

Tejuelo.

(Revista de Didáctica de la Lengua y la Literatura).

Número 4.

Año II (enero de 2009).

Esta obra está publicada bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 2.0, 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-nd/2.0/es/legalcode.es>



BY SA 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, Ciencia y Tecnología, 2009.

Texto, los autores.

Edita: JUNTA DE EXTREMADURA.

Consejería de Educación, Ciencia y Tecnología.

CPR de Trujillo.

IES Gonzalo Torrente Ballester.

Trujillo-Miajadas. 2009.

Editor y Coordinador: José Soto Vázquez.

CDU: 821.134.2:37.02

157 páginas.

ISSN: 1988-8430

URL: [http:// iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/index.htm](http://iesgtballester.juntaextremadura.net/web/profesores/tejuelo/index.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. José Miguel Carbajo Cascón (IES. G. T. Ballester).
D. Juan Luis García Sánchez (IES. G. T. Ballester).
D^a Mercedes Nacarino Ramos (CPR de Trujillo).

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).

Consejo de Supervisión Externo:

Dr. D. Antonio Mendoza Fillola (Universitat de Barcelona).
Dr. D. Juan Antonio Garrido Ardila (University of Edinburgh).

Consejo Corrector:

D^a Rosa Macarro Asensio (Universidad de Extremadura).

Editorial.

Pasado el primer año de trabajo creemos conveniente hacer un balance, aunque sea de manera apresurada, de las directrices de trabajo propuestas y las líneas de investigación abordadas. Con un breve recorrido de tres números publicados, de diversa y novedosa temática, *Tejuelo, Didáctica de la lengua y la literatura*, presenta modificaciones que pretendemos resumir en estas páginas, amén de las que se recogen en la dirección electrónica de la publicación, de manera que los autores y lectores tengan conocimiento de ello.

El primer gran objetivo de la publicación era proponer a la comunidad científica unos contenidos que abordasen la Didáctica de la lengua y la literatura desde diferentes ópticas. De este modo, basándonos en los presupuestos generales de las iniciativas de ciencia abierta, nos sumamos a la Universidad de Barcelona, al decidir buscar un sistema para publicar material docente siguiendo el ejemplo del Massachusetts Institute of Technology bajo las licencias *creative commons*.

En lo que concierne al trabajo ya editado, la publicación ha mostrado 25 artículos que podemos clasificar en tres bloques principales: artículos científicos en relación con la lengua y la literatura (18, dos de ellos en inglés, el 72 %), artículos de reflexión poética (2, el 8%), artículos de creación literaria (2, otro 8%), y reseñas bibliográficas (3, el 12 % restante).

En otro orden de aspectos, la temática ha sido variada, desde la poesía amorosa de Catulo, el teatro áurico de Lope de Vega, la lectura en familia, el *Poema de Fernán González*, la novela negra o policíaca, repertorios literarios del siglo XVIII, la Didáctica de la lengua y la literatura en Primaria, la literatura de romances, MUDS, la narración americana, el teatro español contemporáneo, el cuento breve español, la música rock, los estudios de antropología oral, Mercedes Formica, Tamayo y Bauss, Octavio Paz, Valle-Inclán, la tradición teatral popular en la América colonial o la *Historia de la literatura* de Ticknor.

Por su metodología y enfoque, de diversa índole, encontramos crítica literaria, aplicaciones didácticas, comentarios de textos (de diferentes géneros literarios), sociología literaria, nuevas tecnologías, historia de la literatura..., a la que han contribuido investigadores de diferentes instituciones (Consejería de Educación de la

Junta de Extremadura, Centro de Profesores y Recursos de Trujillo, IES “Gonzalo Torrente Ballester” de Miajadas, Universidad de Extremadura, Universidad de Almería, Universitat de Barcelona, University of Edinburgh, University of Chicago, University of Cincinnati, University of Cardiff, Wofford College, University of Massachusetts y Purdue University Calumet).

En segundo lugar, la publicación, como no puede ser de otra manera, ha tenido una constante evolución en busca de una mejora de su calidad y adecuación a los requisitos exigibles a toda publicación científica. En este sentido, hemos creado un modelo de evaluación por pares ciegos, al tiempo que hemos ampliado los resúmenes a español e inglés, frente a los monolingües del primer ejemplar. E igualmente hemos creado una nueva sección dedicada a trabajos monográficos que esperamos esté visible en breve.

Para terminar, el gran reto que nos marcábamos era conseguir la visibilidad de los trabajos en la mayor cantidad de foros posibles, tanto especializados como divulgativos, esfuerzo en el que persistimos, si bien ya se puede acceder a *Tejuelo* en numerosas direcciones:

<http://dialnet.unirioja.es/>, <http://www.doaj.org/>,
<http://hispanismo.cervantes.es/>, <http://www.cervantesvirtual.com/>,
<http://www.tulips.tsukuba.ac.jp/online-j/cal-html/>, <http://www.socolar.com/>,
<http://library.georgetown.edu/newjour/t/>, <http://www6.wittenberg.edu/lib/>,
<http://www.sjlibrary.org/>, <http://scholar.google.es/>, <http://nsdl.org/>,
<http://www.lib.utc.edu/>, <http://sfx7.exlibrisgroup.com/>,
<http://getit.libraries.psu.edu:9003/>, <http://d-library.uniroma2.it/>,
<http://www.aladin.wrlc.org/>, <http://cufts.lib.pu.ru/>, <http://biblio.vub.ac.be/>,
<http://obelix.lib.hku.hk/>, <http://213.0.4.19/portal/bnc>,
<http://www.deperu.com/diccionario/>, <http://lecturaextremadura.com/>,
<http://www.recolecta.net/>, <http://biblioteca.uam.es/educacion>, <http://elbuscon.bne.es/...>

Agradecemos su colaboración, y la confianza depositada en *Tejuelo* para divulgar sus trabajos, a todos cuantos han participado en esta aventura, así como a los que han aportado su conocimiento, porque sin ellos carecerían de sentido estas páginas.

j. s.

I.- Artículos.

De la disponibilidad a la didáctica léxica.

Francisco José Rodríguez Muñoz/Isabel Ofelia Muñoz Hernández.

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Universidad de Almería.

Recibido el 2 de octubre de 2008.

Aprobado el 15 de octubre de 2008.

Resumen: El giro decisivo en la enseñanza de la lengua, concebida como sistema, a su uso real está condicionado por la incorporación y el aprovechamiento de las nuevas metodologías de investigación lingüística, que dan cuenta de una situación más acorde con la realidad. En la didáctica del léxico de una lengua extranjera, como puede ser el español, se revelan especialmente útiles los resultados que proporcionan las pruebas de disponibilidad léxica. Tras exponer las reflexiones teóricas y los principios metodológicos de que participamos en nuestro estudio, se presenta un análisis de léxico general realizado a partir de un corpus de 400 encuestas de disponibilidad a alumnos de enseñanza media, de 15 a 18 años de edad, recogidas entre 1998 y 1999 en Almería capital.

Palabras clave: Disponibilidad léxica. Didáctica del léxico. Español lengua extranjera.

Summary: The decisive turn of language teaching, conceived as a system, toward its use is conditioned by the incorporation and the benefit of new methods in linguistic investigation which pay attention to a situation closer to reality. To promote research in lexical didactics of a foreign language, for example of Spanish, the results of lexical availability tests are especially useful. After explaining the theoretical frame and the methodological principles for this study, a general analysis of lexicon is presented. 400 tests of lexical availability were applied to students (15-18 years old) in secondary education, between 1998 and 1999 in the city of Almería.

Key Words: Lexical availability. Lexical teaching. Spanish as a Foreign Language.

1. Concepto de disponibilidad léxica.

El concepto de *disponibilidad léxica* fue formulado a partir de las contribuciones de René MICHÉA (1953) y de los franceses Georges GOUGENHEIM, Paul RIVENC y Aurélien SAUVAGEOT (1956), que tenían por objeto determinar el léxico fundamental del francés, depurándose hasta llegar a la versión actual de Humberto LÓPEZ MORALES (1999).

Los primeros estudios, en el ámbito francófono, llevaron a estos primeros investigadores a combinar los métodos de la léxico-estadística con los de la búsqueda del léxico fundamental. El resultado fue la disponibilidad léxica, es decir, la determinación del léxico básico frecuente, aprovechando la noción de centro de interés (*centre d'intérêt*) de la pedagogía tradicional. Las aplicaciones de este procedimiento han ido en progresivo aumento y han dado lugar a valiosos estudios en el ámbito hispanohablante [por citar algunos de ellos, *vid.* ALBA (1995); BENÍTEZ PÉREZ (1992); CARCEDO (2000, 2001); FUENTES GONZÁLEZ (1997); GALLOSO CAMACHO (1998); GARCÍA DOMÍNGUEZ *et al.* (1994); GARCÍA MEGÍA (2003); GONZÁLEZ MARTÍNEZ (2002); HERNÁNDEZ MUÑOZ (2002); LÓPEZ CHÁVEZ (1993); MATEO GARCÍA (1998); VALENCIA y ECHEVERRÍA (1999)].

En suma, la presencia de las palabras que contiene nuestra memoria y la prevalencia de actualización que tienen unas sobre otras en el discurso comportan decisivas implicaciones psicolingüísticas y útiles aplicaciones pedagógicas que trataremos a continuación.

2. Disponibilidad léxica y aplicaciones didácticas.

¿Qué criterios se tienen en cuenta en la selección del vocabulario para trabajar en las clases de español como lengua extranjera? Al analizar los materiales y manuales didácticos de ELE, observamos que, en ocasiones, estos parten de premisas aleatorias que causan una sensación de inconcordancia y poca sintonía con la realidad léxica del idioma.

A pesar de la evolución que han experimentado las investigaciones sobre disponibilidad léxica en el ámbito hispánico, pocas veces se han sabido aprovechar las nuevas metodologías de análisis léxico y su aplicabilidad a la enseñanza de lenguas extranjeras.

Entre las formas con que cuenta la lingüística contemporánea de analizar el vocabulario propio de una comunidad de habla, encontramos el estudio del léxico básico y del léxico disponible. El léxico básico se encarga de ponderar la frecuencia y la dispersión, a fin de ofrecer índices reales de uso, determinando así la estabilidad de las palabras. El léxico disponible, por su parte, compensa la frecuencia con el grado para determinar un índice real de disponibilidad (IDL) que está formado, esencialmente, por nombres concretos, precisamente la clase de palabra con menor estabilidad (*vid.* LÓPEZ MORALES, 1983: 209-225).

Las palabras que se usan habitualmente en cualquier situación comunicativa constituyen el léxico básico, mientras que las utilizadas solo cuando abarcamos un tema concreto integran el léxico disponible. Ambos métodos son complementarios y nos ofrecen el perfil léxico de una comunidad lingüística.

Trabajar exclusivamente con el índice de frecuencia para discriminar el vocabulario que se ha de enseñar de una lengua genera ciertos inconvenientes, ya que las listas resultantes se generan en función de los materiales que se hayan seleccionado para elaborarlas. La solución que plantea la léxico-estadística consiste en la delimitación de todo el universo léxico en varios mundos concretos. Para llevar a cabo este inventario se utilizan diversos procedimientos: a través de una fórmula matemática que pondera los datos de frecuencia y dispersión se obtiene el índice de uso real de las palabras. Esta metodología conlleva numerosas ventajas, convirtiéndose en un instrumento de gran utilidad en la enseñanza de ELE.

Asimismo, la disponibilidad léxica proporciona datos útiles para la selección y nivelación del vocabulario en las clases de lenguas extranjeras, revelando marcas léxicas en función de los resultados obtenidos a partir del análisis y confrontación de las variables y los factores sociales, como pueden ser la edad, la procedencia geográfica o el nivel sociocultural.

3. Método y criterios de muestreo.

La muestra que proporciona el material necesario para realizar el análisis de léxico general que presentamos más abajo la recogimos en institutos públicos de Almería capital y centros concertados privados, entre septiembre de 1998 y diciembre de 1999. Finalmente, quedó compuesta por un total de cuatrocientas pruebas de disponibilidad que sirvieron de base para la tesis doctoral *Disponibilidad léxica en alumnos de enseñanza media de Almería* (MUÑOZ HERNÁNDEZ, 2005).

La muestra está formada por 183 hombres y 217 mujeres comprendidos entre los 15 y los 18 años (con un bajo índice de participación de estudiantes de 19 y 20 años), recogándose un total de 11.328 palabras. Los centros de enseñanza media que en ese momento se estaban muestreando empezaban a ser, con la reforma educativa,

Institutos de Educación Secundaria. De hecho, el antiguo BUP convivía con la ESO en algunos centros de enseñanza.

Los centros de interés (campos nocionales o culturales) contemplados en nuestra muestra son: 1) *el cuerpo humano*, 2) *la ropa*, 3) *partes de la casa (sin los muebles)*, 4) *los muebles de la casa*, 5) *alimentos y bebidas*, 6) *objetos colocados en la mesa para la comida*, 7) *la cocina y sus utensilios*, 8) *la escuela: muebles y materiales*, 9) *iluminación, calefacción y medios para airear un recinto*, 10) *la ciudad*, 11) *el campo*, 12) *medios de transporte*, 13) *trabajos del campo y el jardín*, 14) *los animales*, 15) *juegos y distracciones*, 16) *profesiones y oficios*, 17) *los colores* y 18) *la mar*.

Los factores sociales que se han tenido en cuenta para enmarcar los centros de interés han sido: *nivel sociocultural* (alto, medio, bajo), *sexo* (hombre, mujer) y *tipo de centro* (público, privado).

Para informatizar el material léxico recogido nos hemos servido del programa *LexiDisp* (versión 1,02), elaborado por José Enrique Moreno Fernández y Antonio García de las Heras (auspiciado por la Asociación de Lingüística y Filología de la América Latina, el Instituto Cervantes y la Universidad de Alcalá de Henares) sobre la fórmula desarrollada por LÓPEZ CHÁVEZ y STRASSBURGER FRÍAS (1991).

4. Resultados: el léxico general disponible.

En disponibilidad léxica se trabaja con pruebas de tipo asociativo. La palabra o palabras identificativas de cada centro de interés son las que actúan como estímulo, para que a partir de estas los encuestados asocien a las mismas todos los vocablos que en ese momento les pueda sugerir dicha *palabra estímulo*. Seguidamente, los encuestados dedican dos minutos a cada centro de interés (como estableció MENA OSORIO, 1986) y sin límite de palabras durante ese tiempo para el centro correspondiente.

El léxico general se calcula sin aislar ninguno de los factores sociales que se han tenido en cuenta para este estudio, por medio del programa *LexiDisp*; así, se tiene en cuenta todo el conjunto léxico producido por los estudiantes en las pruebas de disponibilidad.

En el centro de interés *partes del cuerpo* contamos 228 palabras que hacen un gran repaso por toda la anatomía humana, tanto interna como externa. Destaca, en primer lugar, la palabra “ojo” (1; 0,53712). Esta proporción siempre nos indicará el rango de aparición (1) y, a continuación, informará del índice de disponibilidad (IDL: 0,53712). Siguiendo posiciones se encuentran “dedo” (2; 0,49682), “brazo” (3; 0,47348), “pierna” (4; 0,46558), “nariz” (5; 0,44748), “oreja” (6; 0,44599), “boca” (7; 0,42885), “mano” (8; 0,41819), “pie” (9; 0,41461), “cabeza” (10; 0,39647).

Las diez palabras más disponibles asociadas a *la ropa*, con un recuento de 180 en total, abarcan tanto prendas de vestir como complementos: “camisa” (1; 0,52475), “calcetín” (2; 0,5122), “pantalón” (3; 0,50642), “camiseta” (4; 0,49662), “calzoncillo” (5; 0,44824), “braga” (6; 0,4050), “jersey” (7; 0,39586), “sujetador” (8; 0,34853), “falda” (9; 0,34271), “zapato” (10; 0,34087).

En las *partes de la casa (sin los muebles)*, de las 108 palabras recogidas, ocupan las primeras posiciones “cocina” (1; 0,58958), “dormitorio” (2; 0,45746), “cuarto de baño” (3; 0,43583), “terraza” (4; 0,40603), “comedor” (5; 0,3859), “salón” (6; 0,38212), “patio” (7; 0,32391), “despensa” (8; 0,28765), “pasillo” (9; 0,27039), “entrada” (10; 0,23754).

El léxico general disponible que registramos en los diez primeros rangos del campo asociativo *muebles de la casa*, con 166 palabras, comienza con “silla” (1; 0,55049), seguida de “armario” (2; 0,52713), “cama” (3; 0,5128), “mesa” (4; 0,51182), “sillón” (5; 0,38807), “mesita de noche” (6; 0,38245), “sofá” (7; 0,3655), “estantería” (8; 0,31585), “escritorio” (9; 0,26328), “espejo” (10; 0,14767).

En *alimentos y bebidas* se recogen 511 palabras, destacando los nombres de bebidas en las tres primeras posiciones donde, además de mencionarse el “agua” (1; 0,43156), aparece una marca comercial “coca-cola” (2; 0,43137) y una bebida alcohólica “whisky” (3; 0,3078) a la que suceden: “patata” (4; 0,30166), “vino” (5; 0,29894), “cerveza” (6; 0,28605), “pan” (7; 0,27624), “tomate” (8; 0,25763), “lenteja” (9; 0,23082), “fanta” (10; 0,27771).

Con 210 palabras, el centro de interés *objetos colocados en la mesa para la comida* recoge en los primeros lugares “vaso” (1; 0,65218), “tenedor” (2; 0,65171), “cuchara” (3; 0,64142), “cuchillo” (4; 0,6285), “servilleta” (5; 0,61486), “plato” (6; 0,49992), “mantel” (7; 0,44023), “jarra” (8; 0,33466), “alimento” (9; 0,29606), “ensaladera” (10; 0,2299).

En *la cocina y sus utensilios* el registro general es de 336 palabras y se encuentran entre las primeras “horno” (1; 0,459259), “microondas” (2; 0,45387), “sartén” (3; 0,41839), “frigorífico” (4; 0,41379), “olla” (5; 0,34095), “cuchillo” (6; 0,33791), “tenedor” (7; 0,30262), “cuchara” (8; 0,27212), “lavavajillas” (9; 0,25162), “batidora” (10; 0,22624). Como vemos, el 50% de las palabras contenidas en los diez primeros rangos de este campo notional hace referencia a electrodomésticos.

Entre las 302 palabras pertenecientes al léxico general que computamos en *la escuela: muebles y materiales*, ocupan los principales puestos “pizarra” (1; 0,57159), “silla” (2; 0,54754), “lápiz” (3; 0,48897), “mesa” (4; 0,47601), “bolígrafo” (5; 0,46947), “libro” (6; 0,43737), “goma” (7; 0,41066), “tiza” (8; 0,38559), “libreta” (9; 0,31507), “estuche” (10; 0,2957).

En el centro de interés *iluminación, calefacción y medios para airear un recinto* hay una producción total de 140 palabras de las que ocupan los primeros rangos “aire acondicionado” (1; 0,64165), “bombilla” (2; 0,53503), “estufa” (3; 0,52778), “ventilador” (4; 0,51366), “lámpara” (5; 0,46667), “ventana” (6; 0,40305), “foco” (7; 0,28624), “abanico” (8; 0,24266), “tubo fluorescente” (9; 0,22068), “linterna” (10; 0,22048).

El léxico general disponible para *la ciudad* es de 563 palabras y se destacan por rango e índice de disponibilidad “coche” (1; 0,51671), “tienda” (2; 0,4308), “moto” (3; 0,37158), “gente” (3; 0,35471), “edificio” (4; 0,31374), “casa” (5; 0,27366), “árbol” (6; 0,27175), “parque” (7; 0,25821), “semáforo” (8; 0,23015), “acera” (10; 0,20214).

En *el campo* registramos, de manera general, 680 palabras distribuyéndose en los diez primeros rangos como sigue: “árbol” (1; 0,47824), “flor” (2; 0,32343), “pájaro” (3; 0,26302), “río” (4; 0,25974), “hierba” (5; 0,23101), “piedra” (6; 0,21825), “montaña” (7; 0,21659), “tierra” (8; 0,21659), “vaca” (9; 0,1845), “animal” (10; 0,18075). Tanto los nombres de hipérónimos como los de hipónimos tienen cabida en este campo nocional.

En el centro *medios de transporte* se hace un registro general de 170 palabras, ocupando las principales posiciones “coche” (1; 0,63843), “avión” (2; 0,59979), “moto” (3; 0,56634), “tren” (4; 0,54159), “bicicleta” (5; 0,53722), “barco” (6; 0,52168), “autobús” (7; 0,49888), “patín” (8; 0,39507), “camión” (9; 0,32843), “monopatín” (10, 0,31402).

En *trabajos del campo y el jardín* el registro de léxico general es de 229 palabras y en los rangos principales encontramos: “regar” (1; 0,48191), “jardinero” (2; 0,35108), “plantar” (3; 0,32806), “podar” (4; 0,32634), “agricultor” (5; 0,29882), “sembrar” (6; 0,29024), “arar” (7; 0,29024), “recoger” (8; 0,23606), “recolectar” (9; 0,21518), “abonar” (10; 0,21264). Desde el punto de vista morfológico, existe un notable predominio de la categoría verbal sobre la nominal en este centro de interés (a excepción de dos nombres de oficios entre las diez primeras posiciones, el resto son verbos).

En *los animales* recontamos 326 palabras entre las que destacan “perro” (1; 0,58975), “gato” (2; 0,54862), “león” (3; 0,38014), “tigre” (4; 0,33401), “caballo” (5; 0,32238), “elefante” (6; 0,27517), “vaca” (7; 0,24996), “conejo” (8; 0,23764), “serpiente” (9; 0,21539), “ballena” (10; 0,21352).

Las diez palabras recogidas, entre las 605 del léxico general disponible, que se anteponen a las demás en el centro de interés *juegos y distracciones* son “fútbol” (1; 0,44642), “parchís” (2; 0,44206), “baloncesto” (3; 0,35887), “cartas” (4; 0,30828), “oca” (5; 0,30236), “ajedrez” (6; 0,26015), “voleibol” (7; 0,24649), “tenis” (8; 0,20959), “ordenador” (9; 0,20595), “escondite” (10; 0,20377). Los deportes igualan en número a los juegos de mesa en este campo nocional y llama la atención la presencia de la informática en los primeros rangos.

En el centro *profesiones y oficios* se cuentan 491 palabras y los rangos principales quedan ocupados por “profesor” (1; 0,37478), “médico” (2; 0,30315), “abogado” (3; 0,26619), “albañil” (4; 0,21917), “policía” (5; 0,20619), “camarero” (6; 0,18046), “maestro” (7; 0,17143), “carpintero” (8; 0,16132), “ingeniero” (9; 0,15447), “arquitecto” (10; 0,15445).

En *los colores* contamos un total de 192 palabras, las primeras son “rojo” (1; 0,79453), “azul” (2; 0,76216), “verde” (3; 0,72458), “amarillo” (4; 0,71855), “blanco” (5; 0,6735), “negro” (6; 0,62583), “rosa” (7; 0,47362), “marrón” (8; 0,43738), “naranja” (9; 0,43336), “gris” (10; 0,405169).

Por último, a *la mar* son asociadas 667 palabras diferentes: “agua” (1; 0,48291) es la primera de ellas (como en *alimentos y bebidas*), seguida de “barco” (2; 0,47937), “pez” (3; 0,3978), “arena” (4; 0,34646), “ola” (5; 0,32014), “alga” (6; 0,3156), “tiburón” (7; 0,30058), “piedra” (8; 0,22612), “sal” (9; 0,22341), “almeja” (10; 0,22032).

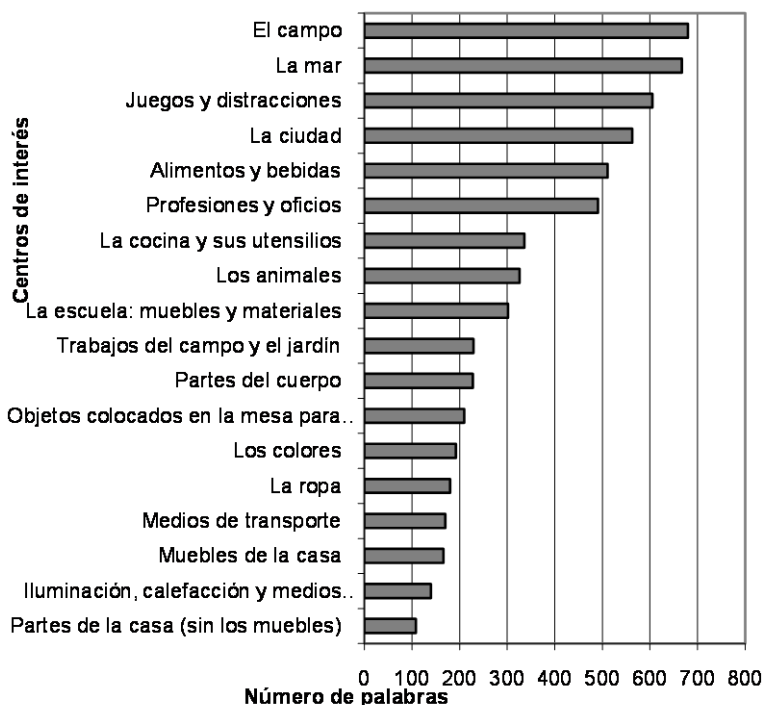


Tabla I. Orden descendente de los centros de interés según el número de palabras.

5. Discusión.

Atendiendo a la distribución de la producción léxica general, son *el campo y la mar* los campos nocionales a los que se asocia un mayor número de palabras, seguidos de *juegos y distracciones* y *la ciudad*. En efecto, son estos los centros de interés menos limitados, desde el punto de vista léxico-semántico, en los que tiene cabida un mayor número de palabras, a veces relacionadas con la representación mental y la construcción personal de estas realidades, más abierta, que posee cada uno de los participantes.

El fenómeno contrario lo observamos en aquellos centros de interés semánticamente más restringidos como pueden ser los *medios de transporte*, los *muebles de la casa*, *iluminación*, *calefacción* y *medios para airear un recinto* o las *partes de la casa (sin los muebles)*. En estos casos, las constelaciones léxicas son más reducidas y la construcción de estos campos queda sometida a los referentes con existencia real que los componen, más que a la percepción subjetiva que puedan tener los participantes en relación con ellos.

En conclusión, los datos que proporcionan los desarrollados métodos léxico-estadísticos sugieren la conveniencia de ser trasladados al entorno didáctico. Más allá de las consideraciones de corte estructuralista, aún en boga en la enseñanza de lenguas, en que la lengua es considerada como sistema de sistemas potenciales, esto es, un modelo abstracto y homogéneo; es preciso efectuar un salto cualitativo al estudio del uso real de la lengua *hic et nunc*, en este caso del léxico, concebida como proceso interactivo, cambiante y multiforme.

Una herramienta de indiscutible utilidad es, en este sentido, la disponibilidad léxica, a partir de la que se determinan los índices reales de uso de una palabra en diferentes comunidades de habla. Las propuestas de enseñanza de lenguas, y concretamente del léxico, deben adaptarse a las necesidades educativas del alumnado. Para ello es imprescindible tener en cuenta sus características (edad, conocimiento de otras lenguas, contexto de enseñanza-aprendizaje, entre otras), solo de esta forma la didáctica de una lengua hará del alumno su verdadero punto de referencia y podrá contribuir al desarrollo de sus destrezas comunicativas.

6. Bibliografía.

- Alba, Orlando. *Léxico disponible de la República Dominicana*, Pontificia Universidad Católica Madre y Maestra, Santiago de los Caballeros, 1995.
- Benítez Pérez, Pedro. “Disponibilidad léxica en la zona metropolitana de Madrid”, *Boletín de la Academia Puertorriqueña de la Lengua Española*, 1 (1), págs. 71-102.
- Carcedo González, Alberto. *Disponibilidad léxica en español como lengua extranjera: el caso finlandés*, Universidad de Turku, Turku, 2000.
- Carcedo González, Alberto. *Léxico disponible de Asturias*, Universidad de Turku, Turku, 2001.
- Fuentes González, A. Daniel. “Disponibilidad léxica y fines específicos”, en *Estudios de disponibilidad léxica*, García Marcos (Ed.), GRUSTA, Almería, Barcelona, 1997, págs. 127-146.
- Galoso Camacho, M. Victoria. *El Léxico disponible en el nivel preuniversitario (provincia de Zamora)*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1998.
- García Domínguez, María Jesús *et al.* “Estudio de la disponibilidad léxica en Gran Canaria. La variante geográfica y el tipo de educación”, *Revista de estudios de adquisición de la lengua española*, 1994, págs. 65-72.
- García Megía, Antonio. *La disponibilidad léxica en la ciudad de Almería entre los nueve y los doce años*, Universidad de Almería, Almería, 2003.
- González Martínez, Adolfo E. *La disponibilidad léxica de los alumnos preuniversitarios de la provincia de Cádiz*, Universidad de Cádiz, Cádiz, 2002.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P. y A. Sauvageot. *L'élaboration du Français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base*, Didier, París, 1956.
- Hernández Muñoz, Natividad. *El léxico disponible de los estudiantes conquenses. Del análisis sociolingüístico a la reflexión metodológica*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 2002.
- López Chávez, Juan. *El léxico disponible de escolares mexicanos*, Alhambra Mexicana, México, 1993.
- López Chávez, Juan y Carlos Strassburger Frías. “Un modelo para el cálculo del índice de disponibilidad léxica individual: enseñanza del español como lengua materna”, *Actas del II Seminario Internacional sobre Aportes de la Lingüística a la Enseñanza del Español como Lengua Materna*, Universidad de Puerto Rico, Puerto Rico, 1991, págs. 91-112.
- López Morales, Humberto. “Lingüística Estadística”, en *Introducción a la lingüística actual*, Playor, Madrid, 1983, págs. 209-225.
- López Morales, Humberto. *Léxico disponible de Puerto Rico*, Arco Libros, Madrid, 1999.
- Mateo García, M. Victoria. *Disponibilidad léxica en el COU almeriense. Estudio de estratificación social*, Universidad de Almería, Almería, 1998.
- Mena Osorio, Mónica. *Disponibilidad léxica infantil en tres niveles de enseñanza básica*, Universidad de Concepción (tesina inédita), Concepción, 1986.

- Michéa, René. “Mots fréquents et mots disponibles. Un aspect nouveau de la statistique du langage”, *Les langues modernes*, 47, 1953, págs. 338-344.
- Muñoz Hernández, Isabel Ofelia. *Disponibilidad léxica en alumnos de enseñanza media de Almería*, Universidad de Almería (tesis inédita), Almería, 2005.
- Valencia, Alba y Max Echeverría. *Disponibilidad léxica en estudiantes chilenos*, Universidad de Chile-Universidad de Concepción, Santiago de Chile, 1999.

E-Evaluación de cursos telemáticos universitarios.

Eloy López Meneses/José Roso Díaz.

Facultad de Formación del Profesorado.

Universidad de Extremadura.

Recibido el 3 de noviembre de 2008.

Aprobado el 14 de noviembre de 2008.

Resumen: Fruto del desarrollo de la tesis doctoral¹ dirigida por los catedráticos Julio CABERO ALMENARA y Pedro CAÑAL DE LÉON, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla, surge el siguiente instrumento de análisis didáctico de las estrategias de enseñanza de cursos universitarios en red (A.D.E.C.U.R)². En esta investigación analizamos los modelos de enseñanza y estrategias de enseñanza que ofrecen los cursos virtuales de formación.

Palabras clave: E-Evaluación. Modelos didácticos. Estrategias de enseñanza. Teleformación. Didáctica.

Summary: As a result of the doctoral thesis¹ directed by the professors Julio CABERO ALMENARA and Pedro CAÑAL DE LÉON (Faculty of Education of the University of Seville), the following instrument of didactic analysis of the strategies of education of university courses in network (A.D.E.C.U.R) appears. In this article we analyze the models of education and strategies of education that virtual courses of formation offer.

Key Words: E-Evaluation. Didactic models. Strategies of education. Teleformation. Didactics.

¹ La tesis lleva por título *Análisis de las estrategias de enseñanza en Teleformación: Diseño y experimentación de un instrumento de análisis didáctico de las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos de formación universitaria.*

² Su versión simplificada se encuentra en el edublog personal: <http://adecur.blogspot.com/>

Introducción.

En el ámbito del Espacio Europeo de Educación Superior cada vez son más abundantes y utilizados los cursos en los que Internet constituye la principal o exclusiva vía de comunicación. De esta forma, la teleformación se muestra como una alternativa a la enseñanza presencial, siendo necesario evaluar y valorar los planteamientos didácticos y resultados de estos cursos universitarios en red.

Por otra parte, nuestras ideas iniciales quieren ir en la línea de apuntar con toda claridad que cualquier material formativo virtual que utilicemos debe estar respaldado por una evaluación, siendo esta no sólo referida a aspectos técnicos, como el entorno gráfico, usabilidad, tipo de navegación que presenta, sino prestando especial atención a otros aspectos, relacionados con elementos didáctico-pedagógicos, como pueden ser el modelo de enseñanza que orienta el curso virtual, las finalidades educativas que persigue el mismo, las estrategias metodológicas empleadas, las actividades y su secuenciación, los materiales complementarios o de apoyo que le ofrecen a los estudiantes, la utilización de las diferentes fuentes de información, el sistema de tutorías, los instrumentos de evaluación que se aplican, entre otros elementos³.

De lo mencionado anteriormente se pueden inferir los siguientes problemas de investigación:

- 1) ¿Cómo evaluar el modelo didáctico y las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los cursos de teleformación universitaria actuales?
- 2) ¿Qué características debe reunir un instrumento didáctico que permita evaluar el modelo didáctico y las estrategias de enseñanza implementadas por los cursos de teleformación universitaria?
- 3) ¿Qué modelos didácticos y estrategias de enseñanza desarrollan los cursos de teleformación analizados mediante nuestro instrumento de evaluación?

En relación con los problemas antes formulados, los objetivos de nuestra investigación son los siguientes:

³ Reflexiones que se expusieron en el año 2001, con motivo del *V Congreso Internacional de Tecnología, Educación y Desarrollo Sostenible* (ROMÁN; LÓPEZ. MENESES y otros, 2001). Disponible en: <http://tecnologiaedu.us.es/edutec/edutec01/>

- Primer objetivo. Formular las bases teóricas de un proceso de evaluación del modelo didáctico y las estrategias de enseñanza/ formación de cursos telemáticos universitarios.
- Segundo objetivo. Diseñar un instrumento de análisis didáctico del modelo didáctico y las estrategias de enseñanza de cursos universitarios de formación en línea.
- Tercer objetivo. Experimentar el instrumento diseñado y valorar su adecuación.
- Cuarto objetivo. Estimar la frecuencia relativa de los modelos didácticos y las estrategias de enseñanza que presentan los cursos de teleformación incluidos en la muestra analizada.

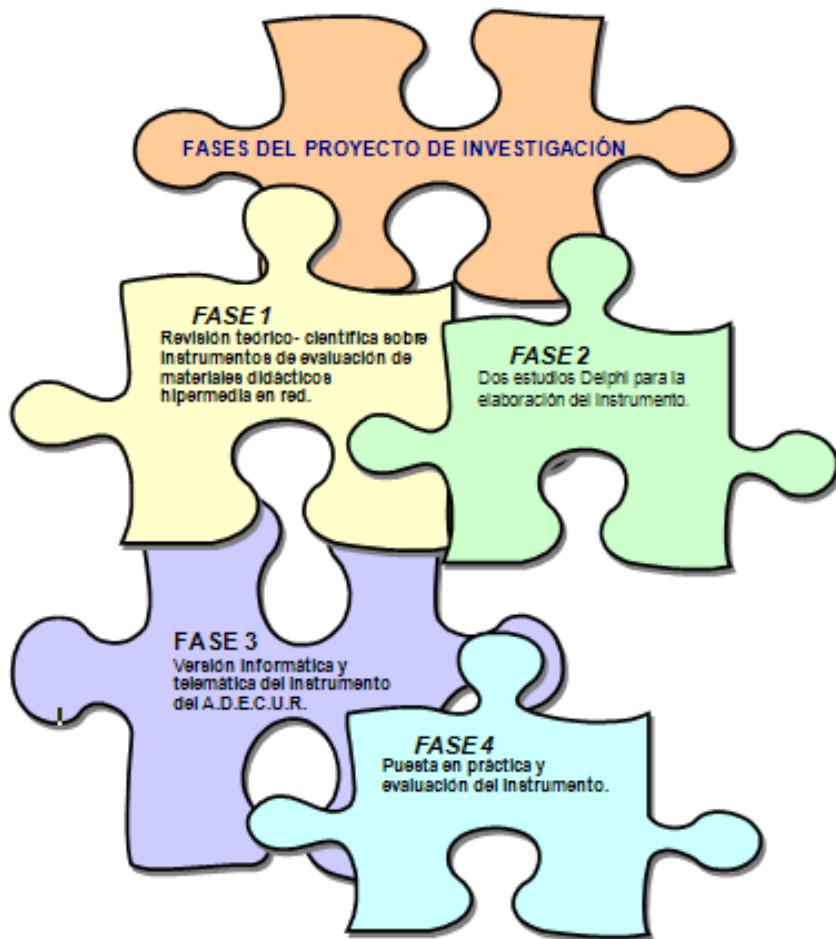
Desarrollo de la investigación.

El presente trabajo de investigación se encuentra organizado en cuatro fases. Una primera fase de revisión de la literatura científica más relevante sobre la evaluación de sitios web educativos, software educativo, aplicaciones hipermedia educativas, plataformas de Teleformación y todos aquellos indicadores y/o criterios de calidad que, bajo nuestro punto de vista, consideremos significativos para valorar los materiales para la formación en red.

Una segunda fase, centrada en la construcción, selección y precisión de los contenidos de dicho instrumento didáctico de evaluación. Para ello se realizarán dos estudios Delphi. Dichos estudios se llevarán a cabo mediante la aplicación de dos cuestionarios, enviados directamente a los expertos implicados a través de su correo electrónico. En concreto, a un grupo de diecisiete expertos, para recabar la información para la construcción del A.D.E.C.U.R. (primer estudio Delphi). Con la recopilación y análisis de sus resultados se elabora una primera versión del A.D.E.C.U.R. Esta se envía al mismo grupo de expertos (segundo estudio Delphi), y en función de la nueva información se reelabora dicho instrumento.

En la tercera fase, se presenta el instrumento en su versión informatizada a través de una hoja de cálculo (bajo Windows y GNU/ Linux) y su versión telemática alojada en el sitio web: <http://www.arrakis.es/~educatio> y el blog: <http://adecur.blogspot.com/>

La última fase consiste en la puesta en práctica del A.D.E.C.U.R, a través del análisis de diferentes cursos en línea (31), así como la evaluación de los cursos mediante un juicio de expertos (sin el instrumento) para valorar la concordancia entre ambos criterios. En el siguiente esquema, representamos las fases del proceso de investigación:
Esquema 1.



Esquema. Fases en el desarrollo de la investigación.

Conclusiones de la investigación.

La revisión teórico-científica realizada en la primera fase del estudio, junto con las aportaciones y valoraciones de los 17 expertos extraídos de los dos estudios Delphi, nos han proporcionado las conclusiones siguientes:

Conclusiones en relación con los objetivos de la investigación.

Primer objetivo. *Formular las bases teóricas y metodológicas de un proceso de evaluación del modelo didáctico y las estrategias de enseñanza de cursos telemáticos universitarios.*

La revisión y reflexión teórica realizada, así como las opciones metodológicas diseñadas e implementadas, nos permiten considerar que este primer objetivo ha sido plenamente alcanzado, puesto que hemos logrado avances sustanciales en la determinación del perfil general y las características específicas de un instrumento de evaluación teóricamente adecuado para el desarrollo de las tareas de análisis de la orientación didáctica de cursos universitarios de teleformación actuales.

Segundo objetivo. *Diseñar un instrumento de análisis didáctico del modelo didáctico y las estrategias de enseñanza de cursos universitarios de formación en línea.*

De la misma manera, gracias a los antecedentes de investigación revisados, a las oportunas indicaciones proporcionadas por los expertos consultados en los estudios Delphi y a nuestros propios criterios, se ha logrado la concreción progresiva del instrumento que hemos denominado A.D.E.C.U.R, cuyo proceso de elaboración y formulación final (en este trabajo) se ha expuesto detalladamente en el capítulo cuarto y quinto de esta investigación.

Tercer objetivo. *Experimentar el instrumento diseñado y valorar su adecuación.*

Este objetivo se ha desarrollado mediante la evaluación de una muestra de 31 cursos universitarios de teleformación. Se ha constatado la validez del instrumento A.D.E.C.U.R para caracterizar la estrategia de enseñanza implementada en cada curso, en función de los valores que alcanza en relación con cada uno de los ejes de progresión didáctica considerados. E igualmente su validez para poder inferir, a partir de esos datos, el modelo didáctico subyacente en cada curso, así como los principales aspectos inadecuados en cada caso, atendiendo a los fundamentos vigentes que proporcionan las ciencias de la educación.

Cuarto objetivo. *Estimar la frecuencia relativa de los modelos didácticos y las estrategias de enseñanza que presentan los cursos de teleformación incluidos en la muestra analizada.*

La muestra analizada tiene un carácter selectivo, pues se trató de que incluyera ejemplos de cursos universitarios de teleformación que cubrieran todo el rango de diversidad didáctica considerado. Para ello fue preciso realizar una amplia búsqueda de cursos que en principio fueran posibles candidatos a encuadrarse en cada uno de los modelos didácticos de teleformación contemplados. Por todo lo anterior, los resultados

obtenidos en cuanto a frecuencia de los distintos modelos didácticos se circunscriben exclusivamente a la muestra evaluada. No obstante, como se podrá apreciar en las conclusiones relativas al tercer problema investigado, es patente la predominancia de los cursos basados en el modelo didáctico transmisivo-tradicional. En todo caso, consideramos que este cuarto objetivo de la investigación se ha desarrollado también satisfactoriamente.

Conclusiones en relación con los problemas abordados y las hipótesis o supuestos iniciales sobre los mismos.

1. ¿Cómo evaluar el modelo didáctico y las estrategias de enseñanza puestas en práctica por los cursos de teleformación universitaria actuales?

En primer lugar, hay que tener en cuenta, de acuerdo con los análisis realizados, que lo más común es que los cursos telemáticos no realicen declaraciones explícitas lo suficientemente amplias y completas como sería necesario para poder realizar un diagnóstico del modelo didáctico que sustenta el curso, de manera semejante a la que se emplea cuando este aspecto se investiga mediante entrevistas a profesores concretos. Pero también es sabido, en todo caso, que suele haber diferencias apreciables entre las declaraciones verbales de los docentes sobre su pensamiento epistemológico, psicopedagógico o, en síntesis, didáctico, y las actuaciones que desarrolla en el aula. Por ello, en nuestro estudio la exploración del modelo didáctico de cada curso de teleformación se aborda utilizando el análisis directo de las estrategias de enseñanza desarrolladas en la práctica como principal fuente de información.

La definición de la estrategia de enseñanza de una unidad didáctica o de un curso en su conjunto exige, de acuerdo con la propuesta de CAÑAL (2004) tanto la caracterización de los tipos de actividades puestas en juego como el análisis de las secuencias típicas en que estas se disponen durante la enseñanza. En un curso presencial estos dos requisitos pueden satisfacerse sin trabas, siempre que se permita la presencia en el aula del investigador o la grabación completa de las secuencias. Pero en el caso de la teleformación la situación no resulta tan clara y homogénea, puesto que resulta bastante frecuente que las secuencias no tengan un carácter tan predeterminado como suelen tener en un aula presencial. El grado de optatividad o autonomía del estudiante en cuanto al orden de realización de las actividades es variable en la teleformación, pero es por lo común notablemente superior que en la formación presencial. Y ello es así, entre otros factores, por las características específicas de este medio, generalmente asíncrono, y en el que los recursos y actividades suelen ponerse a disposición de los estudiantes formando paquetes o módulos que estos pueden desarrollar en forma bastante autónoma.

Por esta circunstancia, en nuestra investigación la fuente principal de información sobre las estrategias de enseñanza y, en último término, el modelo

didáctico del curso, está constituida por las propias situaciones de enseñanza y aprendizaje que el curso plantea: el ambiente virtual que las caracteriza, las formas de aprendizaje que promueven, los objetivos que se formulan, los tipos de contenidos que se ponen en juego y sus fuentes y, en definitiva, las actividades y tareas de todo tipo que han de realizar los estudiantes, así como los recursos técnicos del *aula virtual* en la que se desarrollará cada curso. Podemos pues confirmar la hipótesis 1.1., en el sentido de que efectivamente el análisis de las declaraciones explícitas y de las opciones didácticas de un curso de teleformación permite estimar el modelo didáctico en que este se fundamenta, basándonos en el análisis de la estrategia de enseñanza implementada. Aun cuando haya que salvar la dificultad antes expresada de no poder determinar a veces la secuenciación de las actividades, sí es siempre accesible y muy significativo el análisis de las actividades puestas en juego.

2. *¿Qué características debe reunir un instrumento didáctico que permita evaluar las estrategias de enseñanza y el modelo didáctico implementados por los cursos de teleformación universitaria?*

En la revisión de antecedentes de investigación efectuada en la primera fase de nuestro estudio, sobre instrumentos de evaluación de materiales didácticos en red, pudimos constatar el predominio de instrumentos de evaluación focalizados esencialmente en aspectos técnicos, en detrimento de los didácticos. Coincidimos con DE BENITO (2006) en llamar la atención sobre el hecho de que más que centrar la atención en la cantidad de utilidades que posea una herramienta, como estos tipos de cuestionarios, lo que debemos evaluar prioritariamente son las posibilidades pedagógicas de los cursos, es decir, en qué medida contribuyen a la implementación de estrategias de e-learning bien fundamentadas.

En aquellos casos en que los instrumentos revisados efectúan análisis de aspectos didácticos de los cursos, una mayoría de ellos solo examina los contenidos ofrecidos/ transmitidos en los mismos, añadiendo algunos un examen de los objetivos perseguidos. Sorprende el olvido bastante común de aspectos tan importantes en este tipo de análisis como el ambiente virtual, las actividades y su secuenciación o el tipo de evaluación que se efectúa.

Lo anterior, junto con las excelentes aportaciones realizadas por los expertos participantes en los estudios Delphi, nos ha permitido concretar progresivamente el instrumento A.D.E.C.U.R., que responde a la orientación presente en la primera hipótesis que formulamos sobre este problema y que adopta el formato de cuestionario. El cuestionario A.D.E.C.U.R enumera posibles características exigibles a los cursos y aporta criterios que permitan al evaluador discernir si cada una de ellas está presente o no, implícita o explícitamente, en cada caso. Se ha tomado la opción de adoptar como características de referencia para el análisis aquellas que corresponderían a un curso que siguiera en todos sus extremos opciones coherentes con el paradigma integrador

socioconstructivista e investigador actual. De este modo, cada ítem se centra en una característica concreta del eje de progresión correspondiente, en cada uno de sus componentes de análisis. Esto permite realizar valoraciones sectoriales y globales que indican la presencia de rasgos positivos y negativos en cada curso y, en definitiva, realizar un diagnóstico del mismo e indicar posibles insuficiencias y líneas de mejora, así como inferir el modelo didáctico que parece articular su estructura y dinámica docente. Responde, en definitiva, al propósito de poner las TIC al servicio de la pedagogía, como se viene reclamando insistentemente por diferentes autores como: ADELL (1996, 1997, 2004), AGUADED (2002, 2007), VALVERDE (2002, 2002, 2008), CABERO (2004, 2008), CABERO Y ROMÁN (2006), CABERO Y CASTAÑO (2007), ÁREA (2008) y SANCHO (2008).

En cuanto al resto de las hipótesis iniciales relativas a este problema, se ha podido constatar nuevamente la enorme potencialidad de la metodología Delphi para recabar información y depurar instrumentos de evaluación de materiales hipermedia. Esta opción metodológica reúne todas las ventajas del trabajo colaborativo, en la aportación de ideas y criterios por expertos en este ámbito de investigación educativa, y resulta muy interesante como vía para lograr que el instrumento diseñado resulte funcional y fiable, ya que ayuda a incorporar adecuadamente los resultados de investigación y los criterios expertos. Gracias a todo ello se ha conseguido que A.D.E.C.U.R posea un alto grado de fiabilidad, que ha sido acreditada.

En otro orden de cuestiones, el instrumento que hemos elaborado es, básicamente, una invitación a la reflexión, al descubrimiento, la innovación y, en definitiva, a la evaluación de cursos telemáticos didácticos que ofrecen actualmente las tecnologías digitales, con una fundamentación en los enfoques pedagógicos vigentes.

3. ¿Qué modelos didácticos y estrategias de enseñanza desarrollan los cursos de teleformación analizados mediante nuestro instrumento de evaluación?

Los resultados obtenidos parecen apoyar la hipótesis 3.1 e indican que la mayor parte de los cursos de teleformación incluidos en la muestra investigada se basan en concepciones psicopedagógicas y didácticas propias del modelo transmisivo tradicional e implementan estrategias de enseñanza coherentes con ese perfil, puesto que parecen realizar una simple traslación de las actividades características de los cursos universitarios presenciales más habituales, de carácter fundamentalmente transmisivo, al formato digital, donde más de la mitad de los cursos (51,61%) se incluyen en el transmisivo y tan solo un 16,1% se aproximan al modelo integrador.

Igualmente, los ejes de progresión relacionados con las “actividades y su secuenciación” son relativamente bajos relacionados con el modelo integrador. Sirva a modo ilustrativo el ítem 25: “Incluye actividades dirigidas a relacionar los intereses y conocimientos previos de los estudiantes con los nuevos contenidos”, con un promedio

de 12.9. También, el ítem 35: “Las actividades del curso se organizan en secuencias coherentes con perspectivas constructivistas e investigadoras sobre la enseñanza y el aprendizaje”, muestra un promedio de un 25,85. O bien, el ítem 36: “Hay secuencias de actividades del tipo de las que son características en las webquest”. Con tan solo un promedio de 9,7.

Es adecuado, pues, concluir que la mayoría de los cursos analizados, que en muchos casos aparecen en el mercado educativo con el eslogan de innovadores, responden en buena medida a las perspectivas y prácticas docentes características del modelo didáctico transmisivo. Impera la comunicación unidireccional, el aprendizaje individual, los contenidos transmitidos a través del manual/libro de texto o documentación básica del curso y una evaluación de carácter sumativo, con pocos procesos de heteroevaluación y pobres procesos, casi exclusivamente de carácter cuantitativo, de autoevaluación. Predominan los cursos evaluados de forma unidireccional por el profesor, sin interacciones horizontales fluidas entre los estudiantes o con otros expertos. Tampoco se suelen incluir pruebas para valorar el grado de satisfacción de los estudiantes con el curso realizado, ni espacios virtuales para la presentación de quejas, y/o sugerencias y propuestas de mejora del propio curso virtual.

Coincidimos con ÁREA (2005), cuando manifiesta que en muchas ocasiones la llegada de las nuevas tecnologías se hace al servicio de viejos métodos didácticos y modifican muy poco el papel del docente y el trabajo académico del alumnado. Muchas veces, las Tecnologías de la Información y la Comunicación son un mero soporte alternativo para realizar las mismas actividades tradicionales. Nuestros resultados también son coherentes con la conclusión a la que llega DE BENITO (2006), en su tesis doctoral, al subrayar que el modelo de enseñanza que predomina en nuestras universidades es el modelo tradicional y que, por ello, el profesor sigue siendo el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y las TIC se utilizan principalmente como espacio para la tutoría y como vía de acceso a materiales que el docente pone a disposición de los alumnos.

Hay que resaltar también que la mayoría de los cursos analizados presentan una calidad técnica adecuada: con una navegación intuitiva y clara; un diseño gráfico (tipo de letra, tamaño, colores) funcional y amigable; títulos e iconos representativos que facilitan el acceso a la información relevante; y elementos multimedia (gráficos, mapas, animaciones) generalmente funcionales, con una webgrafía y documentos electrónicos significativos. Evidentemente se han producido más avances en el diseño técnico del *aula virtual*, sobre el que parece existir un amplio consenso, que en el terreno de los procesos de enseñanza a implementar en las mismas.

No obstante, los resultados indican la presencia de algunos cursos con un perfil didáctico en alguna medida coherente con opciones actualmente bien fundamentadas, en transición hacia el paradigma o modelo didáctico constructivista/investigador

actual. O, más raramente, cursos que poseen una coherencia global con el modelo integrador actual, como planteábamos que podría ocurrir en las hipótesis iniciales.

Hay que resaltar, en todo caso, que el A.D.E.C.U.R es un instrumento muy exigente, como mencionamos en los resultados de la cuarta fase. De hecho, ninguno de los treinta y un cursos analizados, además de otros que hemos ido consultando para el estudio, ha llegado a superar el 81% del total de requisitos que plantea. Debe contemplarse, pues, como un instrumento de evaluación que indica las metas y criterios metodológicos que plantea el conocimiento didáctico vigente e invita a profesores y diseñadores de cursos de teleformación a reflexionar sobre las opciones que desarrollan y sus posibles alternativas actualmente fundamentadas.

Últimos apuntes.

De modo informativo presentamos las dimensiones y los ejes de progresión del A.D.E.C.U.R. Para más información consultar el blog: <http://adecur.blogspot.com>, o bien el espacio web: <http://www.arrakis.es/~educatio>

Dimensión	Ejes de progresión didáctica	Componentes de los ejes	Grupos de indicadores
Psico-didáctica	a) Ambiente virtual.	1) Relaciones de poder y afectivas.	1, 2.
	b) Aprendizaje.	2) Significatividad/ comprensión.	3, 4, 5, 6.
		3) Interacción social.	7.
		4) Integración.	8.
		5) Funcionalidad.	9.
		c) Objetivos.	6) Función.
	7) Formulación.		11, 12.
	d) Contenidos.	8) Función.	13.
		9) Diversidad de contenidos y de fuentes.	14, 15, 16, 17, 18.
		10) Significatividad potencial y validez didáctica.	19, 20, 21, 22, 23, 24.
	e) Actividades y secuenciación. Opción metodológica.	11) Tipos de actividades.	25, 26, 27, 28, 29, 30.
		12) Colaboración.	31, 32.
		13) Autonomía.	33.
		14) Secuenciación.	34, 35, 36.
		15) Coherencia entre objetivos, contenidos y actividades.	37.
		16) Contextualización.	38, 39.
	f) Evaluación y acción tutorial.	17) Tipo de evaluación.	40, 41, 42, 43.
		18) Instrumentos de evaluación.	44, 45, 46.
		19) Criterios de evaluación.	47.
		20) Tipo de acción tutorial.	48, 49, 50, 51.
Técnica-estética	g) Recursos y aspectos técnicos.	21) Calidad del entorno hipermedia.	52.
		22) Diseño y sistema de navegación.	53, 54, 55, 56.
		23) Facilidad de uso (Usabilidad).	57.

Referencias bibliográficas.

Adell, J. “Internet en educación: una gran oportunidad”, *Net Conexión*, 11, 1996, publicación electrónica: http://nti.uji.es/docs/nti/net/inet_educ_oportunidad.html

Adell, J. “Tendencias en educación en la sociedad de las tecnologías de la información”, *EDUTECA, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 7, 1997, publicación electrónica: http://nti.uji.es/docs/nti/Jordi_Adell_EDUTECA.html

Adell, J. “Internet en el aula: las WebQuest”, *Educativa, Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 17, 2004, publicación electrónica:

Aguaded, J. I. “Internet, una red para la información, la comunicación y la educación”, *Educación en Red. Internet como recurso para la Educación*, Aguaded, J. I. Y Cabero, J. (Coords.), Aljibe, Málaga, 2002, págs. 17-31.

Aguaded, J.I. y otros. *Observatic. La implementación del software libre en Centros TIC andaluces*, Universidad de Huelva, Grupo Agora, Huelva, 2007.

Area, M. “Hablemos más de métodos de enseñanza y menos de máquinas digitales: los proyectos de trabajo a través de la WWW”, *Cooperación Educativa. Kikiriki*, 79, 2005, págs. 26- 32.

Area, M. “La innovación pedagógica con TIC y el desarrollo de las competencias informacionales y digitales”, *Investigación en la Escuela*, 64, 2008, págs. 5-18.

Cabero, J y Castaño, C. “Bases pedagógicas del e-learning”, *Posibilidades de la teleformación en el Espacio Europeo de Educación Superior*, Cabero, J. y Barroso, J (Coords), Octaedro Andalucía, Granada, 2007, págs. 21-45.

Cabero, J y Román, P. “Las e-actividades en la enseñanza on-line”, *E-actividades. Un referente básico para la formación en Internet*, Cabero, J Y Román, P. (Coords), Eduforma (MAD), Sevilla, 2006, págs. 23- 31.

Cabero, J. “Las TICs como elementos para la flexibilización de los espacios educativos: retos y preocupaciones”, *Comunicación y Pedagogía*, 194, 2004, págs. 13-19.

CABERO, J. (Dir.) y otros. *Informe final del Proyecto E-learning: metaanálisis de investigaciones y resultados alcanzados*, Universidad de Sevilla, 2008, Referencia EA2007-0326, publicación electrónica: <http://tecnologiaedu.us.es/nweb/htm/pdf/ProyectoEA08.pdf>

Cañal, P. *Investigación escolar y enseñanza de las ciencias. Un marco teórico y metodológico para el estudio de la práctica de la enseñanza de las ciencias por investigación*, Memoria de Cátedra, Universidad de Sevilla, Sevilla, 1998.

Cañal, P. “Investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación”, *Investigación en la Escuela*, 38, 1999, págs. 15-36.

Cañal, P. “El análisis didáctico de la dinámica del aula: tareas, actividades y estrategias de enseñanza”, *Didáctica de las Ciencias Experimentales. Teoría y práctica de la enseñanza de las ciencias*, F. J. Perales y P. Cañal (Dirs.), Alcoy, Marfil, 2000, págs. 209-237.

De Benito, B. *Diseño y validación de un instrumento de selección de herramientas para entornos virtuales basado en la toma de decisiones multicriterio*, Universitat Illes Balears, Tesis doctoral inédita, 2006. http://www.uib.es/depart/gte/edutec-e/revelec17/adell_16a.htm

Sancho, J. M. “De TIC a TAC, el difícil tránsito de una vocal”, *Investigación en la Escuela*, 64, 2008, págs. 19-30.

Valverde, J. *Proyecto Docente*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 2002a.

Valverde, J. *El mapa conceptual. Software de diseño y creación*, Foro de Formación y Publicaciones, Cáceres, 2002b.

Valverde, J. “Webquest como estrategia metodológica en entornos virtuales de aprendizaje de Educación Superior: Evaluación de una experiencia”, 2008.

VV.AA. *Experiencias docentes y TIC*, ICE, Octaedro, Oviedo.

Grado de adaptación en las traducciones de Alice's Adventures in Wonderland.

Ismael Lemus Montañaño.
Universitat Pompeu Fabra.

Recibido el 12 de noviembre de 2008.
Aprobado el 25 de noviembre de 2008.

Resumen: La distinción entre la literatura infantil y la juvenil sigue a menudo criterios vagos o muy flexibles. A la hora de traducir obras como *Alicia en el país de las maravillas*, de Lewis Carroll, los traductores pueden llegar a crear dos o más textos meta diferentes, dependiendo de las características de los lectores de la lengua meta, y ello necesariamente supone una reflexión sobre la difusa frontera entre las dos categorías de literatura.

Palabras clave: Lewis Carroll. Literatura infantil y juvenil. Traducción. Adaptación. Intertextualidad.

Summary: The distinctions between children's literature and young-adult literature are often flexible and loosely defined. When translating works such as Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland*, translators must produce two or more different target texts, according to the features of the readers in the target language, and somehow it means a reflection about the fuzzy line between the two literature categories.

Key Words: Lewis Carroll. Children's Literature. Translation. Adaptation. Intertextuality.

Introducción.

La definición de la literatura infantil y juvenil no presenta, en principio, especial dificultad: se trata de la literatura dirigida a lectores no adultos, niños de cualquier edad, desde prelectores a adolescentes. Pero esta sencillez es sólo aparente, ya que conduce necesariamente a la definición de otros conceptos de difícil precisión y sobre los cuales no parece existir un acuerdo concreto entre los estudiosos del tema. En efecto, definir la LIJ implica definir y delimitar tanto a “lo infantil” como a “lo juvenil”. ¿Cuándo se es niño? ¿Cuándo joven? La comunidad científica no parece ofrecer una respuesta consensuada al respecto; no en vano, el periodo de tiempo que estas dos “edades” ocupan en la vida de un ser humano coincide con los años de cambios más continuos y profundos en dicha vida; y por otro lado, el ritmo de desarrollo no es el mismo para todos los seres humanos. Pese a ello, y aun a riesgo de equivocarnos, delimitaremos tanto la infancia como la juventud de acuerdo al criterio mayoritario al respecto, y lo haremos en relación a su condición de lector potencial. De este modo, definimos:

- 1) al lector infantil, como el lector cuya edad se comprende entre el momento en que los niños aprenden a leer, normalmente a lo 4 o 5 años, y los años que se consideran frontera con la adolescencia, entre los 10 y los 12 años, y,
- 2) al lector juvenil, como el lector cuya edad se comprende entre los años de la adolescencia, a partir de los 10 o los 12 años, y el inicio de la edad adulta, cuando un individuo cuenta entre los 18 y los 21 años¹.

El tercer elemento que se deriva de la definición de LIJ que planteamos al principio es el de la propia literatura. ¿Cómo es la literatura hecha para los niños y los jóvenes? La respuesta es clara: se trata del tipo de literatura, generalmente de ficción, que se ajusta a las diferentes capacidades, experiencias vitales e intereses de los niños y jóvenes.

¹ Estas edades han de ser entendidas sólo en términos estimativos, y nunca con rigor: no olvidemos que en el contexto socioeconómico actual, al menos en lo relativo al mundo occidental, están cambiando las pautas de la juventud, ampliando el periodo de vigencia de la misma. Por otro lado, además del detalle de que ambas edades *parezcan* compartir, según la definición dada, un periodo de años común (entre los 10 y los 12 años), también resulta evidente admitir que existen diferencias dentro de las dos propias categorías definidas. Así, por ejemplo, resulta evidente que las capacidades y los intereses de un individuo que se sitúe con 18 o 19 años, en el final de su edad juvenil, no coincidirán con un adolescente que acabe de dejar atrás su periodo de la infancia. En cualquier caso, toda la cuestión requiere un estudio más amplio e integrador del tema, que ayude a su vez en la investigación relativa a la LIJ y su traducción.

En función de la edad y de las capacidades intelectivas del lector, se puede hablar de diferentes lecturas de AW. Así, por ejemplo, existe por un lado una lectura infantil que se recrea sin más en la sucesión de los acontecimientos locos que le suceden a Alicia, mientras que por otro lado existe una lectura crítica, que disfruta de los juegos de palabras propuestos por Lewis Carroll en la obra, o que analiza fenómenos como el onírico. Todas estas lecturas coexisten en la versión original en lengua inglesa de AW, pero esta circunstancia se pierde en mayor o en menor medida en las versiones traducidas. El traductor que se enfrenta al texto de Lewis Carroll debe identificar las características y las necesidades del lector medio al que va dirigida la traducción, y debe acometer en consecuencia un trabajo de mayor o menor adaptación.

El propósito del presente estudio radica en este punto, esto es, en la medida en la que diferentes traductores elaboran diferentes textos meta (en adelante TM) a partir de un mismo texto de origen (en adelante TO), y en función de las características y necesidades de diferentes tipos de lectores potenciales. Para el caso, y de acuerdo a un modelo de estudio descriptivo que sigue al desarrollado por TOURY (1980), se compararán dos traducciones diferentes de AW al español, para comprobar el grado de adaptación —o si se quiere, grado de fidelidad al TO— que tales traductores han seguido en la elaboración de su versión de *Alicia en el país de las maravillas*, de acuerdo a las capacidades y a los conocimientos potenciales del público o lector al que van especialmente dirigidas ambas traducciones. A tal efecto, se ha elegido una traducción perteneciente a una edición marcadamente infantil:

Carroll, Lewis (1971). *Alicia en el país de las maravillas*, 9ª edic., Traducción de José Fernández, Juventud, Barcelona, 1992².

Frente a una traducción perteneciente a una edición dirigida a un público más heterogéneo y amplio, en el que se puede incluir adolescentes, jóvenes y adultos de cualquier edad:

Carroll, Lewis. *Alicia en el país de las maravillas, Al otro lado del espejo*, Traducción de Mauro Armiño, Valdemar, Madrid, 1998³.

Como no es factible un estudio comparativo completo y general, por razones evidentes de limitación formal dentro del propio estudio, nuestra investigación se centrará en los aspectos relativos a intertextualidad cultural.

² En adelante AMF.

³ En adelante AMA.

1.- Presentación de *Alice's Adventures in Wonderland*, de Lewis Carroll.

1.1. Argumento y naturaleza de la historia de AW.

Publicada en 1865, AW es por méritos propios uno de los títulos clásicos de su género. Entre otros logros, es preciso señalar que supuso la primera vez que en la literatura infantil aparecía la niñez descrita y tratada en toda su realidad, sin esos amaneramientos sentimentales ni la “pureza” moralizante con los que se consideraba previamente necesario pintar a esas “criaturas” (LLUCH, 2003); lo cual no deja de ser algo irónico, ya que el personaje de la joven Alicia se nos muestra dentro una historia que se corresponde, en la mayor parte de la misma, con un sueño.

En efecto, la historia contada en AW es en esencia un relato onírico. Alicia está a la orilla de un río, junto a su hermana, y se queda dormida. Entonces tiene lugar en su mente el largo sueño que constituye el cuerpo de la historia contada por Carroll. Sólo al final del capítulo XII, el último de la obra, aparece el mundo real. Alicia despierta y le hace a su hermana partícipe de su sueño. Entonces Alicia se marcha —vuelve a casa— y la obra se cierra con la hermana de Alicia tratando de *emular*, despierta, el sueño de ésta, y pensando en lo que el futuro le podrá deparar a la propia Alicia.

Esta breve irrupción del personaje de la hermana parece obedecer al menos a un doble propósito: primero, recapitular las aventuras mentales vividas por Alicia y, segundo, establecer un cierto contexto dramático al relato. Pero más allá de esta breve irrupción de *lo real*, AW sobre todo es, como ya se ha dicho antes, el sueño de la pequeña Alicia. Todo sueño es difícil de resumir, y más si tiene la extensión y la complejidad del experimentado por Alicia. Las historias procedentes del mundo real convencional son fáciles de comprimir en resúmenes, por cuanto que se producen de acuerdo a una serie de leyes naturales y sociales que conocen, en mayor o en menor medida, los emisores y receptores de dichas historias. Las historias oníricas, por su parte, exigen una mayor precisión informativa: en ocasiones, como es el caso de AW, no se trata de saber tanto qué es lo que sucede, como saber cómo sucede. En AW podría pensarse que es casi más importante saber el funcionamiento de las leyes —o la ausencia de las mismas— que rigen el país de las maravillas, que ser partícipes de los personajes que aparecen en él. La lógica de nuestro mundo no gobierna de la misma manera en el mundo al que desciende Alicia al seguir al conejo blanco que, por vestir chaqueta y llevar reloj, constituye el primer elemento fantástico que nos presenta la historia. Alicia sufre continuos cambios de tamaño como consecuencia de beber o comer determinadas sustancias; esta circunstancia llega a un punto extremo cuando la propia Alicia pasa de tener un tamaño gigantesco a ser lo suficientemente pequeña

como para nadar en las lágrimas que derramara siendo gigante. Junto a los cambios experimentados por la protagonista y por los pasajes y lugares por los que pasa, la historia da cuenta de una larga serie de personajes curiosos o excéntricos que chocan con la lógica terrena, aunque infantil, que encarna Alicia. Muchos de esos personajes forman parte del imaginario cultural de nuestro tiempo: la Reina de Corazones, la Tortuga Artificial, el Sombrerero, el Lirón, el niño que se convierte en cerdo, etcétera.

1. 2.- El estilo de Lewis Carroll en AW.

AW no surgió como resultado de un proyecto literario preconcebido, sino que se materializó casi de improviso a partir de una historia fantástica inventada por el autor para entretener a un público infantil —las hermanas Liddell— durante un paseo en barca por el río Támesis. El paseo en cuestión tuvo lugar en julio de 1862, y debido al éxito obtenido por su historia entre sus acompañantes-público, el reverendo y matemático Charles LUTWIDGE DODGSON (1832-1898) —identidad real de Lewis Carroll— se vio compelido a transcribirla. Resultado de ello fue una primera versión de la historia, el manuscrito al que Carroll tituló *Alice's Adventures Under Ground*, que habría de ser el boceto inicial de lo que más tarde, en 1865, habría de publicarse como AW.

Si bien en el proceso de escritura de AW, Carroll fue introduciendo ironías y guiños literarios dirigidos a un público más adulto, conviene señalar que el texto publicado es fiel a los propósitos iniciales de su invención: entretener a los niños — niños que cuando menos deben tener una cierta edad; las destinatarias originales de la historia, las hermanas Lorina, Alice y Edith Liddell, contaban trece, diez y ocho años, respectivamente, en el famoso año de 1862.

2.- La adaptación en la traducción de la literatura infantil y juvenil.

Antes de centrarnos en los aspectos relativos a la LIJ, es necesario introducir una cierta apreciación sobre el concepto de “adaptación” y su empleo en este trabajo. Tal y como señala PASCUA (1998: 11), el término adaptación tiene en el ámbito de la traducción dos acepciones: “unas veces, se le vincula a la producción de un texto meta (TM) que tenga un programa conceptual distinto al del texto original (TO), y otras veces se entiende como el resultado del empleo de las técnicas traductológicas utilizadas precisamente para resolver la contradicción entre la máxima fidelidad posible al programa conceptual del TO y la aceptabilidad del TM en la cultura meta”. En lo relativo al presente trabajo, el término adaptación será empleado fundamentalmente en relación a la segunda acepción, debido en gran medida a la naturaleza literaria de AW. Sólo en el próximo apartado, en el que se hace eco de las “adaptaciones” de clásicos de la literatura para el lector infantil y juvenil, el término adaptación deberá ser entendido dentro de la otra acepción dada por PASCUA.

2.1.- El inicio de la traducción de la LIJ y las primeras adaptaciones para niños: *The Nursery Alice*.

La traducción infantil y juvenil es un fenómeno relativamente reciente, y ello es debido a una razón simple: hasta hace tres siglos nuestra cultura no empezó a considerar a los niños en términos de lector. La concepción de la infancia y de la adolescencia como edades del ser humano con sus características y necesidades particulares no se desarrolló sino a partir del siglo XVIII, cuando el niño dejó de ser un “proyecto de adulto” o como mano de obra de ayuda al sustento de la familia, para adoptar la imagen definida que de él tenemos hoy en día. Sólo a partir de entonces, la literatura infantil y juvenil pudo empezar a materializarse. TOWNSEND lo expresa en los siguientes términos:

Before there could be children's books, there had to be children-children, that is, who were accepted as beings with their own particular needs and interests, not merely as miniature men and women (1983: 17).

Al desarrollo de la LIJ contribuyeron, y mucho, las primeras adaptaciones que, dentro de la misma, se produjeron a partir del propio siglo XVIII. SHAVIT (1986) justifica esta circunstancia afirmando que se debió a la *necesidad de llenar un vacío existente en el polisistema literario infantil*. PASCUA (1998) va más allá y presenta un estudio de los tres tipos fundamentales de “adaptaciones para niños” que se llevaban ya a cabo desde dicho siglo XVIII:

- 1) Adaptaciones de libros destinados a adultos. El ejemplo más claro al respecto es *Gulliver's Travels*, de Jonathan Swift (1726).
- 2) Adaptaciones comerciales de obras con cometido divulgativo o moralizante.
- 3) Adaptaciones realizadas por el mismo autor.

Si citamos esta clasificación, lo hacemos porque el tercer elemento de la misma nos permite traer a colación la obra objeto del presente estudio, AW, y hacer un breve inciso sobre la misma. Lewis Carroll adoptó su mundo aliciano para hacerlo accesible a niños-lectores de hasta cinco años de edad, y el resultado fue *The Nursery Alice* (1890). Por razones de brevedad y concisión, el presente trabajo no puede detenerse en un análisis exhaustivo sobre el trabajo autoadaptativo de Carroll, sin embargo, conviene comentar rápidamente una serie de detalles que pueden ser considerados en términos introductorios y complementarios del análisis comparativo posterior, objeto del presente estudio. Más allá de las inferencias que se puedan sacar del hecho de que Carroll escribió *The Nursery Alice* un cuarto de siglo después que AW —tiempo en el que se han podido producir cambios en la sociedad y en el propio Carroll—. Comparando ambas versiones, la primera conclusión que se saca es que la

versión más infantil tiene una clara vocación pedagógica. Al cambiar el destinatario de la obra, también ha cambiado el programa conceptual del autor. Ello se comprueba en la forma como se presenta la información; así, por ejemplo, mientras que en AW no existe una clara diferenciación entre realidad y sueño —circunstancia que era uno de los puntos clave del programa conceptual de Carroll al producir su primera Alicia—, en *The Nursery Alice*, en cambio, la ambigüedad conceptual desaparece. El autor deja constancia clara de que todo ocurre en el sueño, que Alice está sólo durmiendo.

El objetivo de la adaptación es, pues, didáctico; se da una función comunicativa dominante del TM. Lo único que une el original y la adaptación es su relación temática, el contenido. La equivalencia comunicativa desaparece. Desde la primera línea, cuando la obra se inicia con un *Once upon a time*, fórmula propia de los cuentos de hadas tradicionales, y desprovista además de contexto inmediato, el autor lleva a los niños-lectores de *The Nursery Alice* de la mano, haciéndoles ver y sentir lo que él quiere. A diferencia de AW, el lenguaje aquí se vuelve muy simple; se emplean frases cortas y sencillas. Por otro lado, y como prueba del didactismo de la obra adaptada, Carroll emplea el recurso de señalar intencionadamente ciertas palabras en el texto con cursivas, mayúsculas y negritas, como para avisar al lector o marcarle aquello que considera de mayor importancia. Finalmente, en cuanto a los aspectos extratextuales, las imágenes de *The Nursery Alice* son en color, como cualquier buen libro infantil; la propia imagen de Alicia es distinta de las ilustraciones habituales sobre ella desde la versión original de 1865. En los dibujos de *The Nursery Alice*, se puede ver una niña buena, con su delantal, un lazo muy bien hecho y bien peinada con otro lazo en su larga y bien dispuesta melena (PASCUA, 1998: 36).

2.2.- Tendencias generales de las teorías contemporáneas sobre la traducción de LIJ.

Si bien es cierto que el estudio de la traducción de la LIJ es una disciplina relativamente nueva, hay que admitir el gran impulso que se le ha dado a la misma durante las dos últimas décadas. En la mayor parte de los casos, dichos estudios han adoptado una perspectiva paradigmática comunicativa —frente a la perspectiva lingüística dominante en los años 60 y 70—, aplicando a la LIJ los principios y los criterios que se adoptan para el estudio de la literatura para adultos. El debate existente entre los distintos estudiosos parece resumirse en la siguiente cuestión: dadas las características propias de los niños y de las niñas, esto es, su poca habilidad para la lectura, su escasa experiencia en la vida, sus relativas carencias a nivel cultura, etc., ¿deben entonces las traducciones de la LIJ adaptarse a las limitaciones y necesidades particulares del lector-niño de la cultura meta, o por el contrario deben seguir un criterio de adecuación a los textos originales y ser fieles a los mismos, aunque por ello, se consiga que parte del contenido del texto pase desapercibido por el niño o la niña durante la lectura de dicho texto? Existen, naturalmente, defensores de tanto una como de la otra tendencia. Así, por ejemplo, BRAVO-VILLASANTE (citada en PASCUA

FEBLES, 1998) opta por el polo de la adecuación, rechazando de plano todo tipo de adaptación, mientras que por el contrario Zohar SHAVIT (1986), autor que aplicó la teoría del polisistema a la traducción de LIJ, considera de mayor importancia atender a las necesidades y expectativas de los lectores-niños, que ser fiel al TO. La mayor parte de los autores consultados para este estudio, optan por una postura más intermedia. PASCUA (1998) y GONZÁLEZ CASCALLANA (*Translating Cultural Intertextuality in Children's Literature*, VAN COILLIE, Jan; VERSCHUEREN, Walter P. (Eds.), 2006, original de 1996), entre otros, consideran que la fidelidad al TO y la aceptabilidad del TM no son dos polos opuestos, sino dos vertientes que el traductor debe considerar en todo momento. El traductor debe adaptar su traducción para el lector-niño cuando lo considere necesario, pero por otro lado no debe olvidar que la lectura es también un proceso y una herramienta educativa. Cuando un traductor conserva, por ejemplo, un nombre o una referencia cultural, tal y como aparecen en el TO, lo que hace es estimular el aprendizaje en el lector infantil y juvenil. Así pues, el traductor debe decidir —según las circunstancias existentes en cada caso: la naturaleza del texto, la edad de los lectores potenciales, la dificultad de los conceptos o ideas a traducir, etc.— el momento en que traduce adaptando y el momento en que traduce enseñando.

3.- Análisis de las traducciones al castellano de *Alice's Adventures in Wonderland*.

En relación a las unidades de análisis se ha optado por las unidades relativas a la intertextualidad cultural por varios motivos: 1) debido a que el estudio exige un trabajo comparativo a tres bandas, la mayor “marcación” de los elementos interculturales sobre el texto —piénsese, por ejemplo, en las mayúsculas de los antropónimos o en las características formales de los elementos extratextuales—, facilitaba mejor nuestra tarea, y 2) porque el estudio del tratamiento de los elementos intertextuales en traducciones de la LIJ resulta, en principio, más revelador en el proceso de determinar la estrategia y los propósitos del traductor y del resto de responsables de llevar dicha traducción, normalmente en forma de libro, hasta el lector infantil y juvenil.

Las unidades de análisis se dividen en dos categorías: i) los elementos paratextuales y ii) el tratamiento traductológico de las referencias culturales dentro del texto. En este sentido, y sobre todo en el caso de la segunda categoría, la elección de los casos pertinentes para el análisis responde más a la elección de la subcategoría —antropónimos, medidas y monedas, etc.—, que de los casos que la integran, de número reducido en general. Se han elegido las subcategorías más relevantes dentro de la vertiente sociocultural, y se han expuesto todos sus casos.

3.1.- Elementos paratextuales.

Gérard GENETTE (1987) define el paratexto como un elemento que ayuda al lector a introducirse en la lectura ya que facilita las primeras instrucciones sobre el contenido del libro. Aunque los paratextos son sobre todo textos escritos, la propuesta de GENETTE es mucho más abierta y también considera como paratextos otros elementos integrantes de un libro. Así, en el caso de la literatura infantil se consideraría también paratextos las manifestaciones icónicas o representativas como las ilustraciones que acompañan a los textos, o las manifestaciones materiales como el número de páginas o la tipografía elegida. En el presente trabajo, sin embargo, no vamos a considerar toda la gama de paratextos, sino que va a recoger un análisis comparativo de la utilización de los mismos tanto en AMF como en AMA.

3.1.1.- Paratextos extratextuales.

Se entiende como tales los paratextos en los que incurre algún tipo de diseño, imagen y similares, de naturaleza no textual, incluyendo manifestaciones como el tratamiento ilustrativo de letras capitales de cualquier tipo. Los valores que aparecen en los siguientes apartados corresponden a datos de la investigación de LLUCH (2003):

Formato del libro. Varía según las edades. El juego de formatos (cuadrados, semicírculos, etc.) sólo aparece en los libros dirigidos a las primeras edades, pero a partir de los 6 años se mantiene el formato del libro que suele variar entre los 12 x 19 y 13 x 21. En el caso de las dos ediciones estudiadas, su tamaño es mayor que el de la media antes citada, siendo el volumen de AMF de mayor tamaño que el de AMA, si bien no lo es dentro de unos parámetros que puedan considerarse significativos.

Número de páginas. De 16 a 22 entre los más pequeños y pocas veces más de 100 en las juveniles. Tanto AMF como AMA superan con creces esta cantidad, y de manera significativa la última. En efecto, mientras que AMF cuenta con 154 páginas, las páginas de AMA llegan al número de 402. La diferencia entre ambas cantidades se justifica por una considerable diferencia de contenidos. Mientras que AMF se limita al texto traducido por José Fernández y a las ilustradas insertadas de Lola Anglada, AMA se constituye en una obra integradora del mundo aliciano: no sólo incluye la traducción de Mauro Armiño de *Alicia en el país de las maravillas*, sino que también incluye una traducción de la secuela de ésta, *Al otro lado del espejo*, y una serie de paratextos, tanto extratextuales como textuales —que se analizarán en su debido momento—, propios de las ediciones con vocación divulgativa y extensiva sobre el texto central de la edición.

La cubierta. La cubierta frontal de un libro de literatura infantil tiene una importancia quizás mayor que la que pueda tener la cubierta de un libro de literatura para adultos. Ello es debido a que, 1) las cubiertas en literatura infantil suelen presentar

una ilustración o, en su defecto, una fotografía que ilustra la imagen central de la historia contada, funcionando así como “ventana” al interior del libro tanto para el niño-lector como para los adultos en su cometido educativo, y 2) las cubiertas ofrecen la primera imagen del libro, y como tal, tienen un sentido comercial a los ojos de las editoriales, ya que ofrecen el mejor reclamo para que el libro sea comprado. En relación a las dos ediciones estudiadas, ambas ofrecen una ilustración determinada de la historia, si bien la cubierta de AMF tiene un aspecto más naïve, que la de AMA, aunque esta apreciación debe ser sólo entendida como una apreciación personal del autor del presente estudio. Finalmente, el tratamiento tipográfico de las distintas palabras que aparecen en la cubierta es considerablemente diferente, y de manera especial en lo relativo al título de la obra: dicho título aparece en grandes letras mayúsculas en el caso de AMF, mientras que en AMA el título ofrece un aspecto menos llamativo, además de que es doble por el contenido del volumen, que incluye, como ya se ha dicho, *Alicia en el país de las maravillas* y *Al otro lado del espejo*.

Cubierta posterior. Se reserva para el resumen del argumento y en los libros para los más pequeños incluye una información dirigida a los adultos sobre las características del libro. Sólo AMA se ajusta a esta idea. La cubierta posterior de AMF presenta sólo una ilustración con un color ciertamente difuso sobre un fondo verdusco.

Diseño de las páginas interiores. La edición de AMA presenta el aspecto convencional de páginas de color blanco con el texto de la historia centrado y ocupando casi toda la página, salvo por los márgenes, de unos 2'5 cm, establecidos por la editorial. En AMF, en cambio, el texto no está centrado, sino que se coloca en la parte superior derecha, en el caso de las páginas pares, y en la parte superior izquierda, en el caso de las páginas impares. Esta distribución parece obedecer a una cuestión estética dirigida a un lector infantil. El libro está diseñado de tal manera que cuando el niño lo abre se encuentra el texto centrado en dos columnas, y rodeado de las ilustraciones figurativas y de estilo infantil que se distribuyen en forma de u por los grandes márgenes abiertos en los extremos derecho, izquierdo e inferior del plano creado por dos páginas consecutivas abiertas.

Ilustraciones interiores. Aparte de algunas ilustraciones hechas por el propio Lewis Carroll, AMA incluye gran parte de las ilustraciones que el ilustrador Tenniel dibujó para la primera edición de AW, y que desde entonces parecen formar parte, de por sí, de la propia obra. Estas ilustraciones, en blanco y negro, se insertan entre el texto, pero no parecen obedecer a una necesidad de alternancia entre texto e imagen, típico de la literatura infantil, sino que más bien se han insertado debido a que dichas ilustraciones existían y, como ya se ha dicho, han terminado por formar parte del mundo aliciano. Por otro lado, entre el texto de *Alicia en el país de las maravillas* y *Al otro lado del espejo*, AMA presenta una pequeña sección editorial que ocupa de la página 183 a la 207, con diferentes ilustraciones de diferentes autores sobre todas las aventuras de Alicia. En cuanto a las ilustraciones en AMF, éstas tienen un cometido más funcional y ajustado a la estética de la literatura infantil. La autora de tales ilustraciones es la

dibujante Lola Anglada. El trabajo de ésta se manifiesta en tres tipos diferentes de dibujos: 1) Ilustraciones en blanco y negro insertadas entre el texto que “ilustran”, 2) láminas en color que ocupan una página completa, y que cuentan a sus pies la frase o frases del texto que ilustran, y 3) plantillas con dibujos en color anaranjado que rellenan los márgenes en forma de u, de los que ya se habló en la sección anterior; al mismo tiempo, junto a estas plantillas existe un tratamiento de las letras capitales de inicio de capítulo, en formato de mini-ilustración.

Láminas fotográficas. Por regla general, la literatura infantil tradicional no suele contar con el uso de la fotografía, porque prefiere la suavidad en las formas y en la amabilidad propias de las ilustraciones destinadas al niño-lector. AMF hace eco de esto y no presenta ninguna imagen fotográfica, mientras que por su parte AMA presenta tres en blanco y negro. Dotada de una vocación didáctica e integradora del mundo aliciano, como ya se ha dicho antes, la edición de AMA incluye 3 láminas fotográficas en el inicio del prólogo general del libro. Tales láminas ocupan las páginas 10, 11 y 12, correspondiéndose cada una de éstas, respectivamente, con 1) una fotografía de Lewis Carroll a cuerpo completo, 2) una fotografía de Alice Liddell también a cuerpo completo, cuando contaba entre 6 y 8 años, y 3) una fotografía de tamaño menor que las anteriores donde aparecen las tres hermanas Liddell.

3.1.2.- Paratextos textuales.

Como ya lo dice su propio nombre, son los paratextos de naturaleza básicamente textual. Aplicados al tema de estudio presente, se puede ver una notable diferencia en su uso, entre AMA y AMF a favor del primero. En comparación con la literatura adulta o semi-adulta, la literatura infantil no emplea los paratextos textuales en abundancia. Todo lo contrario; a excepción de los títulos, los índices y los comentarios ilustrativos de láminas y similares, los libros infantiles suelen carecer de prólogos, introducciones, etc⁴.

Título del capítulo. La mayor diferencia entre AMF y AMA estriba en su presentación: mientras que en AMF no hay apenas espacio —más o menos dos líneas— entre el título de cada capítulo y el inicio del texto consiguiente de dicho capítulo, en AMA el título se muestra aislado del texto correspondiente, situándose dos páginas antes del inicio del texto del relato correspondiente.

Índices. AMA ofrece su amplio índice en las primeras páginas del libro y AMF lo hace en la última página impresa. Esta diferencia, sin embargo, no es

⁴ Título de la narración. Para evitar repeticiones, véase en *Paratextos Extratextuales* de este mismo trabajo, la cubierta.

significativa, pues no existe un criterio establecido ni una norma convencional que determine el emplazamiento de los índices.

Prólogos, introducciones y notas previas. Las introducciones no son frecuentes en la literatura infantil, pero cuando se dan, dichas introducciones aparecen, en un alto porcentaje, en la contraportada del libro, estando dirigidas, como ya se ha dicho antes, más al adulto que vela por la educación del niño, que al propio niño. AMF, en este sentido, carece de cualquier tipo de texto introductorio. AMA, en cambio, muestra un rico contenido textual introductorio, como corresponde a las ediciones divulgativas de obras clásicas de literatura:

- Prólogo. Escrito por el propio traductor de AMA, Mauro Armiño. Ocupa de la página 9 a la 25, si bien el texto de dicho prólogo no empieza hasta la página 13, ya que la página 9 es ocupada por el título de prólogo y las tres siguientes están ocupadas por las tres láminas fotográficas ya citadas. En cuanto al contenido del prólogo, éste hace una breve introducción de la vida de Lewis Carroll, de las circunstancias que rodearon la creación de su obra, y del significado y de la transcendencia literaria que dicha obra ha tenido en la literatura posterior a ella.
- Nota sobre la edición. AMA, página 27. El traductor y prologuista presenta datos relativos a la edición del original en lengua inglesa que ha adoptado para la traducción, y da su agradecimiento a otro traductor por su ayuda.
- Bibliografía mínima. AMA, páginas 29 y 30. Se presentan tres categorías bibliográficas distintas: 1) cuatro entradas de bibliografía general sobre Lewis Carroll y su obra, 2) cinco colecciones de obras de Lewis Carroll, y 3) cuatro traducciones diferentes de *Alicia en el país de las maravillas*.
- Cronología de Lewis Carroll.

Ninguno de estos cuatro tipos de paratextos textuales se da en la literatura infantil —incluido el prólogo, ya que éste muestra una información previa que suele corresponder con una información generalizada sobre la obra que se presenta a continuación, o sobre su autor; en el caso de las introducciones en libros de literatura infantil, éstas suelen ser una introducción argumental del relato—, sino, tal y como ya se ha dicho, en literatura divulgativa para lectores juveniles y adultos.

Anexos. Los anexos son paratextos situados tras el texto principal, y tienen una función complementaria, bien sobre todo el texto en sí, o sobre una parte particular del mismo. En literatura infantil los anexos textuales prácticamente no existen, aunque sí se pueden encontrar anexos de tipo extratextual. Curiosamente, en AMA, la edición más “para toda la familia” de las dos que se comparan, existe un anexo —o un *interludio*,

ya que se inserta entre los dos relatos del mundo aliciano que presenta la edición—, titulado *Álbum de ilustraciones*, donde se recapitulan diferentes ilustraciones sobre Alicia y sus aventuras, circunstancia que no se cumple en el caso de AMF.

Notas al final del texto. Son notas con función explicativa, situadas tras el texto principal al que complementan o tras otros tipos de anexos. No se suelen utilizar en literatura infantil porque no se ajustan al modo de lectura de un niño pequeño, ya que éste *lee de largo*. La lectura crítica, que implica *dar saltos* entre diferentes textos, empieza a darse en el ser humano en su paso de la edad infantil a la juvenil, y de ahí que se estimule su inteligencia crítica a través de ediciones que incluyen notas, como es el caso de AMA. En efecto, mientras que en AMF sólo se dan dos notas (pero a pie de página, en las páginas 47 y 104), en AMA hay 34, escritas como es típico en una fuente de tamaño menor que la del texto principal. Las 34 notas ocupan de la página 387 a la 397 y tienen por autor al traductor y prologuista del libro, Mauro Armiño.

3.2.- Tratamiento traductológico de las referencias culturales dentro del texto.

A diferencia de otros relatos infantiles y juveniles que tienen lugar en ciudades o en culturas fácilmente discernibles, cuyas características socioculturales se muestran de una manera más clara al lector, el relato de Alicia tiene lugar en un ambiente campestre sencillo que no se adscribe de forma definitiva a ninguna cultura conocida, siendo ello quizás una de las razones del éxito de la obra. En efecto, el mundo de bosques, casitas, meriendas en el campo, costumbres extrañas, etc., que nos presenta Lewis Carroll tiene una plasticidad autoidentificativa notable: cualquier cultura puede fácilmente hacer suyo el mundo en el que se mueve Alicia. En este sentido, la propia Alicia se erige en la fuente principal de introducción de elementos culturales de una cultura real definida, en este caso, la cultura británica en las primeras décadas victorianas. No obstante, conviene señalar que dichas referencias no son muchas, y que la mayor parte de las veces aparecen fruto del devenir del pensamiento de la pequeña Alicia.

3.2.1.- Nombre de los personajes y antropónimos.

Casi todos los personajes que aparecen en AW son de naturaleza no humana (aunque, naturalmente, presentan para el caso características exclusivamente humanas, como es el pensamiento-lenguaje lógico-simbólico), y suelen tener nombre denotativo —ya sea simple, un sustantivo, o compuesto, un sustantivo unido a un adjetivo calificativo— que los clasifica dentro de la historia. De ahí que por lo general no exista mucha discrepancia a la hora de traducir dichos nombres al español. En la tabla que va a continuación, se muestra la relación entre el nombre original de estos personajes y la forma con la que son traducidas en las dos traducciones que

comparamos. En esta lista, se incluyen los nombres de los personajes que se caracterizan por su profesión o rango social (Duchess, Hatter, etc.), y cuya naturaleza no está del todo bien definida, si bien en las ilustraciones asemejan ser seres humanos, aunque presenten el tamaño de una liebre o de un naipe.

AMF	AMA	AW
Conejo Blanco	Conejo Blanco	White Rabbit
Gusano de Seda	Oruga	Blue Caterpillar
Duquesa	Duquesa	Duchess
Lorito	El Lory	Lory
Agilucho	Agilucho	Eaglet
Pájaro Bobo	Dodo	Dodo
Paloma	Paloma	Pigeon
Cocinera	Cocinera	Cook
Gato de Chesire	Gato de Chesire	Cheshire-Cat
Liebre Marceña	Liebre de Marzo	March Hare
Lirón	Lirón	Dormouse
Serpiente	Víbora	Serpent
Sota / Rey /Reina de Espadas	Sota / Rey /Reina de Corazones	Knave / King /Queen of Hearts
Falsa Tortuga	Tortuga Artificial	Mock Turtle
Grifo	Grifo	Gryphon
Galápago	Galápago	Tortoise
Langosta	Bogavante	Lobster
Sombrerero	Sombrerero	Hatter

Algunos de los nombres que aparecen en esta tabla merecen un comentario puntual:

- a. Debido a que “Lory” no parece tener un equivalente en español (un *lory* es un tipo de loro propio del hemisferio sur), el traductor de AMA opta por respetar el original El traductor de AMF, en cambio, adopta un hiperónimo, añadiendo además, por criterio propio, el sufijo diminutivo.
- b. Los personajes que pertenecen al palo de “hearts” de los naipes anglosajones, son adaptados en AMF a la baraja española, y en concreto al palo de “las espadas”. La adaptación es doble: a nivel de texto y de ilustración. Así, por ejemplo, encontramos la siguiente relación: *Knave of Hearts* > *Sota de Espadas*; *King of Hearts* > *Rey de Espadas*; *Queen of Hearts* > *Reina de Espadas*, tanto de forma escrita como en las ilustraciones en las que dichos personajes aparecen.

Junto a los nombres denotativos expuestos en la tabla anterior, aparecen en el libro de Carroll nombres adscritos a una cultura y a una lengua determinadas, esto es, antropónimos. Estos nombres son convencionales y no describen ninguna cualidad de aquellos a quienes se les aplica, salvo en el caso de que dicho nombre sirva para hacer

un juego de palabras como sucede en lo relativo al personaje de la lagartija Bill, ya que “bill” en inglés es un término polisémico, que posibilita en gran medida muchos juegos de palabras.

Los antropónimos se aplican a los personajes marcadamente humanos a los que de una manera u otra se hace referencia dentro de la historia:

- 1) Personajes directos de la historia. Más allá de los casos de las criaturas aparentemente humanas integradas en la tabla anterior, sólo hay dos personajes humanos: Alicia y su hermana, cuyo nombre no se nos es dado.
- 2) Personas o personajes a los que se hace referencia en la historia. Son los nombres de chicas que Alicia evoca, tales como Ada, Mabel, Elsie, etc., y los nombres de personajes históricos, los cuales serán estudiados en otro apartado.

Los otros antropónimos corresponden a animales o criaturas como Pat y o el citado Bill.

En esta segunda tabla, se muestra la relación de todos los antropónimos y sus traducciones a las dos ediciones españolas que analizamos:

AMF	AMA	AW
Alicia	Alicia	Alice
Dina	Dinah	Dinah
Ada	Ada	Ada
Mabel	Mabel	Mabel
Maria Ana	Mary Ann	Mary Ann
Topo	Pat	Pat
Guillermín	Bill	Bill
Elsa	Elsie	Elsie
Lucía	Lacie	Lacie
Dalia	Tillie	Tillie
Guillermo	Guillermo	William

Como puede verse en la tabla, el traductor de AMA y el de AMF siguen criterios diferentes. Mientras que en AMA se opta por la transferencia, respetando los nombres originales, en AMF se produce el proceso contrario, y se sustituyen los nombres originales por sus equivalentes españoles (por ejemplo, *Mary Ann* (AW) > *María Ana* (AMF)) o se adaptan a las convenciones textuales del español (por ejemplo, *Dinah* (AW) > *Dina* (AMF)).

En el caso de AMA, se dan dos excepciones en el criterio de traducción de antropónimos: la primera de ellas, muy notable, radica en el hecho de que el traductor no respeta el nombre de la protagonista la obra en su forma original inglesa, *Alice*, y adopta su forma en español, *Alicia*. La segunda excepción se encuentra en la adopción del equivalente español de “William”, esto es, “Guillermo” —circunstancia que no debe confundirse con lo que se dirá en el apartado siguiente en relación al nombre del personaje histórico de Guillermo el Conquistador—. Ambas excepciones están plenamente justificadas: en el primer caso, porque el personaje y el título de la obra que incluye dicho nombre han trascendido a la propia cultura británica y se han hecho universales, integrándose en muchas culturas, como la española; y en el segundo caso, por razones de adaptación de la canción popular infantil *You are old, Father William* (AW), que pasa a ser *Viejo está, padre Guillermo* (AMA).

Sobre las dos criaturas del país de las maravillas con nombre antropónimo, es preciso indicar dos datos puntuales:

- a. *Guillermín* (AMF) es una traducción de *Bill* (AW). Sin embargo, resulta un tanto forzada, ya que el diminutivo de Guillermo no tiene en español el uso familiar que *Bill* tiene en inglés (aparte del uso lúdico, como juego de palabras, que, como ya hemos dicho antes, tiene este nombre en AW). En otras traducciones al español de *Alicia en el país de las maravillas* en las que hay una adaptación de los antropónimos a la CM, como por ejemplo en la de Jaime de Ojeda (en adelante AMO), el nombre de *Bill* es traducido como *Paco* (AMO: 62), un nombre que emula en español el valor de cotidianidad y familiaridad que aquél tiene en inglés.
- b. *Pat* (AW), la forma abreviada y familiar de Patrick, es traducida como *Topo* por el traductor de AMF, haciendo del antropónimo del original un denotativo en la traducción. Semejante decisión parece ser un ejercicio libre de traducción, dado que el único dato que se da de dicho personaje es que “[It is] digging for apples (AW: 36)”.

3.2.2.- Referencias de orden geográfico e histórico.

En relación a los topónimos, tanto AMF como AMA siguen los mismos criterios de traducción:

- 1) Adoptan las formas equivalentes en español cuando tales formas existen. Así, nombres en el original inglés, tales como New Zealand, Australia, London, Paris y Rome, pasan a ser, tanto en AMF como en AMA, Nueva Zelanda, Australia, Londres, Paris y Roma, respectivamente.

- 2) Para el resto de los casos, los traductores respetan el original. Así, Mercia, Northumbria y Canterbury quedan tal cual en AMF y AMA.

El número de referencias históricas, por otra parte, es también muy pequeño. Aparte de los nombres de los que ya se ha hablado en el apartado anterior, sólo hay una referencia histórica clara: *William the Conqueror*. Este nombre aparece cuatro veces (AW: 21, 25, 26 y 26), si bien en los dos últimos casos aparece sólo con su nombre, “William”, ya que se ha manifestado la identidad completa del personaje en la página 25. Y conviene detenerse en las traducciones hechas sobre el mismo por parte de los traductores de AMA y AMF. En el caso de AMA, su traductor traduce dicho nombre por su equivalente castellano, esto es, “Guillermo el Conquistador” y “Guillermo”. El personaje histórico es relativamente conocido, y sin duda se trata de un nombre importante a la hora de ser conocido por los jóvenes lectores. Por su parte, el traductor de AMF traduce el nombre del duque normando de una forma dispar:

William the Conqueror (AW: 21) → *Napoleón* (AMF: 27).

William the Conqueror (AW: 25) → *Guillermo el Conquistador* (AMF: 31).

William (AW: 26) → *Guillermo* (AMF: 32).

No resulta fácil entender el criterio seguido por el traductor a la hora de tomar decisiones como la de no traducir el mismo nombre de la misma manera. Sin embargo, nos aventuramos a ofrecer una explicación plausible. El traductor adopta la forma castellana de Guillermo el Conquistador, porque en esta ocasión el nombre se inserta en el tema de debate (historia antigua anglosajona) de esa extraña reunión de animales de inicio del capítulo III, del que ya hablamos antes. En cambio, no hace lo mismo en la ocasión anterior:

Perhaps it [the mouse] doesn't understand English," thought Alice. "I daresay it's a French mouse, come over with William the Conqueror." (For, with all her knowledge of history, Alice had no very clear notion how long ago anything had happened.) (AW: 21) →

Acaso no entienda el castellano —pensó Alicia—. Será un ratón francés, de los que vendrían con Napoleón. / *Alicia no tenía más claras ideas históricas y no sabía que de los ratones del tiempo de Napoleón no vivía ya ninguno* (AMF: 27).

Al comparar ambos fragmentos, se ve con claridad que el traductor ha llevado a cabo todo un ejercicio de adaptación a la CM, en el que ha optado por cambiar el nombre de un personaje histórico de habla francesa, *William the Conqueror*, por otro personaje histórico de habla francesa más cercano a la cultura española, y cuyo nombre, Napoleón, resulta ser también más breve. Sin duda, el traductor de AMF apuesta porque el nombre de Napoleón es más conocido por los niños de cultura española, y a tal efecto incluso se permite repetir dicho nombre en su traducción.

Unas páginas más allá en el relato de Alicia, el traductor da una muestra más de su criterio de adaptación de su trabajo a un lector meta infantil.

[...] *It stood for a long time with one-finger pressed upon its forehead (the position in which you usually see Shakespeare in the pictures of him)* [...] (AW: 27).

El traductor de AMA traduce este pasaje sin adaptación especial:

[...] *y pasó mucho tiempo con un dedo en la frente (la postura en que normalmente suele verse a Shakespeare en los retratos)* [...] (AMA: 65).

A su juicio, el nombre de Shakespeare es un nombre importante en la cultura universal y conviene ser conocido por los jóvenes, si no lo es ya cuando el lector juvenil lee dicho nombre. Pero para el traductor de AMF, el nombre de Shakespeare es prescindible, o bien por la complejidad de dicho nombre para el niño acostumbrado a la grafía española, o bien porque se sospecha que el niño-lector no va a entender el contenido de la frase por desconocer al escritor inglés. Por ello, la solución que se plantea en AMF, al respecto, es sustituir el nombre de Shakespeare por un atributo explicativo del mismo, sabio:

[...] *que estuvo un buen rato con el índice en la frente, lo mismo que se suele pintar el retrato de los sabios* [...] (AMF: 34).

3.2.3.- Medidas.

Debido a los continuos cambios de tamaño que sufre el personaje de Alicia durante sus aventuras, son habituales las referencias a unidades de medida. AMA respeta las unidades británicas, adoptando para cada caso el nombre equivalente existente para cada medida. Así, *mile>milla, inch>pulgada, feet>pies*. Por su parte, AMF, salvo en el caso de “mile”, que traduce por “milla”, convierte todas las medidas facilitadas al sistema métrico internacional. No obstante, en dicho proceso muestra una naturalidad irregular, que parte de no mantener en todo momento un criterio firme en lo relativo al redondeo en la conversión. Mientras que en determinados casos realiza conversiones que siguen un redondeo razonable, por ejemplo:

3 inches (AW: 47) → *7 centímetros* (AMF: 58).

9 inches (AW: 52) → *20 centímetros* (AMF: 63).

En otros casos, el traductor hace conversiones pocas precisas que pecan, de exceso de celo, a la hora de conservar la medida original:

[...] *she was now rather more than nine feet high* (AW: 16) → *ahora pasaba de dos metros setenta y cinco centímetros de altura* (AMF: 20).

O se exceden en la licencia del redondeo:

[...] *a little door about fifteen inches high* (AW: 11) →
[...] *una portezuela que no llegaría a un metro de altura* (AMF: 14).

3.2.4.- *Expresiones y referencias lingüísticas o metalingüísticas.*

Referencias sobre la lengua de expresión. Para el hablante de una lengua determinada, el nombre de dicha lengua tiene implicaciones emotivas y psicológicas evidentes, que pueden escapar al entendimiento de los hablantes de otras lenguas, y de manera especial a los niños y jóvenes. Cuando el personaje del Aguilucho grita al personaje del Dodo: “Speak in English!”, no está, obviamente, pidiéndole que se atreva a practicar con un idioma que está aprendiendo, sino que le está exigiendo que hable claro, dentro de los parámetros más o menos formales de una conversación normal en la lengua en la que se expresan, en este caso la inglesa. Salvo un caso puntual, el traductor de AMA conserva la referencia a la CO, y traduce siempre “English” por “inglés/a”, incluso en el sentido autorreferencial comentado.

Perhaps it doesn't understand English (AW: 21) → *Quizás no entienda Inglés* (AMA: 57).

Speak in English! (AW: 26) → *¡Habla en Inglés!* (AMA: 64).

El caso excepcional lo encontramos en:

[...] *and yet it was certainly English* (AW: 68) → [...] y sin embargo era gramaticalmente correcta (AMA: 114).

Si bien, el traductor inserta aquí una nota final, la número 20, que dice: *Y desde luego estaba en inglés, dice textualmente el texto.*

El traductor de AMF, en cambio, opta por la adaptación a la CM:

Perhaps it doesn't understand English (AW: 21) → *Acaso no entienda el castellano* (AMF: 27).

Speak in English! (AW: 26) → *¡Habla cristiano!* (AMF: 32).

[...] *and yet it was certainly English* (AW: 68) → [...] y no obstante le había hablado correctamente en español (AMF: 81).

No obstante, debemos señalar que no nos satisface del todo las soluciones planteadas en los dos primeros casos, por tener ambas una resonancia demasiado arcaizante para un lector joven (no hay que olvidar que la traducción de José Fernández, AMF, es de 1971), aunque en el caso de la primera frase la impresión de arcaísmo no estribe tanto en el sustantivo “castellano”, como en el adverbio “acaso”. Las soluciones que recomendamos en ambos casos son: para la primera, “A lo mejor (quizás) no habla mi idioma (español)”, y para la segunda, “¡Habla claro!”.

Onomatopeyas. En su estudio de referencias culturales, Pascua escribe sobre las onomatopeyas:

When considering how to address the examples of onomatopoeia in the text it is arguably not appropriate to retain foreign expressions. For these markers translators are more likely to follow the textual conventions and linguistic norms of the target culture. In this respect Spanish culture is more expressive than British or German culture (PASCUA FEBLES, Isabel. *Translating Cultural References*. En VAN COILLIE, Jan; VERSCHUEREN, WALTER, P. (Eds.), 2006: 117).

Más allá de consideraciones relativas a expresividad, tanto el traductor de AMF como el de AMA han seguido este criterio, adoptando las convenciones textuales y las normas lingüísticas del español. Y en este punto, resulta interesante señalar la circunstancia de que, a pesar de la gran cantidad de onomatopeyas que se suceden en AW, los dos traductores no hayan coincidido en la traducción de ninguna de dichas onomatopeyas, ni siquiera en las que en principio podrían parecer tener una traducción más convencional.

Se muestra a continuación algunos ejemplos de traducción de onomatopeyas:

AMF	AMA	AW
Cataplum!	¡Pumbal ¡Pafl!	Thump! Thump!
¡Tras!	¡Pafl!	Splash!
¡Ajajá!	¡Ejem!	Ahem!
¡Ua!	¡Huy!	Wow!

4.- Conclusiones.

Cuando nos dispusimos a comparar una traducción “infantil” de *Alice’s Adventures in Wonderland* al español, con otra más “juvenil”, partíamos de la hipótesis de que la traducción de la primera iba a tener un mayor grado de adaptación a la CM, que la traducción de la segunda, y el presente estudio ha confirmado dicha hipótesis, o al menos lo ha hecho en los aspectos analizados de dichas traducciones.

La edición de AMF fue buscada en el circuito cultural infantil y se encontró en los estantes de la sección infantil de una biblioteca pública. La edición de AMA, en

cambio, se localizó en la sección general de novelas de otra biblioteca pública, rodeada de novelas de cualquier índole, incluidas las marcadamente adultas. La circunstancia de encontrar dos ediciones distintas (y con el texto completo) de la obra de Lewis Carroll confirmó, un poco más, la idea universalidad de la misma, en lo relativo a la edad de sus lectores potenciales. El problema, no obstante, radica en saber las edades de los lectores potenciales a los que va dirigida cada edición. Ya se dijo al principio desde este estudio: no existe un consenso general sobre los límites internos de la LIJ. Y a ello hay que añadir otra cuestión también ya enunciada: AW no es sólo una obra de LIJ.

Después del análisis realizado, sin embargo, nos aventuramos a afirmar que la edición de AMF va dirigida a un grupo de lectores cuyas edades pueden oscilar entre los 9 y los 14 años, y nos basamos para ello en investigaciones como las de LLUCH (2003) sobre las fases de la evolución de las capacidades lectoras en los niños. La extensión textual relativamente vasta de la obra de Carroll, así como un diseño de elementos paratextuales que rompen con los modelos habituales de las ediciones de libros para niños en sus primeros años de lectura, no hacen recomendable la edición de AMF para menores de 9 años, edad en la que aparecen ciertas capacidades lectoras-cognitivas nuevas. En cuanto a la edad límite superior, se ha establecido en 14 años, cuando el niño-lector, ya adolescente, deja atrás los formatos de lectura infantiles y se adentra de lleno en las lecturas juveniles, con libros que tienen un formato paratextual muy próximo o similar al de la literatura adulta general, esto es, volúmenes de libros más compactos, con páginas en blanco y texto centrado, como sucede en el caso de AMA.

La edición de AMA tiene una clara vocación divulgativa y educativa. Tanto por lo relativo a los elementos paratextuales como al tratamiento traductológico de las referencias culturales, el traductor-prologuista, junto a los demás responsables de la edición de AMA, orientan más su labor hacia el TO y rechazan adaptar la obra a las características y necesidades de un lector infantil-juvenil, como el que corresponde a AMF. En las pocas ocasiones en las que hay una adaptación a la CM, —como es el caso del nombre de la protagonista, que ya se vio en el apartado 4.2.1.—, tales adaptaciones están plenamente justificadas.

En líneas generales, la traducción de AMA se enfoca hacia la lectura “más adulta” de AW, de la que ya se habló en este estudio, hacia lectores de 13-14 años en adelante; el traductor busca en todo momento ser fiel al TO y al polisistema de la CO, acercándolo a la CM. Así, por ejemplo, intenta en la medida de lo posible transcribir los juegos de palabras que pueblan AW, y cuando no puede, utiliza notas finales ilustrativas. Por todo ello, y por otros aspectos que no hemos desarrollado aquí, consideramos AMA un libro totalmente recomendable para adultos y jóvenes a partir del inicio de sus estudios de educación secundaria. En cuanto a AMF, ni lo recomendamos ni lo dejamos de recomendar. El libro y la traducción son más o menos aceptables desde los aspectos de intertextualidad cultural estudios, pero la lectura general de la obra deja mucho que desear. A pesar de los empeños de simplificación estilística empleados por el traductor —como, por ejemplo, la supresión de los

paréntesis que en el original se utilizan para introducir algún tipo de explicación— su traducción adolece de un estilo demasiado arcaizante que, ciertamente, podía ajustarse a los registros idiomáticos propios de la LIJ en lengua española, de hace cuatro décadas, cuando se realizó la traducción para AMF, pero que en modo alguno se ajusta a los usos habituales de las narraciones infantiles actuales.

5.- Bibliografía.

Carroll, Lewis (AW). *Alice's Adventures in Wonderland. Through the Looking-Glass and What Alice found there*, Elibron Classics, 2001.

Carroll, Lewis (AMF, 1971). *Alicia en el país de las maravillas*, 9º Ed., José Fernández (Trad.), Juventud, Barcelona, 1992)

Carroll, Lewis (AMA). *Alicia en el país de las maravillas, Al otro lado del espejo*, Mauro Armiño (Trad.), Valdemar, Madrid, 1998.

Carroll, Lewis (AMO). *Alicia en el país de las maravillas*, Jaime de Ojeda (Trad.), . Alianza, Madrid, 1998.

Carroll, Lewis. *The Nursery Alice*, publicación electrónica, URL: <http://www.aliang.net/literature/the_nursery_alice/tna_ch01.html> [16-06-2008].

Chesterman, Andrew. *Memes of Translation*, John Benjamins, Amsterdam, 2000.

Fernández López, Marisa. *Traducción y literatura juvenil*, Universidad de León, León, 1996.

Gárate Larrea, Milagros. *La comprensión de cuentos en los niños. Un enfoque cognitivo y sociocultural*, Siglo Veintiuno editores, Madrid, 1994.

Genette, Gerard. *Seuils*. París. Éditions du Seuil, 1987.

Lathey, Gillian. *The Translation of Children's Literature*, Multilingual Matters, Clevedon, 2006.

Lluch, Gemma. *Análisis de narrativas infantiles y juveniles*, Universidad de Castilla La Mancha, Cuenca, 2003.

Ruzicka Kenfel, Velička; Lorenzo García, Lourdes (Coords.). *Estudios críticos de traducción de literatura infantil y juvenil*, T. I. Oviedo. Septem, 2003.

Shavit, Zohar. *Translation of Children's Literature*, University of Georgia Press, Athens, 1986.

Toury, Gideon. *In Search of a Theory of Translation*, Tel Aviv Porter Institute for Poetics and Semiotics, 1980.

Toury, Gideon. *Descriptive Translation Studies and beyond*, John Benjamins, Amsterdam, 1995.

Towsend, John Rowe *Written for Children. An Outline of English-Language Children's Literature*, 2ª Ed. rev., Penguin, Middlesex, 1983.

Van Coillie, Jan; Verschuere, Walter P. (Eds.). *Children's Literature in Translation*, St. Jerome Publishing, Manchester, 2006.

Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web.

Gemma Delicado Puerto / Enrique Agudo Garzón /Paula Ferreira da Silva /Belén Cumbreño Espada.

Facultad de Formación del Profesorado de Cáceres, UEX.

Centro Universitario de Mérida, UEX.

IES *Joaquín Sama*, San Vicente de Alcántara, Badajoz.

Recibido el 1 de noviembre de 2008.

Aprobado el 25 de noviembre de 2008.

Resumen: La metodología presentada en este artículo pretende ayudar a solventar dos problemas educativos en el campo del L2: el sentimiento de frustración de muchos adultos españoles cuando se enfrentan al aprendizaje de una segunda lengua, sumado al hecho de que la tendencia en la enseñanza de idiomas es incluir las TICs, recursos a los que, en muchos casos, son totalmente ajenos. Así, por un lado se intentan mejorar los problemas tradicionales que encuentra el docente en la enseñanza de una segunda lengua a adultos mediante la inclusión de los diferentes estilos de aprendizaje individuales y la consecuente adaptación del material curricular a los mismos. Todo ello representado en tres espacios educativos para facilitar el aprendizaje de adultos de una forma pausada, cómoda, familiar y motivante: un espacio educativo semivirtual donde las Tics tienen un papel importante dentro del aula tradicional, un espacio de educación abierto, donde la ciudad actúa como marco, y el aula tradicional.

Palabras clave: Enseñanza. Aprendizaje. Adultos. Vencer miedos. Tics. Caso práctico.

Summary: The methodology presented in this article aims to better two important problems in L2 education nowadays: the feeling of frustration that many adults suffer when facing the learning of a second language, besides the fact that the Tics are very important tools in the language classroom, which, unfortunately, may suppose a second barrier for those who have not been in contact with them. Thus, we aim to overcome some traditional L2 teaching issues by paying attention to the different styles adult students have and the adaptation of the syllabus to those specific needs in three learning spaces: a semivirtual learning space within the traditional classroom environment, an open learning space in the city and the regular classroom. In other words, we aim to take advantage of Tics and city architecture by creating these three learning contexts to enhance the teaching/learning of L2 and new technologies in a paused, convenient and familiar approach.

Key Words: Teaching. Learning. Adults. Overcoming fears. Tics. Study case.

Introducción.

En las últimas décadas se ha hablado mucho sobre los estilos de aprendizaje en niños y adolescentes, sin embargo, la franja de población estudiantil situada en la edad adulta se ha visto, en cierto modo, marginada dentro de la reflexión e investigación académica. Las universidades han dando prioridad al desarrollo de metodologías y herramientas educativas para otras edades y contextos, siendo la iniciativa privada (academias de idiomas y editoriales) la que ha prestado más atención al tema en cuestión. Esto no es suficiente y supone una involución en dos sentidos, uno práctico, si consideramos la gran necesidad de teorías formales que apoyen la investigación sobre el aprendizaje de esta esfera generacional en el momento en el que nos encontramos, y un segundo, histórico, si tenemos en cuenta que la educación a adultos precedió a la educación a niños. Recordemos que antes de que se formaran las escuelas y las universidades, los primeros docentes de la antigua Grecia, Sócrates, Platón y Aristóteles, fueron profesores de adultos y no de niños. A pesar de ello, en los últimos siglos se ha tomado más en cuenta la pedagogía y es tan solo a partir de 1960 cuando se empieza a tener más en cuenta en el terreno académico a la enseñanza de adultos o Andragogía,¹ campo en el que todavía existen bastantes lagunas.

A la hora de planificar y estructurar nuestras clases destinadas a adultos, los docentes debemos tener en cuenta que este segmento estudiantil no aprende de igual forma que niños y adolescentes. Aunque a veces olvidamos que algunas estrategias que nos sirven para enseñar a los niños también pueden ayudarnos en la instrucción de adultos. Asimismo, en este complejo proceso de aprendizaje existen ventajas (conocimientos previos, motivaciones, intereses) que el profesor debe tener la habilidad de aprovechar, y desventajas (prejuicios, miedos) que debe ayudar a superar para que la adquisición sea eficaz (KONRAD, 1985). Dentro de las desventajas, es notable el rechazo que gran parte de la población adulta española siente hacia el aprendizaje de inglés como segunda lengua. Esta aversión, no hacia la lengua, sino hacia el proceso de aprendizaje, debería ser un asunto de suma importancia a la hora de crear nuevas metodologías y materiales educativos. Si esta traba no fuera suficiente, este rechazo se ve magnificado por el miedo que provocan en los usuarios no iniciados las últimas tendencias educativas que integran las nuevas tecnologías en el aula de idiomas.

Habría que dedicar una amplia investigación a resolver estos inconvenientes en pos de un mayor éxito educativo. Desde aquí consideramos como primer paso para

¹ Véase Malcom S. KNOWLES; Elwood F. HOLTON; Richard A. SWANSON. *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*.

ello la observación de las diferencias individuales para mejorar la adquisición personal y grupal, y la adaptación de los alumnos en esta franja de edad poco estudiada a un espacio semivirtual, para así conseguir una adquisición sólida y más fructífera. De este modo proponemos, por un lado, indagar en la raíz del problema e investigar y optimizar los métodos utilizados hasta ahora en la enseñanza de una segunda lengua en España, con el fin de mejorar y rentabilizar este proceso de la mejor forma factible. Por otro lado, intentar poner en contacto a potenciales usuarios virtuales con espacios educativos digitales como un primer paso hacia la superación de barreras, que para muchos se presentan como insalvables.

Teniendo en cuenta estas propuestas y para que se logre el aprendizaje, hemos de comenzar reflexionando sobre, ¿cómo aprenden los adultos?, ¿cómo aprenden los adultos individualmente?, ¿cómo adquieren o perfeccionan una segunda lengua? ¿es la integración de las nuevas tecnologías un handicap a la hora de aprender? ¿cómo podemos ayudar a superar miedos colectivos y personales a las lenguas y al uso de las Tics? Estas y otras preguntas hemos de plantearlas antes de comenzar el estudio que nos llevará a la búsqueda y desarrollo de una metodología y de material educativo que favorezca el aprendizaje individual, permitiendo a su vez el aprendizaje colectivo de los estudiantes.

Un caso práctico va a ilustrar los contenidos teóricos propuestos en este artículo. El caso partirá de las siguientes pesquisas: características de los adultos, necesidades y motivaciones del aprendizaje, cómo y dónde se va a llevar a cabo la educación del adulto, objetivos, qué estrategias debemos buscar para que el aprendizaje se adapte mejor a su forma de aprender y sea lo más fructífero posible, resultados y proyecciones esperadas.

1.- Características de los adultos.

Tras su investigación acerca del aprendizaje de adultos de lenguas extranjeras, DELL'ORDINE (2001) llegó a las siguientes conclusiones acerca de sus características:

- Los objetivos son claros y concretos
- Se desean logros con intensidad y también con ansiedad
- Se produce preocupación por un posible fracaso
- Sentimiento de inseguridad ante las críticas
- Frustraciones y miedos previos que influyen a la hora de aprender
- Fuentes de conocimiento previas, a veces, contradictorias
- Una mayor concentración en clase
- Mecanismos de compensación para superar deficiencias

Siguiendo las pautas presentadas por DELL'ORDINE y otros (KNOWLES), los autores de esta propuesta, tratando de dar respuesta a las cuestiones planteadas y haciendo hincapié en los diferentes estilos de aprendizaje, diseñaron un curso piloto cuyos objetivos fueron la enseñanza de una segunda lengua a adultos en un entorno educativo no universitario. El título que dio nombre al curso fue, "Taller de inmersión lingüística a través de la literatura y cultura medievales". Asistieron regularmente diecisiete alumnos entre los 20 y los 40 años de edad. Cabe destacar que la mayoría de ellos poseían conocimientos previos (COU, segundo de bachillerato, segundo curso de EOI), dado que por su edad se encuentran dentro de la fracción de la población que recibió clases de inglés como segunda lengua en detrimento del francés, que fue el segundo idioma para la generación anterior. En este sentido tuvo lugar un acercamiento constructivista, pues los alumnos, aunque con nivel bajo, no empezaban desde cero y mejoraron su conocimiento a lo largo de las diez semanas que duró el taller.

La heterogeneidad del grupo favoreció la adaptación de los diferentes estilos de aprendizaje a sus necesidades individuales y contribuyó a que los resultados fueran más satisfactorios debido a la aplicación a la diversidad. En la siguiente tabla se presentan algunos datos sobre el alumnado y sus motivaciones:

ALUMNOS	EDAD	CONOCIMIENTOS PREVIOS	ESTUDIOS	MOTIVACIÓN
1 profesor universitario	35-40	COU	Dr. en veterinaria	profesional
2 becarios de investigación	30-35	COU	Lic. en veterinaria	profesional
1 profesor de secundaria	45-50	Escuela oficial de Idiomas	Física	personal
1 administrativo	45-50	Escuela oficial de Idiomas	Administración	profesional
1 ingeniero técnico	30-35	COU	Ingeniería técnica agrícola	personal
8 estudiantes universitarios (esp. lenguas extranjeras)	20-25	Escuela oficial de Idiomas	Maestro, esp. Lenguas extranjeras	profesional
2 estudiantes universitarios	20-25	COU	Maestro, esp. Educ. musical	profesional
1 Traductor	20-25	Escuela oficial de Idiomas	Traducción	personal

Tabla 1: Procedencia y nivel del alumnado.

La mayoría de los alumnos asiste al curso con el fin de mejorar su nivel de conocimiento del idioma motivado por necesidades, en su mayor parte, profesionales. En un mundo globalizado, donde la lengua inglesa es lengua franca de comunicación, y se usa tanto dentro como fuera de los países anglosajones, es necesario poseer un

conocimiento elevado de la misma para poder avanzar, profesionalmente hablando. Por otro lado, exigencias laborales específicas y en un menor porcentaje, motivaciones personales, acercan a los alumnos hasta este curso piloto. Hemos de señalar que un cuestionario realizado en las primeras sesiones desveló que los alumnos habían optado por matricularse en este curso por lo novedoso del tema: la ciudad, su arquitectura y sus leyendas, que fueron el eje central del taller y les sirvieron como excusa para mejorar el conocimiento de la lengua.

Una encuesta realizada al final del mismo, reflejó la satisfacción del alumnado en general por la enseñanza individualizada que habían recibido y, sobre todo, por la ausencia de métodos de enseñanza tradicionales (centrados en ejercicios gramaticales y de traducción) y la variedad de métodos innovadores, como los paseos físicos y virtuales que se realizaron durante el taller. La determinación de los estilos de aprendizaje y su adecuación a estos diferentes métodos se llevó a cabo por medio de preguntas directas a los alumnos y observación a la luz de las teorías que diferentes científicos han propuesto (HONEY Y MUMFORD, 1992; RIDING, 1991). Por supuesto, también se tuvo en cuenta la flexibilidad a la hora de desarrollar y poner en práctica el material (ROWNTREE, 1992), considerando la posibilidad de que algunos alumnos buceasen entre una o varias categorías de aprendizaje produciéndose en ellos un proceso ecléctico y enriquecedor.

2.- Objetivos generales.

Dentro de los objetivos generales que se persiguen con esta metodología, se encuentra el ayudar a los alumnos a perfeccionar una segunda lengua, mediante la integración de sus propios estilos de aprendizaje en las tres aulas diferentes propuestas anteriormente: aula, ciudad, Web. Para conseguir esta meta hemos de tener en cuenta varios factores y, sobre todo, prestar mucha atención al miedo y la frustración que sienten muchos adultos españoles a la hora de aprender o retomar el aprendizaje de una segunda lengua. Esta frustración al no alcanzar los objetivos planteados y la necesidad apremiante, normalmente provocada por motivaciones laborales, de verlos cumplidos, se ve incrementada con la aplicación de las tecnologías a las clases de lengua, pues puede resultar una barrera insalvable para aquellos que no conozcan su manejo. He aquí que los métodos educativos tradicionales no tengan éxito para solventar estos problemas y haya que acudir a una simbiosis entre lo tradicional y lo digital para subsanar estas carencias. Por lo tanto, en términos generales, los objetivos son tres: mejorar el nivel de la lengua, disipar las frustraciones personales e incrementar la motivación y exponer al alumno adulto paso a paso a la integración de las Tics en el aula de una forma satisfactoria y enriquecedora.

Por supuesto, a partir de este análisis se podrán extraer conclusiones para aplicarlas a nuevos estudios y, de este modo, retroalimentar esta investigación basándonos en

resultados para así avanzar en la creación de teorías educativas y fructíferas herramientas metodológicas.

2.a.- Objetivos específicos.

- Perder miedos individuales y concretos: miedo a hablar en público, miedo a pronunciar incorrectamente, miedo a la incorporación de las TICs en la clase, miedo a hacer un uso personal de esas tecnologías
- Mejorar pronunciación
- Adquisición de una mayor fluidez
- Relacionar vocabulario propuesto con contexto cercano
- Practicar escritura y lectura dando prioridad a la destreza oral

3.- Cómo y dónde se va a llevar a cabo la educación del adulto.

3.a.- ¿Cómo?

En el sistema educativo tradicional español ha predominado la enseñanza de segundas lenguas otorgando una excesiva importancia a dos de las cuatro destrezas que se deben controlar para dominar una lengua: lectura, escritura, auditiva y oral. Es decir, se ha hecho demasiado énfasis en las dos primeras en detrimento de las dos últimas, las cuales han pasado a un primer plano en el diseño y desarrollo de la metodología de este curso. Partiendo de que el modo en el que se va a llevar a cabo el aprendizaje es clave en la adquisición de una segunda lengua, en este artículo planteamos tomar la ciudad como excusa, sus calles, su arquitectura, pero sobre todo su literatura, y en concreto sus leyendas. De esta forma, se rompe el esquema tradicional de enseñanza de idiomas, que a la vista de las estadísticas que sitúan a España a la cola de Europa en el dominio de otras lenguas no ha dado todos los frutos esperados.² Por ello, propone este método de aprendizaje dentro de un contexto histórico y cultural concreto.

Antes de continuar con el desarrollo del curso, vamos a pararnos en la etapa de creación e investigación anterior al comienzo del mismo. Es en esta etapa donde reside un alto porcentaje del éxito del curso, pues el grado de motivación y el éxito en el aprendizaje de los alumnos dependerá de la determinación previa de los estilos de aprendizaje de los mismos, la cual se llevará a cabo mediante test. Una vez determinados los estilos, y basándonos en ellos, se procederá a la elaboración de ejercicios concretos que favorezcan, en la medida de lo posible, el aprendizaje individual. Estos ejercicios concretos son adaptaciones de material general creado

² Véase el artículo publicado en 2007 en la revista *Expansión y Empleo* que sitúa a España a la cola de Europa en materia de aprendizaje de lenguas.

previamente y al cual se le dará una forma concreta en base a las necesidades y los objetivos perseguidos.

Etapa previa al comienzo del curso:

GENERALES	CASO ESPECÍFICO
Selección de la ciudad	Cáceres
Selección de la época en la que se va a contextualizar el curso	Cáceres, desde la Edad Media hasta el XIX
Selección de los monumentos a estudiar	Palacios y casas señoriales de la parte antigua de Cáceres
Trazado de la ruta a seguir	Desde el palacio de las veletas hasta el arco de la estrella
Características arquitectónicas de los monumentos	Investigación histórica/arquitectónica. Traducción a la lengua inglesa de la información encontrada si solo se encuentra en castellano
Localización de leyendas e historias recogidas sobre los monumentos y la zona de ubicación	Localización de leyendas en el romancero regional. Ejemplo: “La princesa encantada del palacio de las Veletas”. Adaptación de esta y otras leyendas al teatro
Traducción a la lengua inglesa de las leyendas más características	Traducción de las leyendas (inclusión de vocabulario local, regional, general) Example: “Once upon a time, during the Roman Empire, Roman gods and goddesses inspired Consul, Lucius Cornelius Balbo to found the city of Norba Cesarina. Centuries after its foundation, Romans left the city and it was conquered by the Moors, who called it Cazires. The Moors lived there until Christian reconquered the town in 1229 (...)” ³ .
Determinación de los estilos de aprendizaje de los alumnos	Uso de diferentes tests para la determinación de los diferentes estilos de aprendizaje de los alumnos
Test de nivel oral y escrito de los alumnos participantes	Adaptación del material al nivel del alumnado para personalizar el aprendizaje y obtener mayores beneficios
Creación de ejercicios concretos	Creación de ejercicios concretos basados en los estilos de aprendizaje predominantes entre los asistentes: vocabulario relacionado con los campos semánticos estudiados, lecturas, ejercicios gramaticales con tiempos y estructuras conectadas con narración, representación leyenda, ejercicios fonéticos relacionados con la audición y dramatización de las leyendas, etc. Read the introduction to the story. -Who founded the city of Cáceres? Do you remember Cáceres’ name at Roman times? Until when did Moors live in Cáceres? Which year was Cáceres reconquered by Christians? Etc.

Tabla 2.

³ Traducción y adaptación de Gemma DELICADO de varias leyendas extremeñas catalogadas por SENDÍN en *Leyendas Extremeñas*.

Con el método que presentamos, se motiva al alumno para el estudio de un modo transversal, ofreciéndole el conocimiento de literatura e historia en otra lengua, lo cual tiene como meta la mejora y perfeccionamiento de la misma. Es común encontrar personas que se sientan atraídas por los acontecimientos históricos y literarios de su propia ciudad. Esta curiosidad favorece el interés por entender las historias narradas por el profesor en otra lengua. Recordemos que a los niños les encanta que les cuenten historias o cuentos y les fascina intervenir en aquellas que ya conocen. Cuanto más familiar es el cuento, más les gusta, pues pueden interrumpir al padre, madre o maestro para intervenir y contribuir al desarrollo de la historia. En este sentido aplicaríamos técnicas de *storytelling* a la enseñanza de lenguas a adultos.⁴ A ellos también les puede motivar, por un lado escuchar, y por otro, contar leyendas o intervenir para añadir información en las que el profesor u otro alumno narran. Esta familiaridad y cercanía puede generar deseo de seguir aprendiendo

Por otra parte, la familiaridad del contexto permite al profesor crear campos semánticos que sean cercanos para el alumno y favorezcan su aprendizaje, en contraste con los manuales tradicionales que en ocasiones plantean cuestiones culturales y literarias demasiado lejanas para el alumno, las cuales se presentan como mensajes abstractos para los receptores. De este modo, intentamos conducir el aprendizaje desde lo particular a lo general.

3. b.- ¿Dónde?

El curso tiene lugar en tres espacios educativos: el aula, la ciudad y la Red. Por un lado, las clases tienen lugar en un edificio público que arquitectónica e históricamente esta vinculado a la temática del curso. Por otra parte, la mitad de cada clase tendrá lugar fuera del aula tradicional, pues se procederá a la visita de diferentes casas y palacios donde tuvieron lugar acontecimientos históricos y donde se han desarrollado algunas de las leyendas más famosas de la ciudad.

El tercer espacio sería digital, si consideramos a Internet y a otras herramientas tecnológicas como un aula virtual. Teniendo en cuenta la novedad que el uso de las nuevas tecnologías en la enseñanza en general y en concreto en la enseñanza de idiomas, proponemos desarrollar esta metodología en un espacio educativo de semiVLE, es decir, un marco que se halle entre las modernas universidades virtuales y un espacio educativo tradicional.⁵ Este espacio intermedio o semivirtual pretende ayudar a aquellos receptores que no están aún familiarizados con el uso de las nuevas

⁴ Véase la guía de para contar cuentos realizada por Bill MOONEY y David HOLT.

⁵ Se ha denominado VLE a los Virtual Learning Environments, es decir los espacios de aprendizaje semivirtuales. En este artículo se propone una nueva fase, que serían los semiVLE o espacios de aprendizaje semivirtuales.

tecnologías de la información y la comunicación o TICs, pero que en un futuro cercano pueden ser potenciales usuarios de estas herramientas de aprendizaje tras haber tenido contacto a través de esta suerte de introducción que planteamos. Todo ello considerando lo que expone con claridad Edith LITWIN (en GARDNER, 2000), que “por sí sola la tecnología no es útil ni perjudicial; no es más que un instrumento”⁶ una herramienta que no debe suponer un problema, sino una ventaja. Para solventar el desconocimiento de las Tics, el profesor sirvió de tutor a la hora de trabajar con formatos digitales. Al mismo tiempo, se formaron parejas de trabajo donde uno de los miembros tenía algo más de conocimiento que el otro y de este modo podían equilibrarse.

La amplia oferta de modelos de educación a distancia desde la ya tradicional UNED, a las universidades virtuales como la UOC (la Universitat Oberta de Catalunya, creada en 1995 y primera en ser completamente virtual en el mundo), que se han desarrollado en los últimos tiempos y, sobre los que hoy día se sigue investigando, suponen una oferta educativa que se adecua a las necesidades educativas de muchos adultos, sin embargo, no cumple los requisitos de muchos otros, pues en realidad no todos los estilos de aprendizaje tienen cabida en este tipo de espacio totalmente virtual. Por esta razón, un espacio semivirtual como el que aquí se propone sería ideal para un primer acercamiento a este método de enseñanza. Por un lado, la dependencia de la figura del profesor que tienen muchos adultos de los categorizados como alumnos dependientes y la falta de contacto con las nuevas tecnologías les dejan fuera del grupo que podría beneficiarse plenamente de estos recursos. Sin embargo, un contacto pausado y guiado con las Tics, puede sentar las bases necesarias hacia el uso de sistemas autodidactas virtuales para que el receptor adulto pueda continuar de forma satisfactoria su educación a distancia en un espacio de VLE. Esta propuesta que desde aquí se lanza no solo puede aplicarse a la enseñanza de inglés como segunda lengua, sino que puede ser perfectamente adaptable a la enseñanza de español para adultos inmigrantes, lo cual supone una necesidad apremiante en el contexto social actual.

4.- Metodología: Adaptabilidad, estilos de aprendizaje y ciclo de Kolb.

4.a.- Adaptabilidad y aplicación de los estilos de aprendizaje.

Cada adulto es un ente concreto donde se ven integradas experiencias anteriores, información, hábitos, intereses, actitudes. Según Sue DAVIDOFF y Owen VAN DEN BERG el aprendizaje es más fructífero si se adaptan los métodos de enseñanza a las preferencias de aprendizaje de los alumnos. Es decir, identificar la

⁶ Véase H. GARDNER, *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*. En su artículo, LITWIN, resume que es necesario saber el por qué y para qué de lo que se enseña y de ese modo poder diseñar material pedagógico que se adapte a las necesidades en forma práctica y concreta, con la intención de mejorar la calidad y efectividad del aprendizaje, no solamente para innovar.

manera que tiene el alumno de resolver tareas cognitivas (RIDING & RAINER, 1998). Por lo tanto, podríamos considerar cuestión crucial a la hora de planear nuestras herramientas metodológicas: ¿cuál es su estilo de aprendizaje dominante? De este modo se pretende beneficiar, en la medida de lo posible, a receptores con diferentes preferencias y necesidades a la hora de adquirir una segunda lengua. Aunque a lo largo de las últimas décadas se ha reflexionado bastante sobre los diferentes estilos de aprendizaje, se puede encuadrar a la mayoría de los alumnos en los siguientes estilos cognitivos originados de las teorías de R. BANDLER y J. GRINDER: visual, auditivo, kinésico, táctil. Para ello proponemos una estrategia metodológica que se adapte perfectamente a estas necesidades individuales para mejorar así el rendimiento de los mismos.

Teniendo en cuenta los estilos de aprendizaje de los alumnos, se toma como base un espacio abierto, la ciudad, sus monumentos, leyendas y tradiciones para crear campos semánticos que sean más familiares y atractivos para el alumno. En una primera fase, el docente ejercerá su papel de profesor tradicional, siendo su *input* el centro de atención. Aquí los estudiantes dependientes se sentirán más cómodos, ya que no hay nada novedoso en el desarrollo de la clase y avanzarán protegidos por la figura del docente, que para ellos tiene una importancia crucial, en oposición a los alumnos más independientes que podrán desarrollarse mejor en fases posteriores. En una segunda fase, serán los alumnos quienes, guiados por el docente, naveguen por la red buscando información relevante, la cual, el profesor ayudará a discriminar. En este segundo escalón, los alumnos independientes, y con conocimientos previos sobre el uso de las nuevas tecnologías, se sentirán liberados de la figura del profesor y podrán realizarse más libremente.

En una tercera fase, los alumnos se convertirán en diseñadores didácticos y estarán encargados de crear presentaciones digitales, espacios Web y otros, usando soporte informático. Aquí los alumnos independientes seguirán su desarrollo autodidacta y los dependientes encontrarán en el docente un guía que irá marcando todos sus pasos, pero que poco a poco otorgará más autonomía al sujeto a la hora de aprender. El soporte digital preferente fue Internet para la búsqueda y discriminación del material usado en la presentación y el programa *Power Point* para la clasificación y presentación de este material. Esta fase se planteó de forma individual y en grupo, de modo que se intentaban satisfacer las necesidades de cada estudiante en torno al fenómeno de la colaboración, teniendo en cuenta sus preferencias u objetivos con respecto a las herramientas colaborativas (MATSHOFF Y GATT, 2006).

En una cuarta fase, se intercambiarán roles y serán los alumnos quienes presentan el material creado y se procederá a la evaluación de este material generado, por el resto de la clase y el profesor. En este nivel, los alumnos independientes encontrarán su máxima realización y los dependientes también se realizarán al haberse separado en la medida de sus posibilidades de la figura del profesor.

A lo largo de todas las fases del curso se ha presentado y desarrollado la adaptación al teatro de una leyenda (en la leyenda se ve reflejado el vocabulario aprendido). La lectura, y escenificación de esta leyenda como proyecto final del curso ayudó a paliar miedos a aquellos que temían hablar en público en inglés y, por otro lado, motivó a aquellos para quienes pronunciar y dramatizar no supone un problema. Posteriormente mostraremos un resumen de la misma.

En relación con las premisas anteriores, durante la etapa del diseño del curso se trazó un itinerario que los alumnos seguirían durante diez semanas. La tabla siguiente clarifica el trayecto seguido:

FASES DEL CURSO	APRENDIZAJE VISUAL	APRENDIZAJE AUDITIVO	APRENDIZAJE KINÉSICO	APRENDIZAJE TÁCTIL
Fase 1 (alumnos dependientes)	Aula Tradicional ⁷ Presentación planos de la ciudad, material visual sobre la ciudad y sus leyendas Calles, arquitectura, literatura, como Realia	AT y Ciudad-Realia Presentación leyendas narradas y acontecimientos históricos	Ciudad-Realia: Paseos reales por la ciudad y visitas a los monumentos relacionados con la temática del curso	Presentación planos, panfletos y material vario relacionado con la ciudad, sus leyendas y sus monumentos
Fase 2 (alumnos dependientes)	AT y Ciudad-Realia	AT y Ciudad-Realia Desarrollo leyendas narradas y acontecimientos históricos	AT y Ciudad-Realia Paseo virtual: salidas fuera del aula tradicional, espacios virtuales	Maneo planos, panfletos y material vario relacionado con la ciudad, sus leyendas y sus monumentos
Fase 3 (alumnos dependientes e independientes)	AT y Ciudad-Realia	AT y Ciudad-Realia Preparación de obra teatro basada en una leyenda	AT y Ciudad-Realia Preparación de obra teatro basada en una leyenda	Planos, panfletos y material vario Contacto con herramientas digitales Discriminación información en WWW
Fase 4 (alumnos independientes y	AT y Ciudad-Realia	AT y Ciudad-Realia	AT y Ciudad-Realia	Paseo virtual, presentaciones digitales: aula

⁷ A partir de ahora, llamaremos AT, al aula tradicional y Ciudad-Realia a las clases que se imparten en la ciudad como aula abierta, la cual se utiliza como material.

dependientes)	Atención a las presentaciones de los compañeros	Atención a las presentaciones de los compañeros Representación obra de teatro basada en leyenda	Representación obra de teatro basada en leyenda	digital
---------------	-------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------	---------

Tabla 3.

- **Aprendizaje visual-----AT/Ciudad-Realia.**

Los alumnos visuales son aquellos que comprenden mejor y memorizan más rápidamente a través de texto o conceptos asociadas a imágenes. Para ellos, se elaborarán ejercicios que se llevarán a cabo en el aula tradicional, pero también en el aula abierta, es decir cuando tomemos la ciudad, sus calles, su arquitectura como realia, en pos de conseguir un mejor aprendizaje. En este sentido, la visualización de los edificios y sus características, las calles y sus partes, los palacios y las leyendas o historias que tuvieron lugar en ellos se convierten en una forma práctica de aprender asociando figuración a figura, vocabulario a imagen. Para algunos alumnos será fácil asociar la visualización de la ciudad a los conocimientos previos que tienen sobre la misma, lo cual hará más fluido el aprendizaje, pues les será más fácil relacionar y aprender. Para los que no poseen conocimientos previos sobre la ciudad, la visualización de la misma les ayudará a relacionar de una forma más rápida.

- **Aprendizaje auditivo-----Leyendas narradas-oidas/ Representación teatral.**

Estos alumnos prefieren aprender a través del oído, asociando sonido a concepto, ritmo a memoria. Suelen preferir las explicaciones habladas impartidas por el profesor, las presentaciones de los compañeros y la discusión verbal a la hora de comprender o resolver posibles dudas. Para estos se han pensado, a mayor escala, las narraciones sobre leyendas contadas por el profesor y resto de alumnos. A menor escala, la repetición de palabras y el énfasis dado a su pronunciación. Como proyecto final del curso se realizó la representación de una adaptación de una de las leyendas que tuvieron lugar en la ciudad. En este sentido, la representación, a través de la audición y posterior repetición de los diálogos, ayudará a los que aprenden mejor a través del oído mejorando enormemente su pronunciación y ayudando a paliar posibles miedos a hablar la lengua inglesa en público.

En la tabla que incluimos a continuación se resume la obra basada en la leyenda recogida por José BLÁZQUEZ SENDÍN, “La princesa encantada del palacio de las Veletas,” que ha sido traducida y adaptada al teatro por Gemma Delicado y representada por los alumnos de este taller. La leyenda cuenta la historia de una princesa mora que, por su amor a un capitán cristiano, cedió las llaves de la ciudad a este, propiciando la reconquista de la misma y, por consiguiente, su vuelta a manos cristianas. El Kaid, rey y padre enfurecido de la joven, la convirtió a ella y a sus ayas en

gallinas. Todavía se escuchan los llantos de las mujeres en el Palacio de las Veletas y en zonas del área monumental de Cáceres:

Title: *The Enchanted Princess of the Weathervane Mansion*

A Tale of Cáceres. Adapted from José Sendín Blázquez's by Gemma Delicado

PREVIEW: The kaid of the city casts a spell that turns his daughter and her servants into hens. They will remain in the Mansaborá alley and they will not change back until Mohamed's sons reconquer the city again.

ROLES: Narrators 1–4, king, Captain, Kaid, Princess, Maidens (2), Soldiers (2), witnesses (4), hen (1)

NOTES: For best effect, place NARRATORS 1 and 2 at far left, and 3 and 4 at far right, as seen from the audience. To reduce the number of roles, the NARRATORS can double as the SOLDIERS. *Kaid* is pronounced “Jais” *Allah*, the Arabic word for “God,” is pronounced “AH-LAH”

LENGTH OF TIME: 30 minutes

(MUSIC)

NARRATOR 1: If favour, now, should greet our story, Allah, must receive the Glory.

NARRATOR 2: Once, in the great and glorious city of Cáceres, called Hizn Qazris, there was a Kaid—King of the Faithful and ruler of all Islam.

(...)

Tabla 4.

- **Aprendizaje kinésico----Paseos reales: Ciudad-Realia/ Paseos virtuales/ Presentaciones digitales.**

Aquellos que prefieren lo kinésico, aprenden más rápidamente cuando se les permite participar de forma activa. Para ellos el movimiento y la actividad suponen una herramienta indispensable a la hora de instruirse y memorizar. Para estos se ha pensado, por un lado, en paseos donde la ciudad se convierte en un aula abierta y cada rincón es una pizarra donde el vocabulario y las estructuras gramaticales cuelgan. Por otro lado, la participación colaborativa en las presentaciones usando herramientas digitales que expondrán sus compañeros como proyecto final del curso. Por otro lado, también dentro del aula tradicional se puede favorecer este estilo de aprendizaje, por medio de las presentaciones digitales, pues los que presentan su trabajo podrían hacerlo de una forma dinámica y los que lo presencian podrían aprender a través de la gestualización de sus compañeros. El proyecto final del curso, consistente en la representación de una adaptación de una de las leyendas que tuvieron lugar en la ciudad, la cual ayudará a los alumnos que aprenden de modo gestual y corporal.

- **Aprendizaje táctil-----Mapas, panfletos/ Espacios Web/ Presentaciones digitales.**

Estos alumnos aprenden mejor cuando se ven envueltos en actividades táctiles de todo tipo, incluidos los proyectos o demostraciones que implican el manejo de la tecnología. Ellos se verán favorecidos a lo largo del curso pues lo táctil está incluido en

todas las fases. Para estos alumnos se ha pensado en que la manipulación de mapas, panfletos y todo tipo de material relacionado con la ciudad, su arquitectura y su literatura⁸ favorecerá su aprendizaje. Una vez leído y seleccionado ese material, se pasará a la búsqueda de material ulterior en la Web, para llevar a cabo la elaboración de presentaciones en entornos digitales. En cierto modo, podríamos ver las presentaciones como paseos virtuales que permitirán al alumno que la realiza, y al resto de compañeros, conocer la ciudad, su cultura a través de otra lengua y otros espacios, favoreciendo a aquellos que aprenden de forma táctil, y a los que al atender aprenden de forma visual, auditiva o kinésica.

4.b.- Fases del ciclo de KOLB.

En el presente estudio se han adoptado las teorías de David A. KOLB, quien junto con Roger FRY (1975) creó el famoso modelo de los cuatro elementos en el ciclo de aprendizaje, experiencia concreta, observación reflexiva, conceptualización abstracta y experiencia activa, el cual ha dado resultados positivos en el aprendizaje de adultos. Ellos proponen que la enseñanza se puede comenzar en cualquiera de los cuatro puntos, pero debe hacerse en forma de espiral continua. El círculo propuesto por ambos estudiosos es el siguiente:

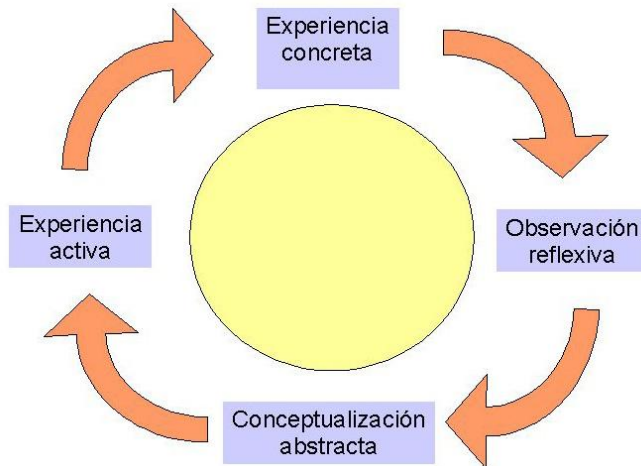


Fig. 1.

⁸ Es preferible que el material esté escrito en inglés. En las oficinas de turismo de las diferentes ciudades se puede conseguir este material, sin embargo, las leyendas no suelen estar traducidas y, a veces, ni siquiera recogidas, lo cual abre un campo a los interesados en difundir la literatura local.

Dado el éxito de esta teoría, otras investigaciones surgieron más tarde, entre ellas se encuentra la dirigida por HONEY & MUMFORD (1992). Modificaron el círculo y sugirieron cuatro estilos de aprendizaje correspondiente a cada una de las etapas:

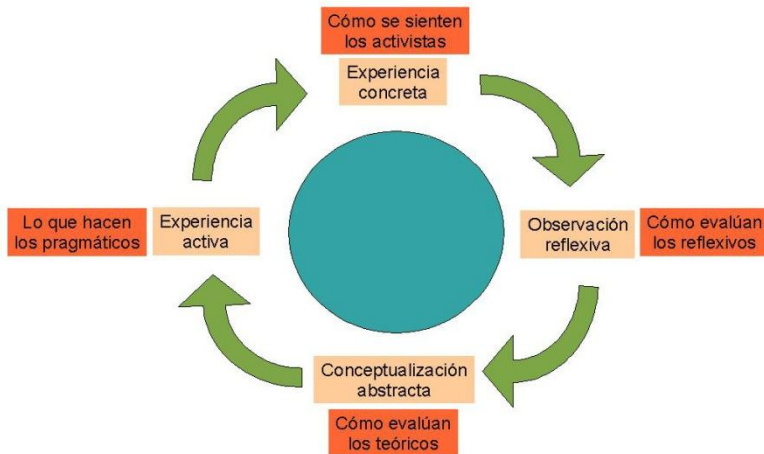


Fig. 2.

En este estudio hemos adaptado las fases de KOLB y sus predecesores a las fases existentes durante el desarrollo del Taller de inmersión lingüística. Todo ello se refleja en la tabla que aparece a continuación:

Fase en ciclo de KOLB	Método de aprendizaje	Fases del curso
Experiencia concreta	Actividades de la vida real, uso de conocimientos previos, material auténtico	Fase 1 - (AT) Fase 1 - (Ciudad-Realia)
Reflexión	Observación, autoevaluación	Fase 1 - (AT) Fase 2 - (Ciudad-Realia)
Conceptualización	Análisis y síntesis de los conceptos	Fase 3 - (AT y Ciudad-Realia)
Aplicación práctica y test	Aplicación de los principios de problemas prácticos	Fase 4 - (AT y Ciudad-Realia)

Tabla 5.

5.- Conclusiones.

En términos generales, la metodología presentada en este artículo se propone contribuir a mejorar dos problemas educativos actuales: el sentimiento de frustración que sienten muchos adultos españoles, que por necesidades profesionales o personales se enfrentan al aprendizaje de una segunda lengua, sumado al hecho de que la tendencia en la enseñanza de idiomas es incluir las TICs que son totalmente ajenas a ellos. Por esto, se pretende superar los problemas tradicionales que encuentra el docente en la enseñanza de una segunda lengua a adultos mediante la inclusión de los diferentes estilos de aprendizaje individuales y la consecuente adaptación del material curricular a los mismos. Asimismo, estos problemas tradicionales se ven hoy día incrementados por la inclusión de las nuevas tecnologías en las aulas, que significan una revolución en la enseñanza de idiomas, pero que, por otro lado, y por su falta de conocimiento, pueden suponer un muro infranqueable para los adultos no familiarizados con ellas. Para que podamos sacar el mayor partido de las tecnologías y no supongan una traba y un detrimento en el aprendizaje en pos de una cara innovación, proponemos un espacio educativo semivirtual. En este espacio de educación presencial, la ciudad actúa como marco y las nuevas tecnologías se introducen para facilitar el aprendizaje de adultos de una forma pausada, cómoda, familiar y motivante. Hay que aclarar que a pesar del poco valor que algunos puedan otorgar a una metodología que se basa en traducciones y adaptaciones de material original, tenemos que recordarles que ese pequeño perjuicio se verá equilibrado y superado por la motivación que con este método se genera en los alumnos.

Las proyecciones esperadas a partir de la puesta en práctica de esta metodología se resumen a continuación:

- Mejora considerable del nivel inicial, sobre todo en los ámbitos de vocabulario, fluidez y correcta pronunciación (destreza oral y auditiva)
- Pérdida de miedos y aumento de la seguridad ante el aprendizaje de una segunda lengua
- Mostrar a los adultos que pueden aprender divirtiéndose y hacerlo a través de temas de su interés
- Desarrollo de la creatividad
- La seguridad lleva a motivación para seguir aprendiendo
- Preparación para el aprendizaje en espacios Web o aulas virtuales
- Aprender a aprender usando de forma autodidacta la metodología desarrollada
- A partir de los resultados obtenidos se producirá una retroalimentación de la metodología propuesta

6.- Bibliografía.

Bandler, R.; J. DeLozier, R; Dilts & J. Grinder. *Programación neuro-lingüística*, Vol. I, Khaos, México, 2002.

Davidoff, S. and O. Van den Berg. *Changing your teaching: the challenge of the classroom*, Centaur Publications, Pietermaritzburg, 1990.

Dell'Ordine, J. L. "El aprendizaje de una lengua extranjera", www.monografias.com, 2001.

Elizalde, J.M. "Seguimos a la cola de Europa en idiomas" <http://www.expansionyempleo.com/edicion/expansionyempleo/formacion/idiomas/es/desarrollo/1057677.html>

Gardner, H. *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas*, Paidós, Barcelona, 2000.

Knowles, M.; E. F. Holton; Richard A. Swanson. *Andragogía: el aprendizaje de los adultos*, Oxford UP, Oxford, 2001.

Konrad, E. "La enseñanza y aprendizaje en la educación de adultos", *Revista documentación y información pedagógica*, 233, 1984, págs. 56-69.

Kolb, D. A. and Fry, R. "Toward an applied theory of experiential learning", en *Theories of Group Process*, C. Cooper (Ed.), John Wiley, London, 1975.

Honey, P., & Mumford, A. *The Manual of learning styles*, Peter Honey, Maidenhead, 1992.

Masthoff, J, Gatt, A. *In Pursuit of satisfaction and the prevention of embarrassment: affective state in group recommender systems*, en DOI:10.1007/s11257-006-9008-3, 2006.

Mooney, B. and Holt, D. *The Storyteller's guide: Storytellers share advice for the classroom, boardroom, showroom, podium, pulpit and centerstage*, August House Publishers, Little Rock, 1996.

Riding, R. J. *Cognitive styles analysis user manual*, Learning and Training Technology, Birmingham, 1991.

Riding, R. & Rainer, S. *Cognitive styles and learning strategies*, David Fulton, London, 1998.

Rowntree, D. *Exploring Open and Distance Learning*, Kogan Page, London, 1992.

Sendín, J. *Leyendas Extremeñas*, Everest, Madrid, 1990.

Espacio y honra en La fuerza de la sangre y El celoso extremeño.

Daniel R. Walker.

Visiting Instructor/University of Cincinnati.

Recibido el 3 de septiembre de 2008.
Aprobado el 30 de septiembre de 2008.

Resumen: En las *Novelas ejemplares*, Cervantes cuestiona algunos de los paradigmas sociales más centrales del Siglo de Oro español, subvirtiendo sus premisas y haciendo visibles los esqueletos de su construcción. Este proceso de divulgación tiene el fin de hacer patentes los mecanismos complicados de un concepto tan intrínsecamente encerrado en la conciencia colectiva de la época como el de la honra. Mientras que en sus obras el dramaturgo Lope de Vega opta por reforzar los cimientos de este concepto por medio de la puesta en escena de una ideología conservadora que sutura casi perfectamente las cicatrices de su práctica, Cervantes, en cambio, no intenta ocultar la base de sus raíces. Es sobre todo en *La fuerza de la sangre* y *El celoso extremeño* donde se muestra la artificialidad misma del concepto por su curiosa espacialización. Es decir, dentro de estas novelas, la honra opera según su ubicación espacial y sus connotaciones cambian dependiendo del espacio de los acontecimientos de los relatos. Esta fragmentación de un concepto supuestamente unido y totalizador lo desestabiliza y deja la noción de la honra completamente subvertida. Mientras que *La fuerza de la sangre* demuestra una marcada diferencia entre la honra pública y la honra privada a través de la meticulosa construcción de los varios entornos del relato, *El celoso extremeño* pone de relieve que en realidad el único espacio de la honra es el de la imaginación. La inestabilidad y el carácter efímero de la honra llegan a ser el centro de las ficciones, cuestionando así la ideología dominante estabilizadora que generalmente tenía la honra como uno de sus epicentros más fuertes.

Palabras clave: Miguel de Cervantes. *Novelas ejemplares*. *La fuerza de la sangre*. *El celoso extremeño*. Honra. Ideología. Espacio

Summary: In his *Novelas ejemplares*, Cervantes questions some of the most important social paradigms of the Spanish Golden Age, subverting their premises and making visible the framework of their construction. In the end, this process of revelation sheds much light on the complicated mechanisms of *honra*, a concept deeply rooted in the collective consciousness of the day. While Lope de Vega elected to reinforce the foundation of this notion through the staging of a conservative ideology that almost perfectly hides the sutures of the practice of *honra*, Cervantes never attempted to occult its roots. Especially in *La fuerza de la sangre* and *El celoso extremeño*, Cervantes shows the artificiality of the concept of *honra* through a curious spatialization. Within these novellas, *honra* functions according to its spatial location and its connotations change depending on the space in which events take place within the story. The fragmentation of a supposedly unified and totalizing concept destabilizes and subverts the idea of *honra*. While *La fuerza de la sangre* shows a marked difference between public honor and private honor through the meticulous construction of the different spaces of the story, *El celoso extremeño* shows that *honra* can truly only exist in the space of our imagination. Both the instability and the transitory nature of *honra* become the center of Cervantes's fictions, thereby questioning the dominant stabilizing ideology in which *honra* played a central role.

Key words: Miguel de Cervantes. *Novelas ejemplares*. *La fuerza de la sangre*. *El celoso extremeño*. Honor. *Honra*. Ideology. Space.

En el prólogo de sus *Novelas ejemplares*, Cervantes sigue las mismas líneas ambiguas que empezó en el prólogo de *Don Quijote*. De nuevo escribe un prólogo en el que se destaca su naturaleza anti-prologuista. Desde el comienzo del texto declara que “Quisiera yo, si fuera posible, lector amantísimo, excusarme de escribir este prólogo, porque no me fue tan bien con el que puse en mi *Don Quijote*, que quedase con gana de secundar con éste” (I: 50). Así pues, escribe Cervantes lo que no quiere escribir y luego el autor se describe en términos de lo que no es, revelando que tiene,

[...] *la boca pequeña, los dientes ni menudos ni crecidos, porque no tiene sino seis, y éstos mal acondicionados y peor puestos, porque no tienen correspondencia los unos con los otros; el cuerpo entre dos extremos, ni grande ni pequeño, la color viva, antes blanca que morena; algo cargado de espaldas, y no muy ligero de pies* [...] (I: 51).

La descripción por antítesis—el retrato de la ausencia—es lo que acaba sustituyéndose por el referente concreto de la fisonomía real de Cervantes, poniendo énfasis en la falta (de dientes, de brazos, de sentido...) y causando un profundo sentido de desasosiego en el lector a la vez que provoca un ataque histérico de risa.

Si bien Cervantes se considera como el padre (y madre) verdadero(a) de estas *novellas* cuando declara que *mi ingenio las engendró, y las parió mi pluma* (I: 52), hace falta enfatizar que hay muchas semejanzas entre el texto y el retrato de su(s) padre(s) porque en los dos casos se basan en el margen, muy lejos de cualquier centro. En el transcurso de las novelas, se ven gitanos que no son, en efecto, gitanos, mendigos que no mendigan y fregonas que no friegan. Sin embargo, la extraña y problemática naturaleza de las *Novelas ejemplares* va mucho más allá de la construcción periférica de sus protagonistas; Cervantes también se pone a cuestionar algunos de los paradigmas sociales más centrales al Siglo de Oro español, subvirtiendo sus premisas y haciendo visibles los esqueletos de su construcción.

Este proceso de divulgación tiene el fin de hacer patentes los mecanismos complicados de un concepto tan intrínsecamente encerrado en la consciencia colectiva de la época como el de la honra. Mientras que en sus obras el dramaturgo Lope de Vega opta por reforzar los cimientos de este concepto por medio de la puesta en escena de una ideología conservadora que sutura casi perfectamente las cicatrices de su práctica (véase el trabajo de J.A. MARAVALL, entre otros), Cervantes, en cambio, intenta no ocultar la base de sus raíces. Aunque sea desarrollada la cuestión de la honra y sus repercusiones en muchas de las novelas, es sobre todo en *La fuerza de la sangre* y *El celoso extremeño*—dos novelas que aparecen contiguamente en la versión publicada de las *Novelas ejemplares*, si no en el orden cronológico de su escritura—donde se muestra la artificialidad misma del concepto por su curiosa *espacialización*. Es decir, dentro de las señaladas novelas, la honra opera según su ubicación espacial y sus connotaciones cambian dependiendo del espacio de los acontecimientos de los relatos. Esta fragmentación de un concepto supuestamente unido y totalizador lo desestabiliza y deja

la noción de la honra completamente subvertida. Mientras que *La fuerza de la sangre* demuestra una marcada diferencia entre la honra pública y la honra privada a través de la meticulosa construcción de los entornos del relato, *El celoso extremeño* pone de relieve que en realidad el único espacio de la honra es el de la imaginación por medio de la creación de la figura de Carrizales y su casa-fortaleza. Aunque las resoluciones de ambas novelas aparenten restablecer un orden dominante en que la honra queda reinstaurada e intacta, la ambigüedad que provocan las conclusiones a nivel afectivo revela una profunda inestabilidad en su (re-)construcción. La inestabilidad, la falta de solidez y el carácter efímero de la honra llegan a ser el centro de las ficciones, cuestionando así la ideología dominante estabilizadora que generalmente tenía la honra como uno de sus epicentros más fuertes. En el presente estudio, se explorarán estas varias cuestiones por medio del detenido análisis de *La fuerza de la sangre*, una novela que no ha recibido mucha atención crítica con respecto a estos temas, y un breve acercamiento a *El celoso extremeño*, cuya crítica ha sido más abarcadora.

La sepultura de la honra en La fuerza de la sangre.

En la introducción de su análisis de *La fuerza de la sangre* dentro de su estudio fundamental *Novel to Romance*, Ruth EL SAFFAR escribe con mucha razón que,

The work presents perhaps the greatest difficulties of all the idealistic tales for the reader unattuned to the concepts of honor and religion in seventeenth-century Spain. For the modern reader it is almost impossible to understand how a girl could fall in love with and marry the same man who had raped her seven years earlier (128).

No obstante, dada la variante del viejísimo tema de *La fuerza de la sangre* que nos presenta Cervantes, parece que aun los críticos más acostumbrados a esa cuestión serían afectados por la versión cervantina del rapto y subsiguiente violación de la joven Leocadia por Rodolfo, quien, *a oscuras robó la mejor prenda* de la protagonista (II: 79). Es decir, le robó su honra. Sin embargo, pese a la violencia inherente del crimen y la violencia psicológica todavía más elevada de su resolución, E.T. AYLWARD propone que:

Cervantes has done for rape in La fuerza de la sangre what Calderón would do for wife murder in El médico de su honra: call attention to the horrific nature of some men's criminal abuse of women by treating the heinous acts in question with heavy doses of irony (123).

Es una dosis de ironía que debilita profundamente la unidad ideológica de la honra por su separación en dos esferas que son incompatibles en el desarrollo de la ficción: la esfera pública y la esfera privada. En el desenlace de la novela, aunque el matrimonio de Leocadia y Rodolfo parezca llevarles a un “final feliz”, un fuerte toque irónico nos presenta otra posibilidad de lectura que revela que *[t]he ‘happy’ union of the predator and his victim at the end of Fuerza ought to be considered as grand a literary pipe dream as any of Don Quixote’s ridiculous fantasies* (AYLWARD: 124).

Desde el principio de la narración se establecen los fundamentos de la división de lo público y lo privado cuando el rapto de Leocadia ocurre en una calle oscura de Toledo. Aunque ocurre en un espacio público, el rapto sólo es presenciado por los familiares de Leocadia a causa de la gran oscuridad del lugar. Se presenta la descripción del acto en la forma de una típica enumeración cervantina:

Dio voces su padre, gritó su madre, lloró su hermanico, arañóse la criada; pero ni las voces fueron oídas, ni los gritos escuchados, ni movió a compasión el llanto, ni los arañes fueron de provecho alguno, porque todo lo cubría la soledad del lugar, y el callado silencio de la noche, y las crueles entrañas de los malhechores (II: 78).

La falta de testigos posibilita el ocultamiento del acto, no solo por parte de los “malhechores” sino también por parte de la familia de Leocadia, cuyos miembros no quieren denunciar el crimen porque si fuesen a las autoridades, serían ellos *el principal instrumento de publicar su deshonra* (78). La oscuridad de la calle hace eco de la naturaleza nefasta del crimen y presagia las palabras de Leocadia cuando se incorpora después de desmayarse—y después de su violación. Tanto Rodolfo, el violador (*Ciego de la luz del entendimiento* [...]), como Leocadia, la víctima (*¿Qué oscuridad es ésta?*), se encuentran entre las tinieblas de lo ocurrido. Para la protagonista, la oscuridad y la privacidad del lugar del crimen—la habitación de Rodolfo—hacen posible el ocultamiento de su “deshonra” porque, según ella, *es mejor la deshonra que se ignora que la honra que está puesta en opinión de las gentes* (II: 79). La resultante fuerte defensa verbal de Leocadia hacia su agresor revela que no se ha internalizado la deshonra provocada por su violación y puede distanciarse del agravio si la oculta:

Atrévete mancebo, que de poca edad hacen tus hechos que te juzgue, yo te perdono la ofensa que me has hecho con sólo que me prometas y jures que, como la has cubierto con esta oscuridad, la cubrirás con perpetuo silencio sin decirla a nadie (II: 80).

La fuerza de la defensa de Leocadia tiene el resultado de acabar en Rodolfo su deseo de realizar otra violación porque, “Finalmente, tan gallarda y porfiadamente se resistió Leocadia, que las fuerzas y los deseos de Rodolfo se enflaquecieron [...]” (81).

En su casa, distantes del qué dirán de la ciudad, Leocadia y su familia no siguen los códigos sociales esperados en su reacción al agravio cuando hablan del asunto. En las discusiones que mantiene la joven con su padre, las posibilidades típicas para una mujer deshonrada ni siquiera son mencionadas. Así pues, en ese momento, no se menciona la posibilidad de irse a vivir a un convento, prostituirse o casarse con el agresor, aunque más adelante en el transcurso de la trama Leocadia sí se casará con Rodolfo. Según la crítica Stacey PARKER ARONSON, *el padre de Leocadia, aunque reconoce la importancia de la honra pública sigue reconociendo la inocencia de su hija* (76). El discurso del padre demuestra claramente este sentimiento:

Y advierte, hija, que más lástima una onza de deshonra pública que una arroba de infamia secreta. Y pues puedes vivir honrada con Dios en público, no te pene de estar deshonrada contigo en secreto: la verdadera deshonra está en el pecado y la verdadera honra en la virtud. [...] Y pues tú, ni en dicho, ni en pensamiento, ni en hecho le has ofendido [a Dios], tente por honrada, que yo por tal tendré, sin que jamás te mire sino como verdadero padre tuyo (II: 84, énfasis mío).

En boca del padre, pues, se subvierte la percepción totalizadora de la honra y la divide en dos polos, la verdadera (la honra privada reconocida por el padre de Leocadia y Dios Padre) y, como conclusión lógica, la falsa (la honra pública que tiene su base en las apariencias). De esta manera, *True honor and dishonor, then, are different from honor and dishonor as popularly conceived* (EL SAFFAR: 133-34). Según nuestra lectura de la novela, lo verdaderamente importante de la honra de Leocadia reside en sus propias acciones y no en las acciones violentas de otro.

Sin embargo, la subversión del concepto de la honra en *La fuerza de la sangre* no queda solamente en el plano de la división entre lo público y lo privado. Por la inserción de un acontecimiento sumamente trágico—el accidente que casi mata al hijo ilegítimo de Leocadia y Rodolfo—Cervantes puede desarrollar una conclusión para la trama que pretende resolver la deshonra pública de la protagonista a la vez que problematiza la aparente facilidad de su final feliz. El accidente del hijo Luis, como el rapto de su madre, también ocurre en plena calle, pero esta vez no en la oscuridad de la noche sino en medio del día. Leocadia, encerrada en su casa, *temerosa que su desgracia se la habían de leer en la frente* (II: 85), sale a la calle para ver a Luis en la casa de la familia rica que le había encontrado y que le había cuidado. Al entrar en la casa, *miró atentamente el aposento donde su hijo estaba, y claramente por muchas señales conoció que aquella era la estancia donde se había dado fin a su honra y principio a su desventura* (II: 87). Este reconocimiento desencadena una serie de acontecimientos que acaba en la vuelta de Rodolfo de Italia y una cena en su casa durante la cual la madre del agresor se convierte en la directora de un espectáculo que tiene como su fin el matrimonio de su hijo y Leocadia. Es un matrimonio que restaurará la honra pública de las dos casas y que re-atará los nudos ideológicos destruidos por la violación.

No obstante, a pesar de la fuerte simetría establecida en la trama (desmayo de Leocadia / violación / deshonra en el aposento de Rodolfo → accidente → desmayo de Leocadia / matrimonio / honra restaurada en el aposento de Rodolfo), unas disonancias importantes en el contenido de la narración contradicen el aparente orden de la forma. Primero, aunque se suponga que el desmayo de Leocadia al final es el resultado de la alegría producida por un matrimonio inminente, las palabras del narrador dejan unas dudas irresueltas:

[...] comenzó a revolver en su imaginación lo que con Rodolfo había pasado. Comenzaron a enflaquecerse en su alma las esperanzas que de ser su esposo su madre le había dado,

temiendo que a la cortedad de su ventura habían de corresponder las promesas de su madre. *Consideraba cuán cerca estaba de ser dichosa o sin dicha para siempre* (II: 93, énfasis mío).

Dado que Leocadia se pone a pensar en *lo que con Rodolfo había pasado*, es perfectamente válida una lectura que revela la otra fuente posible de su desmayo—que ser *sin dicha para siempre* será la conclusión de su matrimonio con Rodolfo y no la conclusión de estar sola. Además, las acciones del propio Rodolfo revelan que él no ha cambiado mucho cuando describe el narrador su *deseo de verse a solas con su querida esposa* (II: 95). Este deseo, un deseo que será consumido en el mismo aposento en que había tenido lugar la violación, hace eco de esa violencia y no es muy difícil ver la ironía cervantina de la especularidad. La simetría—y la mismísima noción de la honra—es burlada porque Cervantes hace hincapié en la imposibilidad de reconstruir lo deshecho. Cuando el narrador propone que *gozaron de sí mismos* por el resto de su vida (II: 95), parece que la apariencia de la honra pública restaurada no tiene nada que ver con la felicidad interior de los personajes. De esta manera, la noción de la honra queda irremediadamente desarticulada de manera que no se pueda reconstruir. La restauración de la honra pública no alivia a Leocadia, cuyo sentido de su propia honra privada nunca fue cuestionada. Esta revelación hace patente la naturaleza artificiosa y fragmentaria de la construcción de la honra: en el Siglo de Oro español, la honra pública es lo que importaba para las apariencias, aun cuando la honra privada quedaba intacta. En el mundo narrativo cervantino, las dos esferas no se fusionan¹.

La violación imaginada del mundo imaginario².

Si la unidad del concepto de la honra sufre una profunda fragmentación en *La fuerza de la sangre*, se ve el derrumbe de su fundación en *El celoso extremeño*. Aquí, se pone de manifiesto su estado como la construcción personal del protagonista Carrizales, un indiano rico extremeño que había pasado su juventud *gastando así los años como la hacienda* (II: 99) y que intenta, en su vuelta a España, *tener a quien dejar sus bienes después de sus días, y con este deseo tomaba el pulso a su fortaleza, y pareciale que aún podía llevar la carga del matrimonio*. Incluso antes de poner en práctica su deseo, Carrizales se construye un mundo imaginario paranoico en el cual:

¹ Harry SIEBER cierra magistralmente su análisis de *La fuerza de la sangre* refiriéndose a los comentarios de Joaquín Casaldüero, quien había observado que el matrimonio purifica a todos los personajes involucrados en la trama: “Violencia, deshonor, máscaras, mentiras y matrimonio al final, sí: ‘Abuelos, padres, nietos, la humanidad toda, que de su primera caída ha sido rescatada por la sangre de Cristo, que purifica la unión del hombre y la mujer en el sacramento del matrimonio’ (CASALDUERO: págs. 165-6), menos probable” (II, 16).

² Paráfrasis del análisis de *El celoso extremeño* hecho por Harry SIEBER en la “Introducción” de su edición de las *Novelas ejemplares* (II: 20).

[...] *aun sin estar casado, pues con sólo la imaginación de serlo le comenzaban a ofender los celos, a fatigar las sospechas y a sobresaltar las imaginaciones, y esto con tanta eficacia y vehemencia, que de todo en todo propuso de no casarse* (II: 102).

Es, según Harry SIEBER, *un mundo frágil; es el mundo de la senectud, de los celos y, sobre todo, de la imaginación* (II: 19). Es un mundo gobernado por la posibilidad de una afrenta a la honra de Carrizales, una afrenta posibilitada por la hipotética deshonra de una hipotética esposa. De esta manera, la hiperbólica paranoia personal de Carrizales refleja la paranoia social que gira en torno al concepto de la honra.

Cuando Carrizales encuentra a la niña Leonora, que será su esposa, la encierra en su casa-fortaleza, un entorno laberíntico y extraño que no admite la presencia de ningún hombre aparte del propio Carrizales y un viejo eunuco negro *que Luis se llamaba* (II: 107). La arquitectura de la casa le proporciona a la narración un espacio físico que se hace eco de las manías de Carrizales. Así pues, tanto en esta casa-fortaleza como en la mente del protagonista, se construye la honra de Leonora. No obstante, dentro del mundo patológico de Carrizales, para poder conservar la honra de la niña, hace falta encerrarla en ese espacio físico. Para los padres de la joven, ante el encerramiento *les pareció que la llevaban a la sepultura* (104). En este sentido la historia de Leonora adquiere un paralelismo muy interesante con respecto al caso de Leocadia en *La fuerza de la sangre*. No sólo existe una correspondencia sorprendente en la enorme similitud de los nombres de las jóvenes, sino que también hay esta referencia a la sepultura, una sepultura mencionada en *La fuerza* en la descripción hecha por Leocadia del aposento oscuro de Rodolfo cuando dice que ese lugar, *cualquiera que fuese, sirviese de sepultura a mi honra* (II: 79). Tanto para Leonora como para Leocadia, la cuestión de su honra pública reside en el lugar donde esa misma honra es puesta en cuestión—los aposentos oscuros de los hombres que les hacen algún tipo de violencia, sea una violencia física (en el caso de Leocadia) o psicológica (en el caso de Leonora).

La violencia psicológica llevada a cabo contra Leonora es el resultado de una muy curiosa clase de violación metafórica. Cuando el joven Loaysa, miembro de *un género de gente ociosa y holgazana, a quien comúnmente suelen llamar gente de barrio* (II: 106), se entera de la condición de Carrizales y la belleza de su esposa y, aun más significativamente “el modo que tenía en guardarla”, se enciende en él *el deseo de ver si sería posible expuñar, por fuerza o por industria, fortaleza tan guardada* (II: 107). Por el casi encantamiento de Luis el eunuco—por medio de la música—y por la seducción figurativa de las muchas criadas de la casa—por medio de la hermosura y las palabras dulces del joven—Loaysa logra penetrar en la casa, violándola metafóricamente y poniendo en duda la honra de Leonora. Cuando Carrizales se despierta después del sueño provocado por el unguento aplicado por Leonora, encuentra a su esposa *en brazos de Loaysa* y sospecha que los jóvenes han consumido su relación, aunque esto no sea el caso (II: 130). Sin embargo, para Carrizales, incluso la mera sugerencia de la afrenta merece una resolución decidida y les concede a los jóvenes el derecho de casarse, pero sólo después de que se muera él. Pero aun cuando se lee de su muerte en el

antepenúltimo párrafo de la novela, todos quedan castigados con sus deseos profundamente insatisfechos, dado que Leonora *se entró monja en uno de los más recogidos monasterios de la ciudad*, y Loaysa, *despechado y casi corrido, se pasó a las Indias* (II: 135), siguiendo así el mismo recorrido que había hecho Carrizales.

En esta novela, Carrizales es el creador de su propia desgracia. Al fabricar un espacio “impenetrable” que serviría como el repositorio de la honra de Leonora, también crea las posibles condiciones de su deshonra. Como reconoce el protagonista, *me fabriqué la casa donde muriese* (II: 133). La casa se convierte en el escenario de *a tale of sexual hostility and remorse in which no sexual act is accomplished* (WEBER: 35) y, en este sentido, refleja la naturaleza fantasmal de sus cimientos basados en la construcción de la honra. La violencia perpetuada contra Leonora es una violencia contra su libertad individual y no es menos problemática que la situación de Leocadia en *La fuerza de la sangre*.

La fuerza de la sangre y *El celoso extremeño* nos presentan, como lectores modernos, profundos problemas. Las insatisfactorias resoluciones de ambas obras parecen injustas y lo son; sin embargo, su injusticia y su arbitrariedad destacan la naturaleza problemática de la honra, una noción que nunca ha sido completamente justa en términos de sus repercusiones al nivel personal y afectivo. Al desarrollar dos tramas que revelan la fragmentación y la ambigüedad del concepto de la honra, Cervantes cuestionaba la ideología dominante de su época con una aguda ironía y se distanciaba de otros escritores que aceptaban tácitamente los códigos de su sociedad.

Bibliografía.

- Aronson, Stacey L. Parker. “La ‘textualización’ de Leocadia y su defensa en *La fuerza de la sangre*”, *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*, 16.2, 1996, págs.71-88.
- Aylward, E. T. *The Crucible Concept: Thematic and Narrative Paterns in Cervantes’s Novelas ejemplares*, Associated University Presses, Madison, 1999.
- Cervantes Saavedra, Miguel de. *Novelas ejemplares I y II*, Harry Sieber (Ed.), Cátedra, Madrid, 1992.
- El Saffar, Ruth S. *Novel to Romance: A Study of Cervantes’s Novelas ejemplares*, Johns Hopkins UP, Baltimore, 1974.
- Sieber, Harry. “Introducción”, *Novelas ejemplares I y II*, Miguel de Cervantes Saavedra. Cátedra, Madrid, 1992, T. I, págs. 13-40, T. II, págs. 11-38.
- Weber, Alison. “Tragic Reparation in Cervantes’ *El celoso extremeño*”, *Cervantes: Bulletin of the Cervantes Society of America*, 4.1, 1984, págs. 35-51.

Las posibilidades didácticas y manejo de Video Streaming en las clases de lengua y literatura.

José Soto Vázquez/Sara Belén Barrio Sara.

Facultad de Formación del Profesorado, UEX.

Ingeniera Técnica Informática.

Recibido el 23 de octubre de 2008.

Aprobado el 2 de diciembre de 2008.

Resumen: La incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas ha supuesto una nueva concepción del modelo educativo en el que el docente juega un papel determinante. No obstante, la diversidad de herramientas didácticas es tan amplia que necesita de trabajos parciales que enfoquen la utilidad de cada una de ellas. En este sentido, la enseñanza de las lenguas tiene en *V Streaming* una pieza fundamental que permite estudiar la lengua oral actual, a la vez que alienta el uso de las nuevas tecnologías.

Palabras clave: Nuevas tecnologías. Manuales de uso. Lengua oral.

Summary: The incorporation of new technologies into the classroom has meant a new conception of the educational model where the teacher plays an important role. Nevertheless, the diversity of didactic tools is so wide that partial works are required to focus the utility of each of them. In this respect, the teaching of languages have in *V Streaming* a fundamental piece that allows studying current oral language, as well as encouraging the use of new technologies.

Key Words: New technologies. Manuals of use. Oral language.

Introducción.

Uno de los principales objetivos que persigue la enseñanza de las lenguas y las literaturas en el aula es el conocimiento de la lengua oral¹. De este modo, la profesora VILÀ I SANTASUSANA² confirmaba que el volumen de actividades destinadas a la enseñanza de la lengua oral desde 1992 era considerado insuficiente por el alumnado, al tiempo que dejaba bastante margen a la capacidad del profesorado para conseguir los objetivos propuestos.

Es por ello que proponía como actividades didácticas esenciales para la enseñanza de la lengua oral la posibilidad de incluir *géneros orales espontáneos*, así como la producción de *géneros orales formales*. En esta dirección, *Video Streaming* es una herramienta fundamental y fácil de usar, como exponemos más abajo, al tiempo que supone un instrumento de gran utilidad para almacenar estos géneros y revisarlos cuando fuera necesario³.

Por otro lado, como afirma LEIBRANDT⁴, la nueva concepción de la didáctica de la literatura como una actividad alejada del método historicista, puede suponer el uso de las nuevas tecnologías como una vía fundamental en el aprendizaje del alumno, donde el docente y la organización y distribución de la clase tienen un valor esencial que deben renovar las didácticas de las lenguas y las literaturas, valiéndose de los argumentos de MENDOZA FILLOLA o GARRIDO.

Así las cosas, encontramos que para esa transformación que impulsan los órganos legislativos, institucionales y academicistas es necesario formar al docente y dotarle de manuales de uso de los nuevos enfoques, campo que pretendemos completar con la presentación de *Video Streaming* y de las posibilidades didácticas que permite, ya que no existe, a día de hoy, esta información en español.

¹ Así lo determina, por ejemplo, la LOE en su artículo 19 sobre principios pedagógicos, punto segundo, tanto en la Educación Primaria como en la Secundaria: *Sin perjuicio de su tratamiento específico en algunas de las áreas de la etapa, la comprensión lectora, la expresión oral y escrita, la comunicación audiovisual, las tecnologías de la información y la comunicación y la educación en valores se trabajarán en todas las áreas*. E igualmente se considera primordial el aprendizaje de las nuevas tecnologías, así como el uso de la conversación en lenguas extranjeras, posibilidades que amplía nuestro trabajo de manera central.

² Montserrat VILÀ I SANTASUSANA, “Actividad oral e intervención didáctica en las aulas”, *Glosas Didácticas*, 12, 2004, pág. 113.

³ Mención aparte necesitaría el estudio de la función de la imagen, como propone María Paz PRENDES ESPINOSA en “¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?”, *Enseñanza, Anuario interuniversitario de didáctica*, 13, 1995, págs. 199-222, cuyo análisis no realizamos en este estudio por motivos de espacio, pero que creemos segundo de los pasos que debe realizar el docente con el uso de este programa.

⁴ Isabella LEIBRANDT, “La didáctica de la literatura en la era de la medialización”, *Espéculo*, 36, 2007.

1.- Antecedentes y situación actual.

Definimos el *streaming* como una tecnología que nos permite ver u oír video y audio desde Internet, ya sea en directo o en diferido, sin necesidad de descargarlo en nuestro disco duro. Este hecho nos deja reproducir el archivo a medida que se va descargando, mejorando notablemente los tiempos de espera⁵.

En general los archivos multimedia tienen un *peso* considerable y, no hace mucho, la única manera de obtenerlos era descargándolos en nuestro ordenador completamente antes de poder visionarlos⁶.

Entre las ventajas del *Video Streaming* están sus requerimientos, puesto que con un servidor convencional y una conexión ADSL es suficiente. Los cortafuegos o *firewalls* de los clientes no supondrán problema alguno para la transmisión. Además, como otra innovación interesante, tiene la posibilidad de organizar los videos archivados bajo demanda del usuario.

El principal inconveniente que encontramos es que los paquetes perdidos no vuelven a ser retransmitidos y si la conexión no es aceptable, la calidad de la información que se recibe se ve mermada. Otros problemas habituales son las conocidas complicaciones del “directo”, y las relacionadas con la acústica y la iluminación, que a veces disminuyen la calidad de la emisión.

Este método, ya desde sus primeras apreciaciones, supone una reducción de tiempo notable. Pero, además, comprobaremos que es una herramienta que podemos utilizar no solo como “clientes”, ya que es idónea para aplicar en el ámbito educativo, profesional, empresarial, corporativo o de la administración, pues retransmite conferencias, charlas, eventos, programas, seminarios, *e-learning*, entrevistas, etcétera.

Las redes sociales en Internet son hasta la fecha el fenómeno social más difundido por la rapidez con la que han multiplicado sus usuarios en muy poco espacio de tiempo. Sin embargo, aún no se ha probado su utilidad real en el campo profesional o educativo, es decir, existen redes temáticas de estos campos pero con un éxito mucho menor al de una red puramente social.

Actualmente prolifera en Internet uno de los servicios basados en la web más interesantes de los aparecidos en los últimos años, y cuya utilidad, en prácticamente

⁵ Definición consultada en wikipedia.org

⁶ Nuestra intención, como señalaba Joseph MAFOZOKI, “Las nuevas tecnologías y la investigación educativa”, *Revista Complutense de educación*, Vol. 9, 1, 1998, págs. 62-63, es la de reflexionar sobre un campo concreto de las nuevas tecnologías y no abordarlas de forma general, en especial sobre el profesorado y su formación en este ámbito, principal punto de partida de la efectividad del aprendizaje, pues un uso técnico inadecuado supone una frustración del docente, a la vez que la inutilidad del medio.

cualquier campo, es indudable, de modo que se dispone de una herramienta que fomenta una actuación social, formativa y de difusión. El *Video Streaming* no deja de ser más que un nuevo tipo de red social en el que prima el video sobre la imagen estática y el texto, y en el que sus usuarios pueden transmitir en tiempo real o en diferido.

Video Streaming, no hace mucho tiempo, tenía carencias importantes que impedían un uso tan extendido como el actual, ya que, incluso con una buena red, las interrupciones en el audio y el video eran constantes. Hoy día, la calidad de estos servicios, incluso los gratuitos, ha mejorado considerablemente, lo que ha favorecido su progresión en los campos antes mencionados, hasta el punto de convertirse en una herramienta de uso habitual, pasando de ser meros “espectadores” de la televisión *on line* a productores y “servidores” de nuestros propios eventos y programas⁷.

El más conocido de los servicios de *Video Streaming* es *Youtube*, aunque los que tratamos en este artículo son aquellos que van un paso más allá, los que nos permiten organizar nuestra propia cadena, si nos permiten la expresión. En el caso de *Youtube*, podemos decidir qué video ver en cada momento, pero previamente es necesario realizar una selección individual, pues todos han sido grabados previamente (no los podremos ver en directo) y, por supuesto, no podemos organizar una “parrilla” o selección personal. Veremos cuáles de estos puntos se pueden llevar a cabo con los servicios que estudiamos en este artículo.

Llegados a este punto, se hace necesario distinguir entre una retransmisión de *Video Streaming* corriente y una *videoconferencia*, con la intención de que el lector compruebe las diferencias entre ambas.

La primera es unidireccional, es decir, un punto debe disponer la cámara web y el micrófono para transmitir el video y el audio respectivamente, y cualquier otro usuario accede a esta información desde su navegador web, entrando en la página de acceso, sin pasar, por tanto, de mero espectador.

La segunda es bidireccional, ya que los dos puntos necesitan el software y el hardware preciso para transmitir su información, es decir, ambos requieren tener instalada una cámara web, un micrófono y unos altavoces, así como un programa que tolere emitir y recibir esa información, la cual viajará en los dos sentidos (a lo que debemos añadir que el ancho de banda que consume es mayor).

⁷ Como señalaba Marta FERNÁNDEZ PRIETO, “El potencial comunicativo de las nuevas tecnologías. ¿Nuevas posibilidades para la comunicación educativa?”, *Pixel-Bit: revista de medios y comunicación*, 15, 2000: *La interactividad y la comunicación con las nuevas tecnologías debería estar determinada siempre por las posibilidades de las personas, y no tanto por las prestaciones técnicas*. Es por ello que la formación del docente se plantea como el primer reto del formador, si bien esta debe ir pareja a la descripción de los elementos técnicos.

A priori no detectamos ningún problema, si bien, es posible que deba instalarse en cualquiera de los dos casos algún complemento para visualizar el vídeo, así como altavoces o auriculares para escuchar el audio. Asimismo, debe tenerse en cuenta el posible retardo entre la imagen y/o el sonido, que afectará de forma diferente a los dos tipos de transmisiones.

En el *video streaming* esto no será muy determinante, ya que si la información llega con cierto retardo, el usuario final lo recibe igualmente y solo será molesto si están descompensados el sonido y el vídeo.

Este contratiempo sí supone una alteración importante en la comunicación de ambos puntos en la *videoconferencia*, por lo que es recomendable informar a los ponentes o participantes de esta posibilidad y disponer de un protocolo de actuación para evitar que se hable al unísono desde los dos puntos, con el fin de conseguir una transmisión limpia y fluida.

Entre los aspectos a tener en cuenta en este protocolo de actuación, es importante que ambos puntos conozcan el momento en el que han de intervenir, así como el guión de temas a tratar, además de la presentación de los ponentes, bienvenida y despedida a los participantes, etc.

Si, además de incorporar a nuestra aula una herramienta de *Video Streaming*, queremos asegurar su gratuidad o bajo coste a todos los niveles, es posible conseguirlo gracias al uso del software libre, aunque el servicio que tratamos en este artículo, al ser web, es independiente de la plataforma utilizada, y por lo tanto, ya sea como emisor o como receptor, no será relevante el sistema operativo utilizado. El material necesario para poder emitir se limita a un PC, una conexión ADSL, una *webcam* y un micrófono.

Sin embargo, conviene matizar que si el sistema operativo empleado es una distribución *Linux* (*Debian, Ubuntu, Mandrake, Fedora, Red Hat, Suse*, etc.) debe tenerse en cuenta que no todas las *webcam* son compatibles, y habría que comprobar previamente su compatibilidad con la distribución.

Algunos de los servicios de *Video Streaming* que a fecha de hoy existen de forma gratuita son *Ustream.tv, Mogulus, Stickam, Kyte.tv...*, entre otros. No obstante, dada la limitación espacial del trabajo, centraremos el estudio de este artículo en dos de estas plataformas de creación de canales de televisión *online*: *Ustream.tv* y *Mogulus*, ya que a fecha de entrega de esta investigación ningún otro posibilita aún soporte en castellano, si bien esto parece ser únicamente cuestión de tiempo.

2.- Comparativa.

Para comenzar, es conveniente que el usuario tenga un refuerzo visual de la herramienta, por lo que se hace necesario arrancar con la contemplación de la aplicación.



Figura 1. Vista de canal en Ustream.tv



Figura 2. Vista de canal en Mogulus.

En las figuras se aprecia que el acabado del canal es muy similar. Arriba el *banner corporativo* que elijamos, a la izquierda la vista del canal, a la derecha la sala de *chat* (en el ejemplo hemos optado por dejarla visible, si bien, cabe la posibilidad de

ocultarla). Ambas plataformas se caracterizan por un uso sencillo e intuitivo, de hecho, casi de forma inmediata se puede disponer del canal listo para emitir.

Ustream.tv está especialmente orientado a la retransmisión de eventos en directo, y por lo tanto a aquellos que requieran eficacia y simplicidad.

Mogulus es más completo y específico, y es por este motivo por lo que en algunos casos parece menos intuitivo a usuarios noveles. Sin embargo, *Mogulus* ofrece un completo servicio que comprende incluso el uso de varias cámaras, o realizar una compilación de videos procedentes de otros proveedores de canales de televisión por Internet, a modo de programación o parrilla realizada por el administrador.

Otras opciones de configuración secundarias, como la posibilidad de incluir un logotipo o un *banner*, personalizar el color del fondo y el texto, etc., están disponibles en ambas herramientas, de modo que se consigue un efecto corporativo bastante aceptable. Sin embargo, *Mogulus* permite al emisor insertar títulos o créditos que *Ustream* aún no ha incorporado.

No obstante, este último, aunque no permite “de serie” incorporar varias cámaras, sí admite un extra interesante. Mediante la herramienta *Cobost*, se puede invitar a participar en la retransmisión a través de su propia cámara web y micrófono. Queda a disposición del administrador la emisión, grabación o parada de esta intervención, lo que añade un plus de interactividad considerable.

Ambos ofrecen una sala de *chat* junto al área de visualización del canal, que estimula a los usuarios a que realicen comentarios y opiniones en tiempo real, y admite un grado más de interactividad de la herramienta.

Además, cabe la posibilidad de grabar las emisiones, lo cual nos consiente desde el inicio de la retransmisión grabar tanto el audio como el video. Posibilidad que no implica que deba ser retransmitido en directo para poder grabarse, esta operación se puede llevar a cabo de forma privada.

Es evidente que para *Ustream* la gestión de grabaciones es primordial, y se puede apreciar en el esmero con el que se procura una gestión sencilla y accesible. Una vez grabado un evento, independientemente de que haya sido ofrecido en directo o no, nos da diversas opciones:

- Guardarlo (con un nombre, una descripción y una serie de etiquetas de clasificación).
- Descargarlo en formato *.flv* (*Flash video*).
- Obtener el código embebido de ese video para añadirse a una web o blog.
- Añadir directamente a *Youtube*.
- Obtener su URL o dirección web.

En el caso de *Mogulus*, emitir de nuevo un programa grabado o programarlo no es complicado, aunque, en general, cualquier operación resulta más compleja que con *Ustream*.

Igualmente, echamos en falta en *Mogulus* la facilidad con la que desde *Ustream* se activa y desactiva la emisión en directo, a pesar de que aquel tiene operaciones de lo más variadas, como el “autopilot” o la completa gestión de ficheros, la realidad es que trabajar con él puede ser verdaderamente frustrante.

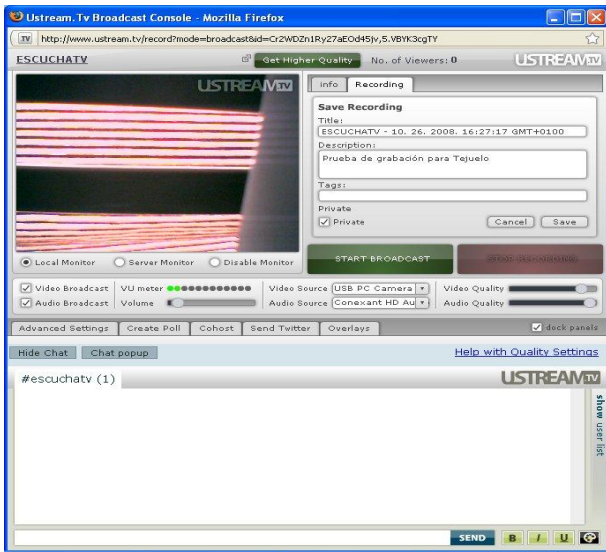


Figura 3. Ejemplo de grabación en *Ustream*.

Otra utilidad común a ambos servicios es la posibilidad de obtener el código *html* del objeto embebido. En otras palabras, una vez dado de alta el canal, desde la página de acceso como cliente, puede obtener fácilmente el código para pegarlo después en un blog o página web. Es más, tienen soporte para diversas redes sociales, como *Facebook*, *MySpace*, *Digg*, *Twitter* o *StumbleUpon*, según el servicio de *Video Streaming*.

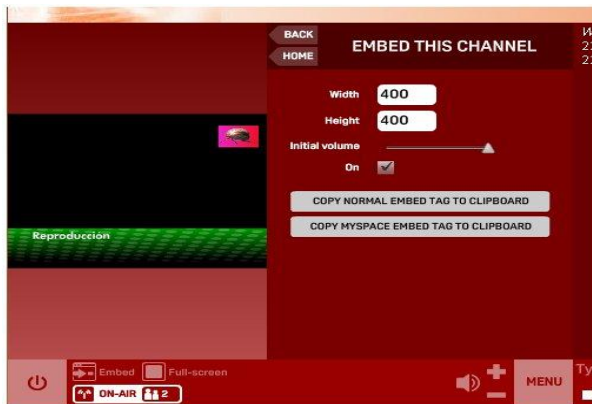


Figura 4. Obtención del código embebido para Mogulus.



Figura 5. Código embebido para Ustream.

3.- Aplicación.

Ahora bien, llegados a este punto, se nos antoja necesaria la dimensión práctica y didáctica, por lo que utilizaremos como ejemplos de aplicación dos eventos diferentes. Uno será la retransmisión de una clase, el otro la de una conferencia o seminario.

Como lo idóneo es empezar por el principio, registramos una cuenta. Accedemos a la página web del servicio que elegimos, en <http://www.ustream.tv> o en <http://www.mogulus.com> y entramos en el enlace *Sign Up*. Seguimos las instrucciones y rellenamos los campos necesarios para el registro.

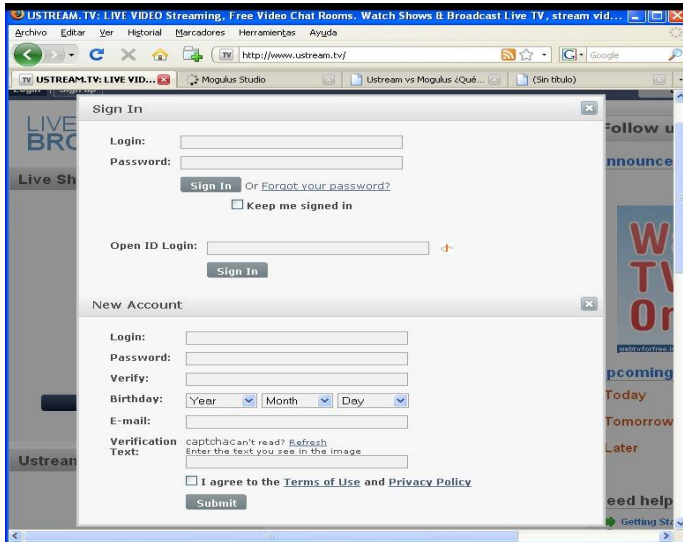


Figura 6. Registro de cuenta en Ustream.tv

Es recomendable dedicarle el tiempo necesario, sea cual fuere el servicio por el que optemos, a navegar por las posibilidades y opciones que nos ofrece y probarlas, para así adoptar decisiones acordes a los objetivos que hayamos prefijado.

Para estos ejemplos prácticos, utilizaremos *Ustream*, a tenor de lo comentado más arriba, puesto que la consideramos más idónea por varios motivos: su simplicidad, su sencillez en cuanto a la grabación de eventos y una mayor adecuación a nuestros propósitos.

Previamente, debemos haber conectado una cámara web y un micrófono al ordenador. Cuando decidamos empezar la emisión, desde el botón *Broadcast Now*, se nos solicita permitir o denegar el acceso por parte del servidor a los periféricos señalados. Una vez aceptado, aparece en la ventana lo que recoge nuestra cámara.

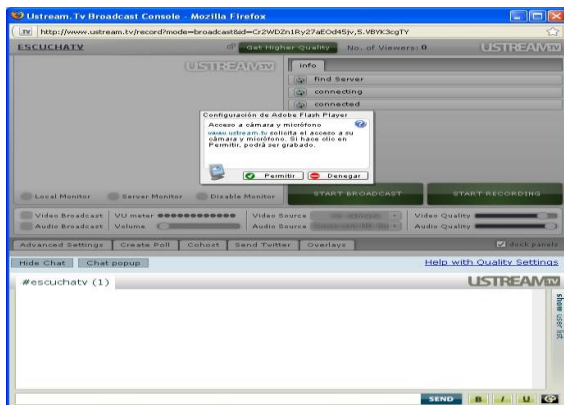


Figura 7. Permiso de acceso a cámara y micrófono.

En este punto podemos optar por empezar la retransmisión en directo y/o grabar la clase. Si queremos la primera opción, basta con hacer “clic” en el botón *START BROADCAST*. Si es la segunda, elegimos el botón *START RECORDING*. También cabe la posibilidad de seleccionar ambas simultáneamente, dependerá de la pericia del usuario, así como de las intenciones que persigamos con la aplicación.

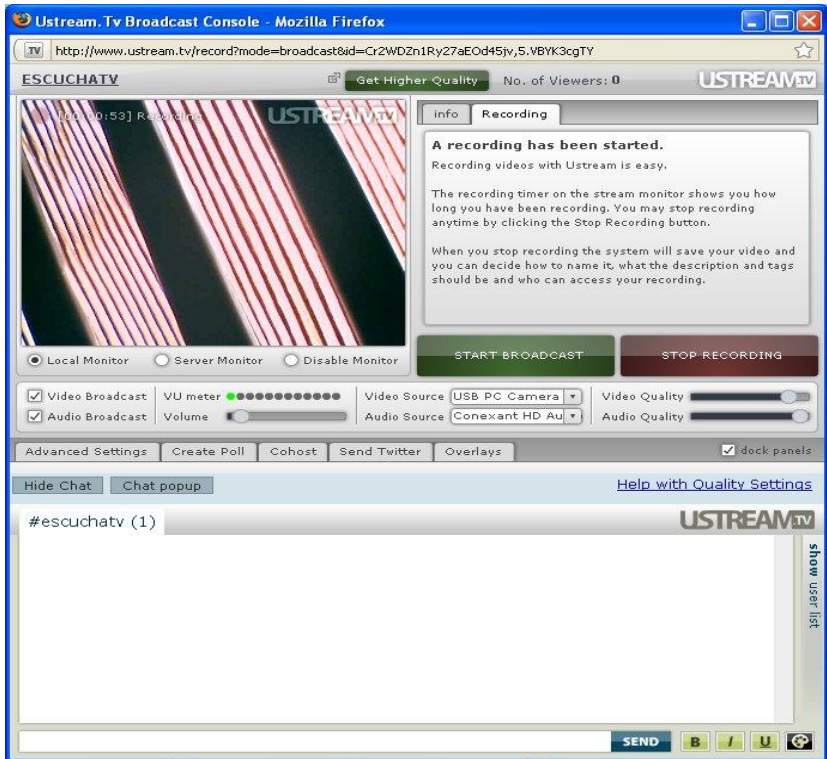


Figura 8. Grabación.

Al finalizar la grabación de una clase, tenemos tres opciones:

- Reproducir el evento (*Play*).
- Eliminarlo (*Delete*).
- Guardarlo (*Save*).

Analizando el primero de nuestros eventos, la retransmisión de una clase, podemos entender el porqué es una herramienta tan útil. Para empezar, tenemos la posibilidad de transformar una clase corriente en una clase virtual, haciéndola accesible a todos aquellos que deseen asistir y por cualquier circunstancia no les sea posible (hay que tener en cuenta que a fecha de cierre de este artículo no figura como posibilidad restringir o permitir el acceso a determinados usuarios). No obstante, nuestra clase dispone de esta forma de un número de alumnos potenciales casi infinito, y abre nuevas puertas a la educación virtual, que nos lleva más allá de la tutoría *on line*, o el simple intercambio de mensajes por correo electrónico. Realmente, permite la asistencia real a un aula virtual en toda regla, casi a la vez que a un aula convencional, con la posibilidad

de tener almacenadas las intervenciones del alumnado para ser reproducidas y analizadas como otro ejercicio del aula o evaluación.

La vía para llegar a más alumnado no tiene más secreto que una buena publicidad, que puede realizarse a través de blogs personales, páginas de alta de eventos en redes sociales, profesionales, etc. En este sentido, las plataformas virtuales de la enseñanza universitaria son quizás el lugar idóneo para poner en práctica la aplicación.

La retransmisión de nuestra clase en directo dispone de su sala de *chat*. Esta herramienta nos es especialmente útil dado que no es una videoconferencia. En otras palabras, es interactivo hasta cierto punto, porque la comunicación alumno virtual/docente va a estar restringida a esta sala de *chat*. En una videoconferencia, el protocolo a seguir y la información que se recibe de forma visual permiten ordenar y completar la comunicación.

Los alumnos virtuales, a través de esta herramienta y en los momentos establecidos para ello, pueden formular sus dudas y preguntas. En este sentido, para que este procedimiento sea eficaz, al inicio de la clase el docente debe explicar de forma concisa las normas de la clase virtual. Es recomendable, por tanto, dejar lo más claro posible el modo y el momento en que se abrirán los turnos de preguntas. Si esta dinámica se lleva a cabo de forma natural, la demora habitual será perfectamente asumible y no supondrá un problema de consideración.

Es lógico que una clase de este tipo se vea ralentizada, ya que no solo hay que establecer estos tiempos de dudas y preguntas para los alumnos virtuales, además, el docente no puede concentrarse únicamente en su discurso, debe ser capaz de atender estas cuestiones. Para liberarlo de ello puede contar con un asistente en el lugar donde se encuentre, que pueda hacerle llegar lo que se plantea en el *chat*, incluso con la potestad de discriminar lo que no sea relevante para el buen funcionamiento.

Mediante nuestro servicio de televisión *on line* podemos conseguir clases magistrales más habitualmente de lo que resulta posible hoy día, ya que los alumnos presenciales en una determinada asignatura, módulo formativo, etc., pueden a través de la sala de ordenadores de su centro educativo recibir conocimientos de un docente que de otra forma jamás percibirían, creando formas de conocimiento más libres y asequibles.

La atención prestada por los alumnos virtuales no variará en demasía de la que prestarían en una clase corriente. Depende más bien de la habilidad del docente (o los docentes implicados) antes que del modo de impartirla. Pero como todo procedimiento novedoso, es preciso sensibilizar y motivar a los alumnos en las ventajas o necesidad de utilizar este proceso.

El concepto de *E-learning* evoluciona un poco más, fiel a los principios de que el conocimiento alcance a más personas y manteniendo un gran control de los contenidos, creándose un espacio por derecho propio el *E-learning 2.0*, donde el propio usuario es el generador de sus contenidos.

Esta nueva vuelta de tuerca de la formación no presencial contribuye a paliar una de sus asignaturas pendientes, y tan comentada, que alude a la frialdad o falta de contacto entre profesor/alumno.



Figura 9. Ejemplo de clase virtual a través de Ustream.tv

Para nuestro ejemplo de seminario o conferencia en directo, prácticamente todas las ventajas comentadas en el caso anterior son susceptibles de ser aplicadas. Quizás el aspecto que genere más dudas sobre su utilidad es la sala de *chat*, cuyo uso quedará a juicio del administrador o ponente, a todas luces menos usual en la videoconferencia.

Generalmente los seminarios o ponencias suelen celebrarse en una misma sala, y su emisión *on line* conlleva una notable escasez de recursos humanos, lo que puede ser tenido en cuenta como una ventaja o un inconveniente, según el caso⁸.

Esta escasez repercute negativamente en que en la ponencia prima un enfoque estático, permanente, es decir, no habrá nadie con tareas de realización, y esto puede llevar al cansancio de los participantes. Además, la extrema facilidad de uso nos lleva

⁸ Joseph MAFOZOKI, "Las nuevas tecnologías y la investigación educativa", *Revista complutense de educación*, Vol. 9, 1, 1998, págs. 47-68, advertía el siglo pasado de la necesidad de este tipo de herramientas como medio de difusión del conocimiento científico, ante lo cual las posibilidades reales actuales y el bajo coste de su producción resultan viables hoy día, como venimos reseñando en nuestro artículo.

frecuentemente a desatender el servicio, lo que trae consigo los problemas técnicos ya descritos.



Figuras 10 y 11. Ejemplo de entrevista interactiva.

4.- Conclusiones.

En definitiva, para la teleformación ordinaria es recomendable utilizar los videos bajo demanda, con los que los alumnos pueden asistir las veces que lo deseen a las clases corrientes o a las extraordinarias. Como complemento, alguna *master class* en directo puede servir como motivación, máxime cuando el invitado es un ponente de renombre, o del interés de los alumnos. No obstante, aún es un campo por explorar, y son sus usuarios los más indicados para ampliar sus fronteras.

Igualmente, es innegable el valor de esta herramienta en la enseñanza de una lengua como lengua extranjera o segunda lengua y viene a matizar las impresiones que argumentaba José Ramón RODRÍGUEZ MARTÍN⁹ acerca de internet, pues ahora sí que es realmente una herramienta didáctica y no una base de datos extraíble de internet, lo que permite al docente crear su propia selección de documentos, organización,... Ampliando los contenidos que ofrecía el correo electrónico, los *chats*, *MOOs*, *Pen-pals* o los programas de comunicación en directo.

Igualmente, consideramos vital la transmisión de este tipo de trabajos en revistas destinadas a las didácticas específicas pues la principal vía de divulgación que tienen los manuales de uso se encuentran en blogs personales o revistas informáticas, de difícil acceso para el docente especialista. Del mismo modo, la irrupción del ordenador y el software libre en las aulas hace necesaria la divulgación de las herramientas con las que el profesor puede enseñar las materias, haciendo especial hincapié en los recursos metodológicos.

Para concluir, somos conscientes de la fragilidad de trabajos como el que presentamos, abocados a la renovación constante, fruto de las continuas innovaciones que desde el campo de la informática se realizan. Sin embargo, para el usuario inexperto este puede ser camino de iniciación hacia nuevas vías de trabajo que aumenten las posibilidades didácticas que ya son una realidad en el sistema educativo actual.

⁹ "El uso de internet en el aula de ELE", *RedELE*, 2, 2004.

5.- Bibliografía.

Armesto, Pablo. “Posicionamiento de contenidos audiovisuales”, Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2004.

Bravo, Claudio. “plataforma de video streaming para comunicar tus productos y servicios”, *Blog Corporativos*, [15 de octubre de 2008].

Fernández Prieto, Marta, “El potencial comunicativo de las nuevas tecnologías. ¿Nuevas posibilidades para la comunicación educativa?”, *Pixel-Bit: revista de medios y comunicación*, 15, 2000.

Good, Robin. “Ustream vs. Mogulus: Which live video Streaming and Broadcasting Service is better?” [10 de octubre de 2008].

<http://www.mogulus.com> [10 de octubre de 2008].

<http://www.ustream.tv> [10 de octubre de 2008].

Leibrandt, Isabella. “La didáctica de la literatura en la era de la medialización”, *Espéculo*, 36, 2007.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, BOE de 4 de mayo de 2006.

Mafozoki, Joseph. “Las nuevas tecnologías y la investigación educativa”, *Revista complutense de educación*, Vol. 9, 1, 1998, págs. 47-68.

Prendes Espinosa, María Paz en “¿Imagen didáctica o uso didáctico de la imagen?”, *Enseñanza, Anuario interuniversitario de didáctica*, 13, 1995, págs. 199-222.

Rodríguez Martín, José Ramón. “El uso de internet en el aula de ELE”, *RedELE*, 2, 2004.

Vilà i Santasusana, Montserrat. “Actividad oral e intervención didáctica en las aulas”, *Glosas Didácticas*, 12, 2004, págs. 113-120.

El discurso en la transición democrática: aplicaciones metodológicas para el análisis del discurso político.

Antonio Pantoja Chaves.

Facultad de Formación del Profesorado/Universidad de Extremadura.

Recibido el 17 de octubre de 2008.

Aprobado el 4 de diciembre de 2008.

Resumen: El especial interés que contiene el proceso de Transición democrática en nuestro análisis reside en la aplicación de una serie de principios metodológicos que pueden ofrecernos conclusiones especialmente válidas para este período histórico. La finalidad del método consiste en determinar el antagonismo existente entre el orador y el auditorio a quien se dirige, y del mismo modo, analizar qué tipo de regulación está empleando en cada momento. La aplicación práctica del método sobre la serie de discursos seleccionados parte de la traducción de las manifestaciones del orador, sus expresiones, a siete regulaciones, con la intención de observar la tendencia de su discurso, la relación del orador con el auditorio. El orador, consciente del poder que posee su palabra, va a ir trazando su discurso, su pensamiento, el cual nos servirá de indicador esencial a la hora de iniciar un análisis coherente del mismo mediante el método de las regulaciones.

Palabras clave: Discurso político. Metodología de análisis. Democracia.

Summary: The special interest that contains the process of democratic Transition in our analysis resides in the application of a series of methodological principles that can offer conclusions especially valid for this historical period. The purpose of the method consists of determining the existing opposition between the orator and the target auditorium, and in the same way, analyzing which type of regulation is using at all times. The practical application of the method on the series of chosen speeches departs from the translation of the declarations of the orator, his expressions, to seven regulations, with the intention of observing the tendency of his speech, the relation of the orator with the auditorium. The orator, conscious of the power that possesses his word, is going to be planning his speech, his thoughts, which will serve us as an essential indicator at the time of initiating a coherent analysis of it by means of the method of regulations.

Key words: Political discourse. Methodology of analysis. Democracy.

1. La Transición democrática española: cambio y continuidades.

La Transición democrática española se nos presenta en la actualidad no sólo como un acontecimiento referente y trascendental en la historia reciente de España, sino como un período sobre el que se ha generado una amplia producción bibliográfica. En este sentido, han sido múltiples y heterogéneos los trabajos dedicados al estudio de este período, diversificando los planteamientos, partiendo desde puntos de vista muy variados¹. Desde los redactados por autores que han vivido directamente el proceso, comprometidos ideológicamente con él y que han representado cargos en las diferentes instituciones y organizaciones políticas; obras, también, que han centrado su atención en temas concretos y parciales de la Transición, como consecuencia, obviamente, de querer abordarla desde sus respectivas especialidades, ya sean de carácter político, jurídico, sociológico, económico, regionalista, etc.; como además, manuales que han concentrado todos estos enfoques con el objetivo de divulgar sus obras con un interés interdisciplinar, cargados de análisis profundos e innovadores pero sin una aparente conexión entre ellos; y finalmente, un gran número de trabajos realizados por historiadores cuyas publicaciones han tenido una fuerte repercusión social y comercial, y por extensión, académica.

Todo este repertorio se ha ido gestando desde los inicios del proceso de Transición hasta nuestros días, surgiendo en fechas señaladas para conmemorar aniversarios y celebraciones de cada uno de los acontecimientos trascendentales, abriendo capítulos nuevos y cerrando muchos otros con renovadas aportaciones, y ampliando la producción bibliográfica en un intento por mejorar y completar las interpretaciones de cada autor. Pero todo este exceso ha levantado una serie de obstáculos que dificultan la tarea de los futuros investigadores del tiempo presente. Nos referimos, desde nuestros planteamientos teóricos y metodológicos, a la fractura que ha sufrido el proceso de Transición en cuanto a la temática y en cuanto a su concepción temporal.

Las transformaciones políticas y sociales que provocaron el tránsito del régimen dictatorial, acaudillado por el general Franco, hacia un sistema democrático se deben considerar como un proceso, como un cambio en la continuidad de la historia de España. Sin embargo, en numerosas ocasiones la Transición se nos presenta como una suma de períodos o etapas engarzadas por la sucesión en el tiempo, aislándolas del pasado y acotándolas interesadamente. Se tiende a escoger un acontecimiento como

¹ En la obra que editan José F. TEZANOS, Ramón COTARELO y Andrés DE BLAS, *La Transición democrática española*, Editorial Sistema, Madrid, 1993, aparece una relación bibliográfica detallada y exhaustiva, atendiendo a cada uno de los aspectos y temas tratados en el conjunto de la obra, elaborada por José A. GÓMEZ YÁÑEZ, págs. 807-855. Esta especificación, atendida en un capítulo exclusivo, no es más que un claro ejemplo de *babelografía*. Esta dinámica se repite en muchas más publicaciones.

referencia que sirva de partida, argumentando previamente la interpretación, para desarrollar toda una explicación que se cierra de forma convencional. De esta manera, se han creado capítulos cerrados e independientes, dotándolos de una entidad suficiente como para ser destacados: la muerte del general Franco, la Ley de Reforma Política, la legalización del P.C.E., la aprobación de la Constitución de 1978, etc., cuya enumeración viene a completar el período y a definir el enfoque del autor.

Pero no solamente se ha asentado esta práctica, sino que, conjuntamente, se han multiplicado los temas en torno a un intento de especializar los estudios, aportando obras de carácter monográfico sobre los grandes protagonistas del proceso: de esta forma proliferan las biografías, los análisis sobre los distintos partidos políticos e instituciones democráticas, estudios centrados en la actuación de ciertos sectores como el militar, el eclesiástico, o el sindical, etc. Trabajos, en definitiva, que aportan grandes conocimientos sobre el período, pero cuya validez se limita por su exceso y repetición.

La reflexión se amplía cuando observamos que la mayoría de los trabajos centrados en el estudio de la Transición han adoptado la periodización que sufre el *continuum* de la Historia, fijando unos límites cronológicos claros y precisos. Existe una imbricación entre el acontecimiento y la fecha en que se desarrolla, el dato destaca la data y ésta a su vez lo fija en el tiempo. En este sentido, se ha diseñado una banda temporal en donde se encajan los diferentes eventos, y de ella toman relevancia ciertas fechas como el 14 de abril de 1931, el 18 de julio de 1936, el 20-N de 1975 o el 6 de diciembre de 1978, cuya simple enumeración nos revela un acontecimiento trascendental en la historia de España. Pero al igual que la memoria natural es selectiva y organiza las experiencias para un fin, anotamos fechas personales de gran relevancia para recordar nuestro pasado, nuestra vida. El historiador del tiempo presente, en su intento de hacer memoria, no debe caer en la proliferación de datos y fechas, ya que el tiempo de la memoria es un tiempo con intensidad.

El éxito y atractivo de la Transición reside en la intensidad y profundidad con que se vivieron esos determinados años. En el transcurso de poco tiempo se sucedieron grandes acontecimientos, si los comparamos con los largos años del régimen franquista, en los que parecía no ocurrir nada. En torno a esta cuestión se han posicionado los diversos autores de la Transición, erigiendo fechas de inicio del período, simulando ser puertas de entrada que nos conducen al interior de sus trabajos. Esta tendencia ha motivado que se establezcan una serie de hitos cronológicos que fundamenten la salida y el término de sus investigaciones. La polémica está servida, y existen tantas interpretaciones como antecedentes y condicionantes, o incluso intereses, se quieran argumentar históricamente.

De esta relación aparecen defensores que sitúan el inicio en el nombramiento del príncipe Juan Carlos como heredero de la Jefatura de Estado en 1969; otros hacen coincidir el progresivo deterioro y declive del régimen con el atentado sufrido por el jefe de Gobierno, el almirante Carrero Blanco, en diciembre de

1973; otros utilizan la muerte del general Franco, el 20 de noviembre de 1975, para marcar el umbral entre los dos regímenes, destacando la figura del Jefe de Estado; los promotores de la línea institucional y política señalan el punto de partida en la aprobación y respaldo popular de la Ley de Reforma Política, emprendida por la Corona por mediación del Gobierno Suárez, coincidiendo el final con la puesta en marcha de la Constitución de 1978; en el otro extremo, hay otros autores que atestiguan que tras el fracaso del golpe de Estado del 23-F en 1981 finaliza una etapa de presencia militar en la política nacional, al tiempo que evidencia la autoridad ejercida por el Rey ante una extrema situación; la victoria del Partido Socialista, en octubre de 1982, se ha destacado por muchos historiadores como la vuelta al poder de los partidos de izquierda desde la II República, así como el inicio de la alternancia política, síntoma de consolidación de la democracia; y otros han llevado el cierre hasta la entrada de España en Europa, a través de la firma del Tratado de adhesión a la Comunidad Económica, el 12 de junio de 1985, mediante el cual nos convertimos en un Estado miembro de la Unión Europea.

La Transición democrática española no se puede presentar como si fuera una pequeña historia del tiempo presente que completa el capítulo de los años 70 dentro del gran libro de la Historia de España. Ya lo hemos repetido anteriormente, se debe, y se pretende, atender como un proceso cambiante en el tiempo, un tiempo con intensidad, y desde donde podamos teorizar, con el objetivo de trazar los diferentes caminos que marcaron el proceso para poder discurrir por ellos sin necesidad de prestar una atención especial a las señales temáticas y temporales de los márgenes. *Navegar* por distintos recorridos cuyos trazados no estén determinados por ningún circuito establecido, manteniendo siempre la posibilidad de decidir el rumbo para recorrer el proceso de Transición desde puntos de partida distintos.

Si atendiésemos a todos y cada uno de los acontecimientos o protagonistas, hiciéramos una pormenorización de las decisiones, acuerdos, plebiscitos o de las actuaciones de cada una de las piezas importantes del proceso, nuestro trabajo fracasaría por exceso, por incapacidad de acotar nuestros planteamientos, a no ser que acudiéramos a convencionalismos que encerrarán nuestra investigación tanto temática como cronológicamente. Nuestra principal pretensión es la de elaborar una obra abierta, que esté en continua actualización, que nos permita acceder a cuantos contenidos sean necesarios para obtener un conocimiento más preciso o mantenernos en la orilla contemplando las generalidades, y para ello, a partir de la metodología desarrollada por el profesor Rodríguez de las Heras, realizamos una labor de conceptualización, de filtrado de toda la información relacionada con el proceso de Transición democrática española, tomando como base los principios sobre los que la disciplina de la Historia del Tiempo Presente se pretende sostener para hacer memoria.

Solamente aludiendo al concepto de Transición podemos analizar, como etimológicamente indica el término, los conceptos que perduran en el tiempo, elementos del régimen anterior al igual que del resto de los sistemas políticos, o cómo

incluso éstos han obtenido una nueva interpretación, dependiendo de la relación establecida con los conceptos aportados por la nueva situación. La Transición contiene conceptos y valores muy vivos, por ejemplo, de la II República, del sistema político de la Restauración y, por supuesto, del régimen franquista, y al mismo tiempo que recoge nuevas interpretaciones por su relación entre ellos, nos permite observar la consolidación o evolución de otros conceptos como, por ejemplo, Democracia, Constitución o Ejército. Conjuntamente el concepto de *consenso*, como expresión que ha consolidado y marcado el éxito del sistema democrático actual, refuerza el sentido de cambio y permanencia en la continuidad del proceso, y su interpretación toma sentido de acuerdo a la relación mantenida entre ambos. La metodología adoptada nos permite partir de las generalidades para atender a las particularidades, elaborando entramados conceptuales, estructuras conectadas, que eviten que podamos llegar a perdernos o confundirnos con las singularidades, para que, en definitiva, *los árboles no impidan ver el bosque*.

2. Análisis del discurso. Aplicaciones metodológicas.

El interés de nuestro trabajo de investigación arranca de la propuesta por poner en práctica los presupuestos metodológicos originarios del profesor RODRÍGUEZ DE LAS HERAS², para concretarlos en la realización de una serie de análisis del discurso de diferentes protagonistas de la Transición. Este método de trabajo actualmente es continuado por el grupo de historiadores del Seminario de Historia del Tiempo Presente de la Universidad de Extremadura, y se define por el Análisis de las Regulaciones, como una de sus líneas centrales.

El proyecto se centra, como primera toma de contacto, en el análisis ideológico de las diferentes fuerzas políticas que más protagonismo tuvieron a lo largo del proceso de la Transición. No está de más indicar que, ante la oportunidad democrática ofrecida por la nueva situación política, emergen partidos históricos, sobre todo los de izquierdas, que necesariamente tienen que ser legalizados, y se estructuran otros de nueva composición fundados en coaliciones de grupos preexistentes. Tanto unos como otros van a experimentar evoluciones ideológicas con respecto a su concepción y compromiso con la nueva democracia, y cuyo análisis será subyacente a la hora de exponer la actuación de cada fuerza política.

Para alcanzar tales propósitos, se hace necesaria la *selección* de los cuatro grandes partidos nacionales de entre las distintas opciones políticas que obtuvieron un mayor apoyo electoral y, por tanto, democrático, durante los diversos períodos legislativos: la coalición de personalidades políticas que se reunieron en torno a la formación de la Unión de Centro Democrático, con la figura destacada del joven

² El contenido de los fundamentos metodológicos puede consultarse en *Teoría y Métodos, en Hipertexto/set*, Departamento de Historia, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1990.

presidente Adolfo Suárez; el Partido Socialista Obrero Español con su renovada imagen identificada en Felipe González, pero con el peso histórico de un partido centenario; el Partido Comunista de España, con el discurso de reconciliación nacional manifestado por su secretario general, Santiago Carrillo, y el cambio de estrategia, que facilita la aceptación de los nuevos valores del sistema democrático español; y, finalmente, Alianza Popular, personalizada en su líder Manuel Fraga, que es quien confiere estabilidad al nuevo partido, conformado a través del acarreo de personalidades franquistas.

En consonancia con la metodología que desarrollaremos, consideramos el discurso como medio de expresión por donde discurre y se conforma el pensamiento, y por tanto el hilo de unión entre el testimonio del orador y su auditorio, de ahí que hayamos configurado una selección de los discursos más sobresalientes de los cuatro líderes considerados. Las diferentes intervenciones de cada uno de ellos nos lleva a diferenciar sus alocuciones según el lugar donde se expresen y dependiendo del auditorio al que van dirigidas. En este sentido es necesario indicar que las intervenciones parlamentarias forman la mayor parte de los discursos analizados, por ser las más relevantes y abundantes; aunque también se consideran con una misma importancia los discursos celebrados en los Congresos de cada partido, junto con sus aportaciones en publicaciones y artículos en los distintos medios de comunicación.

La *palabra*, como unidad de expresión del pensamiento, está vinculada al proceso de Transición en la mayoría de sus acepciones. El sustrato de la actual democracia está diseñado tras el consenso logrado por los diferentes actores del proceso, a su vez impulsado por un *diálogo* constante entre las fuerzas gobernantes y el conjunto de alternativas políticas y sociales. Este diálogo estuvo articulado en instituciones representativas que recuperaron las funciones esenciales para las que fueran creadas. El *Parlamento* se presenta, de esta forma, como la caja de resonancia de la pluralidad, como la cámara de discusión crítica de las oposiciones, y como la plataforma del *discurso*, desde donde entran en juego las diferencias políticas bajo el referente democrático.

El discurso político recobra valor y significado tras largos años de silencio, durante los cuales se había revestido de una oficialidad impuesta que no otorgaba lugar a la discrepancia ni a la discusión, instalándose en la uniformidad ideológica. El régimen franquista emitía periódicamente discursos cargados con una retórica tradicional que exaltaba los valores fundacionales frente a la *palabrería* de los críticos, adecuando sus mensajes ante las grandes concentraciones de masas. Claros ejemplos son los discursos pronunciados en la plaza de Oriente, reminiscencias de las recias arengas militares, que

corresponden a un orador que «ejercita el “poder de la palabra” en un clima de fidelidad y de adhesión hacia el Régimen y su persona»³.

Durante los años de la Transición confluyen, por un lado, la prolongación de ese discurso oficial, aunque reformado en sus expresiones, junto con un discurso expuesto en la clandestinidad. Ambos estructuran la diversidad política del país y extienden sus mensajes ideológicos a toda la sociedad española en improvisados escenarios, haciéndolos partícipes de la democracia. Pero el medio *natural* del discurso de la Transición es el Parlamento, que pasa a ser una de las instituciones básicas del Estado, convirtiéndose en el foro de la controversia política. Esta significación es manifiesta en la disposición de partidos en la propia cámara; frente a la orientación monolítica de los procuradores franquistas se abren nuevos y variados grupos de debate parlamentario protagonizados por los diputados, desde donde se conjugan los diferentes discursos que irán conformando los valores del régimen democrático.

Pero el poder de la palabra pierde o gana fuerza dependiendo del medio en el que se exprese. La inicial repercusión y atención que tuvo la cámara de los diputados perdió interés, audiencia, con el fortalecimiento de los medios de comunicación de masas. El discurso pierde efectividad ante la espontaneidad ofrecida por los nuevos canales, pierde impacto por la redundancia de sus mensajes, y pierde atención por lo prolongado de sus alocuciones. La televisión conjuga el poder de la imagen con las facultades de la palabra, y al tiempo hace general, en algunos casos, y universal en otros, el mensaje. El éxito de los *mass media* coincide temporalmente con el avance del proceso de Transición democrática en España, fenómeno a tener en cuenta en la investigación histórica.

3. El método de análisis del discurso.

No es nuestra intención, ni finalidad, desarrollar aquí toda la explicación en torno a los fundamentos metodológicos propuestos por el profesor RODRÍGUEZ DE LAS HERAS⁴. Ésta se desarrolla en múltiples campos y a través de diversos análisis que actualmente están abiertos en diferentes líneas de investigación, y en cierta medida los contenidos de sus explicaciones y reflexiones escapan de las pretensiones de nuestra aportación. Por tanto, nuestra esencial preocupación se centra en el análisis del discurso político durante el proceso de Transición democrática en España, y para ello presentar una serie de posibilidades de estudio que el método nos ofrece.

³ El comportamiento del discurso ideológico del general Franco ha sido analizado en profundidad por Pilar AMADOR CARRETERO en su tesis doctoral *Análisis de los discursos de Francisco Franco. Una aplicación metodológica*, Universidad de Extremadura, Cáceres, 1987.

⁴ Originariamente los fundamentos teóricos, junto con un avance de su operatividad, están expuestos en el trabajo de RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, *El Poder y la palabra*, S.I.C., Facultad de Filosofía y Letras de Cáceres, Cáceres, 1983, pero más recientemente una mejor explicación de la investigación de base puede encontrarse en su trabajo *Teoría y Métodos*, *op. cit.*

Necesariamente para considerar el método de análisis hay que partir de la concepción de que cualquier comunidad, grupo, institución o sociedad, por simple que sea en su formación, se estructura como una organización, y en el seno de la misma se distinguen dos partes bien diferenciadas: una la denominamos *Poder*, que en nuestro caso sería uno de los cuatros líderes políticos, y la otra *el resto de la organización*, pudiendo identificarla con el conjunto de la sociedad española, con los distintos grupos parlamentarios e, incluso, con la organización política de cada partido.

La simple presencia de dos partes diferentes genera un antagonismo⁵ natural dentro de la organización, esta brecha puede ser mayor o menor, pero de ella siempre surge el antagonismo, aunque sea tan sólo posicional —el orador frente al auditorio—, y que, lógicamente, hay que regular a través del uso de la palabra. Esta oposición, de acuerdo con el fundamento teórico del método, la expresamos gráficamente con una flecha situada entre ambas partes, con el sentido hacia el orador (O) que es quien ostenta el poder de la palabra y hacia donde se concentra el antagonismo, que parte del auditorio (A):

O



A

Es necesario indicar, y en realidad es la clave del método, que todo poder, parte de la organización que hace uso de la palabra, cuenta con la posibilidad de utilizar estratégicamente siete regulaciones para regular el antagonismo existente en toda organización, y esa palabra es vehículo de estas siete regulaciones que todo orador dispone: *Sublimación, Favor, Desviación, Miedo, Culpabilidad, Represión y Expulsión*. Cuando se consigue regular el antagonismo entre las dos partes utilizando una de estas siete piezas, aplicaremos una doble barra para expresar de forma gráfica el acuerdo, la coalición entre ambos, bajo la cual subyace ese antagonismo.

⁵ Esta reflexión parte de la premisa de que todo sistema segrega el conflicto, atendiendo a sus dos acepciones de producir y de expulsar el conflicto, es decir, *la primera acción del sistema frente al conflicto que amenaza su estabilidad es no reconocer que lo segrega (producir) él mismo, para así segregarlo (alejar) como algo que limita a una parte del sistema que se ha desviado*. A. RODRÍGUEZ DE LAS HERAS, “Las Regulaciones del conflicto”, *Revista Norba*, 2, Cáceres, 1981, pág. 273.

La finalidad del método consiste en localizar el antagonismo entre ambas partes y, del mismo modo, analizar qué tipo de regulación se está empleando en cada momento. La aplicación práctica del método sobre el corpus de discursos seleccionados parte de la traducción de las manifestaciones del orador, sus expresiones, a estas siete regulaciones, con la intención de observar la tendencia de su discurso, la relación del orador con el auditorio que tiene enfrente. El orador, consciente del poder que posee su palabra, va a ir trazando su discurso, su pensamiento, el cual nos servirá de indicador esencial a la hora de iniciar un análisis coherente del mismo. En este sentido, vamos a pasar a desarrollar cada una de las estrategias que conforman el método de las regulaciones, acompañándolas de ejemplos claros de los líderes políticos pronunciados durante el proceso de Transición democrática, y detallar las manifestaciones en cada caso.

3.1. Sublimación.

Esta primera estrategia normalmente es la más utilizada por el orador. Atiende a ella cuando expresa valores o ideas que son aceptadas por ambas partes, o que al menos cree tener la seguridad de ser aceptadas, y con los que, tanto el orador como el auditorio, se identifican plenamente. Suelen ser valores universales, en un sentido amplio, o valores que fundamentan el sistema en el que se desenvuelve la organización de la que forman parte. En nuestro caso, los distintos líderes apelan a valores propios de cada partido, que ensalzan su posición ideológica, a su propia historia o trayectoria política, a una persona relevante o al conjunto de las instituciones democráticas. El propósito del orador no está sólo en manifestar estos valores sino mantenerlos constantemente para que así su autoridad se siga reconociendo. Son casos de sublimación los siguientes ejemplos:

Cuando el presidente Adolfo Suárez inicia su discurso tras la apertura de las Cortes, en julio de 1977:

La voluntad soberana del pueblo español, promovida, asumida y respaldada en todo momento por la Corona, hizo posible el proceso que nos ha traído hasta el umbral de la democracia que hoy pisamos⁶.

El líder socialista Felipe González se dirige a los compañeros de su partido en el *I Congreso del PSOE* en España tras la guerra civil, consciente del alcance de sus palabras:

A un partido que cree en la libertad de los hombres y de las colectividades corresponde una concepción ideológica que se contiene en el lema que preside y anima las tareas de nuestro congreso: Socialismo es Libertad⁷.

⁶ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 22 de julio de 1977.

*Y haremos cuanto esté en nuestra mano para servir al buen pueblo de España y devolverle la ilusión y la esperanza en su futuro. En él creemos [...] y esperamos en Dios que nos ayudará a sacar adelante esa España eterna, a la que, por encima de todo, amamos y hemos de servir*⁸.

Afirma Manuel Fraga ante el Congreso de los diputados tras rechazar la confianza al Gobierno de Suárez.

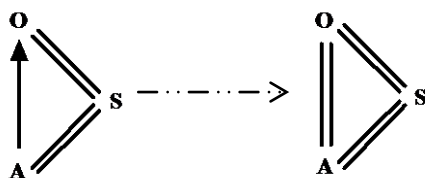
La legalización del PCE es ensalzada entre las filas del partido y Santiago Carrillo así lo manifiesta:

*Queridos camaradas, esta reunión del Comité Central, que celebramos a cielo abierto, tras nuestra salida plena a la superficie es, en sí misma, una gran victoria de la política de reconciliación nacional y de pacto para la libertad; por consiguiente, una confirmación de la línea seguida por el PCE*⁹.

Igualmente se apela, en el mismo discurso, a la figura trascendental de la Pasionaria:

Aunque todavía no se encuentra aquí entre nosotros la camarada Dolores Ibárruri, todos sabemos que pronto regresará de su largo exilio para acompañarnos personalmente en esta lucha.

Los valores sublimados que expresan los distintos oradores sirven para colmar el antagonismo inicial, de tal forma que podemos indicarlo con la siguiente gráfica:



⁷ Discurso de apertura del XXVII Congreso del PSOE celebrado el 6 de diciembre de 1976, en Eduardo Chamorro, *Felipe González. Un hombre a la espera*, Planeta, Barcelona, 1980.

⁸ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 17 de septiembre de 1980.

⁹ Informe político aprobado por el Pleno ampliado del Comité Central, en la reunión celebrada en Madrid los días 14 y 15 de abril de 1977, en *PCE en sus documentos. 1920-1977*, Edic. HOAC, Madrid, 1977.

3.2. Favor.

Esta estrategia se emplea continuamente para regular de forma directa el antagonismo que fluye entre ambas partes, pero no a través de valores comúnmente aceptados como en el caso anterior, sino a partir del reconocimiento y condescendencia que el orador tiene con su auditorio. Cualquier halago, exaltación de sus virtudes y capacidades, o de felicitación en su comportamiento se expresa con esta regulación. Esta tercera pieza puede provocar al mismo tiempo dos sensaciones contrarias en su utilización. Por un lado, esta estrategia puede crear una dependencia y sumisión generada por el constante agradecimiento, pero por otro, la reiteración del halago, de la promesa puede generar el rechazo del auditorio por su exceso.

En el discurso de toma de posesión, el presidente Suárez ensalza la actitud y comportamiento de la sociedad que por primera vez va a gobernar:

[...] *el orgullo de un pueblo que siempre, y muy especialmente a lo largo de este último año, demostró un excepcional sentido de la responsabilidad. [...] Hoy sí porque los 36 millones de españoles constituyen la garantía de futuro*¹⁰.

Y con una expresión más sincera agradece a todos el apoyo presentado el día de su dimisión: *Muchas gracias a todos y por todo*¹¹.

El agradecimiento o alabanza puede estar singularizado en un grupo concreto, o hacia una persona en particular: *Nuestro partido agradece a los que han venido a mostrarnos su solidaridad, su presencia aquí, vuestro apoyo contribuyó siempre y contribuye ahora a sostener nuestra lucha*¹², de esta forma recibe Felipe González a los representantes de la Internacional Socialista en el *XXVII Congreso del PSOE*.

Las palabras de M. Fraga reconocen, con cierto sentido paternalista, su afinidad con los diputados centristas: *Avisamos notablemente del riesgo a nuestros amigos, y por que no decirlo, muchos miembros de la UCD lo son*¹³.

Con este mismo objetivo, S. Carrillo se solidariza con la actitud tomada por el rey ante el intento de golpe militar de febrero de 1981: *Yo querría empezar mis palabras de hoy asociándome al homenaje hecho aquí por el Presidente del Congreso a Su Majestad el Rey*¹⁴.

¹⁰ Discurso de la toma de posesión como Presidente del Gobierno, el 7 de julio de 1976.

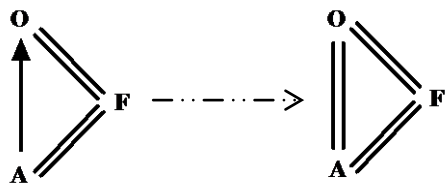
¹¹ Discurso emitido por TVE donde anunciaba su dimisión como Presidente del Gobierno y de la UCD, el 29 de enero de 1981.

¹² Apertura del *XXVII Congreso del PSOE*, el 6 de diciembre de 1976, en Eduardo Chamorro, *op. cit.*

¹³ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 17 de septiembre de 1980.

¹⁴ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 25 de febrero de 1981.

En la representación gráfica, esta estrategia es idéntica a la sublimación, el trato de favor regula la organización, de acuerdo con la ley de composición del método¹⁵:



3.3. Desviación.

A través de esta regulación el orador busca la adhesión del auditorio frente a un elemento exterior que es excluido por ambos, desviando su antagonismo interno hacia una tercera pieza externa a la organización. Los casos de disensión, de crisis, o de inestabilidad, desde la perspectiva del orador, son provocados por este elemento ajeno, culpabilizándole de todas las causas que atentan contra la organización, que se utiliza para descargar todos los males. En unos casos, este discurso llega a justificar la razón de ser de una determinada organización o institución frente a lo excluido, y en muchos más, acorde con el juego democrático, esta pieza se emplea para desprestigiar la postura ideológica del partido opositor, sin llegar a negarlo.

Son elementos de desviación todos aquellos que se muestran contrarios ideológicamente. De esta forma los partidos de izquierdas aluden al régimen franquista, el cual previamente los utilizó como piezas de desviación en su discurso: *tras cuarenta años de lucha subterránea, de despotismo sin precedentes en nuestra historia*¹⁶, aclama Felipe González al presentarse a su partido en su primer congreso tras la muerte del general Franco. La crítica la amplía S. Carrillo al acudir como partido legalizado a las primeras elecciones democráticas: *En este país, donde durante cuarenta años se han estado diciendo los mayores horrores contra los comunistas*¹⁷.

¹⁵ Esta ley se basa en los fundamentos teóricos definidos para su aplicación en el método del análisis de las Regulaciones y de la Topología del discurso, por la que se define que:

- Antagonismo y antagonismo genera coalición.
- Antagonismo y coalición dan antagonismo.
- Coalición y antagonismo dan antagonismo.
- Coalición y coalición proporciona coalición.

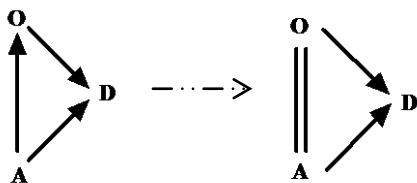
¹⁶ Apertura del XXVII Congreso del PSOE, el 6 de diciembre de 1976, *op. cit.*

¹⁷ "La moderación comunista", *El País*, 9 de junio de 1977.

La desviación también se centra en cada uno de los partidos políticos oponentes, y es en este campo donde se encuentran más ejemplos: *Durante la campaña electoral ustedes han oído y oirán muchos programas políticos. Pienso que todos se parecen demasiado; que todos los partidos predicán aparentemente lo mismo*¹⁸. A. Suárez se presenta de esta forma a las elecciones de junio de 1977. F. González, en las mismas elecciones, carga un poco más las tintas asegurando que: *La primera elección, decidir entre demócratas auténticos o conversos de última hora*¹⁹. Y, para este mismo caso, M. Fraga intenta centrar su postura ideológica definiendo a sus adversarios políticos: *Nosotros defendimos entonces y ahora la reforma, entonces, frente al inmovilismo y a la reacción; ahora frente a la ruptura y el marxismo*²⁰. El empleo de la desviación va acompañada, normalmente, de la regulación sublimación para reforzar con una sola estrategia su discurso, separando los valores aceptados de los negativos.

Un elemento común de desviación al que todos hacen mención se refiere a los grupos que atacan directamente al sistema democrático y a sus respectivas instituciones, como son el caso de las bandas armadas, de índole terrorista, que como su nombre indica, provocan terror en la sociedad, sensación que es recogida por los distintos oradores para argumentar la regulación miedo, en la que seguidamente nos detendremos: *Y se trata de la acción de pequeños grupos, totalmente marginados, pero profesionales del crimen*²¹, expresa A. Suárez durante los sucesos de la Semana Negra, en enero de 1977. [...] *es más bien el dolor que nos producen los liberticidas, éstos que quieren acabar con la democracia y con la libertad*²², de esta forma Felipe González sale en defensa de la Constitución.

Para definir la representación gráfica se explicita la desviación del antagonismo hacia la tercera pieza, quedando regulada la relación entre ambas partes de la organización:



¹⁸ Discurso pronunciado en TVE, el 13 de junio de 1977.

¹⁹ “Por qué socialismo, por qué PSOE”, *El País*, 12 de junio de 1977.

²⁰ “Qué es Alianza Popular”, *El País*, 5 de junio de 1977.

²¹ Discurso pronunciado en TVE, el 29 de enero de 1977.

²² *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 31 de octubre de 1978.

3.4. Miedo.

Desviar el antagonismo hacia una tercera pieza refuerza la vinculación entre ambas partes de la organización, pero, todavía, el orador puede intensificar esa relación si presenta al elemento externo como un peligro o amenaza que puede afectar tanto a él como al auditorio. Esta estrategia se puede argumentar desde las perspectivas de un peligro real, el cual, verdaderamente, perjudica la estabilidad y funcionamiento de la organización, o simplemente aludir a un peligro aparente que sirva para consolidar la coalición en momentos de desconfianza del auditorio. El orador juega con la incertidumbre del auditorio para aventurar un futuro alarmante y, de esta forma, mantener la atención, la coalición, hasta alcanzar sus propósitos. La riqueza del análisis no reside en la sinceridad de sus palabras sino en el efecto que provoquen al ser pronunciadas.

Son múltiples las situaciones que inducen a utilizar la regulación *Miedo*, pero principalmente se resaltan con mayor frecuencia los problemas planteados por el terrorismo, la crisis económica y social, y las alusiones a la práctica de las políticas de cada partido que podrían dificultar el proceso de Transición a la democracia.

Referente a los atentados y secuestros terroristas Suárez declara:

*Jamás pensé que la tarea que se propone realizar el pueblo español, y consiguientemente su Gobierno, y todas las fuerzas políticas pudiera ser fácil o exenta de peligros*²³.

El Miedo se generaliza cuando surgen nuevos brotes de violencia, M. Fraga explicita la amenaza cuando manifiesta: *El terrorismo es una lucha contra la democracia. Sí, pero es, sobre todo, lucha contra España, y es un matiz muy importante*²⁴. La grave crisis económica que afecta al país durante esos años es un motivo de preocupación generalizada: [...] *porque de no romper la correlación fatídica entre crisis económica y crisis política, corremos el riesgo de ver frustrada, una vez más, nuestra oportunidad democrática*²⁵, augura Felipe González. Esta previsión también la afirma A. Suárez desde el gobierno: *Se ha dicho con frecuencia que la situación económica es grave. Y se ha dicho con verdad*²⁶.

Esta tercera pieza tomada como desviación, en donde se ha descargado el antagonismo de la organización, al presentarse como una amenaza, ha intensificado la coalición entre ambas partes para defenderse, conjuntamente, de la agresión de ese nuevo elemento que ha aparecido, dando como resultado la siguiente expresión gráfica:

²³ Discurso pronunciado en TVE en relación con los trágicos sucesos ocurridos en enero de 1977.

²⁴ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 22 de abril de 1982.

²⁵ Apertura del XXVI Congreso del PSOE, el 6 de diciembre de 1976.

²⁶ Discurso pronunciado en TVE para presentar el Pacto Económico realizado por las distintas fuerzas políticas, el 2 de noviembre de 1977.



3.5. Culpabilidad.

Hasta ahora el antagonismo se había regulado atendiendo a valores positivos, bien enunciados generales o bien particularizándolos en el auditorio, que normalizaban la organización o, por el contrario, exteriorizándolo fuera de ella. Esta estrategia, si embargo, permite al orador introducir un sentimiento de culpabilidad en la organización con la intención de reconducir la actitud o postura del auditorio, y así salvar el antagonismo.

Se produce, como indica su representación, un desdoblamiento particularizado en cada uno de los miembros del auditorio, haciendo resaltar una actitud reprobable que el orador aprovecha para concentrar el antagonismo. La eficacia de esta regulación reside en la autoridad que el orador tenga respecto al auditorio, sus palabras llegarán a aflorar el sentimiento de culpabilidad si se reconoce en ellas. Por otro lado, no tendrán ningún efecto en un auditorio contrario al orador, y por tanto con escaso reconocimiento de su autoridad. A su vez, el éxito de esta estrategia exige al orador una acentuada inteligencia para que su relación con el auditorio no caiga hacia regulaciones más duras que hagan insalvables la normalización de las relaciones. Estas características confieren a la Culpabilidad un atractivo especial con respecto al resto de las regulaciones.

La culpabilidad es introducida por el orador cuando se avisa al electorado que con su actitud puede cambiar el signo político en cualquier consulta electoral: *Las próximas elecciones —si ustedes aprueban esta ley— dirán quiénes son los depositarios de la confianza popular*²⁷, advierte Suárez al presentar públicamente la Ley de Reforma Política. Más concretamente, F. González expone su condición para atraer votos para su partido: *Pero*

²⁷ Discurso pronunciado en TVE, el 14 de diciembre de 1976.

*para ello el elector debe tener en cuenta que un voto más a las listas del PSOE puede suponer un diputado más para la democracia y el socialismo*²⁸.

En el ámbito parlamentario, los líderes políticos insinúan o reprochan las decisiones que pueden influir de forma negativa en el proceso democrático. Fraga alecciona al Parlamento sobre la responsabilidad de cada miembro, al analizar la política del país: *Digo, eso sí, que hay momentos en los cuales cada uno de nosotros, cada diputado, cada ciudadano, cada grupo social tiene que mirar primero a España y también a su conciencia*²⁹. Igualmente, F. González revierte la culpabilidad sobre los firmantes de los Pactos económicos firmados en la Moncloa:

*Lo que cada uno ha hecho, ha conseguido, o ha luchado por conseguir en el proceso de negociación, cada uno en su propia conciencia lo sabe*³⁰.

También se advierte culpabilidad cuando se intenta inculpar al auditorio, o a una parte de él, cargándole la responsabilidad de lo ocurrido, rozando el castigo o la represión. Con esta intención declara S. Carrillo ante el Gobierno de la UCD y ante y el resto de diputados con motivo del golpe del 23-F:

*Pero quiero esperar que en unas semanas las relaciones entre los partidos del arco constitucional que están en esta Cámara lleven a un Gobierno sólido que no dé la imagen de vacío de poder, imagen, señoras y señores, en la cual está también el origen de ese golpe de Estado*³¹.

Con otro motivo, A. Suárez sentencia el día de su dimisión:

*Quizá los modos y maneras que a menudo se utilizan para juzgar a las personas no sean los más adecuados para una convivencia serena. No me he quejado en ningún momento de la crítica. Siempre la he aceptado serenamente. Pero creo que tengo la fuerza moral para pedir que, en el futuro, no se recurra a la inútil descalificación global, a la visceralidad o al ataque personal, porque creo que se perjudica el normal y estable funcionamiento de las instituciones democráticas*³².

Ya hemos aludido a la representación gráfica de la culpabilidad que se traduciría así:

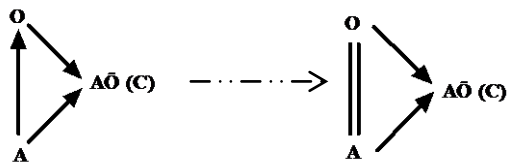
²⁸ “Por qué socialismo, por qué PSOE?”, *El País*, 12 de junio de 1977.

²⁹ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 20 de mayo de 1980.

³⁰ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 27 de octubre de 1977.

³¹ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 29 de febrero de 1981.

³² Discurso pronunciado en *TVE*, el 29 de enero de 1981.



3. 6. Represión.

El pulso que mantienen constantemente el orador y su auditorio, en determinadas ocasiones, puede perder el equilibrio y caer desfavorablemente hacia una de las partes de la organización. Las anteriores estrategias habían regulado o canalizado, con sus armas, el enfrentamiento natural existente entre ambas partes, pero cuando la relación llega a unos extremos determinados de oposición el orador opta por el recurso de la represión con la intención de disciplinar al auditorio. En ambientes favorables, para quien hace uso de la palabra, el castigo se expresa como una llamada a la atención o a una pequeña reprimenda, medida que no desgasta su autoridad, ya que el auditorio reconoce su superioridad. En espacios pluralistas, de división de opiniones, como es el caso del Parlamento, el orador carga fuertemente contra la parte enfrentada, dejando al descubierto su escaso poder frente al auditorio. Esta prueba de fuerza entre las dos partes en conflicto se salda dialécticamente a través de la palabra, como única arma del discurso, con descalificaciones, cargadas de ironía y crítica, junto con alusiones personales.

La dinámica parlamentaria facilita el cruce de respuestas en los momentos críticos del debate, ocasión propicia para la descalificación personal. De esta manera M. Fraga se dirige al secretario general del PCE en la jornada de la Moción de censura al Gobierno:

Con esto no digo, por supuesto, que yo no crea sin más la versión del señor Carrillo, incluso si, en unas de sus frecuentes salidas por los campos teológicos, dijera, como Cide Hamete Benengeli: «juro como católico cristiano...». Ya observó Cervantes que los moros no deben jurar como cristianos, y los defensores del «opio del pueblo» tal vez deberían dejar al Cristianismo en paz (Risas)³³.

En el mismo debate, y sin llegar al desprestigio, A. Suárez responde:

³³ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 29 de mayo de 1980.

Un diputado socialista, el señor Peces-Barba, ha dicho que el partido del Gobierno ha equivocado su estrategia. Es probable, señor Peces-Barba, pero es «su» estrategia³⁴.

Uno de los momentos de mayor tensión entre las distintas fuerzas políticas se produce tras la celebración de las sesiones relacionadas con la Moción de censura planteada por el grupo parlamentario socialista al Gobierno de la UCD. Esta situación de crisis abrió el cauce de antagonismo entre las respectivas relaciones, propiciando el empleo de represión en la mayoría de sus manifestaciones. En este sentido, la crítica estuvo dirigida a la acción del Gobierno, a su composición o a las líneas de su programa político. Tales fueron las acusaciones de F. González:

[...] justamente por salir de una estructura centralista y autoritaria, precisamente por eso, la responsabilidad de quien ocupa el poder ejecutivo de ese aparato, todavía centralista y con una gran dosis de autoritarismo institucional, querido o no, voluntario o no, es una responsabilidad mayor³⁵.

A las que se suman las de S. Carrillo:

[...] que después de esta remodelación queda enormemente disminuido, y queda disminuido porque la opinión pública ha tenido la impresión de que esta crisis se tramitaba exactamente igual a como se tramitaban las crisis del régimen pasado. Antes eran en el secreto de El Pardo. Ahora ha sido en el secreto de La Moncloa³⁶.

En el seno interno de cada partido son escasas las situaciones en las que el orador tiene que emplear argumentos firmes que expliciten el conflicto latente entre ambas partes. Un caso ejemplar es el discurso pronunciado por Felipe González ante el XXVIII Congreso del PSOE, en donde hace pública su dimisión como secretario general del partido:

Quisiera que vierais en mí, en este momento, para que me escucharais tal vez algo más de lo que lo habéis hecho en las escasas intervenciones que he hecho en este Congreso, como el militante Felipe González, miembro del Partido Socialista desde hace unos cuantos años, y de ninguna manera al que fue secretario general de este partido³⁷.

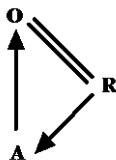
³⁴ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, el 30 de mayo de 1980.

³⁵ *Diario de sesiones del Congreso de los diputados*, el 21 de mayo de 1980.

³⁶ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, 20 de mayo de 1980.

³⁷ Intervención durante la celebración del XXVIII Congreso, en Eduardo Chamorro, *op. cit.*

La lógica de las regulaciones nos determina la expresión gráfica de la represión, acorde con la explicación argumentada y su fundamento, de tal forma que la representación quedaría:



3.7. Expulsión.

El antagonismo indica la existencia y pervivencia de dos partes diferenciadas dentro de cualquier organización, el éxito de su estabilidad radica en la regulación del conflicto, del antagonismo, pero éste se desvanece cuando una de las dos piezas necesarias desaparece o se la excluye. De forma general, hay que partir de la consideración de que todas las regulaciones son analizadas desde la perspectiva del orador, del poder que toma la palabra, y por tanto, es él, quien una vez más, va a hacer uso de esta nueva estrategia, consistente en negar el antagonismo. Hasta ahora el antagonismo había tenido connotaciones negativas, siendo necesaria su regulación, pero su ausencia mata la organización, separa a las partes componentes sin posible relación alguna. Los síntomas de la expulsión se refieren a la indiferencia, la ignorancia o a la exclusión con respecto al auditorio, o a una parte de él, pero sus efectos no son tan drásticos en el debate parlamentario, ya que el antagonismo pervive mientras continúe el discurso.

Una de las fórmulas más utilizadas es el rechazo a las críticas y a las acusaciones, haciendo caso omiso o desprestigiándolas: *No voy a emplear mucho tiempo en comentar el largo discurso del señor González Márquez*³⁸, actitud tomada por M. Fraga para restar importancia a la intervención del líder socialista. Consecuentemente, una nueva acepción de esta línea consiste en rechazar cualquier propuesta política contraria, como hace A. Suárez a la iniciada por el grupo socialista ante la Moción de censura:

*El Secretario General de nuestro partido, en su exposición de ayer por la tarde, creo que ya ha demostrado que frente al programa del Gobierno no hay otro*³⁹.

Particular es el caso de F. González ante su partido en el *XXVIII Congreso del PSOE*:

³⁸ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, 29 de mayo de 1980.

³⁹ *Diario de Sesiones del Congreso de los diputados*, 30 de mayo de 1980.

[...] *para que no quede ni un compañero en el PSOE que piense que el Partido Socialista es un título de propiedad inscrito a nombre de Felipe González que se sirve de compañeros para pegar carteles por las calles en su camino hacia el poder ¡Para que no lo piensen los socialistas, ni los que no lo son! Ni-los-que-no-lo-son*⁴⁰.

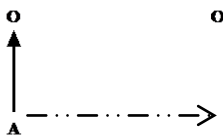
En donde intenta expulsar las críticas hechas a su persona y a su relación con el partido, aunque mezclada con una actitud represiva un tanto ambigua que alimente el antagonismo.

Pero también esta estrategia se puede llegar a esbozar, aunque con sentencias claras, con la intención de reconducir la relación hacia regulaciones más estables: *No se puede tomar a Marx como un todo absoluto, compañeros, no se puede*⁴¹; Felipe González propone la disyuntiva marxista para rechazar los presupuestos de sus oponentes del sector crítico del partido, pero al tiempo los sugiere como una desviación frente al auditorio y así ganarse su confianza.

En las circunstancias en las que el conflicto se acentúa el orador se ve empujado a emplear regulaciones más rígidas, bien a través de la represión, o bien con la expulsión del problema, ignorando el antagonismo, sin llegar a aceptar la presencia de elementos contrarios a la organización, es decir, sin reconocer la desviación. De esta forma se muestra A. Suárez, ante las sucesivas acciones terroristas, con la intención de advertir su predisposición para acabar con la amenaza:

*Deseo, sin embargo, que quede una cosa muy clara: de entreguismo a la subversión, nada; de actitudes tibias hacia las provocaciones, nada; de preocuparnos ante los grandes temas que puedan rozar la unidad, la independencia o la seguridad de la Patria, nada.*⁴²

En el resto de las regulaciones se ha intentado buscar, por parte del orador, una tercera pieza donde descargar el antagonismo, pero en este caso, simplemente, se rechaza, con lo que la organización pierde una de las partes, reduciéndose la representación a una mínima expresión:



⁴⁰ Intervención en el XXVIII Congreso del PSOE, 20 de mayo de 1979.

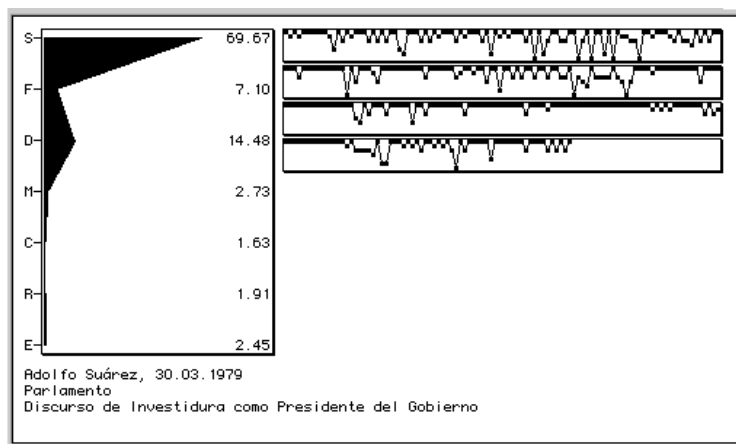
⁴¹ Intervención en el XXVIII Congreso del PSOE, 20 de mayo de 1979.

⁴² Discurso en TVE con motivo de la Semana Negra, el 29 de enero de 1977.

4. Los perfiles del discurso.

Estas siete regulaciones, una vez traducidos los diferentes discursos políticos, se convierten en unidades de trabajo, permitiéndonos elaborar los distintos análisis de cada orador. Su localización ha sido el punto de arranque del método, tal y como hemos puesto de manifiesto en los ejemplos anteriores, pero mucho más interesante se presenta el estudio del empleo y de la frecuencia de cada una de ellas. El discurso muestra su movimiento y el método nos ofrece los indicadores que nos ayuden a fijar su evolución, el recorrido que ha realizado el orador para expresar su pensamiento político, su ideología. Para ello nos servimos de dos recursos gráficos: el *perfil* y la *secuencia del discurso*. Ambos se presentan dentro de la misma representación y su imbricación refuerza la explicación de los discursos.

Cada discurso tiene su identidad propia, tiene su perfil y su secuencia específica, y ambos están condicionados por el tipo de regulación que se emplee en cada momento, por su frecuencia, y por el porcentaje de las mismas. Estas variables diseñan perfiles y secuencias diferentes, que puestas en proceso nos muestran la evolución de la línea discursiva de cada orador. La secuencia recoge la pulsación del discurso, va punteando las regulaciones empleadas hasta dibujar los trazos correspondientes.



Conjuntamente, el perfil nos ofrece el porcentaje del total de las regulaciones dispuestas en la secuencia, definiendo el contorno del discurso, que nos servirá como corte para el análisis de los respectivos oradores. Una vez fijada la *fotografía* del discurso pasamos a contemplarla para su posterior análisis.

Para esta explicación hemos representado el perfil y la secuencia de un discurso de A. Suárez, tal y como indica la leyenda, en el que podemos observar que el orador ha dispuesto de todas las regulaciones para expresar su intervención. Iniciándonos en un primer análisis, comprobamos que el uso de sublimación es superior al resto, correspondiéndose con una defensa pormenorizada de los puntos de su programa de Gobierno y alguna que otra alusión al éxito del proceso democrático, estrategia, que a su vez, se ve reforzada por el trato de favor con respecto al conjunto de los diputados. El empleo de desviación fundamenta su programa con la existencia de otras políticas contrarias, que en contadas ocasiones llega a castigar, e incluso, a expulsar. Su actuación de Gobierno no está exenta de problemas, y presenta éstos como una amenaza. Finalmente opta por culpabilizar a la Cámara para que se sientan comprometidos a estabilizar la legislatura que empieza.

Esta reducida explicación nos ha permitido analizar el discurso en su conjunto, con una simple observación del perfil y un previo conocimiento de la situación del orador. Podríamos profundizar más en su interpretación, pero si continuásemos con esta dinámica con cada uno de los discursos dispuestos para el análisis limitaríamos el método de trabajo y no llegaríamos a alcanzar su verdadero significado. Por ello, vamos a apuntar una serie de consideraciones necesarias, acordes con el fundamento teórico del método, que nos aporten una mayor comprensión del perfil y un mejor conocimiento de sus amplias posibilidades: la primera es de simple enunciado, ya que encuentra su sentido práctico en la terminología definida por el método para denominar el tipo de regulación que se ha empleado, con la intención de no caer en la redundancia explicativa en el análisis progresivo de los discursos; la segunda determina la finalidad del trabajo metodológico que estructura nuestra investigación, ya que su fundamento reside en la observación, el registro y el análisis de las variaciones que se producen en el perfil de cada orador, evolución que posibilita presentar una tipología que está en relación con la naturaleza del discurso pronunciado.

En cuanto a la primera consideración, si atendemos al propio fundamento de las regulaciones y a la forma de estabilizar el antagonismo, de cómo se resuelve el conflicto en cada uno de los casos, podemos diferenciar tres grupos o bloques de regulaciones⁴³. El primer bloque estaría constituido por Sublimación y Favor, ya que en ambos casos el conflicto se resuelve de forma similar llegando a diluir el antagonismo. Un segundo bloque estaría integrado por las regulaciones Desviación, Miedo y Culpabilidad, las cuales dejan fluir el antagonismo hacia una tercera pieza. Y el tercero por Represión y Expulsión, en donde el pulso de la organización se salda a favor del orador, bien a través del castigo o bien por su indiferencia al auditorio.

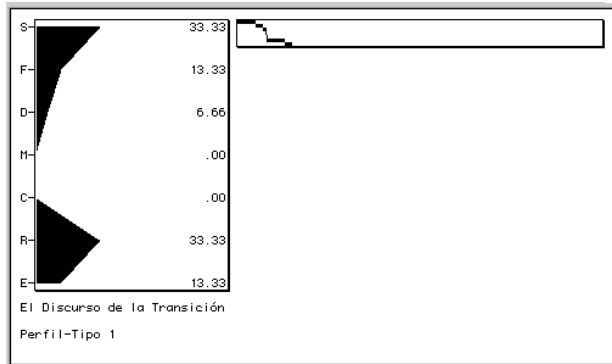
⁴³ Los contenidos precisos en torno a estas dos consideraciones de carácter general relacionados con el método de las regulaciones están desarrollados por el profesor Mario P. DÍAZ BARRADO, en su obra, *Análisis del discurso político. Una aplicación metodológica*, E.R.E., Mérida, 1989.

La representación de estos grupos de regulaciones en el perfil del discurso va a delimitar tres bandas o franjas. Una parte denominada alta o blanda que se corresponde con el primer bloque de Sublimación y Favor. La franja media que acoge a las regulaciones Desviación, Miedo y Culpabilidad, es decir el segundo bloque. Y una tercera franja identificada con la parte inferior del perfil a la que denominamos baja o dura, donde aparecen las regulaciones Represión y Expulsión. Esta terminología obedece a formalismos metodológicos necesarios para profundizar en las interpretaciones de los discursos, pero no para particularizarlos y desvincularlos del proceso de análisis, ya que estaríamos restándole eficacia al método de las regulaciones. Lo que se pretende es poner en relación los perfiles, sus modificaciones, para elaborar una interpretación general y no perder el rumbo del discurso de cada orador.

En este punto insertamos la segunda consideración para afirmar que el artificio metodológico nos posibilita recoger las variaciones que los perfiles van trazando a lo largo del proceso de análisis, y de esta forma, mostrar cómo el perfil es sensible frente a las distintas circunstancias, distintos momentos que hemos escogido para caracterizar al orador. Estas diferencias en el perfil nos van a permitir desarrollar una interpretación coherente con el discurso de cada orador, a establecer análisis en perspectiva, cuyas conclusiones serán estructuradas en una tipología de los perfiles. Pero esta tipología no presenta unas características rígidas y definitorias, sino que obedece a un modelo que, en un sentido amplio, concentra un tipo de discurso que asemeja los perfiles, y que generaliza los comportamientos de los protagonistas políticos, tomando como referencia una serie de criterios básicos. Tales consideraciones dan forma a *tres tipos de perfil*⁴⁴ distintos que reflejan el estado en el que se encuentra la organización:

El primer tipo de perfil muestra una fuerte tensión entre ambas partes de la organización. El conflicto es latente. Su relación es extrema, llegando a generar una oposición directa entre dos fuerzas contrarias, que se han instalado en la discrepancia verbal y en la amenaza continua. La representación gráfica refleja esta inestabilidad que ha dejado aflorar el antagonismo existente en la organización.

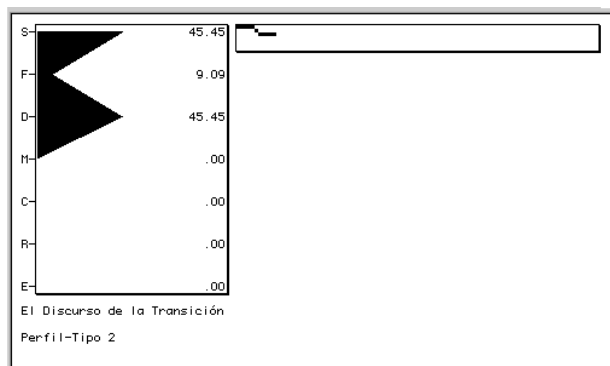
⁴⁴ En este momento tan sólo pasaremos a hacer un mera descripción de cada uno de los tipos de perfil referidos, un estudio más profundo lo realizaremos tras completar el análisis de los discursos de cada uno de los protagonistas políticos, cuya descripción va a completar el siguiente apartado y lo realizaremos en sucesivos números de la revista.



En el perfil podemos observar un acusado contraste entre la parte alta, donde destaca un alto porcentaje de Sublimación, seguido de Favor y Desviación, y la parte baja, cuyo desarrollo de la Represión y Expulsión actúa de contrapeso en el discurso. Si partimos de perspectivas generales, si tomamos cualquier organización como ejemplo, comprobamos que el perfil ha dibujado la gravedad de la crisis, que ha estallado en forma de dos frentes equilibrados, uno se refiere a los valores y principios defendidos por el orador, contrapuestos con la crítica y la indiferencia con respecto al auditorio.

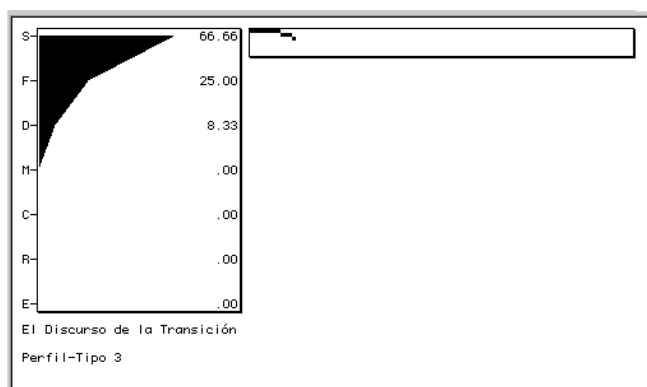
Pero debemos señalar, que a pesar de lo trágico que pueda mostrarse este discurso, este tipo de perfil es propio de escenarios donde se fomenta el debate y la discusión, como es el caso del Parlamento, cuya pluralidad y la diversidad ideológica de sus miembros es recogida por el perfil. Otro ambiente propicio para el desarrollo de este discurso es la celebración de los diversos Congresos de partido, donde se trazan unos perfiles que fijan la tensión en el seno de la organización política. Un gran número de intervenciones de los líderes políticos expuestos para analizar se enuncian desde estas dos tribunas, lo que provocará una repetición de este tipo de perfil.

El segundo tipo de perfil se estructura a partir del reiterado empleo de dos regulaciones que dividen el discurso del orador. Su argumentación se apoya en valores que fundamentan a la organización, valores reconocidos por ambas partes, y cuya significación es reforzada por el rechazo de ideas o de elementos, presentándolos como ajenos y contrarios a la organización. Es decir, por la aparición de Sublimación y Desviación, estrategias que bifurcan el discurso, pero que al mismo tiempo lo argumentan. El desarrollo de las regulaciones se concentra, por tanto, en la parte alta del perfil, trazando una silueta característica que define este tipo de discurso.



Dentro de la perspectiva del discurso político, este perfil es claro ejemplo de partidos que están sujetos a unas directrices ideológicas muy marcadas. La aparición de este modelo en cada uno de los protagonistas se va a referir a situaciones en las que sea vital apelar a las ideas que estructuran el grupo político, o bien a elementos o imágenes que fundamenten el sistema democrático, frente a un adversario común cuya presencia justifica la legitimidad de la organización.

Por último, *el tercer tipo de perfil* refleja la estabilidad entre las dos partes, manifiesta la autoridad de quien habla y denota la existencia de una figura con un poder reconocido por todos. En estos casos, el conflicto es silenciado por la presencia de valores, principios o instituciones que articulan la integración de la partes en la organización, que traducido a las estrategias empleadas, el antagonismo se regula a través de Sublimación y Favor, que se complementan con un escaso desarrollo de Desviación.



Pero, en otro sentido, este tipo de perfil proyecta un discurso oficial, cuyas palabras pueden estar alejadas de la realidad que argumenta y que trata de congratularse

con su auditorio; es el que está referido a actos solemnes y conmemorativos, que coinciden con sesiones de investidura, de apertura de legislaturas, o de celebraciones democráticas. El gráfico de este perfil también recoge la facultad de este orador, pero su autoridad es ficticia, ya que no tiene la misma efectividad que la de otras personalidades relevantes y acreditadas. No es lo mismo una serie de declaraciones periódicas con buenas intenciones que pronunciar un discurso paradigmático.

5. Un recorrido por el discurso.

El proceso de Transición democrática pronuncia un discurso que revela el pensamiento político de sus protagonistas y recoge la diversidad ideológica de la sociedad española. Las ideas y valores expresados durante este tiempo conforman la ideología política de nuestro presente democrático; las primeras alusiones referidas al consenso, a la reforma o ruptura; a la legitimidad articulada en la Constitución o a la libertad que respiraba la democracia; las primeras declaraciones pragmáticas con fines electoralistas que definían las líneas programáticas de los partidos y, sobre todo, un reformado diálogo político que encerraba la relación antagónica entre los oponentes revestida por la cortesía y el respeto parlamentario⁴⁵. Todos estos enunciados marcan una renovada dialéctica que define el lenguaje de la democracia actual, la dualidad de la palabra frente a la uniformidad de la retórica tradicional.

Incluso esta heterogeneidad discursiva aparece reflejada en el perfil de los distintos políticos seleccionados, la ampliación de posiciones y pareceres modifica la relación entre los miembros de la organización e invita al empleo de regulaciones que dibujan nuevos porcentajes. Los sucesivos perfiles de nuestros protagonistas fundamentan sus discursos, y nos permiten establecer recorridos por el pensamiento político de cada uno de ellos a través de los instantes discursivos. A partir de nuestro trazado podremos ir descubriendo cada estructura ideológica y su relación con el auditorio al que habla, para establecer un tipo de perfil característico para cada orador, y contemplar cómo *el discurso ejerce, expresa, oculta y revela el poder*⁴⁶.

El inicio de nuestro recorrido no va a estar fechado por una referencia cronológica concreta y crucial en la Transición, el rumbo está trazado por la

⁴⁵ Podríamos ampliar las indicaciones que anuncian los cambios y transformaciones que, desde otras perspectivas, como el léxico o la lingüística, ha experimentado el discurso político en España durante este siglo, pero esta no es la finalidad del método de análisis. En torno a este campo se puede consultar la obra de Javier DE SANTIAGO GUERVÓS, *El léxico político de la transición española*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1992.

⁴⁶ La fuerza que encierra la palabra y la importancia que tiene el discurso, sobre todo político, es objeto de estudio por parte de R. DEL AGUILA y R. MONTORO, *El discurso de la transición española*, CIS, Madrid, 1984.

particularidad de cada protagonista, de su trayectoria política en relación con el proceso democrático y de su actuación en las directrices de su partido. Por tanto, partiremos de distintas salidas, en torno a 1976, por coincidir en los cuatro sus primeras declaraciones públicas a la sociedad española, y cerraremos el bucle de nuestro recorrido en torno al año 1982, sin más intención que la de indicar una fecha donde los discursos de los cuatro líderes han experimentado notables cambios, evolucionando hacia un tipo u otro de perfil. La aproximación o separación entre las dos fechas no viene determinada por planteamientos puramente cronológicos. Nuestro estudio sería válido con la simple comparación de estos dos momentos, pero la incorporación de más o menos discursos en nuestro recorrido nos ayuda a observar la evolución de las oscilaciones del perfil de cada orador con una mayor apreciación y su selección enriquece el análisis.

En la presentación de los cuatro líderes políticos —A. Suárez, F. González, S. Carrillo y M. Fraga— no pretendemos aportar novedades o reinterpretaciones discrepantes en torno a sus actuaciones, aportaciones o participación durante el proceso democrático. Tampoco pretendemos desarrollar un compendio de explicaciones pormenorizadas de cada uno de ellos, tan sólo haremos referencia a sus trayectorias ideológicas en relación con el proceso democratizador y profundizar, en la medida de lo posible, en cada una de las circunstancias donde el orador ha pronunciado su discurso.

Por tanto, la aparición de estos tres tipos de perfil en los discursos de los protagonistas políticos de la Transición va a marcar su recorrido, su trayectoria discursiva a lo largo del proceso. Nuestro análisis se va a centrar principalmente en las variaciones que han experimentado los perfiles de cada orador en las circunstancias escogidas, con la intención de explicar su evolución. Cada perfil proyecta un corte en el pensamiento, en su discurso, un punto concreto de su relación con el auditorio que tiene enfrente, por tanto no nos podemos quedar en el análisis pormenorizado de cada discurso, en contemplar su radiografía, sino trascender del caso particular para llegar a advertir esas oscilaciones durante todo el proceso de investigación y, al mismo tiempo, establecer un estudio comparativo entre los tipos de perfil de cada protagonista, para de esta forma caracterizar el discurso político de la Transición⁴⁷.

⁴⁷ De esta forma anunciamos al lector que profundizaremos en cada uno de los líderes en sucesivos números de la revista, atendiendo a sus discursos políticos y profundizando en el análisis que se desprende de la aplicación metodológica.

Bibliografía.

- Alvira, F., y otros. *Partidos políticos e ideologías en España*, C.I.S., Madrid, 1978.
- Del Águila, Rafael; Montoro, Ricardo. *El discurso político de la transición española*, C.I.S., Madrid, 1984.
- Carr, R.; Fusi, J. P. *España, de la dictadura a la democracia*, Planeta, Barcelona, 1979.
- García Cotarelo, Ramón (Comp.). *Transición política y consolidación democrática. España (1975-1986)*, C.I.S., Madrid, 1992.
- García San Miguel, Luis. *Teoría de la Transición. Un análisis del modelo español. 1973-1978*, Editora Nacional, Madrid, 1981.
- Linz, J. J.; Montero, J. R. (Comps.). *Crisis y cambio: electores y partidos en la España de los ochenta*, C.E.C., Madrid, 1990.
- Maravall, J. María. *La política de la transición*, Taurus, Madrid, 1982.
- Preston, Paul. *El triunfo de la democracia en España: 1969-1982*, Plaza & Janes, Barcelona, 1986.
- De Santiago Guervós, Javier. *El léxico político de la transición española*, Universidad de Salamanca, Salamanca, 1992.
- Tezanos, J. Félix; Cotarelo, Ramón; De Blas, Andrés (Eds.). *La Transición democrática española*, Sistema, Madrid, 1993.
- Díaz Barrado, Mario P. *Análisis del discurso político. Una aplicación metodológica*, ERE, Mérida, 1989.
- Rodríguez de las Heras, Antonio. *Historia y Crisis*, Valencia, 1976.
- Rodríguez de las Heras, Antonio. “Las regulaciones del conflicto”, en *Revista Norba*, II, Cáceres, 1981.
- Rodríguez de las Heras, Antonio. “Teoría, Método y Laboratorio, en (Historia)”, en *Estudios de Historia de España II*, Homenaje a Tuñón de Lara, Santander, 1981.
- Rodríguez de las Heras, Antonio. “Análisis del discurso político”, en *Bulletin du Departament de Recherches Hispaniques*, núm. 23, Pau, 1982.

Paralelismos y divergencias entre Juan Tenorio de Tirso de Molina y Miguel Páramo, personaje de Juan Rulfo.

Herlinda Ramírez-Barradas.

Associate Professor of Spanish.
Purdue University Calumet.

Recibido el 3 de octubre de 2008.
Aprobado el 6 de diciembre de 2008.

Resumen: En este breve artículo se presentan algunas características de Miguel Páramo que, primero, permiten incluirlo en la larga lista de personajes donjuanescos derivados de la obra de Tirso de Molina y que, además, hacen posible entender su función trágica.

Palabras clave: Literatura mexicana. Juan Rulfo. Pedro Páramo. Miguel Páramo. Don Juan. Personajes donjuanescos.

Summary: This article presents some of Miguel Páramo's characteristics that, first, allow including him in the long list of prominent *Don Juan* figures derived from Tirso de Molina's work and, in addition, make it possible to understand his tragic function.

Key words: Mexican literature. Juan Rulfo. Pedro Páramo. Miguel Páramo. Don Juan.

Sevilla a voces me llama
el Burlador, y el mayor
gusto que en mí puede haber
es burlar una mujer
y dejalla sin honor.

(*El convidado de piedra*, Tirso de Molina).

Una de las propuestas de la teoría contemporánea de la escritura es que todo texto carece de significado independiente ya que el acto de la lectura apunta, necesariamente, hacia una relación con otros textos. En los años sesenta, a esa relación de textos Julia KRISTEVA la llamó intertextualidad¹.

Ahora bien, desde que KRISTEVA habló de la intertextualidad, el término ha sido revisado y desarrollado por críticos tales como Roland BARTHES, Gérard GENETTE y Michael RIFFATERRE. Sin embargo, sea que el término aparezca en teorías semióticas, pos-estructuralistas o posmodernas, lo importante es recordar que la idea central de la intertextualidad es que todo texto literario inscribe en su propia estructura el espacio de un texto extraño al cual modifica; por lo que al analizar una obra literaria es posible (y hasta necesario) tomar en cuenta el cúmulo de pasados que actúa sobre sus componentes.

En lo que se refiere a Pedro Páramo, la interpretación y análisis del texto es muy amplia y variada. Sin duda, el primer desafío que afronta quien quiera escribir sobre la breve novela de Juan Rulfo es la vasta cantidad de trabajos críticos que ha surgido desde su publicación en 1955. Y, aunque mucho se ha analizado a los personajes, todavía poco se ha dicho de Miguel Páramo y nunca se ha explorado la posible relación que existe entre este personaje y el Don Juan Tenorio de Tirso de Molina².

Pedro Páramo es una obra breve, pero su volumen no quita nada a su densidad literarias. Al contrario, pocas son las obras tan concisas en su expresión. Y si no la extensión, es la compleja naturaleza de Pedro Páramo la que posibilita establecer

¹ Un debate teórico de la Intertextualidad se presenta en *Intertextuality* de Graham ALLEN publicado, como parte de la serie *The New Critical Idiom*, Routledge, 2000.

² Para un acercamiento al Don Juan Tenorio de Tirso de Molina, véase *El burlador de Sevilla*, edición de Alfredo RODRÍGUEZ LOPEZ-VÁZQUEZ, Cátedra, Madrid, 2007.

³ Véase, por ejemplo, la antología de Federico CAMPBELL *La ficción de la memoria: Juan Rulfo ante la crítica*, Ediciones Era, 2003. De este libro cito tres artículos: Emir RODRÍGUEZ MONEGAL, “Relectura de *Pedro Páramo*”, págs. 121-135; Jean FRANCO, “Viaje al país de los muertos”, págs. 136-155, y Rafael HUMBERTO MORENO-DURÁN, “La sublimación y la expresión del mito”, págs. 354-363.

su relación con otros textos. Uno de los primeros en señalar la trascendencia literaria de Rulfo fue Emir RODRÍGUEZ MONEGAL quien apuntó que Pedro Páramo, *como toda obra literaria válida, entronca simultáneamente con tradiciones literarias locales y universales (La ficción de la memoria: 122)*. Más tarde Carlos FUENTES⁴ advirtió en Pedro Páramo *un trasfondo mítico* que, aclara FUENTES:

permite proyectar la ambigüedad humana de un cacique, sus mujeres, sus pistoleros y sus víctimas y, a través de ellos, incorporar la temática del campo y la revolución mexicana a un contexto universal (Nueva novela: 16).

Como bien se sabe, Don Juan es probablemente el mito universal que más fascinación ha provocado en la cultura occidental. Desde su entrada en escena en 1630, poetas, novelistas, ensayistas, dramaturgos, compositores han asimilado su influencia. Con la figura de Don Juan Tenorio, Tirso de Molina creó un nuevo mito literario que sobrevive a su autor y su siglo y que ha inspirado interpretaciones en autores de la talla de Molière, Hoffman, Mozart, Byron, Pushkin, Dumas, Baudelaire y Brechts. En resumen, Don Juan es un personaje cuyo motivo principal es ejercer su sexualidad masculina, por lo que rompe con las reglas sociales preestablecidas. En el original de Tirso, ni la moral católica ni la justicia de los hombres tienen valor alguno para Don Juan, la vida como juego y disfrute es lo único que tiene sentido para él. Y, precisamente, la filiación entre Miguel Páramo y el don Juan de Tirso existe a partir de que estos dos son personajes seductores, irresistibles, libertinos y, sobretodo, malvados.

A Miguel Páramo se le conoce de manera fragmentaria a través de lo que dicen de él: Eduviges Dyada⁵ (*Pedro Páramo: 82-85*), Ana Rentería (*Pedro Páramo: 88-89*), los trabajadores de Pedro Páramo (*Pedro Páramo: 89-91*) y el abogado Gerardo Trujillo (*Pedro Páramo: 159*). Miguel Páramo se nos revela como un joven de diecisiete años, que goza de una vida privilegiada; es al único a quien Pedro Páramo reconoce como hijo, tiene fama de burlador de mujeres y muere joven. Así visto, Miguel parece un personaje común; pero como personaje literario encarna la fisonomía de aquel otro joven que desafía la sociedad a la que pertenece, burlando mujeres y que muere sin haber dejado descendencia: Don Juan Tenorio.

⁴ *La nueva novela hispanoamericana*, Cuadernos de Joaquín Mortiz, México, 1980.

⁵ Para un introducción al análisis de las obras que han tratado el tema de Don Juan véase el trabajo de Joaquín CASUALDUERO "Contribución al estudio del tema de Don Juan en el teatro español", *Smith College Studies in Modern Languages*, Vol.XIX, nº 3, April-July, 1938. Para trazar la evolución universal de la figura de Don Juan véase la obra de Mercedes SÁEZ-ALONSO *Don Juan y el donjuanismo*, Ediciones Guadarrama, Madrid, 1969.

⁶ Cito la edición crítica de *Pedro Páramo* de José Carlos GONZÁLEZ BOIXO, Ediciones Cátedra, Madrid, 2005, por considerarse una versión definitiva: fruto de la depuración de las ediciones publicadas por el FCE.

Ahora bien, hay como mínimo dos maneras de entender las aventuras donjuanescas, la primera se puede hacer atendiendo a la experiencia de las víctimas. En el drama de Tirso, Don Juan seduce y engaña a cuatro mujeres, dos damas nobles y dos plebeyas a las cuales hace sus víctimas sin importar la condición social a la que pertenecen. El burlador de Sevilla lo mismo abusa de una mujer de la alta nobleza que de una humilde pescadora, porque el placer para don Juan radica en la conquista. Miguel Páramo no hace distinción de clase tampoco. Se sabe, por ejemplo, que Miguel tuvo encuentros sexuales con Eduviges Dyada, una pseudo prostituta; Ana Rentería, sobrina del padre Rentería; la muchacha de Contla, a la que iba a ver cuando se mató, y todas las mujeres que le conseguía Dorotea. Así, tal como lo ilustran sus múltiples andanzas, tanto don Juan Tenorio como Miguel Páramo se dejan llevar por la mujer que los atrae momentáneamente, porque el placer reside en el cambio, en la búsqueda de la conquista y no precisamente en la posesión.

La característica que indiscutiblemente hermana a Miguel Páramo con Don Juan es su manera de seducir. Don Juan, ni viola ni fuerza a la mujer, su placer consiste en imponerse por medio de la seducción. Lo mismo se aplica a Miguel Páramo quien, para seducir a Ana Rentería, no utiliza la violencia física. En una conversación con su tío, el padre Rentería, Ana relata el ultraje de que fue víctima muy temprano en la novela:

-¿Estás segura de que él fue, ¿verdad?

-Segura no, tío. No le vi la cara. Me agarró de noche y en lo oscuro.

-¿Entonces cómo supiste que era Miguel Páramo?

-Porque él me lo dijo: "Soy Miguel Páramo, Ana. No te asustes." "Eso me dijo".

-¿Pero sabías que era el autor de la muerte de tu padre, no?

-Sí tío.

-Entonces qué hiciste para alejarlo?

-No hice nada.

Los dos guardaron silencio por un rato. Se oía el aire tibio entre las hojas del arrayán.

-Me dijo que precisamente a eso venía: a pedirme disculpas y a que yo lo perdonara. Sin moverme de la cama le avisé: "La ventana está abierta." Y él entró. Llegó abrazándome, como si fuera la forma de disculparse por lo que había hecho. Y yo le sonreí. Pensé en lo que usted me había enseñado: que nunca hay que odiar a nadie. Le sonreí para decírselo; pero después pensé que él no pudo ver mi sonrisa, porque yo no lo veía a él, por lo negra que estaba la noche. Solamente lo sentí encima de mí y que comenzaba a hacer cosas malas conmigo.

"Creí que me iba a matar ... Pero seguramente no se atrevió a hacerlo".

"Lo supe cuando abrí los ojos y vi la luz de la mañana que entraba por la ventana abierta. Antes de esa hora, sentí que había dejado de existir" (Pedro Páramo: 30-31).

Ana Rentería, víctima de Miguel Páramo, tiene como precedente a Ana de Ulloa, víctima de Don Juan Tenorio. Al compararlas, sin embargo, se llega a la conclusión de que Ana Rentería como conquista provisional de Miguel Páramo es un personaje mucho más trágico que la Ana de la pieza teatral. Miguel Páramo seduce a Ana como don Juan Tenorio: primero con la palabra, luego abusa de ella y finalmente la deja. Irónicamente, a la Ana de la obra de teatro Don Juan no logra poseerla, porque su padre, don Gonzalo de Ulloa, impide la afrenta pagando con su vida. La seducción de la Ana de Rulfo resulta más trágica porque a ella no hay quien la defienda: Miguel Páramo se presenta en su habitación después de haber asesinado al padre de la muchacha.

De forma maléfica, el asesinato del padre de Ana Rentería se convierte en un pretexto para "consolarla".

Don Juan Tenorio es también asesino padre de su víctima, Ana de Ulloa, sin embargo, en la pieza teatral, Ana de Ulloa es reconocida víctima por lo que el mismo Rey la casa con el duque de la Mota. En contraste, Ana Rentería no tiene quien la defienda y no le queda más remedio que permanecer impasible mientras el asesino de su padre la viola.

Más adelante, cuando Ana Rentería imagina un castigo eterno para su violador:

[...] Sé que ahora debe estar en lo mero bondo del infierno; porque así se lo he pedido a todos los santos con todo mi fervor (Pedro Páramo: 89).

El padre Rentería le contesta:

-No estés tan convencida de eso, hija. ¡Quién sabe cuántos estén rezando ahora por él! Tú estás sola. Un ruego contra miles de ruegos. Y entre ellos, algunos mucho más hondos que el tuyo, como es el de su padre (Pedro Páramo: 89).

El padre Rentería, encargado de proporcionar consuelo a la víctima, es incapaz de hacerlo porque, como señala Jean Franco:

Para el padre Rentería el cielo y el infierno cristianos son meras fórmulas porque sus acciones están basadas en un código muy diferente, un código vinculado a la estratificación social de la comunidad en que vive (La ficción: 149).

En suma, el episodio de la violación de Ana Rentería representa el mundo irremediabilmente corrupto que, gracias a Pedro Páramo no permite reconciliación ni terrenal ni divina. Ana Rentería, aunque pone en práctica las enseñanzas católicas de su

tío, es despojada de la promesa de salvación, por lo que se convierte en un personaje frustrado, poseída para siempre por el rencor.

Ahora bien, si en Pedro Páramo las figuras femeninas ocupan un lugar prominente, no hay que olvidar que la novela se finca sobre la figura central del padre. Vale recordar que en el drama de Tirso hay dos figuras cruciales paternas: Don Diego Tenorio, que procura salvar del castigo del infierno a su hijo, advirtiéndole que con la burla y el desdén no se obtiene la salvación, y el Comendador, don Gonzalo de Ulloa, asesinado por don Juan en el enfrentamiento por salvar la honra de su hija Ana. Convertido en el convidado de piedra, más tarde don Gonzalo de Ulloa vuelve de entre los muertos para arrastrar a Don Juan a las llamas del infierno.

Don Diego Tenorio y don Gonzalo de Ulloa actúan en la obra de Tirso como medios para restablecer el orden desquiciado por Don Juan, en cambio Pedro Páramo intenta asumir la responsabilidad de las fechorías de su hijo adolescente. Miguel Páramo nunca recibe ningún castigo porque siempre lo salva el abogado Gerardo Trujillo, quien dice que a Miguel *lo libró de la cárcel cuando menos unas quince veces, cuando no hayan sido más* (Pedro Páramo: 159). El privilegio de cometer crímenes sin represalias lleva a Miguel a asesinar al padre de Ana, asesinato que lejos de causarle remordimiento le da risa (Pedro Páramo: 160). La actitud de Miguel hacia sus crímenes revela su naturaleza profundamente malvada. Entre los muchos sucesores del Burlador de Sevilla, es posible encontrar a algunos que son capaces de amar, en Miguel Páramo, sin embargo, no encontramos ni una gota de amor. Es este un personaje cínico que reclama víctimas inocentes con el único propósito de satisfacer su arrogancia.

Irónicamente, la figura de Miguel contribuye a resaltar la complejidad humana de Pedro Páramo. A diferencia de su hijo, Pedro es capaz de sentir un amor profundo por Susana San Juan. También, y a pesar de servirse de varias mujeres, el cacique tiene el escrúpulo de pedir su consentimiento; por ejemplo, Damiana Cisneros, la caporal de la Media Luna, se arrepiente de no haberlo dejado entrar la noche que llamó a su puerta. Además, Pedro Páramo muestra cierta conciencia de su maldad por lo que, cuando le vienen a avisar de la muerte de su hijo, dice:

-Estoy empezando a pagar. Más vale empezar temprano, para terminar pronto (Pedro Páramo: 126).

Pero, si acaso Pedro Páramo tuviera algo de conciencia, no le es suficiente para salvar a su hijo; al contrario, Miguel Páramo es el resultado de la máxima corrupción que puede existir en el mundo sin ley y sin moral que ha creado su padre. Don Juan Tenorio se mueve en una sociedad básicamente moral, por lo que se puede hablar de él como un transgresor que, por burlarse del horror de las llamas del infierno, es castigado. En cambio, Miguel Páramo es el resultado directo de las acciones de su

padre y del tipo de ley que este ha creado. Como apunta Rafael Humberto Moreno Durán, Rulfo *frente a los escritores precedentes, otorga a su narrativa una concepción centrada en el espíritu mismo de las criaturas que habitan sus libros* (*La ficción*: 355). Miguel Páramo contribuye a multiplicar el rencor en sus víctimas y, como casi todos los personajes en la novela, a estas no se les está permitido anhelar ningún tipo de orden: ni terrenal ni divino.

En resumen, Miguel Páramo es una variante de Don Juan pero, solapado por el padre en todas sus andanzas, pierde la esencia del original. Miguel nunca desobedece al temido padre, al contrario, es producto y seguidor de él. Comparándolos, Don Juan Tenorio resulta más insolente y triunfal cuando en esta vida se sabe rebelde y rechazado. Miguel Páramo, en cambio, mito donjuanesco metamorfoseado, deja de ser el gozoso rebelde para fundirse como hombre del que solo queda el caballo que galopa eternamente por el camino de la Media Luna.

Bibliografía.

Allen, Graham. *Intertextuality, The New Critical*, Routledge, 2000.

Campbell, Federico. *La ficción de la memoria: Juan Rulfo ante la crítica*, Ediciones Era, México, 2003.

Casualduero, Joaquín. “Contribución al estudio del tema de Don Juan en el teatro español”, *Smith College Studies in Modern Languages*, Vol. XIX, 3, April-July, 1938.

Molina, Tirso de. *El Burlador de Sevilla*, Alfredo Rodríguez López-Vázquez (Ed.), Cátedra, Madrid, 2007.

Fuentes, Carlos. *La nueva novela hispanoamericana*, Joaquín Mortiz, Cuadernos, México, 1980.

Rulfo, Juan. *Pedro Páramo*, José Carlos González Boixo (ED.), Cátedra, Madrid, 2005.

Sáez-Alonso, Mercedes. *Don Juan y el donjuanismo*, Ediciones Guadarrama, Madrid, 1969.

II.- Creación Literaria.

José María Cumbreño.

José María Cumbreño (Cáceres, 1972) es licenciado en Filología *hispanica* y profesor de secundaria. Poemas suyos han aparecido en revistas como *Turia*, *El extramundi*, *Reloj de arena*, *Miñu*, *Diversos* o *Espacio/espazo escrito*. Ha publicado los poemarios *Las ciudades de la llanura* (ERE, 2000), *Árbol sin sombra* (Algaida, 2003, Premio de poesía Ciudad de Badajoz) y *Estrategias y métodos para la composición de rompecabezas* (El Bardo, 2008), así como el libro de relatos *De los espacios cerrados* (Fundación José Manuel Lara, 2006, Premio de narrativa breve Generación del 27).

Tiene en prensa el poemario *Diccionario de dudas* (Calambur) y la antología bilingüe española-portuguesa *Teorias da ordem* (Edições Sempre-em-Pé).

En la actualidad dirige la colección *Litteratos* de la editorial Littera libros.



LA CERCA DE PIEDRA

Mi abuelo puso una piedra
sobre la piedra
que había puesto su padre.

Mi padre puso una piedra
sobre la piedra
que había puesto mi abuelo.

Límite. Linde.

Yo tengo una piedra en la mano.

LA PARTE POR EL TODO

Todas las casas se construyen con presencias y ausencias.
El ladrillo que se pone será un muro.
El ladrillo que no se pone será una puerta.

LA BOLSITA DE TÉ

Todas las tardes, Paula, a las cinco en punto (*imagino que ésa fue una de las muchas manías que se trajo de Londres*), iba a la cafetería que estaba junto al portal de su casa y pedía una taza de agua hirviendo. Al principio, el camarero la miraba con desconfianza. Pero, cuando ella le aclaró que le pagaría el doble de lo que costase el té más caro, dejó de preguntar nada. Una vez que tenía sobre la mesa la taza humeante, sacaba del monedero una bolsita, a simple vista igual a la de cualquiera de las muchas variedades que se servían allí, y la introducía en el agua parsimoniosamente.

Y, sí, es cierto que Arthur Bush siempre pidió que lo incinerasen. Lo que ya no estaba tan claro, al menos nadie creía habérselo oído decir, era que deseara que su viuda usase sus cenizas para hacerse, todas las tardes, por muy a las cinco en punto que fuesen, una infusión con ellas.

EL INSTINTO Y EL ERMITAÑO

El instinto salió en forma de serpiente al encuentro del ermitaño.
Al verla, el anciano, que conocía la naturaleza humana, no quiso matarla.
Prefirió adormecerla mediante un encantamiento y llevársela consigo enroscada
en su cayado.
Que el camino es muy largo.
Y nunca se sabe.

LA GUADAÑA Y LA MUERTE

La muerte es un ser literario que, por encima de todas las cosas, odia
las historias mal contadas o resueltas con precipitación.
No cree en dios: cree en la retórica.
De ahí su predilección por la guadaña, cuya hoja curva mata dando un
rodeo.

NUDOS

Los egipcios representaban la palabra *nombre* con un dibujo en el que se veía una cuerda llena de nudos.

Debe de ser ésa la razón por la que hay nudos que se aflojan casi solos.
Y nudos que sólo se deshacen si se cortan.

ASTILLAS

Para mi madre

Me decías que las astillas había que sacarlas enseguida, porque si no se metían dentro del cuerpo, remontaban las venas e iban directas al corazón.

Una pinza.

La piel abriéndose.

Luego me dabas un beso en la yema del dedo.

La tabla de multiplicar no explicaba que tú no estarías siempre.

Hay mañanas en las que me levanto con un dolor en el pecho.

Imagino que alguna, tantos años después, ha llegado por fin a su destino.

III.- Reseñas Bibliográficas.

José Soto Vázquez [Género y libros de texto].

M^a Rosa Luengo González y Florentino Blázquez Entonado. *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes*. Instituto de la Mujer en Extremadura. Badajoz. 2004. 178 págs. ISBN: 84-7671-786-5

El estudio aborda la representación iconográfica de la mujer y su lugar en las imágenes de los libros de textos de primero y segundo de ESO. Frente a otros estudios sobre esta temática, centrados en el análisis lingüístico del texto, los autores han condensado su análisis en los estereotipos negativos que desde el lenguaje icónico del libro de texto, principal arma pedagógica de la escuela actual, se vierte de la mujer. Con propósitos divulgativos y científicos, Rosa Luengo y Florentino Blázquez ejemplifican claramente las argumentaciones que van introduciendo en cada capítulo, formando un mosaico de imágenes y textos de clara intencionalidad visual. A su vez, la obra invita a la reflexión sobre el libro de texto y su funcionalidad en el aula, ya que es el profesor quien determina los contenidos que se enseñan y el libro que se selecciona para cada curso. En este sentido, con el valor de los temas transversales, los autores ahondan en el concepto de educación para la no discriminación por razones de sexo, de vigente actualidad. En palabras de los autores, podemos concluir que *en nuestra revisión hemos trabajado fundamentalmente sobre aquellos estudios que trataban de la influencia de los textos escolares en la transmisión del currículo oculto* (pág. 50).

Con el apoyo del IMEX (Instituto de la Mujer en Extremadura) y la Consejería de Cultura de la Junta de Extremadura, la publicación se suscribe a las investigaciones que en este ámbito vienen desarrollando estos docentes universitarios pertenecientes a la Facultad de Educación en Badajoz: M^a Rosa Luengo González (Profesora Titular de la Universidad de Extremadura) y Florentino Blázquez Entonado (Catedrático de la Universidad de Extremadura).

Con una estructura bipolar, *Género y libros de texto* organiza un total de once capítulos y un apéndice documental en torno a dos ejes temáticos: *La teoría de género, ligada al pensamiento feminista y otras corrientes de pensamiento que determinan la relación entre la educación y la discriminación de la mujer* (págs. 17-54), análisis (d)el lenguaje icónico y las imágenes de los libros de texto (págs. 55-155). Cierran la obra un apartado dedicado a las conclusiones extraídas del análisis (págs. 156-158), la *Bibliografía* (págs. 159-164), así como *Anexos* (págs. 165-173). De esta manera, el lector tiene una clara percepción de la

organización compositiva de *Género y libros de texto* que le permiten pasar del marco teórico al práctico a través del análisis.

El primer bloque de contenidos (*La teoría de géneros*) se subdivide en tres apartados: Capítulo 1. *La cuestión del género* (págs. 27-28), Capítulo 2. *La adolescencia. Una edad sensible a las influencias* (págs. 29-40), y Capítulo 3. *Los libros de texto en la enseñanza* (págs. 41-54).

El segundo bloque (*El lenguaje icónico*) se organiza en seis apartados: Capítulo 4. *Las imágenes en los libros de texto* (págs. 55-74), Capítulo 5. *Un estudio bajo el compromiso de la igualdad* (págs. 75-88), Capítulo 6. *Análisis del contenido* (págs. 89-130), Capítulo 7. *La relación texto-imagen* (págs. 131-140), Capítulo 8. *Imágenes positivas* (págs. 141-148), y Capítulo 9. *La participación de la Mujer en la elaboración del libro de texto* (págs. 149-155).

Del primer bloque destacan por su organización temporal las distintas vertientes del feminismo *moderno* al *contemporáneo*, junto a la exposición de los estereotipos y su transmisión en la sociedad. De igual forma, en la adecuada progresión que estructura el libro, el lector reconoce cómo influyen esos estereotipos en la educación secundaria, potenciándose en mayor medida en la adolescencia, momento de autoconocimiento del niño. Con una prosa fresca, sin exceso de referencias bibliográficas, la narración de la obra se acerca a la Sociología de la literatura y la Didáctica de la lengua y la literatura mediante la formulación de preguntas que contienen una rápida respuesta: *¿Cómo se produce el funcionamiento del currículo oculto en los libros de texto?* (pág. 46). Además, aquellos que decidan proseguir esta línea de investigación encontrarán en *Género y libros de texto* una detallada cronología de los estudios existentes al respecto, entre los que destacan Marina Subirats, Xavier Bonal, Barragán, Mañeru, Scott, Garreta y Careaga, Troyano, Zaldívar o López Valero, entre otros, cuyas reseñas completas se encuentran en la bibliografía final.

Por otro lado, en el segundo bloque apreciamos con más intensidad la exposición de los criterios seguidos, el trabajo de análisis, los presupuestos establecidos y la ejemplificación propia del trabajo científico exhaustivo. La amplia detección de ejemplos (con pie de imagen en la que se incluye el número de registro, nivel educativo, editorial y año), unidos al texto del análisis, rememora la literatura infantil ilustrada, a la vez que anima a la progresión de la lectura. Se cierra el bloque con gráficos estadísticos que corroboran la predominante posición masculina en los puestos de toma de decisión de las editoriales analizadas, así como en las puestos de mayor prestigio, que vienen a reafirmar la evidente transmisión de estereotipos sexistas que abundan en las ediciones de libros de texto tanto de manera cuantitativa como cualitativa.

Cierra *Género y libros de texto* un conjunto de fichas de los manuales de primer y segundo curso de ESO analizados (págs. 165-173). Las editoriales que recogen en su

estudio son Anaya, Bruño, Edebé, Edelvives, Editex, Santillana, S/M, Vicens-Vives y McGraw-Hill, actualmente las de mayor tirada nacional y las más utilizadas en los centros educativos nacionales, de ahí su claro valor documental. Como no podía ser de otra manera, cada ficha aporta información extrabibliográfica de interés para el estudio que persiguen los autores, tales como *Autor/equipo*, *Ilustradores*, *Fotografías*, *Diseño de cubierta e interiores*, *Corrección*, *Maquetación*, *Departamento gráfico*, *Supervisor científico...* que si bien no es completa en todas ellas, ofrece una amplia información al lector, por lo que consideramos un acierto su inclusión aparte del obligado capítulo bibliográfico.

Índice.

Editorial.....	4
I.- Artículos.....	7
<i>De la disponibilidad a la didáctica léxica</i> , Francisco José Rodríguez Muñoz, Isabel O. Muñoz Hernández.....	8
<i>E-Evaluación de cursos telemáticos universitarios</i> , Eloy López Meneses y José Roso Díaz.	19
<i>Grado de adaptación en las traducciones de “Alice’s Adventures in Wonderland”</i> , Ismael Lemus Montaña.	33
<i>Venciendo miedos en la enseñanza de inglés a adultos. Un caso práctico: la ciudad, sus leyendas y los espacios web</i> , Gemma Delicado, Enrique Agudo, Paula Ferreira y Belén Cumbreño	56
<i>Espacio y honra en “La fuerza de la sangre” y “El celoso extremeño”</i> , Daniel R. Walker	74
<i>Las posibilidades didácticas y manejo de Video Streaming en las clases de lengua y literatura</i> , José Soto Vázquez y Sara B. Barrio Sara.	84
<i>El discurso en la transición democrática: aplicaciones metodológicas para el análisis del discurso político</i> , Antonio Pantoja Chaves.	102
<i>Paralelismos y divergencias entre Juan Tenorio de Tirso de Molina y Miguel Páramo, personaje de Juan Rulfo</i> , Herlinda Ramírez-Barradas.....	131
II.- Creación Literaria.....	140
José María Cumbreño.	141
III.- Reseñas Bibliográficas.....	147
<i>José Soto Vázquez [Género y libros de texto]</i>	149
Índice.....	154

