

Tejuelo

Nº 20. Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Año VII (septiembre de 2014)

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0, que le permite copiar y comunicar públicamente la obra y crear obras derivadas siempre y cuando reconozca el crédito del autor, no haga uso comercial de la obra y divulgue cualquier obra derivada bajo los términos de una licencia idéntica a esta.

Dispone del texto legal completo en la siguiente dirección:

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/es/>



Autoría-Atribución: Deberá respetarse la autoría del texto y de su traducción. El nombre del autor/a y del traductor/a deberá aparecer reflejado en todo caso. No Derivados: No se puede alterar, transformar, modificar o reconstruir este texto.

Consejería de Educación y Cultura del Gobierno de Extremadura, 2014

Texto, los autores

Imagen de portada de Iván Niño, "Enredos"

<https://www.flickr.com/photos/ivanchild/4956030870/in/photolist-8xWXj7-8xTVvV-8xTV9x-5SGJ7c-eksXGj-4RMMYN-bVQHqh-aYFMyr-9v3vWP-dNbPAb-dNbJWh-dN6beV-dN61HX-nYpMSK-nUzVTm-nE95U7-nWwNPU-nWvwbj-nWvwqc-nE8Y7C-5RvWgM-beq3tt-mzj33-56YU8j-axYDod-duHDfj-4vW7Wx-dE9wvS-c5DKBy-5gR9kX-bWUFB0-e6qcuz-i1cMgt-cuU2ij-4X2Zhz-ibjTkM-eJPxSf-4nhTEk-22tCP-7Ycejg-bQJRpD-8eogTu-afb8oD-ngy97N-afexFo-xDy4j-ayKQur-bjZ2JM-9iAqsf-21LkWF>

IES Gonzalo Torrente Ballester

Miajadas. 2014

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez

CDU: 821.134.2:37.02

143 páginas

ISSN: 1988-8430

URL: <http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/vinculos/espanol/revista20.htm>

Equipo de este número

Editor

Dr. D. José Soto Vázquez (Universidad de Extremadura)

Consejo de Redacción

D. Manuel Rodas Llanos (IES G. T. Ballester)
D^a Inmaculada Sánchez Leandro (IES G. T. Ballester)
D. Eduardo Pérez-García Ortega (IES G. T. Ballester)
D^a. María Eulalia Montero García (IESO Cerro Pedro Gómez)

Consejo Asesor

Dr. D. Jesús Cañas Murillo (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Francisco Javier Grande Quejigo (Universidad de Extremadura).
Dr. D. Enrique Barcia Mendo (Universidad de Extremadura).
Dra. D^a M^a Rosa Luengo González (Universidad de Extremadura)
Dr. D. José Roso Díaz (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Joaquín Villalba Álvarez (Universidad de Extremadura)
Dr. D. Ramón Pérez Parejo (Universidad de Extremadura)
D^a Malén Álvarez Franco (Universidad de Extremadura)

Consejo de Supervisión Externo

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona)
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh)
Dr. D. José Luis Losada Palenzuela (Universidad de Wroclaw)
Dra. D^a Alana Gómez Gray (Universidad de Guadalajara, Méjico)
Dra. D^a Angela Balça (Universidad de Évora)

E ditorial

En el comienzo del curso 2014/2015, con la implantación de la LOMCE, arrancamos con un nuevo número de nuestra publicación, el segundo de este año, que quiere y pretende continuar la misma línea que en trabajos precedentes. Con la edición de trabajos de ciencia abierta bajo licencias Creative Commons esperamos ayudar a los profesionales de la Didáctica de la lengua y la literatura a disponer de materiales originales de acceso libre, tanto para sus estudiantes como para ellos mismo, a la vez que sirvan para difundir las investigaciones que en este campo se hacen por los profesionales del Área.

Se inicia el número con un artículo de Nobel-Augusto Perdu Honeyman (Universidad de Almería) y Susana Ridao Rodrigo (Universidad de Murcia), que aborda las “Dificultades de la traducción jurídica y jurada” (págs. 9-26), campo del que ambos profesores son especialista y que viene a completar el texto que sobre este mismo tema publicamos en *Tejuelo* como monográfico número 3 en 2010.

En segundo lugar pueden detenerse en “La enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine en el aula de ELE intermedio” (págs. 27-56), donde la veterana profesora Carmen Azúar Bonastre (Universidad de Varsovia) hace unas interesantes sugerencias y propuestas didácticas a través de la inclusión del cine en las aulas de español como lengua extranjera.

“Auxilio Social en La casa de enfrente (1960) de Carmen de Icaza” (págs. 57-77) es una aportación de Carmen Fragero Guerra (Universidad de Córdoba) en cuyo texto sigue una línea de investigación literaria que apuntaba ya en el número 16 de esta misma publicación, si bien, en esta ocasión se centra en Carmen de Icaza.

Tampoco faltan las investigaciones diatópicas sobre la enseñanza de la lengua que el lector puede escudriñar en “Norma y uso: las ideas educativas en Juan de Robles” (págs. 78-95) de Alejandro Gómez Camacho (Universidad de Sevilla) donde se aprecia como el humanista relaciona la ortografía y la gramática españolas con el aprendizaje de la lectura y de la escritura a la polémica sobre la ortografía española del Siglo de Oro, en defensa de la ortografía etimológica frente a las pretensiones de imponer una ortografía fonética en el primer tercio del siglo XVII.

En un tono más cuantitativo, en clara alusión a los nuevos estudios del magisterio se entiende “Estudios previos cursados y género de los maestros de primaria en formación: efectos sobre la resolución de problemas” (págs. 96-110) de Alexandre Caballer Alonso y Joan Josep Solaz Portolés (Universitat de València. Facultat de Magisteri). O el trabajo de María Alcantud-Díaz y Carmen Gregori-Signes (Universitat de València) titulado “Audiobooks: improving fluency and instilling literary skills and education for development” (págs. 111-125).

Se cierra el número con una breve pero interesante artículo reflexivo y crítico de Malena Andrade Molinares, “Una visión estética de la contemporaneidad desde la obra literaria de Almudena Grandes y la obra pictórica de María Carrera” (págs. 126-140), cuya aportación es más cercana a la crítica literaria que a la didáctica.

José Soto Vázquez
Universidad de Extremadura
Cáceres, septiembre de 2014

Artículos

Dificultades de la traducción jurídica y jurada

Difficulties in Sworn and Legal Translation

Nobel-Augusto Perdu Honeyman

Profesor Titular de Escuela Universitaria. Universidad de Almería
nperdu@ual.es

Susana Ridao Rodrigo

Profesora Contratada Doctora. Universidad de Murcia
sridao@um.es

Recibido el 16 de diciembre de 2013
Aprobado el 11 de mayo de 2014

Resumen: Este artículo analiza algunas dificultades que conlleva la traducción jurada inglés-español. Se indaga en el contexto legal existente en España en torno a la figura profesional del traductor jurado. El análisis está enfocado a ilustrar ciertos problemas inherentes a toda traducción jurada, de las que se ofrecen algunos consejos de buenas prácticas. Al igual que en la traducción de los otros ámbitos, en contextos legales descifrar correctamente la verdadera intención del emisor constituye una de las mayores dificultades. La complejidad suele aumentar con la longitud de las oraciones y los párrafos. A esto se le suma el necesario dominio del lenguaje especializado.

Palabras clave: traducción jurada; lingüística jurídica; comunicación; pragmática intercultural.

Abstract: This paper analyses some of the difficulties involved in English-Spanish legal translation and describes the legal context of the sworn translators in Spain. The analysis focuses on a number of challenges inherent to all legal translations, and offers advice for good practice. In legal translation contexts –as in translation of any other field– correctly deciphering the real intention of the author is one of the greatest challenges; complexity particularly increases with the length of sentences and paragraphs, not to mention the necessary command of the specialized language.

Key words: legal translation; judicial linguistics; communication; intercultural pragmatics.

1.- Introducción

Desde los albores de la humanidad, el hombre ha cambiado su lugar de origen por otras tierras más prósperas que le permitan un mejor nivel de vida, por lo que la historia de las migraciones es inherente a la historia del ser humano. Si bien, debemos señalar que los movimientos migratorios en las últimas décadas se han caracterizado por tener unas dimensiones cuantitativas muy elevadas. En contra de lo que se pueda pensar *a priori*, precisamente son los países que cuentan con menores recursos económicos los que suelen exportar altas cifras de contingente humano. En nuestra opinión, en la actualidad nadie duda de que estamos en pleno proceso de globalización, lo que implica migraciones y, por ende, mezcla y enriquecimiento de culturas; además de contacto entre lenguas, interfertilización lingüística y potenciación de unas lenguas sobre otras para ser utilizadas como herramientas de intercambio comunicativo.

Una de las cuestiones que generan mayores problemas en los movimientos migratorios es el desconocimiento de la lengua utilizada en el país de acogida. En todo el planeta existen aproximadamente siete mil idiomas distintos, lo que implica serios obstáculos para que los individuos se comuniquen. En esta ocasión, estamos indagando en las traducciones inglés-español, idiomas muy extendidos y hablados por millones de personas. No entraremos a valorar el papel creciente de algunos de los idiomas actuales en esa dimensión, ni las propuestas para su posible adopción después de que en enero de 1882, cinco años antes del nacimiento del esperanto, Bahá'u'lláh (1978: 166) hiciera referencia a la necesidad de adoptar un idioma internacional y un sistema de escritura en común:

The day is approaching when all the peoples of the world will have adopted one universal language and one common script. When this is achieved, to whatsoever city a man may journey, it shall be as if he were entering his own home.

Si consultamos los datos ofrecidos por la página web del Ministerio de Empleo y Seguridad Social (Secretaría General de Inmigración y Emigración), constataremos que a fecha 31 de diciembre de 2012 había en España un total de 5.411.923 extranjeros con certificado de registro o tarjeta de residencia en vigor, de ellos en concreto 250.336 proceden de Reino Unido, lo que supone un 4.62 % del total; el resto de naciones cuya lengua oficial es el inglés presenta estadísticas muy poco significativas de población extranjera en nuestro país. Conviene recordar que los foráneos no se distribuyen geográficamente de manera homogénea; en el caso de la población británica se asienta preferentemente en zonas costeras con muchas horas anuales de sol, como Canarias, Alicante, Málaga y Almería.

2.- Estado de la cuestión

Los estudios sobre traducción en contextos legales tienen una amplia trayectoria investigadora, sobre todo en países de habla inglesa. En general, la lingüística jurídica, y más en particular, la lingüística forense ha sido una rama interdisciplinar que ha captado la atención de numerosos científicos, y especialmente fecundo ha sido el ámbito de la traducción. Prueba de la relevancia de esta disciplina es la creación de la *International Association of Forensic Linguistics* (<http://www.iafl.org/>), en cuyo seno nació en 1994 la prestigiosa revista *Forensic Linguistics*, si bien en 2003 esta publicación cambió de nombre a *The International Journal of Speech, Language and the Law*.

En el campo de la traducción e interpretación, debemos distinguir los corpus orales de los escritos. En este artículo abordamos esta segunda dimensión de la lengua, por lo que daremos prioridad a los estudios realizados sobre corpus escritos, siendo conscientes de que a menudo ambas dimensiones van unidas, como consecuencia del fenómeno de hibridación entre los perfiles escrito y oral de la lengua. La primera investigación que hemos recopilado sobre el tema en cuestión data de 1947, y fue escrita por Macy con el título «Annotation - Use of interpreter in trial»; estamos ante un artículo que aborda de manera general el papel del traductor en los contextos legales. A partir de esta fecha empiezan a publicarse algunos estudios similares. Tal es el caso de Mayne (1957) o Wurm (1963), trabajos que se centran en el zulú y otras lenguas aborígenes respectivamente. Por su parte, las investigaciones de Morris (1967) o Daynes (1967) reflexionan acerca de los derechos y las restricciones de los intérpretes judiciales. En la década de los años setenta observamos un crecimiento moderado de los estudios sobre este tema, pero será en los años ochenta, y sobre todo en los noventa y lo que llevamos de siglo XXI, cuando asistamos a un auténtico desarrollo y expansión en las investigaciones relacionadas con traducción legal.

Desde el ámbito anglosajón, Thetela (2003: 78) argumenta que los trabajos sobre discurso bilingüe judicial pueden dividirse en dos líneas de investigación: por un lado, hallamos estudios orientados desde una perspectiva preferentemente interpretativa, y, por el otro, existen investigaciones que se decantan por un enfoque sociolingüístico. Los trabajos publicados sobre traducción en contextos legales abordan tanto aspectos teóricos como prácticos, como es el caso de la traducción inadecuada, el aprendizaje de las prácticas en los intérpretes judiciales, o el rol del intérprete en estos ámbitos. De otra parte, las investigaciones sociolingüísticas presentan la tendencia de encauzar los potenciales marcos comunicativos en el lenguaje de los actores judiciales, y la forma en que se reproducen las relaciones de poder asimétricas.

Si hacemos una agrupación temática de las publicaciones existentes sobre traducción legal, nos percatamos de que en los años setenta se insistía en la necesidad de dicha figura profesional. Posteriormente, han captado la atención otros enfoques, como es el caso de pesquisas relacionadas con políticas lingüísticas, o las graves consecuencias que pueden acarrear traducciones erróneas. Para evitar estas malas prácticas, se ha reflexionado sobre las necesidades educativas propias de la interpretación legal. Aparte, se han llevado a cabo estudios sobre traducción en zonas geográficas

concretas, especialmente en comunidades donde conviven numerosas lenguas aborígenes. Sin duda alguna, el tema de la pragmática intercultural en el ámbito de la traducción legal ha sido uno de los más recurridos por los investigadores. En Perdu (2004) o Ridao (2008) podemos consultar un estado de la cuestión mucho más detallado sobre estudios de traducción en ámbitos legales desarrollados principalmente en países anglohablantes.

A la par, en español contamos con una amplia tradición de trabajos sobre lenguaje legal basados en documentos escritos; destacan especialmente los estudios de historia de la lengua sobre textos fechados con anterioridad al siglo XIX y las investigaciones que se decantan por describir las características de los documentos legales y administrativos. No obstante, la situación se vuelve menos alentadora al observar la producción científica existente sobre traducción aplicada a contextos legales, aunque es cierto que en los últimos años este panorama está cambiando. Sin ir más lejos, la tesis doctoral defendida por Giambruno en 1997 en la Universidad de Alicante, bajo el título *Language mediation on the judicial system*, aborda el papel del intérprete en España, utilizando para ello un corpus tanto oral como escrito, en el cual analiza las características del lenguaje jurídico, distinguiendo entre los niveles léxico, sintáctico, discursivo, pragmático y pragmalingüístico. Otra tesis doctoral que se ocupa del tema de la traducción legal en los idiomas español-inglés es la obra publicada por Borja (2000); de ella subrayamos el análisis que realiza sobre el documento de contrato de compraventa internacional.

Por su parte, El-Madkouri (2008) también examina las dimensiones oral y escrita de la traducción en contextos legales; nos ha parecido muy interesante el apartado que dedica al análisis de variables pragmáticas, entendiendo por tales aspectos como el silencio discursivo, el humor, la cortesía, las indecisiones o las interrupciones. En cambio, en Herrero (1995) y Ridao (2007) hallamos estudios realizados sobre corpus orales, los cuales han sido obtenidos en Madrid y Almería respectivamente. Ambos tienen como denominador común abordar la dimensión pragmática de la lengua, e insisten en la relevancia del intérprete en estos contextos.

Retomemos ahora la dimensión escrita de la traducción jurídica. De esta manera, el trabajo de Ardilla Cordero (1995) indaga en la traducción en contextos legales desde el enfoque del análisis del discurso, al tiempo que arroja luz desde los ámbitos propios de la semiótica y la semántica. A su vez, en Argüeso González (1995) encontramos una investigación basada en dos ejes de análisis: por un lado, el lenguaje de especialidad propio del ámbito jurídico, y, por el otro, el problema que genera la terminología específica a la hora de traducir tales documentos. Igualmente, hemos visto publicada una obra recopilatoria –Baigorri y Campbell (eds.) (2009)– de nueve aportaciones presentadas en febrero de 2008 en un encuentro celebrado en la Universidad de Salamanca, siendo una experiencia piloto de formación continua en traducción jurídica e institucional.

También hay en el ámbito hispánico diversas investigaciones que abordan prioritariamente los problemas de traducción jurídica existentes en lenguas concretas. Podemos citar el trabajo de Garrido Nombela (1991), en el cual, tras ofrecer un marco teórico basado en la descripción de los textos jurídicos y en los criterios de traducción

existentes aplicados a estos contextos, presenta diecisiete ejemplos de traducciones inglés-español, haciendo hincapié en términos y expresiones. De similares características es el estudio de Clavero (1996). En este último caso el autor es un jurista preocupado por problemas de traducción; en particular se centra en las cuestiones de traducción referentes al nivel léxico, utilizando para tales fines un corpus textual cuyos idiomas son el inglés y el español.

Además, se han elaborado varios diccionarios específicos de términos jurídicos, los cuales nos facilitan la traducción de documentos legales inglés-español; tal es el caso de Muñiz Castro (1990), Alcaraz y Hughes (1993) o Bodoutchian (2000). Otro estudio muy conocido es el de Sánchez Montero (1996), si bien en este caso se ocupa de traducciones legales en italiano y español. De él subrayamos que el campo de análisis sea más amplio que en las referencias anteriormente citadas, pues no solo pone de manifiesto cuestiones léxico-semánticas, sino que también indaga en el nivel morfosintáctico e incluso en los aspectos estilísticos de los textos.

Cerramos este epígrafe recordando que son muchos los trabajos que se han realizado sobre traducción jurídica, tanto en países anglosajones como en naciones de habla hispana, aunque resulta evidente que la producción bibliográfica en inglés es cuantitativamente muy superior a la española. Por tanto, en este apartado nos hemos decantado por la representatividad, puesto que optar por la exhaustividad en una rama de estudio tan fecunda desbordaría los parámetros de una investigación de este calibre.

3.- Método

Para abordar este trabajo nos apoyamos científicamente en dos ejes: por un lado, los estudios sobre traducción y, por el otro, la corriente investigadora de la pragmática cognitiva y la pragmática social. En el apartado anterior se ha presentado un estado de la cuestión representativo de los estudios sobre traducción, y se ha insistido en que para consultar un extenso estado de la cuestión se pueden ver las tesis doctorales de Giambruno (1997), o un poco más recientes, Perdú (2003) o Ridaó (2008).

Desde los inicios de la pragmática a mediados del siglo XX, esta disciplina transversal se ha ligado con el lenguaje en uso y con el campo de estudio de la comunicación. En este artículo, nuestros objetivos se centran en analizar algunas dificultades con las que se encuentran los traductores jurados al desarrollar su trabajo, a la luz del principio de relevancia pragmática. Estamos ante un terreno que ha interesado a muchos investigadores, hasta el punto de que la traducción en el ámbito jurídico (tanto en el plano escrito como en el oral) ha sido la rama más productiva de la lingüística forense, como podemos constatar al consultar la página en línea de la *International Association of Forensic Linguistics*.

Sí conviene hacernos eco de la obra de Sperber y Wilson (1986) como punto de partida de esta investigación. Estos autores –un antropólogo francés y una lingüista británica–, a propósito de la pragmática cognitiva, se interesaron por aspectos relativos a

la psicología y la cognición, y en concreto se cuestionaron la información que comparten los individuos o lo que consideramos pertinente. Esta teoría tiene como objetivo la descripción de los procesos y las estrategias que llevan del significado literal a la interpretación, cuestión de vital importancia en la traducción.

Sperber y Wilson sostienen la existencia de determinados elementos que no pueden ser infringidos, aludiendo al principio de relevancia, porque opera automáticamente. Además, tiene carácter universal e incluso innato, de tal manera que, cuando el receptor escucha un enunciado lingüístico, formula su propia interpretación de aquello a lo que está haciendo alusión el emisor de entre las posibles interpretaciones y ambigüedades. Si entendemos este postulado *in extremis*, y confiamos en que la comunicación no es tan compleja como realmente es, cabría pensar que cualquier persona que posea buena competencia comunicativa en dos lenguas podría desarrollar, sin mayores complicaciones, el trabajo de traductor.

El problema radica –entre otros muchos factores– en que la comunicación es un proceso sumamente complejo, y que cada persona tiene una visión etnocentrista del mundo, de forma que “la versión de los hechos” de un individuo difiere de la de su compañero, que ha presenciado exactamente lo mismo y con el que comparte variables sociales (legados culturales, edad, sexo, clase social, estudios...) muy similares.

Para hacernos una idea de esta tesis que acabamos de exponer, nos remitimos al artículo de Berk-Seligson (1988) –buena parte de su trayectoria investigadora la ha dedicado precisamente a indagar en las traducciones en juicios–. En este trabajo, la autora confirma que los oyentes reaccionan subjetivamente a numerosos aspectos del discurso de las personas, dependiendo del dialecto, de la pronunciación o de la voz; es más, demuestra que incluso cuando los receptores entienden la lengua extranjera de la confesión del testigo, la traducción inglesa del intérprete judicial tiene influencia en sus evaluaciones.

4.- Marco legal

En España la profesión de traductor jurado está regulada por el *Real Decreto 2555/1977 de 27 de agosto*, donde se establece el reglamento de la Oficina de Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores. Esta ley ha recibido modificaciones parciales en los *Reales Decretos 889/1987, de 26 de junio*, *752/1992 de 27 de junio* y *79/1996 de 26 de enero*. La citada legislación ha sido modificada, entre otros motivos, por la incorporación de España a la Unión Europea y por la creación de la Licenciatura de Traducción e Interpretación como título universitario, que en los últimos años se ha transformado en Grado.

Estos técnicos –los únicos profesionales facultados para realizar traducciones oficiales– son nombrados por el Ministerio de Asuntos Exteriores. El máximo órgano de la Administración del Estado en traducción e interpretación es la Oficina de

Interpretación de Lenguas del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación. A continuación, mostramos algunas de las funciones propias de la Oficina de Interpretación de Lenguas que nos han parecido más relevantes y pertinentes acordes con el contenido de esta investigación:

1. La traducción oficial al castellano de los Tratados y Convenios internacionales en que sea parte el Estado español, así como de otros textos redactados en lenguas extranjeras cuya publicación en castellano sea preceptiva en virtud del ordenamiento legal vigente.
2. La traducción a otras lenguas extranjeras de los textos que el Estado español esté obligado a proporcionar a otros Estados en virtud de los compromisos contraídos en el ámbito del Derecho Internacional.
3. La traducción al castellano o a otras lenguas extranjeras de documentos de carácter diplomático, consular o administrativo del Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, así como de todos aquellos documentos que, emanando de los órganos superiores del Estado, afecten a sus relaciones exteriores y de los que deba quedar constancia oficial.
4. El cotejo de las traducciones de Tratados, Convenios internacionales y otros textos redactados en lenguas extranjeras cuya publicación en castellano sea preceptiva en virtud del ordenamiento legal vigente.
5. La interpretación en actos en que intervengan representantes de los órganos superiores de la Administración del Estado, tanto en territorio nacional como en el extranjero, cuando sea requerida para ello.
6. La participación, en calidad de expertos lingüísticos en traducción y/o interpretación, en reuniones de Conferencias o Comisiones encargadas de la negociación de Tratados, Acuerdos y Convenios internacionales, tanto en territorio nacional como en el extranjero, y asistencia a otros Ministerios y órganos de la Administración del Estado en materia de traducción e interpretación.
7. El cotejo, revisión o traducción, según proceda, de los documentos remitidos por las autoridades judiciales conforme a lo previsto en las normas procesales, cuando el Ministerio de Justicia no haya previsto otro cauce para la prestación de este servicio.

5.- La realidad diaria del traductor

Es todo un clásico en la sociedad actual hablar o –dicho con mayor precisión semántica– quejarnos de la dificultad que implica en algunas ocasiones ejercer nuestro trabajo. En el caso de los traductores jurados queremos dejar muy claro que no solo estamos ante una situación de complejidad a la hora de realizar la traducción, sino –lo que es mucho más importante– nos planteamos las repercusiones y la trascendencia que puede tener la elección de una estructura u otra, o incluso un término u otro que en principio pueden ser casi sinónimos.

¿Podemos ser los traductores totalmente neutrales, ya que no variamos en absoluto las intenciones comunicativas del texto que traducimos? Muy a nuestro pesar, la respuesta no puede ser del todo afirmativa, porque siempre cambiamos, aunque sea ligeramente, las intenciones comunicativas del texto, no de manera voluntaria, sino porque la comunicación es ambigua por naturaleza y, por extensión, la traducción. Los traductores jurados que trabajamos sobre documentos escritos tenemos la ventaja de poder recapacitar durante varios días sobre la manera de traducir oraciones que en el fondo nos cuesta entender lo que quieren decir, como veremos enseguida. Sin embargo, en el caso de los intérpretes simultáneos, apenas cuentan con unos segundos para emitir su traducción.

No obstante, conviene recordar que la traducción textual (o “directa” en términos de relevancia) de la expresión oral constituye solo parte (por más importante que sea esa parte, es tan solo una parte) de la labor de traducción (de la que el traductor es igualmente tan solo uno de los responsables). No podemos dejarnos engañar por la aparente asepsia científica de “limitarnos” a lo que se dice.

Veamos, a continuación, algunos problemas típicos tomados de casos reales; es decir, de textos extraídos de un corpus real de documentos jurídicos español-inglés. En particular, nos vamos a centrar en dos ejemplos que manifiestan las dificultades con las que han de lidiar los traductores e intérpretes en su quehacer diario:

Ejemplo 1:

The Sheriff, having heard the agent for the noter, allows the note by Mr. XXX to be amended at the bar.

Cualquiera tendría la tentación de interpretar *sheriff* como *sherif*, *agent* como *agente*, *note* como *nota* y *bar* como *bar*, pero se trata de *juez de primera instancia*, *letrado*, *demanda* y *sala*.

Traducción: Oído el representante (o letrado) del demandante, el juez (de 1.^a instancia) da su venia para que la demanda sea modificada en sala.

Conclusión: La terminología debe contextualizarse para conocer, no solo el registro, sino también el sentido regional.

Ejemplo 2:

Existe escasa evidencia sobre el resultado de los copagos en la salud, pero se ha comprobado su empeoramiento en la población más vulnerable y en las rentas más bajas, ya que la productividad marginal de un servicio es mayor cuanto peor es el nivel de salud, y también la reducción del consumo, pero no la adecuación de la respuesta clínica ni el coste total asistencial, y parece afectarse el acceso de todos los pacientes, sean o no hiperconsumidores, incluso en recursos preventivos, lo que provocaría externalizaciones negativas en la salud comunitaria.

Su traducción a inglés, procurando mantener el mismo estilo aunque algo menos enrevesado, podría quedar así:

There is little evidence of the effects of co-payments on health, but it has been proved that it is worse in the more vulnerable population and with lower income, because the marginal productivity of a service increases as the level of health deteriorates, and consumption also decreases, but not the adequacy of the clinical response or the total assistance cost, and access of all patients seems to be affected, whether they are hyper-consumers or not, even with preventive resources, leading to negative externalizations in community health.

Este ejemplo (extraído de Moreno-Millán *et alii*, 2010) no es excepcional: ilustra una costumbre muy extendida, no solo en español, sino también en inglés, de hacer frases interminables, muy especialmente en el contexto legal. Existe un movimiento contrario conocido como *plain English* que no se circunscribe exclusivamente al inglés jurídico, sino muy especialmente al Civil Service inglés (es decir, el del funcionariado utilizado en avisos públicos, convocatorias, directrices oficiales, etc.); sin embargo, los avances en este terreno siguen dependiendo del redactor del documento o juez en cuestión, ya que no hay reglamentación oficial que impida estos atropellos.

Conclusión: Con frases tan largas, la complejidad aumenta no solo por la longitud de las frases, sino también con la posible falta de corrección gramatical y de estilo del original.

5.1.- La importancia de la extensión

Volviendo a uno de los aspectos del segundo ejemplo –la longitud de los enunciados– a diferencia de la escritura literaria, muchos redactores de textos legales presuponen un lector de mala fe dispuesto a retorcér su significado para sus propios fines (Weihofen, 1980: 9). A la vista de esta supuesta mala fe a la vuelta de la esquina, muchos redactores están convencidos de que la única forma de defenderse es rodeando sus ideas

de palabras innecesarias y de lo que en inglés se denomina *legalese*, característico del inglés legal, una jerga frecuentemente complicada e incluso incomprensible.

Por su parte, Pym (2005) (*apud* Burukina 2012), señala la indiferencia por la longitud de la frase, la posibilidad de tener tanta subordinación como se desee y la prioridad de la ausencia de ambigüedad sobre la legibilidad, como tres características de textos legales:

1. Sentence length: indifferent, can be as long as you like.
2. Subordination: as much as you like.
3. Non-ambiguity is more important than readability.

Por tanto, no debe sorprendernos encontrar frases de dimensiones ciclópeas. Aceptando esta condición, nos planteamos qué hacemos para traducirlas. Si al lector de habla inglesa como primera lengua le resulta complejo enfrentarse a párrafos de más de cien palabras que no contengan descanso para la lectura como un punto y coma o un punto y aparte, podemos sospechar sin miedo a equivocarnos que para el usuario del inglés como segundo o tercer idioma lo es tanto más.

¿A qué tipo de formación puede someterse el estudiante de interpretación jurada o el intérprete novel para afrontar estas dificultades? Parecería difícil encontrar soluciones efectivas para todos los casos, si lo único que señalamos como común es la longitud de la frase hasta abarcar el párrafo entero. Por el contrario, a medida que avanza la longitud del párrafo de una sola frase, solemos encontrar que no necesariamente es más compleja, ya que su extensión creciente obedece a la adición sucesiva de alternativas o copulaciones. Eso sí, su traducción va a requerir un enfoque sistemático y paciente.

Veamos, seguidamente, algunas peculiaridades del quehacer (o más bien del “quédiabloshacer”) del traductor jurado en su contacto con documentos de trabajo, auténticas “joyas” de jerga legal. En primer lugar, presentamos una selección de dos “frases” largas extraídas de sendos documentos reales. En segundo lugar, ofrecemos una versión en español, así como algunas observaciones a modo de comentario.

¿Qué hacer cuando nos encontramos con semejantes encrucijadas? Afrontarlas con valentía, claro está, sin miedo y con orden. Debemos asegurarnos de captar algún sentido en inglés, al menos por partes, antes de acometer su redacción en español. Sin embargo, no necesariamente hay que captar el sentido total de la frase (en todas sus partes) antes de empezar, porque ello podría implicar no empezar nunca; de momento nos podemos conformar con asegurarnos de que no quede ningún cabo suelto. A veces descubriremos que su traducción es lo que conduce a su comprensión; es decir, que probablemente los traductores seamos los primeros (o incluso los únicos) en entender el texto en cuestión. Este papel de la traducción como suplemento en vez de sustitución del original lo señala Epstein (2001: 21):

Will the globalization of cultures change the role of languages and translation? With the spread of multilingual competence, translation will serve not as a substitution, but rather as a supplement to the original text, a multidimensional, "culturally curved" discourse, "interlation" rather than simply translation.

Examinemos el primer ejemplo que no es demasiado largo. Se trata de una lista de condiciones de legislación escocesa referentes a una empresa de inversiones; en el punto 2.3., leemos:

If the Intermediary selects that commission be paid to the Intermediary on a level commission payment basis XXX will, subject to Clause 2.5., continue to pay commission on the initial premium, and any increments, for up to five years from the inception of the contract, assuming that the contract remains in force, notwithstanding any intimation to XXX of the termination of the agency between the Intermediary and the client, and / or the appointment of a further Intermediary to the contract on which commission is being paid.

En este primer ejemplo de 87 palabras se aprecia que la comprensión no se ve deteriorada por la longitud de la frase, ya que la argumentación sigue un curso lineal con la siguiente estructura:

If the Intermediary chooses this type of payment, XXX will keep to the same policy for 5 years following the original contract, even if XXX decides to close the agency or even if a new Intermediary is appointed.

Una vez identificada esta estructura, podemos empezar a redactar los detalles, con las inversiones y pequeñas adaptaciones que estimemos convenientes para la naturalidad de la expresión en español, probablemente mínimas, a pesar de que el resultado quede igual de largo e indigesto que en inglés. No hay necesidad de mejorar el estilo ni de reducir el número de repeticiones. Conviene, eso sí, asegurarnos de utilizar la terminología legal adecuada en términos legales como: *intermediary, commission, level commission, subject to, clause, premium, increments, inception, in force, termination, agency, client* y *appointment* (*intermediario, comisión, comisiones uniformes, conforme a, cláusula, prima, incremento, inicio, en vigor, terminación, intermediación, cliente* y *designación*.) e indicadores oracionales normales de contratos como: *notwithstanding, further, up to, on a ... basis, assuming that, and/or*.

Un resultado (siempre mejorable) podría ser:

Si el intermediario opta por que se le abonen las comisiones en base a comisiones uniformes, XXX, con sujeción a la Cláusula 2.5, seguirá pagando las comisiones sobre la prima inicial y sus posteriores incrementos hasta cinco años desde el inicio del contrato, en el supuesto de que el contrato siga en vigor y no obstante cualquier notificación a XXX de la terminación de la

intermediación entre el intermediario y el cliente y/o la designación de otro intermediario para el contrato sobre el que se paga la comisión.

Conozcamos un segundo caso algo más largo. En la memoria de constitución de una compañía de Gibraltar podemos leer:

3. The objects for which the Company is established and to be carried on either in Gibraltar or elsewhere are:

(...)

(iii) To establish and maintain or procure the establishment and maintenance of any contributory or non-contributory person or superannuation funds for the benefit of, and give or procure the giving of donations, gratuities, pensions, allowances or emoluments to any persons who are or were at any time in the employment or service of the company, or of any company which is a subsidiary of the company or is allied to or associated with the company or with any such subsidiary company, or is, or who are or were at any time directors or officers of the company or of any such company as aforesaid, and the wives, widows, families and dependants of any such persons, and also establish and subsidise and subscribe to any institutions, associations, clubs or funds calculated to be for the benefit of or to advance the interests and well-being of the company or of any such other company as aforesaid, and make payments to or towards the insurance of any such person as aforesaid and do any of the matters aforesaid, either alone or in conjunction with any such other company as aforesaid.

En este texto de 186 palabras resulta evidente que no hay ningún interés en absoluto por el estilo de expresión, sino que su foco se centra en que no haya ninguna posibilidad de equívoco en la interpretación; en cambio, la longitud del párrafo no ayuda mucho a lograr este objetivo, desprovisto como está de lugar de descanso, lo que en el nivel grafémico correspondería con el punto y coma o el punto y seguido.

En estos casos conviene prestar especial atención a los marcadores oracionales para captar el razonamiento. Llama la atención la frecuencia inusual de *or* (máxima frecuencia, 20 casos) que incluso supera la incidencia de *of* y *the* (15 y 14); otros marcadores son *any* (13), *to* (7, por marcar verbos de una serie), *and* (11), las comas de las series, el sujeto de cada nuevo verbo (porque generalmente se refiere al inmediato anterior, excepto si resulta obvio que no), *which* (pues empieza un nuevo nivel de subordinación); los déicticos como *aforesaid* (5), *such* (6) y *as* (4). Los otros marcadores presentes carecen de interés estadístico (*with, at, for, in, other*).

No resulta necesario escribir un resumen ni redactarlo con otras palabras, ni tampoco reescribirlo con mejor estilo de lo que está inicialmente. Por ello, será suficiente con que nos aseguremos de que todos los elementos del documento original quedan correctamente reflejados en el texto final en términos igualmente inequívocos. Sin embargo, y tal como se señalaba arriba, no será indispensable asegurarnos de su

comprensión total antes de empezar, pues es más que probable que tal comprensión no se alcance si no es acometiendo su traducción.

De las citas anteriores podemos confirmar que, efectivamente, en inglés legal la longitud de la frase no tiene ninguna relevancia (excepto en lo que se refiere a su complejidad en traducción) y puede contener tanta subordinación como se desee. Lo que sí importa es evitar la ambigüedad, incluso a costa de la facilidad de lectura. A propósito de esto, Lassen (2003: 23) señalaba las nociones de densidad léxica y complicación gramatical como herramientas adecuadas para evaluar la accesibilidad de un texto.

Una traducción posible para este segundo caso sería:

(iii) Constituir y mantener o procurar la constitución y mantenimiento de pensiones contributivas o no contributivas o fondos de jubilación y dar o procurar la dación de donaciones, gratificaciones, pensiones, asignaciones o emolumentos a favor de cualesquiera personas que estén o hubieran estado en cualquier momento empleados o al servicio de esta Sociedad o de cualquier sociedad filial de la misma o que estuviera asociado o relacionado con esta o con cualesquiera de dichas filiales, o que son o fueron en algún momento directivos o altos cargos de la Sociedad o de cualesquiera de las repetidas filiales, y a las esposas, viudas, familias y dependientes de dichas personas, y constituir, subvencionar y suscribirse a instituciones, asociaciones, clubes o fondos que se consideren beneficiosos o que fomenten los intereses y bienestar de la Sociedad o de cualesquiera de las otras sociedades a las que se ha hecho referencia y hacer pagos para o a favor de primas de seguro de las citadas personas, y hacer todo lo anterior por sí sola o en conjunción con cualesquiera de las otras sociedades ya mencionadas.

6.- Discusión y conclusiones

Los movimientos migratorios inherentes a la historia del ser humano son, hoy en día, más frecuentes que nunca. Es innegable que todos los individuos necesitamos comunicarnos para desenvolvemos en nuestras tareas diarias. No obstante, hemos de reconocer que los errores derivados de comunicación pueden ser más o menos graves dependiendo de la trascendencia de dichas interacciones. En el caso de los intercambios comunicativos en contextos legales, es incuestionable que determinadas equivocaciones lingüísticas pueden conllevar consecuencias indeseables.

El panorama investigador se ha percatado de la importancia de la traducción en los contextos legales, especialmente en los países donde conviven muchas lenguas (hecho muy característico del continente africano) y en naciones que se perfilan como receptoras de una tasa de inmigración significativa. Entre los distintos enfoques desde los que se han abordado tales trabajos, destacamos los estudios que hilan la perspectiva pragmática en los contextos de traducción legal, pues nos invitan a reflexionar sobre el complejo mundo de los mecanismos que configuran los actos comunicativos.

La imperiosa necesidad de simplificar el lenguaje legal goza de una amplia tradición en países anglohablantes. Hacia 1979 empezó una fuerte campaña a favor del *plain English* tanto en Reino Unido como en Norteamérica; se cuenta que la campaña cobró auge tras la muerte de dos ancianas por no llegar a entender el formulario para solicitar ayuda social para calefacción. Es más, con anterioridad Orwell (1946/1974) proponía una serie de reglas para la redacción clara en política:

- i. Never use a metaphor, simile or other figure of speech which you are used to seeing in print.
- ii. Never use a long word where a short one will do.
- iii. If it is possible to cut a word out, always cut it out.
- iv. Never use the passive where you can use the active.
- v. Never use a foreign phrase, a scientific word or a jargon word if you can think of an everyday English equivalent.
- vi. Break any of these rules sooner than say anything outright barbarous.

Actualmente, en el ámbito anglosajón las leyes son procesadas por un programa informático que simplifica la terminología y la expresión, algo muy comprensible a la vista de las estadísticas de contacto entre lenguas de cualquier ciudad europea. Sin ir más lejos, en Londres, el 30 % de los escolares habla en casa uno de los más de 300 idiomas europeos, asiáticos y africanos; de manera que aquellas personas que no puedan comunicarse con los servicios públicos o siquiera entender el sistema se encuentran privadas de la protección básica en las orientaciones de salud pública, los avisos legales y los servicios sociales esenciales.

Además, en Estados Unidos, Jimmy Carter estableció un premio para la redacción "cristalina". En Australia y Canadá la ley estipula la obligación de redactar en *plain English*, que está pasando de ser un lamento a una demanda social cada vez más presente. En Estados Unidos el *U.S. Securities and Exchange Commission* publicó el *Plain English Handbook* en cuyo prefacio puede leerse el siguiente consejo de Warren E. Buffet: "I pretend that I'm talking to my sisters... Though highly intelligent, they are not experts in accounting or finance... My goal is simply to give them the information I would wish them to supply me if our positions were reversed" (1998: 2). Más tarde, el juez norteamericano Painter (2002) recomendaba: "Eschew legalese. "Hereinafter," "aforesaid," and the like do not add anything but wordiness and detract from readability. Many studies show that legalese is the number one complaint of appellate judges and law clerks".

Centrándonos en el caso concreto de las traducciones jurídicas, Altay (2002), al comparar el estilo legal del inglés con el turco, señala la longitud de las frases como una de las características fundamentales de ambos y añade:

This predilection for lengthy sentences both in Turkish and in English is due to the need to place all information on a particular topic in one complete unit

in order to reduce the ambiguity that may arise if the conditions of a provision are placed in separate sentences. Another typical feature is joining together the words or phrases with the conjunctions "and, or" in English and "ve, veyá" (meaning "and", "or") in Turkish.

Aparte de la extensión de las oraciones, hemos reflexionado sobre la relevancia de conocer el significado de cada palabra según su contexto. Por otro lado, los marcadores oracionales se perfilan como determinantes para la correcta interpretación de la frase, siempre que estén bien utilizados. En los contextos legales se observa un abuso de conjunciones; en concreto, Tiersma (1999: 61) apunta que aparecen cinco veces más en redacción legal que en el resto de la prosa.

Como conclusión encontramos que, en realidad, los problemas derivados de la traducción son los mismos que los emanados de la comunicación; en concreto, nos referimos a la dificultad de entender correctamente las intenciones comunicativas del emisor, especialmente a medida que aumenta la longitud de los enunciados, dado que en el contexto de la traducción jurídica en ocasiones partimos de usos muy cristalizados del lenguaje que han tenido una evolución mucho más lenta que el lenguaje común de la calle. En la traducción jurada, teniendo en cuenta la obligación de jurar que el resultado equivale al original, la investigación del sentido del original adquiere, pues, una dimensión vital; los regionalismos jurídicos pueden suponer importantes obstáculos que el traductor tiene que salvar no sin largas horas de búsqueda. A ello hay que sumar las extensas oraciones características del lenguaje legal, lo que a menudo implica un incremento de la complejidad en la traducción.

Referencias bibliográficas

Alcaraz, E.; Hughes, B. *Diccionario de términos jurídicos: inglés, español/Spanish-English*, Ariel, Barcelona, 1993.

Altay, A. "Difficulties encountered in the translation of legal texts: The case of Turkey", *Translation Journal*, 6, 4, 2002. <http://www.bokorlang.com/journal/22egal.htm> (fecha de consulta: 1 de mayo 2013).

Ardilla Cordero, A. "Análisis semiótico-semántico del discurso en la traducción", en *La traducción: Metodología, historia, literatura: Ámbito hispanofrancés. Actas del III Coloquio de la Asociación de Profesores de Francés de la Universidad Española (APFFUE)*, F. Lafarga Maduell et alii (Coords.), PPU, Barcelona, 1995, págs. 423-431.

Argüeso González, A. "Traducción y terminología: Complementariedad indispensable en la versión del lenguaje jurídico", en *V Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*, R. Martín-Gaitero (Ed.), Editorial Complutense, Madrid, 1995, págs. 473-481.

Bahá'u'lláh. *Tablets of Bahá'u'lláh*, Bahá'í World Centre, Haifa, 1978.

Baigorri, J.; Cambell, H. (Eds.). *Reflexiones sobre traducción jurídica*, Comares, Granada, 2009.

Bodoutchian, V. *Diccionario jurídico-empresarial español-inglés/inglés-español*, Fundación Confemetal, Madrid, 2000.

Borja, A. *Estudio descriptivo de la traducción jurídica. Un enfoque discursivo*, Editorial UAB, Barcelona, 2000.

Burukina, O. "Legal language: A realm of contradictions", *Contemporary Readings in Law and Social Justice*, 2, 2012, págs. 708-723.

Clavero, B. "Imperio de la ley y rule of land: Léxico jurídico y tónica constitucional", *Cuaderni Fiorentini per la Historia del Pensiero Juridico Moderno*, 25, 1996, págs. 285-344.

Daynes, B. "The court interpreter: Appointment, rights and restrictions, qualifications, salaries", *Judicature*, 51, 1967, págs. 135-138.

El-Madkouri, M. "Lengua oral y lengua escrita en la traducción e interpretación en los servicios públicos", *Tonos Digital*, 15, 2008, págs. 1-20.

Epstein, M. "The role of the humanities in global culture: Questions and hypotheses", *Rhizomes*, 2, 2001 <http://www.rhizomes.net/issue2/epstein.html> (fecha de consulta: 27 de mayo 2013).

Garrido Nombela, R. "Sugerencias para la traducción de textos jurídicos en inglés", *T&T*, 3, 1991, págs. 255-267.

Giambruno, C. *Language Mediation in the Judicial System: The role of the Court Interpreter*. Tesis Doctoral, Departamento de Filología Inglesa, Universidad de Alicante, 1997.

Herrero, B. "La interpretación en los juzgados", en *V Encuentros Complutenses en torno a la Traducción*, R. Martín-Gaitero (Ed.), Editorial Complutense, Madrid, 1995, págs. 687-692.

International Association of Forensic Linguistics. <http://www.iafl.org/> (fecha de consulta: 28 de abril 2013).

Lassen, I. *Accessibility and Acceptability in Technical Manuals. A Survey of Style and Grammatical Metaphor*, John Benjamins Publishing Company, Philadelphia, 2003.

Macy, J. "Annotation - Use of interpreter in trial", *American Law Review*, 172, 1947, págs. 923-952.

Mayne, R. *The Principles of English/Zulu Court Interpretation*, Shuter and Shooter, Pietermaritzburg, 1957.

Ministerio de Empleo y Seguridad Social (anteriormente de Trabajo e Inmigración). <http://www.mtin.es/> (fecha de consulta: 24 de mayo 2013).

Moreno-Millán *et alii*. "Economía y equidad en urgencias y emergencias", *Anales del Sistema Sanitario de Navarra*, 33, 2010. <http://dx.doi.org/10.4321/S1137-66272010000200004> (fecha de consulta: 27 de mayo 2013).

Morris, B. "The sixth amendment's right of confrontation and the non-English speaking accused", *Florida Bar Journal*, 41, 7, 1967, págs. 475-482.

Muñiz Castro, E. G. *Diccionario terminológico de economía, comercio y derecho: inglés-español, español-inglés*, Fontenebro, Madrid, 1990.

Orwell, G. "Politics and the English Language", *Horizon*, 13, 76, 1946/1974, págs. 252-265.

Painter, J. M. P. "Legal Writing 201: 30 Tips to Improve Readability in Briefs and Legal Documents Or, How to Write for Judges, Not Like Judges", *Mont. Law*, 6-7, 2006.

Perdu, N. *La relevancia de la pragmática en la traducción de textos multi-culturales*, Editorial UAL, Almería, 2004.

Ridao, S. "La figura del intérprete traductor en los juicios con testigos extranjeros. Una aproximación pragmatolingüística", en *Discurso y oralidad*, L. Cortés *et alii* (Coords.), Arco/Libros, Madrid, 2007, págs. 861-871.

Ridao, S. *Análisis pragmatolingüístico de resoluciones de conflictos: Las mediaciones laborales. Propuestas de investigación*, Editorial UAL, Almería, 2008.

Sánchez Montero, M. *Aproximación al lenguaje jurídico: Una sentencia española de Derecho Laboral y su traducibilidad al italiano*, CLEUP, Padova, 1996.

Thetela, P. "Discourse, culture and the law: The analysis of crosstalk in the Southern African bilingual courtroom", *AILA Review*, 16, 2003, págs. 78-88.

Tiersma, P. M. *Legal language*, University of Chicago Press, Chicago, 1999.

U.S. Securities and Exchange Commission. *Plain English Handbook*, Office of Investor Education and Assistance, Washington, 1998.

Weihofen, H. *Legal Writing Style*, West Publishing, Minnesota, 1980.

Wurm, S. "Aboriginal languages and the law", *University of West Australia Law Review*, 6, 1963, págs. 1-6.

La enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine en el aula de ELE intermedio

Conversational colloquial Spanish teaching through cinematographic material in the intermediate level classroom

Carmen Azúcar Bonastre

Universidad de Varsovia

carmen-blauth@tlen.pl

Recibido el 21 de octubre de 2013

Aprobado el 11 de mayo de 2014

Resumen: El presente artículo, que consta de tres partes, es una investigación didáctica sobre la enseñanza/aprendizaje del español coloquial conversacional a través del material cinematográfico dirigido a estudiantes universitarios de español lengua extranjera en un nivel intermedio. La primera parte establece el problema de partida (la detección de un muy moderado nivel de satisfacción del proceso de aprendizaje del alumnado), y plantea el objetivo del estudio. Asimismo, lleva a cabo una aproximación al concepto de lenguaje coloquial para, más tarde, defender la necesidad de su enseñanza/aprendizaje en este nivel de la enseñanza, con el fin de superar la crisis del nivel de satisfacción. La segunda parte define el cine como lenguaje (como herramienta capaz de estimular todos los sentidos y de transmitir cualquier conocimiento). La tercera parte es la descripción de la experimentación didáctica llevada a cabo en el marco de la Universidad de Varsovia en el curso académico 2012/13, así como el método que se aplicó y los resultados que se obtuvieron (el incremento de la motivación del estudiante y de su nivel de satisfacción, y la adquisición del español coloquial conversacional, a través de un medio como es el cine, contextualizado, lúdico y cercano al alumno).

Palabras clave: español coloquial conversacional; nivel intermedio; nivel de satisfacción; herramienta didáctica; material cinematográfico.

Abstract: This paper, which is divided into three parts, presents didactic research about the teaching and learning of conversational colloquial Spanish through the use of cinematographic material as a didactic tool for students at the intermediate level. In the first part, it determines the starting point (the satisfaction level of the intermediate student, which was just moderate at that moment) and the research goals are

established. In addition, it defines the colloquial language concept and supports the necessity for its teaching and learning in the Spanish classroom, in order to overcome the crisis of the satisfaction level. In the second part, it defines the cinema as a social phenomenon and as a language (as synthesis and overcoming of many others artistic languages, reason why it becomes a perfect tool to stimulate every sense and to transmit any knowledge). The third part deals with the description of the didactic experimentation, which was conducted at the University of Warsaw during the academic year 2012/13, as well as the method applied and the results obtained (the increase of the student's motivation at the intermediate level and the conversational colloquial Spanish acquisition, through this didactic tool which is cinema (contextualized, ludic and close to pupil).

Key words: colloquial conversational spanish; intermediate level; satisfaction level; didactic tool; cinematographic material.

1.- Introducción

La enseñanza/aprendizaje del español coloquial conversacional es una necesidad de primer orden en el nivel intermedio de aprendizaje. En este momento del proceso es frecuente que se dé una importante crisis de aprendizaje debida, en gran parte, a la frustración declarada por los estudiantes ante la escasa efectividad comunicativa en la interacción con hispanohablantes. Se hace indispensable, por tanto, una revisión del método y los materiales, de forma que se puedan satisfacer las nuevas necesidades que surgen. El presente artículo tiene un doble objetivo: en primer lugar, justificar por qué es imprescindible la enseñanza del registro coloquial conversacional y, en segundo lugar, defender que la enseñanza de este tipo de lenguaje se puede llevar a cabo de manera óptima por medio del material cinematográfico (como prueba de ello se incluye la descripción de la experimentación didáctica desarrollada a lo largo del curso académico 2012/13 en la Universidad de Varsovia).

La experiencia docente como profesora de español lengua como extranjera (en adelante ELE) desde el año 1997 (en Inglaterra y, especialmente, en Polonia), en centros de cultura, en el Instituto Cervantes de Varsovia, en empresas privadas, en institutos de bachillerato así como, actualmente, en la Universidad de Varsovia (así pues, con una gran variedad tipológica de grupos receptores en cuanto a edad, formación, intereses y objetivos), me ha llevado frecuentemente a la observación de un fenómeno que se repite, independientemente del perfil del grupo: después de un generalizado entusiasmo inicial, muchos alumnos entran en una fase de enfriamiento y crisis, consecuencia de un estancamiento en el aprendizaje; dicho estancamiento origina, a su vez, una considerable frustración y, en ocasiones, el abandono del estudio del español.

El contacto con otros docentes no ha hecho más que confirmar estas observaciones, las cuales, a su vez, se ven reflejadas en la bibliografía sobre la enseñanza/aprendizaje de ELE. En ella encontramos que diversos investigadores de la materia afirman que este nivel intermedio constituye una fase de inseguridad:

Tras una primera fase de aprendizaje rápido y alentador, empieza un momento en el que surgen dudas, se producen errores con riesgo de fosilización y los estudiantes se dan cuenta de que no es tan fácil como parece, sobre todo a la hora de activar la producción oral (S. Bailini y M. Morelli: en línea).

Esta fase también es definida, intrínsecamente, como un momento de confusión:

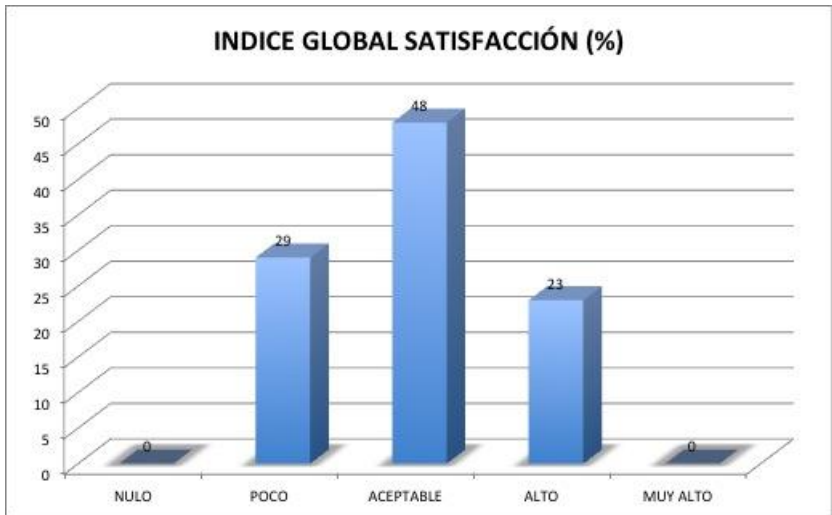
En el nivel intermedio el aprendiente empieza a soltarse de la L1 para moverse sólo dentro del sistema de la L2, por consiguiente se producen mayor número de errores intralingüales (es decir no interlingüales o producidos por interferencia entre la L1 y la L2). Se inicia un periodo de intento de regularización de las normas interiorizadas, con constantes reajustes tras la comprobación de las hipótesis personales, por lo que es un momento de confusión que se manifiesta en la utilización de una misma estructura de forma correcta e incorrecta (A.I. Blanco Picado, 1999: 2).

Si atendemos a la descripción de fases propuesta por el *Marco Europeo Común de Referencia de las Lenguas* (en adelante, MCER) advertimos que, después de atravesar un período inicial (como *usuario básico*, recorriendo los niveles *acceso* y *plataforma*), el alumno pasa a ser considerado como *usuario independiente*, atravesando el nivel *umbral* para llegar al *avanzado*, tras lo cual podrá ser considerado *usuario competente* (MCER, 2002, cap.3: 25-26). Toda esta nomenclatura no es azarosa y responde a conceptos en los que interesa detenerse, especialmente en los que se refieren al paso entre el nivel inicial y el intermedio, es decir, entre *usuario básico* e *independiente*. Según estos términos, el alumno, en un primer momento, *accede* –nivel *acceso*– a la L2; todo es nuevo, y por lo tanto, interesante; después de dos, tres o cuatro semestres (dependiendo de la ramificación aplicada¹), el alumno o usuario, habiendo alcanzado un nivel denominado *plataforma* (lugar superior al *acceso* y considerado como nivel que otorga las herramientas necesarias para pasar al posterior y funcionar en él), alcanza el nivel *umbral*, comenzando a ser *usuario independiente*. Pero vemos que con el apelativo *umbral* volvemos al concepto de acceso, esta vez, de acceso a una nueva etapa, momento, por tanto, en el que puede originarse la sensación de que se vuelve a empezar; esta nueva etapa es la primera como *usuario independiente*, en la que se espera que éste “*tenga capacidad para mantener la interacción lingüística y para enfrentarse con éxito a situaciones propias de su experiencia*” (MCER, 2002, cap.3: 32-33). Observamos, pues, que este numeroso grupo de especialistas de la lingüística aplicada y profesionales de la enseñanza de lenguas en Europa, creador del *Marco*, plantea el nivel intermedio como un reto de aprendizaje, por cuanto el usuario atraviesa un nuevo *umbral* y debe ser *independiente* y eficaz en las interacciones comunicativas. El reto, asimismo, viene dado por el hecho de que el progreso no supone simplemente ascender en una escala vertical, sino que esta escala de niveles se asemeja más a un cono tridimensional que se va ensanchando hacia arriba (MCER, 2002, cap.2: 17), por lo que se requiere gradualmente bastante más inversión de tiempo y esfuerzo para progresar de un nivel de dominio de lengua a otro superior, pues el progreso es vertical y, también, horizontal. El problema que encontramos, por tanto, es

¹ MCER, Capítulo 3, 2002: 34-35: *La posible existencia de niveles más limitados puede resultar de interés en determinados contextos de aprendizaje [...] se podría desarrollar el tronco del Usuario básico, ramificándolo para un progreso visible en los niveles inferiores [...]*.

que en la práctica ese usuario que debe ya ser *independiente* no lo es, y se siente, precisamente por ello, sorprendido, perdido y/o frustrado ante el nuevo desafío que suponen las actuales exigencias de aprendizaje (parte de las cuales se espera, además, que, como *usuario independiente*, y consciente de su papel y responsabilidad, consiga superar por sí solo). Según esto, no resulta extraño que este aprendiz intermedio viva ese momento de confusión, enfriamiento y crisis respecto a la L2.

De acuerdo con estas observaciones, se llevó a cabo en octubre de 2012 una encuesta a 25 estudiantes del segundo curso de Filología Española de la Universidad de Varsovia² como fase previa a la aplicación de la metodología de la enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine. Los resultados obtenidos quedan expresados en la gráfica presentada a continuación:



El muy moderado índice de satisfacción que revela la imagen no hizo más que confirmar las observaciones anteriormente detectadas, y llevó a plantear la hipótesis de partida: la explotación didáctica del material cinematográfico podría llevar al aula la motivación e implicación emocional necesaria para combatir la crisis y el enfriamiento, al mismo tiempo que ofrecería la aportación de muestras del español coloquial conversacional así como de contenidos socioculturales contextualizados en una historia y unos personajes; estos contenidos ayudarían al estudiante a adquirir las herramientas indispensables para constituirse en usuario independiente, capaz de interactuar en todo tipo de situaciones y registros (también en el coloquial, que curiosamente es el más

² La encuesta (que fue adaptada de la elaborada por la sección bilingüe del Instituto de Bachillerato M. Cervantes de Varsovia en marzo de 2008) y el mecanismo de obtención de datos, se incluyen en el anexo de este artículo.

difícil de dominar para los estudiantes polacos, en cuyo uso de la lengua prevalece el registro formal).

Previamente al desarrollo de la metodología que nos llevó a confirmar la hipótesis presentada, a modo de marco teórico, llevamos a cabo el estudio que queda plasmado en las siguientes páginas.

1.- El español coloquial conversacional en el aula de ELE

1.1.- Aproximación al concepto

Siempre me ha preocupado esta maravilla diaria, el lenguaje, enraizado en nuestras vidas, nuestra marca de hombres. Y claro está, más que ninguna otra lengua la que hablo, la que hablamos todos los días

Dámaso Alonso

La lengua no es una. La lengua es un fenómeno complejo y compartido por un gran número de hablantes, fenómeno en el que subyacen reglas y convenciones comunes pero en el que existe, a su vez, una gran variedad de usos según el espacio (variedad diatópica –dialectos-), según las características socioculturales, profesionales, grupales de los usuarios (variedad diastrática –sociolectos, tecnolectos, jergas-) y según la situación de comunicación (variedad diafásica –registros o modalidades de uso-). De esta forma, en un acto de habla no sólo es susceptible de análisis su enunciado, sino, sobre todo, la situación en la que este enunciado tiene lugar, entre qué usuarios y con qué fin.

Las variedades diatópicas y diastráticas (variedades de acuerdo a una estratificación vertical) son estudiadas principalmente por la Sociolingüística (uso real que hace un determinado hablante de su lengua en su contexto sociocultural concreto), mientras que la variedad diafásica (variedad de acuerdo a una estratificación horizontal) es tratada por la Pragmática (adecuación comunicativa de las producciones de los hablantes a la situación, cuyas estrategias varían a su vez, dependiendo de las características socioculturales del usuario³). Esta complejidad del fenómeno lingüístico nos muestra la necesidad de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, más que como un sistema lingüístico, como un instrumento de comunicación y, como tal, como un fenómeno de interacción social en una situación determinada. Será necesario, así pues, analizar trabajar y desarrollar en los estudiantes la competencia lingüística, pero estudiando y trabajando, al mismo tiempo, las competencias sociolingüística y pragmática.

Podemos definir el español coloquial como registro o variedad diafásica, que puede manifestarse a través del canal hablado (con mayor frecuencia) o a través del

³ Pues *detrás de cada uso efectivo de la lengua hay un conocimiento que lo guía, que no tiene que ver sólo con las capacidades que los hablantes tienen para interactuar lingüísticamente, sino también con los modos pautados y repetitivos de pensar, sentir y actuar que cada cultura impone a sus miembros* (M.V. Escandell, 1993: 17). Véase también G.Reyes, 1990.

canal escrito (no con tanta frecuencia, a pesar de lo cual hay muchos ejemplos) y también en diferentes tipos de discurso, aunque el prototípico de lo coloquial sea el conversacional informal⁴. Es, por tanto, un registro, variedad, o modalidad de uso, que se manifiesta en un sistema de expresión derivado de la situación de comunicación (contexto comunicativo), al que se van a unir los rasgos propios de cada hablante; dicho de otro modo, a esta variedad funcional (diafásica) y, en principio, no social (es decir, no exclusiva de una clase social, pues tanto el Presidente del Gobierno como un mendigo utilizan el habla coloquial si la situación así lo requiere), a este uso en situación (estudiado por la Pragmática) se le unen solidariamente las características propias del usuario y su entorno (estudiadas por la Sociolingüística): marcas sociales, culturales, ideológicas, profesionales, de edad, género, procedencia, de pertenencia a un cierto grupo, etc., las cuales van definiendo, individualizando y tatuando el habla de los individuos. De esta forma, a la variación lingüística horizontal, los registros, en función de la situación de comunicación, se añaden las marcas o variedades de acuerdo a una estratificación vertical, los sociolectos, los tecnolectos y los dialectos, que son los perfiles del registro⁵, y constituyen los idiolectos (modo de expresión de cada individuo, E. Cascón, 2000: 13); esto nos lleva a observar y afirmar que dentro de dicho registro coloquial, también, existen muchas diferencias, y que, por supuesto, no será el mismo español coloquial, por dar algunos ejemplos, el de un aragonés del campo que el de un estudiante de filosofía salmantino, o el del ministro del interior (cuando hable con amigos, familiares, etc.) que el de un pobre sin techo (y esto limitándonos únicamente al contexto geográfico de España). Es, así, un fenómeno de gran complejidad pero, al mismo tiempo y por ello, de gran interés.

El registro coloquial no es uniforme, pero sí extensivo, ya que no es dominio de ninguna clase social, pues todas lo utilizan si el contexto comunicativo así lo determina⁶. Puesto que la amplitud y complejidad del fenómeno coloquial es inabarcable, en el desarrollo de nuestra propuesta didáctica, nos centraremos preferentemente en el análisis y desarrollo de las muestras habladas y conversacionales del español de España pues, al mismo tiempo y según afirma Briz (A. Briz, 2000: 55), lo prototípico del lenguaje coloquial es lo oral (los textos escritos coloquiales o con abundantes rasgos de coloquialidad, no son prototípicos pues no son espontáneos de la misma forma que el lenguaje hablado) y lo conversacional cotidiano (pues en este tipo de discurso y registro encontramos de forma más auténtica todas las características coloquiales⁷).

⁴ Para la formulación de esta definición nos basamos en las ideas de A. Briz y Grupo Val.Es.Co, 2002, 2004, precisando de este modo las anteriores definiciones de los gramáticos de tradición hispánica (Beinhauer, 1991; Criado de Val, 1981; Cortés, 1994; Narbona, 1995 y Vígara Tauste, 1990, entre otros).

⁵ Según afirma Briz: *A tales variedades de uso se asocian verticalmente determinadas solidaridades dialectales y sociolingüísticas que, a la postre, no hacen sino diferenciar más aún el habla de los individuos* (Briz, 2004: 31).

⁶ [...] *gente muy variopinta cambia de registro dos o tres veces al día, para comportarse, así, en armonía lingüística tanto en el trabajo como con la familia o en su ámbito de amigos, sobre todo desde que empiezan a no coincidir todos estos círculos sociales* [...] (Díaz, Pérez, 1994: 471).

⁷ Según Briz, [...] *el español coloquial es la modalidad de empleo del lenguaje en una situación de comunicación caracterizada por los siguientes rasgos: la relación de igualdad entre los interlocutores, la relación vivencial de proximidad (saber y experiencia*

1.2.- La necesidad de la enseñanza/aprendizaje del español coloquial

Pese a que las recomendaciones del MCER son claras en esta materia⁸, existe una considerable desorientación metodológica al respecto. Para muchos docentes puede ser más fácil o cómodo enseñar la lengua estandarizada de las gramáticas tradicionales y, tal vez, más efectivo (aparentemente), puesto que los estudiantes dominan con mayor facilidad el lenguaje formal (las fórmulas generales de este tipo de lenguaje son más traducibles y correlativas entre la L1 y L2). Sin embargo, al mismo tiempo y por esta razón, se producen muchos desajustes de registro cuando los estudiantes extranjeros (en nuestro contexto, polacos) utilizan una lengua rígida y antinatural en situaciones informales y cotidianas en español que en su L1 no lo son. Precisamente la consciencia de estos desajustes es la razón que inclina al discente hacia la preferencia por el lenguaje coloquial y conversacional, como algo más nuevo y necesario de aprender y dominar; la razón fundamental, según lo expresan, radica en que, en el intento real comunicativo, descubren que no entienden muchas veces gran parte del mensaje que se les comunica, que lo que dicen produce en ocasiones extrañeza o hilaridad, que pierden su turno en la conversación y no saben cómo recuperarlo, o que, incluso, son malinterpretados o tachados de pedantes.

En los desajustes citados, lo que falla no es la competencia lingüística sino la pragmática, la sociolingüística y sociocultural, y por ende, la intercultural, con lo cual el entendimiento se dificulta, se distancia: los interlocutores hablan una misma lengua pero cada uno piensa en la suya. Por lo tanto, creemos absolutamente indispensable el estudio real de la lengua en sus situaciones de comunicación, atendiendo también a las características de los usuarios de la misma. Y esta necesidad es tanto más inminente cuando la situación de enseñanza/aprendizaje de ELE tiene lugar en el extranjero y no en un contexto de inmersión, como es nuestro caso⁹.

Por lo tanto, el objetivo último de esta investigación didáctica será llegar a lo coloquial conversacional, atendiendo al análisis léxico coloquial y al hecho fraseológico para, por fin, facilitar la adquisición de estrategias de la conversación, ya que ésta última, como manifestación más auténtica y prototípica de lo coloquial, *opera y organiza el principal nivel de la sociabilidad: la interacción directa entre individuos* (Schegloff, 1974: 702).

compartidos entre éstos), la cotidianidad en relación con el marco de la interacción así como con la temática de la misma, la planificación sobre la marcha, el fin interpersonal y, resultado de todo ello, el tono informal (Briz, 2002: 16-17).

⁸ El MCER describe los aspectos cualitativos de la lengua hablada: *alcance, corrección, fluidez, interacción y coherencia*, como capacidades imprescindibles para ser desarrolladas por los aprendientes (MCER, 2002, Capítulo 3: 32-33).

⁹ *Ya en un contexto de inmersión, todo aprendiz experimenta una serie de malentendidos y dificultades de comprensión para seguir las conversaciones diarias. La razón fundamental se debe a que en sus respectivos países se les ha enseñado únicamente la lengua estándar, y no el lenguaje de la calle, el lenguaje que todo nativo utiliza para comunicarse espontáneamente en sus relaciones interpersonales* (Benítez, 2008: 4).

2.- El cine como lenguaje y herramienta didáctica en el aula

El cine incluye todas las artes y de esta manera podría constituir una forma efectiva de transmitir cualquier conocimiento
Alberto Duque López

El cine es un recurso didáctico que ofrece numerosas posibilidades en el aula de ELE; muchas de ellas hacen del cine un material inigualable para la transmisión de los fenómenos del lenguaje coloquial.

Aunque el cine surgió como un intento de reproducción fiel de la realidad muy pronto se descubrió su potencial significativo, y en torno a la imagen y el sonido nació un lenguaje específicamente audiovisual que fue consolidándose y evolucionando con el paso del tiempo. De los medios audiovisuales (la televisión, la publicidad, los videoclips, etc), el cine es el medio más personal y, puesto que significa, expresa y comunica, se erige plenamente en lenguaje, aunque con diferencias con otros lenguajes establecidos (lo cual le otorga especificidad y unicidad, Casetti i Di Chio, 1990: 66).

El hecho de que el cine se constituya como un lenguaje propio permite determinar relaciones con otros lenguajes y medios expresivos. El cine, técnicamente, surgió de la fotografía pero tiene relación con muchas otras artes como la literatura, la música, el dibujo, la pintura, la fotografía, la decoración, la poesía o el teatro. Con todas ellas tiene evidentes rasgos comunes, sin embargo hay rasgos específicos que le dan un carácter privilegiado: la técnica de producción de la imagen, su registro y reproducción a través de medios mecánicos, la producción de imágenes en movimiento (que dota al cine de una habilidad única para “desplazar” al espectador de un ambiente a otro con asombrosa rapidez y eficacia), la confluencia de varios componentes en un mismo medio expresivo (ritmo, imagen, sonido, música, palabra y movimiento) otorga al cine un carácter único y absolutamente cautivador.

Es precisamente por ello, es decir, por tomar elementos de otras artes pero por ser síntesis y superación de todas ellas, por lo que elegimos el cine como recurso didáctico en el aula de ELE, como herramienta capaz de estimular todos los sentidos y de transmitir cualquier conocimiento. Así, el cine es un medio de instrucción más efectivo que el de la escuela de idiomas estandarizada, pues *pone en contacto al usuario con su esfera privada y de tiempo libre, en la que está más expuesto a la acción de aprender lúdicamente por medio del entretenimiento* (Berruto, 1979: 170). Goza, por tanto, el cine de un lugar destacado en la vida personal y social del individuo, porque es considerado como una prestigiosa fuente de cultura así como de ocio y diversión, aportando, de esta forma, el juego fundamental del aprendizaje motivador, la vieja máxima del *prodesse delectare*: enseñar deleitando¹⁰; estas condiciones son, a priori, inmejorables para explotar toda una serie de ventajas, que explicamos a continuación:

¹⁰ Según afirma Carmen Rojas Gordillo: *El cine es sentido por todos como mágico porque nos permite olvidarnos de nosotros mismos por unas horas y sumergirnos en los mundos reflejados en la pantalla, vivir experiencias ajenas, llegar a*

-En primer lugar, el cine puede ser, sin duda, un recurso eficaz ya que hoy vivimos en la *civilización de la imagen* (E. Fulchignoni, 1969), y estas imágenes se consumen cada vez más ávidamente.

-El cine español es, y ha sido siempre, espejo en el que se refleja la sociedad española, con todos sus problemas, sus carencias, sus necesidades, sus mitos, sus costumbres, sus contrastes; el cine presenta el cuadro más completo de los valores culturales propios, en cuanto a contenidos y, también, en cuanto a la forma de expresión hablada mostrando todas las variantes de la lengua (diafásicas, diastráticas y diatópicas); así pues, acostumbra al estudiante a la variedad de registros (y de entre ellos al que nos interesa, el del español coloquial conversacional, que es, a su vez, el que está más presente en las películas), y a los diferentes sociolectos, dialectos, acentos, contextualizados en su entorno comunicativo.

-El enorme poder de la imagen aporta aspectos esenciales del acto de comunicación: el mismo escenario de la acción y, además, junto a la transmisión del mensaje lingüístico, toda la información paralingüística y extralingüística imprescindible para captar el sentido de las palabras¹¹, información que, de no ser por medio del cine, difícilmente podría ser transmitida.

-El uso del cine en el aula favorece, al mismo tiempo, dos claves del Enfoque Comunicativo (base de las directrices del MCER): el aprendizaje integrado (en cuanto a las destrezas comunicativas y en cuanto al trabajo simultáneo de lo lingüístico, lo extralingüístico, lo social y lo cultural) y el aprendizaje autónomo (pues el interés que suscita provoca la investigación posterior).

-El trabajo con el cine promueve la educación visual crítica (hay que saber ver cine, no sólo el que se impone en el mercado) así como también promueve la conciencia de la diversidad cultural. El conocimiento de la diversidad llevará, asimismo, por medio de la discusión y la capacidad discursiva, a la valoración de lo ajeno y al diálogo intercultural.

-El arte cinematográfico es una herramienta idónea para desarrollar la dimensión afectiva de los estudiantes, como, de igual modo, recomienda el MCER (MCER, 2002: 103; 158); el cine es una ventana al mundo y a sus complejas realidades y, muchas veces, un espejo de los contextos más personales de cada espectador, gracias a lo que puede verse reflejado y sentirse identificado.

cualquier rincón del conocimiento y del mundo sin perder de vista que estamos ante una ficción.
www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html.

¹¹ *Cuando la entonación contradice el sentido de las palabras, el significado captado es el de la entonación* (Porroche Ballesteros, 1997: 657).

-El cine facilita la práctica en países no hispanohablantes, pues ofrece una oportunidad para la inmersión y acostumbra al estudiante a enfrentarse a la lengua en uso (la lengua verbal y la no-verbal propia de la cultura española), y con los mismos materiales destinados al nativo, emitidos en la velocidad propia de la situación real (que constituyen, en este sentido, una muestra auténtica de lengua); asimismo, el hecho de compartir estos materiales, en principio pensados para nativos, se convierte en una experiencia, al menos a la larga, muy gratificante.

-Por último, a todos estos motivos hay que añadir el deseo expreso de los alumnos de trabajar con el cine español en las clases de ELE, especialmente a partir del nivel intermedio.

Para concluir, las razones mencionadas, ventajas indiscutibles que el cine puede aportar en la enseñanza del español, llevan a minimizar los inconvenientes alegados por algunos docentes y estudiosos escépticos: los condicionamientos técnicos (calidad de sonido y de la imagen), la disponibilidad o no de equipos en las aulas, las dificultades lingüísticas que plantea un material producido para el hablante nativo, la exigencia de preparación que conlleva una explotación eficaz, y, el carácter pasivo de esta actividad.

Venciendo las posibles dificultades técnicas (fácilmente vencibles, por otra parte, gracias a las nuevas tecnologías, cada vez más “cómodas” y fáciles de manejar), las dificultades lingüísticas y comunicativas pueden convertirse, precisamente, en objetivo de análisis y trabajo en el aula, de modo que se traduzcan en un desafío y en un gran paso adelante en el aprendizaje de español lengua extranjera. Asimismo, una adecuada y bien planificada explotación de los recursos filmicos (preparación que no es mayor que la que exige la adaptación de cualquier otro material no diseñado específicamente para la enseñanza de idiomas) evitará cualquier atisbo de pasividad y llevará al éxito la práctica didáctica.

3.- La experimentación en el aula: presentación de películas

Se ofrece a continuación la descripción de la experimentación que se llevó a cabo en el aula del segundo curso de Filología Española de la Universidad de Varsovia durante el año académico 2012-2013.

Tras haber detectado las carencias, necesidades y el muy moderado nivel de satisfacción del alumnado a comienzos del curso, y convencidos de lo certero de la hipótesis de la que partíamos, se aplicó el método que resumimos a continuación: Las clases se estructuraron en unidades didácticas desarrolladas en torno a la presentación de películas españolas actuales (en muchos casos, por medio de la explotación didáctica

del tráiler); en total, fueron presentadas ocho películas a lo largo del curso¹². A modo de ejemplo, se ofrece la secuenciación de actividades realizadas con la última de ellas, así como los resultados que se obtuvieron a lo largo de todo el curso.

Presentación de la película ("Bajo las estrellas", F. Viscarret, 2007, a partir del trabajo con el tráiler).

3.1.- Antes del visionado

En la Ficha de Presentación (Ficha 1) los alumnos reciben una información general de la película, cuya explotación didáctica se expone en la página siguiente.

Ficha 1

Ficha de presentación	
Título: <i>BAJO LAS ESTRELLAS</i>	
Reflexiones sobre el título:	
•	<i>¿Qué te sugiere?</i>
•	<i>¿Cuál crees que será el tema?</i>
•	<i>¿Y sus personajes?</i>

¹² "Solas", 1998, B. Zambrano; "Barrio", 1998, Fernando León de Aranoa; "El Bola", 2000, A. Mañas; "Te doy mis ojos", 2003, I. Bollaín; "Tapas", 2005, J. Corbacho y J. Cruz; "El laberinto del fauno", 2006, G. Del Toro; "Siete mesas de billar francés", 2007, G. Querejeta; y "Bajo las estrellas", 2007, F. Viscarret.

Ficha técnica	
Guión y dirección	Félix Viscarret (Guión basado en la novela “El trompetista de Utopía” de Fernando Aramburu)
Producción	Fernando Trueba
Año	2007
Género	Drama; comedia
Fotografía	Álvaro Gutiérrez
Música	Mikel Salas
Ficha artística	
Personajes	Actores
Benito Lacunza (Beni Lacun)	<i>Alberto San Juan</i>
Lalo	<i>Julián Villagrán</i>
Nines	<i>Emma Suárez</i>
Ainara (Puerquita)	<i>Violeta Rodríguez</i>
Sinopsis	
<p>Benito Lacunza, un trompetista de tres al cuarto, un crápula y un holgazán desastrado que va por la vida dando tumbos, vuelve a su pueblo natal en Navarra para asistir al entierro de su padre. Allí se entera de que su bondadoso hermano Lalo, apodado “el Hierros” porque se dedica a hacer esculturas de chatarra, planea casarse. Su novia es Nines, una madre soltera prematuramente castigada por la vida, a quien Benito conoce de sus juergas adolescentes. Lo primero que se propone Benito es librar a su hermano de Nines, pero no cuenta con Ainara, la hija de ella, una niña rebelde e introvertida con quién Benito acabará trabando una insólita amistad.</p>	
Puntos de interés de la película	
<p>Destacan:</p> <p>Lenguaje: Lenguaje coloquial madrileño y navarro. Interacción conversacional entre jóvenes y entre una generación mayor del norte de España.</p> <p>Temas: Las relaciones humanas, el amor y la amistad. La infancia y la adolescencia. Las herencias. El altruismo. La búsqueda del propio camino vital.</p> <p>Elementos culturales: La música y el arte contemporáneos. ETA en Navarra. Los jóvenes en España.</p>	

La primera práctica es la aproximación al título por medio de preguntas formuladas al alumno: *¿qué te sugiere?, ¿cuál crees que será el tema?, ¿dónde y cuándo tiene lugar la película?, ¿quiénes serán sus personajes?*

La segunda práctica lleva a cabo la aproximación a dos carteles de la película por medio de preguntas: *¿qué personajes aparecen y de qué modo?, ¿qué colores predominan?, ¿qué ideas te sugieren?, ¿qué tipo de relación puede existir entre los personajes?...* El profesor puede proponer que los estudiantes se fijen en las posibles diferencias entre uno y otro cartel así como en la contraposición de colores, y posiciones de los personajes (analizando la expresión de éstos y la posible interpretación de su significado).



La tercera práctica (Ficha 2) es el trabajo de la sinopsis, por medio de la lectura del texto que aparece en la Ficha de Presentación, y por medio del comentario de las dudas que puedan surgir; además, se trabajan expresiones y palabras que aparecen subrayadas (según se muestra a continuación), y se propone el planteamiento de hipótesis sobre el desenlace de la película y el tipo de final:

Ficha 2

1. Lee la sinopsis y asegúrate de que entiendes las palabras subrayadas; ¿puedes explicar con tus palabras las siguientes expresiones?:

Expresiones	Explica con tus palabras
Un trompetista de tres al cuarto	
Un holgazán desastrado	
Ir por la vida dando tumbos	
Ser un crápula	

2. ¿Puedes, ahora, buscar palabras derivadas y afines o sinónimas de los siguientes vocablos?:

	Palabras derivadas	Sinónimos e ideas afines
Prematuramente		
Juergas		
Librar		
Insólito		

3. Fíjate en las últimas líneas de la sinopsis: ¿qué puede ocurrir entre todos los personajes a partir de la amistad de Benito y Ainara?, ¿qué tipo de final puede tener esta película?, ¿cómo piensas que termina?

La cuarta práctica antes del visionado es la presentación de los personajes: para ello se pide a los alumnos que relacionen series de cartones que elabora el profesor según su criterio; nosotros proponemos tres series: la primera, con los nombres y el parentesco o la relación entre los personajes, (p.e. “Lalo, hermano de Benito” o “Nines, novia de Lalo”), la segunda, con las fotos de cada personaje (elegidas de fotogramas de la película), la tercera, con una breve descripción del personaje dada por el profesor.

Dependiendo del nivel concreto del grupo se puede pedir que asocien las dos primeras series, para después asociar la tercera, o que asocien las tres series de cartones a la vez.

3.2.- Visionado del tráiler

El primer visionado se ofrece sin el sonido y sin ningún tipo de transcripción, para ir deteniendo la imagen e ir formulando preguntas, de modo que los alumnos hagan hipótesis (p.e.: ¿Con quién habla Benito desde la cabina?, ¿qué puede estar gritando y por qué?, ¿qué o a quién busca Nines?, ¿de qué pueden estar hablando Benito y su hermano?, etc.).

El segundo visionado se ofrece con sonido pero sin transcripción, deteniendo la imagen para comprobar las hipótesis (p.e., comprobar con quién habla Benito desde la cabina y qué le dice, etc. y comparar con las hipótesis anteriormente formuladas).

Antes del tercer visionado se facilita la transcripción (Ficha 3), seguida de las prácticas propuestas e incluidas a continuación de la Ficha 3:

Ficha 3

Transcripción del tráiler “Bajo las estrellas”

(Benito, desde Navarra, habla con Pauli, su pareja, que está en Madrid)

Pauli: ¿Cuándo piensas volver?

Benito: Pues pronto, Pauli, es que se me han complicado las cosas...

Pauli: ¡¿Qué?!

Benito: Ah, una tiparraca de mucho cuidado que anda a la caza del tontorrón del Lalo.

Pauli: ¡Eres un cerdo, Benito!

Benito: No, de cerdo nada monada. La cerda es ella que deja to´tirao por el suelo. Pauli, yo tengo que ayudar a mi hermano.

(Benito en casa de Nines)

Benito: ¿Tú eres hija de la Nines, verdad?

Si no me dices tu nombre te llamaré... Puerca. Hola, Puerquita.

(Benito habla con Nines)

Benito: ¡Qué tiempos aquellos!, ¿eh?

(Benito en casa de Nines)

Benito: Hola, Puerqui.

Ainara: No me llamo Puerqui.

Benito: Te regalo un cigarro si sales de ahí... te regalo otro si no le cuentas a nadie que estuve aquí el otro día.

(Benito y Lalo en el taller de Lalo)

Benito: ¡Ay, San Dios Bendito, cuánto te quiero! ¡Mariconazo!

(Benito habla por teléfono)

Benito: El santurrón del Lalo solo vive para las esculturas esas que hace con chatarra que pilla por ahí.

Pauli: Mira, Benito, déjate del rollo patético y vente a casa.

Benito: Entérate Pauli, prefiero tirarme al río con una piedra al cuello que ponerme a malas con mi hermano.

(Benito y Lalo en el coche)

Benito: ¡Cuidado, Hierros, que nos matas!

(Buscando a Lalo)

Nines: ¿Dónde está Lalo? ¿Lalo tampoco está aquí?

Benito: ¡¡Lalo!!

(Benito habla con Lalo)

Benito: ¿Tú qué pensabas, que te iba a abandonar?, ¿qué te iba a dejar solo en un momento así? ¿Somos hermanos o qué somos, Lalo?

(Benito habla con Ainara)

Benito: Puerquita...

Ainara: Ainara.

Benito: ¡Contestona! Tienes suerte de que no sea yo tu viejo, vamos, te encerraba un mes en el armario y todos los días coliflor pa comer.

Ainara: Me gusta la coliflor.

Benito: Pues cebolla.

Ainara: También me gusta.

Benito: Oye, pues algo habrá que no te guste. ¿Qué pichorras no te gusta?

Ainara: Los chipirones.

Benito: Ah, eso te daría yo: ¡chipirones hasta reventar!

- **Primera lectura**, para la comprensión y comentario de dudas que puedan surgir –para lo cual se pueden relacionar los elementos del siguiente cuadro (Ficha 4).

Ficha 4

1- Una tiparraca de mucho cuidado	A-col. Deja las cosas tiradas o esparcidas por el suelo
2-Anda a la caza de un tontorrón	B-Provocar problemas o conflictos con alguien
3-¡De cerdo nada, monada!	C-col./despectivo. Cambia esta actitud, repetitiva, cansina y dramática
4-Lo deja to´tirao por el suelo	D-Busca cómo capturar a un ingenuo
5-¡Mariconazo!	E-col./vulgar. Literalmente, gay. En este contexto, palabra afectiva entre personas muy cercanas.
6-Déjate del rollo patético	F-col./despectivo. Una mujer con la que hay que tener cuidado
7-No ponerse a malas con...	G-col/infantil. No, en absoluto, de eso nada.
8-[...] pichorras [...]	H-vulgar. Aumentativo de “picha”: pene. En este contexto, añade énfasis y expresión, por eso se usa en plural, y no es literal.

- **Observación y reconocimiento de los registros**, para diferenciar situaciones o frases en un registro más formal o estandarizado (“¿Pensabas que te iba a dejar solo en un momento así?”, “¿Tú eres la hija de Nines?”) de otras en un registro más coloquial (para observar que estas últimas constituyen la inmensa mayoría); ¿se utilizaría el registro coloquial en estas situaciones en tu lengua y cultura?; ¿qué tipo de frases o expresiones se usarían?.
- **Búsqueda de expresiones paralelas y cambios de registro**: análisis de algunas frases desde el punto de vista de la situación y, por lo tanto, del registro utilizado, con el objetivo de buscar formas alternativas de decir lo mismo, usando todo tipo de registros: p.e. “Es una tiparraca de mucho

cuidado” = Se trata de una persona temible / Es una mujer con la que hay que tener cuidado / Es una pájara de armas tomar, etc. Trabajar de forma similar con “No quiero ponerme a malas con mi hermano”, o “Anda a la caza del tontorrón de Lalo”.

- **Reconstrucción de diálogos susceptibles de interpretación:** construir/inventar el diálogo que precede y continúa a frases/escenas que aparecen en la transcripción (p. e. Benito a Lalo: ¿Tú qué pensabas, que te iba a abandonar?, ¿qué te iba a dejar solo en un momento así? ¿Somos hermanos o qué somos, Lalo?”). También, si el grupo es receptivo a este tipo de propuestas, se puede proponer la interpretación de estos diálogos.
- **Discusión de ideas a partir del análisis de algunas frases:** por ejemplo, con la frase: *“Te regalo un cigarro si sales de ahí, te regalo otro si no le cuentas a nadie que estuve aquí el otro día”*: búsqueda de subtextos, es decir, de la intención con la que se dice la frase (convencer o “comprar” a Ainara / como estrategia de negociación), y discusión sobre lo adecuado o inadecuado de estos métodos en el contacto con los niños. O por ejemplo con la frase: *“Tienes suerte de que no sea yo tu viejo, vamos, te encerraba un mes en el armario y todos los días, coliflor pa’ comer”*: búsqueda del subtexto y mensaje oculto de la frase; ¿la defensa de estos métodos no entra en contradicción con los métodos anteriores?, ¿cuál es el comunicado o comunicados que se le transmiten a Ainara?, etc.
- **Análisis narrativo del tráiler:** se puede animar a los estudiantes a llevar a cabo una lectura de la historia construida por el tráiler (que pretende ser una presentación pero, también, un resumen de la película), de forma que se pueda observar y discutir la calidad y la eficacia del mismo –es decir, si despierta interés, si se entiende la historia, etc.-. Animar a contarlo con las propias palabras, en un tipo de exposición coloquial.
- **Discusión y debate sobre lo que el tráiler transmite:** p.e. Según lo visto, ¿creéis que la película nos muestra a un personaje convencional o no?, ¿cómo es el protagonista?, ¿crees que el espectador puede simpatizar con él o no?, ¿crees que el director pretende defender o condenar a este personaje?, ¿qué harías tú como director, defenderías o condenarías a este tipo de personaje?

El **tercer visionado** será opcional y dependerá de los estudiantes; en caso de llevarse a cabo se visionará sin detener la imagen (a no ser que los estudiantes lo pidan, con objeto de comentar algún detalle).

3.3.- Después del visionado

A modo de conclusión se ofrecerán unas declaraciones de Félix Viscarret (Ficha 5) sobre la idea de la película y del personaje central, con la inclusión de un ejercicio para la reflexión sobre el léxico (Ficha 6), y unas preguntas para debatir sobre las cuestiones que el texto plantea (Ficha 7).

Ficha 5

<p>Comentarios del director, Félix Viscarret (accessible en https://www.youtube.com/watch?v=8n79vmcc2by)</p> <p>“Habla de cómo todos nosotros por muy desastres que seamos en la vida, en un momento crucial muchas veces se nos presenta una segunda oportunidad para intentar ayudar a aquellos a los que queremos, para ver que en esta vida hay momentos especiales en los que tenemos que reconocer quiénes son nuestra gente y arrimar el hombro... Por eso también el protagonista en apariencia es un desastre, es un crápula, un “viva la virgen”, pero que nos va a demostrar que por dentro tiene un enorme corazón.</p>
--

Y ahora, por el contexto, ¿qué pueden significar estas palabras y expresiones?; puedes poner ejemplos o dar expresiones alternativas:

Ficha 6

1. Arrimar el hombro	
2. Es un desastre	
3. Es un “viva la virgen”	

Debate: en tu opinión

Ficha 7

¿Qué significa para ti que alguien es un desastre o un “viva la virgen”?

¿Cómo se comporta una persona así, qué hace o no hace, etc.?

¿Es posible que alguien así cambie radicalmente?

¿Es fácil definir a alguien?

¿No es más fácil etiquetar a alguien o “encerrarlo” en esquemas fijos?

¿Te parecen positivos esos esquemas?

¿Influyen en la percepción por parte de los demás de la persona “etiquetada” y en las relaciones que con ésta se establecen?

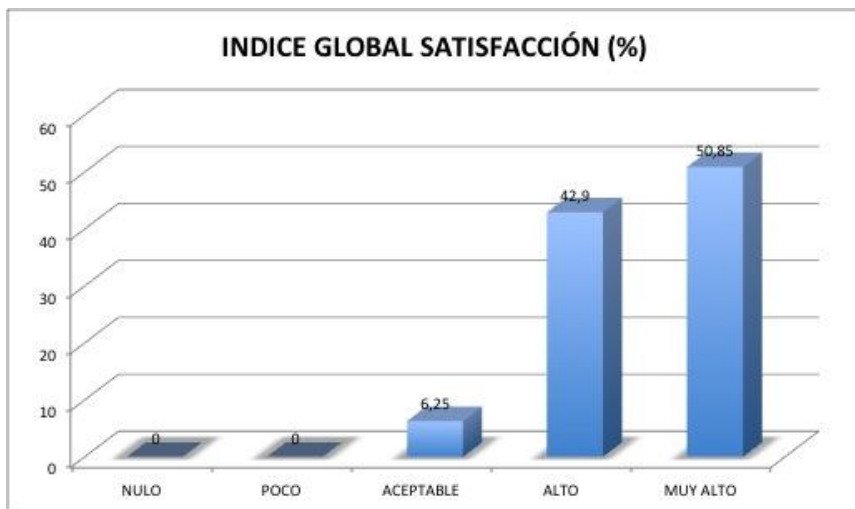
Resultados obtenidos

Se llevó a cabo un seguimiento a lo largo de todo el curso¹³ que plasmamos a continuación:

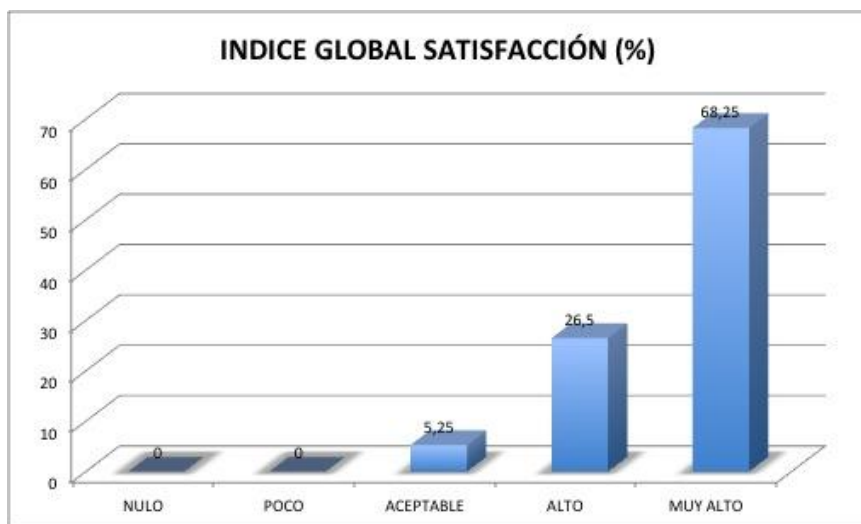


Diciembre, 2012

¹³ Para la obtención de datos se utilizó el mismo método que al comienzo del curso, el mismo tipo de encuesta que se incluye, de igual forma, en el anexo.



Marzo, 2013



Mayo, 2013

Estas gráficas revelan que el nivel de satisfacción de los aprendientes se mantuvo alto durante todo el curso. Como podemos observar, en diciembre era muy alto (casi el 70%); esta valoración también se reflejó en las consultas abiertas realizadas durante la clase, donde los estudiantes expresaron su entusiasmo con el tipo de taller, tanto innovador como efectivo.

La diferencia entre los datos obtenidos en diciembre de 2012 y los obtenidos en marzo de 2013 tiene lugar, fundamentalmente, en el nivel alto y no en el muy alto (el cual muestra un muy leve descenso), puesto que, en marzo de 2013, aparece el nivel aceptable de satisfacción en un 5%, menguando el nivel alto de un 31% a un 26,5%. Esta variación puede ser debida dos razones: presión académica del final de segundo semestre y la falta del factor de la novedad, que había tenido su influencia a principio de curso.

Los datos obtenidos en mayo de 2013 (el nivel muy alto ha descendido de 68% a 50%, el nivel alto ha aumentado de 26% a casi 43% y el aceptable una unidad) revelan el cansancio lógico de fin de curso (ocasionado, en gran medida, por el esfuerzo adicional exigido para superar los exámenes del curso académico oficial), al que se sumó la mayor duración de las sesiones durante los meses de marzo y abril.

La conclusión, no obstante, que de estos datos podemos deducir es que, después de ocho meses de talleres intensivos y semanales, el nivel de satisfacción de los aprendientes se mantenía considerablemente alto; esto se debió, principalmente, al gran nivel de participación logrado en todos los miembros del grupo (con la consiguiente adquisición del lenguaje coloquial conversacional).

Conclusiones

De la experimentación y de las consultas en el aula se han obtenido gran variedad de datos cualitativos con un claro predominio de los signos de confirmación y de declaraciones de retroalimentación positiva. Las encuestas cerradas (o test objetivos) revelan un evidente aumento del nivel de satisfacción de los aprendientes; todos estos datos (tanto cualitativos como cuantitativos) nos permiten confirmar la validez de las presuposiciones de partida.

Las ventajas de la aplicación del método son múltiples; además de contribuir a superar la crisis en este estadio del proceso de aprendizaje, se pueden señalar los siguientes beneficios obtenidos: la adquisición del español coloquial conversacional oral, la ampliación del léxico y las estructuras, la corrección de la entonación y pronunciación, la natural asimilación del lenguaje no-verbal y de contenidos socioculturales y, por último, el aumento de las interacciones en el aula (aumento de la participación y motivación). Todas estas ventajas tienen lugar, además, de una forma

totalmente contextualizada y a través de un medio como es el cine, lúdico y cercano al alumno.

De acuerdo a lo expuesto en el presente artículo, podemos afirmar que el uso del cine en el aula de ELE intermedio es una herramienta idónea para superar la crisis de aprendizaje detectada en este nivel y para la adquisición de los contenidos que precisa el alumnado en este momento del proceso de adquisición de la lengua.

Anexo

Encuestas (tests objetivos)

Encuestas de Opinión sobre la Metodología, Índice Global de Satisfacción¹⁴:

Encuesta de Opinión previa sobre la Metodología
1- La metodología aplicada en las clases de español lengua extranjera durante el primer curso de filología española han suscitado en mí un interés: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
2- Considero que, gracias a ella, he mejorado mi nivel de conocimiento del lenguaje coloquial (ejemplos de formas de dialogar, expresiones y léxico coloquial) en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
3- Considero que, gracias a ella, he mejorado mi nivel de comprensión auditiva en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
4- Considero que, gracias a ella, he podido practicar y, por lo tanto, mejorar, la expresión oral (recursos de la conversación cotidiana) en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
5- Considero que, gracias a ella, he podido observar y asimilar la lengua en sus contextos comunicativos y socioculturales en un grado: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto
6- La motivación que estas clases ha provocado en mí ha sido: 1- Nula 2- Escasa 3- Aceptable 4- Alta 5- Muy alta
7- Mi nivel de satisfacción respecto a este método es: 1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto

¹⁴ Encuestas elaboradas por el grupo docente de la Sección Bilingüe del Instituto de Bachillerato M. de Cervantes de Varsovia, de acuerdo a una escala tipo Likert.

Encuesta de Opinión sobre la Metodología
<p>1- Estos talleres han suscitado en mí un interés:</p> <p style="text-align: center;">1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto</p>
<p>2- Considero que, gracias a estos talleres, he mejorado mi nivel de conocimiento del lenguaje coloquial (ejemplos de formas de dialogar, expresiones y léxico coloquial) en un grado:</p> <p style="text-align: center;">1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto</p>
<p>3- Considero que, gracias a estos talleres, he mejorado mi nivel de comprensión auditiva en un grado:</p> <p style="text-align: center;">1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto</p>
<p>4- Considero que, gracias a estos talleres, he podido practicar y, por lo tanto, mejorar, la expresión oral (recursos de la conversación cotidiana) en un grado:</p> <p style="text-align: center;">1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto</p>
<p>5- Considero que, gracias a estos talleres, he podido observar y asimilar la lengua en sus contextos comunicativos y socioculturales en un grado:</p> <p style="text-align: center;">1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto</p>
<p>6- La motivación que estos talleres ha provocado en mí para ver posteriormente cine español o buscar información sobre el cine español, ha sido:</p> <p style="text-align: center;">1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto</p>
<p>7- Mi nivel de satisfacción respecto a este método es:</p> <p style="text-align: center;">1- Nulo 2- Escaso 3- Aceptable 4- Alto 5- Muy alto</p>

Para la obtención de este índice (IGS) se tuvieron en cuenta todos los ítems de la encuesta. Para ello, las encuestas fueron diseñadas de forma que cada ítem se podía valorar según una escala tipo Likert de cinco opciones (I. Fernández de Pinedo, 2004: 2-5) que respondían al grado de satisfacción:

- 1 Nulo (a estas respuestas se les asignó un valor de 0%)
- 2 Escaso (a estas respuestas, un valor de 25%)
- 3 Aceptable (a éstas, un valor de 50%)
- 4 Alto (un valor de 75%)
- 5 Muy alto (un valor de 100%)

Para ponderar el Índice Global de Satisfacción (IGS) se aplicaron los siguientes cálculos:

- A= Número de respuestas “nulo”
- B= Número de respuestas “escaso”
- C= Número de respuestas “aceptable”
- D= Número de respuestas “alto”
- E= Número de respuestas “muy alto”

$$\text{IGS} = \frac{(Ax0) + (Bx25) + (Cx50) + (Dx75) + (Ex100)}{(A + B + C + D + E)}$$

De esta manera se obtiene un valor entre 0 y 100 en el que:

- a) se valoran todas las respuestas contestadas (denominador “A + B + C + D + E”), y
- b) todos los ítems son tenidos en cuenta para dicha valoración.

Así, el índice de satisfacción de la metodología es más representativo que la obtención de un sólo indicador (caso de la valoración de destrezas por separado), a la vez que nos permite observar la evolución global de dicho nivel de satisfacción gracias a las diferentes consultas.

Referencias bibliográficas

- Bailini, S.; Morelli, M. *Recursos para la explotación del material auténtico en la enseñanza del español a itálofonos*, Universidad IULM de Milán (en línea) www.iulm.it. [consulta: 14 septiembre 2012].
- Beinhauer, W. *El Español Coloquial*, 3ª Ed., Gredos, Madrid, 1991, págs. 342-401.
- Benítez Velarde, F. *La enseñanza del español coloquial en el Instituto Bilingüe checo-español Budejovicka de Praga. Un estudio de caso*, Universidad de Barcelona, 2008 (en línea): <http://www.educacion.es/redele/biblioteca.2008/pacobenitez.shtml> [consulta: 14 septiembre 2012].
- Berruto, G. *La semántica*, Ed. Nueva Imagen, México, 1979.
- Blanco Picado, A. I. *El error en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera*, Instituto Cervantes de Varsovia, 1999, págs. 2-3. www.cuadernosocervantes.com/art_38_error.html [consulta: 14 septiembre 2012].
- Borau, J. L. *Discurso de ingreso en la RAE*, 16, XI, Biblioteca Nacional, 2008, págs. 9-52.
- Briz, A. *El español coloquial en la clase de ELE, un recorrido a través de los textos*, SGEL, Madrid, 2002.
- Briz, A.; Gómez, J. R. (Grupo Val.Es.Co.). *Pragmática y gramática del español hablado. El español coloquial*, Pórtico, Zaragoza, 1997.
- Byram, M.; Fleming, M. *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid, 2001.
- Cascón Martín, E. *Español coloquial: rasgos, formas y fraseología de la lengua diaria*, Edinumen, Madrid, 2000.
- Casetti, F.; Di Chio, F. *Análisis del film*, Bompiani, 1990, págs. 66-75.
- Chaudron, C. *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge University Press, Cambridge, 1988.
- Cortés, L. *Tendencias actuales en el estudio del español hablado*, Universidad de Almería, Almería, 1994.
- Criado de Val, M. *Estructura general del coloquio*, EDI-6 and C.S.I.C., 1981.
- Díaz Pérez, J. C. “El estudio de los elementos jergales en los guiones cinematográficos de Pedro Almodóvar”, *Actas ASELE*, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, 1994, págs. 469-478.
- Escandell, M. V. *Introducción a la pragmática*, Anthropos, Madrid, 1993.
- Fernández de Pinedo, I. *Construcción de una escala de actitudes tipo Likert: una guía práctica*, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Centro de Investigaciones Sociológicas, Siglo XXI, España Editores, 2004.
- Florez, M. *Estrategias para desarrollar diferentes tipos de textos a través de las películas*, 2004. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista1/florez.shtml> [consulta: 14 septiembre 2012].
- Freeman, D.; Long, M. H. *An introduction to second language acquisition research*, Longman, London, 1991.

Gass, S.; Madden, C. *Input in second language acquisition*, Massachusetts, Newbury House Publishers, Cambridge, 1985.

Gordillo, C. *El cine español en la clase de ELE: una propuesta didáctica*, 2000. Disponible en: <http://www.ub.es/filhis/culturele/rojas.html> [consulta: 14 septiembre 2012].

Lonergan, J. *Video in language teaching*, Cambridge University Press, Cambridge, London, 1984

López González, A. M. “La sociolingüística de los medios audiovisuales”, *Linguística line*, 2, 2002.

Miquel, L. “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática”, *Revista Frecuencia-L*, nº 5, 1997, págs. 2-4.

Narbona, A. “Español coloquial y variación lingüística”, en L. Cortés (Ed.) *El español coloquial. Actas del I Simposio sobre análisis del discurso oral*, Universidad de Almería, Almería, 1995, págs. 31-42.

Olarte, Lereña; Landa, Milicua. *El cine, un recurso didáctico. Aplicaciones didácticas en el aula*, Módulo 1, 2002.

Porroche Ballesteros, M. “Análisis de textos coloquiales en ELE”, *ASELE VIII*, 1997, págs. 651-657.

Reyes, G. *La pragmática lingüística*, Montesinos, Barcelona, 1990.

Sacks, H.; Schegloff, E. A.; Jefferson, G. “A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation”, *Language*, 1974, págs. 696-735.

Vigara Tauste, A. M. *Aspectos del español hablado*, SGEL, Madrid, 1990, págs. 14-23.

Auxilio Social en La casa de enfrente (1960) de Carmen de Icaza

Auxilio Social in La casa de enfrente (1960) by Carmen de Icaza

Carmen Fragero Guerra

Universidad de Córdoba (España)

cfragero@hotmail.com

Recibido el 24 de septiembre de 2013

Aprobado el 11 de mayo de 2014

Resumen: El texto analiza *La casa de enfrente* (1960), última novela escrita por Carmen de Icaza (1899-1979), que ha sido ignorada por los críticos. Primero, tratamos de encontrar la voz narrativa en episodios relativos a Auxilio Social –organización dedicada a asistir a la población durante la Guerra Civil española–. Los métodos de Auxilio Social y los ganadores de la guerra están considerados desde el punto de vista de los vencidos por una autora que fue secretaria general de Auxilio Social en la vida real. Segundo, comparamos estos episodios con sus anteriores discursos políticos de apoyo al régimen. Concluimos que la autora critica algunas intervenciones de Auxilio Social y tiene una visión más compleja de la realidad lo que la lleva a una técnica narrativa más elaborada. Tenemos que señalar que hemos encontrado un personaje secundario en la trama de la novela que es un *alter ego* de la misma autora.

Palabras clave: *La casa de enfrente*; Carmen de Icaza; Auxilio Social; voz narrativa; novela del siglo XX.

Abstract: The text analyses *La casa de enfrente* (1960), the last novel written by Carmen de Icaza (1899-1979), which has been ignored by the critics. Firstly, we try to find the narrative voice in the episodes related to Auxilio Social –an institution devoted to assist the population during the Spanish Civil War and the dictatorship–. Auxilio Social methods and the war winners are considered from the losers' point of view by an author who was General Secretary of Auxilio Social in real life; secondly, we compare these episodes to her early political discourses aimed to back up the regime. We conclude that the author criticizes some interventions of Auxilio Social and that she has a more complex view of the reality which she expresses with a more elaborate technique. We have to point out that we have found a secondary character in the plot of the novel which is an *alter ego* of the author herself.

Key words: *La casa de enfrente*; Carmen de Icaza; Auxilio Social; narrative voice; 20th century novel.

Introducción. La casa de enfrente

Carmen de Icaza (1899-1979) desempeñó relevantes cargos en la vida política de la posguerra con el régimen franquista —fue nombrada secretaria general de Auxilio Social y de la Dirección General de Propaganda del Movimiento en 1940—, además de ejercer como escritora y periodista. Su trayectoria novelística tiene interés porque refleja los planteamientos —y la evolución de los mismos— de toda una generación, etiquetada con un letrero común pero que debe ser singularizado con detalle para apreciar los leves matices en que se diferencian sus distintos miembros; diversidad de criterios que dan como resultado las primeras fisuras del sistema unitario y dictatorial franquista, en idea compartida por Francisco Vega Díaz, quien opina que en algunos falangistas (Dionisio Ridruejo, Gonzalo Torrente Ballester, Antonio Tovar, Luis Rosales, Luis Vivanco y Pedro Laín Entralgo está el germen de la democracia española (Puértolas, 2008: 10).

Carmen de Icaza comienza en su labor como periodista en 1935, colaborando en diarios como el *Ya*, *El Sol* y *ABC*, y el semanario *Blanco y Negro*. Sus primeras novelas— *¡Quién sabe...!* (1940), *Sóñar la vida* (1941), *Vestida de tul* (1942) y *El tiempo vuelve* (1945), publicadas en Madrid por Afrodisio Aguado— presentan temas superficiales y personajes estereotipados. Pero, a partir de 1947, coincidiendo con el cambio de editor, la autora intenta esbozar temas más complicados (Fragero Guerra, 2013: 23-34). Entre estas novelas tenemos: *La fuente enterrada* (1947); *Yo, la reina* (1950) y *Las horas contadas* (1953) —todas impresas en Gráfica Clemares—.

Esa voluntad de profundización culmina en su última novela, *La casa de enfrente* (1960), en la que Auxilio Social se transforma en materia novelable, quizá porque fue escrita cuando la autora ya no desempeñaba ninguno de sus cargos oficiales (Cenarro, 2010:396).

La casa de enfrente es una novela de suspense en la que destacan las descripciones realistas de lugares concretos del Madrid de posguerra como, por ejemplo, el barrio de Las Latas (el barrio de Moratalaz Viejo, en Vallecas en la actualidad) la barriada de San Martín (antiguo cementerio de San Martín)¹ (Santamaría

¹ “En 1849 se abrió el cementerio de San Martín, diseñado por Wenceslao Graviña, que lo concibió también como un bonito jardín al gusto romántico. Se ubicaba más arriba de Cea Bermúdez, entre la calle de Lozoya (denominada Islas Filipinas en 1948) y el camino de aceiteros (San Francisco de Sales en 1951)” (Santamaría, 2005: 314). “El sacramental de San Martín, en el que estuvieron celebrándose entierros hasta el decenio de los veinte a pesar de su cierre administrativo, subsistió hasta la Guerra Civil sirviendo sus mausoleos decrépitos

2005: 315-16); la calle Sacramento (bocacalle de la calle Mayor y situada en el barrio de los Austrias) o la calle Serrano.

Ha sido, sin duda, la novela menos estudiada de la autora; y cobra un interés especial porque Auxilio Social aparece en algunos episodios. Esta particularidad ha sido pasada por alto por los investigadores. Así, por ejemplo, Cenarro solo la cita, sin analizar los episodios de la trama relativos esta organización de beneficencia (2006: 176). De igual modo, Servén apunta simplemente el retrato en ella de “una realidad social problemática: grandes bolsas de pobreza” (2005: 113). Además, consideramos además que esta obra es interesante porque la autora abandona el espíritu revanchista y triunfalista de los vencedores de la contienda, propio de novelas anteriores, como, por ejemplo, *¡Quién sabe!* (1940).

Asimismo, los discursos de Carmen de Icaza durante su etapa como asesora de Auxilio Social y jefa del Departamento de Propaganda de la institución han sido citados por la crítica pero no analizados. Y no se pierda de vista que el tema de este trabajo es de cierta actualidad en nuestros días como secuela de la revisión de la actuación de Auxilio Social y otras instituciones similares en casos aislados de supuestos ‘robos de niños’.

La búsqueda de la voz narrativa de la autora, a partir de los diálogos, las intromisiones del narrador y de la fábula elegida, servirá a los lectores de estas páginas como ejemplo aplicable a otras ficciones. Todos los elementos anteriores muestran que el “tono ideológico de un texto” no viene simplemente proporcionado por “las partes discursivas” del mismo –donde el autor expresa explícitamente su ideología–, sino por la relación de todas las “formas textuales en la globalidad del texto” (Bal, 2009: 134).

Carmen de Icaza ha sido considerada por la crítica como una novelista ‘rosa’, pero en *La casa de enfrente* la autora se desmarca de esta tendencia para integrarse de lleno en la generación posterior, denominada “la del medio siglo”, compuesta por autores que presentan una obra “documento que sirve de base a una visión desencantada de la realidad y testimonio social nítido” (*sic*) (Sanz Villanueva, 2010: 171).

La presentación en *La casa de enfrente* (1960) de personajes desorientados (María) o marginados (Juana) la acerca al realismo social, que se inicia con *La colmena* de Cela (1951) y alcanzará su término en *Tiempo de silencio* (1962) de Martín Santos que

El consenso general estima como punto final de la novela social realista y principio de otro paradigma novelístico (estructural o dialéctico) a partir del cual se reduce el testimonio sobre la realidad inmediata y cobra fuerza la

como refugio de errabundos y miserables. Acabado el conflicto bélico, se desmontó el camposanto y se construyó el estadio deportivo Vallermoso” (Santamaría, 2005: 315-16).

pesquisa intelectualiva acerca de los modos y fines pertinentes a la novela (Sobejano, 2009).

Entre las novelas contemporáneas a *La casa de enfrente* que también presentan “una constante realista que oscila entre el documento humanitario y la crítica social explícita” se encuentran (Sanz Villanueva, 2010: 170-171): *Entre visillos* (1958) de Carmen Martín Gaité; *Las afueras* de Luis Goytisolo (1958); *La piqueta* (1959) de Antonio Ferrer; *La mina* (1960) de Armando López Salinas y *Encerrados con un solo juguete* (1960) de Juan Marsé.

1.- Objetivo y método del trabajo

Los escritores suelen tomar la materia novelable de su imaginación, de historias contadas por alguien o de la realidad vivida. Así, Martín Gaité nos advierte que el narrador “[...] cuenta lo que ha vivido, o lo que ha presenciado, o cuenta lo que le ha contado, o cuenta lo que ha soñado” (Martín Gaité, 1985: 56). *La casa de enfrente* se caracteriza por este último arbitrio, ya que Carmen de Icaza relata sus experiencias en Auxilio Social y adopta la perspectiva del vencido o bien del socorrido. Nuestro objetivo es examinar la voz de la autora en *La casa de enfrente* y compararla con la de sus discursos políticos, escritos dos décadas atrás.

La voz narrativa es un concepto crítico que recoge las ideas del autor dispersas por una obra. Estas ideas (a) se esconden detrás de los diálogos de los personajes (perspectiva), (b) fluyen a través de las intromisiones del narrador o (c) se derivan de la trama. La suma de todos estos planos muestran la ideología que la obra desea transmitir. La voz es “a pervasive authorial presence”, [“presence”, en el sentido de hacerse notar o presente]; “a persona behind all the dramatic personae, and behind even the first-person narrator” (Abrams y Harpham Galt, 2012: 287).

La fábula es manipulada por el autor para desarrollar la trama, y uno de los aspectos fundamentales en tal manipulación es la perspectiva adoptada o “punto de vista a partir del cual se presentan los elementos de la fábula” (Bal, 2009: 58).

El objetivo de este cotejo es verificar si la visión de la autora (o de su voz narrativa) ha experimentado algún cambio respecto a Auxilio Social o al régimen franquista, después de haber desempeñado cargos de responsabilidad en el sistema. Las preguntas conductoras o “driving questions” que procuramos resolver son (Yager, 2010: 4-6):

- a) ¿Existen algunas fisuras en las creencias que tan enérgicamente defendía Icaza en sus comienzos —plasmadas en sus escritos políticosociales, de finales de la década de los treinta—?

- b) Si se confirma la hipótesis previa, ¿representa su evolución tan solo el reflejo de una toma de consciencia del ‘oprimido’, de manera que la autora sigue conservando la misma fe en su programa?
- c) ¿La fidelidad a su cargo político le condicionó a la hora de no expresar sus opiniones?
- d) ¿Fueron sus novelas sentimentales o rosas una evasión o pantalla para eludir tocar temas comprometidos, que vivía y necesitaba expresar?

Confrontaremos a continuación los episodios de *La casa de enfrente* (1960) relativos a Auxilio Social con los discursos para la radio, escritos por la autora entre 1938 y 1939, ya que no están fechados.

Los discursos que nos atañen y las iniciales con las que los denominaremos son:

- “¡A Madrid por los caminos de España!” (AM);
- “La mujer española y su servicio social” (LMESSS) ;
- “Pasado, presente y futuro de Auxilio Social” (PPF);
- “Sentido político y sentido social” (SPSS) y
- “Sonriendo”.

Se encuentran mecanografiados en el Archivo General de la Administración de Alcalá de Henares. En ellos figura el nombre de Carmen de Icaza también mecanografiado. Carecen de data pero, por el contexto, probablemente se redactaron, como decimos entre 1938 y 1939 (AGA (03)122.000, 2.179 Top.16/71)².

Utilizaremos una primera edición de *La casa de enfrente*, editada en rústica por Gráficas Clemares (Orellana, n.º 7) en Madrid en 1960 (329 páginas). Los episodios estudiados, relativos a Auxilio Social, se concentran fundamentalmente en las siguientes páginas: 210-218 y 222-262.

2.- Cotejo entre fragmentos de *La casa de enfrente* y los discursos sociopolíticos

Expondremos un episodio de *La casa de enfrente* (1960) en el que se destaque un tema social relevante y, a continuación, un fragmento de algún discurso políticosocial en el que la autora haya tocado el mismo asunto, a fin de evidenciar la similitud o, en ocasiones, evolución de su voz narrativa.

² AGA, *Cultura*, fondo Delegación Nacional de Auxilio Social de FET-JONS, [IDD (03)122.000], caja 2.179 Top. 16/71.

La asistencia de Auxilio Social consistía en recoger a los niños sin hogar, dispersos por las ciudades españolas de la zona nacional, durante la Guerra Civil y, más tarde, por todo el territorio Español. En la trama de *La casa de enfrente* se describe esta acción por Madrid, inmediatamente después de la entrada de los nacionales en la capital. El episodio se desarrolla en la colonia madrileña de San Martín, —situada en el solar del antiguo cementerio de San Martín, San Ildefonso y San Marcos que, más tarde, acogería al ya también desaparecido estadio de Vallehermoso—. En 1939 todavía quedaban restos del antiguo cementerio, que sirvieron de resguardo a los más desfavorecidos, durante y finalizada la contienda (Santamaría, 2005: 315-16). De ahí que, en la trama, se describa la colonia de San Martín, donde Auxilio Social desarrollaba labor de recogida de niños que dormían en las tumbas y entre los panteones.

La prioridad que Icaza le concede a este tema en *La casa de enfrente* queda patente desde el principio. En la dedicatoria se lee: “A todos los que luchan por su derecho humano de ganarse un puesto digno en la vida. Y a todos los que con tesón, abnegación y ternura les ayudan y auxilian” (Icaza, 1960). Más adelante, encontraremos una frase introductoria del poeta y novelista Emiliano Ramírez Ángel (1873 - 1928): “Se llega a los bosques de laurel, pasando un huerto de olivos” (Icaza, 1960); es posible que el “huerto de olivos” haga referencia a la actuación de Auxilio Social que, a veces, impuso medidas duras y hasta penosas, como se aprecia en la trama de la novela.

2.1.- “La caza de niños”

La mayoría de los personajes (desvalidos sin techo) de esta novela denomina “caza de niños” a la recogida de los mismos por parte de Auxilio Social. También el narrador adopta la perspectiva de estos —“consiguieron pasar inadvertidos para los nuevos, para los cazadores de niños” (210-211) —, si bien en ocasiones el narrador y el personaje de doña Victoria expresan una visión positiva sobre tan espinoso asunto por parte de la organización, siempre en aras de la educación.

Como es lógico, la asistencia a los niños suponía la escisión entre hermanos; en un principio eran clasificados por edades luego para mandarlos a centros distintos. En *La casa de enfrente* (1960) se subraya este inconveniente desde la perspectiva de Juana: ella pierde su relación con su hermana pequeña (Florencia) y con su hermano mayor (Jaime); será el precio que deba pagar por labrarse un porvenir y ser útil a la sociedad.

Sin embargo, en sus discursos políticos, Carmen de Icaza nunca sugiere este descontento de los niños o de la población, sino que enfatiza el agradecimiento general de los ciudadanos hacia Auxilio Social. Para ella, la separación familiar es un estado transitorio, propio de una situación de emergencia provocada por la guerra; y el objetivo final no es otro que la reunificación familiar.

2.1.1.- *La casa de enfrente* (1960)

La guerra terminó. Y los cañonazos. Y los miedos. Los vecinos de la colonia de San Martín, aunque contentos por un lado, no las tenían todas consigo.

Durante varios días los habitantes de San Martín desaparecieron en sus madrigueras, cual conejos que han sentido la jauría, y consiguieron pasar inadvertidos para los nuevos, para los cazadores de niños y de mendigos [...]

Los nacionales se habían lanzado a la caza de niños mendigos. Salían por ahí con furgonetas llenas de enfermeras y los pescaban en las bocas del Metro, a la salida de los cafés o de los teatros, cuando más tranquilos se hallaban los infelices [...].

— ¡Lo único que nos faltaba! ¡Que nos quiten a nuestros hijos!

La señora Victoria [dice:]

—Sois unos ignorantes. Los cogen para meterlos en colegios, para hacerlos hombres y no ladrones ni pícaros como los hacéis vosotros”. (210-11)

Y una hermosa mañana vino a abatirse sobre el antiguo cementerio todo un equipo de saneamiento y orden. [...] Unas enfermeras las cogieron [a Juana] con fuerza del brazo y, a pesar de sus gritos y protestas, Juana se vio llevada casi en volandas hasta una furgoneta abarrotada de niños. Todos lloraban a gritos.

Florencia [dice a su hermana Juana:]

—No me dejes. Tú, no me dejes.

[...] unas mujeres de uniforme iban clasificando a los nuevos.

— ¿Es tu hermana? —preguntaron a Juana. [...]

—Que se quede contigo, por ahora.

—Escuchadme todos—dijo con voz serena una de las señoritas—. Hay que cortaros el pelo. Es para protegeros [...] sois chicos listos [...]

—Claro, guapos, y eso no hace daño. Al contrario. Os saldrá más fuerte, más bonito”. (212)

Juana dio de comer a la niña. Ella apenas si probó bocado. Sabía que de un momento a otro las separarían. Y así fue, en efecto (215).

Igualmente, Juana experimenta la pérdida del sentido fraternal por la separación impuesta; así, al volver a ver a su hermano Jaime, después de que este se refugiara en un taller de carpintería, “un vago pesar la inundó. No sentía nada por ese chico desconocido” (246).

2.1.2.- Discursos radiados

“También se encarga el Auxilio de asistir a millares de refugiados y evacuados que encuentran en las ciudades que una tras otra van siendo nuestras” (PPF: 3). “Y paso a paso van abriendo sus puertas [...] las Colonias para niños” (PPF: 4). “Distribuye en Madrid en un solo mes diecinueve millones de comidas” (PPF: 5). “A compás que se agrupen de nuevo las familias, que trabajen el padre o la madre, irán des poblándose los comedores infantiles. Las cocinas de Hermandad apagarán su lumbre según vayan encendiendo las suyas los hogares españoles” (PPF: 6).

2.2.- “La dichosa limosna”

Tanto en *La casa de enfrente* como en sus discursos políticos Carmen de Icaza critica la caridad tradicional. Auxilio Social busca, en cambio, una sociedad equitativa, donde no haya espacio para la caridad porque cada hombre se ganará la vida por sí mismo. Los textos de periodistas y hombres de letras que apoyan su labor enfatizan que la asistencia es “transitoria”, y solo justificada por el estado de urgencia en el que se encontraban inmersos. Ilustrativo de estas ideas son los artículos de: Antonio Tovar, Víctor de la Serna, Martín Almagro, José María Areilza y José Antonio Giménez Arnau, entre otros, en la revista *Auxilio Social* (1938) (AGA (2)122 75/25.507). Auxilio Social pregona un concepto distinto a la beneficencia tradicional, ya que se ocupa de la formación y futuro de los asistidos. Una justicia que pretende rectificar pasados errores de los gobiernos; por esta razón, se critican las limosnas y los regalos en la novela, sobre todo los trajes, que María, una señora invidente, ofrece a Juana, su “señorita de compañía”.

2.2.1.- *La casa de enfrente* (1960)

-Señoritas – [un chico] dijo cortés–, no queremos ser nada de todo eso. Queremos volver a nuestra casa con nuestra madre. Si me tienen aquí apresao, ¿quién va a mantener ahora a la mía?

– [...] ¿Qué hacías?

–Pedir –el chico tuvo un gesto de reto–. [...] Sacó un puñado de monedas y billetes.

–Yo gano más que un hombre –dijo con orgullo.

[...] –Esta es la explicación –murmuró la jefe–. El triunfo de la dichosa limosna (213).

La joven Juana está ante algunas prendas de vestir que había recibido como regalo de María, su `señora´ invidente: “En el ropero colgaban varios trajes de buen aspecto. Los miró. Eran regalo de doña María y había tenido, cada vez, que vencerse para aceptarlos. Siempre había odiado las limosnas” (259).

2.2.2.- Discursos radiados

“Del socorro urgente impuesto por la circunstancias, pasará con marcha firme a lo que ha de ser su actuación definitiva: una magna acción de mejora del nivel de vida de la población española [...]”. (PPF: 6). “Esta Obra [...] aspira a marcar una dirección moderna a toda la Organización benéfico-social del nuevo Estado” (PPF: 9). “Sentido político se adquiere penetrando en las viviendas lóbregas, en tugurios miserables, donde se apiñan en haz de dolor familias enteras [...] Y se comprende el objeto de las nuevas reformas rectificadoras de pasados errores y / o de pasadas negligencias” (SPSS: 2).

2.3.- “Olor a gallinero” en Auxilio Social

Los dormitorios del “Amparo” (Auxilio Social) de las jóvenes –de alrededor de doce años la edad– son desagradables; hace frío y huele a “miseria” (215). Por el contrario, los “niños de corta edad”, como Florencia, estaban “muy bien” en un edificio donde “todo era allí blanco, limpio” (216). Además, contaban con “una especie de playa con arena” y con juguetes. Florencia, vestida con un “delantal rosa, con un gorrito encajado hasta las cejas”, le confiesa a Juana: “Me quiero quedar” (216).

Pero, a pesar de las penalidades que sufre esta última en Auxilio Social, la voz narrativa de la autora aprueba este tipo de educación ya que, al final, el argumento corroborará las palabras de doña Victoria. No en vano, Juana será ayudante de un laboratorio y, aunque sufrirá graves apuros, acabará integrándose en la sociedad.

2.3.1.- *La casa de enfrente*

Un rato después se llevaron a Florencia a ese sitio que era llamaban el ‘Amparo’ y Juana, con otras chicas mayores, tuvo que ir en fila hasta la nave [...]. Temblaba de frío y de desesperación dentro de su nuevo delantal. Largas hileras de catres se alineaban en los numerosos hangares, sombríos y gélidos, a pesar de las estufas. Un hedor acre flotaba en el aire. Un olor a gallinero, a miseria, a angustia (215).

Aquellas largas hileras de bultos, acurrucados en el suelo entre sus mantas y ropajes a rayas, la llenaban de pánico [...] Le habían anudado, como a todas, un pañuelo a la cabeza para que no notara la falta de pelo. Hecha un ovillo se acurrucó en el catre. Tenía la sensación de ser muy vieja de que nada le importaba ya (217).

2.3.2.- Discursos radiados

“Y el florecer de los comedores de niños, limpios y claros” (AM: 3). “Los comedores, las guarderías y los hogares azules fueron sonoros de júbilo y de bendiciones”. (LMESSS: 2). “[...] No queremos en España hogares agrios y sucios [...]. Los padres que han muerto le han dicho sin palabras [a la muchacha soltera]: ‘Te confiamos a nuestros hijos’” (LMESSS: 8).

2.4.- Carmen de Icaza personaje. “Sonriendo” y “calladamente”

La autora y su sede de trabajo, la Delegación Nacional del Movimiento, son descritos desde la perspectiva de Juana, joven de doce años recogida por Auxilio Social. Carmen de Icaza aparece caracterizada con su peinado habitual –una trenza que rodea su cabeza– y trabajando en su despacho; se muestra, además, como una jefa comprensiva con los acogidos en la institución, en este caso Juana, pues le permite lamentarse de la falsedad que suponía la adopción.

La falange abogaba por una mujer que trabajaba “calladamente” y “sonriendo”. Este modelo de fémina discreta y sumisa, avalado por la autora en sus discursos, lo hace suyo también en la vida real ya que deja poco espacio a sus secretarías en el ámbito público; éstas raramente son nombradas o aparecen en la prensa. Solamente conocemos a Nieves Mayo Izana, que acompañó a Carmen de Icaza a Sevilla (*ABC*, Sevilla 25-5-1943: 12). Esta secretaria destacaba por su conocimiento del inglés, según comentario de M^a Ángeles Villarta Tuñón, compañera suya en Auxilio Social (Pérez García: 2013).

La falta de protagonismo de sus colaboradoras se torna más evidente en contraposición con el estrellato de la autora. Esto se evidencia en las líneas de la foto –encontrada en una carpeta de los archivos de Auxilio Social (AGA, IDD (03)088.000, sig. 33-03442-00042) –, que muestran por donde tiene que ser cortada la imagen de la secretaria antes de ser entregada la instantánea a la prensa.

Luego Carmen de Icaza es capaz de alabar a la mujer española en “La mujer española y el servicio Social” pero, con frecuencia no le concede un puesto relevante; ni en la foto, ni en la trama de su novela. Es decir, aplaude al conjunto de mujeres en sus discursos; un conjunto homogéneo que precisamente le ayuda a sobresalir a ella, que está en otro nivel, porque compite con los hombres.

2.4.1.- La casa de enfrente

La señorita del ‘Amparo’ [Auxilio Social] era una muchacha joven, de cara alegre, que, por el camino, la invitó a pasteles.

La Delegación Nacional, un edificio moderno y grande, parecía un Ministerio. Subieron por escaleras de mármol hasta un despacho en el que rezaba un rótulo: 'Madre y Niño'. Y, en las paredes, el Yugo y las Flechas (224).



Figura 1. Procedencia AGA

Una señora se hallaba detrás de una mesa grande, con varios teléfonos y muchos papeles. Era la jefa del campo de mendigos. La reconoció en el acto. Peinaba su pelo oscuro en una trenza que le rodeaba la cabeza. La señora le sonrió, y, levantándose, le pasó el brazo por el hombro y la hizo sentarse en un gran sofá que había en el fondo (225).

La jefa (Carmen de Icaza) le comunica a Juana que van a adoptar a su hermana, lo cual es “una cosa magnífica” porque “tendrá padres. Un hogar” (225). A esto le responde Juana que “eso no se inventa de la noche a la mañana. Eso es un timo” (225). Ante esta réplica, la señorita que la acompañaba prorrumpe en una exclamación que la jefa acalla y, luego, ésta le pone las manos en la rodilla a Juana, sugiriéndole su comprensión. La jefa (Carmen de Icaza como personaje) entiende a Juana a la perfección y es cómplice con ella. Pero, a pesar de sus palabras y gestos, Juana piensa: “Ellos son más fuertes que nosotros. Siempre tienen razón” (225).

2.4.2.- Discursos radiados

En “Sonriendo” recalca la “voluntad de servicio” de las mujeres de España que se esconden “tras los papeles anónimos de cifras y números, de libros y cajas [...]. Sin esperar un premio o una alabanza. Calladamente” (“Sonriendo”: 2). Esta entrega la realizan, además, con una sonrisa en los labios (“Sonriendo”: 4). La mujer soltera “es socialmente tan útil a la patria como la madre de familia [...] será madre de la nación (LMESSS: 8). “De esa mujer que con sencillez y silencio supo en la hora dura y difícil ocupar su puesto de madre de España [...]” (LMESSS: 1). Auxilio Social la conducirá a “las viviendas lóbregas donde se apiñan en haz de miseria familias enteras [...] y comprenderá [...] los sacrificios que se nos exigirán” (LMESSS: 8-9).

2.5.- “Enchufarse’ en la gran maquinaria social”

Ante un sistema que premia a los que defienden su ideología –la del Movimiento–, es decir, la que sigue los principios falangistas, católicos y dictatoriales, surge la hipocresía. Los que discrepan con el régimen aparentan cierto acuerdo con sus tesis para, así, poder sobrevivir en un espacio hostil. Esto les ocurre, como veremos enseguida, a Juana y a Florencia, que deben mentir. El temor a volver al “Amparo” (Auxilio Social) impide a Florencia expresar sus sentimientos –es decir, la crítica a las “manías” de sus padres adoptivos–.

Igualmente, se describen los ciudadanos que alegan como mérito, aunque sea falso, haber servido a la dictadura para conseguir un puesto de trabajo al finalizar la Guerra Civil. Por el contrario, en sus discursos Carmen de Icaza apela a la honradez y solidaridad entre los españoles para regenerar a España.

2.5.1.- *La casa de enfrente*

Juana para sobrevivir miente para que así su vida armonice con la ideología imperante. En primer lugar, afirma al entrar en la institución que su madre se casó dos veces (cuando no estaba casada en la trama) (213). En segundo lugar, durante su permanencia en el Asilo de Santa Teresa (edificio en Chamberí, al que fue conducida por mediación del Amparo Social) declara que su madre era “una santa” (223). A su juicio, “así son ellos, los ricos, los buenos” (226). Y el narrador prosigue: “como siempre englobaba en su concepto de ricos a todos los que en torno a su desamparo formaban un cerco de poderío y de intransigencia” (226).

Juana visita a su hermana Florencia y le pide dinero para que su hermano Jaime salga de la cárcel. A lo que Florencia contesta:

–Yo ya no tengo hermanos. Yo llevo doce años aprendiendo a ser hija de estos. Nada tengo ya en común con vosotros. [...] Siempre me ha abrumado la obligación de ser una niña modelo. Desde que era pequeña. Porque adivinaba en sus caras la censura de extraños [...] he tenido que mentir y que comprimirme y que fingir. Gracias a eso no me han devuelto al Amparo [sic]. Aunque quizás hubiera sido mejor para mí (261-62).

Florencia describe a sus padres adoptivos desde su perspectiva: “[...] si se enteran que tú has venido [...]. No te imaginas el disgusto que habrá en esta casa. Son muy buenos conmigo, pero están llenos de manías, de cosas que tú no puedes comprender” (261).

La hipocresía de la sociedad recién constituida al terminar la Guerra Civil se desliza por estas líneas:

Todos eran excombatientes, excautivos o exalgo. Todos tenían méritos adquiridos, o al menos lo pensaban, para aspirar a enchufarse en la gran maquinaria social que lentamente volvía a funcionar. Exhijos y expadres, con muertos y más muertos en su haber, se contaban unos a otros su caso. Acaban por conocerse por hacerse amigos (52).

2.5.2.- Discursos radiados

Auxilio Social es: “Y la gran maquinaria de Auxilio Social hizo funcionar sus resortes” (AM: 1). “Y ha pasado la España de Franco [...], que te trae calor de hermandad y justicia auténtica. Millares de manos abiertas se nos tendían” (AM: 2). “[...] El Caudillo [...] al paso alegre de la paz” (AM: 5). “¡La ayuda del pueblo español al pueblo español! Y en esta acción colectiva tenemos todo el deber de tomar parte en la máxima medida de nuestras fuerzas. Sin egoísmos, sin regateos. Horadamente. Conscientemente” (PPF: 9). “Solo así podremos demostrar al universo que en contra de la ficción de la solidaridad internacional del proletariado del mundo, la España de Franco ha sabido crear una solidaridad nacional” (PPF: 9).

3.- La voz narrativa y la fábula

La fábula –“acontecimientos [...] que unos actores causan o experimentan” (Bal, 2009: 13)– elegida por la autora también es otro elemento de manifestación de su voz narrativa que, junto con los diálogos de los personajes o las intromisiones del narrador, muestran su ideología. La fábula termina con la humillada y criticada Juana integrándose en la sociedad franquista, gracias a los sacrificios personales y de la sociedad que la asiste: primero, Auxilio Social y, luego, la sociedad –católica, franquista

y “regenerada” que le `permite´ que el abogado criminalista Lucas la defienda y se case con ella–.

Juana pasa muchas vicisitudes pero logra incluirse dentro del sistema social y llegar a estudiar químicas, convirtiéndose al final en una cualificada ayudante del doctor Patricio Mendoza. Cuando es imputada en el asesinato de su mujer (María), el sistema también `triunfa´, ya que el abogado Lucas la ayudará a demostrar su inocencia y, además, se enamorará de ella.

Conclusiones

Las creencias de Icaza –la regeneración del país a través de los principios del Movimiento– siguen en pie en *La casa de enfrente* (1960), al igual que en sus primeros discursos. Pero la autora expresa en esta obra críticas o reparos sobre el modo de llevarlos a cabo. Estas críticas se concretan en algunos métodos utilizados por Auxilio Social: las condiciones de vida de las jóvenes en dicha institución, algunos aspectos de la adopción de niños y la separación de los hermanos, porque rompe las relaciones fraternales.

Estas críticas, que adoptan el punto de vista del oprimido, no significan que Carmen de Icaza ponga en duda la eficacia de Auxilio Social; sino que entiende el sacrificio de los socorridos, que incluye en el sacrificio nacional, necesario para la `regeneración de la patria´.

Es decir, la voz narrativa, que se desprende de la totalidad de la obra y que muestra la ideología de la autora, es favorable a Auxilio Social y al sistema que lo sustenta. Esta voz se muestra en la novela por medio de: (a) algunos comentarios positivos de los personajes hacia la Auxilio Social (doña Victoria) y la actuación compasiva de otros hacia los asistidos (“la jefa” o Carmen de Icaza, como personaje secundario); (b) las intromisiones o perspectiva del narrador en favor de la actuación de Auxilio Social y (c) la fábula elegida, donde Juana, la asistida por Auxilio Social, consigue integrarse en la sociedad franquista. Todos estos elementos muestran que la institución ha `triunfado´, a pesar de las críticas puntuales.

Es evidente que su cargo político le condicionó a la hora de expresar sus opiniones. En una dictadura recién constituida era impensable abordar temas críticos (como el “enchufismo” o las intransigencias de los que están en el poder). La pérdida de sus cargos políticos y la relajación de la censura en torno a 1960, año de la publicación de la novela, favorecieron que a partir de entonces expresara lo que antes había callado.

Sus primeras novelas sentimentales seguramente eran un modo de evadir una realidad difícil de abordar; aunque la crítica feminista ha encontrado en ellas algunas

denuncias del sistema patriarcal, ninguna obra presenta tantos temas espinosos o divergentes con el régimen establecido como *La casa de enfrente*.

Podíamos pensar que estas diferencias de opinión responden simplemente a la diversidad de género, que requiere tratamientos distintos, puesto que sus objetivos también lo son, pero creemos que, sobre todo, se deben a un proceso doble de maduración de Carmen de Icaza, primero de tipo personal y, más tarde, como narradora.

Carmen de Icaza ha experimentado, con el paso de los años, que las ambiciones de la juventud son difíciles de llevar a cabo de un modo absoluto, y mira hacia atrás con una visión más escéptica. Es decir, su transformación más decisiva se cifra en su nueva actitud ante los sucesos que ha vivido. Sin abdicar de su ideología, hay una cierta relectura de la historia reciente de España: la visión de los perdedores, la intransigencia de los ganadores o el enchufismo. Esta nueva sensibilidad requiere una técnica de focalización o punto de vista más complejo. Aquí ya no es sólo una protagonista la que observa, se cuestiona y hasta denuncia sino distintos personajes: Juana, Florencia y doña Victoria. Todos juntos lanzan 'mensajes' que el lector tendrá que montar y encajar para entender la sociedad de posguerra. Carmen de Icaza necesita una técnica más compleja, para mostrar una realidad que también resulta igualmente compleja y difícil de explicar desde un sólo punto de vista.

La casa de enfrente es su obra más elaborada porque todos los elementos que la componen (fábula, diálogo y perspectiva de los personajes) están enlazados, formando un todo que es exponente de una voz narrativa coherente. Complejidad que no existía en obras de fecha más temprana (*Cristina Guzmán, profesora de idiomas* (1936) y *¡Quién sabe!* (1940)), donde es una sola persona la que mira y su estructura narrativa, sobre todo en *¡Quién sabe!*, es deshilvanada y poco coherente.

Las anteriores apreciaciones reescriben la etiqueta de novelista rosa enjaretada a Carmen de Icaza por los críticos, ya que la autora en esta obra, aunque desde una posición no opuesta al régimen. En efecto, estas consideraciones la acercan a autores que publicaban obras socialmente más comprometidas como: Carmen Martín Gaité, Luis Goytisolo, Antonio Ferrer, Armando López Salinas y Juan Marsé.

Sinopsis de *La casa de enfrente* (1960)

Aunque los primos, Lucas y Patricio, habían convivido en su infancia y recibido una educación similar, desde su corta edad se apreciaban diferencias en sus caracteres: el primero era responsable y trabajador, mientras que el segundo, juerguista y más preocupado por las mujeres que por el trabajo. Pero, con el tiempo, Patricio asentó la cabeza y consiguió llegar a ser un químico de prestigio. Se casó con María, una bella y atractiva mujer, recién llegada a Madrid. Como su primo Lucas Atalaya vivía en la casa de enfrente, le encargó que entretuviera a su mujer y le enseñara la capital, argumentando que estaba muy ocupado con la investigación médica. Lucas, después de su trabajo como abogado criminalista, cumplía sus deseos.

Con el paso del tiempo, María y Lucas se enamoraron durante sus románticos paseos por el Madrid típico, pero su conducta fue impecable y sólo se apreciaba un segundo sentido en sus conversaciones que revelaba su amor.

Un día, María y Patricio tuvieron un accidente de tráfico. Ella quedó ciega y él, que conducía, quedó ileso. Al comprobar su estado, María sufrió una gran depresión y crisis espiritual. Lucas llamó al padre Félix, amigo suyo de la infancia, para que la confortara. Este sutilmente le describió las penalidades existentes en el barrio de la Chatarra [el barrio llamado de Las Latas en la vida real], donde él ejercía de párroco. María, a pesar de su estado, decidió ir a colaborar con las obras de beneficencia para paliar las necesidades de la zona. Allí se sintió realizada por la ayuda que brindaba a los demás.

Lucas, por medio del padre Félix, contrató a Juana para que acompañara y leyera a la invidente María. Juana era una chica de un pasado penoso. Huyó del “Amparo Social” [en la vida real “Auxilio Social”] y, luego, el padre Félix la recogió junto con su hermano Jaime, su primo José y el perro de éstos, Pico. Todos estaban muertos de hambre en el momento en que los encontró. Gracias a las gestiones del clérigo, los chicos se colocaron en un taller de coches y Juana internó en el convento de Santa Teresa para ayudar a las monjas con las tareas de limpieza. Aunque al principio esta última era rebelde, con el tiempo y los castigos, aceptó la disciplina. Después de un tiempo, abandonó la comunidad para estudiar enfermera.

Por medio de las monjas, Juana consiguió un trabajo de cuidadora de una anciana. Cuando esta última ingresó en un asilo, ella abandonó el trabajo y marchó a una pensión. Allí tuvo amistad con una estudiante que le puso en contacto con la química, y tanto le gustó que decidió cursarla en la universidad.

En la Facultad Juana conoció a Patricio Mendoza, su profesor, y se quedó admirada de su sabiduría. En este momento (por medio del padre Félix) fue contratada

como cuidadora de María, empleo que aceptó con la condición de poder subir con frecuencia a un laboratorio que regentaba Patricio en el piso superior de la casa, para, así, poder continuar estudiando químicas.

En el laboratorio el famoso químico Patricio Mendoza llevaba a cabo investigaciones contra el cáncer. Juana encontró allí a un ayudante, Tudela, persona antipática que le acechaba continuamente, y a “La Justí”, que le brindó su amistad. Como Juana realizaba bien su trabajo, se granjeó la confianza de Patricio, del que estaba enamorada platónicamente.

Nuría, antigua amiga de María, fue a Madrid a visitarla. Esta era una mujer cosmopolita, guapa y altiva. Decidió instalarse en el domicilio de María hasta que encontrara una vivienda en Madrid y un local para poner una tienda de antigüedades. Patricio aparentó que le disgusta la idea de hospedar a Nuria en su casa pero, finalmente, accedió.

Lucas frecuentaba la casa de los Mendoza para acompañar a María. Allí conoció a Nuria y se enamoró de ella. Ésta, unas veces, se mostraba prendado de él y otras, por el contrario, distante; era una mujer independiente que no quería contraer compromisos. A pesar de su volubilidad, Lucas logró que fuera su prometida.

José fue a ver a su prima, Juana, y le pidió dinero para pagar la fianza de su hermano, Jaime, para que este no entrara en la cárcel. Juana, a su vez, se lo rogó a Lucas y éste se lo concedió. Para deshacerse del perro Pico, María le pidió a Tudela veneno, que estaba celosamente guardado en el laboratorio para el uso exclusivo de los experimentos. Este accedió y le granjeó una ampolla, que Juana se llevó a la casa de huéspedes en la que residía. Allí la guardó entre su ropa. Pero, una mañana, al sacar una camisa, se le cayó al suelo y se rompió, según Juana explicaría más adelante.

Todas las tardes, una enfermera le ponía una inyección a María de calcio. Un día, después de haberle administrado la inyección, María murió. Se llevó a cabo el sepelio. Patricio y Lucas están consternados.

Tudela recordó que le había suministrado una ampolla con veneno a Juana y comenzó a levantar sospechas contra ella; habló con la fiel criada Paca. Ésta, que siempre había tenido celos de Juana, contribuyó a desarrollar murmuraciones contra ella. Finalmente un agente de policía, recogió las habladurías del barrio y decidió investigar el fallecimiento. Se llevó a cabo una autopsia del cadáver de María y se descubrió que contenía veneno. Juana es apresada. Patricio (aparentemente) preocupado encargó a Lucas el caso. Este accedió. Juana alegó que la ampolla de veneno se le rompió y que no llegó a usarla.

Después de muchas investigaciones por parte de Lucas, Patricio confesó la verdad; él había cambiado la ampolla de calcio, que debía ser administrada diariamente

a María, por la ampolla venenosa. A instigación de Nuria, se deshizo de María para así poder casarse con ella.

Finalmente, Lucas visita en la cárcel a Juana. La abraza y juntos deciden emprender una nueva vida.

Bibliografía

- ABC*, Sevilla. 25 de 5 de 25-5-1943.
- Abrams, M. H.; Geoffrey Harpham Galt. *A glossary of literary terms*, United States, Wadsworth, Cengage Learning, 2012.
- AGA (Archivo General de la Administración), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Alcalá de Henares.
- Bal, Mieke. *Teoría de la narración: Una introducción a la narratología*, 8ª Ed., Cátedra, Madrid, 2009.
- Cenarro, Ángela. “Carmen de Icaza: Novela rosa y facismo”, en *Soldados de Dios y apóstoles de la patria. Las derechas españolas en la Europa de entreguerras* de A. Quiroga Fernández de Soto y M. Á. del Arco (Eds.), Editorial Comares, Granada, 2010, págs. 374-396.
- Cenarro, Ángela. *La sonrisa de Falange: Auxilio Social en la Guerra Civil y en la posguerra*, Crítica, Barcelona, 2006.
- Fragero Guerra, Carmen. “La técnica narrativa del espejo en Carmen de Icaza (1899-1979) y en Carmen Martín Gaité (1925-2000)”, *Tejuelo*, nº 16, 2013, págs. 23-34.
- Icaza, Carmen de. *Cristina Guzmán, profesora de idiomas* [1ª ed. 1936]. Edición, introducción y notas de Paloma Montoyo de Icaza, Castalia, Madrid, 1991.
- Icaza, Carmen de. *La casa de enfrente*, Gráficas Clemares, Madrid, 1960.
- *Las horas contadas*, Gráficas Clemares, Madrid, 1953
- *Yo, la reina*, Gráficas Clemares, Madrid, 1950
- *La fuente enterrada*, Gráficas Clemares, Madrid, 1947.
- *El tiempo vuelve*, Gráficas Clemares, Madrid, 1945.
- *Vestida de tul*, Artes gráficas Afrodisio Aguado, Madrid, 1942.
- *Soñar la vida*, Artes gráficas Afrodisio Aguado, Madrid, 1941.
- *¡Quién sabe!*, Artes gráficas Afrodisio Aguado, Madrid, 1940.
- Martín Gaité, Carmen. *El cuento de nunca acabar*, Anagrama, Barcelona, 1985.
- Pérez García, Mª del Pilar Amparo. «AUXILIO SOCIAL: Entrevista a Ángeles Villarta.» *Fundación Nacional Francisco Franco*. Publicación electrónica. http://www.fnff.es/AUXILIO_SOCIAL_Entrevista_a_Angeles_Villarta_458_c.htm [Fecha de consulta: 22-9-2013].
- Puértolas, Julio Rodríguez. *Historia de la literatura fascista española*, Vol. 2, Akal, Madrid, 2008.
- Santamaría, Carmen. *Balcones, caminos y glorietas de Madrid: Escenas y escenarios de ayer y de hoy*, Silex Ediciones, Madrid, 2005.
- Sanz Villanueva, Santos. *La novela española durante el franquismo*, Gredos, Madrid, 2010.
- Servén, Carmen. “Éxito y olvido de Carmen de Icaza”, Editado por Mary S. Vázquez, *Letras Peninsulares. Bobemios, raros y malditos*, 18, nº 1, 2005, págs. 109-126.

Sobejano, Gonzalo. “Teoría de la novela en la novela española última (Martín-Santos, Benet, Juan y Luis Goytisolo)”, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2009. Publicación electrónica <http://www.cervantesvirtual.com/obra/teora-de-la-novela-en-la-novela-espaola-ltima-martnsantos-benet-juan-y-luis-goytisolo-0/> [Fecha de consulta: 22-9-2013].

[Reproducción original: Herausgegeben von Dieter Kremer (ed.), *Aspekte der Hispania im 19. und 20. Jahrhundert. Akten des Deutschen Hispanistentages 1983. Im AuftrG des Vorstandes des Deutschen Hispanistenverbandes*, Hamburg: Helmut Buske Verlag, 1983, págs. 11-31, (Romanistik in Geschichte und Gegenwart ; 15)].

Yager, Robert Eugene. *Exemplary science for resolving societal challenges*, United States of America, NSTA, 2010.

Norma y uso: las ideas educativas en Juan de Robles

Etymology and use: The educational ideas of Juan de Robles

Alejandro Gómez Camacho

Universidad de Sevilla

agomez21@us.es

Recibido el 1 de octubre de 2013

Aprobado el 11 de mayo de 2014

Resumen: Juan de Robles es uno de los más brillantes humanistas de nuestro Siglo de Oro, entre cuyas obras destaca *El culto sevillano* (1631). En este trabajo se analizan sus ideas educativas, centradas en la relación entre la ortografía y el aprendizaje de la escritura. Entre las ideas pedagógicas de Juan de Robles es muy relevante el rechazo vehemente de la ortografía fonética, entre otros motivos, porque no favorecía el aprendizaje de la lectura y de la escritura; en consecuencia, censura la creación de nuevas letras y de un nuevo orden para el alfabeto español. Los ortógrafos defensores de la ortografía fonética en el siglo XVII argumentaban que la nueva escritura permitiría a los niños aprender a leer y a escribir con más rapidez y facilidad; así como que la creación de nuevas letras y el establecimiento de un nuevo orden del alfabeto facilitarían su enseñanza. Frente a estas pretensiones, Juan de Robles defendió el alfabeto tradicional y la ortografía etimológica de origen latino porque eran los instrumentos adecuados para la alfabetización en nuestra lengua. También critica los colegios jesuitas y la *Ratio Studiorum*; las principales discrepancias entre la pedagogía de la Compañía de Jesús y las ideas educativas de Juan de Robles podrían concretarse en la primacía del español sobre el latín, y en el uso de cuentos y refranes populares para la educación en *El culto sevillano*. En conclusión, con la obra de Juan de Robles se incorpora definitivamente el argumento pedagógico que relaciona la ortografía y la gramática españolas con el aprendizaje de la lectura y de la escritura a la polémica sobre la ortografía española del Siglo de Oro, en defensa de la ortografía etimológica frente a las pretensiones de imponer una ortografía fonética en el primer tercio del siglo XVII.

Palabras clave: Juan de Robles; ortografía española; ideas pedagógicas; alfabetización; siglo XVII.

Abstract: Juan de Robles is considered one of the main humanists in the Spanish Golden Century. The most important of his works is *El culto sevillano* (1631). This paper focuses on the educational ideals in Robles's works and the relationships between spelling and teaching of reading. By examining Robles's pedagogical references, one prominent idea is emphasized: teaching of reading aren't encouraged by phonetic spelling. Consequently, new letters of the Spanish alphabet and new alphabetical order have been rejected. The grammarians who defended phonetic spelling assert the new letters help Spanish children to learn to read faster and better than the traditional literacy. Letter names and alphabetical order are also changed to facilitate literacy learning. In contrast, traditional alphabet and etymological spelling are reclaimed by Juan de Robles for teaching reading and writing, because the phonetic spelling had slowed down the learning of literacy. Robles also criticizes Jesuit schools and *Ratio Studiorum*. The primacy of Spanish over Latin and the use of tales and proverbs for education are the major discrepancies between Robles and Jesuit pedagogy. The results of this paper show that pedagogic arguments that link Spanish grammar and spelling with teaching of reading and writing in the Spanish Golden Century are incorporated into the controversy over Spanish orthography reform also to defend traditional spelling around the first third of the seventeenth century.

Key words: Juan de Robles; spanish spelling; pedagogical ideas; literacy; XVII century.

I

ntroducción

Juan de Robles (1575-1649) ocupa un lugar muy relevante entre los humanistas y los ortógrafos de nuestro siglo XVII. Su obra más destacada es *El culto sevillano* (1631), un tratado que se concibe para ofrecer un modelo alternativo que facilite la educación de los verdaderos cultos, frente a la influencia cultista de los seguidores de Góngora y de Fernando de Herrera. En cinco diálogos, un adolescente conversa con su maestro sobre los temas más variados y trata de aprender los conocimientos y las destrezas de lo que hoy llamaríamos un hablante competente de español. La edición de Gómez Camacho (1992) recoge un catálogo exhaustivo de su obra y una amplia noticia de su biografía; recientemente se ha localizado una de las obras que se daban por perdidas (Gómez Camacho y Rico García, 2014).

En la bibliografía se han estudiado con detalle la preceptiva retórica y literaria, los cuentos populares y folclóricos, y la ortografía del beneficiado de Santa Marina; pero no se ha prestado atención alguna a las ideas educativas que se recogen en la obra de Robles, a pesar de que *El culto sevillano* es una obra destinada a la enseñanza en un sentido amplio del término y de que la ortografía inserta en el diálogo quinto entra directamente en los argumentos pedagógicos de la polémica entre los ortógrafos del XVII (Gómez Camacho, 2014).

Las ortografías españolas de los Siglos de Oro ofrecen un extenso corpus de reflexiones sobre la educación, y sobre la adquisición de la lectura y de la escritura en los niños, que con mucha frecuencia trascienden el ámbito de la reflexión ortográfica en nuestra lengua. Entre los ortógrafos de la época, dos autores sevillanos, Mateo Alemán y Juan de Robles, destacan por la originalidad de sus ideas sobre la educación lingüística y literaria (Esteve, 2007) y aportan en consecuencia una información muy relevante sobre el enfoque didáctico y pedagógico que en el siglo XVII imperaba para la enseñanza de la escritura correcta.

Casi todas las obras de Robles pueden resumirse como una defensa apasionada de la tradición y un rechazo generalizado de cualquier novedad en el español y en la sociedad española del siglo XVII. Es una tendencia que se repite en las polémicas quevedianas sobre el patronato de España, en las preceptivas literarias, en los libros de política, en las propuestas de reforma ortográfica del español, en el gusto por los cuentos populares, y por supuesto en sus reflexiones educativas sobre el aprendizaje de nuestra lengua.

Junto a las atrevidas ideas pedagógicas que se esgrimían en las ortografías de Mateo Alemán o Gonzalo Correas para justificar la imposición de una nueva ortografía, la irrupción de un nuevo modelo pedagógico de la mano de los jesuitas determina la respuesta de Juan de Robles. En la Sevilla de comienzos del XVII la presencia de la Compañía de Jesús en el ámbito de la educación había crecido exponencialmente, como en el resto del país; Bernabé Bartolomé (1996a) describe cómo la mayoría de los municipios españoles de las grandes ciudades fueron entregando las escuelas de primeras letras a los jesuitas. No podemos olvidar tampoco la encendida polémica que se daba en la ciudad de Sevilla en las primeras décadas del siglo XVII porque el ayuntamiento hispalense pagaba las costosísimas obras de ampliación del Colegio de San Hermenegildo a cambio de que los jesuitas enseñasen religión gratuitamente “a todos los hijos de Sevilla y de su tierra y comarca y cualquier otra parte que a ellas vinieren” (Marín, 2008: 307); un pleito que Juan de Robles vivió en primera persona como secretario de los beneficiados sevillanos y familiar de los arzobispos hispalenses.

Como indica Gómez Camacho (1992) en el estudio de su edición, *El culto sevillano* es una obra que sufre una profunda revisión de la que nace el quinto diálogo que se ocupa de la ortografía. Probablemente, como ocurre con otras obras menores de Robles, la *Censura de la ortografía que el Maestro Gonçalo Correas pretende introducir* publicada por Robles en 1629 es el origen de los preceptos ortográficos de *El culto sevillano*, aunque no se ha conservado ningún ejemplar de este opúsculo que permita confirmar esta hipótesis. Se trata de una preceptiva escrita en la tradición de las obras para la educación de los nobles (Baranda, 1995), en este caso dirigida a la casa de Medina Sidonia.

De las licencias de impresión del manuscrito colombino de *El culto sevillano* se deduce que graves problemas afectaron a la obra. El inquisidor fray Juan Ponce de León, relacionado con Sevilla a través del jesuita fray Juan de Pineda (Truman, 2004), se encargó de la censura de la obra de Robles; sorprendentemente muestra una notabilísima aversión a la obra que aprueba y nos confirma las dos redacciones del libro. Tras insistir en que los libros de críticos y cultos “debilitan la voluntad de los que los leen”, y lo que en ellos se enseña “no es bueno para ser leído ni a propósito para ser imitado”, propone dar licencia a un libro que “segunda vez he visto, le hallo muy reformado al primero y en todo muy ajustado al seguro modo de decir y escribir en semejantes materias” (Robles, 1631: 37). Es evidente por tanto que las ideas pedagógicas que se recogen en el quinto diálogo de *El culto sevillano* se redactaron de forma apresurada en un contexto tormentoso de polémicas (Gómez Camacho y Rico García, 2014), tras una misteriosa denegación de la licencia de impresión cuyos motivos aún hoy se nos ocultan. Años más tarde, Robles se referirá a sus críticos en términos muy elocuentes “adverta V. M. que no tengo mucho miedo de los cultos: porque soy muy viejo para que aquellos me censuren, hasta que hayan visto, oído y considerado (y aun trabajado) tanto como yo” (Robles, 1631: 197).

Todas estas circunstancias favorecieron que la obra ampliase su plan original, donde ya se reflejaba una profunda preocupación por la formación de los jóvenes y el aprendizaje de la lengua y la literatura españolas, e incorporase en su diálogo quinto algunas reflexiones sobre el aprendizaje de la lectura y su relación con la ortografía, así como sobre el papel de los maestros que se ocupaban de estos menesteres.

La postura reaccionaria de Robles, contraria a cualquier novedad, le lleva imaginar un pasado mítico en el que la ortografía, y el aprendizaje de la lectura y de la escritura, permanecían ajenos a cualquier controversia; una visión que poco tenía que ver con los cambios profundísimos en el sistema consonántico del español y en la búsqueda de una norma ortográfica que aún tardaría siglos en llegar: “sacando los Maestros de escuela las muestras de aquellos libros con fidelidad, i obligando a los discípulos con curiosidad i cuidado a guardar la misma en sus planas, escrivían todos nuestros abuelos i padres una misma Ortografía” (Robles, 1631: 222-223). Sin embargo, esta Arcadía en la que todos aprendían a escribir en una norma común desaparece para Juan de Robles en una fecha muy concreta.

Esto duró hasta el año de 1580, en que, con el contagio de aquella peste que tanto afligió a esta Provincia, entró el de la novedad i alteración, afligiéndonos en su modo mucho más, pues habiendo cessado la aflicción del daño de las Vidas, ha ido sienpre en aumento el de las novedades con multiplicación de Artes i opiniones, que, queriendo algunas que nuestra lengua haya nacido en la torre de Babel, quieren ir edificando otras torres en que muera (223).

Las *Anotaciones* (1580) de Fernando de Herrera a las obras de Garcilaso de la Vega no solo marcan un hito en la literatura española, sino que emplean por primera vez una norma ortográfica que rompe radicalmente con la tradición española del XVI. En los cincuenta años que separan *El culto sevillano* de las *Anotaciones* de Herrera, Juan de Robles asistirá impotente a los cambios en la lengua española y en su escritura, así como a las novedades en las ideas pedagógicas de mano de la Compañía de Jesús y de los defensores de que se escriba como se pronuncia; su propuesta no es más que un desesperado intento por volver al siglo XVI que paradójicamente anticipa la norma que triunfará en el XVIII.

Las ideas pedagógicas en la polémica ortográfica del XVII

El culto sevillano inicia la reacción contra los intentos de imponer una ortografía fonética. Durante los siglos XVI y XVII el reajuste consonántico del español y la reivindicación de la lengua vernácula frente al latín favorecieron la aparición de ortografías que defendían un nuevo alfabeto que eliminase las letras sin una clara correspondencia en la lengua oral. Se establece así la polémica entre los defensores de los que comúnmente conocemos como ortografía fonética que responde al principio aparentemente sencillo de un grafema para cada fonema (una letra para cada sonido) y los defensores de lo que solemos llamar la ortografía etimológica basada en la tradición, no tanto del latín como de los escribanos, impresores y maestros calígrafos de los Siglos de Oro.

De alguna manera, *El culto sevillano* desacredita definitivamente las pretensiones de reforma fonética y abre el camino de lo que luego conoceremos como la ortografía moderna del español. Nada menos que Rufino José Cuervo (1954: 241) da por terminadas las ortografías antiguas con la de Juan de Robles: “en suma Robles usaba casi en todo la ortografía que hoy usamos”. Quizá sea excesiva la conclusión del erudito colombiano, aunque sí es cierto que Robles inicia la reacción en defensa de la tradición que integra los aspectos más razonables de las propuestas de Alemán y Correas, lo que nos lleva a las ortografías académicas del siglo siguiente.

La polémica sobre la ortografía fonética desemboca inevitablemente en el debate pedagógico a partir de 1609. Es obvio que el empleo de este término refiriéndonos a una polémica del siglo XVII podría considerarse un anacronismo, pero ya aparece en su sentido etimológico en el *Tesoro de la lengua castellana o española* (1611) de Covarrubias y define con precisión a qué nos referimos en su acepción moderna. Mateo Alemán enuncia y desarrolla el argumento pedagógico que está implícito en la propuesta de una ortografía fonética natural: si se escribe como se habla, el aprendizaje de lectura y de la escritura será mucho más fácil y rápido (Gómez Camacho, 2014). Evidentemente los detractores de esta novedad en defensa de la tradición se ocupan de rebatir este argumento, y es Juan de Robles en *El culto sevillano* el primero que reformula el argumento pedagógico en contra de la ortografía fonética: escribir como se habla retrasa y dificulta el aprendizaje de la lectura, e imposibilita una escritura común. El propio texto de las ortografías fonéticas evidenciaban que escribir como se habla llevaba a textos ilegibles (Johnston, 1988) e imposibilitaba la mezcla de cultismo y humanismo vulgar propia de los siglos XVI y XVII (Macrí, 1972).

No es objeto de este estudio la comparación de los aspectos fonéticos, gramaticales u ortográficos en Alemán, Correas y Robles, ampliamente tratados en la bibliografía (Galán, 1992; Martínez, 1992; Lope, 1997; Paz, 2002). Baste la cita de las intenciones que expresamente enuncia cada ortógrafo como principio general; así Mateo Alemán afirma que “nosotros podemos con propiedad, escribir cuanto hablamos, i hablar cuanto escribimos: y solo esto es lo que pretendo introducir con este

trabajo” (1609: 9). Idéntico principio sigue el maestro Gonzalo Correas cuando resume su ortografía en que “tenemos de eskrivir, komo pronunziamos: é pronunziar, komo eskrivimos” (1630, 14).

A ambos responde expresamente Juan de Robles cuando afirma que “no puede ser buena la regla General que hazen algunos de que se ha de escribir como se pronuncia, porque la pronunciación es una cosa mui vaga, i por el mismo caso incierta en todo género de estados i sujetos” (1631: 217); en su lugar enuncia con claridad los principios de la ortografía basada en la tradición “la Etimología, que es (como tengo dicho) la lei que está sienpre en su verde observancia, sienpre que la ai cierta i expressa i recibida; mas, en faltando, entra luego [...] el uso” (Robles, 1631: 223). Etimología y uso son los principios que consagrarán las ortografías académicas a partir del siglo XVIII hasta la vigente hoy.

A pesar de que las incontables ortografías de los siglos XVI y XVII hacen frecuentes referencias a los maestros y a la infancia, es en estos autores en los que se emplea lo que hemos llamado, a pesar del anacronismo, el argumento pedagógico en defensa de la novedad o la tradición. Podríamos citar aquí a algunos ortógrafos muy notables cuyas ideas pedagógicas carecen de interés; por ejemplo, Bartolomé Jiménez Patón inicia el prólogo al lector de su *Epítome de la ortografía latina y castellana* (1614) con una referencia expresa a la enseñanza y el aprendizaje de la lectura.

De algunos de los Maestros que enseñan niños a leer, y escrebir é sido importunado les de alguna cosa con que pueda ayudar su arte, y doctrina [...] Buscando pues en que argumento les pudiesse dar cosa que a su arte importasse, y á los niños fuesse provechosa, se me ofreció el presente de la Ortografía Latina y Castellana (XII).

Sin embargo, la ortografía de Patón se escribe en los términos tradicionales y no presta atención alguna al aprendizaje de la lectura y de la escritura; las referencias a los niños, como era habitual en las ortografías de la época, se limitan a la necesidad de que los maestros formen buenos cristianos desde las primeras letras sin llegar a la reflexión sobre cómo se aprendía a leer y a escribir, y a su relación con la ortografía.

La *Ortografía kastellana nueva i perfeta* (1630) y el *Arte kastellana* (1627) de Gonzalo Correas se recuerdan sobre todo por su reforma radical del alfabeto español desde un estricto principio fonético, proponen en consecuencia un abecedario de veinticinco letras que representan un único sonido, lo que lleva al catedrático de Salamanca a eliminar todos los dígrafos y a inventar nuevas letras que no existían en el español del siglo XVII. Como señala Bustos Tovar (1998), el alfabeto de Correas no era perfecto desde una perspectiva fonética, ya que mantenía la oposición entre *b* y *v*, la *h*-inicial en recuerdo de la aspiración y desconocía la consonante que hoy se representa con *y*. Además de los preceptos fonéticos y gramaticales, Correas retoma los argumentos de Mateo Alemán sobre la dificultad del aprendizaje de la lectura y de la

escritura en el alfabeto tradicional (Gómez Camacho, 2014), y considera que su alfabeto es el adecuado para la enseñanza de la lectura en español y que inevitablemente acortará el tiempo que invierten niños y maestros en este proceso a unas pocas semanas, e incluso días “será mui faziil enseñar i deprender á leer en pokos días” (1625: 120).

De donde por no rretener nosotros el propio Abezedario Español se siguió que una letra hiziese dos oficios, i dos, i aun tres, uno, i se inuentasen çerilla, i tilde, i otros rremedios desacomodados que ai, sin saberse quien aia sido el inuentor, para suplir la falta: que es grandisimo enbarazo i dificultad para los que deprenden á leer. Porque siendo cosa de quinze ó veinte días en xuizios algo capazes, ó de un mes, i a lo sumo de dos en los niños mas tiernos, si uviese buena ortografia (10).

Juan de Robles identifica con claridad que hay dos sofismas en la argumentación de los defensores de la ortografía fonética. El primero es sin duda la idea de que existe una única pronunciación ortológica general en español que permite la transcripción fonética en la escritura, cuando “la pronunciación se reduce a solas las personas que saben qué es hablar i cómo se ha de hablar, i tratan de exercitarlo por particular profesión” (Robles, 1631: 217). El segundo sofisma de la argumentación en defensa de la escritura fonética es precisamente la idea de que facilita a los niños el aprendizaje de la lectura y de la escritura, y a los maestros su enseñanza, lo que hemos llamado el argumento pedagógico de los ortógrafos fonéticos del siglo XVII. Robles se afana en rebatirlo en *El culto sevillano* respondiendo a Alemán y a Correas sin citarlos.

Pues lo peor de todo es que no es esto lo más malo, que otra introdución se intenta peor sin comparación que la pasada de quitar i poner letras al ABC, con otras mudanças de su forma i nonbre, [...] será fuerça que los que oi saben leer aprendan de nuevo con nuevo trabajo, i los que aprendieron con los nuevos, estrañen los antiguos i hayan de aprender segunda vez a leerlos con doblado trabajo i dilación, de forma que los niños salgan de las escuelas barbados, i hallen a sus padres en los hospitales, i los Maestros queden ricos, porque ningún médico se perdió jamás por ser larga la cura del enfermo (227).

Insiste Correas en las bondades pedagógicas de su alfabeto, así se propone un nuevo orden del abecedario que permita a los niños su memorización y la formación de las sílabas que estaban en la base del aprendizaje de la lectura y de la escritura en los siglos de oro.

De la orden ke deven tener las letras en el Abeze ninguno á tratado ni se akordó, siendo lo ke mas inporta para la faziilidad de aprender, i enseñar á leer. Aki las pondremos por orden por sus klases i dinidad: i las kolokaremos kada una en el lugar ke la konpete, no konfusos i arroxadas akaso, komo estavan antes (Correas, 1630: 68).

No pasa inadvertida esta observación a Robles que se afana en reformular el argumento pedagógico en defensa del orden tradicional del alfabeto español. En esta ocasión la propuesta de Correas es impecable ya que ordena el alfabeto pensando en la formación de sílabas y de palabras; sin duda alguna se trata de un alfabeto y de un silabario ordenados para la enseñanza de la lectura y de la escritura según el método general en la época (Infantes y Martínez, 2003; Chartier, 2001 y 2004; Viñao, 1999 y 2002). La respuesta de Robles entra en el ataque personal y en consideraciones generales de escasa consistencia.

[...] aunque las letras se inventaron para tan grave intento [...], el modo de aprenderse, viene a ser una cosa tan pueril i menuda, mediante la edad tierna de los niños que las aprenden, que es en cierta manera dificultoso (i no se diga imposible) sujetarlo a método de razón i disciplina curiosa, porque ya se ve que el entendimiento de aquellos sujetos es pues poco organizado, i no percibe cosas mayores que él, i fuera de esso la Naturaleza depravada los incita a huir el trabajo del aprender i amar el ocio i el gusto del jugar (235).

Independientemente de la escasa fortuna de la respuesta de Robles, que roza el absurdo, lo cierto es que la reflexión pedagógica (más o menos afortunada) se ha incorporado definitivamente en las ortografías españolas para defender tanto la tradición como la novedad en la escritura de nuestra lengua. El problema ya no reside únicamente en cómo se escribe, sino en cómo se enseña y se aprende a leer y a escribir; la polémica ortográfica del XVII se ha convertido también en una polémica pedagógica.

Como los Maestros afables, que dan a los niños alcorças i obleas para que se aficionen a aprender las primeras letras. Esta atención tendrían los antiguos en el ordenar el ABC, que no lo quisieron poner con la distinción de las clases que quieren los ortógrafos de agora, como cosa dificultosísima para los niños i nunca necessaria ni para ellos ni para el común de los hombres, [...] sino que realmente quisieron dar una forma de nombres que fuesen como unas dicciones virtuales (digámoslo assi), con que los niños se fuesen informando i caminando (Robles, 1631: 236).

También se opone Robles a una de las propuestas más relevantes de Mateo Alemán, que reclama la simplificación de la caligrafía de escritura en un único tipo de letra simplificada que acelere el aprendizaje de los niños.

Esto tenemos ya mui enmendado, digo, en parte, pues no se nos enseña más de una letra, en que se comienza y acaba, por ser sola ella la que usamos. I hazen bien, o díganme ¿de qué sirve, a quien se quiere aprovechar de la pluma, para escrevir una carta, formar un libro del gasto de su casa, o de la razón de su hazienda, escrevir un sermón, ya sea latín o romance, saber

guisar tantos potajitos de formas, impertinentes a lo necesario? (Alemán, 1609: 24).

El beneficiado ignora el valor pedagógico de la propuesta de Alemán y responde desde el punto de vista del secretario que identifica la escritura con los intereses gremiales de los escribanos y los maestros calígrafos (Viñao Frago, 1992).

Porque si la Naturaleza nos dio los órganos de los sentidos duplicados, i multiplicados los dedos de las manos i pies para mayor agilidad i comodidad de nuestras operaciones, ¿por qué ha de ser vicioso el imitarla en hazer diversas figuras de una letra? Especialmente para escribir de mano, en donde, si vamos escribiendo a priesa, hazemos la figura de letra que nos ayuda más (Robles, 1631: 233).

Quizá de forma intencionada Robles silencia la idea pedagógica más relevante de Mateo Alemán: la propuesta de una enseñanza simultánea de la lectura y de la escritura que facilite el aprendizaje de los niños (Gómez Camacho, 2014), probablemente porque no se utiliza para reivindicar la ortografía fonética del español.

Volviendo a propósito del buen método para escribir, pregunto [...] si el escribir es un modo de dibujar, diferentísimo de leer, ¿qué inconveniente se sigue que los niños aprendan uno y otro juntamente, como se les pudiera enseñar, leer y tañer, escribir y danzar, o cualesquiera otras dos artes distintas? Mi parecer es, aunque se les haga duro a otros, y más a los maestros, que pues no son cosas que impide o hace contradicción saberse juntas (Alemán, 1609: 25).

En respuesta a Correas que soñaba que el rey impondría su ortografía a maestros, impresores y escribanos, “I mas si el Rrei nuestro Señor, enterado dello lo mandase exekutar en las enprentas, i poner en la kartilla el Abeze rrenovado, daría por akabada ésta enpresa. I no me kedará por intentar éste medio: ke es bastante á hazer inmortal á un Rrei en la fama” (1630: 46), Juan de Robles propone por boca de su interlocutor en los diálogos de *El culto sevillano* una suerte de inspección educativa que vele por la defensa de la ortografía tradicional consagrada por el uso y la etimología, e impida la enseñanza de la ortografía fonética.

Prometo a V. M. que en llegando a Casa, tengo de pedir a mi padre que me compre una venticuatría, para solo proponer en el Cabildo que se haga una Diputación de Visitadores de Escuelas, los cuales, aconpañados de personas inteligentes, vayan mirando el estilo de enseñar que tienen los Maestros, i de camino introduziendo el hazer esso que V. M. dize, pues es tan fácil que no consiste más que en un poquito de cuidado (244).

En pocos años triunfará la postura que mantiene Robles sobre la ortografía española, y los intentos de una reforma fonética de nuestra escritura quedarán relegados definitivamente, y no solo por motivos gramaticales y fonéticos, sino porque se adecua mejor al estilo de enseñar que tiene los maestros.

Robles y la enseñanza jesuita

El culto sevillano es una obra que se escribe en 1631 para proponer una educación basada en la tradición que se enfrente a los falsos cultos que asolan nuestra lengua. Desde el mismo título de la obra se apunta contra un modelo de cultura falsa e impostada, que en una lectura apresurada podría incluirse en las polémicas gongorinas sobre la poesía cultista del Seiscientos; sin embargo, en un pasaje muy significativo Juan de Robles nos describe con precisión quiénes son los cultos contra los que se dirige la obra.

[...] algunos moços que [...] habiendo leído a Guzmán de Alfarache, o a Don Quixote, o estado por ventura en la segunda classe de la Compañía, se sueñan Catedráticos de Salamanca, i hablan en las materias con la libertad i autoridad que si lo fueran, a lo qual han acrecentado el afectar hablar con escuridad, teniéndola por elegancia (65).

Ciertamente el comentario es muy desafortunado: desprecia las dos obras universales de la narrativa española del XVII y ridiculiza la monumental propuesta pedagógica de los jesuitas. Desde nuestra perspectiva del siglo XXI, un joven que se formase según las reglas de la *Ratio Studiorum*, y que fuese de los primeros en reconocer a Cervantes y a Alemán como los grandes clásicos de nuestra literatura áurea sería sin duda un hablante culto en el XVII.

Bernabé Bartolomé (1996b) indica que el establecimiento de los colegios de la Compañía de Jesús tenía como finalidad la reforma de la educación y del concepto mismo de cultura. No es de extrañar por tanto que se responda a estas pretensiones en *El culto sevillano*; de nuevo Juan de Robles se sitúa como un exacerbado defensor de la tradición frente a las novedades, en este caso encarnadas por la apertura y el auge inmediato del colegio de San Hermenegildo de Sevilla fundado por la Compañía de Jesús, que a comienzos del siglo XVII se hallaba en plena expansión (Marín, 2008).

Robles se sitúa intencionadamente en una concepción pedagógica opuesta a la de los colegios jesuitas, basados en la enseñanza del latín y en la propuesta de un modelo revolucionario y novedoso en su época. El sistema educativo jesuita se organizaba en tres ciclos, el primero de los cuales se estructuraba en cinco años; los tres primeros se dedicaban a la gramática dividida en tres niveles: elemental, media y superior. El cuarto curso se dedicaba a las humanidades y el quinto a la retórica.

Sorprendentemente la tabla de contenidos de *El culto sevillano* recuerda con precisión la distribución de materias de la gramática en la *Ratio Studiorum* (Gil, 1992).

El jovenzuelo al que Robles identifica con un falso culto, además de leer el *Quijote* y el *Guzmán de Alfarache*, ha cursado dos años de gramática latina según un programa preciso; en otras palabras, el mozo estudia lo mismo y tiene la misma edad que don Juan de Guzmán, el discípulo ficticio de Juan de Robles en *El culto sevillano*, pero con un enfoque educativo totalmente distinto. La discrepancia esencial entre el planteamiento educativo de la Compañía de Jesús y *El culto sevillano* reside en que para los jesuitas el latín era una lengua viva, consecuentemente la enseñanza de la gramática y de la retórica se concibe en latín. En las reglas de los profesores de clases inferiores (XV, 18), se prescribe con claridad el *Latine loquendi usus*. No será hasta la *Ratio* de 1832 cuando se preste la misma atención a la lengua vernácula que al latín (Gil, 1992: 301), doscientos años después de que se redactase *El culto sevillano*.

Guárdese con particular rigor la costumbre de hablar en latín, excepto en aquellas clases en que los discípulos no lo saben. Por lo tanto, nunca se permita a los discípulos usar la lengua materna en cuanto concierne a la clase, y aun descalifíquese a los que descuidaren esta norma. Por eso el profesor hablará siempre en latín (Gil, 1992: 193).

Frente a este modelo, Juan de Robles reivindica expresamente una cultura en castellano; así proporciona a su discípulo imaginario una completísima bibliografía de artes, gramáticas, retóricas y ortografías en español y exclama con desprecio “I como fuere aprendiendo, irá hallando otros, que como (por la misericordia de Dios) entiendo el latín, no me da cuidado buscar libros en Romance” (72). De esta manera *El culto sevillano* propone un modelo de enseñanza exclusivamente en lengua española, que en todos los casos puede sustituir al latín como lengua de cultura.

De forma que está oi nuestra lengua en el estado que la Latina estuvo en tienpo de Cicerón i en el término de su período, pues (como dize mi patrón en su Prólogo a Garcilaso) es propria en la significación, i copiosa en los vocablos, suave en la pronunciación i blanda en el trato para doblarse a la parte que más quisiéremos, i es (como lo prueba el Doctor Alderete al fin del Libro De su Origen) capaz i acomodada suficientísimamente para tratar con ella todas las Ciencias i Artes, i dar dotrina de todas cuantas obras pueden los hombres humanamente saber i exercitar, i assí no resta ya para su colmo más que la perfeta destreza de su verdadera Cultura (136-137).

Si el método jesuita de enseñar gramática se caracterizaba en el XVII por la primacía del latín sobre cualquier otra lengua y se le podía acusar de un exceso de memorismo, de la multiplicación de reglas y de un cierto anquilosamiento en el método (Bartolomé, 1996a), en *El culto sevillano* se reivindica una enseñanza de la gramática centrada en el diálogo de tradición humanista donde los preceptos fluyen de manera

flexible según las necesidades, capacidades e inquietudes del alumno, y que utiliza exclusivamente la lengua vernácula.

Pero no solo se censura en *El culto sevillano* el modelo de enseñanza de la gramática propuesto en la *Ratio Studiorum* y en la cuarta parte de las *Constituciones* de la Compañía de Jesús. La otra gran fuente de la pedagogía ignaciana son los *Ejercicios espirituales* (Gil, 1992: 23) y directamente contra la espiritualidad jesuita escribe Robles este cuentecillo.

D. Iuan. Esse fue como un paje de los de mi padre, que haviendo un ayo mío, hombre espiritual, querido inponemos en hazer oración mental, juntonos a todos los muchachos, i dionos los puntos que havíamos de meditar, que eran cómo cayó Adán en pecado por haver comido la mançana en el paraíso i cómo havia el Verbo eterno encamado para remediar este daño, i obrado los misterios de nuestra redemción. Bolvió después de haver meditado a pedimos cuenta de los puntos en que más nos havíamos detenido por particular ponderación o afecto, i haviendo dicho cada uno el suyo diferente, dixo mi buen paje que él se havia detenido todo el tiempo, de la Oración en contemplanr cómo Adán se havia comido todas las mançanas del paraíso sin dexamos ningunas (Robles, 1631: 112).

Para los primeros jesuitas, la enseñanza y el fomento de la oración mental constituían una de sus prioridades como extensión de los ejercicios ignacianos (O'Malley, 1993) y en las reglas de la *Ratio Studiorum* (Gil, 1992) se exhorta a la oración al comienzo de las clases. En una tradición característica del humanismo sevillano del XVI (Gómez Camacho, 2006), Robles recurre a las narraciones de tradición oral para censurar indirectamente a los jesuitas.

La utilización de cuentecillos y donaires caracterizan a *El culto sevillano* y muestra cómo el modelo pedagógico de Robles está anclado en el siglo XVI, donde las facecias y los chistes desempeñan la misma función que los apotegmas clásicos y las citas de las autoridades latinas. Bien entrado el siglo XVII se vuelve a la *facetudo* cortesana del siglo XVI, al gusto por las silvas de variadísima erudición, a la afición humanista por la paremiología y la cultura popular, e incluso a cierto afán enciclopedista heredado de las *Anotaciones* herrerianas; estamos por tanto en la antítesis del modelo formativo y pedagógico de la *Ratio studiorum*. Un delicioso cuentecillo sobre rústicos y maestros de *El culto sevillano* ilustra a la perfección el apego de Robles al modelo educativo del siglo anterior y el papel del maestro en el siglo XVII (Quetgles, 2004; RUIZ, 2004).

[...] tenía un discípulo hijo de un labrador a quien se le pegava mui poco de estudio, no embargante que havia tantos años que andava en él que estava ya más que medianamente barbado. Llegó pues el padre al Maestro un día, i pidióle con encarecimiento que le dixesse si su hijo aprovechava de forma

que se pudiese tener por bien enpleado lo que se gastava con él, o si se despendía en vano la hazienda. El Maestro pensando que era verdadera su senzillez, desengañóle de que era perdido todo lo que gastava con su hijo, porque no se acomodava bien a aprender, i aconsejóle que lo acomodasse antes que entrasse más en edad a la labor del campo, donde ganasse lo que en el estudio perdía. Vínose el labrador a Casa i sentóse a comer con su muger i dos hijas i el licenciado en cabecera de mesa, i después de haver comido un buen rato callado i cabizbaxo, alçó la cabeça i díxole: «Mochacho, ¿has hecho algo al Jodío de tu maestro?». El licenciado respondió que no se acordava de haverle dado ninguna pesadumbre. «¿Pues cómo (replicó el padre) me dixo denantes que no eras para el estudio, i que te quitase dél i te echasse al campo?». En oyendo esto el licenciado i su madre i hermanas, dieron (como dizen) sobre su cuerpo del pobre maestro, de manera que llegó a sus oídos la ponçoña que las víboras pisadas con el agravio vertían. Con que quedó escarmentado para adelante, i aconsejando a todos que no les aconteciesse tal, sino que dexassen a cada uno en el consuelo de su engaño (Robles, 1631: 58).

Sea como fuere, lo cierto es que las ideas pedagógicas de Juan de Robles, referidas a la lengua y la literatura españolas, solo reflejan un deseo imposible de volver al siglo XVI, al reinado de Felipe II, a los años felices en los que aprendió a leer en la casa de Medían Sidonia y al pontificado de don Rodrigo de Castro en la sede hispalense; en definitiva, al modelo pedagógico que representaba su maestro Francisco de Medina, autor del prólogo a las *Anotaciones* de Fernando de Herrera a las obras de Garcilaso de la Vega. La ruptura con esa edad dorada la representa el mozo presumido, un culto afectado que se ha formado en las aulas de la Compañía de Jesús.

Conclusiones

Las ideas pedagógicas que Juan de Robles recoge en *El culto sevillano* comparten el planteamiento general de toda la obra: la defensa de la tradición renacentista del XVI y la censura de cualquier novedad que se identifica con la decadencia barroca del XVII.

Por un lado se enfrenta a lo que hemos llamado, a pesar del anacronismo, el argumento pedagógico en la defensa de la reforma fonética de la ortografía española, que emplean en sus ortografías Mateo Alemán y Gonzalo Correas. Estos argumentos podrían resumirse en la idea de que una escritura fonética que reproduzca la pronunciación facilita y acelera el aprendizaje de la lectura y de la escritura; consecuentemente se plantea una reforma profunda del abecedario con la creación de nuevas letras y la supresión de letras redundantes en el español, así como un nuevo orden del abecedario y de los silabarios que se empleaban en las cartillas de lectura.

En respuesta a estas pretensiones, Robles insiste en el valor pedagógico de la tradición escrita del español que, en su opinión, facilita de forma natural el aprendizaje de la lectura y de la escritura; rechaza así la creación y la supresión de letras, y el nuevo orden en el abecedario y en el silabario de las cartillas de lectura. Su principal acierto reside en que rebate el argumento pedagógico inherente a la reforma de la ortografía fonética en español; escribir como se habla no facilita el aprendizaje porque la pronunciación (y más en el siglo XVII) está sujeta a cambios y varía en cada individuo. También se opone a la simplificación de las complejas caligrafías que dificultaban el aprendizaje de la escritura por criterios estéticos.

Por otro lado, Juan de Robles se distancia expresamente del modelo pedagógico propuesto por la Compañía de Jesús, que se caracterizaba en el siglo XVII por la defensa de una cultura latinizante contra la que se escribe *El culto sevillano*. Se defiende en consecuencia en la obra la educación exclusivamente en español, al tiempo que a través de cuentecillos y chistes se ridiculizan la *Ratio studiorum* y la oración espiritual como fuente de la pedagogía ignaciana.

A pesar de la postura reaccionaria de Robles, opuesto por principio a las novedades y defensor a ultranza de la tradición, anticipa las tendencias que triunfarán en el siglo XVIII con la publicación de las ortografías académicas y la postergación definitiva del latín como lengua de educación a favor de las lenguas vernáculas.

La ortografía de Juan de Robles es, junto a las de Mateo Alemán y Gonzalo Correas, el ejemplo más notable de la incorporación de las ideas educativas a las polémicas sobre el español en el siglo XVII. Además, *El culto sevillano* ofrece al lector un sistema preciso para la enseñanza de la literatura y la lengua a un adolescente noble del siglo XVII, que aspiraba a convertirse en un hablante culto y competente. Robles propone un modelo pedagógico basado en la autoridad y en la tradición, cuyo fin último es la prevención de novedades en nuestra lengua y en la forma de aprenderla.

Referencias bibliográficas

Alemán, M. *Ortografía castellana*, edición de J. Rojas Garcidueñas, Colegio de México, México [1609], 1950.

Baranda, N. “Escritos para la educación de los nobles, siglos XVI y XVII”, *Bulletin Hispanique*, 97, 1995, págs. 157-171.

Bartolomé Martínez, B. “Las escuelas de primeras letras” en B. Bartolomé Martínez (Dir.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Edades Antiguas, Media y Moderna*, BAC, Madrid, 1996a, págs. 612-630.

Bartolomé Martínez, B. “Los colegios de los jesuitas y la educación de la juventud” en B. Bartolomé Martínez (Dir.), *Historia de la acción educadora de la Iglesia en España. Edades Antiguas, Media y Moderna*, BAC, Madrid, 1996b, págs. 664-682.

Bustos, J. “Las propuestas ortográficas de Gonzalo Correas”, *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 1998, págs. 41-62.

Chartier, A. M. “La enseñanza de la lectura: Un enfoque histórico”, en L. Martínez Moctezuma (Coord.), *La infancia y la cultura escrita*, Siglo XXI, México, 2001, págs. 147-190.

Chartier, A. M. *Enseñar a leer y escribir: Una aproximación histórica*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004.

Correas, G. *Arte de la lengua española castellana*, edición de E. Alarcos García, CSIC, Madrid [1625], 1954.

Correas, G. *Ortografía castellana nueva y perfecta*, Xacinto Tabernier, Salamanca, 1630.

Cuervo, R. J. “Antigua grafía y pronunciación castellana”, en R. J. Caro, *Obras*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo, 1954, v. 2, págs. 240-343

Esteve, A. “Contribución al estudio de las ideas ortográficas en España”, *Tonos. Revista electrónica de estudios filológicos*, 2007, 13, publicación electrónica.

http://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/relecturas_A_ideas.htm
[Fecha de consulta: 19-09-2013]

Galán, S. “Ideas ortográficas en Gonzalo Correas”, en M. Ariza, R. Cano, J. M. Mendoza y A. Narbona (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, Pabellón de España, Madrid, 1992, 1, págs. 265-272.

Gil, E.; Labrador, C.; Martínez, J.; Díez, A. *El sistema educativo de la Compañía de Jesús. La “Ratio Studiorum”*, Universidad Pontificia de Comillas, Madrid, 1992.

Gómez Camacho, A. “Los cuentos en la obra de Juan de Robles”, *Etiópicas*, 2, 2006, publicación electrónica.
http://www.uhu.es/revista.etiopicas/num/02/art_2_7.pdf [Fecha de consulta: 07-09-2013]

Gómez Camacho, A. “Las ideas pedagógicas en la *Ortografía castellana* de Mateo Alemán”, *Revista española de pedagogía*, 257, 2014, págs. 159-173.

Gómez Camacho, A.; Rico, J. M. “La participación de Juan de Robles en la controversia sobre el patronato de Santa Teresa”, *La Perinola: Revista de investigación quevediana*, 18, 2014, págs. 255-287.

Infantes, V.; Martínez, A. *De las primeras letras. Cartillas españolas para enseñar a leer del siglo XVII*, Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca, 2003.

Jiménez Patón, B. *Epítome de la ortografía latina y castellana*, Pedro de la Cuesta, Baeza, 1614.

Johnston, M. D. "Mateo Alemán's Problem with Spelling", *Publications of the Modern Language Association of America*, 103, 1988, págs. 759-769.

Lope, J. M. "La enseñanza del español durante el Siglo de Oro", en M. Fernández, F. García y N. Vázquez (Eds.), *Actas del I Congreso Internacional de Historiografía Lingüística Española*, Arco Libros, Madrid, 1997, págs. 49-74.

Macrí, O. *Fernando de Herrera*, Gredos, Madrid, 1972.

Marín Fidalgo, A. "Más datos sobre el colegio de San Hermenegildo de Sevilla", *Archivo Hispalense*, 276, 2008, págs. 303-325.

Martínez Marín, J. "La evolución de la ortografía española: de la ortografía "de las letras" a la ortografía "de los signos de la escritura"", en M. Ariza, R. Cano, J. M. Mendoza y A. Narbona (Eds.), *Actas del II Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española*, vol. 1, Pabellón de España, Madrid, 1992, págs. 753-761.

O'Malley, J. W. *Los primeros jesuitas*, Sal Terrae, Bilbao, 1993.

Paz, Y. "La Ortografía castellana de Mateo Alemán", *Neophilologus*, 86, 2002, págs. 57-64.

Quetgles Roca, M. L. "La educación en el Quijote", *Revista de educación*, núm. ext. 1, 2004, págs. 119-137.

Robles, J. *El culto sevillano*, edición de A. Gómez Camacho, Universidad de Sevilla, Sevilla [1631], 1992.

Ruiz Berrio, J. "El oficio de maestro en tiempos de Cervantes", *Revista de educación*, núm. ext. 1, 2004, págs. 11-26.

Truman, R. W. "Fray Juan Ponce de León and the Seventeenth-Century libreros of Madrid", *Bulletin of Spanish Studies*, 81 (7), 2004, págs. 1091-1107.

Viñao, A. "Alfabetización, lectura y escritura en el Antiguo Régimen (siglos XVI-XVII)" en A. Escolano (Ed.), *Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, Madrid, 1992, págs. 45-68.

Viñao, A. "Alfabetización y primeras letras (siglos XVI-XVII)" en A. Castillo (Comp.), *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*, Gedisa, Madrid, 1999, págs. 39-84.

Viñao, A. "La enseñanza de la lectura y la escritura: Análisis socio-histórico", *Anales de Documentación*, 5, 2002, págs. 345-359.

Estudios previos cursados y género de los maestros de primaria en formación: efectos sobre la resolución de problemas

Pre-service primary teachers' gender and studies previously undertaken: effects on problem solving

Alexandre Caballer Alonso / Joan Josep Solaz Portolés

Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials

Universitat de València. Facultat de Magisteri

Joan.Solaz@uv.es

Recibido el 6 de enero de 2014

Aprobado el 11 de mayo de 2014

Resumen: Este trabajo analiza la influencia del género y los estudios previos cursados en la resolución de problemas. Se utilizó un diseño experimental con dos variables independientes (género y estudios previos) y una variable dependiente (puntuación en los problemas). Se administró un cuadernillo con dos problemas de diferente estructura a 66 estudiantes de tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria de la misma Facultad (Facultad de Magisterio de la Universidad de Valencia, España). Los resultados de los análisis de varianza simple muestran que: a) los estudiantes de sexo masculino resuelven el problema difícil con más éxito que las estudiantes, b) los estudiantes que han cursado bachillerato no resuelven los problemas significativamente mejor que los que no lo han cursado y, c) los estudiantes que siguieron un itinerario en 4º de la ESO con Física y Química resuelven significativamente mejor los problemas que los restantes.

Palabras clave: maestro de primaria en formación; resolución de problemas; género; estudios previos cursados.

Abstract: This study analyses the influence of gender and studies previously undertaken on problem-solving. An experimental design was used with two independent variables (gender and studies previously undertaken) and one dependent variable (scores in the problems). A booklet containing two word problems that differ from each other in structure was administered to 66 third-year pre-service primary teachers from the same Faculty (Faculty of Teacher Training, University of Valencia, Spain). The results of the analyses of variance simple showed that: a) men undergraduate students solve the difficult problem more successfully than women undergraduate students, b) students who had completed post-compulsory secondary education do not solve the problems significantly better than the others, and c)

students who had studied physics and chemistry in the tenth grade at high school solve the problems significantly better than the others.

Key words: pre-service primary teachers; problem-solving, gender; completed previous studies.

1.- Introducción

La resolución de problemas constituye una actividad de enseñanza/aprendizaje de gran importancia en los distintos niveles académicos y en distintas disciplinas. Identificamos como problemas las situaciones problemáticas que se encuentran tradicionalmente en los libros de texto. Consideramos como un problema a un enunciado que describe una situación plausible en el mundo real y presenta una demanda concreta. Las situaciones planteadas normalmente contienen objetos y eventos que deben ser descritos en términos de conceptos y magnitudes científicas que tienen sentido en un modelo o teoría particular, y que se relacionan entre sí según los principios, leyes o reglas propias de dicha teoría o modelo. Usualmente, estos enunciados tienen una intención educativa y son situaciones bien definidas creadas por los expertos (profesores) para estimular el aprendizaje de los estudiantes o evaluarlo (Gaigher, 2007).

En la revisión bibliográfica llevada a cabo por Solaz-Portolés, Sanjosé y Gangoso (2013) se exponen todos los factores que pueden influir en la resolución de problemas. En relación al estudiante que lleva a cabo dicha tarea, se subraya la importancia para resolver problemas con éxito de una buena base de conocimientos (conocimiento conceptual, conocimiento sobre esquemas de problemas, etc.), de estrategias cognitivas y metacognitivas bien desarrolladas, y de una fuerte motivación.

Como resulta lógico, en la formación de maestros de primaria ha de prestarse una adecuada atención a la resolución de problemas. La mayoría de los trabajos en los que se investiga cómo los maestros en formación resuelven problemas están centrados en el área de las matemáticas. Se ha de tener presente que se suele indicar que el conocimiento matemático de los maestros de primaria es insuficiente. En este sentido, Brown, Mcnamara, Hanley y Jones (1999) apuntan que la comprensión de las matemáticas y su enseñanza en los maestros de primaria están muy influidas por sus experiencias académicas previas que, frecuentemente, son percibidas como situaciones difíciles y amenazantes. Por otra parte, se ha visto que los maestros en formación pueden ser capaces de ejecutar operaciones matemáticas pero, en la mayoría de las ocasiones, fracasan en la aplicación de estas operaciones en la resolución de problemas donde hay que integrar diversas informaciones o datos (Tirosh, Graeber y Wilson, 1991).

Taplin (1998), consciente de las dificultades de los maestros en formación en la resolución de problemas, realizó un estudio en el que categorizó los errores que cometen estos estudiantes en cuatro tipos:

- De *traducción* de la información del enunciado del problema al lenguaje matemático.
- De interpretación del enunciado.
- De insuficiencia de conocimiento conceptual matemático.
- De operaciones aritméticas.

Esta autora constató, además, que los maestros en formación hacen mejor los problemas de pensamiento icónico, donde toda la información necesaria para resolverlo está en el enunciado y solamente se necesita un paso para llegar a la solución. En cambio, resuelven peor los problemas que requieren pensamiento simbólico y relacional, donde se usan conceptos previos (que no figuran en el enunciado del problema), y en los que se hace necesario el uso de varios pasos para llegar a la solución.

Por su parte, Hernández (2009), en una investigación de los errores cometidos por maestros en formación en la resolución de problemas, encontró, entre otras cosas, que los estudiantes:

- a) Manifestaron que un problema era una situación en donde el proceso de solución no era evidente; sin embargo, esperaban encontrar en el enunciado del problema alguna clave para resolverlo.
- b) Indicaron que verificaban el problema para saber si la respuesta obtenida era correcta, aunque esto no se observó cuando resolvieron los problemas presentados.
- c) Presentaron varias dificultades en la representación de los problemas. Éstas se pueden clasificar como dificultades que provienen de la invención de condiciones a partir de los datos, ignorar datos que provee el problema, y otras cuyo origen es matemático.

El estudio de Valverde y Castro (2009) confirma el predominio de un razonamiento pre-proporcional en la resolución de problemas de proporcionalidad directa llevada a cabo por maestros en formación. El análisis del conocimiento procedimental aplicado por los participantes en el estudio, pone en evidencia que existe una fuerte influencia de procedimientos y algoritmos relacionados con otros significados de las fracciones ajenos al subconstructo de razón. Así, observan una separación entre la representación simbólica y el significado de la fracción como razón.

Pueden encontrarse en la bibliografía muchas investigaciones en las que se ha intentado averiguar si hay diferencias entre hombres y mujeres cuando resuelven problemas académicos. En algunas de estas investigaciones se concluye que los hombres resuelven mejor los problemas, en tanto que en otras no aparecen diferencias significativas entre unos y otras. Comentaremos a continuación las que nos han parecido más relevantes. Comenzaremos con el trabajo de Johnson (1984), quien utilizó

un conjunto amplio de problemas (20 problemas) y una muestra de 558 estudiantes universitarios hombres y 578 estudiantes universitarias mujeres. Este investigador intentó determinar si el sexo es decisivo en la resolución de problemas (además de analizar la influencia de factores tales como el papel desempeñado por la experiencia previa, la habilidad espacial y verbal, la habilidad matemática o el aprendizaje social). Se concluye en su investigación que los estudiantes de sexo masculino resuelven con mayor éxito los problemas, y que el origen de este éxito está en su mayor habilidad matemática y espacial.

Los resultados obtenidos por Walding (2004) constatan que los estudiantes varones resuelven mejor los problemas de Química. Su estudio, desarrollado en un gran número de centros de secundaria de Australia, ayuda a comprender mejor las diferencias de género en la resolución de problemas. El modelo estadístico que utiliza saca a la luz que los intereses extraescolares y las orientaciones de género son los aspectos más importantes de las diferencias encontradas.

En el trabajo realizado por Taasoobshirazi (2005) para evaluar las diferencias de género en la resolución de problemas en el marco de un programa de enseñanza de la Astronomía, se pone de manifiesto que los estudiantes de sexo masculino tienen más conocimiento previo y mejores estrategias de resolución de problemas, además de mejor comprensión conceptual, autorregulación y motivación que sus compañeras. No obstante, la aplicación de su programa de enseñanza tuvo un mayor impacto (mayor éxito) sobre estudiantes de sexo femenino.

Zhu (2007) llevó a cabo una exhaustiva revisión de la literatura sobre el tema de la diferencias de género en la resolución de problemas de matemáticas. En él se presenta un conjunto de investigaciones en las que se destaca la mayor destreza de los hombres en tareas de resolución de problemas, y se relaciona este hecho con características psicológicas propias de las mujeres y a la influencia de la experiencia y la educación recibida. La autora analiza el origen de estas diferencias, y señala a un conjunto de variables biológicas, psicológicas y ambientales como responsables de las diferencias de género en la resolución de problemas.

Sin embargo, Turgut y Yilmaz (2012) analizando el éxito académico y la habilidad espacial de maestros de primaria en formación, encontraron, en primer lugar, una correlación positiva entre habilidad espacial y éxito académico en matemáticas. En segundo lugar, hallaron que no había diferencias significativas en la habilidad espacial entre mujeres y hombres. Tampoco encontró Halat (2008) diferencias, en relación al sexo, en los niveles de razonamiento en Geometría entre maestros de primaria en formación.

Por otro lado, es razonable pensar que el tipo de estudios cursados a lo largo de la vida académica de un estudiante de Magisterio puede influir decisivamente en su capacidad para resolver problemas. De hecho, si se siguen estudios de ciencias en la

enseñanza secundaria (ESO y Bachillerato), se resuelven más problemas que si se llevan a cabo estudios de humanidades y ciencias sociales. Haber resuelto más problemas habrá, probablemente, desarrollado más sus estrategias cognitivas y metacognitivas, cruciales en esta tarea de alto nivel cognitivo, además de haber adquirido otros conocimientos necesarios para llevar a cabo con éxito dicha tarea (Solaz-Portolés, Sanjosé y Gangoso, 2013).

De todo lo dicho hasta aquí puede colegirse que la resolución de problemas es un punto crucial en la formación de maestros de primaria, que éstos suelen tener dificultades en la resolución de problemas, y que tanto el género como los estudios previos cursados pueden resultar decisivos en los procesos de resolución de problemas. De acuerdo con esto, los objetivos que se persiguen con este estudio son:

- Estudiar cómo afecta el género de los maestros en formación al rendimiento en la resolución de problemas de distinta dificultad.
- Analizar la influencia en estos estudiantes del tipo de estudios cursados previamente sobre la resolución de problemas de distinta dificultad.

2.- Metodología

2.1.- Diseño experimental

El diseño experimental utilizado es transaccional o transversal descriptivo, porque las medidas se toman en una sola ocasión. Las variables independientes serán género y tipo de estudios previos cursados. La variable dependiente será la puntuación obtenida en la resolución de problemas.

2.2.- Sujetos

Participaron en la investigación 66 estudiantes de ambos sexos (44 mujeres y 22 hombres) de edades comprendidas entre los 20 y los 36 años, estudiantes del tercer curso del Grado de Maestro en Educación Primaria y pertenecientes a dos grupos de la Facultad de Magisterio de la Universitat de València.

Estos sujetos no parecen tener, a priori, características especiales que los diferencien de otros grupos del tercer curso. No obstante, hemos de indicar que no se realizó muestreo aleatorio alguno, ya que se trató de una muestra de conveniencia. Por ello, los resultados no pueden ser extrapolados a toda la población estudiantil de tercero del Grado, esto es, no hay garantías de validez externa.

2.3.- Materiales

Elaboramos un cuadernillo con dos problemas (problema 1 y problema 2) que difieren en su estructura (Anexo 1). Ambos problemas tienen una estructura de proporcionalidad directa entre las variables y se resuelven mediante reglas de tres simples directas. La diferencia entre el primer y segundo problema radica en el número de reglas de tres simple directas que se han de plantear y resolver. En el caso del primer problema, solamente se tienen que hacer una; en cambio, en el segundo hay que hacer como mínimo dos. Por consiguiente, el primer problema podemos calificarlo de “estructura sencilla o fácil” y el segundo de “estructura complicada o difícil”. Es de suponer que a nuestros estudiantes el primero les resultará más fácil de resolver que el segundo.

En dicho cuadernillo cada estudiante tenía que identificarse con su nombre y apellidos (lo que nos permitió identificar su sexo), además de responder a dos preguntas relacionadas con sus estudios de secundaria. En la primera, se le pide al estudiante si ha cursado el bachillerato. En la segunda, se le solicita si estudió Física y Química en 4º de la ESO. Las respuestas a ambas preguntas nos sirvieron de indicadores de los estudios previos cursados.

2.4.- Procedimiento

El cuadernillo de los problemas se administró en una sesión de clase normal. Para la calificación de los problemas se confeccionó un protocolo de corrección elaborado por los autores de este trabajo y modificado con las aportaciones de dos profesores universitarios (Anexo 2). La calificación máxima para cada problema es de 10 puntos. La evaluación de los problemas se realizó entre un autor de este trabajo y un profesor universitario, llegándose a una coincidencia en la puntuación en el 95% de los casos, y resolviéndose las discrepancias de mutuo acuerdo.

3.- Resultados

La Figura 1 tiene el objetivo de ofrecer una visión global de las puntuaciones obtenidas por los estudiantes en los problemas 1 y 2.

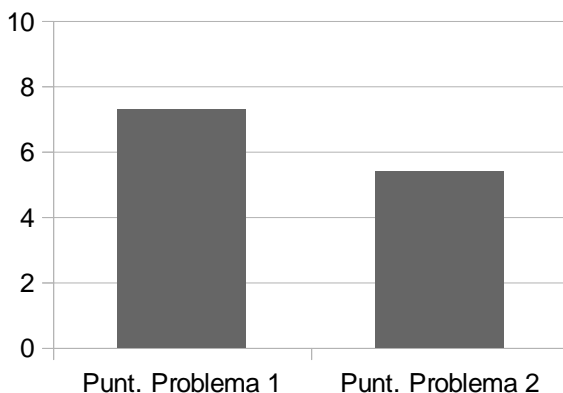


Figura 1. Representación gráfica de las puntuaciones medias obtenidas por los estudiantes en el problema 1 y en el 2 (puntuación máxima 10)

En la Figura 1 se aprecia que, efectivamente, el problema 2 resulta más difícil de resolver que el problema 1, como habíamos supuesto inicialmente. La aplicación de la prueba estadística t de Student nos confirma que las diferencias de puntuación entre ambos problemas alcanzan la significación estadística: $t = 3,18$, $g.l = 130$, $p < 0,01$.

La Tabla 1 nos ofrece la puntuación media de los problemas 1 y 2 del cuadernillo (con la desviación típica entre paréntesis) en función del sexo de la persona que resuelve el problema.

Sexo	Punt. media problema 1 (desviación típica)	Punt. media problema 2 (desviación típica)
Mujer	7,0 (3,3)	4,6 (3,9)
Hombre	7,9 (2,3)	6,9 (3,3)

Tabla 1. Puntuación media del problema 1 y problema 2 (con la desviación típica) según el sexo

Como puede verse los hombres puntúan más alto que las mujeres en ambos problemas, y esta diferencia de puntuación se incrementa en el caso del problema 2. Realizado un análisis de varianza simple (ANOVA) tomando como variable independiente el sexo y como variable dependiente la puntuación del problema 1, no aparecen diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres en la resolución del problema 1. No obstante, el mismo ANOVA pero tomando como variable dependiente la puntuación del problema 2, revela que la variable sexo sí

produce diferencias significativas, en un nivel de confianza superior al 95%, en este problema, $F(1,64) = 5,73$, con $p < 0,05$.

En la Tabla 2 se recogen las puntuaciones promedio de los problemas 1 y 2 de los estudiantes que han cursado el bachillerato antes de su ingreso en la universidad (son 57 estudiantes) y de los estudiantes que han cursado otros estudios (son 9 estudiantes).

Estudios cursados	Punt. media problema 1 (desviación típica)	Punt. media problema 2 (desviación típica)
Bachillerato	7,4 (3,1)	5,4 (3,9)
Otros	7,0 (2,9)	5,4 (3,8)

Tabla 2. Puntuaciones promedio de los problemas 1 y 2 (con su desviación típica) según los estudios cursados antes de ingresar en la universidad (bachillerato u otros)

Se observa en la tabla que las puntuaciones en ambos problemas son muy similares para ambos grupos de estudiantes. Aun así, llevamos a cabo los dos análisis de varianza simples correspondientes (variable inter-sujetos estudios cursados y variables dependientes la puntuación del problema 1 y la puntuación del problema 2). En ninguno de ellos aparecen diferencias que puedan tener un nivel de confianza estadísticamente significativo.

Por último en la Tabla 3 aparecen las puntuaciones medias de los problemas 1 y 2 de los estudiantes que han tenido la Física y Química como asignatura en 4º de la ESO (son 22 estudiantes) y los que no la han tenido (son 44 estudiantes).

Itinerario cursado en 4º ESO	Punt. media problema 1 (desviación típica)	Punt. media problema 2 (desviación típica)
Con Física y Química	8,5 (2,4)	7,1 (3,3)
Sin Física y Química	6,7 (3,2)	4,4 (3,9)

Tabla 3. Puntuaciones promedio de los problemas 1 y 2 (con su desviación típica) según el itinerario cursado en 4º de la ESO (con o sin Física y Química)

De esta última tabla se destaca que los estudiantes que han cursado Física y Química en 4º de la ESO puntúan más alto en ambos problemas. Con la finalidad de conocer si dichas puntuaciones son significativamente más altas que las de los restantes estudiantes, realizamos dos análisis de varianza simples. En el primer ANOVA, donde la variable dependiente es la puntuación del problema 1, y la variable independiente haber seguido un itinerario con Física y Química en 4º de la ESO, muestra diferencias significativas con un nivel de significación inferior al 5%, $F(1,64)=5,75$, con $p<0,05$. En el segundo ANOVA, donde la variable dependiente es la puntuación del problema 2, y la variable independiente haber seguido un itinerario sin Física y Q en 4º de la ESO, aparecen también diferencias significativas, en este caso con un nivel de significación inferior al 1%, $F(1,64)=7,9$, con $p<0,01$.

4.-Conclusiones y discusión

En primer lugar, señalar que nos han sorprendido positivamente las puntuaciones conseguidas por los estudiantes, maestros de primaria en formación, en ambos problemas. Como se observa en la Figura 1, la calificación que alcanza en el primer problema es de *Notable* (7,3), y en el segundo problema de *Aprobado* (5,4). Por tanto, no podemos afirmar que los estudiantes que han participado en este estudio resuelvan mal los problemas, sino todo lo contrario. Esto entra en contradicción con los trabajos comentados en la introducción, en los que se hace hincapié en los escasos conocimientos matemáticos de los maestros de primaria en formación.

De los resultados obtenidos sobre la variable género, que vienen recogidos en la Tabla 1 y los análisis de varianza subsiguientes, parece concluirse que los estudiantes varones resuelven significativamente mejor que las mujeres el problema más difícil de los dos planteados. Sin embargo, estas diferencias no se observan en el caso del problema más sencillo, aunque los estudiantes de sexo masculino consiguen mayor calificación. Así pues, nuestro estudio parece coincidir con otros estudios, citados anteriormente, en los que se evidencia la mayor facilidad de los varones para resolver problemas académicos. Ahora bien, nuestro trabajo matiza que donde los hombres se destacan ostensiblemente es en los problemas de elevada dificultad.

Hemos constatado que cursar el bachillerato no proporciona conocimientos y/o estrategias que permitan resolver mejor problemas que otros estudiantes que no lo han cursado. Este resultado puede ser un tanto sorprendente, a tenor de los presupuestos teóricos que fundamentan la resolución de problemas. Esto es, la formación académica adquirida a lo largo del bachillerato debería comportar el desarrollo cognitivo de un conjunto de habilidades y conocimientos que, en principio, mejorarían la capacidad de resolución de problemas. En nuestro caso, esto no ha resultado ser así

Sin embargo, tales habilidades y conocimientos sí parecen generarse cuando se ha cursado Física y Química en 4º de la ESO. Hemos de tener presente (aunque no estamos en condiciones de confirmarlo) que una buena parte de los estudiantes que han cursado esta asignatura posteriormente han seguido estudios de ciencias en el Bachillerato. En consecuencia, estos estudiantes han resuelto en su vida académica muchos más problemas que los demás. Esto podría explicar nuestros resultados y, a su vez, nos permitiría ratificar que los estudios de ciencias mejoran la capacidad de resolución de problemas académicos.

Finalmente, no podemos dejar de señalar que la principal limitación de la presente investigación puede derivarse de la naturaleza y el tamaño de la muestra. Los resultados y conclusiones que hemos obtenido sólo pueden ser válidos en sentido estricto para los sujetos que han intervenido en ella. Otras limitaciones pueden tener su origen en los materiales que hemos empleado y en aquellas variables que no hemos podido o sabido controlar y que pueden haber influido en los resultados.

5.-Referencias bibliográficas

Brown, T.; McNamara, O.; Hanley, U.; Jones, L. "Primary student teachers' understanding of mathematics and its teaching", *British Educational Research Journal*, 25, 1999, págs. 299-322.

Gaigher, E. "Exploring the development of conceptual understanding through structured problem solving in Physics", *International Journal of Science Education*, 29, 2007, págs. 1089-1110.

Halat, E. "Preservice elementary school and secondary mathematics teachers' Van Hiele and gender differences", *IUMPST: The Journal (Content Knowledge)*, 2008, publicación electrónica. www.k-12prep.math.ttu.edu [Fecha de consulta: 5-5-2011].

Hernández, O. "Errores cometidos por los candidatos a maestros al resolver problemas matemáticos", *Paradigma*, 30, 2009, págs. 103-116.

Johnson, E. S. "Sex differences in problem solving", *Journal of Educational Psychology*, 76, 1984, págs. 1359-1371.

Solaz-Portolés, J. J.; Sanjosé, V.; Gangoso, Z. "La investigación en resolución de problemas instruccionales. Efectos de variables del problema y de las variables cognitivas, metacognitivas y motivacionales del resolutor", en *El aprendizaje activo de la Física Básica Universitaria*, J. Benegas, M. C. Pérez de Landazábal y J. Otero (Eds.), Andavira Editora, Santiago de Compostela, 2013.

Taasoobshirazi, G. "An examination of gender differences in scientific problem solving strategies as students progress through an implementation of an Astronomy Multimedia Program", Master dissertation, University of Georgia, USA, 2005, publicación electrónica. <http://athenaeum.libs.uga.edu/handle/10724/8315> [Fecha de consulta: 6-7-2012]

Taplin, M. "Preservice teacher's problem-solving processes", *Mathematics Education Research Journal*, 10, 1998, págs. 59-76.

Tirosh, D.; Tirosh, C.; Graeber, A.; Wilson, J. "Computer-based intervention to correct preservice teacher's misconceptions about the operation of division", *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 10, 1991, págs. 71-78.

Turgut, M.; Yilmaz, S. "Relationship among preservice primary mathematics teachers' gender, academic success and spatial ability", *International Journal of Instruction*, 5, 2012, págs. 5-20.

Valverde, A. G.; Castro, E. "Actuaciones de maestros en formación en la resolución de problemas de proporcionalidad directa", en *Investigación en Educación Matemática XIII*, M. J. González, M. T. González y J. Murillo (Eds.), SEIEM, Santander, 2009.

Walding, E. S. "Sex differences in Chemistry problem solving", *Chemistry in Australia*, 71, 2004, págs. 6-24.

Zhu, Z. "Gender differences in mathematical problem solving: A review of literature", *International Education Journal*, 8, 2007, págs. 187-203.

6.-Anexo 1: Cuadernillo de resolución de problemas

NOMBRE Y APELLIDOS: _____

EDAD: _____

Rodea la respuesta según tu trayectoria como estudiante.

1. ¿Hiciste bachillerato? SI / NO
2. ¿Cursaste la asignatura de física y química en E.S.O.? SI / NO

Intenta resolver los dos problemas que tienes a continuación:

- 1) Una empresa química produce 35 g de luteína (un compuesto químico que se utiliza en distintos fármacos) por fábrica (35 g/fábrica). Si en dos tercios ($\frac{2}{3}$) de las fábricas se sintetizan 210 g de luteína, ¿cuántos gramos de luteína producen todas las fábricas de la empresa química?
- 2) Una empresa química multinacional produce 35 g de luteína (un compuesto químico que se utiliza en distintos fármacos) por fábrica (35 g/fábrica) y tiene 3 fábricas en cada país (3 fábricas/país). Si dos tercios ($\frac{2}{3}$) de las fábricas están en 40 países, ¿cuántos gramos de luteína producen todas las fábricas de la multinacional química?

7.-Anexo 2: Protocolo para la calificación de los problemas 1 y 2

La puntuación máxima para cada problema es de 10 puntos, repartidos en los apartados que se describen a continuación. Las puntuaciones de cada apartado son acumulables.

1.-Elabora un diagrama y/o un resumen de la información más relevante de la información que proporciona el enunciado como base para iniciar su resolución

-Presente 2 puntos

-Presente parcialmente 1

-Ausente 0 puntos

2.-Plantea correctamente la relación o relaciones de proporcionalidad directa entre las variables implicadas en el problema

-Presente 2 puntos

-Ausente 0 puntos

3.-Opera adecuadamente a partir de la relación o relaciones establecidas anteriormente

-Presente 2 puntos

-Ausente 0 puntos

4.-Despeja correctamente la variable incógnita

-Presente 2 puntos

-Ausente 0 puntos

5.-Presenta claramente la respuesta a la pregunta formulada en el enunciado con las apropiadas unidades

-Presente 2 puntos

-Ausente 0 puntos

Audiobooks: improving fluency and instilling literary skills and education for development

Audiolibros: mejorar la fluidez e inculcar habilidades literarias y educación para el desarrollo

Dr. María Alcantud-Díaz / Dr. Carmen Gregori-Signes

Universitat de València, Dpto de Didàctica de la Lengua y la Literatura / IULMA,

Universitat de València

maria.alcantud@uv.es / carmen.gregori@uv.es

Recibido el 27 de septiembre de 2013

Aprobado el 11 de mayo de 2014

Abstract: The objective of this article is twofold: firstly, to provide a critical review of an assortment of articles and web pages that report on the use of literary audio books, their contribution towards language learning, the way in which they promote children's creativity and imagination and their role in contemporary children's literature. Secondly, to bring in two innovative educational projects related to solidarity and civic and intercultural competences, which use audio books as a tool for language learning. The conclusions indicate that using audio books in primary education may have a positive impact on the learners, and help students improve their language competence and their literary skills.

Key words: audiobooks; ICTS; linguistic and literary competences; multiculturalism and solidarity.

Resumen: El objetivo de este artículo es doble: en primer lugar ofrecer una revisión crítica de una serie de artículos y páginas web en las que se hace referencia al uso de audio libros, su contribución al aprendizaje de lenguas, la manera en la que promueven la creatividad y la imaginación del alumnado y su papel en la literatura infantil contemporánea. En segundo lugar, presentar dos proyectos de innovación educativa relacionados con la solidaridad y las competencias cívicas e interculturales y que usan audio libros como herramienta para el aprendizaje de lenguas. Como conclusión podemos adelantar que el uso de audio libros en educación primaria tiene un impacto positivo en el alumnado, que mejora su competencia en lenguas y sus habilidades literarias.

Palabras clave: audio libros; TICs; competencia lingüística y literaria; multiculturalidad y solidaridad.

I ntroduction

Audio books are not a discovery of this century or even of the last one considering authentic books as “equivalent to its content and not to its format” (Baskin & Harris 1995:372). Taking this statement into account audio books have to be traced back to the ancient times when stories were transmitted from generation to generation, from storytellers to anyone who wanted to listen to them. Since, as Baskin & Harris (1995:372) explain, the “first literature was heard, not read” and that is a trait which audio books, the innovative format which digital narrative has recently adopted, share with traditional oral literature: we are back to what a voice can transmit to us. Moreover, as Johnson argues, if reading is understanding the content of the story or the theme, then audio books certainly succeed. No one would argue the importance of decoding in teaching children to read. But, understanding the message, thinking critically about the content, using imagination, and making connections is at the heart of what it means to be a reader and why kids learn to love books.

(Johnson 2003)

The objective of this article¹ is twofold: firstly, to offer a critical review of a selection of articles and web pages that report on the use of literary audio books, their contribution towards language learning, the way in which they foster children’s creativity and imagination and their role in contemporary children’s literature. Secondly, to introduce *Tales of the world* and *Ahora Toca...* (time for...), two innovative educational projects related to solidarity and civic competences, which the University of Valencia is currently involved in. Both projects use audio books as a tool for language learning. The content of the critical review is used as a guidance to design and propose a practical selection of reasons, as well as a sample of the different possible types of activities, that support the use of audio books with children who are learning English in a Spanish context, where the use of audio books is not an extended practice. The use of audio books is hereby described as favouring, in different ways, the development of the five skills described in the Common European Framework of Reference for languages (CEFR), namely, listening, reading, spoken interaction, spoken production, and writing and how they affect the teacher, the child and the process of learning. The conclusions indicate that using audio books in primary education may have a positive impact on the

¹ Which is framed within the project "Diversidad y (des)igualdad en la literatura infantil y juvenil contemporánea (1990-2012)" (UV-INV-PRECOMP13-115502) funded by University of Valencia.

learners, who will not only improve their language competence but also their literary skills.

Critical Review of Literature

One of the gifts of audio books is that they have shaken up the habit of reading. In fact, the increasing number of easy-to-reach audio books has caused a rise in the number of people taking an interest in literary texts. In addition, the coincident publication of printed and audio narratives simultaneously has also supposed a step forward in the fostering of reading since many older titles have been reproduced again “making the rediscovery of great stories even more visible” (Grover & Hannegan 2012: 151). With the arrival of new technologies of information and communication, the audio books have been evolving rapidly. They have been transformed in just a few years from analogue “to digital, from tabletop to handheld, and from cassettes to CDs” (Grover & Hannegan 2012: 151) and from MP3-MP4 players to *Playaway*. *Playaway* is the most recent finding regarding audio books. They provide, as they explain on their website²: the portability of digital audio books with the grab-and-go convenience of a physical format. Unlike CDs, Audio Cassettes or downloads, *Playaway* does not need a separate player and comes preloaded and ready to use with High Definition Audio Content and a battery.

Hence, no matter the format, the main point about audio books is that they are fostering children’s reading habits and, what is more, they are always available either at school, at home or in the library. Furthermore, it is possible to accomplish other manual tasks while listening to an audio book and “this is just another innovation that has affected the use of audio books in instructional settings” (Grover & Hannegan 2012:153, Baskin & Harris 1995: 372)

Nevertheless there is something which we would like to highlight: we are using mobile devices like tablets, MP3s, net-books and smart phones more than ever; anywhere and at anytime, but we must not forget the value of bookshops or libraries. We still like face-to-face service at book shops guided by experienced book sellers. For us, paper books and audio books are not incompatible, what is more, we find that they complement and enrich each other.

The contribution of Audio Books towards Language Learning by Means of Literary Texts

What is the contribution of audio books to literature? Why listening? These two questions are key to support the use of audiobooks. Audiobooks are not only

² <http://www.findawayworld.com/what-we-do/our-products/>

another way to promote literary texts, but also a complementary-to-reading task which may encourage reading (Aaron, 1992: 213). According to Noland (2011: 12) “the importance of reading aloud to children in the development of emerging literacy is widely promoted today by libraries and schools”. The benefits for beginners of listening to the audio while reading the print book have been highlighted by many authors, among which. Wilde and Larson (2007:24) explain that children make connections “between the words they hear and the written words. Among wich

The research carried out about the benefits of audio books according to different age ranges indicates that since for beginners (4-7 years old) listening comprehension comes before reading comprehension, it is apparent that their exposure to a variety of speech patterns increases their oral fluency. Conversely, independent readers (8-12) find that audio books give them more time to read, since they start to be quite busy with their homework and exams. Having audio books on hand increases the number of books that they read. In addition, a noteworthy benefit, given the global world they are facing is the fact that they are exposed to multicultural stories which will enrich them as citizens of the world. In turn, for young adult readers (12 and up) who are very fond of new technologies of education and communication, MP3/MP4 players, mobile phones and similar devices make ‘reading’ by means of audio books particularly appealing for them. At this age audio books function as imagination arousers while improving their oral expression and writing skills.

Who Are Audio Books for?

Any literature, either classical or more recent, either written for adults or for children is available for everyone. We highlight *everyone* taking into account that there are two types of learners: those who like reading and those who do not. The former group, usually those with a better hearing ability, can improve one of the basic competences considered in the European Framework of Reference for Language Learning: listening. In addition, they can also improve their speaking competences since the trained actors and actresses who have read the texts for recorded audio books could serve as a model in terms of inflection, tone, different dialects, rhythm, pauses, silence and different voices (Baskin & Harris, 1995). The dramatic performance increases listening pleasure, conveys meaning of a book more clearly and vividly, and transports captivated listeners into another world.

Conversely, those who openly declare that they do not like reading might find an extra motivation to use audio books given that, “the use of audio books with struggling, reluctant, or second-language learners is powerful since they act as a scaffold that allows students to read above their actual reading level” (Beers 1998: 33, Chen Shu-Hsien 2004). Moreover, the use of earphones allows the reader/listener to isolate him/herself inside the classroom and carry on the reading activity during the class time. This suits children’s current lifestyle: headsets and isolation from external noises, one more reason to become fond of audio books.

To make the task of understanding the audio book easier, the reading speed can be controlled in such way that you do not change the reader's live performance, but you can speed up or slow down the playback. A case in point is the audio books web page ESL-Bits³. In this page, for instance, once the audio has started, you can either listen to the audio books at normal speed, play it at twice the speed or at half speed. This method helps them improve both their word recognition and comprehension (Bergman, 1999). More to the point, different studies have confirmed the interest which reluctant-to-read teenagers have shown in audio books (Marchionda, 2001). To put it briefly, audio books allow children who read slowly to still take part in class activities as one of them declares: "I might not be able to read as well as others but I still have opinions. Because I could listen to the story I could finally share my opinions with my classmates" (Chen Shu-Hsien, 2004; Wolfson, 2008; Carstens, 1996).

There is one more trait of audio books which could help those reluctant readers to discover the world of books: the shortened versions. Broadly speaking, although we are not in favour of using reduced narratives too often, "they can be of a great help in school settings in which unwilling or frustrated readers (the term "frustrated readers" refers to teenagers who had a bad experience with reading in the past) can find their way towards the reading world by way of abridged versions" (Basken & Harris, 1995: 375). Thus, traditional narratives such as *Pride and Prejudice* (Austen, 1980), *The Canterbury Tales* (Chaucer, 1992), *Lord of the Flies* (Golding, 1977) and many others can be available to everyone in their shortened versions.

Learners with Additional Needs

Learners with particular needs are one of the collectives that can benefit the most from audio books. For obvious reasons, learners with visual disabilities can increase their level of enjoyment for reading. But they are not the only ones who can benefit from the features and virtues of audio books: students with physical disabilities (either temporary, due to an accident or surgery, or permanent) may find the task easier than holding a book, turning its pages, taking notes and other related activities (Basken & Harris, 1995: 376).

As argued by Baskin and Harris (2005) slow learning students who find difficulties in interpreting the print; that is to say, being told, rather than trying to fight against decoding and interpreting, since difficult words or paragraphs may function as deterrents, making them reject a book, and thus literature, as soon as they see it.

³ . <http://esl-bits.net/Books/books.html>

Coping with and overcoming reading difficulties

As mentioned previously, audio books model reading, teach critical listening, build on prior knowledge, improve vocabulary, encourage oral language usage, and increase comprehension (Goldsmith, 2002; Grover & Hannegan, 2005). But, in addition, audio books seem promising as a tool to cope with reading difficulties.

There are some audio books-based reading strategies which can aid those with reading difficulties concerning vocabulary, making sense of the text and fluency. If the reading difficulties are down to a limited vocabulary, audio books are a good tool to recognise and learn vocabulary since learners will practise those skills when decoding words. But when the task is found difficult due to the reader/listener's inability to use context clues to make meaning out of print, the reading strategies could channel their efforts into the development of skills used in decoding words. Finally, if the setback is focused on fluency, following a written text while listening to it will allow the learner to read with fluency, mostly if they read word by word instead of phrase by phrase.

Occasionally, the reading difficulties also extend to audio books or, better said, stem from audio books. The reason for this is that some learners might find audio books a nuisance due to, either the length or the complexity of some sentences, and even some books, or a confusing text organization.

Follow-up exercises based on audiobooks

Audio books can serve also an educational purpose beyond learning languages. They can be an interesting tool for content and language integrated learning (CLIL) since on the one hand, they can be used with many different subjects: science, social, history and so on. On the other hand, there are some websites that incorporate what they call educational stories, that is, stories which add a content component, like the web page Storynory⁴. This page contains an educational stories section in which audio books concerned with, for instance, Greek Myths can be found.

Moreover, on that same website, a selection of phrases from one of their stories is available. These audio books are suitable for “English language learners and young people who want to improve their English with stories”⁵. But classical literature such as *Alice in Wonderland* or many narratives by Oscar Wilde and Rudyard Kipling and fairy tales by the Grimm brothers, Hans Christian Andersen and Perrault can be also accessed. There are some other interesting pages where follow up activities, namely, anglomaniacy.pl, specialised in language learning for kids, can be found.

⁴ www.storynory.com

⁵ <http://www.storynory.com/archives/educational-stories/>

Nowadays, textbooks also include audiobooks, so children can listen while they read, together with other listening activities such as repetition and rhymes among others.

Regardless of the sort of activity, the main focus of audio books is mainly set on achieving real skills for autonomous learning, more willingly than simply on content acquisition. In other words, audio books are a very useful tool to accomplish life-long learning competences since they give students the chance to learn how to learn.

Where to Find Audiobooks for Children

There are three aspects to be taken into account when looking for an appropriate audio book:

- The purpose which the audio book is going to serve to and the intended audience that that audio book is going to be selected for.
- The audio: the voice has to be clear and appealing. In our view, the music, the special effects and other technical aspects do not have to be too striking so as to avoid learners to distract attention. The audio book can be, according to (Hoffman and Osteen 1994; Chen, 2004):
 - Fully voiced: the personalities of all the characters are dramatized vocally and maintained through the production.
 - Partially voiced: Focuses on individualising one or more characters while allowing others to move into the background.
 - Unvoiced: Older, flat form without using vocal –role playing.
 - Multi-voiced: Employs a cast of individual characters, each representing one character.

The story and the readers/ authors: because if, according to Chen (2004), we are looking for a particular type of narrative by a particular author then, the reader moves to the background. Nevertheless, if what we are looking for is a voice, someone able to engage students in the story, no matter what the narrative is, then the reader is the one who comes to the foreground. According to (Chen, 2004: 24), “we have to take into account if the reading flows and enhances the text, if his or her voice inflection keeps the listener engaged and interested and if the reader overdramatises to detracts listener’s attention from the book to his or her performance”.

In sum, we have to look for audio books that are both of good quality and balanced in terms of sound quality and reader’s style. Some examples of web pages which we consider join all the traits above mentioned are:

<http://talesfromtheforest.co.uk/>

<http://robertmunsch.com/book/moose-2>

The Role of Audio Books in Contemporary Children's Literature How they Affect the Teacher, the Child and the Process of Learning

Audio books bridge the gap between listening vocabulary and reading vocabulary since children's listening vocabulary is usually larger than their reading vocabulary (Chen Shu-Hsien, 2004). Furthermore, while listening, learners are demanded intellectually more in depth and if they do not pay close attention, they will get lost thus, it requires effort and attention. Another reason is that, with audio books, students can associate the form of the words they are looking at with their sound. In classes of English as a Foreign Language, it is a good method to achieve correct pronunciation, intonation and inflection due to the process of imitation (Chen Shu-Hsien, 2004).

An important trait of audio books in relation to the process of learning, is that they fulfill the requisites of life-long learning stated by the European Framework of Reference for language learning given that they can become part of the learner's self study process because children can practice without a teacher's help and they can monitor their own reading skills while practicing their oral reading over and over again.

Talis: tales of the world and ahora toca... (time for...)

Tales of the World (Alcantud 2011, 2012a, b, c, d, e, f) and *The Power of Tales: Building a Fairer World* (Ahora Toca...)(Alcantud, 2013) are two projects part of an innovative educational project, TALIS⁶ (Teaching and Acquisition of Intercultural and Solidarity Competences through Linguistics and Literature) that Dr. María Alcantud leads from the 2010-2011 academic year and which Dr. Carmen Gregori also belongs to. TALIS main aim is to connect all the agents of the educative community in support of a common objective: to recognize languages as very useful scaffolding to construct a more and more intercultural and respectful-with-the human-rights world to which all the communities were able to contribute without losing their identities. Furthermore, this idea was also born as an educational project aimed at fostering reflection and critical thinking on the global reality, promoting civility and rights attitudes solidarity and justice and making easier the social change process (Alcaraz, 2004:134).

⁶ <http://talisuv.wordpress.com>

In addition, TALIS is framed within the activities of the ICTs research groups Anglotic⁷, led by Dr. Barry Pennock-Speck and ELCIS⁸. The former settled at the Faculty of Philology and the latter, led by Dr. Josep Ballester, belongs to the Department of Didactics of Language and Literature, Faculty of Education, both from the University of Valencia.

One of the objectives of TALIS is to create and use audio books as one of their most salient tools. Both projects emerged from the combination of many educational methods and concepts: project work, creative writing, blended-learning, new technologies of information and communication and digital portfolio, all of them implemented in the subject Stylistics of English, an optional subject taught within the English Studies Degree at the University of Valencia in Spain.

In order not to focus too heavily on the issue of the digital portfolio since it is out of the scope of the present article, we will just explain that the main objective of the subject was to narrow the existing gap between the professional world and what learners study at University. Thus, considering Stylistics of English a crossing between language and literature, we encouraged our students to put themselves into the shoes of different professionals working with different genres (newspaper reporting, blurbs, advertising, poetry to mention but a few) so as to write creative writing projects which, all together formed a digital cultural magazine (Alcantud, 2011).

One of the projects dealt with was tales. After studying the tale as a genre, we decided to include intercultural and solidarity competences in the task and thus, we asked our students to look for an underprivileged country, race, town or similar and to contextualize their tales in that setting. This task was compulsory for everyone but we dealt with a second stage, this time a voluntary one. We asked the learners to translate their tales into Spanish, to collect all of them and to publish a book, *Tales of the World* (Alcantud 2012a, b, c, d, e, f) with the aim of offering it to an NGOD so they could raise funds for a solidarity project.

Hence, we asked them to change the classroom into a publishing company in which some of the students were in charge of editing, correcting, surfing social networks to find a sponsor, looking for illustrators and so on, in other words, a real collaborative task. So we donated this project to VOCES⁹, a culture and education based NGO which, together with the publishing company DualBooks, specialized in symmetrical bilingual books and audio books, published the six volume collection *Tales of the World* (Alcantud 2012a, b, c, d, e, f). The forty multicultural and solidarity tales which make up the collection were also recorded by British Erasmus students in

⁷ anglotic.blogs.uv.es

⁸ www.uv.es/=elcis/castellano/index-e.html

⁹ <http://www.voces.org.es/>

English and by the authors themselves in Spanish as free-downloadable audio books¹⁰. All the funds raised are being used in a project aimed at combating the AIDS problem amongst children and teenagers girls in Leogane, Haití, a town which was almost completely destroyed by the 2010 earthquake.

In turn, the outcome of one of the projects belonging to the digital portfolio, a short tales collection against violence, performed in the subject Stylistics of English in the academic year 2010-2011 was based on the work of some of the competencies described in the CEFR (Common European Framework of Reference) related to multiculturalism, multilingualism, solidarity and civic education by means of creative writing projects and digital portfolios. Those tales have been used as a basis to produce a book, *The Power of Tales: Building a Fairer World* (Alcantud, 2013) and educational materials for the program *Ahora Toca...* by the NGOD *Ayuda en Acción*.

The Power of Tales: Building a Fairer World (Alcantud 2013) is a selection of 15 tales against violence collected the previous year following a similar process. Their on-line didactic units aimed at laying the foundations for a national educational innovation project named *Ahora Toca...* (Time for...) carried out by the Spanish NGDO *Ayuda en Acción*. This NGOD¹¹ seeks to involve children in primary and secondary schools in the fight against poverty. The 15 tales which make up this project were also recorded by two volunteer British Erasmus students who, like the ones who participated in the first audio books project, kindly provided their voices to this end and so did the authors themselves in Spanish.

The reason for recording these audio books was twofold: firstly, because we wanted everybody to have access to our tales, even those visually impaired or those people with reading difficulties (dyslexia amongst others) and audio books are the formula to achieve this aim. The second reason was because English pronunciation taught in a Spanish setting is one of the most challenging tasks our students have to face and, according to my experience as a teacher of English for more than 20 years; I find audio books the most effective tool to help them to accomplish this challenge.

¹⁰<http://www.dualbooks.es/audiolibros/>

¹¹ <http://programaeducativo.ayudaenaccion.org/tag/ahora-toca/>

Conclusion

This article has examined in some detail the use of audio books in primary education providing a critical review of a collection of articles and web pages that report on the use of literary audio books, their contribution towards language learning, the way in which they foster offspring's creativity as well as their role in current literature aimed at children. Regarding creativity, as Gregori (2008: 46) says "the possibilities offered by the multimedia tools [...] certainly invites students to be more creative and thus may help introduce and encourage different ways of learning/teaching English".

Moreover, we have researched how audio books may have a positive impact on the learners who will not only improve their language competence but also their literary skills. In addition, as seen in the present article, audio books provide a method to learn the patterns of language and to learn expressions, new formulae, idioms, etc. (Wolfson, 2008) as well as the development of all four language systems; phonological, semantic, syntactic, and pragmatic.

In addition, what mostly can be found in audio books are stories and, as Cameron (2002:159) explains, the stories "represent holistic approaches to language teaching and learning that place a high premium on children's involvement with rich, authentic uses of the foreign language".

Likewise, given the current worldwide crisis that has brought many cutbacks in education, it is, in the main, cheaper to provide a set of audio books for the class to share and thus, the noteworthy task of bringing together children and literature could not be affected at any rate.

Furthermore, we have introduced the innovative educational project TALIS carried out by some teachers from the University of Valencia together with other universities and social agents and which has given birth to *Tales of the World* and *Ahora Toca...* (*Time for...*), two projects related to solidarity and civic and intercultural competences which use audio books as a tool for language learning.

The final conclusion drawn from the present article is that the use of audio books favours and fosters the development of the five skills described in the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), namely, listening, reading, spoken interaction, spoken production, and writing. Hence, using audio books in primary education may have a positive impact on the learners, who will not only improve their language competence but also their literary skills.

It is possible that using the CLA glossaries, combined with a regular IELTS course, could contribute to improving lower intermediate students' global level of achievement in IELTS. The glossaries probably reinforce the students' receptive skills

and increase their confidence when using productive skills, thus contributing to improving their overall level and ability to cope with IELTS. It is our task to make the necessary adjustments identified in this evaluation in order to ensure the glossaries are also the vocabulary-learning tool we intended them to be. Research has shown that word lists can be an efficient instrument of learning. After a thorough review bearing in mind all the points brought to light in this evaluation, the CLA glossaries could become useful learning tools.

A number of issues have been uncovered in this paper that could be matters of future inquiry. A question that remains unanswered is exactly which words are necessary in order to achieve a 5.0 in IELTS. How large is an IELTS 5.0 lexicon? Research of the Cambridge Learner Corpus might cast some light on this difficult issue. This paper has also questioned the taboo placed on rote and decontextualized learning by current SLA theory and communicative ELT teaching. A related issue is looking into how making the best of culturally-bound learning styles (rote learning, list learning – see Tinkham, 1989), can be beneficial to learning.

References

- Alcantud Díaz, M. (Coord.). (*The Power of Tales: Building a Fairer World*). Programa Ahora Toca... Valencia: Ayuda en Acción, 2013.
- Alcantud Díaz, M. (Coord.). *Tales of the World – Cuentos del Mundo*, vol. 1, Dualbooks smArt of Selling Factory S.L., Madrid, 2012.
- Alcantud Díaz, M. (Coord.). *Tales of the World – Cuentos del Mundo*, vol. 2, Dualbooks smArt of Selling Factory S.L., Madrid, 2012.
- Alcantud Díaz, M. (Coord.). *Tales of the World – Cuentos del Mundo*, vol. 3, Dualbooks smArt of Selling Factory S.L., Madrid, 2012.
- Alcantud Díaz, M. (Coord.). *Tales of the World – Cuentos del Mundo*, vol. 4, Dualbooks smArt of Selling Factory S.L., Madrid, 2012.
- Alcantud Díaz, M. (Coord.). *Tales of the World – Cuentos del Mundo*, vol. 5, Dualbooks smArt of Selling Factory S.L., Madrid, 2012.
- Alcantud Díaz, M. (Coord.). *Tales of the World – Cuentos del Mundo*, vol. 6, Dualbooks smArt of Selling Factory S.L., Madrid, 2012.
- Alcantud Díaz, M. (Ed.). *Stylistics of English. Linguistic Intervention for a Social Change. Tales against Violence*, Universidad de Valencia: Reproexpress Ediciones, Valencia, 2011.
- Aron, H. “Bookworms Become Tapeworms: A Profile of Listeners to Books on Audiocassette”, *Journal of Reading*, 36, 1992, págs. 208-212.
- Austen, J. *Pride and Prejudice* (abridged audio book version). Available at <http://www.naxosaudiobooks.com/310412.htm> [1980]
- Baskin, B. H.; Harris, K. “Heard any Good Books Lately? The Case for .Audio Books in the Secondary Classroom”, *Journal of Reading*, 38.5, 1995, págs. 372-376. Print (Available in PDF format through the APA: http://www.audiopub.org/resources/Baskin_JOR1995.pdf).
- Beers, K. “Listen While You Read: Struggling Readers and Audio books”, *School Library Journal*, 44.4, págs. 30-35. Web. Available online through Audio Bookshelf: <http://www.audiobookshelf.com/listen.html> [1998].
- Bergman, O. “Wait for me! Reader control of narration rate in talking books”. Available online: http://www.readingonline.org/articles/art_index.asp?HREF=bergman/index.html [1999].
- Cameron, L. *Teaching Language to Young Learners*, Cambridge University Press, Cambridge, 2002.
- Carstens, A. C. Differentiation in Student Responses to Literature Based on Auditory Versus Visual Exposure (ERIC Document Reproduction Service No.ED415524), 1996.
- Chaucer, G. *The Canterbury Tales* (abridged audio book). Available online at <http://www.naxosaudiobooks.com/304412.htm> [1992].
- Elley, W. B. “Vocabulary Acquisition from Listening to Stories”, *Reading Research Quarterly*, 24, 1989, págs. 174-187.

Golding. *Lord of the Flies* (abridged audio book version). Available online at <http://www.abebooks.com/Lord-Flies-AudioBook-Abridged-Audio-Cassette/8492115231/bd> [1977].

Goldsmith, F. "Earphone English", *School Library Journal*, 48.5, 2002, págs. 50-53. Available online at: www.schoollibraryjournal.com/article/CA213882.html [2002].

Gregori-Signes, C. "Integrating the old and the new: Digital Storytelling in the EFL Language Classroom", *GRETA*, 16, págs. 43-49. Available at: http://gretajournal.com/wordpress/wp-content/uploads/file/2008_9.pdf [2008]

Grover, S.; Hannegan, L. D. "Not just for Listening: Integrating Audio Books into the Curriculum", *Book Links*, 14(5), 2005, págs. 16-19.

Johnson, D. "Benefits of Audio books for All Readers". Retrieved 15/01/2013 from <http://www.readingrockets.org/article/64/> [2003].

Koskinen, P. S.; Shockley, B. "Extending the Literate Community: Home-to-School and School-to-Home", *The Reading Teacher*, 47(6), 1994, págs. 500-502.

Marchionda, D. "A Bridge to Literacy: Creating Lifelong Readers Through Audiobooks." *AudioFile* 10.2): 19-21. Available online at: www.audiofilemagazine.com/article_archive/BridgetoLiteracy_Optimized.pdf [2001].

Noland, L. "Why Listening Is Good for All Kids—Especially in the Digital Age". *Audiofilemagazine* 12-16 Retrieved from the internet. http://www.audiofilemagazine.com/article_archive/Why%20Listening%20is%20good%20for%20ALL%20Kids.pdf [2012].

Shu-Hsien L., C. "Improving Reading Skills Through Audiobooks", *School Library Media Activities Monthly*, 21.1, 2004, págs. 22-25.

Wilde, S.; Larson, J. "Listen! It's Good for Kids", 23-25. Available online at: www.audiofilemagazine.com/article_archive/ListengoodforkidsAM07.pdf [2007].

Wolfson. "Using Audio books to meet the needs of adolescent Readers", *American Secondary Education*, 36(2), 2008.

Una visión estética de la contemporaneidad desde la obra literaria de Almudena Grandes y la obra pictórica de María Carrera

An view aesthetic of contemporary from the literary and work Grandes Almudena painting of Mary Carrera

Malena Andrade Molineras

malena.victor@gmail.com

Recibido el 27 de diciembre de 2013

Aprobado el 11 de mayo de 2014

Resumen: El presente artículo postula como centro de análisis la obra de Almudena Grandes *Modelos de mujer* (1996) en correspondencia con las pinturas de María Carrera. Se busca establecer paralelismos para observar cómo en ambos códigos estéticos la idea de comunicación está ligada con lo que la contemporaneidad ha impuesto. Para elaborar toda la propuesta se utilizó la teoría del sociólogo Pedro Alzuru en especial la expuesta en su libro *Estética y Contemporaneidad* (2011), gracias a estas reflexiones se tratará de observar cómo la soledad y el sufrimiento destacados en la obra de Almudena Grandes, son reflejos característicos de la contemporaneidad. La narradora presenta mujeres con conflictos psicológicos; sus modelos femeninos son gordas, con pocos atributos o rechazadas por la madre, se da en estas mujeres una trascendencia de las sujeciones identitarias de los prototipos culturalmente aceptados, imprimiéndole a la femineidad cargas psicológicas de cánones impuestos por una sociedad que lejos de liberar, oprime.

Palabras claves: literatura; pintura; transgresiones; cuerpo; mujer; contemporaneidad.

Abstract: This article posits as a testing center 's work Almudena Grandes *Models Women* (1996) in correspondence with the paintings of Mary Carrera. It seeks to draw parallels to see how both aesthetic codes the idea of communication is linked with what contemporary imposed . To develop all the theory proposed by sociologist Peter Alzuru used especially exposed in his book *Aesthetics and contemporaneity* (2011), thanks to these reflections will try to even observe how loneliness and highlights suffering in the work of Almudena Grandes, are contemporaneidad characteristic reflexes . The narrator presents women with psychological conflicts , their female models are fat, with few attributes or rejected by the mother, gives these women a transcendence of identity fasteners prototypes culturally accepted , impressing femininity psychological burdens of fees imposed by a society far from free , press.

Key words: literature; painting; transgressions; body; woman; contemporaneity.

Escribir es, sobre todo, mirar el mundo, pero el resultado no depende sólo del paisaje. También cuenta la mirada

Almudena Grandes¹

1.- Introducción

En la mayoría de las producciones narrativas y plásticas realizadas por mujeres, destaca una sujeción identitaria con fuerte inclinación hacia el feminismo. Sin embargo, las artistas que serán el centro de interés para desarrollar el presente artículo, trascienden estas sujeciones identitarias, se habla concretamente de la escritora Almudena Grandes y la pintora María Carrera, ambas españolas; artistas que con sus manifestaciones estéticas abren la posibilidad de establecer conexiones que permiten crear un correlato amplio, analítico y multiabarcante, desde una hermenéutica que permite interpretar, y una semiótica que permite un acercamiento a las obras pictóricas.

Más allá de observar las correspondencias y analogías se intentará demostrar cómo entre la narrativa de Almudena Grandes con su obra *Modelos de Mujer* (1996) en concomitancia con la plástica de María Carrera destaca una trascendencia en las sujeciones identitaria; aspectos que entrelazan manifestaciones artísticas totalmente diferentes en apariencia, unidas por un sentido estético de contemporaneidad, que coadyuvan a comprender lo que Mario Perniola² denominó “La edad de la provocación”, período circunscrito entre 1986 y 2001, años donde también se producen las obras a estudiar. Esta categorización temporal es conocida por medio de las reflexiones que hace Pedro Alzuru con su libro *Estética y Contemporaneidad* (2011), texto que contribuye a ampliar los aspectos conceptuales relativos al presente que, por los cambios ocurridos en la década del ‘60 se erigen como el punto de partida de lo que se denomina contemporaneidad.

¹ Epígrafe tomado de Almudena Grandes del libro *Mercado de Barceló*, TUSQUETS Editores, 2003, pág. 68.

² Para una mejor fluidez de los postulados de este artículo debe aclararse que el crítico italiano Mario Perniola no es una fuente referencial directa, su pensamiento (en mi caso particular) es conocido por el análisis que Pedro Alzuru le hace en su obra *Estética y Contemporaneidad*.

2.- La contemporaneidad estética y las sujeciones identitarias femeninas

Las artistas seleccionadas (Almudena Grandes y María Carrera) sitúan sus producciones en el ámbito contemporáneo, exponiendo la femineidad como eje transversal, contribuyendo así a desplegar un tejido analítico que converge con sujeciones identitarias de un feminismo que lucha por mantener una supremacía desde la década de los 60, época de revueltas, es de esperarse entonces que la mujer en esos años sienta la necesidad de levantar su voz, manteniendo un eco un tanto desvirtuado, pues la mujer de hoy no reclama los mismos derechos del hombre, se podría decir que los está alcanzado y que su búsqueda ahora se centra en el reconocimiento de la diferencia dentro de la igualdad pues “el feminismo, el juvenilismo, el multiculturalismo, con frecuencia se enfrascan en reivindicaciones de identidad y no aceptan experiencias de diferencia, se convierten más en manifestaciones de “resentimiento” que de un “sentir” alternativo” (Alzuru, 2011: 17).

Este influjo de cambios y de desapego de una sujeción identitaria también está presente en las artistas españolas que interesan para este estudio, quienes fundamentan en sus espacios de creación una femineidad con unos aires de renovación que chocan por momento con los principios que la sociedad occidental ha pautado como derroteros, cuya trayectoria se niega a los cambios en los paradigmas estéticos, entendiendo que la resistencia es sólo el puente comunicante de todas las transformaciones sociales.

Las sujeciones identitarias femeninas interesan a varias disciplinas y tienen grandes expositoras en la literatura y la pintura, cuyas producciones se convierten en arquetipos de un escenario social contemporáneo, donde los diversos roles de la mujer se exponen desde ángulos disímiles, procurando mostrar las facetas en las cuales ésta se desenvuelve y, cuyos semblantes se plasman en confesiones literarias con coloridos en la plástica, ayudando a comprender como el hecho femineino se funde con la sociedad y se erige como un elemento de estudio que por su condición humana y por tener - hoy por hoy- muchos investigadores interesados en el tema podrá mantener alegatos sobre lo que caracteriza a la mujer, frente a quienes podrían pensar en ella desde espacios de la desigualdad y la exclusión

Destacar en el deslumbre de las sujeciones identitarias femeninas puntos de encuentro entre manifestaciones estéticas que no son contrarias, pero tampoco totalmente exactas, origina un conflicto que no se da “entre opuestos contradictorios y polares sino entre dos entidades similares, viciadas por relaciones de afinidad y por un juego de mimetismos, duplicaciones reflejos” (Alzuru, 2011: 48), lo cual conlleva a reafirmar que, los parecidos o semejanzas generan competencias, altercados y diferencias, por lo cual los estudios culturales, la literatura comparada y las ciencias sociales en general darán respuestas a planteamientos de esta naturaleza.

En otro orden de ideas, el concepto de la muerte es reelaborado en uno de los relatos de Almudena Grandes llamado “Bárbara contra la muerte” que se encuentra en la colección de cuentos *Modelos de Mujer*, y que trasciende las sujeciones feministas, esta narración recuerda el cuadro de Edvar Munch *El grito* (1893), pintura que ha sido desacralizada por lo angustiante del tema, un fragmento del cuento ejemplifica el cuadro de Munch:

Me zafé como pude y conseguí llegar hasta la puerta, pero ella, en un alarde de agilidad inconcebible, logró inmovilizar mi mano con la suya sobre el picaporte, váyase, chillé, déjeme, no me quedará aquí, yo no, yo nunca seré como usted... Sus ojos centellearon al escucharme, eres mala, gritó, ¡mala y soberbia!, te crees guapa y eres joven, por eso me desprecias, insensata, entonces acercó su cara a la mía hasta que nuestras narices se rozaron, mírame, decía, mírame bien porque mis arrugas son la enseñanza más grande que jamás recibirás de nadie, mira mi cara, mis manos... ¿Sabes cómo se llaman estas manchas? Flores de cementerio, así se llaman, y apréndetelo bien porque muy pronto, mucho antes de lo que te imaginas, crecerán por toda tu piel como han crecido en la mía, y al rato ya no serás nada, sólo comida para los gusanos, que llenarán tu boca, y se pasearán por las cuencas de tus ojos, y se meterán debajo de tus uñas, y devorarán tu carne... (Grandes, 1996: 55)

Este párrafo también se encuentra presente en una pintura de María Carrera llamado “Ecuyeré”, obra que recuerda más a las diversas formas simbólicas de la muerte que a una mujer que monta caballos en un circo, pinturas y cuento reafirman que “el vitalismo se convierte en una estética de la muerte. La voluntad de vida es una necesidad, no vivimos porque queremos sino porque estamos obligados” (Alzuru, 2011:60)

Pero si a la contemporaneidad le interesa la tortura, frontera de la sexualidad, Bárbara (el personaje del cuento mencionado en líneas anteriores) siendo niña piensa desde su opresión y ahogo que:

[...] cuando las tetas me crezcan del todo me compraré sujetadores de encaje transparente con flores bordadas de muchos colores, y me pondré medias negras con una costura atrás, tan fina que sea casi imposible llevarla recta, y zapatos de tacón alto, altísimo, eso haré, me pintaré los labios de rojo oscuro, y tendré la piel muy suave y oleré bien, muy muy bien, como huele mamá ahora, y los tíos se desplomarán a mis pies, todos los tíos, y yo me portaré fatal con ellos, lo siento, pero eso es lo que voy a hacer (Grandes, 1996: 54).

Si una niña de escasos nueve años tiene pensamientos tan agudos, la influencia de los medios de comunicación está muy presente, pues ella dice en otras líneas del mismo cuento que el hombre de sus sueños “debe parecerse a uno de las películas”, esto indica entonces que la literatura absorbe de la contemporaneidad características de las nuevas prácticas simbólicas, donde lo sectario, la soledad, la angustia y la muerte están presente, esa niña del cuento camina, existe, respira es reflejo de una realidad que por la inmediatez del presente, los cambios de la ciencia y la comunicación hacen de la infancia un espacio para cultivar los aspectos más oscuros del ser humano, la perversidad más grande y las desviaciones sexuales que podrían determinar al hombre o mujer del mañana. Se observa tanto en el relato como en la pinturas mencionadas el terror, el cual “está estrechamente relacionado con la admiración, lo terrible es grande” (Alzuru, 2011: 59), hace presencia entonces el ser angustiando del presente y la contemporaneidad, y uno de los elementos que más lo atormenta es la soledad, aspecto al cual el hombre y la mujer de hoy más le temen.

Los relatos de Almudena Grandes patentan una contemporaneidad con sentido fatalista, basta recordar la carta que abre el relato “Malena, una vida hervida”:

Yo, Magdalena Hernández Rodríguez, española, viuda, química de profesión, de 46 años de edad, en plena posesión de todas mis facultades físicas y mentales, he decidido hoy, mayo de 1990, quitarme voluntariamente la vida, dado que ésta ya no tiene ningún sentido para mí (35).

Los temas fatalistas, inhumanos, de suicidio y perversos emergen como posibilidad de atracción estética contemporánea, esto no es más que producto de la influencia de la comunicación en la cultura, existen muertes por Internet y, lo peor quienes aupan estos desafueron y estimulan al “otro” a quitarse la vida. La comunicación surte más efecto mientras más amarillista sea, al parecer la literatura y la pintura se nutre de estos “traumas y milagros”³ para captar a un público que envilecido por una constante perversión le da importancia a temas macabros, surge así un ser contemporáneo sin miedo, desprovisto de toda ingenuidad y convencido de que el mundo no tiene valor, el sinsentido de la vida recobra mayor fuerza y “el mal que no tiene nombre”⁴ empieza a definirse como la intranquilidad del espíritu asociado a una pantalla, esto aunado a los servicios de perversión y ociosidad que ofrece Internet, donde existen los cuerpos sin edad, perfectos pero reducidos a una mercancía virtual, trastocando el paradigma de pensamiento, de preferencias y de tendencia.

En el relato “Malena, una vida hervida” se da un afán por transformar un cuerpo en una cosa, pues las imposiciones canónicas de la sociedad así lo demandan,

³ “Traumas y milagros” es una propuesta que hace el itaiano Mario Perniola en uno de sus textos, busca explicar por me dio de este cliché los efectos de la comunicación en la contemporaneidad.

⁴ Sentencia elaborada por Betty Friedan en su libro *Mística de la feminidad*, para tratar de definir una situación psicológica o patológica vivida y sufrida por las mujeres de la década de los cincuenta.

ser delgada y esbelta es una forma de ser aceptada, amada, deseada, esto le sucede a la protagonista, es víctima de esta manera perversa de la sociedad contemporánea, donde la mente, los pensamientos y los conocimientos están muy distantes del cuerpo; el cuerpo cosificado, maquillado, operado, expuestos a dietas infrahumanas, como afirma Alzuru (2004) en su artículo “Por un sentir y perversión de la estética”:

La ideología moderna de la emancipación de los sentidos y del cuerpo no llega a concebir el cuerpo como cosa, algo más cerca de esto está la experiencia contemporánea del look: maquillaje, tatuaje, gimnasia, hair dressing, dietas, aeróbic, body building, cirugía plástica e ingeniería genética; en ambas, no obstante, se exalta un estetismo idealizante, el ideal ético-estético de la figura humana (48).

En este sujeto sin alma, se sitúa el personaje del relato, es una mujer que desde lo imposible logra lo que la contemporaneidad exige; ser delgada para ser atractiva, para ser deseada por un hombre, personaje que al igual que el relato el “Vocabulario de los balcones”, es ignorada por el hombre que las obsesiona, se da en esta búsqueda emancipada una desintegración del alma, una pérdida de la razón y una inconsolable búsqueda por el fetiche, el hombre que las protagonistas de estos relatos tanto desea parece no poseer espíritu, es el sujeto convertido en objeto, “veneración incondicional, hacia esa cosa ilegítima e irregular, parece que en vez de admirar desprecia la armonía del mundo y del cosmos” (Alzuru, Pedro, 2004: 48), tal como le sucede a “Malena” la protagonista del relato, desprecia todo alimento por su afán de ser delgada y de conseguir a toda costa su fetiche, hay una subjetividad autodestructiva que se acerca más al suicidio que al deseo real de amar a un hombre con alma, es una insatisfacción personal que supera al binomio inseparable cuerpo/alma, conceptos que la mujer podrá resolver, lejos de una vida liviana, sin comida, sin alma y sin amor; temores contemporáneos de un desencantamiento cercano o próximo a la tumba.

3.- La subversión y transgresión conceptos determinantes de la contemporaneidad

La subversión y transgresión en las diversas manifestaciones artísticas es de vieja data, sin duda alguna a los creadores les interesa representar la imagen corporal sea en palabras o en imágenes puesto que el cuerpo es la primera aproximación al “yo social”, es principio biológico de reproducción y se funda como elemento primordial de atracción y deseo sexual.

Al introducir estos dos términos -transgresión y subversión- se quiere significar cómo los medios estéticos en su concepción de vías de comunicación que también llegan a las masas, buscan de alguna manera una rebelión que se acerque más al pecado y a lo prohibido que a lo natural y aparentemente lícito, es la transgresión de la norma, de las leyes, de lo aceptado por un colectivo, así la obra narrativa de Almudena

Grandes *Las edades de Lulú* (1989), perfora la inimaginable posibilidad de una narrativa erótica (que recuerda los cuentos de Anais Nin o *Historia de un ojo* de Georges Bataille) levantando desde los subrepticios pensamientos femeninos la grandeza y proeza de los cuerpos, en especial lo que el cuerpo femenino le permite descubrir a “Lulú”, discurso narrativo que desarraiga la tradición, viola la norma y trasgrede lo reglamentado, Varga Llosa (2004) en un artículo publicado en el periódico *El país* define esta novela de la siguiente manera: “*Las edades de Lulú* es también una penetrante indagación en los secretos de la intimidad femenina, en los fantasmas recónditos que gobiernan desde la sombra la conducta humana”.

Las normas estéticas y morales de la sociedad contemporánea buscan crear más reglas, en pro de ordenar el caos en el cual se vive, tratando de ordenar las alteridades que la era comunicacional acarrea como forma falsa de globalización, pero que en definitiva sólo sirven para acentuar aún más la desreglamentación, ésta idea no es más que “un desarrollo de la edad de la comunicación: hace la acción ineficaz, se nutre de milagros y traumas” (Alzuru, 2011: 26).

La sociedad del presente, dinamiza la vida y la hace inmediata dentro de ese maremagno de información que diariamente atiborra los sentidos de quienes se exponen a estos cambios, se espera siempre algo nuevo que mágicamente haga olvidar lo recientemente conocido, y el cuerpo vestido o desnudo siempre será algo nuevo, y dentro de los canales comunicativos más eficaces para presentarlo está la literatura y la pintura, disciplinas que hacen de la imagen corporal femenina un rito casi inconmensurable, reconocido como parte de la historia, como lucha consciente o inconsciente de un deseo, de una voluntad o una represión.

María Carrera expone esta idea en algunas de sus pintura, así por ejemplo vale mencionar la pintura llamada “*Un pisolino*”, pintura que muestra un cuerpo femenino semidesnudo, el lienzo es elaborado con colores muy oscuros que destacan de manera muy brillante los pechos desnudos de una mujer que duerme la siesta, resulta muy llamativo la intención de la artista por mostrar esta parte del cuerpo femenino, cuyo propósito es hacer notar en el desnudo un tema que continua vigente, en esencia María Carrera desvela lo que se oculta, tal como lo hacen muchos otros (incluyendo la historia de la pintura religiosa) que hacen del desnudo de los cuerpos un *leit motiv* de incalculable valor estético.

Así, el cuerpo femenino en la literatura y la pintura siempre será lo novedoso, e interesa ser descrito desde espacios artísticos y estéticos, se podría señalar como ejemplo nimio al francés Henri de Toulouse-Lautrec, especialista en desnudos femeninos, o las *Edades de Lulú* (1989) de Almudena Grandes, pintor y narradora –aun perteneciendo a épocas y geografías diferentes- presentan sus modelos de mujeres desde espacios de la alteridad, donde lo que se busca es la apertura para el otro, para la conciencia de quien ve y lee, son los espectadores quienes descubren la sensualidad en

las imágenes descritas con palabras y, las palabras que buscan describir imágenes corporales; cuerpo como destino incomprensible de una eterna inconformidad:

Tenía delante el cuerpo fofo, añoso, de una mujer de cuarenta y seis años, los pechos caídos, el vientre dilatado, venas varicosas en las piernas y cadera, y entonces lo dijo bien claro, en voz alta, mañana vuelco a comer (Grandes, 1996: 37).

Palabras que traslucen claramente imágenes pictóricas de mujeres que en la pintura también poseen estas características, como por ejemplo, “Las bañistas” (1906) de Paul Cézanne, se observa en esta obra un grupo de mujeres descritas con pinceladas agudas, rápidas, sin atender a ninguna norma anatómica, son mujeres con cuerpos parecidos a la que describe Almudena Grandes. Pintura que anticipa la gran obra de Picasso “Las señoritas de Aviñón” (1907), pero las mujeres de esta obra maestra son estilizadas, mujeres y fondos de los dos óleos están descompuestos, pinturas que establecen las características de dos movimientos artísticos fundamentales del siglo XX, pintura abstracta y cubismo. De manera contemporánea resalta la pintura de María Carrera llamada “Después del baño” (1985), obra que extiende la misma idea de los surrealistas nombrados, pero desde contextos diferentes, a esta artista plástica no le interesa al igual que Cézanne y Picasso mostrar un rostro definido, ni expresiones emocionales precisas en las modelos de mujer que se describen en la imagen, al respecto dista mucho de Almudena Grandes, sin embargo, ambas con imagen y palabra recrean una riqueza metafórica del cuerpo, de la desnudez que no es muy detallada en la pintura, ni muy detallada en la escritura, es sólo la mujer que desde el dualismo alma/cuerpo descubre una identidad, ligada en algunos casos como en “Malena, una vida hervida” a los sentidos que de manera sistémica ofrecen placer y generan conformismo como búsqueda de una felicidad que se desdevánese en olores, sabores y sonidos, al estilo de la estética contemporánea que se hace inmediata, efímera y precedera.

4.- Lo transtextual en la narrativa y la plástica de Almudena Grandes y María Carrera

En el cuento “La buena hija” de Almudena Grandes, la protagonista Berta, hace uso de una memoria que resulta prodigiosa a manera de cordón umbilical en retrospectiva, éste la mantiene adherida a sus recuerdos infantiles que se fusionan con los desaires de una mamá biológica que desde sus recuerdos sólo es “la autoridad, la señora que tomaba decisiones importantes. Ella pagaba la matricula en septiembre y firmaba las notas en junio, compraba el uniforme y los libros de textos”(Grandes, 1996:100), en contraposición a esta descripción surge la figura doméstica que la niña Berta llama “mamá”, distinción muy clara del sustantivo “madre”, en este relato de “La buena hija”, la narradora precisa una memoria, no dista mucho del prólogo “Memoria de una niña gitana”, en ambas narraciones Almudena Grandes circunscribe el epicentro

de su argumento en un recuerdo, que los años no diluye, por el contrario lo reafirma logrando describir de manera muy precisa el continuum femenino que se ve determinado por ciertos patrones culturales preestablecidos, concepto que ha sido la base de las teorías de género que hoy siguen siendo discutidas.

Por otro lado, la pintora contemporánea María Carrera expone una serie de óleos llamado “Maternidades” iconografías de mujeres generalmente con niños en sus regazos, otras muestran mujeres embarazadas, y otras niños dejados en el abandono, en todas sus pinturas el sentido de la soledad resalta como forma irremediable del destino de las personas. Lo humano en la representación iconográfica de estas madres se parece mucho a lo descrito por Almudena Grandes, esto se debe a que narradores, poetas y pintores han mantenido a través de los siglos una dialéctica que los acerca y los aleja permitiendo una comunión fluctuante, para estos expositores del pensamiento humano, “el propio lenguaje escrito no queda a salvo de la demolición mediante medios plásticos” (Cabo, 1997:11).

Vale señala lo que exponen Guerra, Perera y Ruiz (2011):

Si consideramos las relaciones entre literatura y arte desde el punto de vista teórico, al hilo de los avances de las últimas tendencias de la Ciencia Literaria, tendremos que situar el estudio de la obra literaria en el marco de la teoría general de los signos, y considerarla, en consecuencia, en el conjunto de la categoría arte, junto a la pintura, la escultura y la música (127).

Consideración que hermana aún más la posibilidad de hilvanar discursos teóricos sobre correspondencias entre literatura y pintura, por cuanto desde postulados semióticos se considera el lenguaje como arte que se sobrepone como estructuras de comunicación. “Así, el arte puede describirse como un lenguaje secundario, y la obra de arte como un texto en ese lenguaje” (Lotman, 1982: 20), entendiendo que todo lenguaje por naturaleza busca comunicar, entonces la obra de Almudena Grandes y María Carrera comunican, transmiten una inquietud y posibilitan la acción-comunicación, por medio de la escritura y las pinturas, imprimiéndole a la contemporaneidad su mayor estandarte, para transmitir en este maremágnum de desaciertos y encontrar un vía de escape, viendo en las obras de arte las grandes rectoras y salvadoras de la soledad, los infortunios, las tristezas y desasosiegos que inundan el alma de las personas de este presente llamado contemporaneidad.

Por otro lado, el simbolismo que destacan los cuerpos femeninos de las protagonistas de la narrativa de Almudena Grandes no se oculta bajo ningún signo de represión, por el contrario muestran de manera clara aspectos de una feminidad que hablan de una mujer que no llega a corresponderse con lo que la sociedad anhela y ha impuesto como cánones de belleza, sus modelos de mujeres son no muy agraciadas, pero dentro de cada una existe un deseo de superar estos aparentes inconvenientes físicos, vinculándolos con otras capacidades femeninas que presentan el interior de

éstas, como ejemplos de personas que pueden alcanzar metas sin que exista como mediador ningún factor externo, el relato “Modelos de mujer” da cuenta de esto:

Soy lo que la gente llama “una mujer grande”, y tengo tanto éxito con los albañiles que trabajan en la calle, como desprecio inspiro a las redactoras de páginas de moda [...] Cuando seguí sus pasos (*los de la modelo hermosa*) mi autoestima se encontraba quizás en el más ínfimo de los niveles de perceptibles (81).

Con esta descripción y este sentir que la protagonista llama “autoestima” y que de manera intrínseca se define como un conjunto de percepciones, pensamientos, sentimientos y tendencias de comportamiento dirigidas hacia ella misma, su manera de ser y los rasgos de su cuerpo, la protagonista tiene una percepción evaluativa de sí misma negativa, sus proporciones no las considera del todo atractivas. En palabras de Rolle-Rissetto (2008) significaría que: “El proponer el cuerpo femenino como medio intelectual, como vehículo de conocimiento, es un paso fundamental y de gran significación. Al hacerlo, Grandes recurre a la vivencia de su propio cuerpo, de su propia materia, como lugar de enraizamiento del sentido de sí y de lo que lo rodea (pág. 580).

Y según Pascual (2007):

A partir del Renacimiento, el desnudo femenino, dentro de las representaciones de carácter mitológico, comienza a acentuar su carácter erótico. Sin embargo no se produce una desvinculación total hasta algo más tarde, cuando el desnudo pase a ser eso, un desnudo, alejado de toda connotación mitológica. Venus ya no es una diosa, sino que es una mujer que muestra su cuerpo, como ocurre, por ejemplo, en la Maja desnuda de Goya. Con las vanguardias, el desnudo femenino, más allá de la simple idea de la belleza, aparecerá más claramente asociado al erotismo y la sexualidad, con obras claramente sugerentes, abandonando poco a poco la inocencia para llegar a una provocación directa y sin trabas, relacionándose también con los cambios sociales en los que la mujer adquiere mayor libertad social, comenzando por sí misma y por su propio cuerpo (78-79).

El cuerpo en la pintura de María Carrera realiza la feminidad en todos sus contornos, pues se esmera en presentar mujeres con excelentes atuendos, tal es el caso de su óleo *Autorretrato* y de todas las mujeres que representa en diferentes pinturas. La artista muestra admiración por Velázquez y sus Meninas, y agrupa un conjunto de pinturas llamadas por ella “maternidades y velazqueñas” en las cuales se puede apreciar el fenómeno de la feminidad desde dos tópicos: uno ligado con la posibilidad biológica de ser madre y otro con la continua influencia o intertextualidad de la obra “Las Meninas” de Diego Velázquez, cuadro que aun hoy no termina de ser estudiado y

analizado, y a partir de este hipotexto la artista plástica genera otras obras que sirven para seguir hilvanando una historia que nace con esta pintura de Velázquez.

Vale señalar que, “Las Meninas” cuyo análisis es ampliamente definido por Michel Foucault, en su libro *Las palabras y las cosas* (1968), permite comprender la obra de Velázquez, pues en ese juego de re-presentaciones se esconden múltiples posibilidades interpretativas, así leer este capítulo (llamado Las meninas) paralelamente a la observación de la obra pictórica, surca caminos insospechable que admiten transitar por territorios desconocidos que provocan reescrituras nuevas, de esta posibilidad se valió María Carrera para concretar en sus lienzos a estas mujeres que siguen inquietando y cuyo referente inmediato serán “Las meninas” de Velázquez.

La artista busca perpetuar en la figura femenina, tanto de las velazqueñas como de las maternidades, la función de la mujer dentro de la sociedad, desde el servilismo y la función reproductora que garantiza la continuidad de la vida. Su obra muestra una constante búsqueda de la figura femenina, así representa a una menina con una gran falda de colores, y el atuendo propio del barroco, pero también la representa desnuda, mostrando lo que hay debajo de esos grandes trajes que agobian a la mujer de la época del siglo XIX, esto no es más que un signo de rebeldía y una forma de mostrarle al mundo que la mujer desde siempre y con atuendos cargados de mucha tela tiene una corporeidad.

Las meninas que muestran el cuerpo en la obra de María Carrera son mujeres con más edad que las que representa vestidas, pues las que muestra con los grandes y amplios faldones son niñas, así la artista se ve obligada a representar meninas con más años que las que el maestro Velázquez pintó. Por otro lado, también presenta meninas conjugadas con la pintura de Chirico, así reelabora en su producción a dos grandes (Velázquez y Chirico) mostrando claramente elementos de intertextualidad que se funden en una nueva obra y que la hacen única, incomparable y muy divertida a la vez.

En cuanto a las maternidades María Carrera utiliza recurrentemente este tópico y lo hace desde la mujer que tienen a su hijo en el vientre, la mujer con el hijo en los brazos y de forma extraña representa una soledad del hijo, es decir, una maternidad sin madre, desde la soledad, el abandono y el aislamiento, dentro de estas tres formas de manifestación de maternidades se observa a la mujer que brilla con mucha luz en su estado de preñez, la mujer que carga al niño en su regazo brindando amor, protección, alimento y cariño y, la mujer ausente, la que abandona al niño; niños que son representados en ambientes oscuros, generalmente inmersos en algún tipo de paisaje natural que por los tonos presentes en las obras sugieren dolor, aun cuando no sea representado en el rostro del niño. Dentro de estas categorías se encuentran las maternidades de esta pintora, así la mujer como forma de fertilidad, es madre y es esposa, pero también es la que se despoja del ser que su vientre anidó, la que olvida, la que descubre una individualidad desde la distancia, la enajenación, la pérdida.

5.- Lo privado y lo íntimo: alternativa de narración y pintura

Lo íntimo en la obra narrativa de Almudena Grandes se observa en toda su producción, y uno de los elementos más notorios es el sufrimiento, sentimiento que por muchos años ha caracterizado la psicología de la mujer, tres de sus protagonistas de su colección de cuentos *Modelos de mujer* dan claro testimonio de esta manera de percibir el mundo, “Malena, Berta y Lola”, tres mujeres diferentes pero enlazadas por la carencia del afecto, situación que degenera en un sufrir, el cual las protagonistas tratan de disipar distrayendo su atención y procurando que la ansiedad que les genera esta melancolía no se agudice al punto de caer en la locura o el suicidio. Elementos que se anticipan en el cuento “Malena, una vida hervida”, la protagonista inicia con una carta anunciando su suicidio. Carta que la narradora va desarrollando en intersticios dentro del mismo relato, es una manera de presentar al lector dos mundos para ir configurando uno sólo, al estilo de Mayra Montero en su novela *La última noche que pase contigo* (1991), donde la forma pistolar es una distractor que conforma y arma toda la trama.

El sufrimiento como elemento humano destacado en las mujeres de la obra narrativa de Almudena Grandes tiene que ver con los conflictos psicológicos propios de la contemporaneidad, sus modelos femeninos son gordas, con pocos atributos, rechazadas por la madre, se da en estas mujeres una desmitificación y una trascendencia de las sujeciones identitarias de los prototipos, una feminidad que muestra los rasgos que la contemporaneidad le imprime a la mujer. Así, es muy necesario verse linda y tener las medidas perfectas en un mundo confeccionado sólo para las mujeres extremadamente flacas y altas, la narradora se apodera de esta condición para urdir un relato donde los cuerpos femeninos ocupan gran parte de la atención, “transformándose a través de arte, a través de la literatura, en mediación viva de lo que quiere decirse y decirle al mundo” (Rolle-Rissetto, 2009: 577). Sin embargo, en este encadenamiento simbólico, trascendencias de sujeciones y formas de concebir el sufrimiento emocional, los personajes de Almudena Grandes tienen un final victorioso, la protagonista de “Malena una vida hervida” decide volver a comer y amar sin pensar en sentimientos.

6. Palabras finales

Se puede definir a la contemporaneidad desde las obras que nos muestran Almudena Grandes y María Carrera, como dos caras de una misma sociedad, donde la oportunidad de comunicar será la necesidad constante de transmitir un sentimiento de soledad y angustia que caracteriza esta era. La obra narrativa de Almudena Grandes deja ver sujeciones identitarias que sirven como representaciones sociales y constructos imaginarios que desde siempre han inquietado a los seres humanos, y que contribuyen con el desarrollo cultural; tanto la literatura como la pintura se nutren de incidencias sociales y culturales, que resuenan en aptitudes, conductas, intereses y anhelos del devenir y, que enaltecen a la comunicación como forma de accionar el pensamiento, de

generar nuevos discursos y de provocar placer y esparcimientos en quienes tienen el tiempo, la paciencia y la necesidad de encontrarse con lo estético y con lo realmente cultural.

Finalmente, con la narrativa de Almudena Grandes y con las pinturas de María Carrera se puede ver un interés por comunicar y ampliar los esquemas conceptuales, informar a través de una ficción o una ilusión, entonces el arte que ellas han legado a la cultura, pueden analizarse como representativos de una contemporaneidad donde reina la soledad, el desasociado y lo efímero, como elementos que constituyen este momento y que plasmado en el arte conforman una historia de un ser que existe en la ficción y se perpetua en la realidad, ambas artistas retratan una verdad y hacen de su legado una denuncia con huellas de una estética única, trascendental y de amplio valor.

Bibliografía

Alzuro, Pedro. *Estética y Contemporaneidad*, Vicerrectorado Académico Secretaria de la Universidad de Los Andes, Mérida-Venezuela, 2011.

Alzuro, Pedro. “Por un sentir y pervisión de la estética”, *Revista Estética*, nº 7, Ponencias del 5º seminario nacional de Estética, 2004, págs. 45-52.

Grandes, Almudena. *Las edades de Lolú*, Editorial Tusquets, Barcelona, 1986.

Grandes, Almudena. *Modelos de mujer*, Editorial Tusquets, Barcelona, 1996.

Grandes, Almudena. *Mercado de Barceló*, Editorial Tusquets, Barcelona, 2003.

Foucault, Michel. *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las Ciencias Humanas*, Siglo veintiuno, Argentina, 1968.

Lotman, Yuri. *Estructura del texto artístico*, Istmo, Madrid, 1982.

Mayobre, Purificación. “La formación de la identidad de género una mirada desde la filosofía”, *Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, v. 12, nº 28, 2007.

Rolle-Rissetto, Silvia. “Decirse desde el cuerpo. Modelos de mujer de Almudena Grandes”, *Revista Destiempo*, México, número 19, 2009.

Referencias electrónicas

Cabo, Javier. *La divisa Abolida. Relaciones entre pintura y surrealistas*. En: http://dspace.usc.es/bitstream/10347/598/1/pg_010-033_adaxe13.pdf. Consultado el 22-05-2011.

Guerra, Oswaldo, Perera Angeles; Ruiz, Isabel. *Pintura y Literatura: La necesaria integración cultural*. En: http://ruc.udc.es/dspace/bitstream/2183/9227/1/CC-009_art_13.pdf. Consultado el 05-05-2011.

Pascual, Jesús. “Una aproximación a la imagen de la mujer en el arte español. En: *Revista electrónica de Estudios Hispánicos*, nº 1, 2007, págs. 75-89.

Varga Llosa, Mario “Dos Muchachas”, *El País*, 2004. En: http://elpais.com/diario/2004/11/28/opinion/1101596406_850215.html Consultado el 28-05-2012. Consultado el 12-06-2012.

Índice

Editorial.....	4
Artículos	8
<i>Dificultades de la traducción jurídica y jurada / Difficulties in Sworn and Legal Translation.</i> Nobel-Augusto Perdu Honeyman (Universidad de Almería) y Susana Ridao Rodrigo (Universidad de Murcia)	
	9
<i>La enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine en el aula de ELE intermedio / Conversational colloquial Spanish teaching through cinematographic material in the intermediate level classroom.</i> Carmen Azúar Bonastre (Universidad de Varsovia).....	
	27
<i>Auxilio Social en La casa de enfrente (1960) de Carmen de Icaza / Auxilio Social in La casa de enfrente (1960) by Carmen de Icaza.</i> Carmen Fragero Guerra (Universidad de Córdoba)	
	57
<i>Norma y uso: las ideas educativas en Juan de Robles / Etymology and use: The educational ideas of Juan de Robles.</i> Alejandro Gómez Camacho (Universidad de Sevilla)	
	78
<i>Estudios previos cursados y género de los maestros de primaria en formación: efectos sobre la resolución de problemas / Pre-service primary teachers' gender and studies previously undertaken: effects on problem solving.</i> Alexandre Caballer Alonso y Joan Josep Solaz Portolés (Universitat de València. Facultat de Magisteri)	
	96
<i>Audiobooks: improving fluency and instilling literary skills and education for development / Audiolibros: mejorar la fluidez e inculcar habilidades literarias y educación para el desarrollo.</i> María Alcantud-Díaz y Carmen Gregori-Signes (Universitat de València)	
	111
<i>Una visión estética de la contemporaneidad desde la obra literaria de Almudena Grandes y la obra pictórica de María Carrera / An view aesthetic of contemporary from the literary and work Almudena painting of Mary Carrera.</i> Malena Andrade Molinares	
	126



Aula de Literatura infantil
Marciano Curiel Merchán