebabas: Material que sobresale en los bordes de una pieza.

Puntos sueltos: Puntos de soldadura en los que en lugar de fundirse las chapas, únicamente se pegan (como se ve en la imagen siguiente)



Burbujas en el cordón: Pequeño bolo de material que se forma al quedar atrapado gas en el interior del cordón de soldadura.

Esta muestra de léxico técnico resulta muy interesante y productivo para su uso y aprendizaje en el aula de español con fines específicos, porque conviene

hacer conscientes a los alumnos y las alumnas del trasvase que se produce de la lengua general a la técnica de palabras conocidos por todos, pero que empleadas en el contexto determinado de la ingeniería, adquieren unos nuevos valores semánticos, concretos y particulares.

Se puede corroborar, por tanto, la funcionalidad imprescindible de quien enseña español con fines específicos, porque conoce los rudimentos básicos y esenciales para transmitir un aprendizaje certero y garantista a su alumnado. Por lo tanto, practicar y reconocer vocablos y terminología pertenecientes al área de la ingeniería faculta para su uso correcto en la elaboración de textos.

3 RESULTADOS

Este capítulo está dedicado a sistematizar de manera muy sencilla los resultados que se pueden obtener al aplicar una metodología comunicativa en el aula de español para fines específicos basada en la práctica de vocabulario y expresiones para elaborar textos de contenido ingenieril y así articular una auténtica intralectura de los mismos y clasificarlos en el registro idiomático que les corresponde, es decir, partiendo de una lengua general o estándar, incluirlos en un contexto técnico o semitécnico (Gutiérrez 1998, p. 23).

3.1 *Análisis y proyección*

Se parte, por tanto, de la confirmación de que el lenguaje científico-técnico supone el conjunto de variedades lingüísticas con una fuerte “marca terminológica” (Gómez 1998, p. 35) que, junto a otros signos no lingüísticos, resulta indispensable para la transmisión de conocimientos especializados en un determinado campo de las ciencias y la técnica, el profesorado ha de crear un contexto real y verosímil para lograr retos alcanzables.

Conviene insistir en la elaboración de estructuras y la redacción de párrafos que permitan al estudiantado jerarquizar ideas y definir el registro idiomático, para que tenga un resultado global del contenido. Y todo esto se consigue con ejercicios que redunden en la contextualización del vocabulario, en la imbricación de ideas a través de la coherencia y de la cohesión, de la adecuación y pertinencia.



Imagen de un laboratorio de metrología

Como se aprecia en la imagen anterior, al mostrarla en el aula de español para fines específicos, se consigue traer el contexto profesional al mundo educativo; por eso, si se aboga por una interconexión entre el mundo profesional y el académico a la hora de elaborar textos en función idiomática, resulta fundamental adecuar la realidad del léxico de la ingeniería y hacerlo próximo y verosímil a través de retos alcanzables que no inquieten a quienes los usan por su desconocimiento, de ahí que se deban provocar ideas para procesarlas y producirlas con resultado óptimo de comprensión.

Es fundamental la práctica de ejercicios de síntesis y sinopsis para establecer la capacidad de interiorización de contenidos por parte del alumnado (Úcar y Ferri 2023) y así acotar la selección de los vocablos y expresiones no solo principales, sino también secundarios. A partir de estas actividades se puede valorar mejor la jerarquización conceptual que se deriva del paso de la lengua general a la de especialidad y viceversa (como ya se ha mencionado líneas arriba, se trata de un camino de doble vía).

Con el fin de mostrar de manera más concreta lo que se viene diciendo, se ofrecen a continuación una serie de informes reales, extraídos del trabajo que se realiza en el laboratorio de metrología tras la medición de piezas:

- a) *Mediciones y ensayos de tracción realizados con las máquinas H0002 y H0004 respectivamente. Para la desbotonadura se ha empleado el martillo neumático a la presión de 6 bar. Las pruebas se han efectuado en condiciones de 22°C y 52% de humedad.*
- b) *En algunos puntos existen desviaciones dimensionales acordes con la nota seis que en la actualidad tiene la pieza. Se sigue trabajando, haciendo las correcciones necesarias, para optar, cuando los resultados sean estables, a nota tres.*
- c) *Este informe queda completado con los archivos de metrología y laboratorio que se encuentran en: Calidad (X:)\ 3-Auditorías\ 2017 \ Auditorías de producto 2017 \ MQB \ Schweller I-D.*
- d) *Aprobada: Ningún informe puede tener una nota de un 1, teniendo que ser la media de los aspectos evaluados de un 3 como mínimo.*
- e) *Aprobada Condicional: Puede haber un informe con una nota de un 1, pero la media de los aspectos evaluados debe ser de un 3 como mínimo. Se presentarán las acciones correctivas necesarias para que la pieza pueda ser aprobada.*
- f) *Rechazada: Si dos o más informes tienen una nota de un 1 o la media de los aspectos evaluados es inferior a un tres. Una vez se apliquen las acciones necesarias que garanticen el buen estado de la pieza, se entregarán nuevas muestras para evaluación.*

De la misma manera que se aporta un listado de vocabulario técnico en el aula de español, gracias a estos informes se consiguen consolidar los términos aprendidos porque se encuentran en el contexto real de la ingeniería. Quien enseña anima a buscar los elementos comunes de la lengua general y de la lengua de especialidad para encontrar el auténtico sentido del contenido. Los conceptos que subyacen en la intralectura favorecen la clasificación idiomática.

Se observa el uso de distintas formas verbales, tecnicismos, abreviaturas, extranjerismos y elementos no verbales.

Con todo ello, se obtiene una respuesta muy positiva a lo planteado al principio del artículo: comprender el lenguaje del alumnado de ingeniería, sus textos y su argumentario a partir del análisis del intertexto; en suma, el estudian-

tado se enfrenta a *realia* a partir de los cuales elabora el proceso de inclusión en la idiomática propia del área de conocimiento de la ingeniería.

Lejos de provocar disuasión una terminología casi oculta, la lectura a partir de un vocabulario conocido y trabajado en el aula de español, facilita el sentido completo del discurso ingenieril, es decir, que ya se ha logrado el acto comunicativo entre quien emite y quien recibe.

4 DISCUSIÓN

En este capítulo se quiere insistir en la importancia de establecer y fijar una correcta hoja de ruta, es decir, una unidad didáctica que contribuya a los objetivos marcados en el aula de español para fines específicos y, por ello, resulta conveniente marcar las secuencias que se han comentado: aportar un vocabulario específico y técnico contribuye al reconocimiento de una gran parte de léxico de la lengua general y que se utiliza en la lengua específica de la ingeniería.

A partir de imágenes y textos —informes— los alumnos y las alumnas identifican los conceptos que configuran el contenido y trabajan con gran fluidez la síntesis y el registro idiomático propio de los ingenieros.

No se puede perder de vista, claro está, el nivel competencial del grupo en el aula para el buen desarrollo de las actividades propuestas, así como los objetivos fijados en la programación del curso.

Al alumnado se le ofrece, por tanto, la posibilidad de trabajar la gramática desde el punto de vista morfosintáctico para que refuerce el léxico de la ingeniería, para que vaya relacionando los aspectos nociofuncionales con los semánticos y de este modo favorecer el aprendizaje gradual (Alcaraz 2000, p. 123) y progresivo en el proceso de adquisición terminológica en función, es decir, en su propio contexto profesional.

Con la lectura comprensiva y los ejercicios complementarios, así como las imágenes mezcladas con tecnicismos se va a conseguir reforzar sinónimos para unificar registros idiomáticos desde el estándar al culto y comparar el uso y el significado que se da a cada uno de los términos de la ingeniería. Al final del proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumnado va a estar en condiciones de de-

ducir el significado correcto tanto de manera literal, como por inferencia a través de relaciones paralelas o contrastivas, por medio de comparaciones y símbolos; el objetivo único va a consistir en la redacción de un nuevo texto, comprensible y comunicativo.

5 CONCLUSIONES

A modo de conclusión, se podría afirmar que universidad y mundo profesional se necesitan, se ayudan y se apoyan (Carlino 2005) y parece difícil o, al menos, compleja la existencia de un ámbito sin la presencia del otro. En cierta medida, no resulta menos cierto que son los/las ingenieros/as quienes connotan el lenguaje para que los vocablos y expresiones que se utilizan adquieran una jerarquía científico-técnica; de ahí que muchas veces se insertan en el lenguaje de una especialidad palabras que no deben formar parte de ese inventario, tal y como lo ofrecen el léxico, la sintaxis y la configuración textual completa del propio lenguaje de la ingeniería.

Se ha hablado al principio de este capítulo de la imbricación entre la situación académica y profesional, por eso conviene recuperar para el aula de lengua, para el aula de español, un contenido específico y técnico (*carrier content*) de lenguaje científico-técnico *ad hoc* caracterizado por la autenticidad y la pertinencia lingüísticas (*real content*), siempre teniendo como fin principal la conexión e interacción con la situación real; de ahí que sea importante la elección del material adecuado que incluya no solo elementos verbales sino también no verbales, tal y como se ha visto en páginas anteriores.

El lenguaje de la ingeniería ha de ser coherente, es decir, centrado en un solo tema, de forma que las diversas ideas vertidas en él han de contribuir a la creación de una idea global para tener cohesión, lo que quiere decir que las diferentes secuencias que lo construyen han de estar relacionadas entre sí, y de esta manera proporcionar la coherencia semántica necesaria al receptor, para que se produzca la comunicación.

La sociedad se dirige hacia un horizonte en que el mundo profesional necesita de egresados/as con formación en lengua de especialidad, en este caso, de la ingeniería, para que su inserción en el trabajo sea exitosa y fluida.

Los sectores especializados y altamente tecnificados se han de apoyar en las secuencias metodológicas que se trabajan y se desarrollan en el mundo académico para conseguir entre ambos contextos que la lengua general y la lengua especializada aporten sus propios modelos de idiomática. No se puede tender a la separación de ideas y práctica: ambas se trabajan de manera conjunta. Ese ha sido el propósito del presente artículo.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcaraz, Enrique. (2000). *El inglés profesional y académico*. Alianza.
- Asher, Ronald Eaton y Simpson, J.M. (1994). Languages for Specifics Purposes (LSP). *The Encyclopedia of Language and Linguistics*. 8, 85-167.
- Carlino, Paula. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Díaz, Frida y Hernández, Gerardo. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. McGraw Hill.
- Gómez, Josefa. (1998). El lenguaje científico-técnico y sus aplicaciones didácticas. *Carabela* 44, 30-39.
- Gutiérrez, Bertha (1998). *La ciencia empieza en la palabra. Análisis e historia del lenguaje científico*. Península.
- Lerat, Pierre. (1997). *Las lenguas especializadas*. Ariel.
- Montero, Lourdes. (2000). La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad. *Profesorado*, 4, 75-95.
- Sanz, Inmaculada. (2007). *El español profesional y académico en el aula universitaria: el discurso oral y escrito*. Tirant lo blanc.
- Úcar, Pilar y Ferri, Francisco. (2023). *Ingeniería y Lengua: del taller industrial al aula de español*. Comillas.

REVOLUCIÓN POÉTICA EN LA TRANSICIÓN DE INFANTIL A PRIMARIA: UN ACERCAMIENTO A LAS PROPUESTAS DE KENNETH KOCH

POETIC REVOLUTION IN THE TRANSITION FROM EARLY CHILDHOOD TO PRIMARY EDUCATION: AN APROXIMATION TO KENNETH KOCH PROPOSALS

MARÍA ABOAL LÓPEZ

Universidad Internacional de La Rioja
maria.lopezaboal@unir.net

Resumen: Es posible enseñar a los/las niños/as a crear poesía y a disfrutar con ella, tal y como defendió y demostró el poeta y profesor norteamericano Kenneth Koch (1970). En estas páginas se ofrece un acercamiento a su experiencia en las aulas, para poder así aplicar sus ideas sobre la creación poética en las primeras etapas educativas a través de una auténtica experimentación con el lenguaje. Si bien es habitual la introducción de la literatura en infantil y primaria, esta suele basarse principalmente en los cuentos, dejando casi siempre de lado un género literario tan potente como lo es la poesía, con el que fácilmente se identifican los/las niños/as por su alta carga emocional y sus infinitas posibilidades creativas. El objetivo principal de este artículo es difundir la metodología de Koch entre quienes enseñan infantil y primaria, toda una revolución poética en las aulas con la que introducir al alumnado de estas etapas en la magia de la lectura y la escritura.

Palabras clave: poesía; infantil; primaria; Kenneth Koch; creatividad.

Abstract: It is possible to teach children to create poetry and to enjoy it, as the American poet and teacher Kenneth Koch (1970) defended and demonstrated. In these pages, we offer an approach to his work in the classroom to apply his ideas on poetic creation in the early stages of education through authentic experimentation with language. Although it is common to introduce literature in infant and primary school, this is usually based mainly on stories, almost always leaving aside such a powerful literary genre as poetry, with which children easily identify themselves due to its high emotional charge and its infinite creative possibilities. The main objective of this article is to disseminate Koch's methodology among kindergarten and primary school teachers, a poetic revolution in the classroom with which to introduce students at these stages in the magic of reading and writing.

Keywords: poetry; children's; elementary; Kenneth Koch; creativity.

Me parece necesario insistir en que la función primordial de la poesía para los niños en edad preescolar es proporcionar placer, alegría, ser en definitiva una modesta forma de felicidad

(María Elena Walsh)

Cómo citar este artículo: Aboal López, María (2024). Revolución poética en la transición de infantil a primaria: Un acercamiento a las propuestas de Kenneth Koch

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 87-100

Recibido: 11/05/2024, Aceptado: 04/06/2024

© María Aboal López



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

1 INTRODUCCIÓN

Es posible enseñar a los/las niños/as a crear poesía y a disfrutar con ella, tal y como demostró el poeta Kenneth Koch (1970). Estas páginas ofrecen un acercamiento a su experiencia en las aulas para poder aplicar sus ideas sobre la creación poética en las primeras etapas educativas a través de la experimentación con el lenguaje. Si bien es habitual la introducción de la literatura en las etapas de infantil y primaria, esta suele basarse principalmente en los cuentos, dejando casi siempre de lado un género literario tan potente como lo es la poesía, con el que los niños fácilmente se identifican por su alta carga emocional y por las infinitas posibilidades creativas que contiene. El objetivo principal de este artículo es difundir la metodología de Koch, la cual resulta ser toda una revolución poética en las aulas con la que introducir al alumnado de infantil y de primaria en la magia de la lectura y la escritura. Lo que pretendía este poeta de la Escuela de Nueva York era despertar el interés de niños y niñas por la poesía, inspirarles para querer leerla y, también, y casi más importante, para querer componerla, ya fuera de manera oral o escrita. Resulta llamativo que, a pesar de haber sido un pionero en introducir con éxito la poesía en las aulas infantiles, su trabajo sea prácticamente desconocido en España, por lo que este artículo quiere colaborar en la difusión de este. No obstante, si el cuerpo docente de infantil y primaria no trabaja con el lenguaje poético en las aulas, conviene plantearse los motivos y las posibles carencias en su formación (Gómez, 1993; Walsh, 2001; Elche y Yubero, 2019). Igualmente llamativo es que todavía hoy exista una escasa producción investigadora sobre la poesía en estas etapas, a pesar de los trabajos de Cerrillo y Luján (2010) o Andricaín y Orlando (2016).

Koch reconoce que su primera influencia literaria (más allá de las retahílas de la temprana infancia) fueron los poemas de su tío Leo y los de Percy Shelley que aquel le enseñó, por lo que pronto empezó a escribir poesía¹. Cuando ya de adulto participó en talleres poéticos, pudo comprobar que siempre se hacía lo mismo (se compartían los poemas con el resto y se comentaban) y, para evitar esa repetición, pretendió construir algo nuevo basado en la inspiración, tanto para

1 Hay que recordar que retahílas, canciones y nanas constituyen el primer contacto de la infancia con la lírica y que las poesías rimadas son también parte fundamental en este acceso inicial.

escribir poemas como para escribirlos mejor. Al mismo tiempo, quería demostrar que la poesía no es algo distante, sino que puede hablar de cosas sencillas del día a día y hacerlo con el lenguaje que habitualmente se utiliza. Esta es la base con la que consiguió despertar el interés por la poesía en su alumnado de primaria, tal y como se verá a continuación.

Cuando en 1968 Koch comenzó a trabajar con niños/niñas se encontró con una dificultad²: no le servía exactamente lo que había hecho hasta entonces con adultos y tenía que buscar nuevas técnicas para introducir al alumnado infantil en la creación poética. Para ello, les proporcionó unas normas en las que a veces se incluía la repetición, comenzar la primera línea con una determinada frase (“Me gustaría...”), o tener que incluir en ella un determinado color, personaje, etc. Precisamente, por este motivo Koch (1994) recibió posteriormente algunas críticas que le acusaban de coartar la libertad creativa y la espontaneidad de la infancia, pero para él se trataba de darles ideas para inspirar, no para limitar. Para este poeta, la poesía en el aula también consiste en ayudar a escribir, no solo a hablar de cómo se sienten (aunque también esto sea fundamental), porque, como bien explica Koch, la poesía es una válvula de escape, una forma de encontrar otros mundos posibles, pero, al mismo tiempo, y no se debe olvidar este punto, es una manera de darse cuenta de que existe otro lenguaje mayor más potente y más complejo y que los niños y niñas son perfectamente capaces de utilizarlo: el lenguaje literario.

Actualmente, y respaldado por la legislación vigente (RD 95/2022), en las aulas de infantil es primordial que la práctica esté basada en el juego y en la experimentación y que además se produzca una aproximación a la lectura y la escritura. Desde estos principios pedagógicos, y con relación a la creación poética en el aula, también la propuesta de Koch incluye esos objetivos que marca la ley: desarrollar habilidades comunicativas en diferentes lenguajes y formas de expresión e iniciarse en la lectura y la escritura. De manera similar, y como parte de la finalidad de la educación primaria (RD 157/2022), están los aprendizajes de la

2 La experiencia de Koch en las aulas comenzó con la invitación de su amiga Emily Dennis en el Muse, el museo interactivo de Brooklyn donde ella enseñaba arte, y después se extendió a una escuela pública con el apoyo de *Teacher & Writers Collaborative* (Padgett 2022, p. 17).

expresión y la comprensión oral y de la lectura y la escritura. También se incluyen como protagonistas en la misma el sentido artístico y la creatividad. Sin embargo, no es habitual encontrar en las aulas de infantil y primaria espacios y momentos concretos dedicados a recitar y componer poesía, a pesar de que ya en los años 70 un poeta y profesor neoyorkino se empeñó en demostrar que se podía hacer y era todo un éxito³. En estas páginas se espera aportar a la comunidad educativa una pequeña introducción al maravilloso mundo creativo que ofrece la poesía de la mano de las propuestas para el aula que realizó Kenneth Koch.

2 METODOLOGÍA

Para conseguir un acercamiento a la experiencia de Koch, se analiza la reciente publicación en español *Una hormiga es el principio de un nuevo universo. Leer y escribir poesía con niños y niñas* (2022), que recoge gran parte de sus trabajos en las aulas (González y Cristobo, eds. 2022). Igualmente, se ahonda en las publicaciones originales sobre sus propuestas con alumnado de primaria revisando de manera completa esas dos obras fundamentales que todavía hoy no están traducidas al español: *Wishes, Lies And Dreams* (1970) y *Rose, Where Did You Get That Red?* (1973). Se comparte así el deseo de González y Cristobo (2022, p. 12) al rescatar en su volumen recopilatorio las ideas de Koch como “un disparador que permita reactivar o incluso inaugurar la enseñanza de poesía a niños y niñas”. Asimismo, y para comprender mejor la figura de este poeta y su metodología también se parte aquí de la entrevista que concedió en 1994 a *Teachers & Writers Magazine*, donde aclara muchas de sus técnicas docentes.

Además de difundir aquí algunas de las principales ideas sobre la creación poética con infantes que Koch proponía en las escuelas, se realiza también una síntesis práctica de las mismas para que quienes enseñan el último curso de infantil y el primero de primaria puedan tenerla como recurso al que acudir si deciden poner en práctica esta metodología. Si bien él trabajó principalmente con alumnado de cuarto, quinto y sexto de primaria, también lo hizo con grupos de primero de primaria (coincidiendo con los 6 años en el sistema educativo es-

3 En España, Luis García Montero publicó en 1999 una propuesta para introducir al alumnado que ya domina la lectoescritura en el universo poético (*Lecciones de Poesía para niños y niñas inquietos*, 2016).

pañol). En estas páginas, se propone partir desde el aula de infantil, yendo así un curso por delante de la experiencia de Koch, pero defendiendo al mismo tiempo la importancia de la literatura oral en los primeros años de la infancia y en la labor que la escuela debe realizar al respecto en esa etapa. De ahí que se considere que también el primer curso de primaria, donde el alumnado ya entra de lleno en la lectoescritura, es al mismo tiempo un momento ideal para mostrarles la cara más divertida y creativa del lenguaje a través de los juegos poéticos. No obstante, esto pretender ser un punto de partida y, por supuesto, puede y debe aplicarse al resto de cursos de educación primaria.

Lo primero que hay que tener en cuenta sobre los ejercicios que propone esta particular revolución poética en la escuela es que Koch trabajaba la poesía de dos maneras: a través de la creación de poemas colaborativos orales compuestos entre todo el alumnado, y mediante la lectura, que en los dos cursos que se plantean aquí la realizaría en voz alta el/la docente. En este segundo caso, es fundamental no limitarse a poemas de la denominada poesía infantil, sino ampliar la perspectiva y buscar composiciones de lenguaje sencillo de cualquier poeta sobre cosas cotidianas. A partir del poema, se le puede pedir al alumnado que recree otro poema con una temática similar. Lo importante es ayudarles a buscar la belleza en los objetos y sucesos cotidianos, a reflexionar y a experimentar con el lenguaje en su personal búsqueda de una u otra palabra, de conseguir expresar las cosas que les pasan en su día a día mediante el lenguaje literario.

2.1 *Poema colaborativo*

En cuanto al primer tipo de propuesta, el de la colaboración en el aula para crear entre toda la clase poemas orales, se puede empezar tanto el último curso de infantil como en el de primero de primaria. Para ello, Koch insiste en la importancia de los temas para lograr inspiración poética y propone partir de una división temática con el siguiente orden principal: deseos, mentiras y sueños. Hacia el final, se observará que pueden intercalarse o seguir este orden: colores, animales y otras cosas, comparaciones y paisajes⁴.

4 El resto de las propuestas temáticas de Koch para trabajar la poesía en el aula son más apropiadas para cursos posteriores de primaria: “Metáforas”; “Antes era / Pero ahora”; “Parezco / Pero en realidad soy”.

A continuación, se recogen algunas reglas básicas que deben tenerse en cuenta en estos talleres poéticos. Por un lado, se le pide a cada estudiante que escriba en una hoja de papel o diga en voz alta un único verso que comience por “Me gustaría”, que incluya un color, un personaje de cómic y una ciudad o un país. Esto es fundamental para que todas las composiciones queden registradas y poder así luego trabajar con ellas, igualmente para poder comprobar la evolución del proceso al final de curso. Asimismo, se entiende que en cada aula, aunque partiendo de ese deseo del “Me gustaría”, podrían variarse el resto de conceptos a utilizar, ya que en los grupos de 3º de infantil y 1º de primaria podrían basarse en otros más conocidos por ellos y sustituir los personajes de cómic por personajes de literatura infantil o televisión, y las ciudades o países podrían sustituirse por animales, si bien lo ideal sería probar primero la propuesta de Koch (porque los niños y niñas aportarían sus propias sugerencias al respecto) y según el resultado ir cambiando o no esas opciones para motivar sus creaciones poéticas:

Los poemas en grupo son una forma estupenda de que los niños se entusiasmen escribiendo poesía, de ayudarles a superar su timidez inicial y, en general, de inspirarles para que la escriban. Las colaboraciones orales me parecen especialmente útiles para niños que tienen problemas con la escritura. Las colaboraciones son también efectivas para recuperar, si decae, el interés de la clase por la poesía⁵. (Koch, 2022, pp. 25-26)

2.1.1 Deseos

Como pudo comprobar Koch, los deseos son una buena manera de comenzar a escribir porque al estudiantado infantil le encanta pedir deseos e imaginar otras realidades posibles y, además, es un tema del que no se suele hablar en las escuelas. Para ello, proponía comenzar con ese “Me gustaría”, pero dándole al alumnado toda la libertad y animándole incluso a desear lo más disparatado que se le ocurriera, sin poner límites. Entre muchos de sus ejemplos se recogen aquí algunos de los encontrados en la traducción al español. Si bien cabe recordar que siempre se partirá en las primeras sesiones de poemas de un único verso, especialmente en los dos cursos escogidos aquí, las siguientes muestras son posterior-

5 Como también recuerda Koch (2022, p. 26), los poemas colaborativos son parte de la tradición literaria.

res y recogen composiciones completas y más largas de su alumnado de primaria, pero ejemplifican lo bien que funciona esta temática en ese curso:

Me gustaría que fuéramos pájaros mi hermano y mi amigo Paul y yo.
Me gustaría que el mundo y el colegio fueran caramelos.
Me gustaría poder comer chicle en clase.
Me gustaría ser el que mejor lee de todo el mundo.
David Jeanpierre (Koch, 2022, p. 32)

Me gustaría ser un país para gustarle a la gente. Me gustaría ser
Un mar para que los peces vivieran en mí.
Me gustaría que el mundo fuera de caramelo.
Me gustaría que en el cole jugásemos todo el día.
Me gustaría que no hubiera cole.
Me gustaría no tener deberes.
(...)
Me gustaría ser la mejor cantante del mundo. Me gustaría ser una
ciruela para que me comieran y ver cómo es el estómago por dentro.
Me gustaría ser un espejo para mirar a todo el mundo. Me gustaría
Ser el hada de mi madre para que si quisiera algo se lo pudiera dar.
Mayra Morales (Koch, 2022, p. 34)

2.1.2 *Mentiras*

La siguiente temática que Koch propone para motivar al alumnado son las mentiras. Para ello, el poeta neoyorkino les pedía a sus alumnas y alumnos que escribieran un poema en el que nada fuera verdad, o bien una mentira en cada uno de los versos. Rápidamente comprobó que les entusiasma la idea y, sobre todo, que la comprendían a la primera. Conviene tener en cuenta en este punto la advertencia de Koch sobre la forma de presentar este tema en clase:

Titular un poema “Mentiras” es mejor que titularlo “Cosas imaginarias” o “Inventaciones”, palabras que tienen un cariz deliberadamente infantilizante y como de cuento de hadas. Si se emplean, es más probable que los niños acaben escribiendo sobre dragones y cosas hechas de caramelo que sobre cosas de su realidad más cercana (2022, p. 37).

Los resultados fueron destacados porque les inspiraban las mentiras del resto e intentaban superarlas con otras todavía más increíbles; para los poemas

colaborativos esta temática es toda una oportunidad de motivarles a la creación poética:

Soy tan verde como la hierba,
 Estoy en la hoja de un árbol.
 Estoy en Nueva York en un arándano volador.
 El barro es bonito.
 La lluvia es fea.
 (...)
 Marion Mackles (Koch 2022, p. 39)

2.1.3 *Colores*

Otra de las opciones temáticas que invita a trabajar Koch son los colores, algo que fascina en la infancia y que proporciona todo un abanico de posibilidades al unir de manera tan directa los lenguajes literario y artístico. Para ello, les daba varias opciones: poner un color distinto o el mismo en cada verso, o bien elaborar un poema completo sobre el mismo color o distintas tonalidades de este. Nuevamente, los límites no existen y se trata de ayudar al alumnado a reflexionar sobre los colores, a visualizarlos en las distintas posibilidades que ofrecen y a plasmar esto mediante el lenguaje oral (el/la docente lo puede trasladar también al escrito). Antes de comenzar con el ejercicio, Koch les estimulaba con diversos ejemplos sonoros o visualizaciones: les pedía que cerraran los ojos y se preguntaran de qué color era tal o cual sonido, o bien les decía un país o un objeto y debían decir el color que se les venía a la cabeza.

Creo que el rojo es tan rojo como el día cuando se acaba.
 Creo que el rojo es cuando alguien se ha muerto y se ha ido para siempre.
 (...)
 Chip Warening (Koch, 2022, p. 60)

2.1.4 *Comparaciones y diferencias*

Las frecuentes comparaciones que se encuentran en poesía pueden también ejercitarse en la infancia. En este caso, Koch anima a hacerlo dándoles nuevamente autonomía creativa; todo puede compararse con todo, y se les anima a buscar los parecidos y las diferencias con los objetos, animales o personas que

en un primer momento puedan parecerles más diferentes o similares respectivamente. En la pizarra se les puede ayudar escribiendo “COMO” y “TANTO... COMO” para que los incluyan en sus versos:

Los sacapuntas son como la nieve.
Una capa de bruja es como la concha de un mejillón.
Berton Salib (Koch, 2022, p.119)

2.1.5 Sueños

Tal y como defiende Koch, los sueños, al igual que los deseos, son una excepcional fuente de inspiración poética. Lo que recomienda es que este tema se trabaje después de haber elaborado entre todos/as los poemas de deseos o comparaciones, e incluso también los de mentiras y colores, porque “Cuanto mayor sea su experiencia usando diversos temas y materiales sensoriales, mayor será la cantidad de cosas que pueden incluir en la descripción de los sueños” (2022, p. 51). Esto lo comprobó en el aula cuando con algún curso empezó con los poemas de sueños y el resultado fueron poemas mucho más planos y vacíos.

Para trabajar con esta temática hay varias opciones: pedirle al alumna-do que escriba sobre un sueño que recuerdan o decirles que vayan a casa, que sueñen y que al día siguiente escriban sobre lo soñado. Como es posible que no se acuerden de ese sueño, se les puede dar la opción de escribir sobre su sueño favorito, sobre el más recurrente o el que escojan.

Una vez soñé que mi amiga era una zanahoria y yo un pepino.
No me comían nunca, y tampoco a mi amiga.
Estábamos sentadas en una tienda esperando a que nos
compraran.
Así que un día empecé a correr y correr hasta escapar de la
tienda. Pero me olvidé de mi amiga
para decirle que viniera, pero no me oía,
así que volví a la tienda y casi me pisan pero
una señora me dio una patada con su zapato. Me caí justo con
las zanahorias y me di cuenta de que si eres una fruta es mejor
no escapar porque
te van a comer igualmente.
Ilona Baburka (Koch, 2022, p. 52)

2.1.6 *Animales (y otras cosas)*

Los animales son favoritos en la infancia y, por tanto, se sienten cercanos a ellos al igual que a tantos objetos cotidianos. Es por esta razón que pueden identificarse fácilmente con un pez, un gato, una nube o una guitarra. Habitualmente, el ejercicio de identificarse les resulta más natural y sencillo que el de realizar una descripción, por lo que también suele funcionar muy bien esta actividad para “que sintieran las cosas y no que simplemente las observaran” (Koch, 2022, p. 81). Algunos ejemplos de los versos logrados lo muestran: “¿Cómo es ser un elefante? / Tienes mucha suerte de no tener que ir al cole” (Patricia Fernández, en Koch 2022, p. 82); “Ojalá fuera un león porque te crece el pelo por el cuello y nunca coges frío” (Fontessa Moore, en Koch 2022, p. 82).

Por otro lado, y como bien advierte el poeta, “la presencia física de algún objeto inusual puede inspirar la escritura de los niños” (2022, p. 93). Esta parte resulta sencilla porque solo hay que llevar al aula objetos habituales que los/las llevarán a unir conceptos, ideas, y seguir así jugando con el lenguaje. Koch habla, por ejemplo, de un día que llevó a clase diversas frutas y espigas de maíz y le pidió al alumnado que las tocara y las oliera “como si no supiesen qué eran” (p. 93) para que después dijieran qué le inspiraba cada una de ellas. Se les puede solicitar que cierren los ojos, que se dejen llevar por los sentidos del tacto y del olfato y que cuando los abran, o después, pronuncien en alto o escriban la visión que tenían en ese momento previo en la cabeza, que transformen así su visualización en lenguaje oral o escrito: en literatura.

2.1.7 *Paisajes*

En la temática de los paisajes el poeta neoyorkino anima a tomar distancia de la descripción literaria para ahondar en la vivencia del propio paisaje, en una experiencia poética de qué es cada paisaje y cómo el niño o niña se transforma en el mismo y lo expresa mediante el lenguaje. Recomienda también el uso de la música clásica para recrear mejor un ambiente de evasión. Él les pedía que no describieran la nieve, sino “que pensaran cómo se sentirían si fueran la nieve” (2022, p. 99). Así, Koch insiste en su idea de que el estudiantado debe disfrutar creando algo nuevo y esto no se consigue limitándoles a la descripción o a cualquier otra fórmula convencional de escritura.

Nieve, nieve, soy la nieve
caigo, caigo, lejos caigo
Amy Levy (Koch 2022, p. 100)

3 CONCLUSIONES

Si bien han pasado más de 50 años desde la publicación de las obras de Koch que sirven de guía para introducir a la infancia en el fascinante mundo de la poesía, resulta sorprendente que hoy en día, al menos en España, este género apenas se utilice en las aulas de infantil y primaria más allá de incluir en ellas algunas composiciones de la denominada poesía infantil, sin tener en cuenta habitualmente que los propios niños y niñas son poetas en potencia y que hay que ayudarles a componer sus propios poemas y a disfrutar con los de los demás:

A los profesores les encanta el trabajo de Koch, porque es mágico y útil; a los padres, poetas y al público general también les gusta, porque es un trabajo optimista, razonable, enérgico y muy divertido. Los lectores descubren que escribir poesía es algo natural y saludable, algo que prácticamente todo el mundo puede hacer, incluso los niños pequeños. (Padgett 2022, p. 21)

Para finalizar este acercamiento a la metodología de Koch, y siguiendo la inspiración de sus propuestas, conviene rescatar algunas recomendaciones para conseguir que el alumnado disfrute con la experimentación poética:

- El recurso de la repetición es habitual en el discurso de la infancia: hay que permitirles usarlo en sus creaciones
- Cuando se les lee poesía no es para que la imiten sin sentido alguno, sino para que encuentren y recreen en sí mismos/as los sentimientos principales de esos poemas (es una inspiración)
- No debemos obligarles a usar siempre la rima, solo les complica la experiencia con el lenguaje poético
- Todas las propuestas poéticas son válidas, no hay que entrar en correcciones ortográficas aleccionadoras delante de toda la clase (para quienes ya escriban), solo deben comentarse o reflexionar oralmente sobre ellas

- El aula debe ser un laboratorio poético: se habla, se ríe, se comparten ideas, no debe buscarse silencio o un ambiente rígido, sino todo lo contrario: ambiente libre para crear.
- Hay que dejarse llevar por las ideas y conexiones del estudiantado, que nos llevan a nuevos lugares más allá del planteamiento inicial.
- Cuando se les lee poesía no hay que limitarse a la denominada poesía infantil, se les puede y debe leer poesía universal; lo fundamental es hacer una buena selección de poemas sencillos y de temas que les resulten familiares (Walsh, 2001)
- No debe convertirse la poesía en un mero instrumento de las necesidades curriculares: la poesía tiene razón de ser en el aula por sí misma, “sin necesidad de subrayar un contenido o de convertirse en un elemento decorativo o accesorio” (Andricáin y Orlando 2016, p. 70)⁶.

Koch (1973, pp. 12-13) también advertía sobre lo negativo de infantilizar la poesía, de limitarla de esa manera, algo que ya había defendido en 1964 la poeta María Elena Walsh (2001) en su célebre conferencia. En la misma línea también se encuentra la reflexión de García Montero: “Yo creo que la gente piensa que los niños y los poetas somos tontos. Por eso todo el mundo espera que escribamos tonterías sobre perritos, patitos, osazos y lobazos” (2016, p. 10). Igualmente, el poeta granadino insiste en la importancia de lo cotidiano a la hora de presentar la poesía en la infancia:

Para escribir un poema no es obligatorio hablar de animalitos, ni pasarse el fin de semana en una granja. La poesía está a veces en un rincón de la cocina, en el armario, en el espejo del cuarto de baño, en la calle que se ve desde la ventana o en las historias que nos cuentan algunos amigos. Un poema puede esconderse en el bolsillo del amigo al que nunca le pasa nada o en el del amigo al que siempre le pasada de todo (p. 12).

Si se consigue transmitir la magia de la palabra al alumnado de las primeras etapas educativas se les está abriendo todo un universo infinito creativo y

⁶ “Sería importante que el maestro desterrara de su mente el prejuicio de que la poesía es útil, aplicable o alusiva a temas escolares. La poesía no alude más que a sí misma, sopla donde quiere y es preferible que no forme parte del temario sino del recreo, que se integre más en el juego que en la instrucción” (Walsh 2001, p. 52).

una crucial experiencia con el lenguaje. El disfrute del alumnado de Koch puede servir de ejemplo, porque, como plasmaron algunos de sus estudiantes de 6.º de primaria, los motivos por los que amaban las clases de poesía eran muy diversos, pero todos ellos apasionados: “I like poetry because it puts me in places I like to be...” (Tommy Kennedy, en Koch 1973, p. 5); “You can express feeling non-feelings trees anything from A to Z that’s why. IT’S GREAT STUFF” (Tracy Lahad, en Koch 1973 p. 5).

Todavía hoy en día la mayoría del cuerpo docente de las aulas de infantil y primaria sigue de alguna manera intimidado a la hora de trabajar la poesía con el alumnado más pequeño⁷. Ojalá que, con estas páginas y a través de la lectura de las obras de Kenneth Koch, se atrevan a intentarlo: seguro que merecerá la pena.

4 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andricáin, S. y Orlando, A. (2016). *Escuela y poesía. ¿Y qué hago con el poema?* Universidad de Castilla La Mancha.
- Cerrillo, P. C. y Luján, A. L. (2010). *Poesía y educación poética*. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Elche, M. y Yubero, S. (2019). La compleja relación de los docentes con la lectura: el comportamiento lector del profesorado de Educación Infantil y Primaria en formación. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 71(1), 31-45. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.66083>
- García Montero, L. (2016). *Lecciones de Poesía para niños y niñas inquietos*. Visor.
- Gómez, F. E. (1993). La enseñanza de la poesía en los primeros niveles educativos. En A. Rodríguez (ed.). *Didáctica de lenguas y culturas. III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Universidade da Coruña, 367-379. <http://hdl.handle.net/2183/9254>
- González, C. y Cristobo, A. (2022). Juegos con el lenguaje: Kenneth Koch y un nuevo universo poético. En K. Koch. *Una hormiga es el principio de un nuevo universo. Leer y escribir poesía con niños y niñas*. Kriller 71 Editores, 9-13.
- Koch, K. (1970). *Wishes, Lies And Dreams. Teaching Children To Write Poetry*. Harper & Row.
- Koch, K. (1973). *Rose, Where Did You Get That Red?* Random House.
- Koch, K. (1994). Educating the Imagination. A Celebration of Kenneth Koch, *Teachers & Writers Magazine*, 25(4). <https://teachersandwritersmagazine.org/educating-the-imagination-a-celebration-of-kenneth-koch/>
- Koch, K. (2022). *Una hormiga es el principio de un nuevo universo. Leer y escribir poesía con niños y niñas*. Kriller 71 Editores.

⁷ Padgett (2022, p. 20) ya advirtió que tanto leer como escribir poesía era algo que asustaba la mayor parte de los docentes.

- Padgett, R. (2022). Presentación. En K. Koch. *Una hormiga es el principio de un nuevo universo. Leer y escribir poesía con niños y niñas*. Kriller 71 Editores, 15-21.
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil. *Boletín Oficial del Estado*, 28, de 2 de febrero de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/02/01/95/con>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*, 52, de 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157/con>
- Walsh, M.E. (2001). La poesía en la primera infancia. En *Educación y Biblioteca*, 124, 52-57.

UNA PROPUESTA DIDÁCTICA DE COMPRENSIÓN LECTORA CENTRADA EN LOS MODOS DE DECIR. APORTES PARA ABORDAR LAS DIFICULTADES DE LECTURA DE TEXTOS DISCIPLINARES EN EL NIVEL SECUNDARIO*

A DIDACTIC PROPOSAL FOR READING COMPREHENSION FOCUSED ON WAYS OF SAYING. CONTRIBUTIONS TO ADDRESS DIFFICULTIES IN READING DISCIPLINARY TEXTS AT THE SECONDARY LEVEL

CAROLINA TOSI

Universidad de Buenos Aires - Conicet
carolinatosi@gmail.com

Resumen: Es sabido que las dificultades de comprensión lectora que manifiesta el alumnado en la escuela secundaria no se limitan al plano conceptual o léxico, en los que suelen hacer hincapié los estudios más difundidos de la didáctica, sino que se vinculan sustancialmente con otros aspectos textuales, como la enunciativos, subjetivos y polifónicos. Partiendo del postulado de que las prácticas de lectura escolares pertenecen a la tradición contenidista (Hall, 2007), puesto que el objetivo que las guía es “hallar” contenidos en el texto, esto es, descubrir qué dicen los textos y no en desentrañar cómo lo dicen (Hall, 2007), el presente artículo se propone abordar la comprensión lectora haciendo foco en la materialidad discursiva de los discursos disciplinares, explorando, por un lado, las formas que construyen los sentidos y, por el otro, los recursos específicos que configuran la subjetividad y la polifonía. Sobre la base de los resultados de una encuesta exploratoria realizada a docentes de escuelas secundarias de la Ciudad y provincia de Buenos Aires (Argentina) durante 2023, y desde el marco de la polifonía y la enunciación (Ducrot, [1984] 2001; Authier-Revuz, 1984 y 1995; Maingueneau, 1999 y García Negroni, 2005 y 2008), se retoma, se problematiza y se expande la noción de “estrategias de facilitamiento”, que busca motivar la reflexión lingüística respecto de los textos pedagógicos en pos de fomentar la alfabetización académica (Tosi, 2015a, 2017 y 2018). En esta oportunidad, se plantea el diseño de una *propuesta pedagógica centrada en los modos de decir de la comunicación científica* para la comprensión de la lectura de textos de estudio disciplinares en el entorno. A lo largo del trabajo, se muestra la relevancia de una propuesta de este tipo, cuya pretensión consiste en promover la reflexión metalingüística y la desnaturalización de formulaciones discursivas cristalizadas en los procesos de comprensión lectora de las diferentes disciplinas del nivel medio, cimentando, así, un trabajo transversal que pueda ser puesto en juego en las diversas áreas del conocimiento.

Palabras claves: Propuesta pedagógica; Comprensión lectora; Nivel secundario; Discurso; Polifonía

Abstract: It is known that the reading comprehension difficulties that students manifest in secondary school are not limited to the conceptual or lexical level, on which the most widespread studies of didactics usually emphasize, but are substantially linked to other textual aspects, such as the declarative, subjective and polyphonic. Starting from the postulate that school reading practices belong to the content tradition (Hall, 2007), since the objective that guides them is to

* Este artículo se enmarca en el trabajo de investigación que la autora desarrolla en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y forma parte de los proyectos PICT 2018-01830 y FILOCyT FC19-047 que ella dirige y son financiados por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, y el Instituto de Lingüística (FFyL, UBA), respectivamente.

Cómo citar este artículo: Tosi, Carolina (2024). Una propuesta didáctica de comprensión lectora centrada en los modos de decir. Aportes para abordar las necesidades de lectura de textos disciplinares en el nivel secundario.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 101-118

Recibido: 24/05/2024, Aceptado: 08/10/2024

© Carolina Tosi



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

“find” content in the text, that is, discover what the texts say and not in unravel how they say it (Hall, 2007), this article aims to address reading comprehension by focusing on the discursive materiality of disciplinary discourses, exploring, on the one hand, the ways that construct meanings and, on the other, the resources specifics that configure subjectivity and polyphony. Based on the results of an exploratory survey carried out among secondary school teachers in the City and province of Buenos Aires (Argentina) during 2023, and from the framework of polyphony and enunciation (Ducrot, [1984] 2001; Authier-Revuz, 1984 and 1995; Maingueneau, 1999 and García Negroni, 2005 and 2008), the notion of “facilitation strategies” is taken up, problematized and expanded, which seeks to motivate linguistic reflection regarding pedagogical texts in order to foster academic literacy (Tosi, 2015a, 2017 and 2018). On this occasion, the design of a pedagogical proposal focused on the ways of saying scientific communication for the understanding of reading disciplinary study texts in virtual support is proposed. Throughout the work, the relevance of a proposal of this type is shown, whose aim is to promote metalinguistic reflection and the denaturalization of discursive formulations crystallized in the reading comprehension processes of the different disciplines of the secondary level, thus cementing, a transversal work that can be put into play in the various areas of knowledge.

Keywords: Pedagogical proposal; Reading comprehension; Secondary level; Speech; Polyphony.

1 INTRODUCCIÓN

Actualmente, los materiales de estudio que circulan en la escuela secundaria son profusos y diversos: libros impresos –manuales escolares, antologías, libros de ortografía, cuadernillos de actividades, gramáticas, etc.–, recursos digitales multimodales –textos electrónicos, libros digitales, páginas web, contenidos de redes sociales, podcasts, audiolibros, etc.– y recursos audiovisuales –series, entrevistas, videos explicativos, conferencias, etc.–. Es sabido que estos tipos de discursos, que presentan características particulares vinculadas con sus áreas de experticia y sus formatos de circulación, pueden ocasionar dificultades para su abordaje en el aula y, en consecuencia, acarrear problemas de comprensión lectora en el estudiantado. Vale destacar que el grupo de investigación en el que se encuadra este trabajo¹ se ocupa de analizar la configuración discursiva en gran parte de estos materiales y diseñar propuestas pedagógicas para la transferencia educativa. Con espíritu interdisciplinario, las integrantes del equipo abordan diferentes materialidades –textos impresos, multimodales, audios y producciones audiovisuales– y géneros editoriales y mediáticos –libros de texto, series audiovisuales, efemérides, libros de divulgación científica, publicaciones de comunicación de la ciencia, etc.–, así como sus efectos de sentido y transposiciones didácticas. En el marco conceptual-analítico desarrollado en dicho equipo de investigación y sobre la base de los resultados obtenidos en investigaciones previas (Tosi, 2015a, 2016b,

1 El grupo de Investigación “Discursos e Infancias”, dirigido por Carolina Tosi, se aloja en el Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires, Argentina. Las investigadoras que indagan estos temas son: A. Baigorri, P. Bombara, F. Bottazzi, D. Ottolenghi y M.A. Sabich, entre otras.

2017 y 2018), centrados en explorar la configuración discursiva de los libros de texto en formato impreso, en esta ocasión, el propósito reside en expandir el análisis a textos disciplinares de comunicación científica en soporte digital, que suelen utilizarse en la escuela secundaria.

Desde el marco de la polifonía y enunciación (Ducrot, [1984] 2001); Authier-Revuz, 1984 y 1995; Maingueneau, 1999 y García Negroni, 2005 y 2008), y a partir de la noción de “estrategias de facilitamiento” (Tosi, 2015a, 2017 y 2018), que buscan motivar la reflexión lingüística de los textos pedagógicos en pos de la alfabetización académica de estudiantes de secundario (Tosi, 2017 y 2018), se remarca la relevancia de implementar una *propuesta pedagógica centrada en los modos de decir* para la comprensión de la lectura de discursos diversos y complejos –didácticos, comunicación científica, académicos, etc.–. Como ya se adelantó, en el presente artículo, se bosqueja, entonces, una propuesta pedagógica con enfoque microdiscursivo centrada en los modos de decir de los textos de estudio de comunicación científica en el entorno virtual. Un proyecto de este tipo busca promover la reflexión metalingüística y la desnaturalización de formulaciones discursivas cristalizadas en los procesos de comprensión lectora de las diferentes disciplinas del nivel medio. En efecto, ayudar a los y las estudiantes en la comprensión de textos explicativo-argumentativos, poniendo el foco en la materialidad discursiva, tendría que ser preocupación de todas las materias –no solo de Prácticas del Lenguaje o Lengua y Literatura–. Dicho de otro modo, se busca que esta propuesta sea utilizada por docentes de diferentes disciplinas como un recurso didáctico para ejecutar acciones relacionadas con la reflexión lingüística de los textos disciplinares.

La estructura adoptada es la siguiente. Primero, se desarrollan las destrezas lingüísticas en general, objeto del tema del dossier al que pertenece este artículo, y la de comprensión lectora, en particular, que se constituye como el tópico central del trabajo. En segundo lugar, se plantea la necesidad de un estudio multidisciplinar acerca de la comprensión lectora, pero, además, de poner el foco en la materialidad discursiva de los textos de estudio. En tercer lugar, el *paper* se adentra en precisiones teóricas y metodológicas sobre la reflexión lingüística en vinculación con los resultados obtenidos en una encuesta realizada a docentes

de escuela secundaria sobre comprensión lectora. En cuarto lugar, se muestran los resultados obtenidos, a través de una propuesta pedagógica centrada en los modos de decir de la comunicación científica y en el despliegue de mecanismos de “facilitamiento discursivo”, que buscan, además, incentivar la discusión. Finalmente, se ofrecen las conclusiones.

2 LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

Según la bibliografía clásica, las destrezas lingüísticas básicas son cuatro y en cada una se llevan a cabo diferentes acciones: la comprensión auditiva –el sujeto se desempeña como oyente–, la expresión oral –sujeto hablante–; la comprensión lectora –sujeto lector– y la expresión escrita –sujeto escritor–.

Si bien los procesos neurológicos y fisiológicos que intervienen en cada destreza son unidireccionales y corresponden a procesos primarios distintos (escuchar, hablar, leer y escribir), suelen estar interrelacionados en la práctica. Por ejemplo, si se participa en una red social, como Instagram, para poder escribir un comentario sobre un post primero hay que leerlo y/o escucharlo. Se ejercen, así, los roles de lector/a y/u oyente, y escritor/a. Tal como sostiene Cortés Moreno (2015), el modelo clásico de las cuatro destrezas está dotado de una gran sencillez, que lo mantiene actual para determinados objetivos didácticos. Sin embargo, hay que tener en cuenta que, en los diversos usos de la lengua, como los que se dan en situaciones áulicas, que son las que hace hincapié este artículo, las destrezas convergen y tensionan los aprendizajes. Dicho esto, este artículo se ocupa de indagar las dificultades de la comprensión lectora, pero advirtiendo que entrarán otras destrezas en juego según cada caso.

De acuerdo con Martínez Ezquerro (2020), las microhabilidades necesarias para el desarrollo de la comprensión lectora son:

1. Leer en voz alta con fluidez y entonación adecuada.
2. Leer en silencio valorando el progreso en la velocidad y la comprensión.
3. Utilizar la lectura para ampliar el vocabulario y fijar la ortografía correcta.

4. Comprender cuál es la estructura y las ideas principales y secundarias.
5. Interpretar el significado, propósito e información específica.
6. Seleccionar textos en diferentes soportes para recoger información y ampliar conocimientos.

Martínez Esquerro (2020) agrega que la destreza en comprensión lectora propicia estrategias que posibilitan el conocimiento en sentido amplio, el saber lingüístico y la consideración de la lectura para compartir (Martínez Esquerro, 2020). En esta definición, cabe destacar el concepto de “saber lingüístico”: sin dudas, en muchos enfoques queda soslayada la relevancia que el saber y la reflexión sobre la lengua tienen respecto del proceso de comprensión. Como ya se mencionó, la propuesta aquí bosquejada hace foco justamente en abordar la comprensión lectora atendiendo a los modos de decir.

3 LA COMPRENSIÓN LECTORA

Son profusos y conocidos los problemas de comprensión lectora que manifiesta el estudiantado en los diferentes niveles educativos en los países de habla hispana. En el caso argentino, por ejemplo, los resultados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) de la Unesco² señalan que el 46% de estudiantes de tercer grado de la escuela primaria no alcanza el nivel mínimo de lectura. Las dificultades parecen ser mayores en la educación secundaria, ya que, de acuerdo con los datos del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA)³ 2018, los últimos difundidos, el 52,1% no alcanza el nivel mínimo en lectura. De este modo, y según la prueba Aprender 2021⁴, Lengua es la materia

2 El ERCE 2019 es la cuarta versión del Estudio Regional Comparativo y Explicativo. Mide los logros de aprendizaje de estudiantes de sistemas educativos de América Latina y el Caribe y se aplicó desde mayo de 2019 en 16 países: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay (Dillon, 2023).

3 El informe del Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes o Informe PISA es un estudio llevado a cabo por la OCDE a nivel mundial que mide el rendimiento académico en lectura (Dillon, 2023).

4 El Ministerio de Educación de la Nación de la Argentina, a través de la Secretaría de Evaluación e Información Educativa (SEIE), realizó a fines de 2021 una evaluación estandarizada de Lengua y Matemática, denominada Aprender 2021. Este operativo se implementó de forma censal en sexto grado de las 23.000 escuelas primarias del país (Dillon, 2023).

en la que más habrían retrocedido el alumnado de primaria tras la pandemia de Covid-19 (2020-2021).

Las razones que explican las dificultades de comprensión lectora son múltiples y complejas y dependen del enfoque teórico que se adopte. Por un lado, un amplio grupo de especialistas afirman que los problemas se ubican en el enfoque adoptado en los procesos de alfabetización. En este sentido, Borzone (en Dillon, 2023) advierte que el método global o constructivista, que se adoptó en la Argentina en los 90 –ya descartado por el resto de los países en el mundo en los 60– es el gran responsable del fracaso escolar, debido que hace hincapié en la construcción del aprendizaje por parte del estudiantado y no tanto en una enseñanza sistemática a cargo del cuerpo docente. Borzone sostiene: “Si un chico no puede leer ni escribir, no puede aprender ningún contenido” (en Dillon, 2023, en línea). En una línea similar, Salvarezza (en Dillon, 2023) coincide en que es necesario garantizar una sólida alfabetización temprana, trabajando con métodos estructurados y sistemáticos. De este modo, pone el foco en la enseñanza explícita de la decodificación: “enseñar las letras y los sonidos que representan, y practicar la lectura en clase desde el comienzo de primer grado” (Salvarezza en Dillon, 2023, en línea).

Por otro lado, desde las ciencias cognitivas y la psicolingüística, Abusamra e Yves (2012) y Abusamra, Chimenti, y Tiscornia (2021) disienten de la idea de que el aprendizaje de la decodificación garantice el desarrollo de la comprensión lectora, puesto que existen muchos factores que pueden estar afectando la comprensión. Según su perspectiva, es importante revertir la falsa creencia, impuesta durante largo tiempo, que homologa la lectura mecánica de palabras aisladas y decodificación de reconocer y nombrar correctamente las palabras que componen un texto con la lectura comprensiva de textos:

En el pasado, y desde una visión tradicional, maestros y educadores consideraban finalizado el aprendizaje de la lectura cuando el alumno demostraba leer correcta y fluidamente un texto en voz alta. También desde la psicología se priorizó, por muchos años, la lectura en voz alta con sus distintas etapas de aprendizaje (Frith, 1985) y las posibles dificultades de decodificación (Abusamra e Yves, 2012, p. 1).

Por el contrario, las investigaciones por más de tres décadas en psicología y psicolingüística han mostrado la diferencia entre el componente de decodifica-

ción (lectura en voz alta) y la comprensión de textos. En efecto, como explican Abusamra e Yves (2012), la distinción entre dichos componentes no solamente implica aspectos cognitivos heterogéneos, sino que también supone objetivos y recursos de intervención diferenciales; así:

La comprensión de un texto implica un proceso de alto nivel de construcción activa de significado mediante la puesta en marcha simultánea de habilidades lingüísticas (decodificación, análisis sintáctico), memoria, atención, razonamiento, conocimiento del mundo, conocimiento de estrategias de lectura, etc. (Abusamra e Yves, 2012: p. 1)

De acuerdo con tal perspectiva, un trabajo interdisciplinario —a partir de la labor conjunta de diferentes disciplinas lingüísticas, como la psicolingüística, la neurolingüística y la neuropsicología— permite acceder a una interpretación del asunto planteado. Vale destacar, asimismo, los valiosos y profusos aportes de Cassany (2005 y 2006), quien, desde una perspectiva sociocultural, ha sentado las bases teóricas y metodológicas para concebir y desarrollar una propuesta de comprensión crítica plural en la escuela secundaria, que abarque la multilectura, la multidisciplinariedad y la lectura en pantalla. Así, Cassany (2005) identifica como competencias receptoras críticas las de: 1) situar en el contexto sociocultural de partida; 2) reconocer y participar en la práctica discursiva concreta que propone el texto; 3) calcular los efectos que provoca el discurso en los diferentes contextos de llegada. En este punto, con vistas a contribuir al abordaje multidisciplinario y al enfoque de la comprensión crítica plural, en lo que sigue, se busca ofrecer, desde el análisis del discurso en general y en el marco de la enunciación en particular, un aporte para la comprensión del texto, con foco en los aspectos enunciativos y polifónico-argumentativos.

4 MARCO TEÓRICO Y METODOLOGÍA

4.1 *Diseño curricular y saber lingüístico*

El marco propuesto para la presente investigación lo conforman la Teoría Polifónica de la Enunciación de Ducrot ([1984] 2001). Esta teoría, gestada los años ochenta, retoma los trabajos pioneros acerca de la enunciación llevados a cabo por Benveniste (1965), quien aborda las marcas de subjetividad en el discurso, y los de Bajtín (1982), quien propone las categorías de dialogismo y polifonía.

Por su parte, la polifonía enunciativa considera los discursos como un complejo construido por una multiplicidad de voces y puntos de vista que se pone de manifiesto de diferentes formas y a través de determinados aspectos microdiscursivos y modos de decir (Authier-Revuz, 1984 y 1995; Maingueneau, 1999; García Negroni, 2005 y 2008; Hall, 2007; Tosi, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017, 2018, 2020, 2023a y 2023b, etc.).

Respecto de la relevancia de promover una propuesta de comprensión lectora con foco en los aspectos microdiscursivos, es necesario mencionar que los actuales lineamientos curriculares de diversos países hispanohablantes apuntan a la reflexión sobre el lenguaje. Por ejemplo, en el caso argentino, la reflexión metalingüística se vincula con el aprendizaje de cuestiones sobre la gramática, de la normativa y de los textos en desarrollo de las prácticas de lectura y escritura. Ahora bien:

más allá de las situaciones en que la reflexión sobre la lengua ingresa al aula de manera “ocasional”, los momentos de trabajo en que nos concentramos en determinados contenidos específicos de la lengua constituyen una herramienta muy importante para los chicos: les permiten ampliar su conocimiento y desarrollar su reflexión sobre las unidades que la componen y las reglas que rigen su funcionamiento (Ministerio de Educación de la Nación, 2006, p. 171).

Según plantean los diseños curriculares, en las situaciones de reflexión lingüística, el estudiantado, partiendo de ese conocimiento intuitivo, puede llegar paulatinamente a construir un saber consciente y reflexivo a partir de la curiosidad, que es justamente lo que impulsa el trabajo. Esto implica: “Cuestionar lo obvio, problematizar los usos cotidianos, preguntarse acerca de por qué se usa una forma y no otra, explorar, comparar, sustituir, deducir, entre otras, son acciones que los chicos realizan para aprender y comprender el lenguaje” (Ministerio de Educación de la Nación, 2006, p. 171).

A pesar de las buenas intenciones de los diseños curriculares, la comprensión lectora presenta muchas dificultades para los y las estudiantes, tal como demostraron los resultados de las evaluaciones mencionadas en 2. Pero quienes enseñan ¿qué detectan como problemático en torno a la comprensión lectora? Para averiguarlo, se diseñó y se puso en ejecución una encuesta destinada a do-

centes de escuela secundaria en la provincia y Ciudad de Buenos Aires, según se verá a continuación.

4.2 *La perspectiva docente*

Durante 2023, se realizó una encuesta exploratoria a docentes de escuela media para averiguar cuáles son sus apreciaciones sobre las dificultades de comprensión lectora en sus estudiantes. Como se sabe, la encuesta constituye un instrumento relevante en el estudio de las relaciones sociales, pues permite conocer el comportamiento de diferentes grupos sociales (Falcón, Pertile y Ponce, 2019); en nuestro caso, dentro de los ámbitos de enseñanza. En cuanto a la finalidad de estas encuestas, se buscaba tener un primer acercamiento al fenómeno estudiado para identificar las dimensiones del problema, y establecer hipótesis y alternativas de trabajo (Falcón, Pertile y Ponce, 2019). Las encuestas fueron enviadas por correo electrónico a docentes de Prácticas del Lenguaje y materias afines de escuelas medias estatales y privadas de la provincia y Ciudad de Buenos Aires. Dicha exploración retoma los resultados de una investigación previa en la que se analizaron los mecanismos microdiscursivos de los libros de texto de secundario de diferentes disciplinas (Tosi, 2018)⁵. Si bien la encuesta abarcó varios temas⁶, aquí se exponen tres características –las más significativas y las que revisten mayor ocurrencia en la muestra– relacionadas con la comprensión lectora, que fueron identificadas como conflictivas o problemáticas por el cuerpo docente:

- 1) Falta de conocimientos sólidos de sus estudiantes sobre clases de palabras, gramática y construcciones sintácticas.
- 2) Ausencia de un repertorio de consignas y proyectos para abordar la gramática desde una perspectiva del uso.
- 3) Falta de trabajo de comprensión lectora en otras materias que no sean de Prácticas del Lenguaje o Lengua.

5 Allí se indaga en qué medida la formulación lingüística de los libros escolares incide en el acceso a la lectura especializada (Tosi, 2017) y cuáles resultan ser las relaciones entre estas dificultades y la configuración discursiva de los libros de texto.

6 Debido a las limitaciones de espacio del presente artículo, no es factible explicitar con mayor profundidad el instrumento metodológico aplicado. Por eso se decidió, destacar los resultados relacionados con el objeto de interés de este estudio.

Respecto de 1, las personas encuestadas destacan la falta de conocimientos previos que subyacen al proceso de comprensión lectora en diferentes niveles, especialmente el gramatical. En este punto cabe destacar que, en la actualidad, la gramática ha quedado relegada a un espacio subsidiario de la enseñanza de la lengua. Por ejemplo, los libros de texto argentinos suelen darle un tratamiento aislado a la gramática, al ubicarlo en un apéndice o anexo al final del libro, o en plaquetas paratextuales (Tosi, 2018). Este tratamiento periférico suele replicarse en las aulas. Por otra parte, hay que tener en cuenta que específicamente, en la Argentina, los últimos años de la secundaria (cuarto a sexto) no disponen de un espacio curricular que trabaje la gramática y por, ende, la reflexión metalingüística.

Con relación a 2, el cuerpo docente ha coincidido en que la enseñanza de la lectura se centra en el diseño de consignas, tareas y proyectos que abordan los conceptos disciplinares. Destacan que existe una escasez en la orientación en actividades —en la formación docente, libros de textos, materiales curriculares o institucionales— que trabajen la comprensión lectora en sí, atendiendo a la complejidad discursiva de cada campo disciplinar. Debe tenerse en cuenta que las prácticas de lectura de la escuela forman parte de la tradición contenidista (Hall, 2007), puesto que el objetivo que las guía es “rastrear” contenidos en el texto. Según explica Hall (2007, p. 13), las prácticas de lectura contenidistas se abocan a descubrir “lo que los textos dicen” y no atienden a “los modos de decir con los cuales se construye el conocimiento” (Hall, 2007, p. 13). Dicho de otro modo, la comprensión lectora en la escuela secundaria suele enfocarse en describir los conceptos disciplinares y no en desentrañar la complejidad de la materialidad discursiva de los textos disciplinares. En cambio, desde la perspectiva aquí trazada, el interés se coloca en interpretar los textos haciendo foco en los modos de decir: en cómo el texto se configura y construye los sentidos, específicamente haciendo hincapié en los recursos que configuran subjetividad y polifonía.

En referencia a 3, las personas informantes han indicado que el trabajo con la comprensión de textos suele limitarse al área de Lengua. No obstante, se trata, claro, de un proceso transversal a todas las disciplinas. Por este motivo, la propuesta didáctica que se presenta a continuación se aplica a un texto de Educa-

ción Tecnológica y Digital. Lo esperable es que en todas las disciplinas se pudiera aplicar una propuesta de lectura centrada en los modos de decir disciplinar.

5 RESULTADOS Y DISCUSIÓN. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA CENTRADA EN LOS MODOS DE DECIR

Como exponen diversas investigaciones (Hall, 2007; Hall y Marin, 2002, 2003 y 2011; Carlino, 2005; Desinano, 2009 y Tosi, 2015a, 2017 y 2018, entre otras), los problemas de comprensión que manifiesta el estudiantado no se restringe a meras dificultades conceptuales, léxicas o textuales, sino que son producto de un conjunto de causas complejas (Abusamra e Yves, 2012 y Abusamra, Chimenti, y Tiscornia, 2021), y entre ellas se encuentran ciertos aspectos enunciativos, subjetivos y polifónicos de los textos, que gran cantidad de pesquisas suelen desestimar o, al menos, no advierten sobre su importancia.

En vinculación con la línea de análisis que da cuenta de que los problemas de comprensión y escritura que manifiesta el alumnado responde a la falta de desarrollo temprano de las habilidades letradas vinculadas con los textos de estudio (Hall y Marin, 2002, 2003 y 2011), en investigaciones previas se ha demostrado que los libros de texto no contribuyen necesariamente a introducir al alumnado en el ámbito lingüístico-discursivo disciplinar, y que las prácticas pedagógicas distan de ese objetivo (Tosi, 2015a, 2017 y 2018). En este sentido, los problemas de comprensión advertidos podrían hallar una explicación en las características de los textos de primaria y secundaria –libros de texto, manuales escolares, etc.–, dadas especialmente a través de los mecanismos de “simplificación”, como ciertos “modos de decir pedagógicos” (Tosi, 2015a y 2017) y el silenciamiento de rasgos argumentativos complejos⁷.

En vistas a ello, la propuesta didáctica que se despliega aquí se cimenta a partir de estrategias de “facilitamiento” (Tosi, 2017 y 2018), pero que preten-

7 Algunos de estos procedimientos –las comillas didácticas, la espacialización del saber, la construcción de definiciones, etc.– apuntan especialmente a auxiliar al lector lego en la comprensión de un texto que puede presentar cierta complejidad. En otros, la simplificación se establece principalmente como un dispositivo que busca atenuar las propiedades de subjetividad, alteridad y argumentatividad propias de la exposición, como por ejemplo evitar la inclusión explícita de discurso ajeno. Para profundizar sobre los modos de decir pedagógicos, ver Tosi (2015a, 2016b, 2017 y 2018).

den expandirse en pos de la aplicación a otros tipos de textos, no solo los pedagógicos, sino los de comunicación científica y académicos de diferentes áreas disciplinares y en diversos soportes, según ya se mencionó. Entonces, la idea general de la propuesta consiste en abordar diferentes modos de decir, no solo los pedagógicos, sino los de comunicación científica y académicos, atendiendo a las particularidades de sus soportes.

Téngase en cuenta que esta propuesta didáctica funciona a modo de ejemplo e invitación con el fin de que los y las docentes puedan crear sus propias consignas en tanto “artesanías didácticas”, es decir, objetos didácticos que se prueban, ensayan, modifican y transforman en la práctica a partir de lo que requiere el contexto en terreno (Sardi, 2012).

Para el diseño de la propuesta que se desarrolla a continuación, se parte de un texto de Educación Tecnológica y Digital, extraído del portal Educar, una página web de acceso libre y gratuito del Estado Nacional Argentino. Se trata de un texto que podríamos caracterizar como de “comunicación de la ciencia”, un género discursivo de abordaje muy habitual en la escuela. El texto en cuestión, “¿Para qué necesitamos algoritmos”, despliega diferentes modos de decir propios de la comunicación científica: la construcción personalizada del locutor y destinatario (uso de primera persona del plural), la inclusión de voces ajenas (discurso indirecto) y el uso de tipografía especial (negritas y subrayado color), entre otros (Tosi, 2015b, 2016^a y 2023b)⁸. Tales recursos configuran una dimensión discursiva subjetiva y polifónica explícita que difiere, en varios aspectos, de la representación monódica, objetiva y neutra, prototípica del texto escolar, a la que ya se ha aludido –ver nota 8–. Asimismo, el texto presenta recursos de la materialidad digital (Tosi, 2023a), como la referencia interdiscursiva de conceptos a través de hipervínculos, señalados en color y subrayados que, al cliquearlos, conducen a otros textos virtuales. Si las palabras destacadas en negrita (evolución cultural, inteligencia colectiva o nuevos algoritmos) funcionan para el público lego como indicadores de conceptos disciplinares nodales, las nociones con hi-

8 Para ampliar sobre las características discursivas de la divulgación o comunicación científica destinada al público infantil y juvenil, consultar Tosi (2015b, 2016a y 2023b). Cabe recalcar que algunos de estos rasgos los comparte con el discurso pedagógico y académico, y otros son exclusivos o poseen una funcionalidad diferente en los textos de comunicación de la ciencia.

pervínculos (símbolo, algoritmos o Pierre Lévy) exponen la dimensión dialógica y polifónica al materializar conexiones con discursos previos. En este sentido, puede afirmarse que el subrayado color de hipervínculos es también una forma de heterogeneidad mostrada marcada (Authier-Revuz, 1984) –como es el caso de la tipografía negrita–, pues vehiculiza un comentario del locutor sobre el texto, ya que se expone y evidencia una relación entre discursos.

¿Para qué necesitamos algoritmos?

Una forma de procesar la información es «codificarla» en algoritmos. Estas creaciones sirven también para interpretar gran cantidad de datos (big data) y expandir la inteligencia colectiva. Todo lo que hacemos en internet modifica la estructura de las relaciones entre los datos y transforma la memoria colectiva, lo que nos convierte a cada uno de nosotros en “programadores”.

Los seres humanos tenemos una habilidad muy especial, que es la de manipular símbolos. Y a lo largo de nuestra historia, cada mejora en esa habilidad ha producido cambios muy significativos a nivel económico, social, político, religioso, científico y educativo. Esos cambios, que trazan una **evolución cultural**, van desde los rituales y narrativas primigenios, la invención de la escritura, la creación de alfabetos y sistemas numéricos, la fabricación de un artefacto como la imprenta hasta arribar a la automatización de la reproducción en la difusión de símbolos.

Todos esos pasos aumentaron la posibilidad de almacenamiento de nuestra memoria, la expandieron, incrementaron la **inteligencia colectiva** y subieron un nivel en la escala evolutiva cultural

En ese sentido, la propuesta del filósofo e investigador Pierre Lévy se aleja de la inteligencia artificial. La suya es una perspectiva completamente distinta: para él no se trata de crear máquinas inteligentes o más inteligentes que los humanos, sino de hacer a los humanos más inteligentes. Cada nivel de complejidad implica un tipo de conocimiento emergente nuevo y más poderoso, en el que todos los procesos cognitivos están aumentados. El último paso, es decir, aquel hacia el cual tendemos, sería el conocimiento algorítmico.

Según Lévy, nos encontramos situados en el comienzo de otro gran cambio antropológico porque toda la información (los símbolos en diferentes arreglos y combinaciones) ahora se puede distribuir masivamente en el ámbito digital y, lo más importante, estamos desarrollando sistemas simbólicos innovadores e infraestructuras especializadas para montar **nuevos algoritmos**.

<https://www.educ.ar/recursos/132049/para-que-necesitamos-algoritmos> (fragmento).

De más está decir que hay diversas formas de abordar el texto, desde las que proponen Abusamra, Chimenti, y Tiscornia (2021), hasta las técnicas didácticas para enseñar a comprender críticamente de Cassany (2005), solo para mencionar dos casos. A continuación, se exhiben, a modo de muestra, algunas actividades –se seleccionaron diez, ateniendo a la extensión acotada exigida para este artículo–, diseñadas a modo de mecanismos de facilitamiento discursivo

para propiciar una mayor comprensión respecto de la materialidad del texto, y hacer foco en su dimensión subjetiva y polifónica, que pueden sumarse o complementar otras propuestas. Por ejemplo, es posible preparar una lectura a través del diseño de tareas (prelecturas, relecturas y poslecturas), que plantea Cassany (2005 y 2006) –solo por mencionar un caso–, e implementar, asimismo, algunos mecanismos de facilitamiento. Se deja en claro que las posibilidades en la formulación de las actividades son profusas y dependerán de cada situación de enseñanza.

1. ¿Por qué se usan las comillas en el primer párrafo? ¿Qué valor les dan las comillas a esas palabras dentro del texto?
2. ¿Cuáles son los referentes del “nosotros/as” que construye el texto? ¿A quiénes se refiere? ¿Qué otras formas lingüísticas podrían usarse para que el texto parezca más objetivo? Elijan las opciones, según corresponda.

Tercera persona

Pronombre se

Pronombre yo

Pronombre vos

Pronombre tú

Pronombre ustedes

3. ¿Por qué están marcadas algunas palabras en negrita? ¿Señalarían otras? ¿Cuáles? ¿Por qué?
4. ¿Por qué otras palabras están azul y subrayadas? ¿Qué información aporta esta marcación? ¿Adónde conducen? ¿Los/las ayuda a entender mejor lo que están leyendo? ¿La consultan?
5. ¿Cuál es la función de las expresiones entre paréntesis? ¿Los/las ayudan? ¿Qué pasa si se sacan?
6. ¿Qué tipo de palabra es “propuesta” (tercer párrafo)? ¿Quién es el que propone? ¿En qué consiste la propuesta? ¿Qué expresión o frase los ayuda a entender que esta propuesta se opone a otra?
7. Anoten qué dos perspectivas contrapuestas aparecen en el texto y expliquen cada una.
8. ¿De qué modos se introduce la voz de Lévy? ¿Para qué se lo cita?

9. Si quisieran colocar una cita que apoye la perspectiva de la inteligencia artificial, ¿a qué autor, teoría, o grupo recurrirían? ¿Cómo la incorporarían?
10. Con sus palabras, escriban un texto compuesto solo por un párrafo que responda la pregunta en cuestión: ¿Para qué necesitamos algoritmos?

Según se observa, estas consignas buscan explorar la configuración subjetiva y polifónica del texto de comunicación científica y constituyen una herramienta para promover la reflexión metalingüística en la cultura escrita especializada en formato virtual: modos de citar (Authier-Revuz, 1984 y 1995, García Negroni, 2005 y 2008 y Tosi, 2015b y 2016a), valor de las nominalizaciones (Hall y Marin, 2002 y 2003 y Tosi, 2018), mecanismos de intertextualidad y polifonía virtual a través de los hipervínculos (Tosi, 2020 y 2023a), formas de heterogeneidad mostrada marcada, como comillas, bastardillas, usos de negritas y de subrayado color para hipervínculos (Authier-Revuz, 1984 y 1995 y Tosi 2015b, 2016a, 2017, 2018 y 2023b), expresiones personalizadas y despersonalizadas para la construcción del locutor (García Negroni, 2005 y 2008 y Tosi 2015b y 2016a), entre otros mecanismos.

En suma, una propuesta didáctica con mecanismos de facilitamiento para promover la reflexión lingüística guiada intentan cimentar el abordaje de la materialidad discursiva en soporte virtual, el posible –y alternativo– establecimiento de vinculaciones con otros saberes y niveles lingüísticos, como los conocimientos semánticos, sintácticos y gramaticales. La pretensión de esta propuesta es que el abordaje de la comprensión lectora trascienda la finalidad contenidista y que se sume a un trabajo inter y multidisciplinar, en tanto proyecto que atraviese y abarque las diferentes materias y que pueda ser tratado en diversos espacios curriculares.

6 CONCLUSIONES

A lo largo de estas páginas, se expuso que las dificultades de comprensión de estudiantes de secundario no se limitan al plano conceptual, léxico o textual en los que suelen hacer hincapié los estudios más difundidos del campo, sino que

se vinculan sustancialmente con otras dimensiones, y entre ellas se destacan los aspectos enunciativos, subjetivos y polifónicos de los textos. En tal sentido, el presente artículo constituye una propuesta teórica-metodológica para aplicar en el aula de secundaria. Con un espíritu transversal a todas las disciplinas y el interés puesto en la materialidad discursiva y el entramado polifónico del texto –en este caso en soporte virtual–, se señala que una *propuesta pedagógica centrada en los modos de decir de la comunicación científica* favorece formas de reflexión lingüística y así puede ofrecer una respuesta a los problemas de comprensión lectora.

Por todo lo dicho, se considera relevante sumar al trabajo diario de abordaje de los textos una serie de actividades que se centre en el despliegue de mecanismos de facilitamiento discursivo que, sin dudas, ayudarán a mejorar la comprensión lectora. Efectivamente, la naturaleza de una propuesta pedagógica centrada en los modos del decir puede profundizar saberes lingüísticos, propiciar vinculaciones con conocimientos gramaticales y potenciar la reflexión sobre la materialidad de los textos disciplinares, que suelen quedar soslayadas en las prácticas escolares.

7 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abusamra, V., Chimenti, M. y Tiscornia, S. (2021). *La ciencia de la lectura: los desafíos de leer y comprender textos*. Tilde Editora.
- Abusamra, V. e Yves, J. (2012). Lectura, escritura y comprensión de textos: aspectos cognitivos de una habilidad cultural. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 4(1), pp. i-iv.
- Authier-Revuz, J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s), *Langages* 73, 98-111.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Larousse.
- Bajtin, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- Benveniste, É. (1965). *Problemas de lingüística general*. Siglo XXI.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, D. (2005). Explorando las necesidades actuales de comprensión. Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 26(3), 32-45.
- Cassany, D. (2006). Análisis de una práctica letrada electrónica. *Páginas de guarda*, 2, 100-112.
- Cortés Moreno, M. (2015). Reflexiones en torno al clásico modelo de las cuatro destrezas lingüísticas: propuesta de un nuevo modelo. *Decires, Revista del Centro de Enseñanza para Extranjeros*, 15(18), 45-62.

- Desinano, N. (2009). *Los alumnos universitarios y la escritura académica. Análisis de un problema*. Homo Sapiens.
- Dillon, A. (5 de mayo de 2023). Comprensión lectora: ¿qué se puede hacer desde el aula y la política para mejorar? *Infobae*. <https://www.infobae.com/educacion/2023/05/07/compreension-lectora-que-se-puede-hacer-desde-el-aula-y-la-politica-para-mejorar/>
- Ducrot, O. (1984/ 2001). *El decir y lo dicho*. Paidós.
- Falcón, V., Pertile, V. y Ponce, B. (2019). La encuesta como instrumento de recolección de datos sociales: Resultados diagnóstico para la intervención en el Barrio Paloma de la Paz (La Olla) - ciudad de Corrientes (2017-2018). *XXI Jornadas de Geografía de la UNLP. Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública*. Actas, Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13544/ev.13544.pdf
- García Negroni, M. M. (2005). Argumentación y polifonía en el discurso científico-académico. A propósito de ciertos conectores especializados en la trasgresión argumentativa. *RASAL Lingüística*, (1), 11-24.
- García Negroni, M. M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66), 5-31.
- Hall, B. (2007). La comunicación científica en ámbitos académicos: otro enfoque. *Revista Hologramática, Revista Académica de la Facultad de Ciencias Sociales de UNLZ*, 2(7), 79-105.
- Hall, B. y Marín, M. (2002). Marcas de argumentatividad en los textos de estudio: obstáculo para lectores. *Actas del Congreso Internacional La argumentación: Lingüística, Retórica, Lógica, Pedagogía*, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Hall, B. y Marín, M. (2003). Los puntos de incompreensión de la lectura en los textos de estudio. *Lectura y Vida* 24 (1), 1-25.
- Hall, B. y Marín, M. (2011). El discurso académico-pedagógico: complejidad discursiva. En M. M. García Negroni (coord.) *Los discursos del saber. Prácticas discursivas y enunciación académica* (pp. 102-132). Editoras del Calderón.
- Maingueneau, D. (1999). Ethos, scénographie, incorporation. En Ruth Amossy (ed.), *Images de soi dans le discours. La construction de l'éthos*. Delachaux et Niestlé, 75-102.
- Martínez Ezquerro, A. (2020). Habilidades lingüísticas en prácticas lectoras interculturales. *Porta Linguarum* 34, 107-123. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i34.16736>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2006). *Reflexión sobre la lengua (sistema, norma y uso) y los textos 4*. Cuadernillos en el aula.
- Sardi, V. (2012), “De artesanos y artesanías en la enseñanza de la literatura”, *Revista Texturas*, N° XII, Facultad de Humanidades y Ciencias, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina. <http://www.bibliotecavirtual.unl.edu.ar/ojs/index.php/Texturas/article/view/2921/4247>.
- Tosi, C. (2015a). Los modos de decir pedagógico en los libros de texto. Un análisis polifónico-argumentativo acerca de la especificidad genérica y sus efectos de sentido. *Lengua y Habla*, 19, 126-148. <http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/lenguayhabla/article/view/6935>
- Tosi, C. (2015b). Mitos y certezas en el discurso de la divulgación científica para chicos. Un análisis sobre la posición ante la doxa y la reinterpretación de topoi. En M.M. García Negroni (coord.). *Suje-to(s), alteridad y polifonía*. Acerca de la subjetividad en el lenguaje y en el discurso (pp. 121-154). Ampersand.

- Tosi, C. (2016a). El discurso de la ciencia para chicos, o la explicación como diálogo. Un análisis polifónico-argumentativo de libros de divulgación científica infantil en español. *Letras de Hoje*, Vol. 51; Nº. 1, 109-118.
- Tosi, C. (2016b). La voz de la mujer en los libros de texto argentinos: ausencias y discursos evocados. En T. Fernández Ulloa y J. Schmidt Morazzani (Eds.) *Images of Women in Hispanic Culture* (pp. 289-314). Cambridge Scholars Publishing.
- Tosi, C. (2017). La comprensión de textos especializados. Un estudio polifónico-argumentativo sobre las dificultades de lectura en los estudios de formación docente en la Argentina. *Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 17, n.3, 334-356. <http://dx.doi.org/10.15517/aie.v17i3.29570>.
- Tosi, C. (2018). *Escritos para enseñar. Los libros de texto en el aula*. Paidós.
- Tosi, C. (2020). Lectura y oralidad en la escuela del siglo XXI. Materiales de enseñanza para las prácticas de lengua y literatura en el mundo digital, Contextos Educativos. *Revista de Educación*, 25, 127-143 DOI: <https://doi.org/10.18172/con.4274>
- Tosi, C. (2023a). Aprender lingüística a través de Tiktok. Abordaje sobre los «recursos polifónicos multimodales» en la comunicación pública de las ciencias del lenguaje. *Oralia. Análisis del Discurso Oral*, 26(2). <https://doi.org/10.25115/oralia.v26i2>
- Tosi, C. (2023b). Las expresiones entrecomilladas como posicionamientos subjetivos de respuesta en la explicación de conceptos. Un abordaje en torno al discurso de la comunicación científica destinada a las infancias a partir del EDAP. En M.M. García Negroni (coord.) *Las causas del decir. Aportes del enfoque dialógico de la argumentación y la polifonía al análisis del discurso* (pp. 249-274). Prometeo.

APORTES DE LA NEUROCIENCIA EDUCATIVA A LA ADQUISICIÓN DE LAS DESTREZAS LINGÜÍSTICAS DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

CONTRIBUTIONS OF EDUCATIONAL NEUROSCIENCE TO THE ACQUISITION OF LINGUISTIC SKILLS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ROCÍO BARTOLOMÉ RODRÍGUEZ
Universidad Autónoma de Madrid
rocio.bartolome@uam.es

Resumen: El objetivo de desarrollo sostenible (ODS) número 4 aboga por una educación primaria, secundaria y universitaria gratuitas, equitativas y de calidad que produzcan resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. Para que estos aprendizajes sean así, deben partir de enfoques didácticos basados en evidencias científicas que demuestren que, efectivamente, en el aula se está produciendo un aprendizaje significativo.

La neurociencia aplicada al mundo de la educación aporta datos basados en estudios científicos que ayudan a elegir las metodologías más eficaces a la hora de aprender de manera efectiva. La neurociencia cognitiva es el resultado de la fusión entre las ciencias biomédicas (bioquímica, biología molecular y celular, genética, entre otras) y la psicología. Si se aplica la neurociencia cognitiva a la educación, resulta en lo que se conoce como neurociencia educativa (también conocida como neurodidáctica o neuroeducación). Esta disciplina se centra en el estudio y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyándose en la investigación científica sobre el funcionamiento del cerebro. Para ello, se ampara en tres ámbitos de conocimiento diferentes: la neurociencia, la psicología y la educación.

Por lo tanto, conocer cómo funciona el cerebro del alumnado ayudará a los/las docentes a mejorar su práctica educativa y a diseñar experiencias de aprendizaje de calidad, tal y como pretende el ODS 4. La enseñanza de idiomas, y en este caso del español como lengua extranjera (ELE), no puede quedarse al margen de los principios de la neuroeducación. Por ello, se van a presentar algunos aspectos neuroeducativos que quien enseña debe tener en cuenta para ayudar al estudiantado a mejorar sus destrezas lingüísticas en el aula de ELE.

En primer lugar, se definirá qué es la neuroeducación y su vinculación con el ODS 4. En segundo lugar, se desmontarán algunos neuromitos que afectan a los/las docentes de idiomas. En tercer lugar, se hablará de las funciones ejecutivas más importantes en el aula de ELE (gestión de las emociones, gestión de la atención, gestión de la memoria y flexibilidad cognitiva). Se finalizará con algunas conclusiones importantes para la enseñanza de ELE desde un punto de vista neuroeducativo.

Palabras clave: Neurociencia educativa; enseñanza de español como lengua extranjera; neuromitos; funciones ejecutivas.

Abstract: Sustainable development goal (SDG) number four advocates for free, equitable, and quality primary, secondary, and university education that produces relevant and effective learning outcomes. To achieve this, teaching practice must be based on didactic approaches based on scientific evidence that demonstrate that significant learning is actually taking place in the classroom.

Neuroscience applied to the world of education provides data based on scientific studies that help choose the most effective methodologies for effective learning. Cognitive neuroscience is the result of the fusion between biomedical sciences (biochemistry, molecular and cellular biology, genetics, among others) and psychology. If cognitive neuroscience

Cómo citar este artículo: Bartolomé Rodríguez, Rocío (2024). Aportes de la neurociencia educativa a la adquisición de las destrezas lingüísticas del español como lengua extranjera

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 119-136

Recibido: 23/07/2024, Aceptado: 30/10/2024

© Rocío Bartolomé Rodríguez



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

is applied to education, it results in what is known as educational neuroscience (also known as neurodidactics, neuroeducation, or mind, brain and education in English). This discipline focuses on the study and improvement of teaching-learning processes based on scientific research on the brain's functioning. To do this, it draws on three different areas of knowledge: neuroscience, psychology, and education.

Therefore, knowing how students' brains work will help teachers improve their educational practice and design quality learning experiences, as intended by SDG 4. Language teaching, in this case, Spanish as a foreign language (ELE, for its initials in Spanish), cannot be left out of the principles of neuroeducation. Therefore, we will present some neuroeducational aspects that teachers must consider to help students improve their linguistic skills in the ELE classroom.

Firstly, we will define neuroeducation and its connection with SDG 4. Secondly, we will dismantle some neuromyths that concern language teachers. Thirdly, we will talk about the most important executive functions in the ELE classroom (emotion management, attention management, memory management, and cognitive flexibility). We will finish with some important conclusions for teaching Spanish as a second language from a neuroeducational point of view.

Keywords: Educational neuroscience; teaching Spanish as a foreign language; neuromyths; executive functions.

1 INTRODUCCIÓN

Este es el siglo del cerebro. En él, se pretende alcanzar uno de los mayores hitos en la historia de la neurociencia: descubrir un atlas de las conexiones neuronales del cerebro humano. Proyectos como The BRAIN Initiative en EE. UU. o el Human Brain Project en Europa están trabajando intensamente para conocer más sobre el funcionamiento del cerebro. El primero se dedica a estudiar cómo las células individuales y los circuitos neurales complejos interactúan en el tiempo y en el espacio. Ya en diciembre de 2023 han presentado un atlas completo de los 32 millones de células del cerebro completo de un ratón. El siguiente paso será conseguir ese atlas del cerebro de un primate y, finalmente, el de un ser humano. El segundo proyecto ha contribuido a un entendimiento más profundo de las estructuras complejas y las funciones del cerebro humano con un enfoque interdisciplinar en la interconexión de la neurociencia y la tecnología.

Los descubrimientos alcanzados y los que se alcanzarán en los próximos años tienen y tendrán consecuencias muy positivas en el ámbito de la salud y del desarrollo tecnológico. Por ejemplo, se puede implantar una prótesis visual inalámbrica para invidentes con un millón de electrodos que permite conectar a una persona a la red. O, también, Apple está trabajando en el desarrollo de un iPhone que se maneje a través de una interfaz cerebro-ordenador y se espera que esté lista en unos diez años para poder manejar el teléfono con el pensamiento.

Sin embargo, no solo la ciencia y la tecnología se beneficiarán de los avances en el estudio del cerebro, también quienes participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje se favorecerán de los descubrimientos científicos que atañen a

su funcionamiento durante ese proceso. Por ejemplo, a través de las técnicas de neuroimagen se pueden conocer los niveles de atención o concentración de los estudiantes. En China, en 2019, se hizo viral una imagen en la que se veía a niños/as chinos/as con una especie de diadema en la cabeza que medía sus niveles de atención. Pero el uso de neurotecnologías en los seres humanos en el ámbito educativo conlleva unas implicaciones éticas que deben tomarse con cautela y, por ello, este artículo no se va a centrar en el uso de las neurotecnologías en el aula, sino en los descubrimientos neurocientíficos que han reportado beneficios para el aprendizaje.

En primer lugar, se definirá qué es la neurociencia educativa y se explicará de qué disciplinas se nutre. Al mismo tiempo, se tratará de vincular la necesidad de una neurociencia educativa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en concreto, con el ODS número 4 que aboga por una educación de calidad. En segundo lugar, este artículo se acercará a algunos neuromitos que han circulado durante décadas entre quienes enseñan idiomas. Algunos de estos neuromitos son el de los estilos de aprendizaje visual, auditivo y cenestésico; el de la dominancia del hemisferio derecho o el izquierdo en las personas; o el neuromito de que el aprendizaje de un idioma extranjero no debería iniciarse hasta que el materno esté consolidado.

En tercer lugar, se explicará qué son las funciones ejecutivas y se desarrollarán aquellas que se han considerado más relevantes para el aprendizaje de las destrezas lingüísticas de segundas lenguas desde la clasificación de Marina y Pellicer (2015). Si bien estos autores señalan once funciones ejecutivas en su Teoría Ejecutiva de la Inteligencia, para este caso se va a prestar atención a las cuatro que se consideran más relevantes para la enseñanza de ELE: gestión de las emociones, gestión de la atención, gestión de la memoria y flexibilidad cognitiva. Se cerrará este artículo con algunas conclusiones sobre la aplicación de la neuroeducación en el aula de segundas lenguas.

2 ¿QUÉ ES LA NEUROCIENCIA EDUCATIVA O NEUROEDUCACIÓN Y POR QUÉ SE NECESITA?

Las neurociencias son un conjunto de disciplinas científicas que estudian las bases biológicas de la conducta y la cognición, es decir, el sistema nervioso central (Carballo y Portero 2018). En la década de los 80 del siglo XX surge la neurociencia cognitiva, que se define como “la disciplina que busca entender cómo la

función cerebral da lugar a las actividades mentales, tales como la percepción, la memoria, el lenguaje e incluso la consciencia” (Escera 2004, p. 142). Dentro de la neurociencia como modelo de planteamiento interdisciplinar en lo que atañe al estudio del cerebro, en los últimos años del siglo XX surgen docenas de subdisciplinas que se entrelazan para estudiar el cerebro (la genética, la física, la farmacología y la psicología), lo que da lugar a una gran explosión de investigaciones y publicaciones (Ibarrola, 2014).

Gracias a esas investigaciones desde la neurociencia cognitiva aplicadas al ámbito de la educación podemos hablar de neurociencia educativa o neuroeducación (en el ámbito anglosajón se prefiere la terminología *mind, brain and educational science*). Sería esta una disciplina orientada “hacia el estudio y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva científica y basada en el funcionamiento del cerebro, a partir de la interacción entre tres ámbitos de conocimiento diferentes: las neurociencias, la psicología y la educación” (Carballo y Portero 2018, p. 18).

Sin embargo, la neuroeducación no ha venido para resolver todos los problemas de aprendizaje o de calidad de la educación, sino para proveer a los/las docentes de los conocimientos que desde un punto de vista científico ayudan a innovar y transformar su práctica pedagógica. El ODS número 4 propone una educación primaria, secundaria y universitaria gratuitas, equitativas y de calidad que produzcan resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos. La investigación en neuroeducación ha demostrado cuáles son las formas más pertinentes y efectivas de aprender. Un ejemplo de ello son los principios y preceptos que Tokuhamo-Espinosa (2017) diseñó junto a un panel de 39 expertos. Por tanto, es labor del educador o educadora:

[...] entender las neurociencias como una forma más amplia de conocer el cerebro –cómo es, cómo aprende, cómo procesa, registra, conserva y evoca una información, entre otras cosas– para que, a partir de este conocimiento, pueda mejorar las propuestas y experiencias de aprendizaje que se dan en el aula. (Ibarrola 2014, p. 118)

No obstante, en ese trabajo de vinculación de los aportes de la neurociencia al aprendizaje que se recomienda a quien enseña, este/esta debe saber elegir entre lo que es ciencia y pseudociencia, entre lo que está validado y lo que es un mito. A continuación, se presentan algunos neuromitos que afectan a la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

3 ALGUNOS NEUROMITOS EN EL AULA DE SEGUNDAS LENGUAS

Uno de los neuromitos que siempre se ha enseñado a los/las docentes de idiomas es el de los tres estilos de aprendizaje: visual, auditivo y cenestésico. Esto es muy difícil de poner en práctica especialmente en un aula de idiomas. Inmediatamente surgen los interrogantes de cómo enseñar un idioma separando la pronunciación de la lectura de las palabras, cómo jugar al bingo para aprender los números sin mirar a la tarjeta en la que se van tachando o cómo escuchar una canción para practicar pronunciación o vocabulario sin leerla. Es muy difícil enseñar español por estilos de aprendizaje sensoriales aislados.

Tal y como apunta Jesús Guillén en Forés et al. (2015):

[...] el proceso perceptivo no se limita a una simple captación de estímulos externos. Aunque las regiones sensoriales de la corteza cerebral crean representaciones neurales de los estímulos, es en las áreas del lóbulo frontal, asociadas con la memoria de trabajo, donde creamos la percepción como un proceso unitario y con sentido, pues allí combinamos la información sensorial con la almacenada en la memoria a largo plazo. Y es este funcionamiento natural del cerebro —que mantiene conectadas diversas regiones en permanente actividad— el que imposibilita que nos centremos en una única modalidad sensorial, pues entre la corteza auditiva primaria del lóbulo temporal, la corteza somatosensorial primaria del lóbulo parietal y la corteza visual primaria del lóbulo occipital hay una cantidad enorme de conexiones neurales. (p. 34)

Además, son varios los investigadores que han encontrado una incidencia irrelevante de una enseñanza basada en estilos de aprendizaje sobre el rendimiento académico (Kavale y Forness 1987; Coffield et al. 2004; Krätzig y Arbuthnott 2006). Otros investigadores han demostrado que cuando se utilizan las tres modalidades sensoriales, el alumnado aprende mejor (Bara et al. 2006), por lo que no conviene enseñar basándose en esta teoría de los estilos de aprendizaje, más bien, conviene desterrar este mito y mezclar los tres supuestos estilos.

Otro neuromito es el de que quien enseña debe atender al hemisferio cerebral predominante de sus estudiantes para facilitarles el aprendizaje. Si bien es cierto que algunas actividades cerebrales pueden ocurrir de manera predominante en un hemisferio u otro, Forés en Forés et al. (2015), se pregunta: “¿existen realmente dos hemisferios cerebrales que trabajan de forma independiente? Y

¿podemos clasificar a los alumnos como de «cerebro izquierdo» o «derecho» con el fin de mejorar su aprendizaje?» (p. 50). Las investigaciones en neurociencia responden negativamente a ambas preguntas, puesto que los dos hemisferios comparten información continuamente a través del cuerpo caloso, un haz de fibras nerviosas que une ambos hemisferios.

Geake (2008) (citado en Guillén 2017, p. 15) afirma que “es esta continua transmisión de información a través del cuerpo caloso la que hace que regiones de ambos hemisferios se activen y trabajen conjuntamente para identificar números o en tareas relacionadas con el lenguaje, por ejemplo”. Así pues, surge la pregunta de cómo enseñar español centrándonos solo en potenciar el hemisferio izquierdo (responsable del lenguaje) mientras se dejan fuera los sentimientos, la creatividad o la asunción de riesgos, característicos del hemisferio derecho. Las emociones y sentimientos son un factor decisivo en el aprendizaje como se verá en el apartado 4.1.

Por último, existe la creencia de que para aprender una lengua extranjera es necesario que la lengua materna esté consolidada por riesgo de que ambas se aprendan mal. Esto no está probado científicamente. La única desventaja entre un niño o niña que aprende dos lenguas o tres lenguas a la vez en sus primeros años de vida frente al que crece en un ambiente monolingüe podría ser

[...] un cierto enlentecimiento en la aparición del habla respecto a los niños y niñas que crecen en un ambiente monolingüe, así como mezcla de lenguas en sus producciones orales en los primeros años. Esto se debe a una cuestión de capacidad, puesto que si se está desarrollando el sistema neural que permite la aparición del lenguaje oral se deben repartir los recursos entre las diferentes lenguas que aprende el niño. En este sentido, si la exposición al lenguaje es de calidad y genuina, estas dificultades desaparecerán en el momento en que el niño ya sea un hablante competente, diferenciando sin problema un idioma de otro, sin mezclas ni confusiones. (Carballo y Portero 2018, p. 29)

Algunas ventajas de hablar una lengua extranjera son que aumenta la reserva cognitiva de los/las hablantes (retrasando hasta en cuatro o cinco años la aparición de enfermedades neurodegenerativas como el Alzheimer (Perani y Abutalebi 2015, citado en Carballo y Portero 2018, p. 29). Estas autoras, además, mencionan otros estudios en los que se muestran más beneficios de hablar una lengua extranjera: aumenta las habilidades atencionales, como la resistencia a

distractores (Bialystok et al. 2004), la flexibilidad cognitiva (Ferjan-Ramírez et al. 2017) y la cognición social (facilidad para ponerse en el lugar del otro) (Fan et al. 2015) (*ibidem*).

Para cerrar este apartado de neuromitos, se concluye que para aprender una lengua adicional es necesario mezclar las tres modalidades sensoriales de presentación de conceptos y actividades, desarrollar actividades que potencien los dos hemisferios y olvidarse de que el aprendizaje de una lengua extranjera influye en el desarrollo de la lengua nativa.

4 FUNCIONES EJECUTIVAS Y DESTREZAS LINGÜÍSTICAS

Las funciones ejecutivas son las “funciones cognitivas más complejas que nos caracterizan a los seres humanos y que nos definen como seres sociales” (Guillén 2017, p. 21). Se refieren a las habilidades que permiten controlar la cognición y la conducta necesarias para planificar una tarea, iniciarla, mantener esa acción, inhibir el impulso de desviar la atención hacia algo diferente a lo que se está haciendo, prestar atención a lo que se quiere, controlar las emociones, etc.

Estas habilidades están localizadas en la corteza prefrontal, que es la parte más anterior del lóbulo frontal. La corteza prefrontal es la parte del cerebro que madura más tarde y una de las áreas que tiene más conectividad con el resto del cerebro. El lóbulo frontal es el lóbulo más grande del cerebro humano y la corteza prefrontal humana representa el 30 % de la superficie total de la corteza cerebral (Carballo y Portero 2018).

Normalmente se señalan tres funciones ejecutivas como las principales: control inhibitorio, memoria de trabajo y flexibilidad cognitiva. Sin embargo, en este artículo se ha optado por elegir cuatro funciones ejecutivas de las once que los educadores Marina y Pellicer (2015) señalan en su Teoría Ejecutiva de la Inteligencia: gestión de las emociones, gestión de la atención, gestión de la memoria y flexibilidad cognitiva. Se considera aquí que en el aula de idiomas estas funciones ejecutivas son las más importantes en cuanto que si se dominan bien, pueden ayudar a adquirir mejor las estrategias y actividades comunicativas de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación). Estas cuatro destrezas y actividades suponen una actualización con respecto al Marco Común Europeo de Referencia

para las Lenguas (MCER) de 2001 y sustituyen al modelo tradicional de las cuatro destrezas (comprensión oral, comprensión de lectura, expresión oral y expresión escrita). El Volumen Complementario del MCER de 2020 especifica lo siguiente por sobre el modelo tradicional de las cuatro destrezas:

[El modelo tradicional de las cuatro destrezas] se considera cada vez más inadecuado a la hora de captar la compleja realidad de la comunicación. Además, la organización en las cuatro destrezas no se presta a ninguna consideración sobre propósito o macrofunción. La organización que propone el MCER está más próxima al uso de la lengua en la vida real, que se basa en la interacción en la que el significado se coconstruye. Las actividades se presentan en cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación. (p. 43)

Sin embargo, está muy asentado entre los/las profesionales de la enseñanza de idiomas la terminología de *destrezas lingüísticas* y parece adecuado seguir usándola en cuanto que dicho concepto hace referencia al desarrollo de habilidades de la lengua, con independencia de su clasificación posterior.

4.1 *Gestión de las emociones*

Las emociones dominan el día a día, condicionan a la hora de tomar decisiones y son el motor con el que arrancar o detenerse ante un objetivo. En el aula, las emociones también condicionan el aprendizaje. Son reacciones inconscientes que se producen en el cuerpo provocadas por estímulos ajenos al individuo (estímulos del entorno) o internos (pensamientos o recuerdos). Estas reacciones crean cambios fisiológicos en el cuerpo que permiten responder de forma rápida y automática a los estímulos, es decir, ayudan a tomar decisiones para adaptarse a esos estímulos.

El sistema límbico es el responsable de las conductas emocionales. Está formado por el hipocampo, la amígdala, el septum, el cíngulo y porciones del hipotálamo y el tálamo. Las emociones se gestionan en estas partes del cerebro y las emociones, sobre todo las emociones positivas, favorecen el aprendizaje. En un estudio de Erk et al. (2003) se vio que cuando se les enseñaban a los sujetos fotografías que producían emociones positivas, se activaba el hipocampo y esto hacía que los/las participantes pudieran memorizar más palabras en ese contexto.

No obstante, Smith (2019) aporta estudios en los que un estado de ánimo negativo conduce a un estilo de pensamiento más detallado y atento, es mejor para el procesamiento de la memoria y el recuerdo, protege de los estereotipos y sesgos y, además, parece que hace que la gente esté más motivada (p. 56-57). Aún así, ese estado de ánimo negativo no es el estado ideal, sino que la preferencia debería estar en fomentar un clima de aula positivo que favorezca la conexión entre la amígdala y el hipocampo (almacén de la memoria).

La clase de idiomas es un terreno especialmente fértil para que afloren todo tipo de emociones. Hay alumnado contento por estudiar español, pero también estudiantado inseguro, con baja autoestima, con escasa motivación porque está obligado a estudiar el idioma y siente desinterés hacia él debido a que nunca va a utilizarlo, etc. En los cursos de inmersión lingüística, además, se puede tener en el aula alumnado feliz porque ha conseguido su sueño de estudiar español en un país de habla nativa española, pero también estudiantado a quien se ha obligado a estudiar en el extranjero, con un fuerte choque cultural, ansioso ante una experiencia negativa puntual en un entorno desconocido, deprimido ante la nostalgia de no poder ver a su familia, etc.

Por ello, si están viviendo una situación negativa que lleva a una alta activación de la amígdala (derivada del estado de alerta), esto llevará a que la información no llegue con fluidez al hipocampo para almacenarse y consolidarse allí. Cualquier intento de enseñar gramática, vocabulario o hablar con las/los compañeras/os resultará vacío para su aprendizaje. Por este motivo, es necesario enseñar las destrezas lingüísticas desde un buen clima de aula y generar ambientes positivos en los que el alumnado se sientan desinhibido, tranquilo, seguro y con la confianza suficiente como para participar y no tener miedo a equivocarse. Esto beneficiará a la adquisición de todas las actividades y estrategias comunicativas de la lengua (comprensión, expresión, interacción y mediación).

4.2 Gestión de la atención.

Una buena gestión de la atención redundará especialmente en beneficio de las actividades y estrategias de comprensión oral y escrita. La atención se define como

[...] un mecanismo cognitivo básico que nos permite estar en alerta y conscientes para poder interactuar con el entorno y seleccionar aquella información relevante, ignorando a la vez la información irrelevante, en función de nuestras necesidades o metas para garantizar una conducta adaptativa y exitosa al medio. (Carballo y Portero 2018, p. 98)

Estas autoras sostienen que los procesos atencionales implican la participación de tres subsistemas que se apoyan en redes neurales diferenciadas e interdependientes: la alerta, la orientación o selección atencional y el control ejecutivo. Aunque no se profundizará en cada uno de ellos, se mencionarán aquí algunos aspectos que pueden afectar a la comprensión oral o escrita en el aula de ELE. Por un lado, aunque es fundamental que quien enseña debe estimular al alumnado con actividades y estrategias motivadoras y estimulantes, también conviene considerar que un alto grado de estimulación o sobreestimulación, el cansancio, el aburrimiento o las tareas demasiado difíciles pueden disminuir la respuesta del sistema atencional de alerta (Carballo y Portero 2018).

Algunos estímulos externos que pueden afectar a la selección atencional son un aula excesivamente decorada o un exceso de ruido del exterior. Pero también pueden afectar estímulos internos como los pensamientos, las emociones, los recuerdos o las preocupaciones del estudiante. De ahí que una buena gestión de las emociones afecte al aprendizaje, como se veía en el epígrafe anterior, pues todas las funciones ejecutivas están interrelacionadas.

Por último, en cuanto al control ejecutivo, es aquel subsistema atencional que procesa “la información de manera continuada en el tiempo, inhibiendo estímulos distractores e irrelevantes del entorno, a la vez que nos permite procesar y dar respuesta de manera rápida y eficiente delante de información novedosa o en situaciones inesperadas” (Carballo y Portero 2018, p. 102). Este es el subsistema que sería bueno que el alumnado tuviera activado todo el tiempo, pero también depende de quien enseña que esto sea así.

Al cerebro no le gusta lo repetitivo y predecible porque desconecta y pierde capacidad atencional. Por ello, es recomendable no diseñar clases en las que el estudiantado ya sabe lo que va a ocurrir. Por ejemplo, habría que evitar rutinas como: primero se corrige la tarea del día anterior; después, hay una explicación de un concepto gramatical nuevo; luego, se proponen unos ejercicios

sobre ese concepto; a continuación, el/la docente los corrige; más tarde, se presenta una lista de vocabulario, etc. Lo que sí se recomienda es innovar en el aula para que la respuesta atencional y motivacional no disminuya. Esto se puede conseguir a través de metodologías activas de aprendizaje (aprendizaje basado en preguntas, aprendizaje basado en problemas, estudio de casos, aprendizaje servicio, aula invertida, gamificación, etc.) y de *aprender haciendo*.

También en relación con la atención hay que tener en cuenta el efecto de primacía y recencia, según el cual:

[...] hay mayor probabilidad de que recordemos un elemento presentado inicialmente (efecto de primacía) porque capta más nuestra atención, o si se presenta al final (efecto de recencia), debido a que esta información está más cercana en el tiempo y a que no habrá interferencias de estímulos posteriores, cosa que no ocurrirá con los elementos intermedios. (Oberauer 2003; citado en Guillén 2017, p. 75)

Aplicando este efecto al aula, conviene aprovechar los primeros minutos de la clase para presentar los conceptos más relevantes o para activar las redes neurales de los subsistemas de alerta y selección atencional. En esos primeros minutos, se puede presentar la información novedosa o realizar actividades que despierten su curiosidad, por ejemplo, hacer preguntas que vinculen los contenidos que se están trabajando con la vida real. En los minutos finales, se puede hacer un ejercicio de síntesis y recuperación de todo lo estudiado o ejercicios de metacognición que lleven al alumnado a reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. El tiempo que transcurre entre el principio y el final de la clase se puede dedicar a realizar actividades de trabajo colaborativo.

En el caso de que las sesiones de clase sean muy largas, conviene realizar pausas activas. Estas son pausas de unos 3-5 minutos en las que se hacen actividades físicas y “sirven para volver a liberar de forma adecuada los neurotransmisores que intervienen en los procesos atencionales y para enlazar con el siguiente bloque de estudio” (Guillén 2017, p. 92). Estas pausas son necesarias porque el subsistema atencional de alerta es muy demandante y vulnerable, implica un elevado coste energético y puede provocar inevitablemente que se produzca un agotamiento mental (Carballo y Portero 2018). Estas pausas son especialmente necesarias en los cursos intensivos de ELE con jornadas de hasta cuatro horas seguidas de clase.

4.3 Memoria de trabajo

Atención y memoria de trabajo van de la mano en el proceso de aprendizaje, ya que la atención sería el proceso que permite seleccionar la información que entra y se mantiene en la memoria de trabajo. Y la memoria de trabajo es la que “permite que podamos almacenar, mantener activa y manipular información durante un corto período de tiempo con el fin de llevar a cabo otros procesos mentales complejos, como la toma de decisiones, el razonamiento o la planificación” (Carballo y Portero 2018, p. 143).

Ibarrola (2014) señala tres fases para aprender información nueva correctamente desde un punto de vista neurobiológico: 1) Excitar la red pertinente, 2) retenerla activamente y 3) dejarla reposar. La tercera fase se refiere a la consolidación de la memoria, que se produce pasadas unas horas, o incluso días, desde el momento mismo del aprendizaje. Para realizar esta tarea se necesita el hipocampo, que conecta los circuitos neuronales que se refieren al mismo recuerdo y que están en diferentes regiones de la corteza cerebral. Pero para realizar este trabajo:

[...] el cerebro necesita silencio o, mejor aún, sueño. Cuando la corteza se libera de procesar estímulos externos puede dedicarse, al ritmo de la batuta del hipocampo, a consolidar memorias. Por eso el sueño es el combustible vital de los recuerdos. Sin él no hay reverberación ni tampoco consolidación y, por lo tanto, los recuerdos adquiridos se desvanecen y se hunden en el gran pantano del olvido. (Sigman 2022, pp. 156-157)

Es por esto por lo que se debe dejar pasar un tiempo entre la enseñanza de ciertos contenidos y su evaluación. El cerebro necesita tiempo para asimilar contenidos nuevos, pero también se necesita tiempo para repasarlos. La repetición es un factor fundamental en la creación y fortalecimiento de los circuitos cerebrales. Cada vez que se hace una actividad se activan unas neuronas que se conectan a otras mediante el intercambio de neurotransmisores sinápticos. A medida que se repite una misma experiencia, los enlaces sinápticos entre las neuronas se hacen más fuertes y más abundantes, lo que resultará en la consolidación de un circuito cerebral.

Ahora bien, cuando se habla de repetir una actividad o una estrategia comunicativa no tiene que ver con hacer cinco ejercicios similares de diferencias

entre pretérito imperfecto y pretérito indefinido, y al día siguiente otro tanto, ni tampoco con repetir incansablemente las palabras de una lista de vocabulario. Se trata de repetir las situaciones de aprendizaje que incluyan ese vocabulario o formas verbales estudiadas para que el alumnado desarrolle las habilidades que posteriormente van a transferir a la vida real. Automatizar esas habilidades a través de la repetición permitirá que el estudiantado tenga más espacio en la memoria de trabajo y si lo tiene, según Willingham (2011), podrá reflexionar más.

Es habitual que los manuales de idiomas trabajen en cada unidad conceptos gramaticales, léxicos, fonológicos o culturales diferentes que difícilmente se vuelven a estudiar en otras unidades. Por ello, es labor de quien enseña recuperar estos contenidos de vez en cuando para que no caigan en el olvido. Esto, y el potenciar la curva del aprendizaje, se consigue a través de diferentes prácticas: la práctica espaciada (separar las sesiones dedicadas al estudio dejando unos días entre sesión y sesión de estudio del estudiante) o la práctica intercalada (alternar ejercicios o situaciones que requieran diferentes técnicas o estrategias de resolución y no siempre la misma) (Guillén 2017).

4.4 Flexibilidad cognitiva

La flexibilidad cognitiva se refiere a la capacidad para cambiar una respuesta dependiendo de si los resultados obtenidos son los que se esperaban o no. Para conseguir esto, Carballo y Portero (2018) explican que:

[...] se requiere ser capaz de inhibir el patrón de respuestas anterior que no ha sido exitoso y, a su vez, generar nuevas conductas más eficaces y adaptadas a la demanda externa en cuestión. Esta función supone un esfuerzo cognitivo importante, puesto que es más sencillo utilizar esquemas y estrategias que ya se conocen que tener que generar nuevas opciones de respuesta que obliguen a salir de la zona de confort. (p. 144)

Esto se hace particularmente necesario con el estudiantado en contexto de inmersión que sufre un choque cultural fuerte, pues puede acudir a los estereotipos y las generalizaciones para explicarse ese choque cultural que está sintiendo. Cuando una persona sufre un choque cultural importante y se enfrenta a situaciones desconocidas que su cerebro no es capaz de explicarse, lo primero que hace este es recurrir a las generalizaciones (“Todos los catalanes son iguales”,

“Es que los madrileños son así”, “No hay quien entienda a los andaluces; son así”). Es una reacción primaria de supervivencia, les guía su instinto, están en un estado de alerta propio de una activación alta de la amígdala. Si la amígdala está muy activada, se impide la conexión con la corteza prefrontal, que es la encargada de razonar y desmontar las generalizaciones.

Es más fácil y rápido generalizar que reflexionar, informarse y desarrollar habilidades que ayuden a superar los miedos y situaciones incómodas. Cuando se activan estos instintos, la química cerebral que desencadenan “nos llevará a reacciones que decimos no controlar, que ‘nos pueden’. Digamos, de forma simbólica, que en esos momentos la parte esencial de nuestra capacidad racional para afrontar estas situaciones ‘brilla por su ausencia’” (Forés y Ligoiz 2009, p. 135). Conviene trabajar en el aula el tema de los estereotipos, el choque cultural y la emociones para ayudar al alumnado a superarlos.

Otra reacción primaria de supervivencia que limita la flexibilidad cognitiva del estudiantado es la marcación de un territorio propio y su defensa. Hay una tendencia muy marcada entre las personas a ocupar siempre el mismo territorio. Se observa a diario con los/las estudiantes en las aulas: casi siempre ocupan los mismos asientos. Pero también se puede apreciar fuera del aula. Hay personas que van al trabajo siempre por el mismo camino, se sientan siempre en el mismo asiento a comer en la mesa, ocupan el mismo lado de la cama, aparcan en el mismo lugar, etc. No son flexibles, sino que conciben su espacio, su territorio, como algo muy marcado. Es difícil entonces afrontar algún suceso desagradable o inesperado de la vida si se tiene toda ella tan estructurada. No habrá flexibilidad suficiente para hacerlo.

Llevando esta reacción primaria de supervivencia al aula, se puede decir que limita mucho al alumnado. Si siempre se sientan en el mismo sitio y se relacionan con las mismas personas, están perdiendo la oportunidad de conocer a otros/as compañeros/as con quienes quizá tengan más afinidades. Forés y Ligoiz (2009) recomiendan:

Si me cambio de vez en cuando, veré aspectos de la sala o aula que normalmente no veía, me relacionaré con personas diferentes, haré amistades nuevas más numerosas, la intensidad de luz variará, así como los estímulos que me rodean. Mi cerebro recibirá más información para aprender que los cambios ayudan a crecer y que la seguridad va en mí mism@. (p. 132)

En una clase de ELE es bueno proponer al alumnado cambiar de sitio para que conozcan a otras personas y su experiencia en el aula sea más satisfactoria. Realizar actividades que favorezcan un cambio de territorio, un cambio de mirada, favorecerá la flexibilidad cognitiva. Esta también se relaciona con la creatividad y el pensamiento divergente. Estas dos cualidades son indispensables hoy en día, ya que se ha pasado de vivir en un entorno VUCA (volátil, incierto, complejo y ambiguo, por sus siglas en inglés) a un entorno BANI (frágil o quebradizo, ansioso, no lineal e incomprensible, por sus siglas en inglés). Dar rienda suelta a la creatividad implica aumentar el número de conexiones neuronales entre los dos hemisferios, sobre todo a nivel de corteza cerebral (Durante y Dunson 2018), y es en la corteza cerebral donde están las funciones cognitivas más complejas que permiten relacionar contenidos, organizar la información, planificar, prestar atención, gestionar las emociones, consolidar aprendizajes, etc., es decir, las funciones ejecutivas con las que se empezaba este apartado.

5 CONCLUSIONES

Los programas de formación de profesorado de ELE están muy orientados a los/las docentes y su desempeño pedagógico. Se les forma en cómo diseñar una programación, cómo incluir actividades y estrategias comunicativas de la lengua, cómo conjugar todas las competencias comunicativas (lingüística, sociolingüística y pragmática), cómo ajustarse al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas y al Plan Curricular del Instituto Cervantes, etc. Pero es fundamental pensar en los destinatarios de todas esas acciones, es decir, el alumnado y en cómo aprende su cerebro. Es necesario plantearse qué es lo mejor para su aprendizaje, y cómo optimizar su tiempo en las aulas para que aprendan más y mejor. En este artículo se ha presentado suficiente evidencia científica que resulta muy útil para sacar el máximo potencial del alumnado y debería tenerse en cuenta a la hora de diseñar futuras clases de ELE.

6 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bara, F. et al. (2006). La lectura y el tacto digital. *Mente y Cerebro*, 16, 34-37.

Bialystok, E. (2004). Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task. *Psychology and Aging*, 19(2), 290-303.

- Carballo Márquez, A., y Portero Tresserra, M. (2018). *10 ideas clave. Neurociencia y educación. Aportaciones para el aula*. Graó.
- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., y Ecclestone, K. (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: a systematic and critical review*. Learning and Skills Research Centre.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. www.coe.int/lang-cefr
- Durante, D. y Dunson, D. B. (2018). Bayesian Inference and Testing of Group Differences in Brain Networks. *Bayesian Analysis*, 13(1), 29-58.
- Erk, S. et al. (2003). Emotional context modulates subsequent memory effect. *Neuroimage*, 18, 439- 447.
- Escera, C. (2004). Aproximación histórica y conceptual a la Neurociencia Cognitiva. *Cognitiva*, 16(2), 141-162.
- Fan, S.P., Liberman, Z., Beysar, B., y Kinzler, K. (2015). The exposure advantage: Early exposure to a multilingual environment promotes effective communication. *Psychological Science*, 26(7), 1090-1097.
- Ferjan-Ramírez, N., Ramírez, R., Clarke, M., Taulu, S., y Kuhl, P. K. (2017). Speech discrimination in 11-month-old bilingual and monolingual infants: a magnetoencephalography study. *Developmental Science*, 20(1), e12427.
- Forés, A. y Ligoiz, M. (2009). *Descubrir la neurodidáctica. Aprender desde, en y para la vida*. UOC.
- Forés, A., Gamó, J. R., Guillén, J. C., Hernández, T., Ligoiz, M., Pardo, F. y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Plataforma Editorial.
- Geake, J. (2008). Neuromythologies in education. *Educational Research*, 50, 123-133.
- Guillén, J. C. (2016, 30 de mayo). ¿Cuáles son las asignaturas más importantes para el cerebro? [blog] *Escuela con cerebro*. <https://escuelaconcerebro.wordpress.com/2016/05/30/cuales-son-las-asignaturas-mas-importantes-para-el-cerebro/#:~:text=Porque%20nuestro%20cerebro%20necesita%2C%20y,de%20este%20nuevo%20paradigma%20educativo>.
- Guillén, J. C. (2017). *Neuroeducación en el aula. De la teoría a la práctica*. Create Space.
- Ibarrola, B. (2014). *Aprendizaje emocionante. Neurociencia para el aula*. Ediciones SM.
- Kavale, K. A., y Forness, S. R. (1987). Substance over style: assessing the efficacy of modality testing and teaching. *Exceptional Children*, 54(3), 228-239.
- Krätzig, G., y Arbuthnott, K. (2006). Perceptual learning style and learning proficiency: a test of the hypothesis. *Journal of Educational Psychology*, 98, 238-246.
- Marina, J. A., y Pellicer, C. (2015). *La inteligencia que aprende. La inteligencia ejecutiva explicada a los docentes*. Santillana.
- Massa, L. J., y Mayer, R. E. (2006). Testing the AIT hypotheses: should multimedia instruction accommodate verbalizer-visualizer cognitive style? *Learning and Individual Differences*, 16, 321-336.
- Oberauer, K. (2003). Understanding serial position curves in short-term recognition and recall. *Journal of Memory and Language*, 49(4), 469-485.
- Perani, D., y Abutalebi, J. (2015). Bilingualism, dementia, cognitive and neural reserve. *Current Opinion in Neurology*, 28(6), 618-625.

- Sigman, M. (2022). *El poder de las palabras. Cómo cambiar tu cerebro (y tu vida) conversando*. Debate.
- Smith, M. (2019). *Las emociones de los estudiantes y su impacto en el aprendizaje. Aulas emocionalmente positivas*. Narcea.
- Tokuhama-Espinosa, T. (2017). *International Delphi Panel Survey on Mind, Brain and Education Science*. https://www.researchgate.net/profile/Tracey-Tokuhama-Espinosa/publication/315779095_Delphi_Panel_on_Mind_Brain_and_Education_2016_RESULTS/links/58e3ff980f7e9bbe9c94cefb/Delphi-Panel-on-Mind-Brain-and-Education-2016-RESULTS.pdf
- Willingham, D. T. (2011). *¿Por qué a los niños no les gusta ir a la escuela?: Las respuestas de un neurocientífico al funcionamiento de la mente y sus consecuencias en el aula*. Graó.

EL CONDICIONAL EN LA INTERLENGUA DE ESTUDIANTES ITALÓFONOS DE ELE

THE CONDITIONAL TENSE IN THE INTERLINGUA OF ITALIAN SPEAKERS WHEN LEARNING SPANISH

SARA LONGOBARDI
Università Suor Orsola Benincasa di Napoli
sara.longobardi@unisob.na.it

Resumen: En este artículo se analizan las dificultades de aprendizaje más comunes en la producción escrita de estudiantes italianos de ELE, en los niveles C1 y B2, en relación con el uso del condicional simple. El estudio se basa en un corpus de 184 ejercicios de traducción pedagógica creados con base en los principios del Análisis Contrastivo (AC). A través del uso tanto del condicional de conjetura como del condicional con valor de futuro en el pasado se revelan los errores más difundidos detectados en la interlengua en los casos de discentes de ELE que nacieron en Italia. Dichas faltas se explican en relación con los diferentes valores del condicional simple en italiano y en español debido a su diferente evolución diacrónica. Los resultados del análisis que se ha realizado en este trabajo ponen de relieve la importancia de aplicar un enfoque didáctico que fomente la reflexión metalingüística y contrastiva en el aula de ELE con particular atención a estudiantes de lenguas afines, que quieren mejorar sus destrezas lingüísticas (tanto expresión oral como escrita) y alcanzar un nivel alto de español.

Palabras clave: condicional simple; análisis contrastivo; traducción pedagógica; didáctica de ELE

Abstract: This article analyzes the most common learning difficulties in the written production of Italian ELE (B2/C1) students in relation to the use of the simple conditional in a corpus of 184 pedagogical translation exercises created based on the principles of Contrastive Analysis. (AC). The use of the conjectural conditional, and the conditional as a future in the past are the most widespread errors detected in the interlanguage of Italian ELE students. These faults are explained in relation to the different values of the simple conditional in Italian and Spanish due to their different diachronic evolution. The analysis results highlight the importance of a didactic approach that encourages metalinguistic and contrastive reflection in the ELE classroom with particular attention to students of languages that are related who want to improve their linguistic skills (both oral and written expression) and achieve a high level of Spanish.

Keywords: simple conditional; contrastive analysis; pedagogical translation; ELE teaching

1 INTRODUCCIÓN

Es evidente que el italiano y el español presentan un alto grado de cercanía desde el punto de vista lingüístico, además de por ser lenguas románicas que proceden del latín, por muchas otras razones. La analogía entre los sistemas vocálicos, la tonalidad de las dos lenguas que viajan en un espectro sonoro muy similar (Di Gesù 2012), las transparencias y afinidades léxicas (Calvi 1995, 2004) son solo algunos ejemplos. En muchos casos, todo ello facilita la transfe-

Cómo citar este artículo: Longobardi, Sara (2024). El condicional en la interlengua de estudiantes italófonos de ELE.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 137-150

Recibido: 24/05/2024, Aceptado: 23/06/2024

© Sara Longobardi



rencia positiva para el alumnado italiano de Español como Lengua Extranjera (ELE), esto es, los conocimientos lingüísticos previos procedentes de la lengua nativa (L1) permiten una correcta construcción de la interlengua. Sin embargo, existen diferentes dificultades de aprendizaje para los/las discentes que emprenden el estudio de la lengua afín y que, en su mayoría, están relacionadas justamente con la proximidad entre los sistemas lingüísticos, y aún más en los niveles básicos (Longobardi 2022). De hecho, si bien es verdad que la transferencia puede favorecer el aprendizaje de la lengua extranjera, porque se revela un mecanismo positivo, también es cierto que conlleva errores cuando la analogía entre las dos lenguas solo es aparente y genera, en este caso, transferencia negativa. Por estas razones, debido a las numerosas “trampas” que esconde su aprendizaje, es posible afirmar que la lengua afín es la más fácil de aprender de manera equivocada (Cappelli 2019).

El objetivo de este estudio es averiguar qué errores comete el estudiante italiano de ELE en la traducción del condicional del italiano al español y, más concretamente, las dificultades de traducción en los casos que no presentan coincidencia entre los dos idiomas. Al respecto, desde el terreno de los estudios contrastivos, se han puesto de relieve las diferencias entre las dos lenguas en lo que concierne a los usos del condicional simple en italiano y en español.

Carrera Díaz (2006 [1997], pp. 326-328) ofrece una visión de conjunto de la situación e indica que el condicional simple se usa en ambas lenguas para: expresar una potencialidad futura (Estaría bien ir a la playa el domingo / *Sarebbe bello andare al mare domenica*); atenuar una petición, una invitación, una exhortación o una sugerencia (Deberías estudiar / *Dovresti studiare*); indicar la consecuencia de una hipótesis expresada en la apódosis de un periodo hipotético (Si tuviera dinero, compraría un buen coche / *Se avessi dei soldi, comprerei una bella macchina*).

Solo en español el condicional simple se usa para: indicar el futuro en el pasado (Dijo que lo haría / *Disse che lo avrebbe fatto*); un cálculo aproximativo (En aquella época yo tendría quince años / *A quei tempi avrò avuto quindici anni*); una suposición (Pensaba que lo dirías a tu mujer / *Pensavo che lo avresti detto a tua moglie*); proposiciones coordinadas supositivo-concesivas (Sería inteligente pero se comportó como un tonto / *Sarà stato intelligente ma si è comportato da sciocco*).

Solo en italiano el condicional simple se usa para: atenuar una respuesta negativa (*A che ora apre la biblioteca? Non saprei/¿A qué hora abre la biblioteca? No lo sé*); modificar el énfasis interrogativo (*Lei sarebbe il fratello di Filippo?/¿Es usted el hermano de Filippo?*).

Por los ejemplos proporcionados, se desprende que las discrepancias superan las coincidencias.

El artículo está estructurado como sigue. En la sección dedicada a la metodología (§ 2), se indica el marco teórico-metodológico en el que se inscribe el análisis, se describen el corpus de estudio de traducciones pedagógicas y las características del alumnado que las realizó, y se detalla el procedimiento de análisis. Posteriormente, se muestran los resultados del análisis del corpus, es decir, se examinan los diferentes usos y valores del condicional en italiano y en español, según su evolución diacrónica, a partir del latín en las dos lenguas y con perspectiva contrastiva (§ 3). Por último, se presentan las observaciones finales (§ 4).

2 METODOLOGÍA

El trabajo se enmarca en el ámbito del Análisis Contrastivo (AC) y tiene en cuenta los estudios que, a partir de esta perspectiva, han disipado el mito de la facilidad de aprendizaje en relación con las lenguas italiano/español (Calvi 1995, 2004; Gutiérrez Quintana 2005; Capanaga y Bazzocchi 2006; Greco 2006; Matte Bon 2007; Capanaga 2008; San Vicente 2012, 2013, 2015; Marangon 2016; Bailini 2016; Garosi y Marangon 2022). En concreto, por lo que se refiere al condicional simple, se consideran los estudios que han profundizado en las diferencias y analogías de sus valores en el italiano y en el español actuales (Matte Bon 1995, 1998; Carrera Díaz 2006 [1997]; Del Barrio de la Rosa 2012; Martínez Atienza 2012; Musto y Laurencio 2018; Musto 2018, 2019, 2023) y en su evolución lingüístico-histórica a partir del latín (Veiga 1991; Rojo y Veiga 1999; Company Company 2006; Vatrican 2014, 2016a, 2016b, 2021).

Por último, respecto a la creación de los ejercicios del corpus, cuyo análisis se lleva a cabo en este artículo, de fundamental importancia se revela el papel que cobra la dimensión pedagógica de la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje, si esta se emplea desde un enfoque comunicativo como un

recurso que debe integrarse en un conjunto de actividades didácticas finalizadas a la adquisición de competencias lingüísticas, pragmáticas, interculturales (Garosi 2010; Marangon 2011, 2012; Trovato 2012, 2014, 2022; Longobardi 2022).

2.1 *Corpus de estudio*

El corpus de estudio está compuesto por 184 ejercicios de gramática contrastiva llevados a cabo por alumnado italiano de ELE de nivel B2/C1. Se trata de traducciones didácticas del italiano al español, creadas basándose en los principios del AC que considera útil llamar la atención del/de la discente acerca de las diferencias entre su L1 y la lengua extranjera objeto de estudio.

2.2. *Características sociolingüísticas de los estudiantes*

El alumnado tiene una edad comprendida entre los 21 y 27 años y cursa el tercer año de la carrera en Lenguas Extranjeras y, por lo tanto, debería tener un nivel de español C1 o, como mínimo, B2. Sin embargo, pocos/as presentan un nivel C1, algunos/as demuestran un nivel B2 y la mayoría tiene un nivel intermedio entre B2 y C1. Son italianos/as, de Nápoles o de sus alrededores. Han estudiado inglés en el instituto y, en la universidad, además de español, estudian al menos otra lengua extranjera, que eligen entre inglés, francés, alemán, catalán y portugués.

2.3. *Procedimiento*

Para observar cómo el alumnado italiano de ELE (B2/C1) usa el condicional en español, primero se han recogido los valores indicados en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006), en concreto los apartados de nivel B2 “9.1 Tiempos verbales de indicativo” y “9.1.5. Valores del condicional simple, Valor de probabilidad en el pasado, Posterioridad respecto de un momento pasado”. Posteriormente, en las traducciones del corpus de estudio se han individualizado los casos en los que los y las discentes han usado el condicional en la traducción al español o deberían haberlo usado y no lo han hecho. Por último, se han analizado los errores detectados en la traducción.

3 ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

Como era de esperar, las principales dificultades para los/las discentes itálofonos se detectan en relación con los usos del condicional en español que difieren del italiano.

Se han revelado errores en el uso del condicional simple para expresar una suposición sobre un hecho del pasado. Obsérvense cuatro ejemplos extraídos del corpus:

1. Frase en italiano: “Saranno state le nove quando arrivò [ieri]” (*Serían las nueve cuando llegó*)
Traducción del alumnado: “habrán sido las nueve cuando llegó”
2. Frase en italiano: “Sarà stato allora [alla festa di Marco della settimana scorsa] che lo è venuto a sapere” (*Sería entonces que se enteró*)
Traducción del alumnado: “Habrá sido entonces que se enteró”
3. Frase en italiano: “A: Perché non è venuto al cinema [ieri]? B: Sarà stato stanco” (*A: ¿Por qué no vino al cine? B: Estaría cansado*)
Traducción del alumnado: “Habrá sido cansado”/“Habrá estado cansado”
4. Frase en italiano: “Una vera tragedia... quando successe Maria avrà avuto dieci anni, non di più, era solo una bambina” (“Una verdadera tragedia... cuando ocurrió María tendría unos diez años, no más, era solo una niña”)
Traducción del alumnado: “Una verdadera tragedia... cuando ocurrió María habrá tenido unos diez años, no más, era solo una niña”

Se trata de un tipo de error debido a la diferencia entre italiano y español, ya que, en italiano, en este caso, se usa el *futuro anteriore* (futuro perfecto). El alumnado, pues, ha hecho un calco del italiano, al usar el mismo tiempo verbal que en su L1 para la traducción al español, cayendo en la “trampa” de la transferencia lingüística negativa. De hecho, para expresar una suposición, si se hace referencia a un momento del pasado que no tiene ninguna conexión con el presente, el italiano elige el *futuro anteriore*, tanto si se usa el *passato prossimo* como el *passato remoto*, mientras el español selecciona el condicional simple (Greco 2022, pp. 46-48).

Este uso particular en el que se denota la conjetura de la situación pasada es una función del condicional que en español difiere del comportamiento de este tiempo verbal, no solo en comparación con el *condizionale semplice* o *presente* italiano, sino también respecto a la forma verbal *would* en inglés y la forma *conditionnel présent* en francés (Yamamura 2022).

Según se indica en la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (2009), el condicional de conjetura es un condicional de probabilidad o epistémico que equivale a “probablemente + imperfecto” (§23.15j). Se trata de un valor modal y no factual del condicional, es decir, que se usa en contextos no reales, no verificados o no experimentados, ya que se refiere a una situación que no se sitúa en un mundo posible, que expresa una hipótesis sin condición a través de un enunciado no factual contrafáctico (Vatrican 2014, pp. 259-260; 2016a, pp. 65-74).

El condicional simple, por ende, en estos casos, funciona como un operador epistémico de posibilidad, o sea, cuando la orientación de posterioridad se sustituye por una de simultaneidad, expresa un contenido modal de probabilidad (Veiga 1991; Rojo y Veiga 1999). En suma: “el hablante expresa su punto de vista, el de considerar como hipotética (posible) una situación pasada: no sabe si ha ocurrido o no” (Vatrican 2014, p. 260).

Otro error recurrente en las producciones escritas de los y las discentes italófonos/as se observa en la utilización del “futuro del pasado”, expresión con la cual se hace referencia a los casos en que “el condicional expresa el valor de posterioridad con respecto a un evento pasado, que le sirve de punto de referencia, de ahí la denominación de ‘pospretérito’ de acuerdo con la terminología de Andrés Bello” (Martínez Atienz 2012, p. 79).

Efectivamente, desde un punto de vista temporal, el condicional español en -ría puede utilizarse en contextos tanto pasados como futuros, ya que su componente virtual no da ninguna indicación de tiempo (Musto 2019, pp. 283-284). Su doble naturaleza, temporal y modal, permite disminuir la asertividad factual de una situación y, al mismo tiempo, puede indicar un suceso situado temporalmente como futuro en el pasado: al utilizar el condicional, el enunciador hace referencia a la virtualidad, a la presuposición de la información, a saber, se vincula a un dato previo que constituye una referencia anafórica (Matte Bon 1995, p. 41).

El carácter anafórico del condicional simple explica por qué ese tiempo verbal “localiza el evento no directamente respecto al momento de la enunciación, sino respecto a otra referencia temporal que puede estar proporcionada por un adjunto temporal o por una forma verbal” (Martínez Atienza 2012, p. 79). Desde el enfoque de la gramática metaoperacional, como se ha visto, dicho valor anafórico hace referencia a una información adquirida, que ya estaba presente virtualmente antes con respecto al momento en el que se habla (Matte Bon 1998, pp. 53-79). A través de la forma en *-ría*, se presentan los datos como anteriores/adquiridos y, al mismo tiempo, se hace referencia a algo que todavía no ha ocurrido (elemento virtual):

El condicional justifica en cierta medida su relación con los hechos, ya que recoge el dato anterior, anclándolo al momento pasado para ofrecer una visión diferente, que proyecta en dicho momento del pasado como algo que todavía deberá realizarse. Esta referencia a la relación que se establece entre estos operadores verbales explica por qué un operador con alto valor anafórico como el condicional tiende a no emplearse solo. Siendo una pieza de información parcial, tiene que invocar datos nuevos para su completamiento informativo, datos que lógicamente lo anteceden (Musto 2019, pp. 290-291).

Véanse cuatro ejemplos del corpus en los que el estudiantado ha traducido el futuro del pasado:

1. Frase en italiano: “*Mi disse che sarebbe venuto dopo cena*” (Me dijo que vendría después de cenar)
Traducción del alumnado: “Me dijo que habría venido después de cenar”
2. Frase en italiano: “*L’anno scorso Marco e Anna decisero che avrebbero organizzato una riunione entro un anno*” (El año pasado Marcos y Ana decidieron que organizarían un encuentro dentro de un año)
Traducción del alumnado: “El año pasado Marcos y Ana decidieron que habrían organizado un encuentro dentro de un año”
3. Frase en italiano: “*Avevo deciso che non mi sarei iscritta all’università e invece l’ho fatto*” (Había decidido/Decidí que no me matricularía/inscribiría en la universidad y en cambio lo hice)
Traducción del alumnado: “Había decidido que no me habría inscrito en la universidad y en cambio lo hice”

4. Frase en italiano: “Mi avevi promesso che mi avresti accompagnato a comprare il regalo per Laura” (*Me habías prometido/Me prometiste que me acompañarías a comprar el regalo para Laura*)

Traducción del alumnado: “Me habías prometido que me habrías acompañado a comprar el regalo para Laura”.

También en estos ejemplos el error se vincula a la influencia de la L1, ya que, en italiano, en estos casos, se usa el *condizionale passato* o *composto* (condicional perfecto), lo que se debe a la naturaleza de ese tiempo verbal relacionada con su evolución diacrónica del latín:

Aunque el condicional en los dos sistemas se encuentra en el punto central en el que disminuye la factualidad y aumenta la modalidad, el italiano, precisamente a causa de la terminación del Pasado Simple (PS), o sea, del elemento menos modal del sistema, ha creado unas estrategias de compensación por las que recurre más a las formas analíticas de lo que lo hace el español. (Musto 2018, p. 227)

Dicho contraste en el binomio italiano/español está relacionado con la pérdida de la marca temporal del pasado en el condicional italiano, causada por la sustitución diacrónica de la forma simple por la forma compuesta del condicional cuando este ejerce la función de futuro en el pasado (Squartini 1999, p. 80).

Según la gramática metaoperacional, es la diferente evolución desde el latín de ambas lenguas lo que permite la interpretación de valores temporales como posterioridad o anterioridad, y, asimismo, de funciones ilocutivas como la expresión de hipótesis o de cortesía (Musto y Laurencio 2018). En esta perspectiva, el morfema de imperfecto para el italiano y el morfema de aoristo para el español constituyen la razón por la que el condicional se comporta diferentemente en las dos lenguas: de hecho, el primero refuerza la necesidad del vínculo con un antecedente informativo, mientras el segundo disminuye dicha necesidad (Musto y Laurencio 2018).

En definitiva, ya se indiquen la factualidad y evidencialidad como factores desencadenantes de los contrastes entre ambas lenguas (Del Barrio de la Rosa 2012) o se ponga de relieve la presencia/ausencia de la factualidad/modalidad (Matte Bon 1995, 1998; Martínez Atienza 2012; Musto 2018, 2019), los estudios contrastivos español/italiano coinciden en la correlación entre las diferencias y los motivos etimológicos que las conllevan:

[...] en español este tiempo [el condicional] se constituyó con el verbo en infinitivo más el auxiliar del verbo haber en pretérito imperfecto (<cantar + avia> dio lugar a cantaría), lo cual coincide con que el pretérito imperfecto manifieste numerosos usos modalizados. En italiano el condicional se constituyó con el verbo en infinitivo más el auxiliar del verbo haber en pretérito perfecto simple (<ascoltare + ebbe> fue el origen del condicional ascolterebbe), lo cual coincide con que el *passato remoto*, forma verbal equivalente al pretérito perfecto simple, no presente ningún caso de modalización (Martínez Atienza 2012, pp. 84-85).

Como resume eficazmente Musto (2018, p. 220), ya en el español medieval la perífrasis latina *infinitivo + habēre* –de la que deriva el condicional– desaparece, sustituida por la forma sintética del condicional, que mantiene solo el valor de indeterminación temporal. También en el italiano medieval se afirma la forma sintética, pero en dos variantes: una que procede de la perífrasis latina *portare habebat*, que lleva a la forma sintética italiana medieval, y otra exclusiva, del tipo *portare habuit*, que dio lugar al condicional sintético italiano. La diferencia entre el condicional español y el italiano, por tanto, está relacionada con su naturaleza: la terminación del pasado simple en el condicional italiano determina una carga de factualidad que no está presente en español –por la terminación del imperfecto– porque indica la actualización al pasado de la relación predicativa; esto es, funciona como relator de distancia entre el enunciador y el *factum* del enunciado. En cambio, el condicional español remite a lo anterior, es decir, a lo conocido o dicho previamente por los que participan en el intercambio comunicativo (Musto, 2018, pp. 223-228).

En realidad, el análisis de los valores modales del condicional en español en conexión con su proceso de gramaticalización a partir del latín es un punto de partida compartido y consolidado también en los estudios contrastivos del español con otros idiomas románicos, como, por ejemplo, el francés (Azzopardi 2013; Kronning 2015; Vatrican 2016b, 2021). A este propósito, Vatrican (2016b, p. 216) indica que en español existen diferentes tipos de condicionales: uno temporal (1) y cuatro modales: el hipotético o ‘no factual’ (2), el de cortesía / atenuación (3), el de probabilidad/conjetura (4) y el del rumor o periodístico (5):

- (1) María me dijo ayer que llegaría su hermano hoy.
- (2) Si hablaras con él, se arreglaría el problema.

- (3) Te pediría que lo hicieras cuanto antes.
- (4) En aquella época, Pedro tendría unos cuarenta años.
- (5) España estaría libre de ébola el dos de diciembre.

Los valores modales se explican porque el condicional (morfología en *-ría*) se ha creado a partir de una perífrasis que en su origen tenía valor modal de obligación, de necesidad epistémica en la medida en que se aplicaba a una proposición (Vatrican 2014, pp. 266-267). En este sentido, “con los condicionales analíticos, el valor modal de probabilidad y deseo predomina sobre la temporalidad” (Company Company 2006, p. 356).

4 CONCLUSIONES

Los usos del condicional simple con valor de probabilidad en el pasado y de posterioridad respecto de un momento pasado (o futuro en el pasado) se indican el en *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (2006) entre los conocimientos que el/la estudiante de español de nivel B2 debería dominar (9.1 Tiempos verbales de indicativo, 9.1.5. Valores del condicional simple). Sin embargo, como indican los resultados del análisis, estudiantes italianos/as que deberían haber alcanzado un nivel C1 de español todavía tienen dificultades en la gestión de los usos del condicional que difieren de su L1, justamente por influencia de su lengua nativa que genera un *transfer* negativo y puede conllevar la fosilización de dichos errores.

La divergencia de usos y valores del condicional en italiano y en español está estrechamente relacionada con su diferente evolución diacrónica a partir del latín en ambos idiomas. En español, la naturaleza ambigua del condicional, entre temporalidad y modalidad, hace posible que se use para expresar una suposición con referencia a un momento en el pasado o indicar posterioridad con relación a un momento pasado. El condicional italiano, en cambio, cuya derivación presenta la terminación del pasado simple, queda más vinculado a la factualidad, lo que no lo hace adecuado para la expresión de los valores anteriormente mencionados; por lo tanto, en estos casos, el italiano prefiere el uso de otros tiempos verbales, como se ha visto en el análisis.

Fomentar la reflexión metalingüística y contrastiva, pues, se convierte en una buena práctica en el aula de ELE, encaminada a cerrar las brechas que persis-

ten en la preparación de los estudiantes de nivel intermedio/superior y mejorar sus destrezas lingüísticas.

En definitiva, actividades didácticas basadas en el análisis contrastivo, como los ejercicios de traducción y de traducción inversa, se revelan cruciales en el proceso de aprendizaje de los y las discentes de lenguas afines, y aún más para quienes quieren alcanzar los niveles más altos de lengua tanto en lo que respecta a la expresión escrita como a la oral.

5 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azzopardi, S. (2013). Valor aspectuo-temporal y usos modales del condicional a la luz de la noción de gramaticalización. En A. Cabedo Nebot, M. Aguilar Ruiz y E. López-Navarro Vidal (eds.). *Estudios de lingüística: investigaciones, propuestas y aplicaciones*. Tecnolingüística, 337-347.
- Bailini, S. (2016). *La interlengua de lenguas afines: el español de los italianos, el italiano de los españoles* (Vol. 7). LED Edizioni Universitarie.
- Calvi, M. V. (1995). *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Guerini.
- Calvi, M. V. (2004). Apprendimento del lessico di lingue affini. *Cuadernos de Filología Italiana*, 11, 61-71.
- Capanaga, P. (2008). Las marcas registradas en la lexicografía bilingüe italo-española. *Limes. Lexicografía y lexicología de las lenguas de especialidad*, 243-256.
- Capanaga, P., y Bazzocchi, G. (2006). *Mediación lingüística de lenguas afines: español/italiano*. Gedit.
- Cappelli, D. (2019). The Importance of the Transfer in Italian-Spanish Learning. *Quaderni di linguistica e studi orientali*, 5, 345-366.
- Company Company, C. (2006). Tiempos de formación romance II. Los futuros y condicionales. En C. Company Company (coord.). *Sintaxis histórica de la lengua española. Primera parte: la frase verbal*. Fondo de Cultura Económica-UNAM, 349-423.
- Del Barrio de la Rosa, F. (2012). Condicional y correlación temporal. Futuridad, factualidad y evidencialidad en español e italiano. En *Núcleos. Estudios sobre el verbo en español e italiano*. Peter Lang, 301-322.
- Di Gesù, F. (2012). Nella mente del traduttore. La collaborazione tra neurolinguistica e traduttologia. En *In Verbis*, II(I), 37-46.
- Garosi, L. (2010). Oraciones pasivas en italiano y español: dificultades traductivas y análisis lingüístico contrastivo. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 9, 122-133.
- Garosi, L., y Marangon, G. (2022). *Fondamenti teorici e materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano a ispanofoni*. Aula Magna.
- Greco, S. (2006). Lenguas afines. *redELE*, 6.
- Greco, S. (2022). Appunti sul tempo futuro in ambito contrastivo (italiano-spagnolo). En L. Garosi y G. Marangon (eds.). *Fondamenti teorici e materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano a ispanofoni*. Aula Magna, 41-52.

- Gutiérrez Quintana, E. (2005). Análisis de la interlengua de italianos aprendices de español. *ELUA. Estudios de Lingüística*, 19, 223-242.
- Kronning, H. (2015). El condicional epistémico 'de atribución' en francés, italiano y español: aspectos diafásicos, diatópicos y diacrónicos. En J. Kragh, Kirsten y J. Lindschouw (eds.). *Les variations diasyntématiques et leurs interdépendances dans les langues romanes*. Éditions de linguistique et de philologie, 507-518.
- Longobardi, S. (2022). La morfosintassi e le principali difficoltà di apprendimento per studenti di ELE/ ILE. En L. Garosi y G. Marangon (eds.). *Fondamenti teorici e materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano a ispanofoni*. Aula Magna, 21-40.
- Marangon, G. (2011). Estudio contrastivo del léxico en las lenguas afines. La engañosa semejanza: la traducción de los falsos amigos en español e italiano. *Analecta Malacitana*, 30, 285-292.
- Marangon, G. (2012). La importancia de la gramática contrastiva en el ámbito traductológico de las lenguas afines: el caso concreto del italiano y del español. En L. Luque Nadal (ed.). *Transculturalidad, lenguaje e integración (Investigaciones en fraseología contrastiva actual)*. Granada Lingüística. 249-260.
- Marangon, G. (2016). El método contrastivo en la didáctica de las lenguas afines (italiano/español). En C. F. Blanco Valdés, L. Garosi, G. Marangon y F. Rodríguez Mesa (eds.). *Il Mezzogiorno italiano: riflessi e immagini culturali del Sud d'Italia*. Franco Cesati, 905-911.
- Martínez Atienza, M. (2012). Formas verbales en contraste en italiano y en español: similitudes, diferencias y explicación. *Revista electrónica de lingüística aplicada*, 11, 69-86.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español. Tomo I: De la lengua a la idea*. Edelsa.
- Matte Bon, F. (1998). Gramática, pragmática y enseñanza comunicativa del español como lengua extranjera. En *Carabela, La enseñanza de la gramática en el aula de E/LE*, 43, pp. 53-79.
- Matte Bon, F. (2007). El análisis contrastivo en algunos manuales de gramática española publicados en Italia en los últimos años. En C. Preite, L. Soliman y S. Vecchiato (eds.). *Esempi di multilinguismo in Europa. Inglese lingua franca e italiano lingua straniera. La contrastività nella codificazione linguistica. Atti del XV Incontro del Centro Linguistico dell'Università Bocconi*. Egea, 261-292.
- Musto, S., y Laurencio Tacoronte, A. (2018). Descomponiendo el condicional en español e italiano: diacronía y metaoperatividad. En *Lingua, traduzione, letteratura, Rivista annuale dell'Istituto Armando Curcio*, 2, 176-198.
- Musto, S. (2018). El papel del enunciador en la determinación del valor sistémico del condicional en español y en italiano. En *Identité, Diversité et Langue, entre ponts et murs Identity, Language and Diversity, between walls and bridges*. Paolo Loffredo, 215-231.
- Musto, S. (2019). Los adquiridos virtuales entre condicional, subjuntivo e indicativo. *Rivista Di Filologia E Letterature Ispaniche*, 22, 279-296.
- Musto, S. (2023). La gramatización del condicional en las gramáticas españolas entre los siglos XV y XX. En *Nosotros somos nos y somos otros. Estudios dedicados a Félix San Vicente*. ITA, 677-690.
- Plan Curricular del Instituto Cervantes*. (2006). Disponible en: <https://acortar.link/PsGacV> [Consulta: 20/01/2024].
- Real Academia Española (2009). *Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa.
- Rojó, G. y Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. En I. Bosque y V. Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española* (pp. 2867-2934). Espasa.

- San Vicente, F. (2013). *GREIT Gramática de referencia de español para itálofonos*. Clueb.
- San Vicente, F., Barbero Bernal, J.C., y Bermejo, F. (2012). *Contrastiva Grammatica della lingua spagnola*. Clueb.
- Squartini, M. (1999). Riferimento temporale, aspetto e modalit  nella diacronia del condizionale italiano. *Vox romanica*, vol. 58.
- Trovato, G. (2012). El papel de la traducción en la enseñanza del español a itálofonos: hacia algunas pautas orientativas y metodológicas. *marcoELE*, 15, 1-15.
- Trovato, G. (2014). La mediación entre lenguas afines: la dimensión pedagógica de la traducción inversa (italiano>español). *Estudios interlingu sticos*, 2, 135-148.
- Trovato, G. (2022). Il ruolo della traduzione nella didattica contrastiva di lingue affini (italiano-spagnolo) alla luce dei nuovi orientamenti teorico-metodologici del companion volume. En L. Garosi y G. Marangon (eds.). *Fondamenti teorici e materiali didattici per l'insegnamento dell'italiano a ispanofoni*. Aula Magna, 71-85.
- Vatrican, A. (2014). Usos y valores modales del condicional en español. *Archivum*, LXIV, 239-274.
- Vatrican, A. (2016a). *El condicional en español*. Arco Libros.
- Vatrican, A. (2016b). El condicional de tipo modal en español y en francés: lectura y traducción. *marcoELE*, 1(22), 216-228.
- Vatrican, A. (2021). Acercamiento al uso del condicional epistémico en español: tiempo, modalidad y enseñanza. *Revista Nebrija de Ling stica Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 15(31), 98-123.
- Veiga, A. (1991). *Condicionales, concesivas y modo verbal en español*. *Verba. Anuario Galego de Filolox a*, Anexo 34.
- Yamamura, H. (2022). Reconsideración sobre el condicional simple en español: en torno al uso de conjetura del pasado. *Linguistic science*, 57, 15-33.

LA LITERATURA COMO HERRAMIENTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA LEXICOGRAFÍA EN LA CONFORMACIÓN DE CORPUS LINGÜÍSTICOS

LITERATURE AS A TOOL FOR TEACHING LEXICOGRAPHY IN THE CONFORMATION OF LINGUISTIC CORPUS

NANCY GRANADOS REYES

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla
nancy.granados@correo.buap.mx

MARIJOSE GONZÁLEZ RUIZ

Benemérita Universidad Autónoma de Puebla

Resumen: Este artículo parte del interés por la enseñanza del español en niveles superiores, destacando la importancia de la comprensión conceptual sobre el conocimiento puntual de contenidos. Por lo que se plantea utilizar la literatura como herramienta para el análisis lingüístico y cultural. Es una propuesta metodológica para la enseñanza de la lexicografía, específicamente para la conformación de corpus lingüísticos basados en la variación y cambio de significado de los verbos a partir de la literatura mexicana. Dicha propuesta se basa en emplear dos reconocidos métodos lexicográficos, el *Curso de lexicología* (2006) de Luis Fernando Lara y el *Manual de técnica lexicográfica* (2002) de José Álvaro Porto, para analizar un corpus de verbos hallados en obras literarias. Se ejemplifica con la obra *El vampiro de la colonia Roma. Las aventuras, desventuras y sueños de Adonis García* (1979), la cual contiene verbos con connotaciones sexuales propios de la comunidad homosexual y del contexto de la Ciudad de México (antes Distrito Federal) en los años setenta. En resumen, se busca profundizar en el análisis lingüístico de la obra literaria utilizando técnicas de lexicografía y recolección de datos contextualizados para comprender mejor el uso del lenguaje y su relación con la identidad y la cultura para coadyuvar de manera satisfactoria en la formación académica y profesional del estudiantado en letras hispanas y otras disciplinas afines.

Palabras clave: lexicografía; literatura; enseñanza del español; verbos con connotación.

Abstract: This paper is based on an interest in teaching Spanish at advanced levels, highlighting the importance of conceptual understanding over specific content knowledge. Therefore, we suggest using literature as a tool for linguistic and cultural analysis. It is a methodological proposal for teaching lexicography, specifically for forming linguistic corpora based on the variation and change of meaning of verbs from Mexican literature. This proposal is based on using two recognized lexicographic methods, *Curso de lexicología* (2006) by Luis Fernando Lara, and *Manual de técnica lexicográfica* (2002) by José Álvaro Porto, to analyze a corpus of verbs found in literary works. For this reason, we have chosen to exemplify with the literary work *El vampiro de la colonia Roma. Las aventuras, desventuras y sueños de Adonis García* (1979), which contains verbs with sexual connotations typical of the homosexual community and context of Mexico City (formerly the Federal District) in the seventies. In summary, we seek to deepen the linguistic analysis of the literature using lexicography techniques and contextualized data collection to understand better the use of language and its relationship with identity and culture to contribute satisfactorily to the academic and professional training of the student's careers in Hispanic studies and other related disciplines.

Keywords: lexicography; literature; teaching Spanish; verbs with connotation.

Cómo citar este artículo: Granados Reyes, Nancy y Marijose González Ruiz (2024). La literatura como herramienta para la enseñanza de la lexicografía en la conformación de corpus lingüísticos.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 151-168

Recibido: 02/07/2024, Aceptado: 24/09/2024

© Nancy Granados Reyes © Marijose González Ruiz



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

1 INTRODUCCIÓN

En algunas ocasiones la enseñanza del español en el nivel superior está deteriorada y orillada a la rutina de la aplicación de estrategias de enseñanza que priorizan el conocimiento puntual y específico de los contenidos por sobre la apropiación de los mismos, lo que puede desarticular nocionalmente a la teoría y la práctica del lenguaje en el habla cotidiana. Es importante señalar que hay una tendencia

[...] por la tradición de destacar el objetivo de “poseer conocimiento específico” en las prácticas de instrucción, en lugar de generar una “comprensión conceptual de conceptos complejos y la habilidad de trabajar con ellos de forma creativa para generar nuevas ideas, nuevas teorías, nuevos productos y nuevos conocimientos” (Reimers y Chung 2016, p. 151)

No obstante, como docentes nuestro interés está en la reflexión y el pensamiento crítico de un futuro estudiantado profesional que pueda dar sentido a su lengua, a la sensibilización de sus reglas y a la importancia de su correcta aplicación, no solo en la entrega de reportes de lectura o ensayos, sino que, además, en sus investigaciones sea capaz de agenciarse del factor cultural que le permita usar su voz y exteriorizar ideas más complejas conforme va adquiriendo conocimientos que permitan el desarrollo de sus competencias.

Asimismo, la literatura sigue y seguirá siendo un recurso primordial para la adquisición y enseñanza de la lengua, ya que su empleo en la investigación lingüística ha permitido conformar diferentes corpus en la disciplina, los cuales son un reflejo del uso de la lengua que quienes la emplean hacen en contextos que simulan realidades lingüísticas en cierto tiempo y espacio (Pitkowski y Vásquez 2009). Por ello, la literatura puede ser una herramienta útil para la conformación de estrategias de investigación y análisis de fenómenos lingüísticos por razones socioculturales, sobre todo de la lengua funcional porque

En un mismo discurso pueden, sin duda, presentarse diversas lenguas funcionales (por ejemplo, en un discurso narrativo, una forma de hablar del autor y una forma de hablar de sus personajes o diversos modos de hablar que caracterizan a los propios personajes), pero en cada punto del discurso se presenta siempre y necesariamente una lengua funcional determinada (Coseriu 1999, p. 308)

Identificar estos elementos puede posibilitar que el estudiantado adquiera habilidades que le sean útiles, cercanas e interesantes para su formación pro-

fesional, como en este caso es la descripción lingüística (estructural y funcional) del habla del español de México.

Aunado a esto, conviene recordar lo que señala Lope Blanch (2005) en cuanto a

[...]la necesidad de la especialización en todas las ramas del conocimiento, entre ellas las de la literatura y de la lingüística independientemente la una de la otra . . . Pero ¿es eso lo que deseamos? ¿Es ésa la formación que aspiramos a proporcionar a nuestros licenciados en letras hispánicas? ¿No sería preferible que pretendiéramos dar a nuestros estudiantes las bases iniciales, mínimas si se quiere, que les pusieran en camino hacia la actividad científica de filólogos . . . Lo que rechazo tajantemente es la pretensión de especializar al estudiante en forma prematura, es decir, antes de que haya alcanzado una formación general básica. (pp. 195-196)

Por ese motivo se hace hincapié en la importancia de recurrir a la obra literaria para realizar estudios lingüísticos y enseñarla por parte de la figura docente, dado que es en esta donde tienen lugar la investigación y aplicación de una pedagogía crítica, que obedece a una amplia gama de enfoques teóricos sobre los procesos sociales, culturales, políticos y educativos de la escuela y la sociedad.

Así, derivado de lo anterior, en este artículo se pretende establecer una propuesta metodológica que favorezca la construcción del aprendizaje de la lengua con bases literarias, particularmente desde la lexicografía porque hay una necesidad de realizar estudios de variación y cambio de significado desde la lengua funcional. Por tanto, para ilustrar su aplicación se ha optado por acudir a un ejemplar particular¹ de la literatura mexicana: *El vampiro de la colonia Roma. Las aventuras, desventuras y sueños de Adonis García* (a partir de aquí *El vampiro*). En síntesis, esta obra tiene como argumento principal la narración de la historia de Adonis, un joven provinciano que emigra al Distrito Federal, en donde conoce a René, su primera pareja, quien le habla sobre la prostitución como una grata forma de vida, de ahí que el protagonista se inclina por explorar este ambiente en la modalidad de una entrevista ficticia. Del mismo modo, presenta una riqueza

1 Escrita por el fallecido Luis Zapata Quiroz y ganadora del premio Juan Grijalbo en 1978. Fue la primera novela gay latinoamericana traducida al inglés y un parteaguas en el desarrollo del movimiento homosexual en México.

léxica propia de la época, así como la falta de censura o formalismos y una pronunciación despreocupada por parte del protagonista.

Cabe resaltar que esta obra ha sido retomada por diferentes autores y perspectivas, entre los que podemos mencionar el trabajo de Rodrigo Laguarda (2007), en el que explora el impacto de *El vampiro* en la construcción de la identidad gay en México durante la década de los setenta. Lo que la convirtió en un referente para aquellos que empezaban a identificarse como parte de la comunidad homosexual.

Asimismo, conforme a estudios sobre el espacio de esta obra están, por un lado, el de León G. Gutiérrez (2010), que destaca cómo el espacio urbano y el cuerpo son elementos fundamentales en la construcción del discurso homoerótico. Por consiguiente, menciona la influencia de figuras míticas como Adonis y el vampiro, quienes simbolizan la juventud, el erotismo y la búsqueda insaciable de placer. Y, por otro, Víctor Villegas (2022) analiza la representación de los espacios homoeróticos en la obra e identifica tres tipos de espacios donde los personajes homosexuales interactúan: 1) espacios heteronormativos adaptados para la sociabilidad gay; 2) lugares disidentes plenamente identificados con la comunidad gay; y 3) sitios propicios para la práctica del *cruising*.

Por otro lado, respecto a la deconstrucción del lenguaje, Bertha Ladrón (2011) analiza la identidad del protagonista como una subversión del sistema de género hegemónico en México. De modo que, para ella, la novela deconstruye el lenguaje patriarcal y ofrece un discurso contrahegemónico. Y, bajo la misma línea sobre discursividad, Manuel R. Cuellar (2021) examina en cómo Adonis utiliza tácticas discursivas y espaciales para subvertir su subordinación y explorar una identidad alternativa dentro del contexto neoliberal y patriarcal de la época.

Respecto a los estudios de género, el autor John Evar (2016) argumenta que la novela, refleja ideas similares sobre la performatividad del género. Esto debido a que la obra de Zapata muestra una comunidad homosexual mexicana dividida entre “gayos” y “bugas”, con relaciones complejas que cuestionan la normatividad heterosexual y revelan las divisiones y prejuicios dentro de la misma comunidad gay. Asimismo, Santiago Quintero (2022) ha examinado la obra desde la perspectiva del vampirismo y la masculinidad en América Latina y en consecuencia analiza la

figura del vampiro de forma metafórica y cómo el cuerpo masculino es controlado a través de tecnologías biopolíticas y discursos sobre la salud.

De tal forma que las investigaciones que han retomado a la obra se han centrado principalmente en su análisis, más no del todo como herramienta didáctica. En virtud de lo cual la incorporación de esta u obras similares con la propuesta que presentamos puede enriquecer las discusiones literarias, socioculturales y lingüísticas, brindando a los estudiantes una visión más amplia y diversa del canon literario en español.

2 MARCO TEÓRICO

Se ha decidido ubicar la sincronía de los datos de habla de la obra en los años setenta porque se trata de una época significativa para la construcción de la actual sociedad mexicana y, por lo tanto, de su habla. Fue un momento determinante para acontecimientos sobre la libertad sexual, la participación de grandes sectores de la comunidad en movimientos sociales y la adopción de ideales de otras culturas. Sobre todo, fue importante para la literatura mexicana y sus respectivas autorías, quienes se empeñaron en reflejar esta efervescencia social y las formas de vida de los jóvenes².

En la lingüística de México aparecieron materiales muy importantes para la descripción del habla del español, como fueron, por una parte, los datos recolectados para el *Atlas lingüístico de México* (1970-1979), el *Proyecto de la norma culta hispánica* (1964) y el *Proyecto del habla popular de México* (1973), todos ellos dirigidos en su origen por Juan Miguel Lope Blanch. Por otra parte, también está el *Corpus del español mexicano contemporáneo* (1921-1974), elaborado en el proyecto del Diccionario del Español de México dirigido por Luis Fernando Lara.

Debido a lo anterior, como afirma Eugenio Coseriu (1999), el conocimiento histórico abarca no solo hechos lingüísticos, sino también otras tradicio-

2 Como en el caso de la obra (1979), en donde el protagonista, Adonis, es un joven que relata todas las peripecias que vive desde su infancia, incluidas su orfandad y el descubrimiento de su homosexualidad desde temprana edad, su cambio de vida de provinciano a ciudadano y las anécdotas de un estilo de vida sencillo y divertido, en el que compartía el oficio con sus amigos más cercanos. Narra su adicción a medicamentos y otras drogas, sus excesos con el alcohol, sus enfermedades de transmisión sexual, sus parejas (clientes y conquistas), su primer encuentro con una mujer, sus fantasías y su fastidio por la vida.

nes y realidades extralingüísticas. Las palabras pueden evocar asociaciones diversas y hasta contradictorias, dependiendo de las concepciones que culturalmente se hayan formado sobre ellas. Este marco teórico permite entender cómo la variación lingüística puede estudiarse desde la lengua funcional, como argumenta Francisco Carriscondo (2001), quien distingue entre la lengua estándar y las variedades no estándar. La lengua estándar destaca por su capacidad para cumplir funciones específicas y su estructura organizada, mientras que las variedades no estándar, predominantemente orales, son más polimórficas y menos prestigiadas, aunque vitales para contextos comunicativos diversos.

En la obra de Luis Zapata, la migración del protagonista al cosmopolita Distrito Federal expone la variedad no estándar del habla, especialmente en el contexto de la diversidad sexual y el lenguaje gay. El estilo del autor refleja esta oralidad no estándar a través de decisiones como el uso exclusivo de minúsculas, la mínima puntuación y la representación visual de los silencios, como se ejemplifica en la siguiente cita:

ya que llevaba algún tiempo de andar con rené se confesó
¿no? me dijo la verdad de su pecaminosa vida me dijo que iba a la zona rosa y que le
daban dinero por acostarse con él pero yo no lo podía creer ¿ves? yo no podía
entender que un tipo pudiera pagar por cogerse a un puto o sea lo que yo no entendía
no sabía era que el que se cogía al puto también era homosexual ¿mentientes?
pero dije “bueno si hay gentes que pagan por eso pus
yo voy a ir” y al otro día estaba yo en la zona rosa (1979, p. 46)

Del mismo modo, diversos estudios han subrayado la importancia de la neutralidad al considerar un corpus como modelo o como una representación de la realidad lingüística. Esta neutralidad es crucial porque establece una relación proporcional entre diferentes niveles, temáticas y registros, lo que permite que el corpus pueda ser utilizado en diversas investigaciones con enfoques variados. No obstante, Torruella y Llisterri (1999) indican que la neutralidad es más una tendencia que una realidad absoluta, ya que siempre existe una dirección consciente o inconsciente hacia aquello que se desea ver o demostrar. Además, señalan que la creación y mantenimiento de los corpus ha evolucionado hacia una ciencia interdisciplinaria en la que intervienen no solo lingüistas, sino también historia-

dores, sociolingüistas, matemáticos, informáticos, teóricos de la literatura, entre otros. En este sentido, el análisis de la variación lingüística en la obra mencionada ejemplifica el interés interdisciplinario en cómo recopilar un corpus lingüístico del habla popular de los años setenta, específicamente del habla homosexual en la Ciudad de México en aquel tiempo.

3 PROPUESTA METODOLÓGICA

3.1 Perfil y preparación de la muestra

El método de trabajo a seguir para conformar un corpus lexicográfico de verbos puede orientarse desde la propuesta de Lara en su *Curso de lexicología* (2006) y para la redacción de fichas el de Porto en su *Manual de técnica lexicográfica* (2002). Esto porque son recursos que el estudiantado puede tener presente de una manera más cercana, clara y estructurada para la realización de sus investigaciones dentro de su formación profesional, lo cual puede ser retomado también posteriormente para sus trabajos de tesis.

El corpus, por tanto, sería considerado una fuente primaria, ya que representa la manifestación concreta del lenguaje, específicamente un texto oral. Para el caso de este artículo, *El vampiro* se clasificaría como subliteraria desde una perspectiva escrita, según José A. Porto (2002), debido a que es una novela que utiliza un registro lingüístico que refleja una variedad subestándar, específicamente el sociolecto de un grupo homosexual que se dedicaba a la prostitución en la colonia Roma durante los años setenta. Para realizar estudios lexicológicos del discurso de este grupo social, no es necesario recopilar exhaustivamente todos los materiales que lo representen; basta con reunir un conjunto representativo de términos que permitan obtener conclusiones generales sobre sus características. De esta manera, el estudio de uno o varios términos es válido porque su representatividad en la comunidad lingüística no puede ser negada (Lara 2006), por tanto, la fuente cumple estos puntos, lo que facilita la investigación lexicológica.

Asimismo, se espera que el análisis que el estudiantado realice se haga con base en una selección de verbos respecto a los objetivos o interés de corte lexicográfico. En el caso de la particularidad de esta obra, se considera pertinente recopilar aquellos verbos con sus respectivos tipos, concordancias, locuciones

verbales y estructuras sintagmáticas fraseológicas, que se emplean en un sentido sexual. Esto por su connotación y carga semántica, lo cual se identifica gracias a la experiencia como hablantes del español de México. Del mismo modo, una vez seleccionados los primeros términos clave, Lara (2006) propone una preparación analítica que consta de tres etapas principales para profundizar en el corpus, comprender sus características y los factores que pueden influir en los resultados.

La primera etapa implica delimitar el contexto lingüístico al que pertenece el léxico en estudio, por lo que se trata de situar el corpus en una época específica para entender el contexto de los términos analizados. En *El vampiro*, los datos reflejan el habla de los años setenta, utilizado por jóvenes homosexuales prostituidos que viven en el antes Distrito Federal, particularmente en la colonia Roma. De manera que estos hablantes/personajes usan expresiones que están estrechamente ligadas al desarrollo de los movimientos homosexuales en México.

La segunda etapa se enfocaría en entender las diferentes realidades dialectales que convergen en el léxico estudiado. Esto implica conocer las características geográficas, socioeconómicas, valores e intereses de la comunidad de hablantes o, como lo describe Lara, la comunidad de habla. Esta comunidad está formada por hablantes que comparten al menos una variedad lingüística, reglas de uso, interpretación de ese uso, actitudes y valoración común de las formas lingüísticas. Aunque en *El vampiro* no se puede hablar estrictamente de dialectos en términos geográficos, se observan sociolectos derivados de un grupo social marginado, compuesto por hablantes que migraron de regiones rurales a urbanas y adoptaron un argot asociado con la prostitución y la identidad homosexual.

La tercera etapa se centrará en la comprensión de la mezcla de tradiciones verbales que probablemente influyen en el léxico estudiado. Aunque el corpus se extrae de un libro, representa la tradición oral popular de un grupo juvenil marginado. En estas comunidades, los vocabularios compartidos juegan un papel crucial para fortalecer la identidad y la cohesión del grupo, al mismo tiempo que subrayan su separación de los valores establecidos en la comunidad más amplia (Niktelol Palacios 2010).

Estas etapas proporcionan un marco analítico para investigar a fondo el léxico y sus implicaciones dentro del contexto sociocultural específico que se estudia.

3.2 Elaboración del corpus y procedimiento

Es necesario proceder desde los objetivos que se quieran cumplir, ya que la selección de los verbos estará fundamentalmente ligada a el propósito de la investigación. Para ello se sugiere utilizar la propuesta de Porto (2002), quien enlista las siguientes pautas: a) lectura de la obra que sirve de fuente; b) elección y acotación de palabras [en este caso verbos] con sus respectivos contextos; c) papeletización o confección de ficha; d) ordenación del material recopilado (p. 123).

Para poder seleccionar los verbos, es necesario enfatizar que el texto debe tener una extensión que permita releerla en un tiempo y momento adecuados a los objetivos y actividades del estudiantado. Por consiguiente, se recomienda que la lectura del texto sea en dos momentos con diferentes finalidades: de reconocimiento, para tener una mejor idea del material a trabajar, y de profundidad, para identificar las acotaciones de los vocablos, que pueden clasificarse en generales o especiales y en totales o parciales. En este caso, se ha preferido las acotaciones especiales porque solo se trabajan ciertas palabras que ya se habrían identificado previamente por su connotación sexual; también se siguen las acotaciones totales porque se marcan los mismos verbos cuando no aparecían con el significado sexual, sino con el significado base o uno similar.

3.2.1 Fichas textuales y selección del contexto

Sobre las fichas por papeletización del material³ que se sugiere en el método de Porto, cabe señalar el impacto ambiental, además del tiempo que se invertiría en ello. Sin embargo, se da prioridad al beneficio manual de apropiación para el estudiantado, dado que permite cotejar las ocurrencias de los vocablos e incluir todas sus apariciones en el corpus de una manera consciente e incluso puede resultar más práctico transcribir los vocablos con sus contextos

3 Consiste en fotocopiar el material para subrayarlo y hacer una pequeña marca en la palabra que interesa estudiar.

directamente; en razón a lo cual se puede diversificar esta herramienta y actualizarla conforme a los alcances y posibilidades del estudiantado. Así, se realizaría este proceso subrayando y designando con distintos colores cada vocablo para señalar las apariciones (ocurrencias⁴) del verbo. Esto se puede enlistar en hojas físicas o de Microsoft Word, haciendo una especie de ficha tónica⁵ con una tabla que incluya únicamente el número de página y de verbo según la forma en la que aparecían con su marcada carga semántica.

Para extraer las ocurrencias y tipos de vocablos, primero será necesario crear fichas textuales similares a las tónicas, pero esta vez para realizar un segundo conteo y extraer los contextos. Para ello, se elaboran fichas manuscritas donde se registren los verbos junto con las oraciones gramaticales que los complementen, las páginas y la cantidad de veces que aparezcan, además de marcar si el contexto era sexual o neutro. Estas fichas serán cruciales para reunir todas las concordancias. Además, Lara (2006) sugiere la creación de índices que contengan listas de vocablos o expresiones utilizadas en la obra, acompañadas de sus referencias de ubicación y una o más líneas de texto que faciliten la interpretación.

Posteriormente, se reúnen las referencias de los vocablos con las fichas anteriores, se enumeran las líneas de texto de las páginas del libro y se usan las tablas de ocurrencias, donde se clasificaron los verbos por colores. Por lo cual, al prescindir de las fichas manuscritas, podrían elaborarse fichas electrónicas en Microsoft Excel, para que cada una esté dedicada a un vocablo y contenga una tabla con el contexto, la forma en que aparecía el verbo y su clasificación según el tipo (como se indicará en la tabla 1), junto con la página y línea del texto, el capítulo y las partes de la oración (sujeto, acusativo, dativo, adjuntos, tipo de oración).

4 En el contexto de esta propuesta, cada vez que una palabra aparece en un texto es una *ocurrencia*, mientras que el término *tipo* se refiere a cada palabra encontrada eliminando las repeticiones y *vocablo* representa la forma de un conjunto de palabras y se considera la unidad básica del léxico (Lara 2006, p. 155).

5 Porto menciona que estas fichas se emplean para registrar diversas referencias. En este caso, sin embargo, se trabaja con un solo texto y no con materiales de varios autores. A pesar de ello, la ficha contiene información muy importante, como la ubicación específica del término y la página correspondiente, entre otros datos relevantes.

3.2.2 *Formación de concordancias*

No se recomienda el uso de programas informáticos para realizar concordancias con el objetivo de establecer diferentes unidades de análisis que facilitarían el estudio de los datos. Según Porto (2002), la transcripción debe seguir ciertas normas que incluyen asegurar que el texto tenga sentido completo, deducir claramente el significado del vocablo y su función gramatical, depurarlo de información innecesaria y respetar la ortografía original. Por tanto, todos estos parámetros serían tenidos en cuenta; los contextos extraídos estarían compuestos al menos por una oración gramatical, lo cual permitiría evidenciar las connotaciones sexuales de los verbos, a la vez que se respeta la ortografía original. Empero, para extraer el contexto de cada verbo, se separa junto con la oración gramatical a la que pertenezca y se enlistan los enunciados donde se encuentre el verbo que interese clasificar. Además, se consideran las apariciones de los verbos en infinitivo, conjugados, así como sus usos como adjetivos y sustantivos, como en los siguientes ejemplos del verbo *coger*, extraídos de la obra:

- (1) Verbo en infinitivo: “empecé a divertirme y a *coger* tres o cuatro veces al día” (p. 8).
- (2) Verbo conjugado: “el que se *cogía* al puto también era homosexual” (p. 46).
- (3) Adjetivos: “crudo y desvelado y *cogido* aparte” (p. 145).
- (4) Sustantivo: “te den de repente la *cogida* de tu vida” (p. 61).

Por lo tanto, en el análisis se incluirían dentro de la categoría de verbos en infinitivo tanto las formas conjugadas como las perífrasis. Aunque en el tratamiento de los datos se detallarán todos estos aspectos, en el conteo de los tipos es cuando se incluirían estas diferentes apariciones.

3.2.3 *Fichas lexicográficas*

Estas fichas (Figura 1) son de naturaleza contextual y Porto (2002), sugiere que deberían comenzar con un encabezado en letras mayúsculas ubicado en la esquina superior izquierda, conteniendo la palabra clave o lema. Luego, se incluiría la transcripción del texto seguida de la cita o referencia bibliográfica completa, indicando el lugar específico del texto.

Figura 1. Ejemplo de fichas lexicográficas

Nota. Como se aprecia, nos basamos en el formato propuesto por el autor mencionado, pero se modifican las fichas porque, para el caso, la clave o lema está ubicado en las pestañas de cada una, la primera columna es el contexto, la siguiente es la forma del verbo, la clasificación (según se indicará en la tabla 1) y luego la ubicación en el texto: número de página, línea de la misma y capítulos (denominados en el libro como cintas).

En otro recurso (Tabla 1) se clasifican los tipos que tiene cada lema y se contabilizan en una lista interior en las últimas columnas.

Tabla 1. Clasificación según tipos de cada lema

Clas	Tipos	Apariciones
1	ligar	33
2	ligarse a alguien	9
3	ligue	1
4	ligado	1
5	ligue de coche	1
6	ligar de coche	3
7	plan de ligue	1
** sin contexto sexual		

Fuente: Elaboración propia.

4 RESULTADOS DE LA PROPUESTA

4.1 Ocurrencias

Al proseguir con el análisis, se nota que cinco verbos no tenían una connotación sexual (*agarrar*, *cachondear*, *chichifear*, *lanzar* y *padrotear*), es decir, su interpretación dependía del contexto en el que se usaban, como se ejemplifica en: “así podía *lanzarme los perros* con mayor libertad” (p. 44).

Asimismo, las apariciones de los 25 verbos que inicialmente se seleccionaron del texto fueron distribuidas de la siguiente manera (ya sea con o sin connotación sexual):

Tabla 2. Distribución de verbos por ocurrencias y connotación

Número de ocurrencias	Verbo sin connotación sexual
35	Agarrar
15	Cachondear
1	Chichifear
1	Lanzar
1	Padrotear
Número de ocurrencias	Verbo con connotación sexual
17	Acostar
19	Calentar
2	Chaquetear
80	Coger
13	Dar
7	Echar
2	Fajar
6	Jalar
49	Ligar
15	Mamar
22	Meter
12	Parar

16	Picar
1	Prestar
2	Puñetear
1	Sacar
2	Sacudir
3	Sobar
49	Talonear
10	Venir

Nota. Es crucial señalar que se analizaron los verbos que aportan nuevos significados, incluso si aparecen solo una vez. El criterio utilizado fue el que sugiere Lara (2006), sobre que el hablante los emplea en un contexto que difiere del significado básico del verbo.

4.2 Tipos

Una vez que obtuvimos el recuento de ocurrencias de cada verbo, se procede a clasificarlos por tipos, es decir, contabilizar las formas en las que cada verbo aparece. Por ejemplo, en el corpus que analizamos encontramos que el verbo *ligar* tiene un total de 49 apariciones, las cuales se clasifican en 7 tipos diferentes: *ligar* (conjugado, perífrasis e infinitivo), *ligarse a alguien*, *ligue*, *ligado*, *ligue de coche*, *ligar de coche* y *plan de ligue*. Consideraré estos tipos porque cada uno cambia el sentido en el que se utiliza el verbo, no se refieren a la misma acepción, aunque están relacionados. De esta manera, las apariciones pueden ir en aumento, mas, el número de tipos disminuir.

4.3 Vocablos de estudio

Para determinar cuántos tipos aparecían por cada verbo, hay que continuar trabajando con libros de Excel (ver Imagen 1). En la hoja dedicada a cada vocablo, en la parte posterior, creamos una tabla titulada *Tipos*, donde se copian y ordenan alfabéticamente todas las formas del verbo. Luego, se les asignará una letra para clasificarlas y esto sería fácil para utilizar la función de búsqueda para ordenar los tipos. Finalmente, se contabilizaría cuántos tipos diferentes (Tabla 3) hay para cada verbo.

Tabla 3. Contabilización de verbos por tipos

Número de Tipos	Verbo sin connotación sexual
4	Agarrar
4	Cachondear
1	Chichifear
1	Lanzar
1	Padrotear
Número de Tipos	Verbo con connotación sexual
2	Acostar
5	Calentar
2	Chaquetear
7	Coger
5	Dar
2	Echar
2	Fajar
3	Jalar
7	Ligar
3	Mamar
3	Meter
3	Parar
5	Picar
1	Prestar
1	Puñetear
1	Sacar
1	Sacudir
2	Sobar
6	Talonear
1	Venir

Nota. En esta tabla sólo se muestran de manera general los tipos de cada verbo; se sugiere que en el análisis se presenten las tablas donde ya se desglosan las formas en las que aparecen, ya que algunas son pronominales, perífrasis verbales o en otras el verbo aparece en infinitivo y en frases, por ejemplo, en construcciones como: *la cogida de tu vida*.

3 CONCLUSIONES

En este artículo se ha propuesto hacer una crítica a las prácticas de enseñanza del español en el nivel superior que se enfocan demasiado en la memorización de contenidos específicos, en lugar de promover una comprensión profunda y creativa del lenguaje. Así pues, se insiste en la importancia de cultivar el pensamiento crítico entre el estudiantado, permitiéndole aplicar el conocimiento lingüístico de manera significativa en diversos contextos académicos y profesionales.

De tal modo, se halla en la literatura una herramienta fundamental para tal propósito, dado que no solo facilita la adquisición del idioma, sino que también sirve para investigar y analizar fenómenos lingüísticos y culturales. Por ese motivo cabe preguntarse cómo lograr el interés por el quehacer de la lexicografía y de qué maneras se puede enfatizar en la importancia del contexto histórico para entender el habla y los movimientos sociales de cierto momento y espacio. A la vez, hay que reflexionar sobre qué otras herramientas pueden incorporarse a los diferentes proyectos lingüísticos y literarios que contribuyan a la descripción del español en sus diferentes variantes.

Finalmente, se considera que la investigación es un principio vertebrador de la enseñanza, pues estudia la realidad de un modo transdisciplinar, reflexivo y heterogéneo (Cañal de León 2002). Por ello, esta propuesta metodológica se centra en el uso de la obra literaria como corpus lingüístico para estudiar la variación y el cambio de significado en el lenguaje funcional y ha descrito un método detallado que destaca la importancia del enfoque interdisciplinario para comprender y documentar el lenguaje utilizado por grupos sociales específicos en contextos históricos determinados.

4 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Cañal de León, P. (2002). *La innovación educativa*. Universidad Internacional de Andalucía.
- Carriscondo, F. (2001). *La lexicografía en las variedades no estándar*. Universidad de Jaén.
- Coseriu, E. (1999). *Lecciones de Lingüística general*. Gredos.
- Cuellar, Manuel. (2021). Prácticas discursivas y espaciales gay en El vampiro de la colonia Roma de Luis Zapata. *A contra corriente*, 1(19). Pp. 103-128.
- Evar, John. (2016). La interpretación del género en *El vampiro de la colonia Roma*. *Literatura y Lingüística*, 35. Pp. 179 - 196.
- Gutiérrez, L. (2010). El vampiro de la colonia Roma. Función del espacio y el cuerpo en el discurso homoerótico. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 27-28. Pp. 235-247

- Ladrón, B. (2011). Identidad y discurso contranormativos en El vampiro de la colonia Roma de Luis Zapata. *Amerika*. <https://doi.org/10.4000/amerika.1911>
- Laguarda, R. (2007). El vampiro de la *colonia Roma*: literatura e identidad gay en México. *Takwá*, 11-12. Pp. 173-192.
- Lara, L. F. (2006). *Curso de lexicología*. El Colegio de México.
- Lope Blanch, J. M. (2005). Lingüística y literatura frente a lingüística o literatura. En *Publicaciones del Centro de Lingüística Hispánica – UNAM*, 53, 193-201.
- Palacios, N. (2010). El léxico de las drogas en el español de México. En R. Pardo Fernández, *Caleidoscopio de lengua y literatura*. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. 71-87.
- Porto, J. (2002). *Manual de técnica lexicográfica*. Arco.
- Pitkowski E y J. Vásquez (2009). El uso de los corpus lingüísticos como herramienta pedagógica para la enseñanza y aprendizaje de ELE. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate*, 11, 31-51.
- Quintero, S. (2022). Hombres que la chupan: El vampiro de la colonia Roma (1979), masculinidades y vampirismo en América Latina. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (35). Pp.29-51.
- Reimers F. y C. Chung (2016). *Enseñanza y aprendizaje en el siglo XXI*. Fondo de cultura económica.
- Torruella, J. y J. Llisterri. (1999). Diseño de corpus textuales y orales. En J. M. Blecua, G. Clavería, C. Sánchez y J. Torruella (eds.). *Filología e informática. Nuevas tecnologías en los estudios filológicos*. Universidad Autónoma de Barcelona/ Editorial Milenio, 45-77.
- Villegas, V. (2022). Luis Zapata fuera de la colonia Roma. *Cuadernos de Literatura del Caribe e Hispanoamérica*, (35). Pp. 52-71.
- Zapata, L. (1979). *El vampiro de la colonia Roma*. Grijalbo.



SECCIÓN MISCELÁNEA



LA FUENTE HISPANO-LATINA DEL VOCABULARIO TRILINGÜE ESPAÑOL-LATÍN-NÁHUATL (NEWBERRY LIBRARY, AYER, NÚM. 1478)

THE SPANISH-LATIN SOURCE OF THE TRILINGUAL SPANISH-LATIN-NAHUATL VOCABULARY (NEWBERRY LIBRARY, AYER, NO. 1478)

MIGUEL ÁNGEL ESPARZA TORRES
Universidad Rey Juan Carlos
miguelangel.esparza@urjc.es

Resumen: Este artículo aborda el problema de la datación de la fuente hispano-latina del *Vocabulario trilingüe español-latín-náhuatl* conservado en la Newberry Library de Chicago, ms. Colección Ayer, núm. 1478. El punto de vista que se adopta es el de situar este singular vocabulario en el contexto de desarrollo de la historia de la lingüística, es decir, considerándolo como un ensayo más de adaptación a otras lenguas de los vocabularios nebrisenses que, a partir de 1492 y c.1494, se van difundiendo y se van revisando, dando lugar a múltiples ediciones. En este artículo, primero, se ordena la información sobre las distintas ediciones del *Vocabulario español-latino* de Antonio de Nebrija, con una breve caracterización. A continuación, se demuestra que el ejemplar del vocabulario nebrisense que tenía delante el autor del trilingüe correspondía a una edición concreta de la conocida como *secunda editio* del *Vocabulario español-latino*: la de Sevilla 1516. Hay dos ediciones que llevan esa fecha: la auténtica y una contrahecha que, en realidad, es de 1520 en adelante, ambas por el mismo impresor. El texto de una y otra edición tienen diferencias que permiten determinar que la fuente es la edición auténtica de 1516 y no la contrahecha. A partir de la identificación de la fuente del *Vocabulario trilingüe* y de la fuente nebrisense del *Vocabulario* (1555) de Alonso de Molina, se hacen una serie de consideraciones sobre la posible datación del manuscrito y se dan razones para adelantar su datación, que podría estar entre 1530 y 1540.

Palabras clave: Trilingüe, Nebrija, Molina, Náhuatl, lexicografía.

Abstract: This article addresses the problem of dating the Spanish-Latin source of the *Trilingual Spanish-Latin-Nahuatl Vocabulary* preserved in the Newberry Library of Chicago, ms. Ayer Collection, no. 1478. The point of view adopted is to place this unique vocabulary in the context of the development of the history of linguistics, that is, considering it as another attempt to adapt the Nebrija vocabularies that, from 1492 and c.1494, are disseminated and revised, giving rise to multiple editions. Based on the identification of the source of the *Trilingual Vocabulary* and the source of the Molina *Vocabulary* (1555), a series of considerations are made regarding the possible dating of the manuscript.

Keywords: Trilingual, Nebrija, Molina, Nahuatl, lexicography

1 INTRODUCCIÓN

Se ha publicado recientemente, en el volumen 66 de *Estudios de Cultura Náhuatl*, un excelente artículo de Marc Thouvenot acerca de la autoría del *Vocabulario trilingüe español-latín-náhuatl* conservado en la Newberry Library de Chicago, ms. Colección Ayer, núm. 1478. Thouvenot defiende la tesis de que, a lo largo del manuscrito, se encuentran numerosas huellas que apuntan hacia la autoría de un

Cómo citar este artículo: Esparza Torres, Miguel Ángel (2024). La fuente hispano-latina del Vocabulario Trilingüe Español-Latín-Náhuatl (Newberry Library, Ayer, núm. 1478).

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 171-208

Recibido: 15/10/2024, Aceptado: 30/10/2024

© Miguel Ángel Esparza Torres



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

indígena de nombre D. Lorenzo, discípulo de fray Andrés de Olmos, por lo que su fecha de composición es muy temprana, de tal modo que, probablemente, pudo haber servido de modelo a fray Alonso de Molina.

El estudio de Thouvenot se centra en la parte náhuatl del *Vocabulario*, como consecuencia metodológica de la finalidad que se propone:

Aunque estudios anteriores ya han afirmado que este manuscrito fue realizado por un nativo nahuatlato, en el siguiente texto intento utilizar las características gráficas del náhuatl para aclarar la época y el contexto en el que se produjo y, posteriormente, proponer quién fue su autor. El estudio se limita y se basa en las características gráficas de la escritura de la parte náhuatl del *Vocabulario*, y sólo toma en cuenta excepcionalmente los aspectos semánticos de la obra (Thouvenot 2023, 130).

Efectivamente, Thouvenot lleva a cabo un análisis extraordinariamente minucioso del texto que le permite alcanzar conclusiones que se presentan con más fuerza que la de una mera conjetura. Sobre el *Vocabulario trilingüe* hay mucha bibliografía especializada disponible y llama la atención también el modo en que Thouvenot tiene en cuenta los análisis ajenos y los aprovecha para apuntalar su tesis.

En la recientemente aparecida *Bibliografía de la lingüística misionera española* (Esparza y Niederehe 2023)¹ el manuscrito se describe muy sucintamente y se propone una fecha relativamente temprana, manteniendo la tradicional atribución a Sahagún, como se explica en el comentario, todo ello siguiendo al pie de la letra el catálogo de la Newberry, que adelanta diez años la posible datación que ofrecía Esther Hernández (2016, 205):

58 1540? Nebrija, Antonio de / Sahagún, Bernardino de

Dictionarium ex hisniensi <sic> in lati | num sermonem interprete Aelio | Antonio Neprissensi <sic> - Lege feliciter

s.l.: ms.

157 hh. —”A copy possibly from around 1540, possibly by Father Bernardino Sahagún, of Part 2 (Spanish-Latin) of Antonio de Nebrija’s Dictionarium, with Nahuatl

1 En la *Bibliografía* de Viñaza (n° 699) hay otra ficha que muy probablemente será este mismo vocabulario, como se advierte en BILME: “Esta noticia de Viñaza debe de coincidir, con toda probabilidad, con la que ofrece en 1977, n° 797. Cf. Nebrija / Sahagún 1540?, que es, en todo caso, el manuscrito que hoy conservamos”.

equivalents added for each entry. Spanish words and phrases, from “A” to “Zorzal,” are followed by their equivalents in Latin and Nahuatl” (cat. Newberry L). Hernández lo data en c.1550 ◊ *Paradero*: Chicago Newberry L, *Ayer MS 1478 ◊ *Bibliografía*: Viñaza 1977, 797; Bustamante 1987, 93; Hernández 2008, 196; Hernández 2018, 56; Téllez Nieto 2015, 209 ◊ *Lengua*: latín náhuatl ◊ NumID 234

El objetivo de estas páginas no es someter a examen las hipótesis de Thouvenot sobre la autoría del *Vocabulario trilingüe*, sino abordar un punto muy concreto y no relacionado directamente con la parte náhuatl del manuscrito, sino con la parte hispano-latina. Se trata, más bien, de determinar con exactitud cuál era el vocabulario nebrisense que tenía delante el autor del manuscrito y si ese dato puede servir para avalar uno de los puntos fundamentales de la argumentación de Thouvenot: su temprana fecha de composición. Es decir, en realidad estas páginas se centran en resolver el problema que plantea Thouvenot (2023, 134-135), en un brevísimo párrafo de su trabajo, en el que señala la indefinición sobre cuál fue la edición nebrisense que sirvió de fuente al autor del *Vocabulario trilingüe*. Este es el párrafo en cuestión, seguido abajo por la nota que lo acompaña:

Todos los autores están de acuerdo en que la parte español-latín es copia del diccionario de Antonio de Nebrija, sin tener claro a partir de cuál edición se hizo la copia. Habría que cotejar todas las entradas para determinar con certeza si se trata de la edición de 1495 de Salamanca, de la de Sevilla de 1516 o bien de una ulterior.

Así lo considera Mary Clayton (1989, 391): “Ayer ms. 1478, known as the *Vocabulario trilingüe*, is a Spanish-Latin-Nahuatl dictionary based on Antonio de Nebrija’s *Vocabulario de romance en Latin* (second edition [1516]) with the addition of Nahuatl glosses”. Por su parte, Téllez (2010, 176) considera “que existe una seria dificultad para señalar a cual edición pertenece el *Vocabulario trilingüe*; sin embargo, ante una aproximación basada en la edición crítica, puedo señalar que el trilingüe no es una copia exacta del *Vocabulario hispano-latino*, de la edición de 1516, como lo afirma Mary Clayton, ya que se han encontrado variantes textuales, no imputables al copista, que muestran esto, v. gr., título foeliciter en el trilingüe (I) y en la edición del *Vocabulario hispano-latino* de 1495 [ca.] (N1); feliciter en la edición de 1516 (N2); contilium, ii, en T y N1, concilium, ii en N2; statuto, en T y N1, estatuto N2.” Según Hamann (2015), “Castilian-Latin entries in the Newberry’s ‘Vocabulario trilingüe’ were copied out from the pirated ‘1516’ Seville printing of Nebrija’s *Dictionarium*”. Lo cierto es que es anterior a la versión de 1536 publicada por los hijos de Nebrija. Esa edición incluye 300 palabras que no aparecen en el *Vocabulario trilingüe* (Hamann, 2015, “The Sons of Antonio...”).

Las afirmaciones de Thouvenot resumen bastante bien el estado de la cuestión: a) la indefinición sobre a qué edición pertenecía el ejemplar que tenía delante el autor del trilingüe, b) la idea de que si la fuente correspondiera a la llamada *secunda editio* viene a ser indiferente el año, c) cierta confusión sobre las diferencias entre las distintas ediciones que se mencionan y, como consecuencia de esto, d) la dificultad de percibir las implicaciones que sobre la datación del trilingüe tiene cuál sea esa edición que efectivamente sirvió de fuente.

Obviamente, carece de sentido pensar que alguien próximo a Molina estuviera trabajando en el trilingüe solo un poco antes o al mismo tiempo que este se afanaba en la elaboración de su *Vocabulario*, mucho más copioso, y ya no completamente dependiente de un repertorio previo traducido. Esther Hernández (2016, 212), retomando la opinión de Karttunen (1995), ya se expresó en este sentido:

Respecto de la cuestión cronológica, estoy de acuerdo con Karttunen en que el Ms. Ayer 1478 debe ser necesariamente anterior a 1555, ya que el náhuatl fue la primera lengua objeto de estudio y esa es la fecha en la que se publicó la primera edición de Molina. En efecto, el diccionario de Molina tuvo gran difusión en la Nueva España y, en mi opinión, no habría tenido sentido dar glosas nahuas a una copia manuscrita del vocabulario nebrisense, si ya se había editado el de Molina.

Me detendré en este punto un momento, ampliando un comentario de Esther Hernández (2016, 211-216 y 2018, 56-60), porque puede ser más relevante desde el punto de vista de la historiografía lingüística de lo que aparenta, no solo para fijar el término *ad quem*, sino también el término *a quo* del *Vocabulatio trilingüe*.

Si dirigimos nuestra mirada hacia los orígenes de la tradición lexicográfica con el español, encontramos que hay un momento previo de glosarios y una gran obra lexicográfica inicial, la de Alonso de Palencia (1490), un repertorio que no es aún plenamente independiente, sino que traduce en la columna derecha el texto latino de la columna izquierda, que es a su vez un léxico latino que sigue muy de cerca un respetado repertorio de la tradición medieval: el *Elementarium doctrinae erudimentum* de Papias, que se remonta a c.1050.

En el origen de la lexicografía con el náhuatl es seguro que habremos perdido listas de palabras y glosarios, pero hemos conservado un importante

manuscrito que consiste en un ejercicio de traducción al náhuatl de un repertorio del humanista más respetado del momento, Antonio de Nebrija. El contexto y las circunstancias de las obras hacen pensar que el *Vocabulario trilingüe* corresponde a un periodo muy inicial de trabajo lingüístico y lexicográfico, necesariamente anterior al de Molina de 1555 y, desde luego, impensable para una época tan tardía como pueda ser hacia 1580, y no digamos 1625: hasta esa fecha se ha llegado alargar el término *ad quem* en su datación.

La falta de datación dificulta una reconstrucción cabal de los hechos y hace imposible interpretarlos. En el catálogo de Newberry se ha optado por una fecha bastante razonable, 1540?, si tenemos en cuenta algunas otras informaciones que el mismo catálogo también aporta: “Date from Schwaller. Clayton suggests earlier dates of 1530-1625”. Una horquilla temporal de este tipo —Clayton después precisará más las fechas— no permite reconstrucción ni interpretación ninguna. Es mejor intentar arriesgarse y corregir, o ser corregido, que no permanecer en tal indefinición.

También Thouvenot (2023, 149), resumiendo el comentario de Téllez sobre el asunto, dibuja un estado de la cuestión de la fecha de composición del *Vocabulario trilingüe*, para después fijarse en la postura de Lockhart (1999, 404), favorable a una datación anterior a 1540:

M. Clayton propone un intervalo considerablemente grande, que va de 1530 a 1625. Schwaller (1986, 326-27) propone el año de 1540. Bustamante sugiere un intervalo de diez años, 1545-1555. Finalmente, Téllez (2010, 182-83) propone que fue “una obra elaborada en el Imperial Colegio de la Santa Cruz entre 1540 y 1550”. Las fechas que proponen los otros autores dependen de la relación que suponen tiene este manuscrito con fray Bernardino de Sahagún. Así, Bustamante (1990, 398) dice: “Como por su concepción es una obra vinculada al Colegio Trilingüe de Santa Cruz, y el copista indígena lo atestigua, podemos fecharlo en el segundo periodo en que Sahagún estuvo en Tlatelolco, es decir entre 1545 y 1555, haciendo una datación muy conservadora”.

Me estaba refiriendo antes al punto de vista de la historiografía lingüística. Uno de los problemas que ha padecido la investigación en ese conjunto de obras, complicado de definir con total precisión, que se integran en lo que se ha llamado lingüística misionera es la dificultad de tener presente, en su conjunto, todo el “contexto de situación”, en el sentido en que usó esta expresión Koerner

(1978), o el “escenario”, en el sentido de Hymes (1974), que es preciso para enfocar el estudio de una obra. La lingüística misionera no es un islote aislado del resto de la producción lingüística de cada época. Una parte importante de ese escenario tiene que ver con circunstancias “externas” (desde el punto de vista del lingüista) de carácter histórico, cultural, social, político o religioso en que una obra es posible y encuentra su explicación. Pero, por otra parte, la elaboración de cualquier obra lingüística tiene que ver con la dinámica “interna” de las disciplinas lingüísticas.

Hubo un tiempo en que las obras de los misioneros se veían como beneméritas actividades de lingüistas aficionados. El desarrollo de la investigación en la lingüística misionera, la reconstrucción de su labor en las distintas tradiciones lingüísticas, ha ido borrando prejuicios en este sentido y, no solo eso, ha puesto de relieve la complejidad de la tarea, llevada a cabo a veces individualmente, a veces por auténticos grupos de trabajo, y ha hecho hincapié en las relaciones, las semejanzas y las influencias entre autores y obras, tanto dentro como fuera del estricto contexto de la lingüística misionera. Un buen ejemplo de esta evolución puede encontrarse en el reciente estudio de Esther Hernández (2022) sobre la proyección de Nebrija en la lexicografía hispano-amerindia. En este trabajo, Hernández (2022, 476), coincidiendo con las opiniones de Clayton (2003), y Hamman (2015, 47) sugiere como fuente alguna de las ediciones de la secunda editio y menciona la preferencia de Hamann hacia el impreso pirata con fecha 1516.

En esta misma línea, para ubicar adecuadamente el *Vocabulario trilingüe*, vamos a intentar situarlo con detalle en relación con el escenario de desarrollo de la lexicografía del periodo al que pertenece: como una obra más, como un trabajo ciertamente singular, pero no como una benemérita rareza.

La historia editorial del *Vocabulario español-latín* de Nebrija es, en cierto modo, el contexto historiográfico (lexicográfico) próximo que nos puede permitir saber más sobre el *Vocabulario trilingüe* y su datación. A continuación, intentaremos precisar, en primer lugar, la cuestión de las ediciones nebrisenses del *Vocabulario español-latín*: cuáles son, qué diferencias hay entre ellas, cómo evolucionan; en segundo lugar, identificaremos cuál fue la fuente del *Vocabulario trilingüe* y cuál

fue la edición que usó Molina. Para terminar, veremos qué consecuencias puede tener la identificación de la fuente sobre la datación del *Vocabulario trilingüe*.

2 EL CONTEXTO HISTORIOGRÁFICO PRÓXIMO DEL VOCABULARIO TRILINGÜE

2.1 *La primera edición del Vocabulario español-latino de Antonio de Nebrija*

En la mente de Nebrija, las obras gramaticales y las lexicográficas son distintas obras en una: el trabajo gramatical y lexicográfico son dos facetas de la profesión del gramático.² No debe extrañar, por tanto, que el comienzo de este relato sobre la configuración de los diccionarios nebrisenses empiece con una referencia a los pequeños léxicos contenidos en la obra gramatical.

La dedicación de Nebrija a la lexicografía empieza en 1481, es decir, en el momento mismo en que sale a la luz la primera redacción de sus *Introductiones latinae*. Esther Hernández (2016, 208-211 y 2022, 474) evoca oportunamente una relación de analogía entre la *lista de verbos nabuas* atribuida a fray Andrés de Olmos, contenida en uno de los manuscritos que conservamos del *Arte de la lengua mexicana*, y el pequeño vocabulario de las *Introductiones*. La versión bilingüe de esta obra, publicada hacia 1488, no incluye este vocabulario, pero tiene ella misma, sin embargo, una gran importancia para la lexicografía, dada la gran cantidad de palabras latinas a las que se les da un equivalente romance en la columna que traduce la gramática al castellano.

Las obras lexicográficas principales de Nebrija son el *Diccionario latino-español* (*Lexicon*, en adelante) y el *Vocabulario español-latino* (en adelante *VEL*), obras enseguida adaptadas a otras lenguas y editadas, en sucesivas actualizaciones, a su nombre en las portadas, hasta el siglo XIX.³

Existe una edición contrahecha del *Lexicon* en cuyo colofón figura también el año 1492 y del *VEL* tenemos dos ediciones distintas, sin fecha ni indi-

2 En esta explicación del desarrollo de la obra lexicográfica de Nebrija se sintetizan fundamentalmente las explicaciones ofrecidas en Esparza y Niederehe (1999), completadas con las informaciones contenidas en Esparza (2009 y 2020) y Martín Baños (2022a, 96-109).

3 A estas obras habría que añadir otras posteriores como los léxicos de Derecho, Medicina, Cosmografía, el *De mensuris* y la *Tertia Quinquagena*, su colección de cincuenta comentarios filológicos de pasajes de la Sagrada Escritura.

cación de impresor, aunque indudablemente incunables. En este sentido, cabría distinguir entre aquellas ediciones que Nebrija siguió más de cerca y aquellas que no revisó. Martín Baños (2022a) sospecha que ambas ediciones contrahechas pudieron imprimirse entre 1496 y 1499, quizá en competencia con las ediciones que, por aquel tiempo, aparecerán en Sevilla, como puede verse en el listado que abajo se adjunta.

La aparición del *Lexicon* supuso, en la historia de la lexicografía española, la consolidación de un modelo de gran diccionario independiente latino-español. Independiente, porque su precedente inmediato, el *Universal Vocabulario en latín y romance* (1490) de Alfonso Fernández de Palencia, traduce un diccionario latino monolingüe. El *Lexicon* nebrisense, por el contrario, no responde estructuralmente a ninguna ordenación previa de carácter monolingüe latino. El *VEL*, por su parte, nos ofrece por primera vez en la historia de la lexicografía española una amplia macroestructura romance.

¿Cuándo se imprimió el *VEL*? En el artículo de Thouvenot, el *VEL* se data hacia 1495. Esta fecha, ciertamente, ha sido la habitualmente repetida en la bibliografía en los últimos años y quizá se generalizó con el fin de dar el margen de tiempo necesario para que Nebrija pudiese conocer la voz *canoas* y recogerla en el *VEL*. Odriozola lo dató hacia 1494, año que encaja con los datos biográficos que Nebrija facilita en sus obras. Hay, sin embargo, otros motivos por los que es posible estar seguro de que se publicó antes de 1495: Zúñiga, a quien va dedicada la obra en calidad de maestro de la orden de Alcántara, ya no ocupaba tal cargo en 1495, porque el maestrazgo había pasado a la Corona, después de un complejo proceso que llega a su fin a lo largo de 1494 (Esparza 2020).

A continuación se relacionan las ediciones que conocemos correspondientes a la primera redacción de *Lexicon* y *VEL*. Nebrija se refería a estos léxicos como “hermanos gemelos”. No fueron impresos conjuntamente al principio, pero sí después de la *princeps* y sus contrahechas⁴. La mejor y más actual puesta al día de lo que se sabe sobre ellas se encuentra en Martín Baños (2022a):

4 Otra cosa es cómo se encuentran encuadernadas en las bibliotecas las ediciones de los diccionarios. Es muy frecuente encontrar volúmenes que encuadernan ediciones de distinto año y/o solo parte del conjunto, y eso provoca serios problemas a la hora de catalogar bien los ejemplares.

Lexicon:

- 1 Salamanca: [Juan de Porras], 1492 (Esparza / Niederehe 16, Martín Baños 18)⁵.
- 2 Salamanca: [Juan de Porras], 1492. Ed. contrahecha quizá entre 1496-1499 (Esparza / Niederehe 17, Martín Baños 28)

VEL:

- 1 Salamanca: [Juan de Porras], 1494? (Esparza / Niederehe 24 y 25, Martín Baños 23)⁶.
- 2 Salamanca: [Juan de Porras], 1494? Ed. contrahecha quizá entre 1496-1499 (Esparza / Niederehe 24 y 25, Martín Baños 29)

Ediciones conjuntas de Lexicon y VEL:

- 3 Sevilla: Meinardo Ungut y Estanislao Polono, 1498? (Esparza / Niederehe 26, Martín Baños 34)
- 4 Sevilla: Meinardo Ungut y Estanislao Polono, 1503 (Esparza / Niederehe 57, Martín Baños 55)
- 5 Sevilla: Jacobo Cromberger, 1506 (Esparza / Niederehe 66, Martín Baños 69)

2.2 *La secunda editio de Lexicon y VEL*

Nebrija, como hizo con las gramáticas, continúa desarrollando sus diccionarios y los vuelve a dar a la imprenta, precedidos de un nuevo prólogo, en el que emplea la denominación *secunda editio* para referirse a esta versión corregida.

La *secunda editio* aporta nuevas voces, pero también supresiones y otros cambios. Ofrece como novedad la adición de un diccionario geográfico.

La primera impresión de la *secunda editio* del *Lexicon* se realizó en Burgos, en 1512, en el taller de Fadrique de Basilea, por encargo de Arnao Guillén de Brocar.

La primera impresión de la *secunda editio* del *VEL* apareció en Salamanca, y no en Burgos, por Lorenzo Hon de deis al año siguiente, en 1513. Martín Abad

5 Se usa en este estudio el ejemplar de Madrid BN, I-1778(1).

6 Se usa en este estudio el ejemplar de Madrid BN, I-1778(2).

(1994, 44) piensa que se podría considerar también como una impresión hecha por encargo de Brocar y que, en cualquier caso, estas dos ediciones constituyen “el texto canónico reproducido en los talleres de Jorge Coci, en Zaragoza, y de Juan Varela de Salamanca, en Sevilla”, aparecidas respectivamente en 1514 y en 1516.

Las ediciones de Zaragoza 1514 y Sevilla 1516, como explica Martín Baños (2022b, 99) parecen fruto de acuerdos comerciales con Brocar. Pero, entre las primeras impresiones de la *secunda editio*, existe también una edición contrahecha: se trata de una edición que intenta hacerse pasar por la de Sevilla de 1516, por Juan Varela, y que se ha datado hacia 1520 (o a partir de 1520, por los tipos que emplea). Martín Baños (2022a, 45) plantea una interesante y razonable analogía entre las llamadas contrahechas de la *prima* y de la *secunda editio* para explicar su existencia.

Entre el texto de la *prima* y la *secunda editio* hay variaciones muy notables. No es difícil distinguir uno de otro. Vidal Díez (2007, 11-12) viene a resumir los cambios en los siguientes puntos:

- a) Voces que se suprimen en la edición de 1513.
- b) Artículos que se corrigen o completan en la edición de 1513, en la entrada o en la correspondencia.
- c) Artículos que recortan la información que aporta la edición *princeps*.
- d) Cambios de contenido.
- e) Refundición de artículos.
- f) Adición de voces nuevas.

Dejamos para más adelante los ejemplos y la decisiva cuestión de si las distintas impresiones de la *secunda editio* contienen variantes que, en caso de haber sido algunas de ellas la fuente del *Vocabulario trilingüe*, nos permitirían su identificación concreta. Es importante anotar, en cualquier caso, que entre el texto de las ediciones sevillanas hay divergencias y no se puede remitir a ellas conjuntamente “por comodidad”, como se ha hecho, como si fueran exactamente iguales en todo.

Una última advertencia importante, a la vista de algunas inexactitudes que se aprecian en ciertos estudios, es esta: ni Sevilla 1516 es sinónimo de *secunda*

editio, porque hay varias ediciones, ni Sevilla 1516 es una edición despreciable. Como se ha dicho, el impresor debió disponer de una cesión del privilegio, se puede considerar en cierto modo autorizada y se cree que estuvo al cuidado del humanista Pedro Núñez Delgado, pues firma la epístola dedicatoria que precede a la parte latín-español ya con fecha 1517 (Martín Baños 2022b, 99).

En definitiva, corresponden a la llamada *secunda editio* del *VEL* las ediciones que a continuación se relacionan:

Lexicon y Diccionario geográfico:

- 6 Burgos: Fadrique de Basilea, 1512 (Esparza / Niederehe 106, Martín Baños 114).

VEL:

- 6 Salamanca: Lorenzo Hon de deis, 1513 (Esparza / Niederehe 108 y 109, Martín Baños 119)⁷.

Ediciones conjuntas de Lexicon, Diccionario geográfico y VEL:

- 7 Zaragoza: Jorge Coci, 1514 (Esparza / Niederehe 123, Martín Baños 134)⁸.
8 Sevilla: Juan Varela, 1516 (Esparza / Niederehe 149, Martín Baños 166)⁹.
9 Sevilla: Juan Varela, 1516, ed. contrahecha de c.1520 (Esparza / Niederehe 148, Martín Baños 206)¹⁰.

2.3 *La secunda editio de Lexicon, geográfico (añadido) y VEL se convierte en Triplex Dictionarium*

En 1520 imprime ya el propio Brocar en su taller de Alcalá de Henares su edición corregida de los léxicos. Se presenta como una edición especial y modélica, que corrige errores de las anteriores impresiones de la *secunda editio*, y pone título al diccionario geográfico añadido: *Oppidorum, ciuitatum, montium, fontium, fluuiorum, lacuum, promontiorum, portuum, sinuum, insularum et locorum memorabiliorum nomina in ordinem alphabeti redacta*.

7 Se usa en este estudio el ejemplar de Madrid BN, R/31797(4).

8 Se usa en este estudio el ejemplar de München BSB, 2.Lat.f.43 s.

9 Se usa en este estudio el ejemplar de Madrid BN, R/2700.

10 Se usa en este estudio el ejemplar de Madrid BN, R/2219.

Siguiendo ese modelo, a partir de la edición de 1528, preparada en la imprenta alcaláina de Miguel de Eguía, el conjunto formado por *Lexicon*, diccionario geográfico y *VEL* recibe el nombre de *Dictionarium Triplex*, no en la portada, pero sí en el colofón: “Aelii Antonii Nebrissensis Grammatici triplicis dictionarii finis...”.

Esa misma denominación se encuentra en la edición de 1532 de Miguel de Eguía y en la edición valenciana impresa por Francisco Díaz, aparecida en 1533. Pero el nuevo título que se da al conjunto no supone cambios relevantes en el texto preparado por Brocar en 1520. Las ediciones “alcaláinas” de la *secunda editio* convertida en *Triplex Dictionarium* son, en definitiva, estas:

Edición revisada por Brocar

- 10 Alcalá de Henares: Arnao Guillén de Brocar, 1520 (Esparza / Niederehe 179 y 180, Martín Baños 199)¹¹.

Ediciones tituladas Triplex Dictionarium, anteriores a las granadinas:

- 11 Alcalá de Henares: [Miguel de Eguía], 1528 (Esparza / Niederehe 233, Martín Baños 261).
- 12 Alcalá de Henares: Miguel de Eguía, 1532 (Esparza / Niederehe 250, Martín Baños 280).
- 13 Valencia: Francisco Díaz, 1533 (Esparza / Niederehe 254, Martín Baños 285).

2.4 *Correcciones y aumentos posteriores a la secunda editio de los repertorios nebrissenses*

La historia del proyecto lexicográfico de Nebrija no termina con la constitución del *Dictionarium Triplex*, sino que, a partir de ese momento, se van sucediendo distintas intervenciones que prolongarán la vida de los diccionarios de Nebrija con notables modificaciones. Obviamente, a partir de cierta fecha, la información que facilitamos es irrelevante de cara a la determinación de cuál fue la fuente del *Vocabulario trilingüe*. Sin embargo, es útil recordarla con la finalidad de que se entienda, también para la investigación de otros repertorios lexicográficos con el náhuatl o con otras lenguas americanas, que carece de sentido hablar del *Vocabulario español-latino* de Nebrija como si se tratara invariablemente de la misma obra, con el mismo texto.

11 Se usa en este estudio el ejemplar de Madrid BN, R/7701.

2.4.1 Las ediciones granadinas del *Triplex*: 1536-1561

Sancho de Nebrija, hijo del gramático, y titular por fin del privilegio sobre sus obras junto con su hermano Sebastián, se instala en Granada y continúa con la difusión del *Triplex Dictionarium*. Sancho corrige y aumenta el repertorio, que aparece por primera vez en Granada en 1536.

Aunque la estructura y los elementos paratextuales básicos se mantienen, a partir de los documentos heredados por los hijos de Antonio de Nebrija, los léxicos se aumentan considerablemente, con adiciones señaladas por asteriscos u otras marcas, que convierten las ediciones granadinas del *Triplex* en un texto diferente del que ofrece la *secunda editio*. La última edición granadina del *Triplex* corregida por Sancho que se conoce es de 1561.

A efectos de nuestro objetivo, determinar si el texto seguido por el autor del *Vocabulario trilingüe* o por Alonso de Molina (1555) corresponde a estas ediciones es importante, porque el hiato temporal entre uno y otro vocabulario podrá ser mayor o menor.

Una peculiaridad de estas ediciones es que, además de ediciones en folio, hay ediciones en cuarto, que aparecen señaladas como tales en el listado:

Ediciones granadinas del Triplex Dictionarium:

- 14 Granada: [Sancho y Sebastián de Nebrija], 1536 (Esparza / Niederehe 270, Martín Baños 304)¹².
- 15 Granada: [Sancho y Sebastián de Nebrija], 1540, en 4° (Esparza / Niederehe 280, Martín Baños 318).
- 16 Granada: [Sancho y Sebastián de Nebrija], 1543 (Esparza / Niederehe -, Martín Baños 333)¹³.
- 17 Granada: [Sancho y Sebastián de Nebrija], 1545 (Esparza / Niederehe 298, Martín Baños 335)¹⁴.

12 Se usa en este estudio el ejemplar de Madrid BN, R/27141.

13 Se usa en este estudio el ejemplar de Madrid BN, R/42059.

14 Se usa en este estudio el ejemplar de Madrid BN, R/28933.

- 18 Estella: [Adrián de Amberes], 1548 (Esparza / Niederehe 306, Martín Baños 350)¹⁵.
- 19 Granada: [Sancho y Sebastián de Nebrija], 1550, en 4º (Esparza / Niederehe 315, Martín Baños 360).
- 20 Granada: [Sancho y Sebastián de Nebrija], 1552 (Esparza / Niederehe 319, Martín Baños 369).
- 21 Granada: [Sancho y Sebastián de Nebrija], 1554, en 4º (Esparza / Niederehe -, Martín Baños 378).
- 22 Granada: [Sancho y Sebastián de Nebrija], 1555, en 4º (Esparza / Niederehe 329, Martín Baños 381)¹⁶.
- 23 Granada: [Sancho y Sebastián de Nebrija], 1561 (Esparza / Niederehe 345, Martín Baños 391).

2.4.2 La versión de los diccionarios hecha en Amberes: 1545-1570

En 1545, mientras se siguen imprimiendo las ediciones granadinas del *Triplex*, hace su primera aparición la versión de Amberes. Explica Martín Baños (2022a, 102-103) que estas ediciones, que disfrutaron de un privilegio que las amparaba en Amberes, Lovaina, Bruselas y el ducado de Brabante, se basan en el *Triplex* granadino, pero conllevan un cambio importante, que es consecuencia de la adición, intercalándolos, de los lemas de un diccionario médico que se presenta como original de Nebrija. Además, se modificó el diccionario geográfico, desdoblándolo en dos: un extenso *Lexicon propriorum nominum*, al que se añaden nuevos lemas, y un escueto diccionario hispano-latino de topónimos. La reforma se completó con la aparición de la segunda edición de 1553 que, además de una nueva corrección del léxico médico, vuelve a ampliar los léxicos finales y presenta una nueva versión del hispano-latino de topónimos, titulado ahora *Locorum neotericarum ac vulgares apellationes*.

15 En relación con la edición de Estella por Adrián de Amberes, conviene señalar que este era un impresor contratado por Miguel de Eguía, que regresó a su localidad natal al cierre del taller alcalaíno de Brocar en 1543. A partir de 1546 Eguía abre imprenta en Estella, pero fallecido al año siguiente, Adrián de Amberes, a quien había contratado, continúa como arrendatario con el negocio y, muy probablemente, en lo que respecta a esa edición nebrisense, su labor fue la de llevar a término un proyecto iniciado por Eguía.

16 Se usa en este estudio el ejemplar de Madrid BN, U/7684.

- 24 Amberes: Jan Steels, 1545 (Esparza / Niederehe 294, Martín Baños 337)¹⁷.
- 25 Amberes: Jan Steels & Hans de Laet, 1553 (Esparza / Niederehe 322-324, Martín Baños 371).
- 26 Amberes: Jan Steels & Hans de Laet, 1560 (Esparza / Niederehe 341-342, Martín Baños 387).
- 27 Amberes: Jan Steels, viuda y herederos, 1570 (Esparza / Niederehe 359, Martín Baños 418).

2.4.3 *El Triplex Dictionarium se convierte en Quadruplex: 1567-1581*

Aunque el *Dictionarium Quadruplex* nace en Amberes, no recibe ese nombre hasta 1567, cuando sorprendentemente se traslada el modelo de las ediciones de Amberes a las de Granada, como señala Martín Baños (2022-102-103). Sancho de Nebrija había muerto en 1556; Sebastián, su hermano, en torno a 1562. Continuó el negocio familiar Elio Antonio, hijo de Sancho, que en 1573 estableció otro taller en Antequera. El caso es que, con el *Quadruplex* granadino, los herederos de Nebrija ofrecen un texto más alejado de los originales nebriseses. Conocemos dos ediciones granadinas y tres ediciones antequeranas del *Quadruplex*. En estas últimas, las portadas anuncian correcciones y adiciones de Elio Antonio (“nepotis sui diligentia”), heredero de los derechos.

- 28 Granada: Elio Antonio de Nebrija, 1567 (Esparza / Niederehe -, Martín Baños 406).
- 29 Granada: Elio Antonio de Nebrija, 1572, (Esparza / Niederehe 365, Martín Baños 423).
- 30 Antequera: Elio Antonio de Nebrija, 1574 (Esparza / Niederehe 368, Martín Baños 429).
- 31 Antequera: Elio Antonio de Nebrija, 1578 (Esparza / Niederehe 373, Martín Baños 437).
- 32 Antequera: Elio Antonio de Nebrija 1581 (Esparza / Niederehe 383, Martín Baños 443).

17 Se usa en este estudio el ejemplar de Roma BNC,14.12.E.27 & 6.14.L.1.

En 1585 aparece en Granada un nuevo aumento y corrección de los léxicos, obra de Juan López Serrano, que supone un nuevo alejamiento del original nebrisense. Siguen otras correcciones que hacen llegar el repertorio hasta finales del siglo XVIII, pero, aunque conserven el título, se trata de textos muy distintos. Todo esto queda ya definitivamente fuera de lo que interesa para el propósito de este artículo —el lector interesado en tener más detalles puede encontrar información en Esparza (2009 y 2020).

3 SOBRE LAS PRIMERAS ADAPTACIONES A OTRAS LENGUAS DE LOS LÉXICOS DE NEBRIJA

A primera vista puede parecer innecesario referirse a las primeras adaptaciones de los léxicos nebrisenses a otras lenguas. Pero conocerlas es relevante para dibujar el contexto completo del *Vocabulario trilingüe*, toda vez que manifiestan que no nos encontramos ante una rareza desde el punto de vista de la historia de la lexicografía o de la historiografía lingüística. El *Vocabulario trilingüe* es un intento más de adaptación de los léxicos nebrisenses que, como los demás, atestigua el valor de estos en la configuración de distintas tradiciones lexicográficas.

La primera adaptación del *VEL* a otra lengua, aunque no se hace referencia al nombre de Nebrija en la portada de la obra, es el *Vocabulista arauigo en letra castellana*, obra de fray Pedro de Alcalá. En el Prólogo reconoce Alcalá a Nebrija como su fuente. Y el colofón del libro nos informa de que la obra fue acabada en 1501, pero no se imprimió hasta febrero de 1505. El *Vocabulista* nos demuestra que la utilización de los léxicos nebrisenses en el contexto de la lingüística misionera tarda muy pocos años en producirse y lo hace todavía en suelo de la Península Ibérica. Comprobamos también que las primeras adaptaciones de los léxicos nebrisenses son incluso anteriores a la configuración definitiva de estos. No deja de ser cierto que esta adaptación, si la ponemos en conexión con la relación entre el *Vocabulario trilingüe* y Molina, se situaría en un punto mucho más cercano a Molina. Alcalá no tiene quizá el grado de originalidad de este, pero va más allá de la mera traducción y hace un vocabulario completo. Obras como la de Alcalá son, en el marco de una analogía, un argumento más para distanciar la redacción del *Vocabulario trilingüe* de un repertorio como el de Molina.

Cronológicamente, la siguiente adaptación de los léxicos se realizó en Cataluña, donde se publicó en 1507, bajo el nombre de Nebrija, un *Dicciona-*

rio latín-catalán y catalán-latín patrocinado y confeccionado por Gabriel Busa. La adaptación de la versión aumentada de los vocabularios de Nebrija se produjo en 1522, sólo dos años después de que Brocar imprimiera su edición alcaláina. Esta adaptación al catalán fue objeto de otras ediciones posteriores hasta 1585-1587, fechas en que aparece la última, que tiene la peculiaridad de ser trilingüe: latín-catalán-castellano y catalán-castellano-latín.

El *Lexicon*, a partir de la adaptación catalana, se utilizó para la redacción de un *Diccionario latín-francés* que apareció por primera vez en Lyon, en 1511, y registró un buen número de ediciones posteriores.

El diccionario nebrisense, finalmente, sirvió de modelo para un *Diccionario siciliano-latín* y para un trilingüe latín-siciliano-español, que publicó entre 1519 y 1520 el sevillano Cristóbal Escobar, discípulo de Nebrija y canónigo en Sicilia.

El *Vocabulario trilingüe* es, en definitiva, una más de las adaptaciones del *VEL* de Antonio de Nebrija, y el náhuatl la quinta lengua a la que se adapta.

4 ¿QUÉ EDICIÓN DEL *VEL* SIRVIÓ DE FUENTE DEL *VOCABULARIO TRILINGÜE*?

Determinar a qué ediciones concretas del *VEL* podía corresponder el ejemplar impreso —o, si fuera el caso, la copia manuscrita— que sirvió de fuente al *Vocabulario trilingüe* es relativamente sencillo, sobre todo si se tiene la feliz ocurrencia de comenzar a cotejar los ejemplares de las distintas ediciones nebrisenses por el final y no por el principio. No se trata de un juego de azar; se debe a que en los catálogos se lee frecuentemente que el trilingüe acaba en la palabra *zorzal* y quien conoce la primera edición del *VEL* sabe que esta acaba con la palabra *zumbido*. Se da el caso, además, de que entre las primeras ediciones de la *prima* y la *secunda editio* del *VEL* hay una curiosa diferencia que se detecta rápidamente, si se fija la atención en el final del texto:

VEL 1494?	VEL 1513
Zangano de colmena. <i>phucus .i</i>	Zangano de colmena. <i>phucus .i</i>
Zaque para agua. <i>ascofa .ae</i>	Zaque para agua. <i>ascofa .ae</i>
Zarco o garço de ojos. <i>glaucus .i</i>	Zarco o garço de ojos. <i>glaucus .i</i>
Zarca o garça de ojos. <i>glaucopis .idis</i>	Zarca o garça de ojos. <i>glaucopis .idis</i>
Zargatona. <i>psillium .ii</i>	Zargatona simiente. <i>psillium .ii</i>
Zebra animal conocido. <i>mula syria</i>	Zebra animal conocido. <i>mula syria</i>
Zebratana. <i>zarbatana .ae. nouum</i>	Zumbar. susurro .as. <i>bombilo .as</i>
Zorro o raposa. <i>vulpes .is</i>	Zumbido. susurrus .i. <i>bombus .i</i>
Zorra pequeña. <i>vulpecula .ae</i>	Zebratana. <i>zarbatana .ae. no<uum></i>
Zorzal aue conocida. <i>turdus .i</i>	Zorro o raposa. <i>vulpes .is</i>
Zumbar. <i>susurro .as. bombilo .as</i>	Zorra pequeña. <i>vulpecula .ae</i>
Zumbido. <i>susurrus .i. bombus .i</i>	Zorzal aue conocida. <i>turdus .i</i>

Tabla 1: la letra *z* en el *VEL* 1494? y en el *VEL* 1513

Como puede verse en la tabla superior, la edición del *VEL* de 1513 ofrece una sorprendente alteración en el orden alfabético de los lemas correspondientes a la letra *z*. Esta peculiaridad, por otra parte, afecta solo a cuatro ediciones de la *secunda editio*: a las aparecidas en Salamanca 1513, Zaragoza 1514, Sevilla 1516 y a la edición que se hace pasar por ella de hacia 1520. No afecta, sin embargo, a la edición de Alcalá 1520 hecha por Brocar ni a las siguientes del *Dictionarium Triplex* (ni de Alcalá ni de Granada). En consecuencia, de verificarse esta misma alteración en el *Vocabulario trilingüe*, estaríamos limitando su posible fuente a solo una de esas cuatro distintas ediciones de la llamada *secunda editio* del *VEL*: Salamanca 1513, Zaragoza 1514 o Sevilla 1516 y Sevilla 1520. Y así sucede:

VEL 1513	<i>Vocabulario trilingüe</i>
Zangano de colmena. <i>phucus .i</i>	Zangano de colmena. <i>phucus .i</i>
Zaque para agua. <i>ascofa .e</i>	Zaque para agua. <i>ascofa .e</i>
Zarco o garço de ojos. <i>glaucus .i</i>	Zargo o garço de oios. <i>glaucus .i</i>
Zarca o garça de ojos. <i>glaucopis .idis</i>	Zarça o garça de oios. <i>glaucopis .idis</i>
Zargatona simiente. <i>psillium .ii</i>	Zarcatona simiente. <i>psillium .ii</i>
Zebra animal conocido. <i>mula syria</i>	Zebra animal conocido. <i>mula syria</i>
Zumbar. <i>susurro .as. bombilo .as</i>	Zumbar. <i>susurro .as. bombilo .as</i>
Zumbido. <i>susurrus .i. bombus .i</i>	Zumbido. <i>susurrus .i. bombus .i</i>
Zebratana. <i>zarbatana .e. no<uum></i>	Zebratana. <i>zarbatana .e. no<uum></i>
Zorra o raposa. <i>vulpes .is</i>	Zorra o raposa. <i>vulpes .is</i>
Zorra pequeña. <i>vulpecula .e</i>	Zorra pequeña. <i>vulpecula .e</i>
Zorzal aue conocida. <i>turdus .i</i>	Zorzal aue conocida. <i>turdus .i</i>

Tabla 2: la letra *z* en el VEL 1513 y en el *Vocabulario trilingüe*

En la tabla superior puede comprobarse que el *Vocabulario trilingüe* se ha compuesto a partir de un ejemplar de la *secunda editio* correspondiente a alguna de las cuatro distintas ediciones arriba citadas, sin corregir de ninguna manera el orden de las palabras que el ejemplar impreso (o, en su caso, una copia manuscrita del ejemplar impreso) presentaba.

Probablemente, este error es consecuencia de un fallo en la composición de la página, debido a que la letra *z* queda dividida en dos cortísimas columnas en el último folio de la edición de Salamanca 1513, que solo añade el texto de una breve dedicatoria a los hijos de Miguel de Almazán, secretario real, y el colofón. El caso es que el error pasó tal cual, como hemos dicho, a las ediciones zaragozana y sevillanas y solo se corrige a partir de la edición de Alcalá 1520 por Brocar.

Esta edición de Alcalá de 1520 ofrece también una corrección de otra alteración del orden alfabético que comparten las impresiones de Salamanca 1513, Zaragoza 1514, Sevilla 1516 y Sevilla 1520 con el *Vocabulario trilingüe*. Se trata de la siguiente secuencia, más difícil de encontrar que la de la última letra del diccionario:

VEL 1513	Vocabulario trilingüe
Bula priuilegio. <i>diploma -atis</i>	Bula priuilegio. <i>diploma .atis</i>
Bullir. <i>scateo -es . scaturio -is</i>	Bullir. <i>scateo .es. scaturio .is</i>
Bular la fuente. <i>inuro frontem</i>	Bular la fuente. <i>inuro fruntē</i> [sic]
Bullir. <i>bulio -is . ebulio -is. scato -es</i> [sic]	Bullir. <i>bulio .is. ebulio .is. scateo .es</i>

Tabla 3: bula-bullir en el VEL 1513 y *Vocabulario trilingüe*

La edición de Alcalá 1520, como notó Vidal Díez (2007, 306), corrige la secuencia y coloca las entradas en su orden:

VEL 1513	<i>Vocabulario trilingüe</i>	VEL Alcalá 1520
Bula priuilegio. <i>diploma -atis</i>	Bula priuilegio. <i>diploma .atis</i>	Bula priuilegio. <i>diploma -atis</i>
Bullir. <i>scateo -es . scaturio -is</i>	Bullir. <i>scateo .es. scaturio .is</i>	Bular la fuente. <i>inuro frontem</i>
Bular la fuente. <i>inuro frontem</i>	Bular la fuente. <i>inuro fruntē</i> [sic]	Bullir. <i>scateo -es . scaturio -is</i>
Bullir. <i>bulio -is . ebulio -is. scato -es</i> [sic]	Bullir. <i>bulio .is. ebulio .is. scateo .es</i>	Bullir. <i>bulio -is . ebulio -is. scateo -es</i>

Tabla 4: bula-bullir en el VEL 1513, *Vocabulario trilingüe* y VEL Alcalá 1520

Como se ve en la tabla, la serie de entradas recupera su orden en Alcalá 1520: **Bula, Bular la fuente, Bullir, Bullir**. Sin embargo, en el trilingüe, que mantiene el orden equivocado, sí se corrige por *scateo, es* la errata *scato -es* de Salamanca 1513. Esto también sucede en Zaragoza 1514, que igualmente corrige la errata. La edición de Sevilla 1516 ofrece *scato -es*, con la errata. Finalmente, la contrahecha de Sevilla 1520, sorprendentemente, también corrige la errata y presenta *scateo, es*. Esto supone que entre los textos de Sevilla 1516 y Sevilla 1520 hay diferencias que nos pueden ser útiles. Sobre ello hemos de volver más adelante.

Hay muchos otros detalles que nos permiten excluir la edición de Alcalá 1520 como fuente. Así, por ejemplo, en la entrada “**Adelantado** nombre de dignidad. *praeses prouinciaē*”, solo Alcalá corrige y dice *prouintiae* y en las entradas “**Antena de naue.** *antenna -ae*” y “**Antena de carnicol.** *antenna -ae*” corrige mal

en ambos casos y dice *antenna* (Vidal Díez 2007, 256). Ninguna de las otras ediciones citadas comparte estas correcciones erróneas, tampoco el trilingüe.

Al margen de estas variantes, entre la versión del texto nebrisense de 1494? y la versión del texto de la *secunda editio*, hay muchas más diferencias compartidas por estas cuatro impresiones, es decir, incluyendo la de Brocar. Estas diferencias entre primera y segunda edición del *VEL* han sido estudiadas por Vidal Díez (2007), aunque asimila en su cotejo las ediciones sevillanas de 1516 y 1520.

Para comprobar que la fuente del *Vocabulario trilingüe* es un ejemplar de la *secunda editio*, basta con fijarse en la relación de los procesos que afectan a las dos últimas letras: la *z* y la *x*.¹⁸

a) Entradas suprimidas en la segunda edición del VEL.

X

Xalon río de calataiud. *salo -onis*

Xativa ciudad de aragon. *sethabis -is*

Xatives cosa desta ciudad. *sethabus -a -um*

Xativa toca de allí. *uelamen sethabum*

Z

—

b) Entradas que han sido modificadas, disminuidas o completadas en la segunda edición del VEL.

X VEL 1494?

Xabon. *sapo saponis*

Xabonera ierva. *saponaria herba*

Xabonera ierva esta mesma. *borith*

Xara mata conocida. *myrica -ae*

Z

Zargatona. *psillium -ii*

X VEL 1513

Xabon. *sapo saponis • smegma -atis*

Xabonera ierua. *herba fullonum • borith*

Xara mata conocida. *lada -ae • cistos*

Z

Zargatona simiente. *psillium -ii*

18 En estas tablas y ejemplos se usa la edición de Vidal Díez (2015).

c) Refundición de artículos.

X VEL 1494?

Xabonero. *saponarius* -iiXabonera. *saponaria* -ae

X VEL 1513

Xabonero. *saponarius* -ii • *saponaria*

d) Entradas que se incorporan en la segunda edición.

X

Xaramago ierua. *armoracia*Xeme medida. *semipes* -edis

Si se compara con el *Vocabulario trilingüe*, se observan los mismos procesos. El lema “**Xara mata conocida. lada -ae • cistos**”, tiene una peculiaridad que nos conduce a un tipo de diferencia entre *prima* y *secunda editio* que se da muy pocas veces: cambios en el equivalente de traducción. En *VEL 1494?* encontramos “**Xara mata conocida. myrtea -ae**” (Vidal Díez 2007, 106). El *Vocabulario trilingüe*, que sigue la *secunda editio*, reproduce el cambio, aunque elimina *cistos* (que parece que no cabe en el renglón). Hay ocho casos en los que Nebrija se corrige entre primera y segunda edición en lo relativo a las correspondencias (Vidal Díez 2007, 106); veámoslos comparando con el trilingüe (las confirmaciones se marcan con ✓):

VEL 1494?	VEL 1513 / <i>Vocabulario trilingüe</i>
Açumbre medida. <i>sextarius</i> -ii	Açumbre medida. <i>oenophorum</i> -i ✓
Alheña. <i>alchenna</i> -ae bar<barie>	Alheña. <i>cyprus</i> graece • <i>ligustrum</i> latine ✓
Bachiller. <i>initiatu ad sacra litterarum. no<uum></i>	Bachiller. <i>lyra</i> -ae. graece ✓
Carne de buei o vaca. <i>bouina</i> -ae	Carne de buei o vaca. <i>bubula</i> -ae ✓
Higuera del infierno. <i>pentadactylum</i> -i	Higuera del infierno. <i>lathyrus</i> ✓
Lombarda. <i>machina</i> -ae • <i>tormentum</i> -i	Lombarda. <i>machina nitraria</i> ✓
Nombre tomado del padre. <i>patronymium</i>	Nombre tomado del padre. <i>patronymicum</i> ✓
Xara mata conocida. <i>myrtea</i> -ae	Xara mata conocida. <i>lada</i> -ae • <i>cistos</i> ✓

Tabla 5: correcciones en las correspondencias latinas del *VEL 1494?* presentes en la *secunda editio* del *VEL* y *Vocabulario trilingüe*

Vidal Díez (2007, 106) añade a esta lista de correcciones “**Hablador de cosas grandes. grandiloquus**”, pero quizá este caso pueda entenderse como

un error de la *ed. princeps* que se corrige en la *secunda editio*. Se ve mejor en una tabla:

VEL 1494?	VEL 1513 / <i>Vocabulario trilingüe</i>
Hablador de cosas altas. <i>altiloquus -a -um</i>	Hablador de cosas altas. <i>altiloquus -a -um</i>
Habla desta manera. <i>altiloquentia -ae</i>	Habla desta manera. <i>altiloquentia -ae</i>
Hablador de cosas grandes. <i>magniloquus</i>	Hablador de cosas grandes. <i>grandiloquus</i>
Habla desta manera. <i>grandiloquentia -ae</i>	Habla desta manera. <i>grandiloquentia -ae</i>
Hablador de cosas grandes. <i>grandiloquus</i>	Hablador de cosas grandes. <i>magniloquus</i>
Habla desta manera. <i>magniloquentia -ae</i>	Habla desta manera. <i>magniloquentia -ae</i>

Tabla 6: correcciones en la serie *habla-hablador* del *VEL 1494?* presentes en la *secunda editio* del *VEL* y *Vocabulario trilingüe*

El problema que nos encontramos con esta secuencia es que nos hace ver que el autor del *Vocabulario trilingüe*, de vez en cuando, interviene en los artículos, probablemente para ganar espacio, a la vista de las abreviaturas y supresiones. Si repasamos la secuencia completa de **habla** y comparamos con el trilingüe se ve cómo ha reemplazado *desta manera* por *assi*, de acuerdo con el modelo del primer artículo. Constatamos, no obstante, que el autor del trilingüe está trabajando con la *secunda editio*.¹⁹

VEL 1513	<i>Vocabulario trilingüe</i>
Hablar elegantemente. <i>eloquor -eris</i>	Hablar elegantemente. <i>eloquor <-eris></i>
Habla assi. <i>eloquium -ii • elegantia -ae</i>	Habla assi. <i>eloquium [-ii] • elegantia <-ae></i>
Habla ante otra habla. <i>proloquium -ii</i>	Habla ante otra habla. <i>proloquium -ii</i>
Hablador vano. <i>vaniloquus -a -um</i>	Hablador vano. <i>vaniloquus -a -um</i>
Habla enesta manera. <i>vaniloquentia -ae</i>	Habla assi. <i>vaniloquentia -ae</i>
Hablador de cosas altas. <i>altiloquus -a -um</i>	Hablador de cosas altas. <i>altiloquus -a -um</i>
Habla desta manera. <i>altiloquentia -ae</i>	Habla assi. <i>altiloquentia -ae</i>

19 La última fila de la tabla correspondiente al *Vocabulario Trilingüe* muestra que en él se ha suprimido por error el artículo lexicográfico. Si transcribimos el artículo se nota claramente. El trilingüe dice “Habla^{dor} assi. *superbiloquus*”, donde se mezclan los artículos “Habla assi. *magniloquentia -ae*” y el que le sigue: “Hablador de soberuias. *superbiloquus*”.

Hablador de cosas grandes. <i>grandiloquus</i>	Hablador de cosas grandes. <i>grandiloquus</i>
Habla desta manera. <i>grandiloquentia -ae</i>	Habla assi. <i>grandiloquentia -ae</i>
Hablador de cosas grandes. <i>magniloquus</i>	Hablador de cosas grande «. <i>magniloquus</i>
Habla desta manera. <i>magniloquentia -ae</i>	« Habla assi. <i>magniloquentia -ae</i>

Tabla 7: ejemplo de intervenciones en el texto del autor del *Vocabulario trilingüe*

Otro aspecto interesante que cabe señalar en relación con las características comunes a aquellas cuatro impresiones de la *secunda editio* (Salamanca, Zaragoza, Sevilla 1516, Sevilla 1520) y Alcalá 1520 son los errores compartidos por todas ellas (Vidal Díez 2007, 259). En este caso, es un sólido elemento probatorio verificar si el *Vocabulario trilingüe* mantiene el error. Veamos dos casos:

- En el lema “**Oueja merina.** *ouis mollior*” las cuatro impresiones de la *secunda editio* cambian “**merina**” por “**marina**”. La edición *princeps* del *VEL* no comete semejante error: “**Oveja merina.** *ouis mollior*”. Pero el *Vocabulario trilingüe* escribe también “**marina**”: “**Oueia marina.** *ouis mollior*”, como la segunda edición. En este lema no hay traducción al náhuatl, afortunadamente.
- En el lema “**Empuñar enel puño.** *pugno premerē*”, las cuatro impresiones de la *secunda editio* ofrecen en la correspondencia latina, sin variación, el término *puño* en lugar de *pugno*: “**Empuñar enel puño.** *puño premerē*”; no así la edición *princeps* del *VEL* (1494?), en la que se encuentra correctamente *pugno*. El *Vocabulario trilingüe* mantiene el error del texto de la *secunda editio*. En este caso tampoco se ofrece traducción al náhuatl.

En definitiva, por lo visto hasta ahora, estamos seguros de que el autor del *Vocabulario trilingüe* tuvo delante y copió un ejemplar correspondiente a la llamada *secunda editio* del *VEL* y que ese ejemplar no correspondía a la edición alcalaína de 1520, sino, sorprendentemente, a una de las anteriores, es decir: se trata de una edición muy temprana de la *secunda editio*. La cuestión es si nos es posible saber a cuál de las otras ediciones correspondía ese ejemplar: Salamanca 1513, Zaragoza 1514, Sevilla 1516 o la edición contrahecha sevillana de hacia 1520.

5 ANÁLISIS DE LAS VARIANTES: DETERMINACIÓN DE LA FUENTE

Determinar con exactitud a cuál de las ediciones corresponde la fuente que se usó para la elaboración del *Vocabulario trilingüe* depende de que sea posible identificar variantes entre las ediciones que nos permitan, bien descartar unas, bien directamente precisar cuál fue esa fuente. Por otra parte, hay que tener en cuenta que la mera divergencia en ciertas grafías es un hecho escasamente probatorio, si no va acompañado de argumentos más convincentes que tengan que ver con alteraciones de elementos de la macroestructura del diccionario o con la persistencia de erratas o errores coincidentes en fuente y copia.

Al tratar la serie de entradas **Bula**, **Bular la fuente**, **Bullir**, **Bullir**, se ha hecho notar que el trilingüe, como Zaragoza 1514 y Sevilla 1520, corrige por *scateo*, *-es* la errata *scatato*, *-es* de Salamanca 1513. La edición de Sevilla 1516 ofrece *scatato -es*, con la errata. La edición de Alcalá 1520 también corrige, pero ya sabemos que no es la fuente, por lo que la sacamos de esta tabla que compara los artículos lexicográficos completos:

	<i>VEL</i>	<i>Vocabulario trilingüe</i>
Sal. 1513 Zar. 1514 Se. 1516 Se. 1520	Bula priuilegio. <i>diploma.atís</i>	Bula priuilegio. <i>diploma .atís</i>
Sal. 1513 Zar. 1514 Se. 1516 Se. 1520	Bullir. <i>scateo.es. scaturio.is</i>	Bullir. <i>scateo .es. scaturio .is</i>
Sal. 1513 Zar. 1514 Se. 1516 Se. 1520	Bular la fuente. <i>inuro frontem</i>	Bular la fuente. <i>inuro fruntē [sic]</i>

Sal. 1513	Bullir. <i>bulio.is. ebulio.is. scato.es</i> [sic]	Bullir. <i>bulio .is. ebulio. is. scateo .es</i>
Zar. 1514	Bullir. <i>bulio .is. ebulio. is. scateo .es</i>	
Se. 1516	Bullir. <i>bulio.is.. ebulio.is. scato.es</i> [sic]	
Se. 1520	Bullir. <i>bulio .is. ebulio. is. scateo .es</i>	

Tabla 8: correspondencias de bullir en las ediciones de la *secunda editio* anteriores a Alcalá 1520 y en el *Vocabulario trilingüe*

Como puede apreciarse, solo las ediciones de Zaragoza 1514 y Sevilla 1520 se libran de la errata, como también el trilingüe. Esta coincidencia es interesante, porque el hecho de que las ediciones compartan ciertos rasgos quizá nos pueda ayudar a ir precisando la fuente. Pero siempre cabe la posibilidad de que el copista corrija el error sobre la marcha, sobre todo porque acaba de escribir correctamente la palabra inmediatamente antes. Es preciso seguir estudiando el texto buscando algo mucho más sólido.

Justo después de estos lemas nos encontramos con otro problema, anotado también por Vidal Díez (2007, 257), que tiene que ver con la entrada **Bullidura**, que se repite dos veces de acuerdo con los procedimientos nebrisenses de diferenciación de las acepciones:

	<i>VEL</i>	<i>Vocabulario trilingüe</i>
Sal. 1513	Bullidura <i>bulitio. ebulitio.onis siue aturigo</i> [sic]	Bullidura <i>bulitio. ebulitio.onis siue aturigo</i> [sic]
Zar. 1514	Bullidura <i>bulitio. ebulitio.onis siue aturigo</i> [sic]	
Se. 1516	Bullidura <i>bulitio. ebulitio.onis siue aturigo</i> [sic]	
Se. 1520	Bullidura <i>bulitio. ebulitio.onis</i>	
Sal. 1513	Bullidura <i>scatebra.ae. scaturigo.inis</i>	Bullidura <i>scatebra.ae. scaturigo.inis</i>
Zar. 1514	Bullidura <i>scatebra.ae. scaturigo.inis</i>	
Se. 1516	Bullidura <i>scatebra.ae. scaturigo.inis</i>	
Se. 1520	Bullidura <i>scatebra.ae. scaturigo.inis</i>	

Tabla 9: correspondencias de **bullidura** en las ediciones de la *secunda editio* anteriores a Alcalá 1520 y en el *Vocabulario trilingüe*

Como puede verse, las ediciones de Salamanca 1513, Zaragoza 1514 y Sevilla 1516 ofrecen un error en **bullidura**¹: se dice *siue aturigo* en vez de *siue scaturigo* (omite *sc*) y, sin embargo, se escribe correctamente la palabra en **bullidura**²:

scaturigo. Sevilla 1520 (como Alcalá 1520) omite la secuencia incorrectamente escrita 'siue *aturigo*' en el lema **bullidura**¹ y deja *scaturigo* en el lema siguiente.

¿Cómo se refleja esta situación en el trilingüe? Se reproduce exactamente el texto compartido por las ediciones de Salamanca 1513, Zaragoza 1514 y Sevilla 1516. Este error es significativo, porque aquí no se trata de que se ha corregido una errata en una palabra, sino de que se ha copiado tal cual un artículo lexicográfico que contenía un error notable, de manera que nos lleva a eliminar de la lista de posibles fuentes la edición de Sevilla 1520. No es cuestión menor que no coincidan, de nuevo, los textos de Sevilla 1516 y 1520 que, por lo general, se citan en muchos estudios como si fueran del todo iguales.

¿Fue la fuente un ejemplar de Salamanca, de Zaragoza o de Sevilla 1516? Deberíamos buscar, para estar seguros, más casos en los que el trilingüe ofrezca particularidades relevantes y exclusivas de una de las ediciones, a fin de alcanzar una certeza total. Y eso no es fácil. Por ejemplo, mientras el *Vocabulario trilingüe* escribe "**Meollo o tutano de huessos**. *medula -ae*", exactamente como Zaragoza 1514 y Sevilla 1516, Salamanca 1513 escribe "**Meollo o tutano de vessos**. *medula -ae*". Pero una apreciación relativa solo a cuestiones ortográficas no tiene, en principio, completo valor probatorio. Este caso nos ayudaría a descartar solo Alcalá 1520 que dice **tuetano de huessos**, lo que ya pudimos hacer antes por otros motivos. En la entrada "**Buxeta de box**. *pyxis -dis*", Zaragoza ofrece *Pyxis* (Vidal Díez 2007, 306), pero el trilingüe sigue la lectura correcta, como las ediciones de Salamanca 1513 y Sevilla 1516.

Hay otras características, anotadas por Vidal Díez (2007, 87), de la edición de Zaragoza que nos ayuda a descartarla: esta edición repite los lemas "**Cuenta de rezar** *calculus -i*" y "**Repostero** lo que se tiende. *stragulum -i*"; además, omite la entrada "**Cuesta abaxo cosa**. *declinis -e • decliuus -a -um*". En el *Vocabulario trilingüe*, Salamanca 1513 y Sevilla 1516 no se encuentran las repeticiones y, sobre todo, no se omite esa entrada "**Cuesta abaxo cosa**".

Examinemos algunas peculiaridades de las ediciones de Salamanca, Zaragoza y Sevilla 1516 y veamos cómo se resuelven en el *Vocabulario trilingüe*²⁰:

20 Hay una parte en la letra *a* descolocada alfabéticamente en el trilingüe: desde **Acocear** hasta **acoceamiento** (fols. 5-12).

VEL Sal. 1513 / VEL Zar. 1514 / VEL Se. 1516	Vocabulario trilingüe
Abarcado calçado conella. <i>socripes -edis</i> / Z: <i>-idis</i> / Se: <i>-edis</i>	Abarcado calçado conella. <i>socripes -edis</i>
A cada collocacion. <i>regionatim</i> aduerbium / Z: <i>colacion</i> / Se: A cada collacion	A cada collacion. <i>regionatim</i> aduerbium
Acaecimiento en mala parte. <i>accidentia -ae</i> / Z: <i>adiacentia</i> / Se: <i>accidentia -ae</i>	Acaecimiento en mala parte. <i>accidentia -ae</i>
Ageno ser de alguna cosa. <i>abborreare</i> / Z <i>abborrere</i> / Se: <i>abborreare</i>	Ageno ser de alguna cosa. <i>abborreare</i>
Anticipacion. <i>anticipacio</i> [sic] <i>-onis</i> / Z: <i>anticipatio</i> / Se: <i>anticipacio</i> [sic]	Anticipacion. <i>anticipacio</i> [sic] <i>-onis</i>
Apio yerua conocida. <i>apium -ii</i> • g. <i>seinum</i> [sic] / Z: g. <i>selinum</i> / Se: g. <i>senumi</i> [sic]	Apio yerua conocida. <i>apium -i</i> • g. <i>senumi</i> [sic]
Assensios yerua conocida. <i>absinthium -ii</i> / Z: <i>Assensio</i> / Se: Assensios	Assensios yerua conocida. <i>absinthium -ii</i>
Atahona de mulos. <i>mola mulionica</i> / Z: <i>ataona</i> / Se: Atahona	Atahona de mulos. <i>mola mulionica</i>

Tabla 8: muestra de variantes en la letra *a* en artículos lexicográficos de las ediciones de la *secunda editio* anteriores a Alcalá 1520 y en el *Vocabulario trilingüe*

En la serie que hemos expuesto, encontramos particularidades que nos llevan a descartar Zaragoza definitivamente. Hay una ocurrencia exclusiva del trilingüe, Sevilla 1516 y Sevilla 1520 (**A cada collacion**) y, muy interesante, el error garrafal contenido en “**Apio** yerua conocida. *apium -i*. g. *senumi*” en vez de *selinum*. Este error insólito de escribir *senumi* en vez de *selinum*, compartido solo por *Vocabulario trilingüe* y Sevilla 1516, sí que parece tener peso suficiente como para determinar que fue esta edición la fuente del trilingüe. Salamanca 1513 ofrece, como se ve en la tabla, otra errata exclusiva de esa edición: *seinum*. Zaragoza 1514, como Alcalá 1520, presenta la palabra correcta *selinum* e incluso Sevilla 1520 corrige ese error. Que esta última edición no presente el error es definitivo:

	VEL	Vocabulario trilingüe
Sal. 1513	Apio yerua conocida. <i>apium -ii</i> • g. <i>seinum</i> [sic]	Apio yerua conocida. <i>apium -ii</i> • g. <i>senumi</i> [sic]
Zar. 1514	Apio yerua conocida. <i>apium -ii</i> • g. <i>selinum</i>	
Se. 1516	Apio yerua conocida. <i>apium -ii</i> • g. <i>senumi</i> [sic]	
Se. 1520	Apio yerua conocida. <i>apium -ii</i> • g. <i>selinum</i>	
Al. 1520	Apio yerua conocida. <i>apium -ii</i> • g. <i>selinum</i>	

Tabla 9: correspondencias de **apio** en las ediciones de la *secunda editio* y en el *Vocabulario trilingüe*

La palabra *selinum* aparece también en dos compuestos en el *VEL*, **Bisnaga** y **Perexil**. Como se ve en la tabla siguiente, hay también una errata compartida en el caso de Sevilla 1516 y *Vocabulario trilingüe* que no afecta a *selinum*, bien escrito en este caso, sino a *petrapesium*. Salamanca 1513, Zaragoza 1514 y Alcalá 1520 no presentan el error. En este caso, Sevilla 1520 sí lo comparte:

Sevilla 1516	Vocabulario trilingüe
Bisnaga yerua conocida. <i>oreoselinum -i</i>	<i>oreoselinum -i</i>
Perexil yerua conocida. <i>petroselinum -i</i> . <i>petrapesium</i>	<i>petrapesium -ii</i>
Perexil en latín. <i>petrapium -ii</i>	<i>petrapium</i>

Tabla 10: errata compartida por la edición de Sevilla 1516 y el *Vocabulario trilingüe*

Creo que esto es suficiente para determinar que el diccionario español-latín que tenía delante el autor del *Vocabulario trilingüe* era un ejemplar (o una copia manuscrita de un ejemplar) de la edición de la *secunda editio* del *VEL* impresa en Sevilla en 1516 y no otra, es decir: sorprendentemente, nuestra fuente se encuentra entre las más tempranas de las impresiones de la *secunda editio*.

La edición de Sevilla 1516 tiene unas características especiales y, paradójicamente, está entre las menos estudiadas. Macdonald (1981), que usa realmente la sevillana de 1520 para su edición de 1516, interviene en exceso en el texto y Vidal Díez (2007 y 2015) prescinde de ella en el cotejo para elaborar su edición de la *secunda editio*, escogiendo para su comparación, entre las sevillanas, la contrahecha de 1520. No obstante, ya hemos visto que hay diferencias entre ambas ediciones y que una de ellas nos ha permitido identificar claramente la fuente del *Vocabulario trilingüe*. Quien quiera abordar la necesaria tarea de hacer una edición de este *Vocabulario* ha de tener en cuenta, en fin, cuál es la fuente

real, sus características especiales y acudir directamente al texto original: no hay edición moderna de la impresión de Sevilla 1516 y el texto de Sevilla 1520 no coincide en todo con ella.

6 UNA NOTA SOBRE EL VOCABULARIO DE MOLINA (1555)

Es importante notar que entre 1520 y 1528 hay un paréntesis largo en las impresiones de *Lexicon* y *VEL*, si consideramos el ritmo de ediciones de los léxicos antes y, sobre todo, después. Si llegaron a América las primeras versiones del *Triplex* (las alcaláinas de 1528, 1532 o, más raro sería, la valenciana de 1533 que sigue ese modelo), no lo he podido determinar: no veo cómo hacerlo. Parecen pocas ediciones como para satisfacer la demanda que los léxicos tenían en España. Sabemos que hubo problemas con la titularidad de los privilegios y que la oficina de Brocar, al cuidado después de Miguel de Eguía, tenía demasiado trabajo. Fallecido Nebrija en 1522, comienzan a recrudecerse los pleitos por los privilegios sobre las obras, por los que ya hubo de pugnar el mismo Nebrija.

Molina conocía muy bien la obra Nebrija: la había estudiado a fondo e incluso había reflexionado críticamente sobre algunas de las ideas expuestas en los prólogos de los diccionarios que no podía asumir (Esparza 2005).

La obra de Molina está realizada sobre una edición muy posterior del *VEL* a la que sirvió de fuente para la parte hispano-latina del *Vocabulario Trilingüe*. Hay elementos que nos indican claramente que Molina tiene delante un ejemplar del *Dictionarium Triplex* que, como se ha dicho, se ocupa de editar Sancho de Nebrija, el hijo de Antonio, a partir de 1536, una vez recuperado el privilegio que le permitía editar las obras de su padre. Los veremos enseguida.

¿Llegaron ejemplares de las primeras ediciones granadinas del *Triplex* hasta México? El alto grado de expolio sufrido por el patrimonio bibliográfico mexicano con las ventas, desapariciones de documentos y la dispersión de los ejemplares hace difícil dar una respuesta firme. No obstante, el catálogo de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (Biblioteca histórica José María Lafragua 11032, fondo antiguo) declara poseer un ejemplar de esta edición, que proviene del Convento de San Antonio de la ciudad de Puebla. El catálogo de San Francisco Suro Library (Vault Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco Collec-

tion PA2365.S6 D53 1540) recoge un ejemplar de la edición de 1540 de cuya procedencia dan fe dos sellos: “branded edge with mark of the Convent of San Antonio, Texcoco, México (Catálogo Colectivo de Marcas de Fuego, BF-12125). Ink stamp of the Convent of San Andrés de Chiautla on title page”. En la Biblioteca de la UNAM, según se ve en el catálogo, se conserva un ejemplar de la edición de Amberes de 1553 que procede del Convento de San Agustín. Una investigación exhaustiva de ejemplares en bibliotecas mexicanas o, por lo que se ve, procedentes de bibliotecas mexicanas probablemente dará más resultados. Que había ejemplares de los léxicos nebriseses en la rica biblioteca del Colegio de Tlatelolco nos costa por fuentes variadas (Hernández de León-Portilla 2014, 29-30).

Algunos aspectos de la presentación del texto de Molina recuerdan claramente a las ediciones granadinas: los encabezados y sobre todo el titulillo que precede a cada letra (escrito en español, no en latín): “de los que comiençan por la letra —”.

El caso es que, dejando a un lado los aspectos formales, lo que resulta indudable es que en Molina se encuentran entradas que se incorporan a la macroestructura del *VEL* por primera vez en 1536 marcadas como tales adiciones. Por ejemplo: los lemas **alquiler**, **amanderecha**, **amanizquierda** (y muchísimos más). Las nuevas entradas son fáciles de buscar, porque basta contrastar los lemas marcados como novedades de 1536 con las entradas de Molina.

Por otra parte, hay errores persistentes en las ediciones del *Triplex* de Alcalá y Valencia que se corrigen en el *Triplex* granadino de 1536 y que no se producen en Molina. Por ejemplo, Molina escribe bien el lema **Oveja merina. ovis mollior**, escribiendo **merina** y no **marina**, que las cuatro ediciones de la *secunda editio* y las posteriores hasta el *Triplex* transcribían equivocadamente. La no persistencia de este error es todo un síntoma de que Molina tuvo delante una edición granadina.

Pero Molina no es un copista de diccionarios: es un gran lexicógrafo que lleva a cabo una reelaboración contextualizada y meditada a partir del repertorio nebrisenense. No tiene inconveniente en suprimir, modificar y añadir (por ejemplo, en la serie **abertura**, incorpora **abertura de llaga**, que no se encuentra en otros

repertorios de la época, aunque sí en otros muy posteriores). Que Molina elabore un nuevo diccionario (y no copie y traduzca, como el autor del trilingüe) dificulta llegar a identificar qué edición concretamente usó como modelo.

Todavía más que en el caso de la fuente del *Vocabulario trilingüe*, la cuestión de la edición nebrisense que Molina tenía delante solo puede dirimirse por pequeños detalles. Hamann (2015) ha reparado en dos de esos detalles que le han permitido poner el foco sobre una edición concreta, la granadina de 1545:

These printings contain a number of striking internal variations, and they make it possible to identify exactly which version Molina used as a model. Like the Granada folios of 1536, 1543, and 1545, as well as the 1548 Estella printing, but unlike the Granada quartos of 1540 and 1550, Molina's entries for Ruego come before the entries for Rufian—in correct alphabetical order. Like the 1543 and 1545 folios, but unlike the versions of 1536 and 1540 (as well as the 1548 Estella printing), Molina places Guedijudo (donghaired?) between the entries for Guedija de cabellos and Guedija enhetrada, not after them (an out-of-alphabetical order variation). Finally, in contrast to the 1543 folio, both Molina and the 1545 folio spell 'syrup' Xaraue, rather than—as in the printings from 1536, 1540, 1543, 1548, and 1550—Xarafe. Together, these details show that Molina used the 1545 Granada folio as his model.

Las alteraciones del orden alfabético que señala Hamann son hechos altamente probatorios. La cuestión de la ortografía de **xarafe** / **xaraue** puede serlo algo menos, porque siempre cabe la posibilidad de que el mismo Molina corrigiera. Además, la parte latín-castellano de 1543, como 1545, usa **xaraue**, y es obvio que Molina había estudiado muy bien *Lexicon* y *VEL*. Pero el hecho de que las ediciones granadinas de 1548 y de 1550 vuelvan a la forma **xarafe** da relevancia a la cuestión. Sin embargo, la edición granadina de 1555 presenta ya, otra vez, **xaraue**. También las ediciones de Amberes dicen **xaraue**, desde 1545 (pero no son el modelo: presentan en el orden correcto la serie **guedeja** (y no **guedija**) y la serie del lema **rufián** aparece antes de **ruego**). Una curiosidad que puede ser significativa: también el *Vocabulario trilingüe* escribe **xaraue**. Y esto sí que podría limitar algo más la relevancia de la contraprueba presentada por Hamann.

En conclusión, probablemente, había alguna edición nebrisense anterior disponible, pero todo indica que, en el momento de ir ultimando la versión que llegó a la imprenta, el ejemplar que tenía delante Molina, como averiguó Hamann, pertenecía a la edición granadina del *Triplex* de 1545 o a la de 1543.

7 CONCLUSIONES

El hecho de que estemos seguros de que el autor del *Vocabulario trilingüe* se basó en la primera de las dos ediciones sevillanas de la *secunda editio* del *VEL* de Antonio de Nebrija (Sevilla 1516) nos abre una serie de interrogantes y, al mismo tiempo, nos proporciona algunas pistas sobre los posibles términos *a quo* y *ad quem* de su datación.

Hemos podido determinar que la fuente que buscábamos era una edición ¡extraordinariamente antigua! Para entender la magnitud del asunto es preciso tener en cuenta que el *VEL* de Nebrija no fue una obra rarísima, sino un diccionario que, como hemos visto, fue objeto de múltiples ediciones: una obra muy demandada y difundida. Fue objeto de ediciones llamadas contrahechas por intereses económicos y la posesión del privilegio para su impresión desató conflictos jurídicos desde el principio, ya que crearon problemas a su propio autor. Con todo eso, la fuente es un ejemplar de una edición bastante temprana de la *secunda editio*, la de Sevilla 1516, que hacia 1520 debía estar agotada, motivo por el cual el impresor produjo ese año o, más bien, a partir de ese año, una nueva que se hacía pasar por ella. El texto de estas dos ediciones no es idéntico, sino que ofrecen particularidades que nos han permitido identificar la fuente.

Quien escribe estas líneas reconoce que, cuando comenzó su investigación, pensaba que la fuente sería una de las últimas de la *secunda editio* previas a la versión granadina del *Triplex*: desde 1520, la alcaláina o la contrahecha sevillana, hasta la de 1528, a lo sumo hasta 1532. Pero no es así: alguien conservaba un ejemplar (o una copia de un ejemplar) de una edición bastante antigua, la de 1516, y con él pasó a América cuando ya debía de ser difícil de encontrar en Castilla.

No hay ningún motivo para asegurar que no llegaron a América más ejemplares del *VEL* pertenecientes a cualquiera de las otras ediciones de la *secunda editio* posteriores. Pero no he encontrado huellas de ellas. Desde luego, de eso estamos seguros, llegaron a México las ediciones preparadas a partir de 1536 por Sancho de Nebrija. No sabemos cuándo llegaron, pero conservamos ejemplares. Por otra parte, una de las motivaciones de las ediciones de Amberes era introducirse en los mercados de Castilla y de América, quizá por eso mismo los impresores gestionaron un privilegio. Que esas ediciones se

difundieron con cierto éxito lo demuestra el hecho de que influyeron en los herederos de Nebrija, quienes acabaron por hacer una nueva reforma del texto basándose en ella.

Si la fecha de composición del trilingüe fuera tardía no es nada fácil explicar por qué habría de usarse una fuente tan antigua, si había disponibles ediciones más recientes.

En teoría —o, si se prefiere, en verosímil ficción—, ateniéndose solo a los hechos posibles cronológicamente, el ejemplar, o copia manuscrita del ejemplar, de la edición del *VEL* de Salamanca 1516 pudo estar en México, no ya desde el tiempo de la llegada de los llamados Doce Apóstoles de México en 1524, sino desde la llegada de los tres primeros franciscanos que allí desembarcaron, en 1523 —Pedro de Gante (Peeter Van der Moere, de Moor o de Muer), Juan de Tecto (Johan Dekkers) y Juan de Aora o Ayora (Johan Van der Auwera)—, quienes, siendo flamencos, no sería raro que llevaran un diccionario español-latín, toda vez que el latín ejercía de lengua puente en el aprendizaje del español en su país y en las tierras de Centroeuropa.

Obviamente, puede ser más prudente pensar en Andrés de Olmos, acompañante de Juan de Zumárraga, llegado a México en 1528, o en Bernardino de Sahagún, que llegó en 1529, con una veintena de frailes, encabezados por fray Antonio de Ciudad Rodrigo. Son buenos candidatos para, habiéndose hecho con un ejemplar de la edición del *VEL* de 1516, haber dirigido la empresa del *Vocabulario trilingüe*.

Nos tememos que no será fácil poder llegar a responder alguna vez a la pregunta sobre cómo y con quién llegó al otro lado del Atlántico una edición tan temprana del *VEL* de Nebrija. El listado que hemos aportado de ediciones demuestra, y por eso se ha añadido y explicado en este trabajo, que es verdaderamente increíble que fuera esa edición tan temprana, y no cualquiera de las posteriores, la que se usara para la confección del *Vocabulario trilingüe*. Es difícil de creer que un ejemplar del diccionario o su copia estuviera descansando en una estantería hasta 1540 y solo a partir de entonces se usara para intentar una nueva adaptación del *VEL* a otra lengua.

En definitiva, en lo que respecta al término *a quo* de la datación del *Vocabulario trilingüe*, de acuerdo con la identificación de su fuente y a la mera posibilidad histórica que permita establecer un punto inicial, tal punto se podría fijar a partir, nada menos, que desde el principio de la presencia española en México, lo que no nos ayuda demasiado, excepto para acreditar un elemento esencial de la argumentación de Marc Thouvenot sobre la autoría del trilingüe: la edición fuente no es un problema para adelantar la datación de ese repertorio, sino al contrario.

En lo que respecta al término *ad quem*, podemos considerar que desde 1536 se difunden las ediciones granadinas de Sancho de Nebrija. El *Vocabulario* de Molina de 1555 no tiene como fuente una edición nebrisense anterior a la versión granadina del *Triplex*, sino que parece elaborado sirviéndose de una edición de 1545 o de 1543.

El trilingüe responde a un momento inicial de trabajo lexicográfico. La obra de Molina demuestra, por el contrario, una madurez notable. La analogía con la historia de las adaptaciones de los léxicos nebrisenses nos invita también a pensar en que el *Vocabulario trilingüe* es una más de las adaptaciones tempranas.

Hay tanta diferencia entre uno y otro repertorio, entre el trilingüe y Molina, que es imposible pensar en una convivencia cercana en la elaboración de ambos vocabularios. No es imaginable que alguien estuviera trabajando en el trilingüe mientras Molina comenzaba a pergeñar su *Vocabulario*. Creo que esto puede afirmarse incluso teniendo en cuenta las diferencias sobre la lengua nativa del autor y la finalidad de los repertorios expuestas por Clayton (2003) o Gruda (2018).

En este sentido, en relación con la fecha de elaboración del *Vocabulario trilingüe*, parece más lógico pensar en los años treinta que en los cuarenta del siglo XVI. Esto, en las convenciones empleadas por los autores de *BILME*, se formularía con una datación del estilo “153? [1516]”, de acuerdo con la conjetura de Thouvenot (2023, 163). Afinar más esta datación desde el punto de vista del estudio de la parte hispano-latina lo veo imposible. Más bien, que se pueda hacer depende de preparar una buena edición crítica del texto, hecha ahora con la fuente ya determinada, y, por supuesto, del estudio de la parte náhuatl del manuscrito.

8 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alcalá, Pedro de. 1505. *Vocabulista arauigo en letra castellana*. Sevilla: Juan Varela.
- Bustamante, Jesús. 1987. “Las lenguas amerindias: una tradición española olvidada”. *Histoire épistémologie langage* 9 (2): 75-97.
- Clayton, Mary L. 1989. “A Trilingual Spanish-Latin-Nahuatl Manuscript Dictionary Sometimes Attributed to Fray Bernardino de Sahagún”. *International Journal of American Linguistics* 55 (4): 391-416.
- Clayton, Mary L. 2003. “Evidence for a Native-Speaking Nahuatl Author in the Ayer *Vocabulario Trilingüe*”. *International Journal of Lexicography* 16 (2): 99-119.
- Esparza Torres, Miguel Ángel; Niederehe, Hans-J. 1999. *Bibliografía Nebrisense. Las obras completas del humanista Antonio de Nebrija desde 1481 hasta nuestros días* (= Studies in the History of the Language Sciences; 90), Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins.
- Esparza Torres, Miguel Ángel. 2005. “Los prólogos de Alonso Molina (c. 1514-1585) destrucción de una ideología”. *Península. Revista de Estudios Ibéricos* 2: 69-01.
- Esparza Torres, Miguel Ángel. 2009. “Datos editoriales para la investigación de las ampliaciones y correcciones de los diccionarios nebrisenses hasta 1800”. *Romanistik in Geschichte und Gegenwart* 15 (2): 161-186.
- Esparza Torres, Miguel Ángel. 2020. “La palabra canoa y la datación del *Vocabulario español-latino* de Antonio de Nebrija”. *Orillas: revista d'ispanística* 9: 819-868.
- Esparza Torres, Miguel Ángel y Hans-J. Niederehe. 2023. *Bibliografía de la lingüística misionera española (BILME)*. Münster: Nodus Publikationen.
- Gruda, Szymon. 2018. *Language and Culture. Contact Phenomena in the Sixteenth-Century Vocabulario trilingüe in Spanish, Latin and Nahuatl*. Varsovia: Universidad de Varsovia.
- Hamann, Byron. 2015. *The Translations of Nebrija: Language, Culture, and Circulation in the Early Modern World*. Amherst/Boston: University of Massachusetts Press, versión Kindle.
- Hernández, Esther. 2008. “La lexicografía hispano-amerindia del siglo XVI”. *Philologia Hispalensis* 22: 189-211.
- Hernández, Esther. 2016. “Los glosarios de las lenguas indígenas novohispanas”. En *El colegio de Tlatelolco*, editado por Esther Hernández y Pilar Máynez. México: Editorial Grupo Destiempo, 204-225
- Hernández, Esther. 2018. *Lexicografía hispano-amerindia 1550-1800. Catálogo descriptivo de los vocabularios del español y las lenguas indígenas americanas*. (= Colección: Lingüística misionera, 9.). Madrid: Iberoamericana & Frankfurt: Vervuert.
- Hernández, Esther. 2022. “La «proyección sorprendente» de Nebrija en la lexicografía hispano-amerindia En *Antonio de Lebrixa “Grammatico” en su medio milenio*, coordinado por José Jesús Gómez Asencio y Carmen Quijada van den Berghe, 471-500. Universidad de Salamanca.
- Hernández de León-Portilla, Ascensión. 2014. *Fray Alonso de Molina. Arte de la lengua mexicana y castellana*. Edición crítica, estudio introductorio. transliteración y notas. México: UNAM.
- Hymes, D. 1974. “Introduction: Traditions and paradigms”. En *Studies in the history of linguistics. Traditions and paradigms*, 1-38. Bloomington: Indiana University Press.
- Karttunen, Frances. 1995. “The roots of sixteenth-century Mesoamerican lexicography”. En *Cultures, Ideologies, and the Dictionary*, editado por Braj B. Kachru et al., 77-88. Tübingen: Niemeyer.

- Koerner, E.F.K. 1978. *Toward a historiography of linguistics. Selected essays*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Lockhart, James. 1999. *Los nabuas después de la conquista. Historia social y cultural de la población indígena del México central, siglos XVI-XVIII*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Macdonald, Gerald J. 1981. *Vocabulario de Romance en latín*. Antonio de Nebrija. Transcripción crítica de la edición revisada por el autor (Sevilla, 1516) con una introducción. Madrid: Castalia.
- Martín Abad, Julián. 1994. "Nebrija en los talleres de Arnao Guillén de Brocar y Miguel Eguía". En *Actas del Congreso Internacional de Historiografía Lingüística. Nebrija V Centenario*, editado por Ricardo Escavy et al., I, 23-57. Murcia: Universidad de Murcia.
- Martín Baños, Pedro. 2022a. "Las primeras ediciones salmantinas de los diccionarios nebriseses: un enigma editorial". En *Antonio de Lebrixa "Grammatico" en su medio milenio*, coordinado por José Jesús Gómez Asencio y Carmen Quijada van den Berghe, 35-65. Universidad de Salamanca.
- Martín Baños, Pedro. 2022b. *Nueva Caracola del Bibliófilo Nebrisenense. Repertorio bibliográfico de la obra impresa y manuscrita de Antonio de Nebrija (siglos XV y XVI)*. Salamanca: Universidad de Salamanca / Universidad de Sevilla (Colección Ediciones Especiales n.º 57).
- Molina, Alonso de. 2022 [1555]. *Aquí comienza un vocabulario en la lengua castellana y mexicana [México, 1555], edición y estudio preliminar de la sección castellana de Manuel Galeote; edición y estudio preliminar de la sección náhuatl de Miguel Figueroa-Saavedra y prólogo de Ascensión Hernández de León-Portilla*, Madrid: Editorial Verbum.
- Molina, Alonso de 2001 [1555]. *Aquí comienza vn vocabulario en la lengua castellana y mexicana [México, Juan Pablos, 1555]*, edición facsimilar con «Estudio preliminar» de Manuel Galeote, Málaga, Universidad de Málaga-Ayuntamiento de Málaga (Anejos de Analecta Malacitana).
- Palencia, Alonso de. 1490. *Universal vocabulario en latín y en romance*, 2 vols. Sevilla: Paulus de Colonia Alemannus cum suis sociis.
- Schwaller, John Frederick. 1986. "Guías de manuscritos en náhuatl conservados en The Newberry Library (Chicago); The Latin American Library of Tulane University; The Bancroft Library, University of California, Berkeley". *Estudios de Cultura Náhuatl* 18, 315-383.
- Téllez Nieto, Heréndira. 2010. *Vocabulario trilingüe en español-latín-náhuatl atribuido a fray Bernardino de Sahagún*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Téllez Nieto, Heréndira. 2015. *La tradición gramatical clásica en la Nueva España: estudio y edición crítica del Arte de la lengua mexicana de Fray Andrés de Olmos*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Thouvenot, Marc. 2023. "¿Quién es el autor del Vocabulario trilingüe?". *Estudios de cultura Náhuatl* 66, 129-169.
- Vidal Díez, Mónica. 2007. *El Vocabulario hispano-latino (1513) de AE. A. de Nebrija: estudio y edición crítica*. Tesis doctoral. Universidad Carlos III de Madrid.
- Vidal Díez, Mónica. 2015. *El Vocabulario hispano-latino (1513) de AE. A. de Nebrija: Estudio y edición crítica*. A Coruña: Universidade da Coruña.
- Vocabulario trilingüe*, <https://www.wdl.org/es/item/15016/view/1/1/> [Consultado el 02 de mayo de 2023].
- Viñaza, Conde de la [Cipriano Muñoz y Manzano]. 1977 [1892]. *Bibliografía española de lenguas indígenas de América por el Conde de La Viñaza*. Estudio preliminar: Carmelo Sáenz de Santa María del Instituto Gonzalo Fernández de Oviedo. Madrid: Atlas.

RESEÑA

POESÍA PARA VENCER LA MUERTE

Rafael Rodríguez-Ponga. Madrid: Sial-Pigmalión, 2023, 410 páginas, ISBN:
9788419370938

ANA ISABEL BALLESTEROS-DORADO
Universidad San Pablo CEU
ballesteros@ceu.es

La utilidad de las antologías se mide según criterios diversos, dependientes del tipo de público potencial, más o menos culto, de mayor o menor edad, de unos u otros gustos o intereses. Los propósitos pedagógicos en los ámbitos académicos también discriminan, conforme a los distintos niveles, unas y otras. Igualmente, la mayor o menor amplitud del espacio geográfico, del periodo temporal o de las tendencias estéticas a los que pertenezcan los autores. Aunar los requerimientos de tan variados objetivos se vuelve tarea de gran complejidad y de mayor dificultad aún, cuando se trata de una recopilación de autores vivos, pues se añaden los ineludibles compromisos con amigos, conocidos o compañeros de generación. Una compilación temática permite sortear algunos de los inconvenientes, pues justifica ciertas inserciones o desestimaciones.

El esfuerzo recolector de Rafael Rodríguez-Ponga, centrado, dada su especialización, en los países de lengua española, ha procurado sin embargo abarcar no solo los puntos marcados más arriba, sino también, a través de figuras selectas, el mayor número de países, incluidos aquellos en que el español comparte o ha compartido oficialidad con otras lenguas propias: América y algunas de sus islas (Cuba, República Dominicana, Puerto Rico), las islas Marianas, Carolinas y Filipinas, o la africana y antigua colonia española Guinea Ecuatorial. Igualmente, ha dado cabida a poetas establecidos en España pero procedentes de los más diversos lugares del mundo, como el profesor palestino Mahmud Sobh, los

Cómo citar este artículo: Ballesteros-Dorado, Ana Isabel (2024). Reseña a *Poesía para vencer la muerte*.

Hesperia. Anuario de Filología Hispánica, XXVII-2, 209-212

Recibido: 30/10/2023, Aceptado: 03/11/2023

© Ana Isabel Ballesteros-Dorado



marroquíes Esther Bendahan y Mohamed Chakor. Por supuesto, también se ha fijado en poetas nacidos en la Península Ibérica. En los casos de poemas escritos originariamente en alguna de esas lenguas maternas distintas del castellano, el propio editor ha elaborado traducciones, de modo que el lector accede así a los textos en las dos versiones. En total, aparecen reunidas composiciones en dieciséis lenguas.

Pocos temas podían rivalizar en universalidad con el de la muerte, que unifica a todos, que a todos concierne. La pluralidad de voces ofrece gran número de perspectivas y de subtemas: cartas a los fallecidos, cartas o supuestas composiciones de los ya difuntos; consecuencias emocionales y materiales tras la pérdida de seres queridos; la distancia entre lo que se pensaba de los finados cuando estaban aún vivos y cómo se les juzga después. También, claro está, reflexiones generales sobre el fin de la vida, sobre la actitud ante la propia muerte, reacciones ante la muerte de otros, partiendo de creencias y de principios diversos. Ahora bien: conscientemente, el autor ha prescindido, excepto en el caso de Silvina Garrido, de poemas sociales y políticos, tantas veces asociados a homicidios, asesinatos, injusticias y matanzas injustas. Así, el libro queda focalizado en las emociones, los sentimientos, las vivencias más íntimas y personales.

Rodríguez-Ponga ha optado por mantener la cercanía con el lector y por un tono espontáneo tanto en el estudio inicial como en las pequeñas notas introductorias de cada autor. De cara al mundo erudito en que se mueve, justifica su tarea con citas dispares de disciplinas concomitantes; para el lector general interesado en el asunto, se brinda como acompañante que ha experimentado los embates de la privación de su mujer y que por eso puede compartir los poemas más idóneos para sobrellevar lo irreparable. No rehúsa mostrar su subjetividad para acercarse al lector consternado por la muerte y mostrarle las posibilidades que dispensa la poesía: poesía que vence a la muerte, que lucha contra la muerte o que, al menos, le pone palabras de aliento o de desahogo.

El libro puede entenderse también como autobiografía y como homenaje de amistad y gratitud: la sucesión de poetas va agrupándose a modo de círculos concéntricos, desde los más cercanos al editor por ser los primeros en confortarle en los peores momentos o por trabajar a su lado en el Instituto Cer-

vantes (“Los salvavidas y cervantinos”), siguiendo por los compañeros vitales de distinto orden, ya familiares, ya de estudio (“Los allegados y condiscípulos”); los “transmarinos” y los de las “tierras entrañables”, Extremadura y Cataluña, lugares de residencia y de actividad profesional. Después pasa a los “caleidoscópicos”, conjunto variopinto, poliédrico y cambiante de vates que no encajaban en ninguno de los grupos anteriores. “Los clásicos” y “Los incógnitos” preceden a unas páginas donde incorporar otras composiciones y poetas a los listados. La mención de todos ellos implica el reconocimiento del apoyo anímico conseguido con sus obras.

De este modo, Rodríguez-Ponga, al mismo tiempo, va desvelando múltiples sucesos de su propio acontecer, marcado por estrechos vínculos familiares, por viajes de índole cultural alrededor del mundo, casi todos ligados a sus cometidos en los Ministerios de Cultura, de Presidencia y de Exteriores españoles, o como consejero de Información en la Embajada de España en Méjico, como secretario general de la Agencia Española de Cooperación y del Instituto Cervantes, o como presidente de la Asociación Española de Estudios del Pacífico y presidente de la Plataforma Internacional de Cooperación y Migración, entre otros. A diferencia de los investigadores más sesudos y pretendidamente científicos, no renuncia tampoco a exteriorizar, más o menos indirectamente, sus convicciones y rasgos de carácter, la sociabilidad y la sensibilidad para captar lo mejor de la personalidad de otros.

En cuanto antología, ha pesado mucho más el tema unificador que la calidad particular de los escritores. Muchos de los nombres propios que figuran también se encuentran en compendios de otra especie, esto es, se consideran parte del canon digno de estudiarse o han sido objeto de análisis en volúmenes de poesía y en tesis doctorales: poetas (evoluciones aparte) de la llamada Generación de los cincuenta, como José Manuel Caballero Bonald; de los sesenta, como Félix Grande; de la generación del 68, como Pureza Canelo; de los novísimos como Luis Alberto de Cuenca, o de los ochenta como Julio Martínez Mesanza; las poetas más famosas desde los años ochenta, como Luisa Castro; poetas de la experiencia, como Luis García Montero; escritores más conocidos en otros géneros, como Luis Eduardo Aute o Torcuato Luca de Tena, por poner solo

algunos de los ejemplos más significativos. Gracias a esta circunstancia, al lector le cabe la posibilidad de descubrir, entre toda la pléyade, alguno que responda a su gusto o a su estética favorita.

Como es lógico, la obligada atención al tema ha impedido en muchos casos presentar como muestras los versos más festejados de cada uno de ellos, aunque a cambio se ven algunas composiciones ausentes en otros volúmenes. Por otro lado, se leen con gusto numerosas composiciones de poetas con menor renombre, aunque larga trayectoria y, para los poco avezados en literatura no escrita en el territorio más estrictamente español, se asiste a curiosidades como al “movimiento interiorista” dominicano, en expansión por el mundo hispánico.

El volumen, pues, resulta apto para consultarse en las bibliotecas universitarias, para tenerse en cuenta en las bibliografías de investigaciones futuras, a la vez que para darlo a conocer en ambientes profanos.

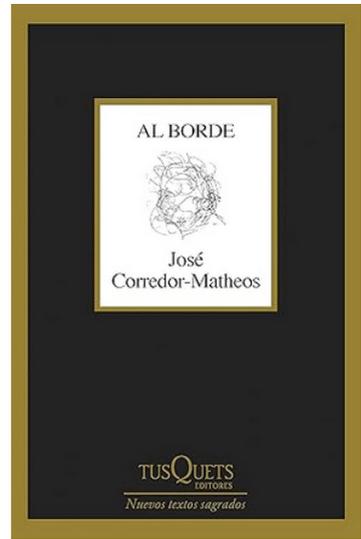
RESEÑA

AL BORDE

José Corredor-Matheos, Barcelona, Tusquets Editores, 2022, 127 pp. ISBN 978-84-1107-181-9

JOSÉ MARÍA BALCELLS DOMÉNECH
Universidad de León
jmbald@unileon.es

En su colección Nuevos Textos Sagrados ha incluido la barcelonesa Editorial Tusquets la entrega más reciente en forma de libro del poeta manchego José Corredor-Matheos (Alcázar de San Juan, 1929), escritor afincado en Cataluña desde edad temprana, y desde donde durante décadas ha practicado una ingente y muy reconocida labor de crítica de arte, iniciada en 1961, así como de dedicación al mundo editorial, además de cultivar la creación poética. Con independencia de que publicase en la editorial Cátedra, en 2020, una selección lírica con el título de *Sin por qué*, esta obra aparecida en 2022, *Al borde*, ha sido el siguiente conjunto dado a luz desde *Sin ruido*, libro de 2013, y por tanto a más de una década de distancia del que ocasiona esta reseña.



El título *Al borde* es polisémico, porque sugiere distintas posibilidades de lectura al margen de la literal de estar en una orilla o extremo de algo, a veces asomando la idea negativa de caída. Dada la edad de este poeta, que ha de nombrarse entre los de mediados del pasado siglo, es decir entre los que suelen deno-

Cómo citar este artículo: Balcells Doménech, José María (2024). Reseña a José Corredor-Matheos (2022) *Al borde* *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, XXVII-2, 213-218

Recibido: 30/10/2023, Aceptado: 11/01/2024

© José María Balcells Doménech



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional de Creative Commons (CC BY 4.0)

minarse “del cincuenta”, o bien de la segunda promoción de posguerra, aunque no haya figurado en las difundidas antologías del grupo, la tentación de leer “al borde” como una referencia cronológica a la circunstancia de que uno está cerca de morir, me parece tan fácil como de escaso interés y de muy poco recorrido semántico, por mucho que pueda alegarse que el tema de la muerte resulta muy importante en su obra, y que aparece también en esta.

A mi entender, sin embargo, entre otras significaciones posibles sería más pertinente asociar la expresión “al borde” a la idea de un acercamiento al misterio merced a la poesía, entre otras causas porque así lo ha considerado el poeta a veces al referirse al propósito sustancial de su lírica: intentar una plasmación misteriosa, o captar la vida como un todo. La frase sintagmática “al borde” se duplica, se enfatiza, al principio de uno de los textos del libro al que da título, y donde el emisor atestigua que no sabría decir a ciencia cierta qué supone estar “al borde”:

Estás al borde, al borde,
y no sabes de qué.
Te parece, de pronto,
verlo todo,
saber que tú eres nada,
acaso siendo todo. (119).

Obra integrada por cincuenta y tres poemas breves que se agruparon en tres secciones, en *Al borde* ha reunido su autor poemas desconocidos junto a otros siete que había adelantado como inéditos en el antedicho volumen antológico *Sin por qué* con la indicación de que habían sido compuestos entre 2016 y 2018 e iban a formar parte de su próximo libro, a la sazón sin título todavía. Paralelamente, se ha rescatado para este conjunto una composición que durante décadas permaneció en la carpeta donde José Corredor-Matheos mantiene textos poéticos sin publicar porque opina que son dudosas para darles el visto bueno definitivo. Me refiero a la que empieza con el verso “Entre el uno y el diez”, y que entiendo ha sido validada para publicarse en virtud de que habrá estimado el poeta que se sitúa en el lindero de una dimensión rayana en el misterio.

En la sección primera se agrupan especialmente poemas inspirados en artistas en los que el sujeto lírico advierte concomitancias mistericas, conteniendo las otras dos secciones textos que difícilmente hubieran podido escribirse sin que José Corredor-Matheos se hubiera adentrado en lecturas orientales que asimiló haciéndolas suyas y desde las que poetiza de un modo muy distinto a los poetas del cincuenta, así como a los de las décadas subsiguientes y hasta las últimas. Siendo así, la peculiaridad que a partir de los setenta aportó el alcazareño a la poesía española consistía en dar un giro casi copernicano a la concepción del mundo manifiesta en su lírica precedente, un giro que se diferenciaba también del modo de ver las cosas de los poetas coetáneos, y que se diferenciará igualmente de los poetas de promociones posteriores.

Ese giro comienza a principios de los años sesenta cuando se retira a hacer vida de silencio y meditación, durante nueve días, en el monasterio barcelonés de Montserrat, y deja fluir en su espíritu lecturas de filosofía oriental que ya había iniciado con anterioridad. El giro comportaría repercusiones en su lenguaje poético, haciéndolo tendente a la expresión directa, y más despojado, en parte por desconfiar del propio lenguaje, dada su imperfección para representar la realidad. Esta línea se ha mantenido y la profundizó haciendo un camino en solitario en la poesía hispánica contemporánea. Lo ha hecho al margen de los autores de su contexto generacional, de los que difiere en aspectos como: carencia de narratividad, no uso del recurso a la memoria, a la realidad histórica cotidiana, a la que sí hubo referencias con anterioridad a *Carta a Li-Po*, al igual que hubo aspectos precursores de su poética de los setenta desde que en la década precedente publicaba, en 1960 *Ahora mismo*, en 1962 *Poema para un nuevo libro* y en 1967 *Libro provisional*.

Vamos a plantear la cuestión de hacer referencia a las fuentes principales que constituyen el poso de fondo de la poesía corredoriana más representativa, es decir la que mejor le distingue desde que apareció su libro de 1975 *Carta a Li-Po*. Al respecto, señalaría en primer lugar la filosofía budista, pero sobre todo en su modalidad de pensamiento zen. Ese sería el eje entorno al que pivotan y en el que por momentos se ensamblan lecturas de místicos occidentales que rozan la heterodoxia como la del dominico alemán medieval conocido como el maestro Eckhart, la del teólogo germano del XVII Ángelo Silesio, la de místicos

castellanos como el franciscano Francisco de Osuna, autor del *Tercer Abecedario*, libro cuyo fin es el de enseñar la oración de recogimiento, y el sacerdote Miguel de Molinos, fundador del quietismo.

Y por supuesto que parece poco objetable el influjo en José Corredor-Matheos de San Juan de la Cruz, a quien recuerda en virtud de giros subitáneos muy sorprendentes, y en la plasmación espiritualizada de los antónimos lleno y vacío, y todo y nada. Al respecto, haré notar el parecido entre ambos poetas a vueltas de la contraposición entre nada y todo. El abulense, en el libro primero, capítulo trece, de su comentario al poema *Noche Oscura*, escribe “-Para venir a serlo todo, / no quieras ser algo en nada.” Y ahora volvamos al poema de *Al borde* que antes reproduje y que comienza “Estás al borde, al borde,” porque dicha composición termina de un modo que presenta sinfronismos léxicos sanjuanistas, aunque interpretables en sentido conceptualmente inverso: “decir que tú eres nada, / acaso siendo todo.” (119).

Sin ser un místico, algunos de los perfiles indagatorios de la poesía de Juan Ramón Jiménez presentan ciertos aspectos relacionables con la mística, y es el caso que la lectura del poeta de Moguer ha sido otra influencia clave y magistral en la génesis de la poética del autor alcazareño, que en su obra tantas veces le ha rendido tributo. En mucha menor medida cabría añadir al citado elenco de fuentes la de la esotérica cábala, que en sus versos tiene un influjo acaso más aislado que la procedente de nociones adentradas relativas a la física cuántica.

Los puntos de apoyo sustancial que se acaban de mencionar son compatibles en la poesía corredoriana con el de otros escritores que, por razones diversas, siguen inspirando su poesía. Por ceñirnos al libro *Al borde*, señalo que dos de sus composiciones se inspiran en puntos de partida de sendos poetas españoles de gran envidia, Luis de Góngora y Rafael Alberti. Como prueba de la inspiración gongorina traslado un texto escrito como “Homenaje a Luis de Góngora”, según informa un paratexto que le antecede. El pasaje incorporado del cordobés pone fin a la canción “Corcilla temerosa”, y técnicamente se diría que es un haiku, además de referirse a un asunto tan esencial para el autor de *Al borde* como el del silencio:

Silencio es lo que oyes
entre una palabra
y otra y otra,
y cuando la canción
acaba de sonar.
*Quédate aquí, canción,
y pon silencio
al fugitivo canto.*
Las palabras son ruido,
un fugitivo canto
que se olvida.
El silencio.
El silencio queda en ti
para siempre,
vibrando. (103)

Otro poema lo motivó un estímulo de Rafael Alberti, poeta con el que tuvo gran amistad, y cuya obra conoce muy bien al escritor alcazareño. Me refiero al texto de *Al borde* que principia “El otoño otra vez”, al que ha dado pie el memorable poema albertiano de 1938 que lleva ese título. Como en el supuesto anterior, también en este caso se antepone a la composición una cita como paratexto, esta: “El otoño otra vez, Rafael Alberti”. Otro poema del libro lo pretexto un poeta estadounidense. Me refiero a la composición “¡No podré escribir,” que incluye una cita de William Carlos Williams, cuya mirada directa de la realidad se corresponde con un habla no menos directa, y consecuentemente muy admirada por José Corredor-Matheos.

Analizando en otro lugar el libro *Al borde*, hice hincapié en que la clave interna del sistema de poetización del autor suele estar vertebrado por parejas de antónimos, entre los que citaba literalmente como principales los siguientes: ser y no ser, estar y no estar, presencia y ausencia, aparecer y desaparecer, perderse y encontrarse, entrar y salir, abrir y cerrar, empezar y acabar, vacío y lleno, todo y nada, luz y oscuridad, escribir y borrar, escribir y no hacerlo, conferir sentido y quitarlo, unidad y dualidad, y palabra y silencio.

He de salir al paso de quien, a la vista del listado de estos antónimos, pueda creer que uno ha dado con la tecla de cómo se construye un típico poema corredoriano. Pero sería una equivocación creerlo así, pues la poesía no está

garantizada con una hábil combinatoria de los elementos contrapuestos enumerados, pues seguramente solo José Corredor-Matheos sea capaz de lograrla en virtud de la intuitiva, y nunca mecánica, aleación de tales antónimos de modo genuino, espontáneo, intuitivo y fidedigno.

Por eso dije en otra ocasión y lo repito ahora que cuando el poeta se adentra a través de los arcanos que se esconden en esta plural red semántica suele captar nuevas variaciones significativas apenas transitadas antes en sus libros. Esas variaciones distinguen su voz poética con una singularidad acrisolada inconfundible, pues ese complejo sistema sígnico hace que su universo poético se diferencie de manera acusada del de cualquier otro poeta contemporáneo hispánico y muy probablemente de cualquier poeta de cualquier otra literatura.

Entre los ejemplos que pudiera aducir de la poética del autor espigados en *Al borde*, aduciré a continuación unas muestras en las que se perciben lúcidos destellos poéticos de autoconocimiento mediante antónimos, así en un poema que apariencia paradójica que linda con el haiku (“No siendo, todo es, / y tú mismo estás / sólo cuando no estás.”) (51) o en el par de composiciones que traslado a continuación, ambas contraponiendo con una óptica diferente la luz y la sombra polisémicas:

La función de la luz
no es la de brillar,
sino la de encubrir
el misterioso brillo
de las sombras.

La función de las sombras
es la de hacerte ver
lo que ocultaba la luz dentro de ti. (43)

xxxxxx

El presente,
lo único que existe,
qué fugaz.
Y qué eterno es,
en cambio,
cuando le da la luz
que robas a la muerte. (99)