letteratura
literatura
littérature
literatura
literatura
literatura

Studia Romanistica

lingua
língua
langue
lengua
língua
limba

Universitas Ostraviensis
Facultas Philosophica
Vol. 22, Num. 2 / 2022

UNIVERSITY OF
OSTRAVA

Studia Romanistica

Vol. 22, Num. 2 / 2022

Šéfredaktor — Director — Rédacteur en chef — Direttore

Jan HOLEŠ

Výkonný redaktor — Redactor técnico — Rédacteur technique — Redazione

Jiří CHALUPA

Redakční rada — Consejo editorial — Conseil éditorial — Comitato di direzione

Louis BEGIONI, Università degli Studi di Tor Vergata, Roma (IT)
Luis BELLÓN AGUILERA, Masarykova univerzita, Brno (CZ)
Jana BÍROVÁ, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava (SK)
Bruno COURBON, Université Laval, Québec (CA)
José Luis DADER, Universidad Complutense, Madrid (ES)
Daniel ELMIGER, Université de Genève, Genève (CH)
Hana GRUET-ŠKRABALOVÁ, Université Clermont Auvergne, Clermont-Ferrand (FR)
Eva KLÍMOVÁ, Slezská univerzita, Opava (CZ)
Anna KRZYŻANOWSKA, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin (PL)
Krystyna MODRZEJEWSKA, Uniwersytet Opolski, Opole (PL)
María Ángeles NAVAL LÓPEZ, Universidad de Zaragoza, España (ES)
Bogdan PIOTROWSKI, Universidad de La Sabana, Chía (COL),
Miembro de la Academia Colombiana de la Lengua
Piotr SAWICKI, Uniwersytet Wrocławski, Wrocław (PL)
Zdeňka SCHEJBALOVÁ, Masarykova univerzita, Brno (CZ)

Kontakt na redakci — Redacción — Rédaction — Contatto Redazione

Studia romanistica, Katedra romanistiky, Filozofická fakulta OU, Reální 5, CZ–701 03 Ostrava
URL: ff.osu.eu/studiaromanistica

Příspěvky — Contribuciones — Contributions — Manoscritti

studiaromanistica@osu.cz

Pokyny pro autory — Normas editoriales — Normes d'édition — Norme redazionali

ff.osu.eu/studiaromanistica/guidelines-for-authors

This work is licenced under the Creative Commons Attribution 4.0 International license for non-commercial purposes.

Universitas Ostraviensis
Facultas Philosophica
Vol. 22, Num. 2 / 2022



Studia Romanistica

Ostrava

Reg. č. MK ČR E 18750
ISSN 1803-6406 (Print)
ISSN 2571-0265 (Online)

UNIVERSITY OF OSTRAVA

ÍNDICE – TABLE DES MATIÈRES – INDICE

5 Editorial

Crónica – Cronique – Cronaca

9 Jana Veselá
Desde el curso preparatorio hasta los estudios de doctorado. Tres decenios de la existencia del Departamento de Estudios Románicos en la Universidad de Ostrava (1992–2022)

15 Piotr Sawicki
Despedida del profesor catedrático Roberto Mansberger Amorós

Artículos y estudios – Articles et études – Articoli e studi

21 Marcela Gil Bustos
El cuerpo como territorio de violencia en la novela *Rosario Tijeras* de Jorge Franco

29 Josep M. Rodríguez
El haiku en lengua española: historia y didáctica

45 Cristina Rodríguez García
El análisis de errores léxicos como herramienta en la formación de profesores checos y eslovacos de ELE

61 Adéla Smažíková
Los verbos modales en español desde la perspectiva langackeriana

Reseñas – Comptes rendus – Recensioni

75 Beatriz Gómez-Pablos
Manel Lacorte; Agustín Reyes-Torres (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Arco Libros. 342 págs. ISBN 978-84-7133-850-1.

77 Karel Střelec
Ján Jambor; Zuzana Malinovská; Jakub Souček (éds.) (2022). *Rodina ako spoločenský problém v súčasnom švajčiarskom a slovenskom kriminálnom románe*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 149 pp. ISBN 978-80-555-2886-1.

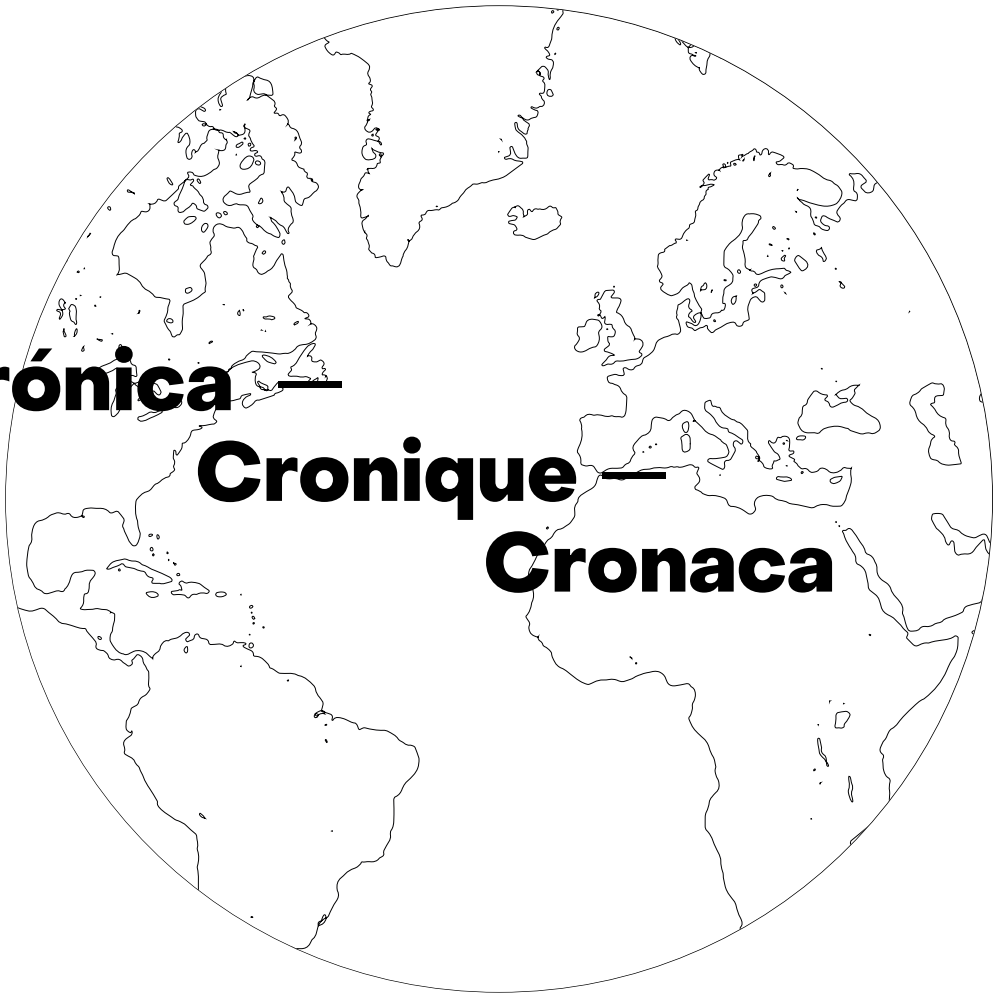
EDITORIAL

A principios de octubre de 2022, más en concreto entre los días 6 y 8, el Departamento de Estudios Románicos de la Universidad de Ostrava tuvo el honor de acoger el encuentro internacional de hispanistas bajo el título *Caminos del Hispanismo II*. El evento se había planeado para coincidir dentro de un programa con numerosas actividades con las que el Departamento intenta rememorar, a lo largo de este año, el treinta aniversario de la fundación de estudios románicos en la Universidad de Ostrava.

A la cita acudieron un total aproximado de cuarenta ponentes que llegaron a Ostrava provenientes de otros países (además de Chequia), como por ejemplo Eslovaquia, Polonia, España, Chile, Italia o Rumanía. Los participantes presentaron sus comunicaciones, proyectos, resultados de recientes investigaciones, etc., tanto en el campo de la lingüística como en el de la literatura. De las conferencias plenarias se hicieron cargo Alberto Hijazo-Gascón, de la Universidad de Zaragoza, y Magda Potok, de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznan. El prestigioso Hijazo-Gascón nos deleitó con una charla sobre la tipología semántica y sus aplicaciones, mientras que la reconocida Potok nos ofreció una aguda reflexión sobre la politización en la literatura española escrita por mujeres. Si en la carta de invitación se mencionaba: «Esperamos que esta oportunidad de reencuentro sea la ocasión para contrastar puntos de vista, reconectar y estrechar lazos entre los centros de investigación y los hispanistas de las distintas universidades participantes», tras tres días de intensa actividad académica, así como de numerosas charlas y reuniones menos formales (igual de gratificantes), los participantes parecían estar de acuerdo en que la esperanza original se había hecho realidad.

Algunos de los asistentes al congreso *Caminos del Hispanismo II* que han participado activamente en el encuentro han presentado sus intervenciones (o están en vías de hacerlo) a esta revista. Por ello, a partir de este número, *Studia Romanistica* cuenta con algunos artículos que hasta cierto punto son fruto del congreso de hispanistas que a principios de octubre de 2022 el Departamento de Estudios Románicos de la Universidad de Ostrava tuvo el placer de acoger.

Jiří Chalupa



Crónica—
Cronique—
Cronaca

DESDE EL CURSO PREPARATORIO HASTA LOS ESTUDIOS DE DOCTORADO. TRES DECENIOS DE LA EXISTENCIA DEL DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS ROMÁNICOS EN LA UNIVERSIDAD DE OSTRAVA (1992–2022)

doi.org/10.15452/SR.2022.22.0005

Jana Veselá
Universidad de Ostrava
República Checa
jana.vesela@osu.cz

En el año 2022 rememoramos el treinta aniversario de la fundación de estudios románicos en la Universidad de Ostrava. Permítasenos aprovechar esta ocasión para recapitular brevemente la historia de la filología románica ostraviense y del Departamento de Estudios Románicos.

La Universidad de Ostrava (UO) establecida en 1991 ha preparado el terreno y creado la atmósfera para un amplio campo de actividades, logrando abrir en muy breve tiempo nuevas formas de estudio. Así, en la Facultad de Filosofía y Letras surgió la idea de crear la Cátedra de Estudios Románicos y, en su seno, dos secciones, de Lengua Francesa y la Española.

Hace treinta años, en 1992, se fundó, por iniciativa de la entonces decana de la Facultad de Filosofía y Letras (FFL), la profesora titular Eva Mrhačová el Centro Francés, con sede en Ostrava-Mariánské Hory[1]. Por las mismas fechas se crearon la biblioteca, videoteca y fonoteca francesas. Además se alquilaron y amueblaron aulas en la calle Zahradní y se preparó el programa para los estudios de licenciatura en lengua francesa y los de diplomatura en lengua española. En la elaboración del mismo participaron los profesores Aleksander Abłamowicz, catedrático por la Universidad Silesiana de Katowice (Polonia), el doctor Jaroslav Reska y la

1 El presente artículo se basa en gran medida en los textos publicados en checo y en español en la publicación conmemorativa *Facultas Philosophica Universitatis Ostraviensis 1991-2012* (2012: 110-114), así como en materiales internos variados elaborados en ocasión de aniversarios celebrados en el Departamento. La mayoría de ellos parte de los recuerdos personales de los profesores Jaroslav Reska y Jana Veselá.

doctora Hana Cincibuchová. Por fin, en septiembre de 1992 se abrió el curso preparatorio de acceso a la universidad para los que desearan matricularse luego en la filología francesa.

El Departamento de Estudios Románicos surge oficialmente en 1993, siendo nombrada la Dra. Jana Pavlisková su primera directora y la Dra. Hana Cincibuchová, la jefa de la Sección Española. Añadamos que la intención principal de los fundadores de la Universidad de Ostrava fue crear condiciones necesarias para la fundación de un departamento nuevo cuya misión consistiera en realizar los estudios del francés y el español, dos lenguas romances nunca antes impartidas en Ostrava a nivel universitario[2].

El Departamento lo componen desde el comienzo dos secciones: la Sección Francesa, que realiza los estudios de grado (Licenciatura), concretamente la titulación *Formación de profesores de secundaria y La lengua y literatura francesas*; la Sección Española ofrece una nueva especialidad filológica con carácter trienal, única en aquel entonces en todo el país: la de *Español en la Esfera de la Economía y el Turismo* (más tarde denominada el *Español Empresarial*, actualmente el *Español para la Comunicación Profesional*). El objetivo de tales estudios fue formar hábitos y habilidades para comunicarse en lengua española, siempre con miras al español especializado (comercial, técnico, científico y de turismo). En el programa estaban incluidas también disciplinas de índole humanística, es decir, literatura, historia, cultura, arte y civilización de los países hispanohablantes, así como sólidos fundamentos de economía, relaciones internacionales, dirección de empresas e informática y fundamentos de traducción e interpretación.

El interés por la materia fue inmenso en aquel entonces, como lo demuestra el número de estudiantes que se presentaron a los exámenes de ingreso en 1993 y que alcanzó la cifra de 90 interesados. Finalmente se aceptó a los 15 estudiantes mejores y que habían demostrado un profundo interés por la lengua española y por todo lo que se refería a España y América Latina.

Dos años más tarde, en 1995, y a petición de la entonces decana doc. PhDr. Eva Mrhačová, CSc., el destacado hispanista checo y profesor catedrático Oldřich Bělič (Universidad Carolina de Praga), junto con la catedrática Svatava Urbanová, bohemista e hispanista ostraviense, aportó su valiosa colaboración en la creación en el Departamento de Estudios Románicos de los estudios de licenciatura en español, elaborando con la mencionada profesora catedrática el programa de la titulación: *Formación de Profesores de Secundaria – La Lengua y Literatura Españolas*. Así que a los interesados por el estudio en la Sección Española se les han venido ofreciendo dos programas de estudio: la Diplomatura (el pregrado) de tres años y la Licenciatura (el grado) de cinco años.

En el primer decenio de la existencia del Departamento las actividades laborales de sus miembros se concentraron ante todo en la organización y el mejoramiento de la calidad de la enseñanza y en la cualificación de los docentes.

Fueron los profesores catedráticos renombrados quienes llegaron a ser los garantes de las disciplinas lingüísticas y literarias: el prof. PhDr. Jan Šabršula, DrSc. (1993-2009), el

2 «En el año 2005, el gobierno de la República Francesa reconoció el mérito de la profesora titular Eva Mrhačová de haber fundado y desarrollado la titulación de francés en la FFL UO, por lo que le otorgó la condecoración estatal "grado de Caballero de la Orden de las Palmas Académicas" (L'Ordre des Palmes Académiques)» (*Facultas Philosophica...*, 2012: 115).

prof. dr hab. Aleksander Abłamowicz (1993-2010), la prof. dr hab. Magdalena Wandzioch (1995-2005), el prof. PhDr. Lubomír Bartoš (1995-2016), el prof. dr hab. Piotr Sawicki (1995-2011) (*Facultas Philosophica…*, 2012: 115), este último dando actualmente conferencias sobre la literatura española teniendo el estatuto de profesor invitado (*Zprávy z…*, 2021). Pronto vendrá a impartir clases también el profesor catedrático Floryan Śmieja de Canadá, entre otros.

El Departamento joven necesitó, por supuesto, también soporte financiero y moral por parte de instituciones extranjeras y de centros de estudios romanísticos checos. La profesora Eva Mrhačová ostenta gran mérito por lo que respecta a la biblioteca de la Sección Española al haber dirigido una petición de donación de libros al rey Juan Carlos I^{o}. La respuesta fue realmente generosa: aproximadamente mil libros que a la Sección le donó el Reino de España. Desde un principio la Sección pudo contar con esta importantísima base material, imprescindible para el estudio. El Departamento empezó a colaborar regularmente, a su vez, con el Instituto Francés de la Embajada de Francia en Praga que había regalado al Departamento libros y materiales didácticos preciosos. Así nació en el seno del Departamento el Centro Francés de Educación y Lingüística costeado completamente por los franceses y abierto al público. Es en el primer decenio (1993-2003) cuando se firman los primeros convenios bilaterales con las universidades francesas (p. ej. la Universidad Paul Valéry de Monpellier) y españolas (p. ej. la Universidad de Málaga) y se efectúan las primeras becas estudiantiles, empiezan a realizarse los primeros proyectos de desarrollo y de investigación (*Facultas Philosophica…*, 2012: 110-114), etc.

En 2002 el Departamento toma parte en el proyecto universitario de E-formación abriéndose de esta manera el camino hacia la realización posterior de la forma de estudio mixta (semipresencial). En 1996 tienen lugar las primeras conferencias científicas estudiantiles que desde entonces se celebran cada año en el mes de marzo brindando así la ocasión a los estudiantes de las dos lenguas para presentar los resultados de sus investigaciones en el campo de la lingüística, literatura o traducción a sus colegas. En 1999 aparece el primer boletín anual de estudios científicos bajo el título *Studia Romanistica*, editado por el Departamento y convertido a partir de 2009 en la revista científica del mismo nombre y publicado en lo sucesivo con periodicidad semestral. El primer director de esta revista científica fue el profesor catedrático Lubomír Bartoš. En la actualidad la revista es dirigida por el profesor titular Jan Holeš y está incluida en los índices ERIH PLUS, EBSCO, MIAR y DOAJ (*Studia Romanistica*, 2009 y sigs.).

En el dificultoso curso académico 2003/2004, cuando el Departamento debió luchar por su futura existencia tratando de prolongar las acreditaciones para las titulaciones actuales y por obtener una nueva para la especialidad del *Francés Empresarial*, ingresó en la función de directora del Departamento la Dra. Jitka Smičeková. Es en aquella etapa cuando se estabiliza el cuerpo docente del Departamento, se firman nuevos convenios bilaterales con las universidades extranjeras (en Francia: Universidad Nancy 2 de Nancy, Universidad Blaise Pascal de Clermond Ferrand, Universidad Marc Bloch, Instituto de Traducción, Interpretación y Relaciones Internacionales (ITI-RI) de Strasbourg, Universidad Bretagne-Sud, en España: Universidad de Málaga (renovación del convenio), Universidad de Cantabria, Universidad de Oviedo y la Universidad de Santiago de Compostela. Se establecieron relaciones también con la Universidad de Wrocław (Polonia) y con las romanísticas eslovacas en la Universidad Matej Bel y la

Universidad Comenio de Bratislava. Las becas Erasmus, junto con la colaboración mutua con los centros extranjeros han contribuido en medida considerable a ir elevando el nivel de educación e investigación del Departamento. Sus miembros toman parte activa en las actividades de las organizaciones profesionales checas, tales como la Asociación de Profesores de Francés Gallica y la Asociación de Profesores de Español (APE). Gracias a ello se han logrado profundizar contactos profesionales con las romanísticas del país.

En 2004, en el marco del proyecto «Optimización de los programas de estudio en la Universidad de Ostrava» y conforme con las tendencias aparecidas en el desarrollo de la educación superior en Europa, se pasó a transformar –reanudando la «Declaración de Bologna»– los programas de cinco años. Se adoptó así un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: pregrado (de tres años) y grado (de dos años).

Al final del segundo decenio de la existencia del Departamento, habiendo invertido los mayores esfuerzos todos los empleados para mantener su marcha, se consiguieron todas las acreditaciones para las 15 titulaciones en forma presencial y mixta (la Sección Francesa – 7 titulaciones, la Sección Española – 8) más dos especialidades en forma mixta realizadas en el marco de la Formación continua de Posgrado: *Máster en Enseñanza del Francés / Español como Lengua Extranjera* (estudio con carácter ampliatorio) (*Facultas Philosophica…*, 2012: 112).

A partir del curso académico 2010/2011, en el Departamento se empiezan a realizar, además, dos especialidades de grado atractivas el *Francés / Español y la Traducción Profesional* (actualmente ubicados en los estudios de Filología con una especial orientación hacia la traducción). El interés por estas titulaciones es grande y se debe, entre otros, al concurso de traducción *La Jornada de Traducción* que organiza la Facultad desde 2004 (*Den s překladem…*, 2019). Los profesores del Departamento continúan contribuyendo a la divulgación de las lenguas romances impartiendo clases de español, francés, portugués e italiano a los estudiantes de todas las facultades de la Universidad.

Es patente que a lo largo del periodo en cuestión, el Departamento dio un gran paso adelante no solamente por lo que respecta a la oferta de las titulaciones y la acción pedagógica de sus miembros, sino también hay que destacar el gran desarrollo de la labor investigadora, publicaciones en revistas científicas reseñadas, participación de casi todos los docentes en los congresos y coloquios celebrados tanto en la República Checa como en el extranjero, participación en proyectos de investigación o de desarrollo, elaboración de muchos libros de texto, de contenidos para la e-formación, de monografías, estudios, diccionarios, etc. Al jubilarse la Dra. Smičeková en 2012 es la Dra. Zuzana Honová quien toma el relevo, y luego es el Dr Jan Mlčoch, el representante de una generación joven, licenciado en la romanística de Ostrava quien destaca por su incansable entusiasmo, laboriosidad, actividad y competencias organizativas estando abierto siempre a toda innovación.

Lo que caracteriza el tercer decenio del Departamento de Estudios Románicos es, por un lado, la estabilización existencial alcanzada gracias a la acreditación institucional y, por otro lado, es el desarrollo continuo y dinámico en el campo de la investigación y las relaciones exteriores. Entre otras con universidades de América Latina o Canadá. Digna de mención es la colaboración estrecha con las escuelas secundarias. El Departamento sigue ofreciendo las

titulaciones de pregrado de tres años y las de grado de dos años en forma presencial y semipresencial (mixta). Es su gran ventaja de poder ofrecer a los interesados, al lado de las titulaciones filológicas de carácter teórico, también algunas titulaciones con una orientación profesional, lo que lo diferencia de otros centros romanísticos en la República Checa. El Departamento garantiza no solo la enseñanza del francés y el español, sino también asegura la enseñanza del italiano, portugués, gallego o rumano. Tampoco deja de organizar cursos y módulos en el marco de la formación continua y en la Universidad de la Tercera Edad.

Finalmente, en 2021 el Departamento obtuvo la acreditación para poder efectuar el programa de Doctorado denominado *Filología Románica*. Los primeros estudiantes admitidos se han matriculado ya para este semestre de invierno. Así, el 19 de septiembre de 2022, a los treinta años de la apertura del curso preparatorio cero, se inaugura el tercer ciclo de los estudios universitarios, el programa de posgrado.

El cuerpo docente actual cuenta con tres profesores titulares, tres profesores catedráticos (con el estatuto de «invitados»), diez profesores auxiliares (incluso los nativos), cinco profesores externos más tres doctorandos (dos internos y uno externo).

A lo largo de su existencia, «el Departamento de Lenguas Románicas contribuye en medida considerable a visualizar toda la Facultad de Filosofía y Letras, no solo gracias a las actividades individuales de sus profesores y buen empleo de sus exalumnos, sino también organizando muchísimos actos científicos y culturales» (*Facultas Philosophica…*, 2012: 113); mencionemos por lo menos la conferencia internacional *Alfred Jarry y la cultura checa* (2007), la *Jornada de conferencias de la Asociación de Profesores de Español* (2008), el coloquio científico dedicado al profesor Jan Šabršula –*Jan Šabršula y su legado a la romanística*– en ocasión de su centésimo aniversario no cuplido (2018), los encuentros de hispanistas *Caminos del Hispanismo* (2016, 2022), exposiciones y excursiones o los *Días de la cultura hispánica* que se celebran cada año. Respecto a los proyectos de investigación más importantes llevados a cabo en los tres últimos años podemos resaltar tres proyectos realizados en el marco de la Investigación específica de la Universidad dirigidos por la Dra. Iva Dedková –*Los contactos lingüísticos entre el francés y el español: préstamos e interferencias* (2021)–, por la Dra. Irena Fialová *Los hispanismos en el checo actual* (2021), y por el Dr Mlčoch: *Las ideología nuevas en la prosa española contemporánea*. Otro proyecto no menos interesante lo efectuó el profesor titular Jan Lazar: *Los préstamos neológicos y sus equivalentes en el francés y el checo, investigación a base del corpus* (Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de la República Checa, 2019-2021). Actualmente está a punto de terminar el proyecto estándar financiado por la Agencia de Proyectos de la República Checa (GA ČR) que desde hace dos años realiza la Dra. Mariana Kunešová (2020-2022). Se trata de la *Recepción de las vanguardias francesas en el teatro checo de entreguerras* (*Projekty a granty…*, 2020-2022).

En resumidas cuentas, transcurridos los treinta años de la actuación de la filología románica en Ostrava podemos hacer constar que esta ha logrado el reconocimiento en el público especializado formando a decenas de profesores del francés y el español y a otros profesionales que tienen éxito en el mercado laboral tanto checo como europeo. El interés de los estudiantes por las titulaciones ofrecidas por el Departamento de Estudios Románicos es la mejor prueba de que la fundación de los estudios romanísticos en Ostrava ha sido bien justificada. El

Departamento viene afirmando su posición no solo en la Facultad de Filosofía de Letras de la UO sino también en el marco de las romanísticas checas y reúne todas las condiciones para su desarrollo ulterior coronado de éxito.

Bibliografía

- «Den s překladem. O soutěži» (2019). In: *Ostravská univerzita. Filozofická fakulta*. https://ff.osu.cz/densprekladem/o-soutezi/ [22-09-2022].
- *Facultas Philosophica Universitatis Ostraviensis* (2012). Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě.
- «Projekty a granty. Katedra romanistiky» (2020-2022). In: *Ostravská univerzita. Filozofická fakulta*. https://ff.osu.cz/kro/granty/ [22-09-2022].
- *Studia romanistica* (2009 y sigs.). Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. https://ff.osu.eu/studiaromanistica [22-09-2022].
- «Zprávy z královského paláce» (2021). In: *Ostravská univerzita. Filozofická fakulta*. https://ff.osu.cz/kro/26502/zpravy-z-kralovskeho-palace/ [22-09-2022].

Jana Veselá
Katedra romanistiky
Filozofická fakulta
Ostravská univerzita
Reální 5
701 03 OSTRAVA
República Checa

DESPEDIDA DEL PROFESOR CATEDRÁTICO ROBERTO MANSBERGER AMORÓS

doi.org/10.15452/SR.2022.22.0006

Piotr Sawicki
Universidad de Breslavia
Polonia
piotr.sawicki@uwr.edu.pl

El día 27 de julio de 2022 en Palafrugell (Girona) murió, a la edad de 93 años, Roberto Mansberger Amorós, eminente hispanista español de enredadas raíces familiares,[1] polifacético investigador y traductor, insigne editor y, ante todo, hombre de gran sabiduría y calor humano. «A algunas personas las amamos toda la vida... a otras, aún después». Esta frase que leemos en el parte que me mandó su familia –su esposa Lisa e hijos Sergio y Sonia– expresa también nuestras propias emociones, las de sus amigos y deudores.

Iniciando nuestra sucinta semblanza del fallecido profesor, empecemos por recordar algunas de sus vivencias personales. Nacido en 1928 en el seno de una familia de convicciones republicanas, pertenece a la generación de los llamados *niños de la guerra*. Evacuado en los últimos meses de la contienda militar, junto con su hermano, a una colonia de niños españoles refugiados en Francia, regresó al país a finales de 1941. Como escribe, «la vuelta me produciría una indeleble impresión de estar en una tierra ocupada por el enemigo. Entraba en la represora e interminable posguerra civil española».

Tras el bachillerato y el obligatorio servicio militar realizado en durísimas condiciones («supongo que [fui] víctima de una oculta revancha») reemprendió sus estudios, consiguiendo en la Universidad de Madrid (hoy Universidad Complutense) el título de licenciado en Filología Románica, doctor en Filología Española y, finalmente, el grado académico de catedrático numerario de Lengua y Literatura Españolas de Institutos Nacionales de Enseñanza Media. En su larga trayectoria profesional residió en varios países (Holanda, Francia, Egipto, Iraq, Marru-

1 «Nací en Madrid el 10 de agosto de 1928 de padre madrileño, de ascendencia húngara y francesa, y de madre sevillana de orígenes navarros y manchegos.» («Nota autobiográfica», en: *Miscelánea de literatura española y comparada. Homenaje a Roberto Mansberger Amorós, Estudios Hispánicos*, 12 (2004), p. 15).

ecos), trabajando como traductor y profesor de español. En 1975 se traslada a Polonia y se incorpora a la plantilla docente de la recién constituida Cátedra de Iberística (1972) en la Universidad de Varsovia. Se jubila en 1993 en la Universidad de Alcalá de Henares, en la que continúa unos años más, dirigiendo Cursos de Doctorado.

Nuestros caminos profesionales se cruzaron cuando el profesor Mansberger, a instancias de su colaboradora, la Dra. Agata Orzeszek, decide volver a la enseñanza universitaria, presentando al rector de la Universidad de Wrocław la oferta de iniciar una nueva etapa de su actividad académica en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Wrocław. La hizo en elocuentes términos que me permito citar:

> Informado [...] de la necesidad de contar para el curso 1996-1997 con la presencia de un *visiting professor*, quien se encargaría de desarrollar las tareas docentes que se le encomendasen, tengo el el honor de presentar ante V. E. mi solicitud para el puesto objeto de mi escrito, en la seguridad de reunir las condiciones idóneas para el mismo y acerca de las cuales puedo acreditar la correspondiente documentación.[2]

Roberto (perdóneseme la omisión del apellido; el trato familiar con el ilustre catedrático que el feliz azar puso en mi trayectoria profesional se impuso con naturalidad desde el primer contacto directo) se quedó en Wrocław hasta 2001, desarrollando una incansable labor en pro del hispanismo polaco y centroeuropeo, en particular checo (en la Universidad de Ostrava actuó durante un par de años como catedrático visitante). La revista *Estudios Hispánicos*, coeditada durante algún tiempo, gracias a sus contactos personales, en colaboración con la Universidad Nacional de Educación a Distancia, se convirtió en este período en una publicación de ámbito y alcance internacional. Sus sucesivos volúmenes, antes de ser enviados a la imprenta, fueron corregidos en profundidad por sus manos; lo mismo pasaba con los manuscritos de las memorias de licenciatura que había dirigido; con sus autores le unían a veces lazos de profundad amistad.[3]

La última solemnidad oficial en la que nos pudimos beneficiar de la presencia del profesor entre nosotros tuvo lugar en octubre de 2003, durante el simposio titulado *Iberystyka Wrocławska – wczoraj i dziś*. Fue entonces cuando pude dedicarle las siguientes palabras:

> Nuestro estimadísimo y queridísimo amigo, maestro y colaborador, el entrañable e incansable profesor Roberto Mansberger Amorós, catedrático de Instituto en España, catedrático invitado de dos universidades polacas, la de Varsovia y la de Wrocław, acaba de cumplir –hecho memorable sucedido durante el caluroso mes de agosto de este año– 75, los primeros 75 años. ¡Enhorabuena, Profesor! Sto lat![4]

---

2 «Presentación del volumen», *ibid*., p. 9.

3 Es, ante todo, el caso de su alumna Edyta Waluch (licenciatura en 1999), hoy catedrática de la Universidad de Varsovia, que lo recuerda en la red social Facebook en los siguientes términos: «El 27 de julio nos ha abandonado una de las personas más importantes en mi vida: nuestro querido Roberto Mansberger Amorós, maestro, amigo, profesor. Nos ha enseñado cómo aprender, apasionarse, leer, escuchar... yo diría incluso cómo vivir. Ha sido un ejemplo de cómo debe ser un pedagogo y camarada. Sus reflexiones se han clavado para siempre en nuestras almas y seguimos caminando con nuestras actitudes influenciadas y modificadas por él».

4 P. Sawicki; M. Minkiewicz; A. Olchówka (2017). *Iberystyka wrocławska (1967-2007). Ilustrowany przewodnik retrospektywny.* Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, pp. 326-327.

Para concluir, me permito citar unas líneas procedentes de la reseña de nuestro libro-homenaje dedicado al Profesor, aparecida en *Studia Romanistica*:

> Estudioso de literatura comparada, académico y profesor con estrechas relaciones (personales y profesionales) con Centroeuropa y Europa del Este, Mansberger Amorós es un humanista ávido de saber y un apasionado del mundo eslavo. [...] Su agitada vida parece apasionante: hijo de exiliados, participante en luchas anti-franquistas, viajero infatigable... [...]
>
> Amorós cree en la Cultura, en el Canon Cultural, pero detesta la irracionalidad de la opresión, que sufrió en su propia carne [...].[5]

Descansa en paz, Roberto. Nunca te olvidaremos.

5 J. L. Bellón Aguilera, reseña de *Estudios Hispánicos*, 12, en: *Studia Romanistica*, 6 (2006), p. 217.



Artículos y estudios —
Articles et études —
Articoli e studi

EL CUERPO COMO TERRITORIO DE VIOLENCIA EN LA NOVELA *ROSARIO TIJERAS* DE JORGE FRANCO

doi.org/10.15452/SR.2022.22.0007
ORCID ID: 0000-0003-0479-8470

Marcela Gil Bustos
Universidad de La Sabana
Colombia
mgilbustos.mg@gmail.com

Resumen. La literatura como producto cultural refracta coyunturas sociohistóricas y políticas. Por tanto, las crisis políticas y sociales que comenzaron en América Latina en el siglo XX y que imprimieron una nueva cartografía en las ciudades se ven reflejadas en la narrativa latinoamericana desde mediados del siglo XX hasta la literatura contemporánea. Cabe mencionar que en esta nueva cartografía social surgen minorías y seres marginales sobre los que se hace foco para mostrar que son personajes atravesados por una violencia subrepticia, que ha acompañado a la nación colombiana desde los años 40. Una violencia hacia ese otro diferente que se convierte en el blanco de una sociedad que establece fronteras ante la diversidad étnica, cultural y lingüística. El objetivo de este trabajo es mostrar cómo en la novela de Jorge Franco titulada *Rosario Tijeras*, publicada en 1999, el espacio urbano –Medellín– representa un cuerpo territorializado por la violencia del narcotráfico y la protagonista –Rosario Tijeras– constituye un cuerpo atravesado por la violencia del sicariato y de lo masculino.

Palabras clave. Novela colombiana. Cuerpo. Territorio. Violencia. Sicaresca. Jorge Franco.

Abstract. The Body as a Territory of Violence in the Novel *Rosario Tijeras* by Jorge Franco. Literature as a cultural product refracts socio-historical and political conjunctures. Therefore, the political and social crises that began in Latin America in the 20th century, which printed a new cartography of cities, is reflected in the Latin American narrative from the mid-twentieth century to contemporary literature. It is important to highlight that in this new social cartography emerge minorities and marginalized groups, which are being focused in order to show that they are characters crossed by surreptitious violence, which has accompanied

the Colombian nation since the 40's. A violence towards that different other, who becomes the target of a society that establishes borders in the face of ethnic, cultural, and linguistic diversity. The goal of this paper is to show how in the novel Rosario Tijeras by Jorge Franco, published in 1999, the urban space – Medellín – represents a body territorialized by the violence of drug trafficking, and the protagonist – Rosario Tijeras – constitutes a body crossed by the violence of the hitman and the violence of the masculine.

Keywords. Colombian novel. Body. Territory. Violence. Sicaresque. Jorge Franco.

1. Introducción

La literatura latinoamericana de mediados del siglo XX, así como también la del siglo XXI, está circunscripta a las transformaciones y nuevas configuraciones del entramado espacial y social que se da en las grandes urbes. Las narrativas de esta época focalizan en la realidad social y en la vida cotidiana de personajes periféricos, quienes debido a cambios y crisis económicas y políticas se han desplazado desde espacios geográficos ubicados en la periferia hacia las grandes urbes.

En este contexto se inscribe la novela *Rosario Tijeras* (1999) de Jorge Franco[1]. Esta obra nos remite a la conflictividad social en las zonas urbanas de Medellín (Colombia). La protagonista, una joven sicaria, se desplaza del barrio de «las lucecitas» en las montañas hacia la ciudad de Medellín, dejándose entrever a lo largo de esta narración que el espacio geográfico está fragmentado y marcado por la violencia urbana.

Por tanto, el objetivo de este trabajo es mostrar cómo en la novela *Rosario Tijeras* de Jorge Franco, tanto la ciudad como la protagonista constituyen cuerpos territorializados por la violencia y el narcotráfico.

2. Trasfondo histórico de la novela sicaresca

En Colombia, en los años 40 y 50 del siglo XX, se acrecentaron las luchas de poder entre liberales y conservadores, en consecuencia, la guerra civil dio lugar a la denominada Violencia (palabra nominada con letra mayúscula porque se refiere a los conflictos políticos de las décadas mencionadas). Es en este contexto donde surgen los llamados «pájaros», sujetos relacionados con las autoridades del Estado colombiano, y que se constituyeron como una especie de justicia privada. Consecuentemente, en la década de los 60, los pobladores de las zonas rurales debido a «la violencia impuesta por la mano asesina de los *pájaros*» se desplazan hacia ciudades como Bogotá, Medellín y Cali (Jácome, 2009). Particularmente, la ciudad de Medellín como sostiene Restrepo (2006):

> […] ha sido el producto histórico de los procesos migratorios de las décadas del 50 y 60's principalmente, en un modelo de urbanización que no vacilé en denominar de «tugurización de la ciudad» en la medida en que los migrantes hicieron crecer la malla urbana de manera irregular y en forma de un tejido trunco y desarticulado, hacia el nororiente y el noroccidente (Restrepo, 2010: 32-33).

Estos tugurios, que se incorporaron a la vida urbana de Medellín, fueron creciendo paulatinamente hasta quedar «integrados» geográficamente a la ciudad. Estas zonas se caracterizan por un alto nivel de desocupación y pobreza, precariedad de vivienda y ausencia de servicios públicos y sociales. Esta situación, sumada a la indiferencia del Estado ante los desplazados

1 Nació en 1962 en Medellín, Colombia. Estudió Literatura en la Universidad Javeriana y Cine en la *London International Film School*. Sus novelas *Rosario Tijeras* (1999), Premio Internacional de Novela Dashiell Hammet, y *Paraíso Travel* (2001) fueron llevadas al cine con éxito y, al igual que *Melodrama* (2006), han sido traducidas a varios idiomas y ampliamente editadas en Europa, Asia y América. *Rosario Tijeras* también fue adaptada para una serie de televisión.

forzosamente de las áreas rurales, favoreció el germen de la violencia y la guerra entre barrios marginales. Jóvenes, organizados en *galladas o pandillas juveniles*, pertenecientes a las comunas nororiental y noroccidental comenzaron una violenta lucha por el control del territorio.

Hacia finales de los 70, la crisis política y económica provocada por un Estado que no apoyaba la industria nacional dio lugar a que el narcotráfico se aprovechara de esta crisis para favorecer a diversos sectores sociales, sobre todo a los sectores populares. Muchos jóvenes vieron en el narcotráfico una forma de enriquecerse rápida y considerablemente, a partir de allí nace el *sicariato*, jóvenes al servicio de capos del narcotráfico que asesinan por encargo. A partir de esto se enlazan los conceptos de violencia con jóvenes de barrio popular y se normaliza la idea de que los jóvenes de las comunas nacen para ser sicarios (Jácome, 2009).

De esta manera, se invierte el sistema de valores de la sociedad colombiana, por tanto, el sicariato es un trabajo como cualquier otro, el tráfico de drogas es considerado un negocio y no un delito, los cuerpos son desechables, el consumo y la cultura de la imagen es la única manera de pertenecer a la sociedad (Jácome, 2009 y von der Walde, 2000).

Todo este trasfondo sociocultural de violencia, desplazamientos, narcotráfico, es el que da lugar a la subcultura del sicariato. Es así que este contexto permitió el surgimiento de la novela sicaresca entre los años 80 y 90, donde se muestra una sociedad fragmentada por la violencia y el miedo, cuyo protagonista es un joven sicario. Una figura temible y sanguinaria que siendo la cara visible de una sociedad lucha por ser narrada, a partir de aquí es que «la violencia se erige como el tema más novelado en la literatura colombiana» (Peña Steel, 2015: 43).

Los primeros antecedentes que le dan visibilidad al sicariato son dos: el primero, es la película documental *Rodrigo D: no futuro* (1989) de Víctor Gaviria, y el segundo, la narración *No nacimos pa' semilla* (1990) de Alonso Salazar (von der Walde, 2000).

Hacia finales de la década del XX, nacen las cuatro obras pilares de la novela sicaresca: *La Virgen de los sicarios* (1994) de Fernando Vallejo, *Morir con papá* (1997) de Oscar Collazos, *Rosario Tijeras* (1999) de Jorge Franco y *Sangre ajena* (2000) de Arturo Alape (Jácome, 2009).

3. La ciudad como cuerpo

Desde la Antigüedad se personificó a las ciudades como matronas (Cirlot, 1992), es decir, aquellas mujeres de considerable prestigio que asistían a las parturientas y que, luego, se dedicaban a la educación y salud de los niños y niñas nacidos. En esta misma línea, se observa que Franco en su narración presenta a la ciudad de Medellín como una mujer, sus brazos son las montañas que encierran a sus hijos en «un abrazo topográfico», pero no es un abrazo que contiene a los ciudadanos, sino más bien es un «hueco» que los atrapa en su interior vacío:

> Medellín está encerrada por dos brazos de montañas. Un abrazo topográfico que nos encierra a todos en un mismo espacio. Siempre se sueña con lo que hay detrás de las montañas aunque nos cueste desarraigarnos de este hueco; es una relación de amor y odio, con sentimientos más por una mujer que por una ciudad. Medellín es como esas matronas de antaño, llena de hijos, rezandera, piadosa y posesiva, pero también es madre seductora, puta, exuberante y fulgorosa (Franco, 2004: 75).

Esta descripción contiene una paradoja, por un lado, la ciudad es una de «esas matronas de antaño» que protege, resguarda, ampara, y, por otro lado, es una «madre seductora» preocupada por su apariencia, sus luces, sus excentricidades y no en sus hijos.

Este espacio presentado por el narrador como un tejido vivo y fracturado, al cual se le otorgan rasgos antropomórficos, es mostrado a lo largo de la novela como un cuerpo de mujer territorializado por la violencia del narcotráfico. A medida que avanza la narración los personajes manifiestan que Medellín se está «volviendo tierra caliente», no en el sentido climático, sino en el de una ciudad atravesada por el terror y el miedo: «Era cierto que la ciudad se había "calentado". La zozobra nos sofocaba. Ya estábamos hasta el cuello de muertos» (Franco, 2004: 52). En este punto, cabe mencionar que la palabra *calentado* no hace referencia a condiciones climáticas, sino a aquello que en Colombia se denomina zona roja,[2] es decir, remite a cierto territorio que se encuentra en conflicto, sitiado por la violencia, el narcotráfico y la muerte.

Esta semántica del cuerpo con el que se representa a la ciudad está superpoblada de fracturas, degradación, sangre, miedo, muerte. En este territorio se teje el entramado de poder del narcotráfico, donde los seres humanos, delimitados por una corporalidad, son cuerpos al servicio de la red del narcotráfico. Es esta urbanía salvaje, asediada por la violencia, a través de la cual transitan los personajes de esta novela: Rosario Tijeras, Ferney, Emilio, Antonio y los narcotraficantes.

4. Rosario Tijeras: cuerpo territorializado por la violencia

En la obra de Franco, la protagonista Rosario Tijeras es un personaje periférico dentro de la ciudad de Medellín debido a que es una joven sicaria. Su marginalidad también está asociada a su origen, procede de los barrios marginales ubicados en la montaña: las comunas. Esta joven encuentra en el sicariato una forma de salir de su condición de pobreza, se traslada a la ciudad y se convierte en una especie de puente entre la montaña y la ciudad. Sin embargo, es un puente ilusorio puesto que esta ciudad asediada por la violencia no une, sino que segrega, marca diferencias, establece límites, transformando las diferencias en desigualdad y marginalidad.

Esta versión femenina del sicariato, surgida en la época del apogeo de los carteles de la droga en Medellín, es un cuerpo que es instrumento de la violencia sicarial y, como parte de esa estructura de poder, es un cuerpo desechable que vive o muere. En este sentido, el cuerpo es símbolo del mundo en el que se encuentra inserto, como sostiene Le Breton (1990: 7): «vivir consiste en reducir continuamente el cuerpo al mundo, a través de lo simbólico que este encarna». La ciudad de Medellín símbolo de violencia, permite leer los cuerpos que la transitan, son cuerpos textualizados donde se pueden leer los imaginarios y materialidades que la sociedad ha plasmado en ellos.

2 El nombre de zona roja o territorio de conflicto ha sido siempre una denominación que hace el resto del país a zonas núcleos de la guerra que vive Colombia. Pero el establecimiento y dinamización misma de estos conceptos en dichos territorios ha ido teniendo lugar de forma procesual a través de la incursión de la guerrilla, los militares, los paramilitares y el narcotráfico en regiones consideradas estratégicas, ya sea a nivel ecológico, económico o político (Nates, 2000:55).

El personaje Rosario Tijeras como parte de la sociedad occidental capitalista establece límites claros en su corporalidad, creando fronteras con los otros, es un cuerpo para sí mismo, no se relaciona con su comunidad como el tejido comunitario de las sociedades ancestrales. Por tanto, existe una ruptura con el cosmos, es decir, una «desacralización de la naturaleza» (Le Breton, 1990: 45), creándose subjetividades cuya única lógica es matar o morir. En palabras de Peña Steel (2015) nos encontramos ante «cuerpos sicariados»:

> Esto es, intervenidos, administrados, territorializados por la institución del «narco», a través de la figura estratégica del sicario. Cuerpos de la infancia que obedecen a subjetividades «sitiadas» o interrumpidas por los micropoderes y sus tácticas de reclutamiento. Son cuerpos «cercados», concebidos como instrumentos de violencia y poder, cuya breve relación con la existencia está siempre mediada por la latencia de la muerte (Peña Steel, 2015:48).

Dentro de este contexto territorializado por la violencia y el narcotráfico, Rosario es concebida como un espacio de disputa entre los narcotraficantes, su amante Ferney y dos jóvenes burgueses: Emilio y Antonio. Estos personajes masculinos poseen una mirada de superioridad sobre ella, ubicándola en un lugar periférico. Para ellos, Rosario es un cuerpo que satisface sus necesidades, es un cuerpo débil que hay que proteger y es un cuerpo que se puede poseer. En otras palabras, es un cuerpo violentado por la violencia de lo masculino.

Por una parte, para los narcotraficantes es un cuerpo que está a su servicio y a quienes debe complacer, como se explicita en la siguiente cita: «Rosario se fue con los duros de los duros, los que le dieron todo, los que ponían la plata y por eso se podían dar el lujo de tenerla sin condiciones» (Franco, 2004: 46). Ellos la condujeron de la comuna a la ciudad, le dieron el oficio de sicaria, le otorgaron una vida de lujos, pero a cambio, ella debió convertirse en un cuerpo dócil y complaciente.

Por otra parte, para Ferney es una mujer a la que debe proteger; luego de la muerte de su hermano Johnefe, se convirtió en una especie de ángel guardián, «su servidor incondicional, el reemplazo de su hermano muerto» (Franco, 2004: 21). Además, a lo largo de la novela, la protagonista se constituye como territorio de pugna entre Ferney, su amante, y Emilio, su novio, quienes se disputan la posesión de su cuerpo, ambos creían ser dueños de la joven sicaria.

Para Emilio y Antonio constituye una vía de escape de sus cómodas y aburguesadas vidas y, también, representa su objeto de deseo, puesto que se aparece ante sus ojos como la diosa del amor:

> Del humo y las luces que prendían y apagaban, de los chorros de neblina artificial, de una maraña de brazos que seguía el ritmo de la música, emergió Rosario como una Venus futurista, con botas negras hasta la rodilla y plataformas que la elevaban más allá de su pedestal de bailarina, con una minifalda plateada y una ombliguera de manga sisa y verde neón; con su piel canela, su pelo negro, sus dientes blancos, sus labios gruesos, y unos ojos que me tocó imaginar porque bailaba con ellos cerrados para que nadie la sacara de su cuento, para que la música no se le escapara con alguna distracción, o tal vez para no ver a la docena de guaches[3] que la creían propia (Franco, 2004: 61-62).

3 En Colombia se refiere a una persona ruin y canalla (DEL, 2022).

Esta «Venus futurista» es la que Emilio finalmente posee, convirtiéndose en «el parejo oficial» de la misma, exhibiéndola por doquier como si fuera un trofeo. Asimismo, para Antonio, el narrador, es un cuerpo que solo logró poseer una vez y que siguió deseando hasta el día de su muerte: «Me gustaría besarla, recordar el sabor de sus besos, "tus besos saben a muerto, Rosario Tijeras"» (Franco, 2004: 121).

Esta mujer que en apariencia es Venus, la diosa del amor, en su interioridad encarna a las Moiras (Cloto, Láquesis, Átropos), por tanto, es quien controla el metafórico hilo de la vida de sus víctimas, a quienes besa antes de matar. De hecho, su apellido *Tijeras*, que adopta luego de su primera víctima, quien la había violado, simboliza el poder de este personaje femenino que tiene en sus manos la posibilidad de cortar el hilo de la vida de quien desee. Su comienzo en la vida con el nombre Rosario Tijeras se inicia con «un tijeretazo en todas las güevas» de su agresor, simbolizando de esta manera una lucha «por despojar al mundo de la violencia de lo masculino como orden rector de la realidad» (García Quintero, 2000: 182).

Sin embargo, en esta pugna contra la cultura falocéntrica y la violencia de lo masculino, la oscuridad presente en la ciudad la envuelven y la dejan sin escapatoria, siente que la ciudad la está matando: «Esta ciudad nos va a matar – decía ella» (Franco, 2004: 75). Aunque su deseo es abandonar ese estilo de «vida maluca», la ciudad-cuerpo, territorializada por la violencia, encierra al cuerpo violentado de la joven sicaria, quien es consciente de que la única salida del túnel en el que ha entrado es la muerte. En Rosario Tijeras la vida y la muerte están unidas, la muerte para ella «ha sido su pan de cada día» y, por ende, su cuerpo solo pertenece a la muerte.

Este personaje se encuentra inmerso en una sociedad que la invisibiliza constantemente. Se utiliza el cuerpo como lenguaje que es discurso de violencia, puesto que, entre la ciudad y las estructuras de poder, los cuerpos sicariados son inevitablemente atravesados.

5. Conclusión

En resumen, se observa que la ciudad de Medellín, presentada como un cuerpo fragmentado, imprime su violencia sobre los cuerpos que la transitan. La joven protagonista, quien posee un cuerpo sicariado y se constituye como un sujeto fuera de la ley, tiene una identidad borrada. Al morir, pasa a ser «la mujer del balazo», mostrando que su nombre no tiene importancia, por ende, su muerte tampoco.

Además, se advierte que en la novela de Jorge Franco se le da lugar a aquellos actores sociales que siempre han estado detrás de escena. El personaje analizado, Rosario Tijeras, muestra ser víctima de una sociedad que ejerce violencia sobre ella, una violencia no física, pero sí producto del complejo entramado del microsistema cultural, social, económico y político en el que se encuentra inserta.

Bibliografía

- CIRLOT, Juan Eduardo (1992). *Diccionario de símbolos*. Barcelona: Editorial Labor.
- FRANCO, Jorge (2004). *Rosario Tijeras.* Bogotá: Editorial Planeta Colombiana.
- GARCÍA QUINTERO, Felipe (2000). «Sentido de ciudad y de lo femenino en *Rosario Tijeras* de Jorge Franco Ramos». *Kipus: Revista Andina de Letras (Quito)*, 179-185. https://repositorio.uasb.edu.ec/hand-

le/10644/1645 [28-11-2020].

- JÁCOME, Margarita (2009). *La novela sicaresca. Testimonio, sensacionalismo y ficción*. Medellín: Fondo Editorial Universidad EAFIT.
- LE BRETON, David (1995). *Antropología del cuerpo y modernidad*. Buenos Aires: Nueva visión.
- NATES, Beatriz. (2000). «Definiciones culturales y socialización del territorio en contextos de tráfico de drogas y de guerrilla en Colombia». *Cultura y Droga*, 5/5, pp. 53-62.
- PEÑA STEEL, Estefanía (2015). «Cuerpos sicariados: el espacio de la violencia en La virgen de los sicarios de Fernando Vallejo». *Revista Internacional de Culturas y Literaturas*, 17, pp. 42-53. https://doi.org/10.12795/RICL.2015.i17.04
- RAE; ASALE (2021). *Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario.* https://dle.rae.es/ [29-11-2020].
- RUIZ RESTREPO, Jaime (2006). «Medellín: Fronteras de discriminación y espacios de guerra». *La Sociología en sus escenarios*, 18, pp. 1-193. https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/6572 [30-11-2020]
- VON DER WALDE, Erna. (2000). «La sicaresca colombiana: Narrar la violencia en América Latina». *Nueva sociedad*, 170, pp. 222-226.

Marcela Gil Bustos
Universidad de la Sabana
Campus del Puente del Común, Km. 7, Autopista Norte de Bogotá
CHÍA
140013
Colombia

EL HAIKU EN LENGUA ESPAÑOLA: HISTORIA Y DIDÁCTICA

doi.org/10.15452/SR.2022.22.0008
ORCID ID: 0000-0001-8386-9892

Josep M. Rodríguez
Universitat de Lleida
España
josepmaria.rodriguez@udl.cat

Resumen. Este trabajo ahonda en el fenómeno literario e incluso cultural del haiku en lengua española. Para empezar, apunta el carácter dinámico de esta estrofa en japonés, que muta al pasar por las manos de poetas como Matsuo Bashō o Masaoka Shiki. Así mismo, establece un cortafuegos entre la tradición japonesa y las distintas tradiciones occidentales, porque un haiku pertenece a la literatura de la lengua en la que se escribe. También se dibuja un recorrido histórico a la vez que literario: desde la apertura de las fronteras del Japón de los Tokugawa hasta el presente más inmediato, pasando por figuras del relieve para el tema que nos ocupa de José Juan Tablada, Antonio Machado o Enrique Díez-Canedo. Además, se señalan algunos de los factores que han llevado al haiku a convertirse en la estrofa cerrada con mayor vitalidad y aceptación en la actual poesía española. Y, todo ello, al tiempo que se ofrecen al lector algunas pautas para la escritura y/o enseñanza del haiku.

Palabras clave. Haiku. Soneto. Historia de Japón. Escritura creativa.

Abstract. Haiku in Spanish: History and Didactics. This work delves into the literary and even cultural phenomenon of haiku in the Spanish language. To begin with, it points out the dynamic character of this stanza in Japanese, which mutates as it passes through the hands of poets such as Matsuo Bashō or Masaoka Shiki. Likewise, it establishes a firewall between the Japanese tradition and the different Western traditions, because haiku belongs to the literature of the language in which it is written. A historical and literary review from the opening of the closed borders during the Tokugawa dynasty to the most immediate present, passing through figures of the relief for the subject concerned of José Juan Tablada, Antonio Machado or Enrique Díez-Canedo. In addition, it points out some of the factors that have led haiku to become

the closed stanza with the greatest vitality and acceptance in current Spanish poetry. And, all this, while offering the reader some guidelines for writing and/or teaching haiku.

Keywords. Haiku. Sonnet. History of Japan. Creative writing.

1. Introducción

Todo acto literario surge como consecuencia de una cultura y un contexto determinados. El célebre «yo soy yo y mi circunstancia» de José Ortega y Gasset (1966: 322) llevado al terreno de la creación. Aunque sin caer en ese historicismo que tanto critica Harold Bloom en *How to read and why* (2000). En pocas palabras: el marco espaciotemporal delimita el cuadro, pero nunca lo define.

Y, en este sentido, llama la atención cómo la literatura sobre el haiku en español suele referenciar de continuo su origen japonés y los principales rasgos que esta breve estrofa tiene en aquella tradición: descripción objetiva, ausencia del yo, escritura no intelectualizada –que lleva al poeta a renunciar a rimas, metáforas y demás exhibiciones de artificio–, palabra estacional o *kigo*, acentuada presencia de la naturaleza y cuanto en ella ocurre, un sentimiento de fugacidad de todas las cosas que recibe el nombre de *mono no aware*... La lista es extensa. Si bien la característica primera de todo haiku es su brevedad, que en nuestra herencia lingüística se materializa, según la ortodoxia, en tres versos de cinco, siete y cinco sílabas respectivamente.

Por poner un ejemplo, esta atención a la lírica nipona equivaldría a que en cada tratado, prólogo o artículo sobre el soneto en la tradición hispánica se hiciera alusión a su ascendencia italiana, a Jacopo da Lentini y Francesco Petrarca, a la concepción neoplatónica del amor, a los tópicos del *carpe diem* y del *tempus fugit*, o a su forma métrica. La pregunta que surge es inmediata: ¿acaso se necesitan tales alforjas?

Pues todavía hay más. Autores como Javier Sancho (2018) o, en especial, Vicente Haya defienden incluso que el haiku español debe escribirse desde el respeto a la perceptiva japonesa:

> Si realmente deseamos que el haiku prenda en nuestro idioma como género propio, hay que enseñar al lector hispano a sentir el haiku según lo que provoca la sensibilidad japonesa. Ignorando que el haiku es una forma concreta de encarar la realidad y comunicarla con palabras, estamos inventándonos el haiku. Tenemos que hacernos conscientes de que su éxito se debe a claves internas que han de ser comprendidas, y bien comprendidas, antes de pretender que lo que nosotros estamos escribiendo sean haikus (Haya, 2004: 16).

Lo que Haya parece olvidar es que el haiku nipón también ha evolucionado con el paso del tiempo. Poco tiene que ver la escritura de Arakida Moritake con la de Saitō Sanki, lo cual no es extraño, si tenemos en cuenta que hay más de cuatro siglos de distancia entre uno y otro; y que la poesía –como proclama Luis García Montero en *Habitaciones separadas* (1994)– «sabe cambiar» (50).

De hecho, frente a la normativa ausencia del yo en el haiku japonés, Daigu Ryōkan escribe: «Días de lluvia: / melancólico anda / un tal Ryookan» (2006: 9). Y algo parecido encontramos, incluso de manera más evidente, en muchos de los versos de Kobayashi Issa. Para muestra, un botón: «Sigue luchando, / pequeña rana macho... / Issa está aquí» (2008: 108). Ya no es solo que el poeta aparezca en el poema, sino que incluso se menciona su nombre –en realidad, su seudónimo.

Precisamente la obra de Issa contraviene a menudo otras convenciones del haiku tradicional, como que sea «descripción pura» (Haya, 2007: 9) o, por decirlo con Matsuo Bashō, «lo que

está sucediendo en este lugar, en este momento» (Rodríguez-Izquierdo, 1994, 69). Así, en el siguiente poema: «Pájaro cuco, / en la vida anterior, / ¿fuimos parientes?» (Issa, 2008: 69); qué escena se describe. Cuál es su aquí y ahora. Dónde queda la objetivad y la intuición.

Y otro tanto acontece con el *kigo*. Seiko Ota y Elena Gallego, amparándose en Takahama Kyoshi, apuntan que «el tema de las estaciones es el núcleo del haiku» (2018: 11). Sin embargo, ya Masaoka Shiki mostró ciertas reticencias hacia este aspecto de la composición. Y algunos de sus contemporáneos, como Kawahigashi Hekigotō, Nakatsuka Ippekirō y Ogiwara Seisensui trataron de escribir sin *kigo*. También Taneda Santōka. Aunque fueron los miembros del movimiento *Haikus contracorriente* –traducidos al español por las propias Ota y Gallego (2018)– los que más decisivamente se opusieron a su uso.

Y qué decir del antiintelectualismo del haiku, que Sanki rechazó de forma explícita. El poeta debe reproducir aquello que tiene en su mente. A la manera de cuando Vicente Huidobro escribe: «Por qué cantáis la rosa, ¡oh poetas! / hacedla florecer en el poema» (1964: 255). Y así llegamos de nuevo a Ortega y Gasset, en este caso para citar su definición de la poesía como «álgebra superior de las metáforas» (1962: 32). ¿Porque acaso hay algo, en un contexto lírico, más elaborado y cerebral que la metáfora?

Los haikus japoneses están plagados de analogías desde el nacimiento mismo de la estrofa. Yamazaki Sōkan fue uno de los primeros maestros de este recurso poético. Suyo es el siguiente poema: «Luna redonda, / si le ensartas un mango / ¡es un paipái!» (Rodríguez, 2019: 12). La luna llena se convierte así en un tradicional *uchiwa* –ese es precisamente el vocablo que utiliza su autor en la versión original–, a saber: un abanico fijo, en forma de pala y con mango, al que en español denominamos popularmente mediante el filipinismo «paipái». Sin duda, un alto ejercicio de imaginación.

Bashō y Yosa Buson también fueron extraordinarios cazadores de metáforas. Mientras que Santōka escribe maravillosos haikus de tan solo un verso. Y podríamos seguir evidenciando cómo los mejores poetas nipones –quizá lo sean justamente por ello– se apartan a menudo de la normativa más tradicional y previsible. Porque la poesía no sabe estarse quieta. Lo apuntó, en 1888, un sabio y ya viejo Walt Whitman:

> Ninguna de las definiciones que se han dado jamás, encierra suficientemente al nombre poesía; ni hay regla o convención que puedan prevalecer tan absolutamente que no pueda surgir alguna gran excepción que las desobedezca y las eche por tierra (1973: 59-60).

2. El haiku en español

Llegados a este punto, conviene diferenciar entre la tradición japonesa y el haiku español. Vuelvo al arranque de este artículo: todo acto literario surge como consecuencia de una cultura y un contexto determinados. «Catorce versos, dicen, que es Soneto», escribe Lope de Vega (1781: 26) en una de sus comedias. Y, sin embargo, Charles Baudelaire se decanta por el verso alejandrino al tentar este tipo de composición. Del mismo modo, mientras los sonetos de Petrarca se estructuran en dos cuartetos y dos tercetos, William Shakespeare dividen los suyos en tres estrofas de cuatro versos y un pareado final.

Se hace imprescindible una visión de conjunto –como la que tenía y defiende el personaje del bibliotecario en la novela *Der mann ohne eigenschaften* (1930-1943), de Robert Musil–. Establezcamos, por tanto, el contexto en el que nace el haiku español; para lo cual necesitaremos conocer algunas claves históricas.

2.1 Irrupción de lo japonés

«*Sakoku*». Una única palabra para referirse a la política exterior de la dinastía Tokugawa desde que, en 1639, el sogún Iemitsu sellara las fronteras de la nación y prohibiera no solo el comercio internacional –salvo un levísimo contacto con China y Holanda– sino, también, que cualquiera de sus súbditos abandonara la patria o tratase de regresar a ella, bajo pena de muerte. Un castigo que se aplicó directamente sobre los extranjeros que ya habitaban en el archipiélago –tal y como relata Lope de Vega en su *Triunfo de la fe en los reinos del Japón* (1618)– o que a partir de entonces quisieran arribar a sus costas. El diplomático Enrique Dupuy de Lôme lo explicaría así:

> El Japón es un país que ha estado separado de los demás durante muchos siglos, y que ha vivido aislado; tan sólo desde 1854 tiene relaciones con Europa, y por el hecho mismo de su separación ha conservado costumbres primitivas en completo desacuerdo con la civilización europea (1877: 192).

Dupuy de Lôme exagera ligeramente. En realidad, el aislamiento duró algo más de dos siglos, hasta que la llegada del comodoro Matthew Calbraith Perry a las costas de Uraga con una flota de navíos de guerra –en julio de 1853– provocó la apertura arancelaria de un país que había vivido encerrado en sus costumbres y sus tradiciones durante años. Whitman describirá uno de los primeros desembarcos de occidentales en Japón en su poema «The Errand-Bearers».

El fin del *sakoku* implicó el fin del sogunado Tokugawa. La renuncia de Yoshinobu en 1867 supuso el descubrimiento –como apuntaba el diplomático Dupuy– de una cultura prácticamente desconocida en Occidente: aquel mismo año la administración nipona ya enviaba cien *ukiyo-e* de autores contemporáneos a la Exposición Universal de París, y entre quienes coleccionaron este tipo de grabados podemos nombrar a Émile Zola, Claude Monet, Edgar Degas, los hermanos Goncourt, Philippe Burty, Auguste Rodin, Édouard Manet... o Enrique Gómez Carrillo. Cuenta Amado Nervo cómo «de paso por la rue Laffite, subí a saludarlo a su alegre, luminoso y... poco amueblado tercer piso». Sorprendido por esta carencia de mobiliario, el poeta mexicano pasa revista a los escasos elementos de la vivienda para resaltar, justo después, un detalle concreto de la decoración: «pero, en cambio, qué profusión de recuerdos en los muros, tapizados de retratos, de japonerías» (1962: 1205).

Los ojos de Occidente estaban fijos en esta nueva versión de Cipango –nombre que le diera Marco Polo en *Il Milione* (1298)–, pues había conseguido despertar la ensoñación y la curiosidad de las sociedades europeas y americanas de la época. No hay que olvidar que los males del fin de siglo eran el *spleen*, el hastío y el tedio, ese «monstre délicat» sobre el que ya nos advirtió Baudelaire (1857: 7) en *Les fleurs du mal* (1857).

A imagen de los *ukiyo-e*, desde muy pronto se empezaron a exportar objetos artesanales –algunos de los cuales se fabricaban exclusivamente con esta finalidad– a ambas orillas del Atlántico: sombrillas, muebles lacados, kimonos y *uchikake* de seda, abanicos, peines de

nácar, máscaras de teatro *noh*, biombos y jarrones de porcelana finamente decorados, farolillos o incluso lámparas iguales a aquella que tenía en su casa el personaje de Odette de Crécy en la novela *Du côté de chez Swann* (1913) de Marcel Proust.

En el imaginario de la época, *Nippon* simboliza el misterio de lo remoto y desconocido, el lujo, la elegancia, la delicadeza. Sigfried Bing, el que fuera uno de los mayores marchantes de la época y padre espiritual del Art Noveau, expone justo al comienzo de un artículo dedicado a Katsushika Hokusai lo que supuso para Occidente aquella irrupción artística:

> A notre génération fut dévolu un privilège sans précédent dans les annales des siècles: la découverte d'une page insoupçonnée du grand libre de l'art, –la seule qui jusque-là se fût soustraite à nos fiévreuses curiosités. Jamais plus, dans les temps futurs, pareille aubaine ne pourra se représenter (1896: 97).

No puede extrañarnos, por tanto, que Burty acuñara el término «*japonisme*» el 18 de mayo de 1872, en el primero de una serie de seis artículos sobre el tema –y que se titulaba precisamente así, «Japonisme»– que se publicarían en la revista *La Renaissance Littéraire et Artistique*. En portada. Es decir, tan visible que ni siquiera hacía falta que los parisinos se gastaran los treinta céntimos que costaba el número para descubrir el neologismo con el que Burty se refería a la desbordante presencia de lo nipón en lo cotidiano y en lo pictórico –que podemos rastrear en las obras de Alfred Stevens, Manet, James Tissot, Degas, Monet o, entre otros, Henri de Toulouse-Lautrec–. De hecho, el mismísimo Vincent van Gogh llegó a afirmar que todos los impresionistas tenían en común la influencia de los grabados japoneses (González Alcantud, 1989).

2.2 Literatura japonesa vs. literatura sobre Japón

El redescubrimiento de El País del Sol Naciente suscitó la atención del mundo occidental de una forma efervescente y absoluta –*quod erat demostrandum*–. Se suceden los libros y artículos en prensa sobre cualquier tema relacionado con lo nipón. Esto escribe, por ejemplo, Gómez Carrillo: «Desde hace algunos meses no puedo abrir una revista sin encontrar algunas páginas sobre la mujer japonesa. El tema es de actualidad» (1900: 117).

El público lector quiere conocer. Y esto supone un impulso y un reclamo para la literatura de viajes, que seguirán la estela de Fernão Mendes Pinto y su *Peregrinaçãm* (1614). Hasta tal extremo, que Gómez Carrillo o Arturo Ambrogi consiguen que sus respectivos periódicos costeen su viaje a Japón. La nómina de turistas literarios en busca de inspiración es amplia e incluye a autores tan populares en su momento como Rudyard Kipling o Pierre Loti. Poco a poco, basándose en impresiones mayoritariamente fugaces y enfatizando lo exótico, se va construyendo una imagen literaria –o, mejor, literaturizada– de aquel país. Qué significativo, a este respecto, el comienzo del poema «Japón», de José Juan Tablada: «¡Áureo espejismo, sueño de opio, / fuente de todos mis ideales!» (Muñoz Reyes, 1977: 103). Espejismo, sueño, ideal.

En cambio, las traducciones o aproximaciones críticas a la literatura nipona son mucho más infrecuentes. A partir de 1870 empiezan a publicarse los trabajos de Basil Hall Chamberlain, Ernest Mason Satow, Léon Rosny, Judith Gautier... Pero si hay tres autores que resultan deci-

sivos para el conocimiento de la literatura nipona en el ámbito hispano, esos son, sin duda: William George Aston, Paul-Louis Couchoud y Michel Revon.

En la segunda edición de *A grammar of japanese written language*, de 1877,[1] Aston dedica una página al *hokku*. Pero expresa ciertas reticencias ante su brevedad: «Nothing which deserves the name of poetry can well be contained in the narrow compass of a verse of seventeen syllables» (1877: 203). El interés por el haiku que Aston manifestará en publicaciones posteriores denota un cambio de percepción. No obstante, este contundente y temprano aserto expone con mucha nitidez el choque cultural que supuso la breve estrofa de origen japonés para los críticos y los poetas occidentales. Ahora bien, cabe añadir que sin duda la obra de Aston que resultó más determinante –al margen de fronteras lingüísticas– para la propagación del haiku es su *A history of japanese literature* (1899), como prueba el hecho de que el mismo año de su publicación Fernando Araujo publicara una reseña en *La España Moderna*. O que, en 1902, la casa parisina Armand Colin llevara a imprenta una traducción bajo el título de *Littérature japonaise*, facilitando, de este modo también, su difusión en nuestro país.

En cuanto a Couchoud, su ensayo *Les haïkaï. Les épigrammes poétiques du Japon* se publica en 1906. Diez años después aparece una segunda edición, ampliada y corregida hasta el punto de variar incluso de título: *Sages et poètes d'Asie*. De la trascendencia de ambas ediciones dan cuenta las reseñas que aparecerán firmadas por nada menos que Josep Carner (*La Veu de Catalunya*, 1906), José Moreno Villa (*La Pluma*, 1920) o, entre otros, Miguel de Unamuno (*El Imparcial*, 1924).

El tercero de los divulgadores arriba destacados aparece en la siguiente reflexión de Manuel Maples Arce: «No conoció Tablada la poesía japonesa sino a través de versiones inglesas y francesas, acaso de la antología de Michel Revon, que tanta influencia ejerció en la primera posguerra» (1956: 134). De hecho, en un artículo publicado en *El Sol*, el 20 de junio de 1924, ya Enrique Díez-Canedo se refiere a la *Anthologie de la littérature japonaise des origines au XXè siècle* (1910) de Revon como a la obra de temática nipona «más accesible en francés» (Gullón y Phillips, 1973: 362). Y se atreve incluso a determinar que es precisamente en esta antología donde Antonio Machado descubre el poema de Sōkan citado anteriormente, en el que, recordemos, se compara la luna llena con un paipái al que le falta el mango.[2]

> A una japonesa
> le dijo Sukan:
> con la blanca luna
> te abanicarás,
> con la blanca luna
> a orillas del mar
> (1924: 32).

1 Aunque en la edición de 1877 aparece el lema: *Second edition*, en realidad poco tiene que ver con la primera de 1872, como el propio Aston se encarga de señalar en la página de créditos: «The present edition is much enlarged and almost enterely re-written».

2 He aquí la traducción de Revon: «A la lune, un manche / Si l'on appliquait, le bel / Eventail!» (1910, 383).

En estos seis hexasílabos de *Nuevas canciones* (1924) aflora una de las primeras referencias directas a un autor de haikus en la lírica española. Resulta curioso que la primera vez que la rana de Bashō salta en español al viejo estanque sea también una paráfrasis, si bien, a diferencia de lo que sucede en el poema de Machado, no se menciona la autoría: «El espejo de la fontana, al zambullirse de la rana, / ¡hace chás!» (Speratti-Piñero, 1958: 60).

Esta versión del clásico haiku de Bashō se inserta en una pieza de teatro de Valle-Inclán titulada «Farsa y licencia de la Reina Castiza», que fue llevada a máquinas dentro de la revista *La Pluma* en 1920. El descubrimiento de la paráfrasis se debe a Emma Susanna Speratti-Piñero, en un artículo de 1958 en el que la profesora argentina no oculta su sorpresa, no por la cita en sí misma –era costumbre de Valle-Inclán introducir en su obra los versos de otros sin citar su autoría–, sino porque, dice, cuando lo hacía «se trataba de poetas perfectamente accesibles y que gozaron hasta cierto momento de la predilección de Valle» (60). El dato que le falta a Speratti-Piñero es precisamente el que se quiere reflejar aquí: a comienzos de la década de los veinte, el haiku de la rana de Bashō era tan conocido en España como lo puede ser ahora. O incluso más. Tal era el ambiente que se respiraba en la época.

Quizá porque ni España ni ninguno de los países de habla hispana tuvo una estrecha relación comercial con Japón tras su apertura arancelaria después del *sakoku*; o quizá porque la moda del *japonisme* fue una moda importada y que llega aquí con cierto retraso respecto al Reino Unido y a Francia; lo cierto es que aquellos «telegramas poéticos» –como los definió Ramón Gómez de la Serna en una de sus greguerías (1962, 173)– se introducen en nuestro ámbito idiomático desde la poesía y por los poetas. Sin traducciones directas. Sin textos eruditos que los sustenten y amparen.

Podría aducirse como réplica el caso de Pedro González Blanco y su «La vida literaria: Literatura japonesa» en la revista *Nuestro Tiempo*. O, en especial, de Gómez Carrillo, quien en abril de 1907 publica en la revista *El Nuevo Mercurio* un artículo titulado «El sentimiento poético japonés». En él analiza principalmente la tradición de la tanka, pero también se detiene en el haiku, aportando incluso tres ejemplos de este. Un texto que aquel mismo año incluirá en el volumen *El alma japonesa*, que formará junto a *De Marsella a Tokyo* (1906) y *El Japón heroico y galante* (1920) su trilogía sobre el país nipón. No obstante, cuando la prosa de Gómez Carrillo va más allá de la crónica de viaje, lo experimentado suele tener menos peso que lo leído –como afina Ricardo de la Fuente Ballesteros (2011: 23)–. Especialmente si de lo que se trata es de aportar conocimientos, erudición. Basta con rastrear las constantes menciones a Chamberlain y a Aston en el artículo antes referenciado para darnos cuenta de ello. Se trata, en definitiva, de crítica literaria al cuadrado.

La conclusión parece obvia: a diferencia de lo que sucede en otros países, en el ámbito lingüístico de la lengua española el haiku es un movimiento de poetas. Y este detalle resulta absolutamente determinante para entender su posterior evolución y sus características.

2.3 Primer momento haiku: eclosión

En 1905, a su regreso de Japón, Couchoud publica un cuadernito con setenta y dos haikus titulado *Au fil de l'eau*. Aunque la tirada fue de solo treinta ejemplares que ni siquiera llegaron

a ponerse a la venta, aquel iba a ser el pistoletazo de salida del haiku en Occidente. A partir de ahí, la relación de autores que se aventuran a escribir haikus en lengua francesa –más aún tras el éxito de Julien Vocance y sus *Cent visions de guerre* (1916)– es del todo inabarcable. De hecho, *La Nouvelle Revue Française* ya publica una primera antología de haikus patrios en 1920, a cargo de Jean Paulhan. A la que seguiría otra en la revista *Le Pampre* solo tres años después –mucho más completa y que además iba acompañada de una bibliografía–, a cargo de René Maublanc.

En el ámbito hispano suele considerarse, tradicionalmente,[3] que Tablada inaugura el haiku en tanto que estrofa con la suficiente entidad como para articular un poemario por sí misma.[4] Fue en septiembre de 1919, en un libro publicado en Caracas bajo el título de *Un día…*, dentro del que se incluye este «Mariposa nocturna»: «Devuelve a la desnuda rama, / nocturna mariposa, / las hojas secas de tus alas» (2000: 57).

Según Paz, su compatriota Tablada fue «el primero que adivina la llegada del nuevo monstruo, la bestia magnífica que iba a devorar a tantos adormilados: la imagen» (1990: 25). Por esta razón, precisamente, el haiku se convierte para él –así como para otros poetas de la época: Guillermo de Torre, Alejandro Mac-Kinley, Francisco Vighi, etc.– en una herramienta que le va a permitir amarrar la desbocada potencia de la imagen vanguardista.

Las lecturas japonesas de Tablada son evidentes. Ya en 1914 incluía un haiku de Bashō en *Hiroshigué, el pintor de la nieve y de la lluvia, de la noche y de la luna* (2001: 37).[5] Y, del mismo modo, su «Mariposa nocturna» es una invocación a un haiku de Moritake[6] que había inspirado ya –de manera mucho menos ostensible– a Ezra Pound para su conocido poema «In a Station of the Metro» (publicado por la revista *Poetry* en 1913). Si bien, antes que ellos e incluso que Revon,[7] ya Díez-Canedo había incluido una especie de versión libre de ese mismo poema en el volumen *Del cercado ajeno* (1907):

3 Bastaría quizá con mencionar el título de la tesis doctoral de John G. Page (1963): *José Juan Tablada introductor del Haikai en Hispanoamérica*. Pero no podemos obviar por visionario el capítulo «Estela de José Juan Tablada» en *Las peras del olmo* (1957), de O. Paz; ni entre los trabajo más recientes los de R. de la Fuente Ballesteros.

4 El propio Tablada se manifiesta al respecto en el prólogo a *El jarro de flores*: «Los "Poemas sintéticos", así como estas "Disociaciones líricas", no son sino poemas al modo de los "hokku" o "haikai" japoneses, que me complace haber introducido en la lírica castellana» (2000: 105). Y sin embargo…

5 Es la primera vez que el autor mexicano hace referencia escrita al haiku. Este es el poema en cuestión: «¡Una nube de flores! / ¿Es la campana de Ueno / o la de Asakusa?» (Tablada, 2001: 37).

6 Es probablemente el haiku más celebrado de Moritake y, en consecuencia, podemos encontrar traducciones al español de Rodríguez-Izquierdo, José María Bermejo, Antonio Cabezas, etc. Cito por este último: «¿Es que a la rama / vuelve la flor caída? / ¡Si es mariposa!» (1994: 20).

7 Recordemos que para Maples Arce como para el mismísimo Díez-Canedo la antología de Revon era el libro de poesía japonesa más accesible en las primeras décadas del siglo XX. Esta es su traducción del poema de Moritake: «Une fleur tombée, à sa branche / Comme je la vois revenir: / C'est un papillon» (1910: 383).

DE ARAKIDA MORITAKÉ

¿Otra vez en el tallo se posa
la flor desprendida? ¡Virtud milagrosa!
Pero no es una flor: es una mariposa
(1907: 152).

Por tanto, doce años antes de que se publique *Un día…* ya Díez-Canedo había versionado libremente un haiku japonés.[8] Y esa es la clave: libremente. Porque, para empezar, el texto lleva título y rima y no se supedita a la estructura prosódica tradicional. Y lo mismo sucederá más tarde con los poemas de Tablada. O sea, la distancia entre el haiku clásico y el haiku en español se hace evidente desde el primer momento.

En cuanto a la no asunción de un patrón silábico, es necesario insistir en la inicial desconfianza de Aston en las posibilidades expresivas de una estrofa tan breve como el haiku, porque dicha desconfianza nos puede servir de referencia para comprender lo que supone el descubrimiento del haiku. ¿O acaso no es a causa de su brevedad por lo que Luis Cernuda titula «Bagatela» –esto es: insignificancia– una tentativa de tres haikus agrupados? ¿O por lo que García Lorca califica de «cajita de bombones líricos» (1996, 757) la serie que escribe para felicitar el cumpleaños de su madre? Estamos ante los herederos del romanticismo, cuya formación y temperamento poético les predisponía antes hacia una extensa oda que hacia una estrofa de diecisiete sílabas. De ahí que costase, al principio, apuntalar la estructura métrica –mucho más si tenemos en cuenta que modernistas y vanguardistas se caracterizaban por buscar nuevos cauces expresivos. Pensemos, por ejemplo, en Manuel Machado, que tan pronto titula «Hay-kays» dos poemas de doce y diez versos, respectivamente, que escribe un soneto en versos trisílabos.

Un inciso. Jack Kerouac publica, en 1959, un disco titulado *Blues and Haikus* cuyo libreto incluía las siguientes palabras:

> Un Haiku Occidental no está obligado a respetar las diecisiete sílabas, ya que los idiomas de Occidente no pueden competir con la flexibilidad silábica del japonés. Propongo que el Haiku occidental diga muchas cosas en sólo tres versos, en el idioma que sea (Bevilacqua, 1996: 114).

Pues bien, eso fue exactamente lo que sucedió con el haiku en lengua española durante las primeras décadas del siglo XX. No hay un patrón métrico fijo, taxativo, como tampoco hay una crítica literaria al respecto. De ahí, por ejemplo, el subtítulo del primer libro de haikus de Tablada. *Poemas sintéticos*.[9] O dicho de otra manera: frente a la retórica imperante, la voluntad de escribir un poema lo más conciso posible.

8 En consecuencia, ¿debemos seguir considerando a Tablada como el introductor del haiku en lengua castellana?

9 Escribe el ecuatoriano César E. Arroyo en la revista *Cervantes*: «En sus poemas sintéticos, el artista llega a una suprema concisión, pero que dan una impresión, una vibración, que el lector hará suya y ampliará después, llegando a tener la ilusión de que no fue por nadie transmitida, sino que surgió en su yo» (1919: 108). No hay duda de que la propuesta poética de Tablada hizo fortuna, pero también, aunque algo menos, la terminológica. Véase, de José María González de Mendoza: «El "haikai" japonés y los "poemas sintéticos" mexicanos».

Porque lo que para unos era una limitación, para otros fue un imán. Al vértigo de la brevedad máxima del haiku sucumbieron escritores de las dos orillas del Atlántico: Juan Ramón Jiménez, Isaac del Vando Villar, Adolfo Salazar, Rogelio Buendía, Adriano del Valle, Mauricio Bacarisse, Carlos Guitérrez Cruz, Rafael Lozano, Emilio Prados, Jaime Torres Bodet... El listado completado sería extensísimo. Demasiado para un recorrido contextual como este. Como escribe no sin ironía Eugenio d'Ors: «La moda es todopoderosa: haré / haikais *–anche'io*» (1922: 205).

2.4 Segundo momento haiku: consolidación

Si Burty había acuñado el neologismo «japonisme» para referirse a la fascinación de la sociedad francesa por el País del Sol Naciente y todo lo que de allí procedía, en nuestro ámbito lingüístico será Cipriano Rivas Cherif quien utilice, en marzo de 1924, el término «japonismo» para describir la fiebre que había despertado el haiku «por todas la modernas escuelas y laboratorios poéticos del mundo joven» (San José, 2005: 406). ¡Cuántos poetas modernistas, postmodernistas y vanguardistas crearon haikus en algún momento de su trayectoria literaria! Ahora bien, a partir de ese primer momento de eclosión, el progreso del haiku se ramifica en función de las características y situación de cada literatura nacional.

Diecisiete de julio de 1936. La Guerra Civil provoca un cambio de mentalidad en los poetas españoles. Atrás van a quedar la frivolidad vanguardista, el juego como elemento literario, el humor y, claro está, la exótica ligereza del haiku. Asuntos poco serios para una época demasiado seria. Y, de este modo y salvo alguna que otra excepción,[10] la breve estrofa de origen japonés se verá condenada en España al silencio y al olvido durante más de treinta años.

No sucederá así, evidentemente, en los países de Latinoamérica. En 1939, el boliviano Antonio Ávila Jiménez publica *Cronos*, un poemario que contiene una sección titulada «Azulejos», compuesta por poemas que bien podrían considerarse haikus. Y un año después, en Tokio, el ecuatoriano Jorge Carrera Andrade ve salir de la imprenta de la editorial Asia América su *Microgramas*,[11] sin duda una de las propuestas haikuístas más interesantes y que tendrá mayor resonancia en la época.[12] Y, mientras tanto, en México, la herencia de Tablada seguía dando fruto en poetas como Alfredo Boni de la Vega, responsable, por cierto, de la primera antología del haiku hispánico: *Hojas del cerezo* (1951-1952),[13] que, a pesar de incluir a poetas latinoamericanos como Alberto Guillén, Carrera Andrade, Flavio Herrera, Carlos Suárez Veintimilla, José Umaña

10 Luys Santa Marina encuentra en la escritura de haikus una forma de entretenimiento o, tal vez, de salvación durante su encierro en la cárcel de Chinchilla. En 1962 se publican los artículos «La literatura japonesa» (I y II) en un par de números de *La estafeta literaria*. O Ernestina de Champourcín publica sus *Hai-kais espirituales* en 1967, aunque, eso sí, en México.

11 El libro incluye, además de los poemas de Carrera Andrade, una selección de haikus japoneses.

12 Por ejemplo, al poco de aparecer *Microgramas*, en el Ecuador natal de Carrera Andrade empiezan a publicarse libros de haikus o, cuando menos, poemarios con secciones enteras interpretando esta estrofa japonesa. Así *Guijarros. Minipoemas* (1942) de César Espíndola Pino y *Cuadernos de ausencia y de presencia* (1943) de Carlos Suárez Veintimilla.

13 La antología se publicó primero dentro del número XV, 4, de octubre-diciembre de 1951 de *Ábside, revista de cultura mexicana* y muy poco después de manera independiente en: Alfredo Boni de la Vega, *Hojas del cerezo: Primera antología del haikái hispano*, 1952 –esta es la fecha que aparece en portada y que daremos por buena, si bien, en los créditos interiores aparece la fecha de 1951.

Bernal; o a los españoles A. Machado, Díez-Canedo, Juan José Domenchina, J. R. Jiménez, Fernando de Lapi, Bacarisse, García Lorca y Rafael Alberti; se centra principalmente en autores mexicanos – nada fuera de lo común, hay que tener en cuenta que se publica allí y de allí es el antólogo.

Aun cuando en la década de los cincuenta vería la luz una segunda antología de haikus latinoamericanos, titulada *Leve espuma* (1957), y que más autores de las otras orillas del Atlántico se iban a asomar a esta pequeña ventana poética –el cubano Eduardo Benet Castellón, por ejemplo–, el hecho relacionado con el haiku más destacable de esos años fue sin duda la publicación de *Sendas de Oku* por la Universidad Nacional Autónoma de México en 1957. La traducción era de O. Paz y Eikichi Hayashiya. Y en 1970 se reeditará en España gracias a Carlos Barral. Es importante tener en cuenta que, por entonces, Paz ya es una destacadísima figura de las letras hispánicas, de ahí que sus versiones de Bashō convoquen la atención de los lectores.

Si Díez-Canedo o Tablada inauguraron la andadura del haiku en lengua castellana, Paz desempolvará su recuerdo y le añadirá una carga de profundidad inexistente hasta entonces en España con la traducción del *haibun* de Bashō y, sobre todo, con los artículos que encabezan esa edición. En Paz se juntan el poeta, el traductor y el crítico. Tres vertientes desde las que realizará una labor casi apostólica a favor de Tablada y del haiku. La repercusión de *Sendas de Oku* llega incluso a la literatura catalana: en su dietario *El temps que fuig* (1984), Tomàs Garcés no solo da noticia de dicha traducción sino que reflexiona por extenso sobre el haiku –su técnica, su valor literario, etc.–, para terminar componiendo uno propio.

Del mismo modo, entre los poetas en lengua española, destaca la «Nota» a *1983*, en la que Luis Martínez de Merlo reconoce lo decisivo que fue para su propia experiencia creativa el descubrimiento de aquella traducción de Bashō y cómo de su magisterio se desprendía que…

> El mundo entero, el de fuera –el de las cosas, la gente y los fenómenos– y el interno –el de los sueños, los recuerdos o las cavilaciones– se convertía en materia inagotable para fijar su mutabilidad en unas pocas, pero precisas palabras, que trazaban apenas su contorno; el poema era una pista y una huella (1995: 8).

Pues bien, a todo ello hay que sumar que, en 1972, Rodríguez-Izquierdo publica un volumen –mitad ensayo, mitad antología– titulado *El haiku japonés*. Trabajo clave para el conocimiento y la popularización dentro de nuestras fronteras de la más breve estrofa oriental. Y a la que seguirán artículos y traducciones de Luis Antonio de Villena, A. Cabezas, Pedro Aullón de Haro, Yong-Tae Ming, Francisco F. Villalba, R. de la Fuente Ballesteros…

Si a comienzos del siglo XX el haiku se introducía en la Península gracias a la labor de los propios poetas –es decir, lo hacía desde la escritura misma–, este segundo y definitivo momento de popularización se debe, se fundamenta, en la literatura divulgativa: traducciones, prólogos, artículos, ensayos… Completándose después gracias a la participación activa de los poetas. Una participación que va más allá de la escritura de unos cuantos haikus salpicando aquí y allá. Son innumerables los poemarios publicados en los últimos años que están conformados única y exclusivamente por haikus. Puede afirmarse, sin miedo al error, que no hay otra estrofa cerrada que actualmente goce de tanta aceptación y vitalidad. Ni siquiera el soneto.

De forma desordenada pero llamativa –como si de un campo de flores silvestres se tratase–, a lo largo del siglo XX el haiku ha enraizado en Occidente hasta convertirse en un fenómeno cultural que traspasa fronteras físicas e idiomáticas, alcanzando a escritores de la talla, la popularidad y la trascendencia de: Yorgos Seferis, W. H. Auden, Salvador Espriu, J. D. Salinger, Mario Benedetti, Jack Kerouac, Phillippe Jaccottet, Allen Ginsberg, John Ashbery, Miquel Martí i Pol, José Ángel Valente, Gary Snyder, Tomas Tranströmer... Incluso Barack Obama escribió un haiku para agasajar a su homólogo japonés Shinzo Abe durante la visita de este a Estados Unidos en 2015 (Kiuchi, 2017).[14]

Y aún hay más: se han creado colectivos y asociaciones de escritores de haiku, se celebran congresos y concursos de continuo, han aparecido números monográficos o incluso revistas que se ocupan exclusivamente de la breve estrofa originaria de Japón. Y, claro está, también internet ha facilitado y colaborado en este desenvolvimiento.

3. Conclusión

Una obviedad: el haiku escrito en castellano no pertenece a la tradición japonesa. Los modernistas y vanguardistas que introducen este tipo de poemas en España y Latinoamérica no tienen como referentes a los poetas nipones, sino a Tablada o a Díez-Canedo. Alguno de ellos quizá sí ha leído las traducciones de Judith Gautier, de Revon, de Couchoud... que en la mayoría de los casos hacen bueno el conocido apotegma: *traduttore, traditore* –las diferencias culturales y de dos lenguas tan distintas tampoco ayudaron–. Es, por tanto, un movimiento de poetas.

Dice R. H. Blyth, acerca de la tradición del haiku japonés: «For the understanding of it we need to understand the poet» (1976, 328). Del mismo modo que autores como Bashō, Buson o Shiki modelaron el haiku en su tradición de origen hasta darle la forma que ahora tiene –una forma nunca estática–, los mejores haikus en lengua castellana no versan sobre cerezos y samuráis, ni tratan de ajustarse a unos preceptos pensados desde y para otro idioma, otra cultura.

¿Qué debemos pedirle a un haiku en español? La RAE considera como único requisito del haiku que este se ajuste al esquema métrico del 5 / 7 / 5. Pero, del mismo modo que Baudelaire o M. Machado rompen con la música tradicional del soneto, otros poetas españoles hacen lo mismo. Un ejemplo, de Jorge Gimeno:

> Fl HAIKU
>
> Alonso entra en el box.
>
> Las hormigas se echan
> encima
> del grano de trigo
> (2011, 79).

14 Antes que él, otro político destacado, Herman van Rompuy –que fue Primer Ministro de Bélgica y Presidente del Consejo Europeo–, ya había publicado dos libros de haikus titulados, sencillamente, *Haiku* (2010) y *Haiku 2* (2013), ambos en Poëziecentrum.

Desde la perspectiva del arte moderno occidental, si Marcel Duchamp convierte una rueda de bicicleta o un urinario en obra de arte por el mero hecho de ser intervenidas por el artista; si René Magritte escribe *Ceci n'est pas une pipe* debajo del dibujo de una pipa; si Vicente Huidobro culmina su poética con el verso «El poeta es un pequeño Dios» (1964, vol. I, 255) en tanto que es capaz de crear la realidad por sí mismo, entonces, ¿con qué argumento rechazamos que un poema que su autor ha titulado haiku no es en realidad un haiku?

No debemos olvidar –Whitman *dixit*– que la verdadera poesía se mantiene en continua evolución y, por ende, hay que tener cuidado con las definiciones y categorizaciones demasiado rigídas, pues terminan por ahogarla. En realidad, si abrimos el plano, nos daremos cuenta de que esta aparente encrucijada en la que nos encontramos ni siquiera es exclusiva de la lengua española. En el prólogo a la segunda edición de su exitosa *The Haiku Anthology* (1974, 1986 y 1999), el poeta y crítico literario Cor van den Heuvel ya se refería a la dificultad que entraña definir el haiku –«ultimately haiku eludes definition» (1999, LVI)– ya que este continuamente cambia, transmuta, crece, se expande.

Un haiku en lengua española es, por tanto, una estrofa de diecisiete sílabas repartidas en tres versos de 5 / 7 / 5. Un vaso que el poeta rellena en función de su sed. Un vaso que en ocasiones puede llegar a ser un río. Porque nos vienen avisando desde Heráclito a Zygmunt Bauman: todo fluye.

Bibliografía

- ARROYO, César E. (1919). «La nueva poesía en América: la evolución de un gran poeta». *Cervantes*, agosto, pp. 103-113.
- ASTON, William George (1877). *A grammar of the japanese written language*. Londres: Trübner & Co.
- BAUDELAIRE, Charles (1857). *Les fleurs du mal*. París: Poulet-Malassis et de Broise.
- BEVILACQUA, Emanuele (1996). *Guía de la generación beat*. Barcelona: Península.
- BING, Siegfried (1896). «La vie et l'œuvre de Hok'sai». *La Revue Blanche*, 64, febrero, pp. 97-101.
- BLYTH, Reginald Horace (1976). *Haiku: Volume I. Eastern Culture*. Tokio: The Hokuseido Press.
- CABEZAS, Antonio (1994). *Jaikus inmortales*. Madrid: Hiperión.
- DÍEZ-CANEDO, Enrique (1907). *Del cercado ajeno: Versiones poéticas*. Madrid: M. Pérez Villavicencio.
- DUPUY DE LÔME, Enrique (1877). *De Madrid á Madrid, dando la vuelta al mundo*. Madrid: Oficinas de la Ilustración Española y Americana.
- FUENTE BALLESTEROS, Ricardo de la (2011). «Introducción». In: E. Gómez Carrillo. *El Japón heroico y galante*. Valladolid: Universidad de Valladolid, pp. 7-59.
- GARCÍA LORCA, Federico (1996). *Obras completas I. Poesía*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- GARCÍA MONTERO, Luis (1994). *Habitaciones separadas*. Madrid: Visor.
- GIMENO, Jorge (2011). *La tierra nos agobia*. Valencia: Pre-Textos.
- GÓMEZ CARRILLO, Enrique (1900). *Bohemia sentimental*. Barcelona: Ramón Sopena.
- GÓMEZ DE LA SERNA, Ramón (1962). *Total de greguerías*. Madrid: Aguilar.
- GONZÁLEZ ALCANTUD, José Antonio. (1989). *El exotismo en las vanguardias artístico-literarias*. Barcelona: Anthropos.
- GULLÓN, Ricardo; PHILLIPS, Allen W. (1973). *Antonio Machado*. Madrid: Taurus.
- HAYA, Vicente (2004). *El espacio interior del haiku*. Barcelona: Shiden.

- HAYA, Vicente (2007). *Haiku-dō: El haiku como camino espiritual*. Barcelona: Kairós.
- HEUVEL, Cor van den (1999). *The Haiku Anthology*. Nueva York: Norton.
- HUIDOBRO, Vicente (1964). *Obras completas*. Volumen I. Santiago de Chile: Zig-Zag.
- KOBAYASHI, Issa (2008). *Poemas de madurez*. Córdoba: Juan de Mairena.
- KIUCHI, Toru (2017). *American Haiku: New Readings*. Lanham: Lexington Books.
- MACHADO, Antonio (1924). *Nuevas canciones*. Madrid: Mundo Latino.
- MAPLES ARCE, Manuel (1956). *Incitaciones y valoraciones*. México: Cuadernos americanos.
- MARTÍNEZ DE MERLO, Luis (1995). *1983*. Madrid: Libertarias.
- MUÑOZ REYES, M. Isabel (1977). *Poesía en América*. La Paz: Don Bosco.
- NERVO, Amado (1962). *Obras completas*. Volumen I. Madrid: Aguilar.
- ORS, Eugenio d' (1922). *Poussin y El Greco*: *Nuevo Glosario, V*. Madrid: Caro Raggio.
- ORTEGA Y GASSET, José (1962). *La deshumanización del arte y otros ensayos estéticos*. Madrid: Revista de Occidente.
- ORTEGA Y GASSET, José (1966). *Obras completas. Tomo I (1902-1916).* Madrid: Revista de Occidente.
- OTA, Seiko; GALLEGO, Elena (2018). *Haikus contracorriente*. Madrid: Hiperión.
- PAZ, Octavio (1990). *Las peras del olmo*. Barcelona: Seix Barral.
- REVON, Michel (1910). *Anthologie de la littérature japonaise des origines au XXe siècle*. Paris: Librairie Delagrave.
- RODRÍGUEZ, Josep M. (2019). *¿Y si escribes un haiku?* Santa Coloma de Gramenet: La Garúa.
- RODRÍGUEZ-IZQUIERDO, Fernando (1994). *El haiku japonés*. Madrid: Hiperión.
- RYOOKAN (2006). *Los 99 jaikus*. Madrid: Hiperión.
- SAN JOSÉ LERA, Javier (2005). «La imagen poética en la década prodigiosa (1920-1930): Teoría y práctica». In: J. San José Lera (ed.). *Praestans labore Victor: homenaje al profesor Víctor García de la Concha*. Salamanca: Universidad de Salamanca, pp. 399-421.
- SANCHO, Javier (2018). *Flores de almendro. El haiku en castellano, otra perspectiva. Haiku – senryu – zappai – haibun*. [S. l.]: HELA.
- SPERATTI-PIÑERO, Emma Susanna (1958). «Valle-Inclán y un hai-ku de Basho». *Nueva Revista de Filología Hispánica* (NRFH), XII, enero, pp. 60-61.
- TABLADA, José Juan (2000). *Tres libros: Un día... (poemas sintéticos), Li-Po y otros poemas, El jarro de flores (disociaciones líricas)*. Madrid: Hiperión.
- TABLADA, José Juan (2001). *Hiroshigué, el pintor de la nieve y de la lluvia, de la noche y de la luna*. México: Monografías japonesas.
- VEGA CARPIO, Lope de (1781). *La niña de plata*. Valencia: Imprenta de Joseph y Thomàs de Orga.
- WHITMAN, Walt (1973). *Hojas de hierba*. Barcelona: Novaro.

Josep M. Rodríguez Cabrera
Universitat de Lleida
FEPTS – Campus de Cappont
Av. de l'Estudi General, 4
25001 LLEIDA
España

EL ANÁLISIS DE ERRORES LÉXICOS COMO HERRAMIENTA EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES CHECOS Y ESLOVACOS DE ELE

doi.org/10.15452/SR.2022.22.0009
ORCID ID: 0000-0003-2652-5756

Cristina Rodríguez García
Universidad Masaryk de Brno
República Checa
cristina.rodriguez@phil.muni.cz

Resumen. Este artículo surge de la asignatura *Errores en ELE* impartida en el *Máster de Enseñanza de español* de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa. Su objetivo principal es mostrar cómo se puede aprovechar el análisis de errores léxicos como herramienta en la formación de futuros profesores de ELE, en este caso, checos y eslovacos. Para conseguir este objetivo, en primer lugar, se repasan brevemente las corrientes que han investigado el error dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y los estudios de Interlengua. En segundo lugar, se analiza un corpus de textos escritos por aprendientes de ELE según la metodología del Análisis de Errores (Corder, 1967), como actividad semicontrolada para los estudiantes del Máster. En tercer lugar, se clasifican tipológicamente los errores encontrados y se discute la posible conexión entre la formación que reciben los aprendientes y los errores cometidos. A partir de los resultados del análisis, se reflexiona sobre la utilidad que puede tener el análisis de estos errores no solo para la formación de profesores no nativos de ELE, sino también para comprender mejor la enseñanza del vocabulario.

Palabras clave. Análisis de errores. Didáctica. Errores léxicos. Español lengua extranjera. Formación de profesores. Lingüística aplicada.

Abstract. Analysis of Lexical Errors as a Tool in the Training of Czech and Slovak Teachers of Spanish as a Foreign Language. This paper arises from the subject *Errors in Spanish as a Foreign Language*, taught in the *Master of Teaching Spanish* at Masaryk University of Brno, Czech Republic. Its main objective is to show how the analysis of lexical errors can be used as a tool in the training of non-native teachers of Spanish, in this case, Czech and Slo-

vak. To achieve this goal, firstly, the paper presents a brief review of the trends that have investigated errors in foreign language learning, such as contrastive analysis, error analysis and interlanguage studies. Secondly, it analyzes a corpus of texts written by learners of Spanish according to the error analysis methodology (Corder, 1967), as an activity for the Master students. Thirdly, it shows a typological classification of different lexical errors found in the texts and it reflects on the possible connection between mistakes and teaching methodology. Based on the results of the analysis, the paper discusses the usefulness of the analysis of these errors not only for the training of non-native teachers of Spanish as a foreign language, but also for a better understanding of vocabulary teaching.

Keywords. Error analysis. Didactics. Lexical errors. Spanish as a foreign language. Teacher training. Applied linguistics.

1. Introducción[1]

El análisis de errores cuenta con una tradición consolidada dentro de las investigaciones sobre la adquisición de segundas lenguas (Corder, 1967; Fernández, 1997; Vázquez, 1999; Skjær, 2005; Fernández Jódar, 2007; Rodríguez García, 2021). Si bien los resultados de tales estudios se han orientado mayoritariamente a los profesores de una L2 o a los creadores de materiales didácticos, poco se ha hablado de la utilidad de estas investigaciones en el momento de formar a futuros profesores de ELE, sobre todo no nativos. De hecho, esta investigación surge de la asignatura *Errores en ELE* impartida en el *Máster de Enseñanza de español* de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, en el que participan estudiantes checos y eslovacos como continuación de sus estudios de *Grado en Lengua y Literatura españolas* en la misma universidad. Así, este artículo se centra en el análisis de errores léxicos en la expresión escrita de aprendientes de ELE. El objetivo principal es mostrar cómo se puede aprovechar este tipo de análisis a la hora de formar a futuros profesores de ELE, especialmente no nativos, y considerar su potencial pedagógico para comprender mejor la adquisición de vocabulario.

Para conseguir este objetivo, en primer lugar, se repasan brevemente las corrientes que han investigado el error dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras: el Análisis Contrastivo, el Análisis de Errores y los estudios de Interlengua. En segundo lugar, se analiza un corpus de textos escritos por aprendientes de ELE según la metodología del Análisis de Errores (Corder, 1967), como actividad semicontrolada para las estudiantes del Máster. En tercer lugar, se clasifican tipológicamente los errores encontrados y se discute la posible conexión entre la formación que reciben los aprendientes y los errores cometidos. A partir de los resultados del análisis, se da respuesta a las preguntas de la investigación y se reflexiona sobre la utilidad que puede tener el análisis de estos errores no solo para la formación de profesores no nativos de ELE, sino también para comprender mejor la enseñanza del vocabulario.

2. Marco teórico

Tanto en la enseñanza como en el aprendizaje de una lengua extranjera (LE), el error es una de las constantes que aparece en ambos procesos y que requiere una actuación por parte de profesores y de aprendientes. Sin embargo, el abordaje de los errores en las clases de LE se ha convertido en una cuestión que va cambiando con el tiempo, en consonancia con las tendencias didácticas y psicolingüísticas del momento, tal y como recogen las palabras de Rodríguez García (2021: 25):

> Dentro de la Lingüística Aplicada, el tratamiento del error en el aprendizaje de una LE ha experimentado una evolución constante desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad. Los distintos modelos de análisis de datos reflejan una forma concreta de concebir el error y de observar el proceso de aprendizaje. Desde el Análisis Contrastivo (AC), pasando por el Análisis de Errores (AE), hasta los estudios de Interlengua (IL), todos estos modelos de investigación comparten la preocupación por el papel del error en el aprendizaje de una LE.

1 Una parte de este trabajo fue presentada en el congreso *V Jornadas de ELE en Tallinn*, que tuvo lugar en la Universidad de Tallinn, Estonia, en mayo de 2022.

Con el fin de comprender mejor la evolución de estas corrientes, a continuación, se ofrece un breve repaso de cada una de ellas, siguiendo a Santos Gargallo (1993) y a Galindo Merino (2007), en el que se incluyen la época, los autores, el objetivo, el método, la creencia, la visión de los errores, así como las críticas recibidas en cada modelo de análisis de datos.

2.1 Corrientes que han investigado el error en la Lingüística Aplicada

La primera corriente en ocuparse de los errores es el Análisis Contrastivo (AC), que surge en Estados Unidos en los años 50 y se desarrolla hasta los años 70 del siglo XX con el trabajo de dos investigadores de la Universidad de Michigan. Se trata del profesor Charles Fries, autor de la obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945), y de su estudiante, y posteriormente colega, Robert Lado,[2] autor de la obra *Linguistics Across Cultures* (1957). Ambos autores se encargan de asentar las bases del AC con un único objetivo: evitar la producción de errores a través de la predicción.

Para conseguir tales predicciones, los investigadores utilizan el método de la comparación con el fin de contrastar los sistemas de la lengua materna (LM) de los aprendientes y la LE que quieren aprender. Fries (1945) propone realizar una descripción detallada de la lengua que se desea aprender para después compararla con la descripción de la LM del aprendiente. Asimismo, Lado (1957) sintetiza y amplía estas ideas con la implementación de un método basado en el contraste de las dos lenguas. De este modo, se pueden identificar las similitudes y las diferencias entre los dos sistemas y, a partir de esas diferencias, predecir cuáles serán las áreas de mayor dificultad, en las que, con más probabilidad, surgirán los errores. Se comprueba, pues, la creencia de base de que los errores están causados por las interferencias de la LM, sin contemplar otros factores, por el momento. Además, el AC tiene una visión de los errores negativa, como algo a lo que aprendientes y profesores deben anticiparse y que deben evitar a toda costa.

A pesar de los intentos del AC por evitar las producciones erróneas, con el paso de los años se constata que las predicciones no funcionan y los aprendientes siguen cometiendo errores. A finales de los años 60 se hace patente el desgaste del AC y las críticas no tardan en llegar. Por ejemplo, la realidad de que las interferencias de la LM no siempre pueden explicar por qué se cometen algunos errores; ni predecirlos en su totalidad. Otra de las críticas se centra en el hecho de que el AC no es capaz de resolver todos los problemas que surgen en el aprendizaje de una LE, admitiendo que los errores pueden estar causados por otros factores de tipo psicológico o pragmático.

El Análisis de Errores (AE) aparece a finales de los años 60 y se desarrolla durante los años 70 del siglo XX, como respuesta a las críticas que recibió el AC. El autor más destacado es S.P. Corder, que en 1967 publica su famoso artículo «The Significance of Learner's Errors», que constituye la base del AE. En él se alude a la necesidad de trabajar con los errores que se dan en la producción de los aprendientes, en lugar de predecirlos antes de iniciar el proceso de enseñanza, a diferencia del AC. Por lo tanto, el AE se marca como objetivo estudiar y analizar los errores que realmente ocurren en el aprendizaje.

2 Otro autor que se vincula con el AC es Uriel Weinreich, gracias a sus aportaciones con los conceptos de transferencia e interferencia desde el ámbito de la sociolingüística y su obra *Languages in Contact* (1953).

El método seguido por el AE consiste en realizar un estudio completo de las producciones de los aprendientes, para descubrir cuál es el origen de los errores y, a su vez, qué errores están causados por la interferencia de la LM y cuáles, por otros factores. Este método sigue una serie de pasos que tratan de identificar los errores, clasificarlos según una taxonomía concreta, describirlos, explicarlos y evaluar su gravedad. En el AE la creencia de base es que los errores son una fuente de información sobre varios aspectos, como: el aprendizaje en sí mismo, las hipótesis que realizan los aprendientes o las estrategias psicolingüísticas que se dan en el proceso de adquisición de la lengua. Por ello, la visión de los errores en el AE es más positiva que en el AC.

Sin embargo, a pesar de las buenas intenciones del AE, la realidad es que tampoco supone una solución definitiva a los errores en el aprendizaje de una LE y también acaba recibiendo algunas críticas. Las principales aluden a que el AE se enfoca demasiado en la gramática, por lo que deja de lado otros aspectos de la lengua, como los comunicativos; también, la falta de precisión a la hora de describir las categorías de los errores; incluso, la atención solo centrada en los errores, olvidando que los aprendientes también son capaces de generar producciones correctas.

Los estudios sobre la Interlengua (IL) aparecen entre los años 70 y 80 del siglo XX y suponen el último eslabón de esta cadena de modelos de análisis. Los autores son de nuevo S.P. Corder, que reformula algunos de sus postulados anteriores, además de William Nemser, autor en 1971 del artículo «Approximative Systems of Foreign Language Learners», y de Larry Selinker, autor en 1972 de otro artículo titulado «Interlanguage». El objetivo de estos autores, partiendo de las críticas que recibieron el AC y el AE, es analizar y describir la IL en su totalidad; es decir, la producción global de los aprendientes con los errores y los aciertos.

La IL se entiende como un sistema lingüístico propio de hablantes no nativos, con un componente individual, ya que es propio de cada aprendiente. La IL desempeña un papel mediador entre la LM del aprendiente y la LE que está aprendiendo, por lo que obedece a sus propias reglas. Asimismo, la IL experimenta sucesivas reestructuraciones, porque pasa por varias etapas de reajustes y está en constante evolución en su camino de aproximarse a la lengua meta. El método de trabajo de los estudios de IL se basa en el análisis global de todos estos fenómenos como parte de este sistema transitorio, formado por errores y aciertos. Así, a diferencia de las corrientes anteriores, en los estudios de IL la creencia de base es que los errores son una parte necesaria del aprendizaje, por lo que reciben una consideración más positiva.

En comparación con el AC y el AE, los estudios de IL no reciben tantas críticas negativas, aunque sí se señalan algunos aspectos mejorables. Uno de ellos es la falta de un aparato teórico consistente, ya que no se sustentan en ninguna teoría lingüística concreta. También, la falta de más estudios empíricos que contribuyan a una descripción total de los componentes de la IL. A pesar de ello, los estudios de IL suponen la culminación del camino iniciado con el AC y seguido, después, con el AE. Gracias a estas investigaciones,[3] los profesores tienen en la

3 Después del desarrollo de los estudios de IL, estas últimas décadas los investigadores han orientado su interés hacia los fenómenos de transferencia lingüística y el papel que juegan otras lenguas en el aprendizaje de una LE. Adentrarse en estas investigaciones excede el objetivo de este artículo, por lo que se remite a Alonso Alonso (2020) y su monografía sobre la transferencia lingüística y sus perspectivas actuales.

actualidad una visión más holística de las producciones de sus aprendientes, contemplando los errores como una fuente de información, sin olvidar los aciertos.

3. El estudio

El objetivo de este estudio es mostrar cómo se puede aprovechar el análisis de errores léxicos en la interlengua escrita de aprendientes de español como herramienta en la formación de futuros profesores de ELE, en este caso, checos y eslovacos. Para ello, se plantean las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los errores léxicos con los que se encontrarán los profesores en formación y cómo se pueden clasificar tipológicamente según los modelos de análisis existentes?
- ¿Cuál es la posible relación entre estos errores y la formación que reciben los aprendientes a lo largo de sus estudios?
- ¿Qué pueden aprender los profesores en formación de este tipo de análisis acerca del español de sus estudiantes y de su propio español?

4. Metodología

En este apartado se recogen los aspectos relacionados con el diseño de la investigación, los participantes, así como los instrumentos de recogida de datos.

4.1 Diseño de la investigación

El presente estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, según la propuesta de Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio (2014); es decir, se trata de una investigación de carácter descriptivo a partir de una experiencia didáctica. Las preguntas de investigación ya se han formulado en el apartado dedicado al estudio, por lo que las hipótesis se irán generando durante el proceso de búsqueda de respuestas.

4.2 Participantes

Los participantes en esta investigación son estudiantes de 1º del *Máster de Enseñanza de español* (en checo, *Učitelství španělského jazyka a literatury pro střední školy*) de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa. Se ha escogido al grupo matriculado en la asignatura *Errores en ELE*, que está compuesto por 11 estudiantes: 9 alumnas checas y 2 alumnas eslovacas. Todas ellas han cursado esta asignatura obligatoria dentro de su programa de estudios, de forma presencial, durante el curso académico 2021-2022. Estas estudiantes, que se están formando para ser futuras profesoras de español en enseñanza secundaria, cuentan con un nivel B2-C1 según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)*.

4.3 Instrumentos de recogida de datos

Aquí se detalla la metodología de trabajo que se ha llevado a cabo para realizar el análisis de errores léxicos, su correspondiente clasificación y la posterior reflexión sobre su utilidad como herramienta de formación pedagógica.

- En primer lugar, las estudiantes del Máster se han familiarizado con las distintas corrientes dedicadas al error, como parte de la asignatura *Errores en ELE*.
- En segundo lugar, las estudiantes y la profesora se han puesto de acuerdo y han escogido el modelo de análisis de datos más adecuado para trabajar con los errores léxicos, que ha resultado ser el AE. El motivo principal es la posibilidad que ofrece su metodología para que las estudiantes puedan identificar los errores, clasificarlos tipológicamente y describirlos.
- En tercer lugar, para realizar el análisis, las estudiantes han trabajado con un corpus oportunista[4] de expresión escrita formado por 11 textos diferentes sobre el tema "Mi primer día de instituto", de modo que cada alumna del Máster ha tenido un texto distinto. Estos textos han sido redactados por los estudiantes de 1º del *Grado de Lengua y Literatura españolas* de la Universidad Masaryk de Brno, República Checa, durante el curso 2021-2022. Se han escogido estos textos para analizar cuál es el nivel de español de los estudiantes que ya han terminado la enseñanza secundaria y ahora se encuentran realizando sus estudios universitarios.
- En cuarto lugar, basándose en la metodología del AE y con ayuda de la profesora, las estudiantes han identificado los errores léxicos (74 en total) presentes en los textos y los han clasificado siguiendo una tipología de criterio lingüístico[5] (Fernández, 1997; Vázquez, 1999; Fernández Jódar, 2007; Rodríguez García, 2021) como una actividad semicontrolada,[6] en el aula y de forma individual.
- En quinto lugar, las estudiantes han realizado una actividad posterior de reflexión genérica, en el aula y por parejas. En esta actividad han discutido sobre por qué se han podido dar tales errores léxicos en los textos analizados, para después relacionarlos con la formación que reciben los aprendientes en sus estudios de Grado.
- Por último, se han puesto en común sus respuestas para ejemplificar la tipología de errores léxicos y evaluar la utilidad de este tipo de análisis en su formación como futuras profesoras de ELE.

Tanto para la parte teórica, como para el trabajo práctico, se han empleado tres clases; es decir, tres sesiones de 100 minutos cada una.

4 El término corpus oportunista, a pesar de la posible connotación negativa de la palabra, alude a un corpus creado con un propósito concreto, por lo que solo se utilizará para el trabajo para el que fue diseñado con el fin de responder a una determinada pregunta (Elvira-García, 2021: 53).

5 El criterio lingüístico ayuda a clasificar los errores según los subsistemas de la lengua, como el morfosintáctico, el fonético-fonológico o el léxico-semántico, entre otros.

6 Actividad semicontrolada, ya que los errores aparecían señalados en el texto y las estudiantes debían clasificarlos según la tipología de criterio lingüístico, a modo de plantilla de errores.

5. Resultados

5.1 Sobre el análisis de errores léxicos

Como resultados de la experiencia didáctica, se ofrecen los datos cuantitativos y cualitativos del análisis de errores léxicos encontrados en las redacciones según las fases de identificación, clasificación y descripción del AE. Los errores léxicos se clasifican aquí según afecten a la forma o al significado de la palabra. Así, el análisis cuantitativo ofrece un total de 74 errores léxicos, con 19 errores de forma y 55 errores de significado, tal y como se aprecia en el gráfico:



Gráfico 1. Porcentaje de errores léxicos de forma y de significado

En cuanto al análisis cualitativo, se aporta la clasificación tipológica de los errores realizada en clase de forma conjunta entre las estudiantes del Máster y la profesora. En la siguiente tabla se recogen los errores de forma detectados en los textos, así como el número de ocurrencias:

ERRORES LÉXICOS DE FORMA	
1-. Uso de un significante próximo en español	1
2-. Formaciones no atestiguadas en español	2
3-. Préstamos del checo o del eslovaco (o de la LM del aprendiente)	1
4-. Préstamos de otras lenguas	4
5-. Género como rasgo inherente del nombre	9
6-. Número como rasgo inherente del nombre	2

Tabla 1. Errores léxicos de forma: tipos y frecuencia de aparición

Por motivos de espacio, se opta por explicar brevemente[7] cada una de las categorías e ilustrarlas con algunos errores[8] seleccionados.

7 Para una definición más amplia y para un mayor número de ejemplos, se remite al capítulo dedicado íntegramente al análisis de errores léxicos con aprendices checos y eslovacos de Rodríguez García (2021: 89-129).

8 Los errores se señalan con un asterisco y cursiva, y entre paréntesis se ofrece la posible corrección.

1-. Uso de un significante próximo en español: los aprendientes eligen una palabra que se asemeja en la forma a la palabra que en realidad quieren transmitir, sea por desconocimiento o por confusión. Ejemplo: En un **ratón* la profesora llegó (rato).

2-. Formaciones no atestiguadas en español: estas formaciones son palabras inventadas que no existen en español, pero que reflejan la capacidad creativa de los aprendientes, así como sus hipótesis sobre las reglas morfológicas del español. Ejemplo: Les han **ofrendido* algo (ofrecido).

3-. Préstamos del checo o del eslovaco (o de la LM del aprendiente): estos errores responden al uso de palabras checas, eslovacas o de la LM del aprendiente, cuya forma se parece a la de alguna palabra en español. Estos préstamos pueden deberse a que esas palabras les "suenan" a español. Ejemplo: Me gustó el **colectivo* de la clase (grupo) – del checo *'kolektiv'*.

4-. Préstamos de otras lenguas: aquí se puede percibir la influencia de otras LE que los estudiantes aprenden, como el inglés y el italiano. Ejemplos: No sé qué podría **expecter* de las clases (esperar) – del inglés *'to expect'*. No **parlé* ni con una persona (hablé) – del italiano[9] *'parlare'*.

5-. Género como rasgo del nombre: estos errores afectan al rasgo inherente de género masculino o femenino de los sustantivos. Por ejemplo, 'la fuente' sería una producción correcta, pero **'el* fuente' sería un error léxico en la elección del género, ya que se interpretaría el vocablo 'fuente' como masculino. Ejemplos: **Muchos* actividades (Muchas). **Primer* asignatura (Primera). **La* sistema del instituto (El). **Nueva* idioma (Nuevo). **Las* colores comunistas (Los).

6-. Número como rasgo del nombre: estos errores afectan al rasgo inherente de número singular o plural de los sustantivos. En el caso del reconocimiento del número, por ejemplo, 'hojas con vocabulario' sería una producción correcta, frente a 'hojas con **vocabularios*', que sería un error léxico por concretizar un nombre abstracto al usarlo en plural. Ejemplo: Los años de **nuestro estudio* (nuestros estudios).

En cuanto a los errores léxicos de significado, en la siguiente tabla se recopilan los tipos y el número de ocurrencias:

ERRORES LÉXICOS DE SIGNIFICADO	
7-. Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en todos los contextos	20
8-. Cambios entre derivados de la misma raíz	3
9-. Registro no apropiado a la situación	3
10-. Ser-estar	7
11-. Perífrasis	12
12-. Falsos amigos	3
13-. Calcos	3
14-. Otros	4

Tabla 2. Errores léxicos de significado: tipos y frecuencia de aparición

9 Si bien este error también podría deberse a la influencia de otras lenguas románicas, como el catalán o el francés, se intuye la relación directa con el italiano, porque la autora del texto analizado también cursa estos estudios de Grado, además de los de español.

7-. Lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en todos los contextos: estos errores están relacionados con la elección entre palabras que pertenecen al mismo campo semántico, pero que, por determinadas restricciones, no son intercambiables. Estas restricciones pueden deberse a algún rasgo específico del vocablo, así como a la sintaxis del sintagma o de la oración. Ejemplos: Compañeros de **escuela* (instituto). Me he **vestido* la camisa blanca (puesto). No he podido **buscar* mi aula (encontrar). Y no **aprendimos* hoy (tuvimos clase).

8-. Cambios entre derivados de la misma raíz: estos errores reflejan las confusiones de los aprendientes cuando quieren utilizar lexemas que comparten la misma raíz. Ejemplos: Sistema **educacional* (educativo). El tiempo de hoy ha sido bastante **depresivo* para mí (deprimente).

9-. Registro no apropiado a la situación: los errores por un registro no apropiado están relacionados con el uso de cultismos inesperados, coloquialismos y aquellos rasgos típicos de la oralidad que no corresponden a un texto escrito. Ejemplos: La **profe* era simpática (profesora). No soy un **empollón* (un chico estudioso).

10-. Ser-estar: las confusiones entre 'ser' y 'estar' se encuentran en estructuras como la combinación de estos verbos con adjetivos o con algún atributo en forma de sintagma. Ejemplos: La primera clase **estuvo* con nuestra tutora (fue). Quería **ser* perfectamente preparada para la clase (estar). Yo no **he sido* segura (estaba).

11-. Perífrasis: las perífrasis, entendidas como errores léxicos de tipo semántico, son las explicaciones que emplean los aprendientes cuando no conocen un lexema concreto, de modo que se activan una serie de recursos y estrategias para suplir la falta de esa palabra concreta. Ejemplos: **Tengo gana a cama* (Tengo ganas de ir a dormir). **El tiempo ha estado bien* (Hacía buen tiempo).

12-. Falsos amigos: en estos errores se utiliza una palabra del checo o del eslovaco, incluso de otra LE, porque se asemeja al español en su forma, a pesar de que tiene otro significado. Ejemplos: Me costó encontrar mi clase y el **éxito* del instituto (la salida). Se ha **introducido* como Valentina (presentado).

13-. Calcos: aquí los aprendientes traducen el significado de una palabra checa o eslovaca, incluso de otra LE, utilizando unidades lingüísticas del español. Ejemplo: **No sé si estoy esperando o no* (No sé si me hace ilusión o no) – calco del checo *'dočkat se'*.

14-. Otros: en este grupo se incluyen otros errores léxicos de significado que no tienen cabida en las categorías anteriores. Se trata de aquellos errores que, en especial, dificultan o imposibilitan la comprensión del texto. Ejemplo: **Que tenga un buen día, mi "amigo de diario"* (?).

5.2 Sobre la relación entre los errores léxicos y la enseñanza de vocabulario en ELE

Una vez realizada la actividad[10] semicontrolada de análisis y clasificación de los errores léxicos, las estudiantes han tenido espacio para reflexionar sobre por qué se han podido dar tales errores en los textos analizados y su posible relación con la formación que reciben los aprendientes en sus estudios de Grado. Aquí, se recoge una revisión de sus creencias con tres preguntas propuestas por la profesora para fomentar el debate en clase:

10 Como ejercicio complementario, también se les pedía una valoración comunicativa de los errores léxicos a partir del trabajo de Skjær (2005) y de Rodríguez García (2014).

- ¿Por qué crees que se han dado estos errores léxicos?
- ¿Te reconoces en los errores léxicos detectados (quizás durante tus estudios de Grado)?
- ¿Qué información nos aportan los errores léxicos sobre la enseñanza del vocabulario?

A continuación, se detallan algunas de sus respuestas.

Pregunta 1: ¿Por qué crees que se han dado estos errores léxicos?

Entre las respuestas que han aportado las estudiantes se menciona la influencia de la LM de los aprendientes; es decir, la interferencia que puede causar el checo o el eslovaco, especialmente en aquellos errores de forma que afectan al género, al número, a los préstamos, y también a los calcos, como errores de significado. Otras explicaciones para los errores léxicos tienen que ver con posibles despistes por parte de los aprendientes, una falta de nivel en su español, así como una revisión descuidada del texto antes de ser entregado; todas ellas consideradas variables de tipo personal. Por último, en algunas respuestas se ha incluido la idea de que estos errores son normales como parte del aprendizaje, por lo que las estudiantes los consideran previsibles hasta cierto punto.

Pregunta 2: ¿Te reconoces en los errores léxicos detectados (quizás durante tus estudios de Grado)?

Todas ellas han contestado que sí, que se reconocen en los errores analizados, ya que ellas mismas los podrían haber cometido años atrás y lo argumentan con algunas reflexiones. Por ejemplo, en los estudios de Grado tenían que aprender vocabulario con unas listas de palabras sin contexto ni imágenes, lo cual podía conllevar un aprendizaje erróneo de la palabra; especialmente, en el caso de lexemas con semas comunes. Además, han reconocido que después de los exámenes de léxico, se olvidaban del vocabulario aprendido porque no lo utilizaban. Según ellas, solo lo aprendían para aprobar el examen. De igual modo, han mencionado la complejidad de algunos términos que debían aprender, ya que a veces ni los conocían en su LM, como, por ejemplo, algunas palabras relacionadas con el marisco o con las herramientas agrícolas.

Pregunta 3: ¿Qué información nos aportan los errores léxicos sobre la enseñanza del vocabulario?

Las estudiantes han destacado la necesidad de trabajar el vocabulario en contexto, probablemente como reacción a todos los años de estudios con las listas de palabras sin imágenes ni contexto. También, han propuesto el uso de diccionarios en las clases de ELE, para que los alumnos aprendan a no quedarse con la primera acepción de la palabra. Asimismo, han mencionado el uso de corpus digitales, para ver las palabras en distintos contextos, ya que en la actualidad los aprendientes recurren casi siempre a internet en primer lugar para buscar las palabras que no conocen. Por último, las estudiantes han pedido que los profesores encuentren una metodología que resulte amena y divertida, en consonancia con los tiempos actuales: aplicaciones como *Quizlet*, uso de grabaciones, juegos de vocabulario, contacto con hablantes nativos, representaciones de las situaciones en clase con actividades de *role-play*, trabajo con vídeos sobre los temas de léxico (no únicamente con textos), etc.

6. Discusión

En este apartado se interpretan los resultados obtenidos en relación con el objetivo del estudio y las preguntas de la investigación.

El objetivo principal del artículo era mostrar cómo se puede aprovechar el análisis de errores léxicos en la interlengua escrita de aprendientes de español a la hora de formar a futuros profesores de ELE, en este caso, checos y eslovacos. A partir de los resultados obtenidos, queda demostrado que este tipo de análisis tiene un gran potencial pedagógico para comprender mejor el aprendizaje de vocabulario. Las estudiantes del Máster han adquirido las herramientas necesarias para identificar, clasificar y describir los distintos errores léxicos que pueden encontrar en la interlengua escrita de otros aprendientes de español. De esta forma, se ha desarrollado su conocimiento lingüístico acerca de los distintos tipos de errores léxicos, en función de si afectan a la forma o al significado de las palabras. También han comprendido los posibles factores que pueden causar tales errores: desde la interferencia de la LM de los aprendientes o de otras LE, en el caso de los préstamos o de los calcos, hasta la influencia de la metodología utilizada en su formación, en el caso de los lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en todos los contextos. Asimismo, gracias al análisis de errores léxicos, las estudiantes del Máster han tomado conciencia de cómo ha sido su aprendizaje de vocabulario, identificando los puntos fuertes y débiles, y de cómo puede ser la enseñanza que ellas ofrecerán en el futuro a otros aprendientes de ELE. Por lo tanto, se considera que el objetivo del artículo ha sido alcanzado.

En segundo lugar, se recuperan las preguntas de la investigación.

- ¿Cuáles son los errores léxicos con los que se encontrarán los profesores en formación y cómo se pueden clasificar tipológicamente según los modelos de análisis existentes?

Las estudiantes del Máster han trabajado por primera vez con la metodología del AE para identificar, clasificar tipológicamente y describir los errores de los textos analizados. En el caso de los errores léxicos, se ha comprobado que estos se pueden clasificar según afecten a la forma o al significado de la palabra.

Los errores léxicos de forma suponen un 26% del análisis y se reparten en las siguientes categorías: uso de un significante próximo; formaciones no atestiguadas en español; préstamos del checo o del eslovaco (o de la LM del aprendiente); préstamos de otras lenguas; género y número como rasgos inherentes del sustantivo. Dentro de este grupo, las estudiantes del Máster han encontrado más ejemplos de errores que afectan al género, así como de préstamos de otras lenguas. Estos datos indican que los aprendientes de ELE deberían trabajar más estos aspectos en comparación con otras categorías, que apenas presentan problemas. En general, para las estudiantes del Máster, los errores léxicos de forma han sido sencillos de corregir, gracias al contexto en el que aparecían.

En cambio, los errores léxicos de significado suponen un 74% del análisis. Aquí las categorías se amplían y resultan más numerosas que en los errores de forma: lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en todos los contextos; cambios entre derivados de la misma raíz; registro no apropiado a la situación; ser-estar; perífrasis; falsos amigos; calcos y otros. Dentro de este grupo, las estudiantes han encontrado muchos más ejemplos de errores

que afectan al contenido semántico de la palabra. Tales errores, a diferencia de los de forma, pueden causar mayores dificultades para comprender el texto, especialmente en el caso de los lexemas con semas comunes, cuya corrección no siempre puede resultar clara u obvia para un profesor en formación.

Después de la actividad, y con ayuda de la profesora, las estudiantes han adquirido una visión completa del tipo de errores léxicos que encontrarán en la interlengua escrita de los aprendientes de ELE, así como de su clasificación según las fases del AE y el criterio lingüístico.

→ ¿Cuál es la posible relación entre estos errores y la formación que reciben los aprendices a lo largo de sus estudios?

En el apartado *5.2. Sobre la relación entre los errores léxicos y la enseñanza de vocabulario en ELE* se han expuesto las respuestas de las estudiantes acerca de esta cuestión. Si bien el análisis y la clasificación de los errores léxicos se ha apoyado en el criterio lingüístico, para encontrar una posible conexión entre estos errores y la formación que reciben los aprendientes sería conveniente recurrir al criterio pedagógico. Este criterio explora algunos aspectos relacionados con la metodología que se emplea en las clases, que, a su vez, podría causar determinados errores.

Las estudiantes del Máster han recordado sus estudios previos de Grado, en los que tuvieron que aprender vocabulario con unas listas de palabras, organizadas temáticamente, pero sin contexto ni imágenes. Estos listados a veces podían conllevar un aprendizaje erróneo de la palabra, sobre todo en el caso de lexemas con semas comunes, pero no intercambiables en todos los contextos. En la actualidad, con un mundo cada vez más digitalizado, cabría plantearse hasta qué punto es provechoso seguir trabajando el léxico con unos listados elaborados décadas atrás, sin imágenes ni ejemplos contextualizados, no solo por su relación con la posibilidad de cometer más o menos errores, sino también por la motivación de los aprendientes. De ahí que las estudiantes hicieran alusión a la necesidad de encontrar una metodología que resulte amena y divertida, en consonancia con los tiempos actuales, en la que no falten las aplicaciones, el uso de las nuevas tecnologías y el componente audiovisual.

Otra conexión entre errores y formación es que la enseñanza de vocabulario estaba muy orientada a superar unos exámenes específicos de léxico, por lo que muchas veces ocurría que ese vocabulario se olvidaba. Esta realidad también lleva a preguntarse hasta qué punto la selección del vocabulario que se enseña es adecuada a las necesidades de los aprendientes; esto es, superar con éxito las asignaturas de la carrera, pero a la vez ser capaces de desenvolverse en distintas situaciones comunicativas. Igualmente, en relación con la selección del vocabulario, también destaca la reflexión sobre la complejidad de tener que aprender en español determinadas palabras que ni siquiera conocen en su LM.

Por lo tanto, si bien los errores léxicos no tienen una única causa, tanto la formación que reciben los aprendientes, como el contenido de sus asignaturas, pueden influir en la fijación del vocabulario.

→ ¿Qué pueden aprender los profesores en formación de este tipo de análisis acerca del español de sus estudiantes y de su propio español?

Los profesores en formación pueden aprender que existen varios modos de aproximarse a los errores que cometen los aprendientes. En el caso propuesto, el análisis de errores léxicos sirve como reflexión metalingüística para los estudiantes del Máster, ya que deben ser capaces de clasificar y describir los errores encontrados. Este tipo de actividades fomentan la conciencia lingüística de los estudiantes del Máster de modo que reconozcan aquellas producciones que no son correctas en la interlengua de los aprendientes, pero también en su propia interlengua. A pesar de que en niveles avanzados de lengua ya no se esperan muchos errores, en ocasiones puntuales todavía se pueden cometer. De igual modo, la frecuencia y la tipología de los errores ofrecen pistas muy valiosas para descubrir aquellas áreas del español que necesitan más trabajo en el aula.

7. Conclusiones

En este artículo se ha querido reflexionar sobre el valor que tienen los errores léxicos que aparecen en la interlengua escrita de los aprendientes de ELE, así como su potencial pedagógico para formar a futuros profesores de español, especialmente aquellos que no son nativos. A pesar de que el número de participantes, con tan solo 11 estudiantes, se considera un poco escaso para sacar conclusiones de peso, esta es la realidad con la que se ha trabajado en la asignatura *Errores en ELE* durante el curso 2021-2022. Ahora bien, esta muestra, aunque no resulte representativa, sirve para abrir los ojos a los futuros profesores y ponerlos en contacto con actividades reales de corrección de errores.

Desde el punto de vista teórico, es necesario que los futuros profesores se familiaricen con las distintas corrientes que han investigado el error dentro del aprendizaje de lenguas extranjeras, de modo que puedan seleccionar aquellos aspectos más rentables para sus propias clases: el contraste entre lenguas (AC), la clasificación tipológica de los errores (AE), el análisis global de la producción de los aprendientes (IL), etc. En relación con los errores léxicos, ha quedado claro que estos afectan tanto a la forma como al significado de la palabra, por lo que los futuros profesores deberán elegir la corrección más adecuada según el nivel de sus aprendientes. Respecto a la revisión de las creencias de las estudiantes sobre el aprendizaje del léxico, tales reflexiones han ayudado a buscar posibles conexiones entre errores y metodología. A partir de su experiencia, se ha comprobado que una falta de contexto puede propiciar una fijación errónea de las palabras, aunque no deben olvidarse otros factores como la interferencia de la LM o de otras L2. Tampoco se puede obviar el hecho de que los errores son una parte inevitable y necesaria del aprendizaje, así como de la producción lingüística en las distintas etapas de la interlengua. Para futuras investigaciones, se sugiere una posible derivación a partir de este trabajo: estudiar las posibilidades del análisis de errores en la formación de profesores no nativos en áreas menos exploradas en el aprendizaje de ELE. Por ejemplo, sería el caso de los errores de pronunciación, en la interlengua oral, o de los errores de puntuación, en la interlengua escrita.

En resumen, con este artículo se ha querido mostrar la utilidad que puede tener el análisis de errores léxicos en la formación de futuros profesores de ELE, especialmente no nativos. Los errores son vistos como una parte más del aprendizaje de una LE y una fuente de información muy valiosa sobre la enseñanza del vocabulario. Así pues, desde aquí se defiende el análisis de

errores como un recurso más con un gran potencial pedagógico, tanto para la reflexión lingüística como para la reflexión didáctica.

Bibliografía

- ALONSO ALONSO, Rosa (2020). *La transferencia lingüística: perspectivas actuales.* Granada: Comares.
- CONSEJO DE EUROPA (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.* Madrid: MECD/Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm [8-09-2022].
- CORDER, Stephen Pit (1967). «The Significance of Learner's Errors». *IRAL*, 5, pp. 161-170. https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161
- ELVIRA-GARCÍA, Wendy (2021). *Uso de corpus en clase de ELE. La lengua real como modelo.* Cuadernos de didáctica. Barcelona: Difusión.
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera.* Madrid: Edelsa.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, Raúl (2007). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español.* Tesis Doctoral. Universidad Adam Mickiewicz. Biblioteca Virtual de *redELE*, 4. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamaster/2-trimestre/fernandez-j.html [23-08-2022].
- FRIES, Charles (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GALINDO MERINO, Mª del Mar (2007). *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Memoria de investigación, Biblioteca virtual de *redELE*, 7. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2007/memoriamaster/1-trimestre/galindo-m.html [02-09-2022].
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto; FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos; BAPTISTA LUCIO, Pilar (2014). *Metodología de la investigación*. México D.F.: MacGraw Hill Education. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf [13-08-2022].
- LADO, Robert (1957). *Linguistics Across Cultures. Applied Linguistics for Language Teachers.* Ann Arbor: University of Michigan Press.
- NEMSER, William (1971). «Approximative Systems of Foreign Language Learners». *IRAL,* IX, 2, pp. 115-123. https://doi.org/10.1515/iral.1971.9.2.115
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Cristina (2014). «Análisis de errores léxicos en la producción escrita. Una valoración comunicativa». In: M. Aurová; J. Pešková; M. J. Santiago Gutiérrez; J. Prokop (eds.). *Al pie de la(s) letra(s), Sborník příspěvků ze Setkání hispanistů na JU v Českých Budějovicích 2014*. České Budějovice: Filozofická fakulta Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, pp. 1-17. http://alpiedelasletras.sweb.cz/rodriguez_garcia_errores_lexicos.pdf [03-09-2022].
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Cristina (2021). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos.* Brno: Masaryk University Press. Pontes Philologici. https://munispace.muni.cz/library/catalog/book/1980 [01-09-2022]. https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-9799-2021
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva.* Madrid: Síntesis.
- SELINKER, Larry (1972). «Interlanguage». *IRAL,* X, 2, pp. 209-231. https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209

- SKJÆR, Sonja (2005). *El análisis de errores y su impacto en la comunicación en textos escritos por alumnos noruegos en su examen final del bachillerato.* Memoria de máster. Universidad de Nebrija (2004). Biblioteca Virtual *redELE*, 3. https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2005/memoriamaster/1-semestre/skj-r.html [08-09-2022].
- VÁZQUEZ, Graciela (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.
- WEINREICH, Uriel (1953). *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

Cristina Rodríguez García
Ústav romanistiky FFMU
Filozofická fakulta
Masarykova univerzita
Gorkého 7
602 00 BRNO
República Checa

LOS VERBOS MODALES EN ESPAÑOL DESDE LA PERSPECTIVA LANGACKERIANA

doi.org/10.15452/SR.2022.22.0010
ORCID ID: 0000-0002-0868-2590

Adéla Smažíková
Universidad Carolina de Praga
República Checa
smazikova.adela@gmail.com

Resumen. Este artículo presenta la problemática de los verbos modales en español desde la perspectiva de la gramática cognitiva de Langacker. Nos centramos en los términos fundamentales y tratamos el punto problemático de la teoría: el anclaje temporal de los verbos modales. De acuerdo con Langacker, los elementos de anclaje, en el sentido estricto de la palabra, no reflejan el tiempo verbal. Por ello, se puede deducir que, en la mayoría de las lenguas con la flexión verbal, incluido el español, los verbos modales no pueden desempeñar este papel. A pesar de eso, defendemos que la naturaleza y el contenido conceptual de los verbos modales es similar en español e inglés y que podemos analizar los verbos modales como elementos de anclaje, redefiniendo la base (*ground*). Para estos fines proponemos la representación del anclaje temporal de los modales en español como una capa dentro de la estructuración conceptual que no afecta directamente el carácter implícito del anclaje modal. Llegamos a la conclusión de que el anclaje temporal no debería considerarse un obstáculo para el análisis cognitivo y la razón para excluir los verbos modales en español del grupo de los elementos de anclaje.

Palabras clave. Lingüística cognitiva. Verbos modales. Subjetividad. Base. Anclaje. Elementos de anclaje.

Abstract. Modal Verbs in Spanish from a Langackerian Perspective. This article presents the problem of modal verbs in Spanish from the perspective of Langacker's cognitive grammar. It focuses on the fundamental terms and deals with the problematic point of the theory: the temporal grounding of modal verbs. According to Langacker, grounding elements, in the strict sense of the word, do not reflect verb tense. Therefore, it can be deduced that in most of the languages with verb inflection, including Spanish, modal verbs cannot play this role. Despite this, it is argued that the nature and conceptual content of modal verbs is similar

in Spanish and English and that it is possible to analyze modal verbs as grounding elements by redefining the ground. For these purposes it is proposed the representation of the temporal grounding of Spanish modals as a layer within the construal that does not directly affect the implicit character of the modal grounding. It is concluded that temporal grounding should not be considered an obstacle to cognitive analysis and the reason for excluding Spanish modal verbs from the group of grounding elements.

Keywords. Cognitive linguistics. Modal verbs. Subjectivity. Ground. Grounding. Grounding elements.

1. Introducción

La posición de los verbos modales en español difiere de la establecida en la lengua inglesa, donde se consideran recursos centrales para expresar la modalidad. Varios investigadores que han tratado este tema dentro de la tradición española aún no cuentan con una clasificación concreta ni con una única definición de los significados y funciones de los modales. Los estudios sobre la modalidad del español se han centrado en la interpretación de los modos verbales, especialmente en la oposición indicativo-subjuntivo (cf. Gili Gaya, 1983; Porto Dapena, 1991; Ridruejo, 1999; RAE, 2009).

En el marco de la lingüística cognitiva, Langacker (1991, 2008) define los verbos modales en inglés como *elementos de anclaje* (*grounding elements*). En este artículo defendemos la idea de que los verbos modales en español también pueden considerarse elementos de anclaje, a pesar de que esto implique adaptar su definición para evidenciar el hecho de que los verbos modales en español, a diferencia de los verbos modales en inglés, reflejan anclaje temporal.

El artículo se organiza de la siguiente manera: en la segunda sección presentamos brevemente los términos fundamentales de la teoría langackeriana y luego nos centramos en la noción de la subjetividad en relación con los verbos modales, a la que dedicamos la tercera sección. En la cuarta sección explicamos los puntos problemáticos de la teoría a la hora de aplicarla al sistema de los verbos modales en español. En la última sección, la quinta, proponemos nuestra idea de cómo redefinir la base.

2. La base y los elementos de anclaje

Langacker (2008: 78) utiliza el término *base* (*ground*) para referirse al espacio en el que el hablante y el oyente interactúan juntos dentro del marco del acto de habla, que también incluye las circunstancias inmediatas de la situación (anclaje de tiempo y de lugar). La base puede entenderse, por tanto, como un punto de referencia tácito que es ubicuo y subyace a cualquier *estructuración conceptual* (*construal*). Los componentes de la base se pueden perfilar (es decir, poner de manifiesto) si los hablantes somos conscientes de nuestras circunstancias inmediatas y queremos enfatizarlas (por ejemplo, mediante pronombres personales que perfilan a los conceptualizadores, o sea, el hablante o el interlocutor, o mediante adverbios de lugar y tiempo).

El *anclaje* (*grounding*) es el proceso mediante el cual una entidad o un proceso se convierten en una entidad específica anclada en la base. El anclaje establece una relación entre los participantes y el contenido del enunciado. Así, el concepto general de *manzana* se convierte en una entidad muy específica a través de este proceso que se relaciona con los participantes y las circunstancias del acto de habla (por ejemplo, *esta manzana* refleja la posición y la perspectiva del hablante). El proceso de anclaje se realiza a través de los elementos de anclaje, que especifican la posición de una entidad (perfilada por una cláusula nominal) o un proceso (perfilado por una cláusula finita) con respecto a la base, sin que esta se haga explícita (Langacker, 2008: 259).

Los elementos de anclaje son intrínsecamente deícticos porque reflejan la relación entre algún aspecto de la base y la entidad o el proceso perfilados (Langacker, 2002: 7). Pelyvás (2006:

121-122) ve la incorporación de la actitud del hablante (conceptualizador) con respecto a lo que se comunica como una característica crucial del lenguaje. En la teoría cognitiva, es la inclusión del hablante en el enunciado lo que se describe a partir del proceso de anclaje.

El proceso de anclaje dentro de la cláusula finita (*clausal grounding*) relaciona el proceso perfilado con la concepción actual de la realidad del hablante. Entre los elementos de anclaje a nivel verbal Langacker (2002: 8) incluye: los morfemas de tiempo presente y pasado (*-s*, *-ed*) y los verbos modales (*may*, *will*, *shall*, *can*, *must*). Los morfemas temporales especifican si el proceso que se perfila está inmediatamente fundamentado en la base (ya sea temporalmente o en un sentido abstracto). La ausencia o la presencia de un verbo modal indica si el proceso perfilado pertenece a la realidad del hablante (la base también se encuentra aquí) o está ubicado en la dimensión potencial. La Tabla 1 resume los elementos de anclaje de un proceso.

	Modalidad		
Distancia	Ø	*may, can, will, shall, must*	Inmediato
	-ed	*might, could, would, should*	No inmediato
	Real	No real	

Tabla 1. Elementos de anclaje: los procesos (Langacker, 2009)

Morfológicamente, la oposición de inmediatez y no inmediatez se manifiesta de una manera diferente dependiendo de si la cláusula contiene un verbo modal o no. Si la cláusula no contiene un verbo modal, esta información incide directamente en el verbo (expresando tiempo presente o pasado). En caso contrario, esta realidad se refleja en el verbo modal, por lo que la información temporal no incide directamente en el proceso, sino indirectamente a través del verbo auxiliar (Langacker, 2009: 213).

Como Langacker (2008: 302) señala, el sistema de anclaje en inglés es binario; siempre hay un miembro nulo y un miembro marcado. En el caso del tiempo, que Langacker denomina «distancia», el presente es el miembro nulo (alternando con el sufijo *-s* en la tercera persona del singular) y el pasado es el miembro marcado. En cuanto a la modalidad, como el miembro nulo, se considera la ausencia del verbo modal. Partiendo del modelo evolutivo dinámico de Langacker (1991: 242), que representa el paso del tiempo, la Figura 1 ilustra el sistema binario dentro de la modalidad.

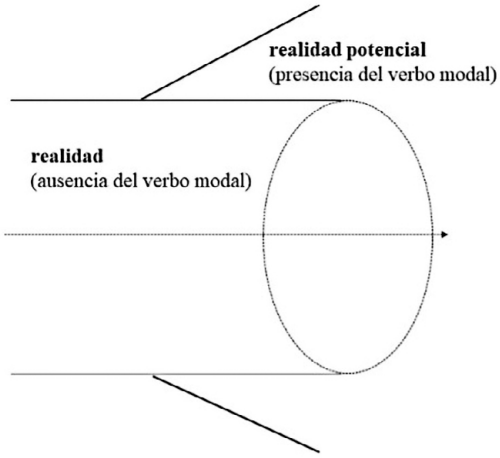


Figura 1. Representación gráfica del anclaje modal

La ausencia del verbo modal significa que el proceso que se perfila forma parte de la realidad del hablante (del control epistémico).[1] La presencia del verbo modal sitúa el proceso fuera de la realidad del hablante, concretamente en la realidad potencial, y el proceso se convierte así en un «candidato» a ser admitido en la realidad del hablante (Langacker, 2009: 162). Una comparación de las siguientes frases puede servir de ejemplo.

(1) Julia estudia inglés.
(2) Julia debe de estudiar inglés.

En la frase (1), mediante el presente de indicativo, el hablante presenta el hecho como parte de su realidad (el hablante es consciente de la situación de Julia). En la frase (2), utilizando el verbo modal, el hablante sitúa el hecho en la realidad potencial (no está seguro de la veracidad de la afirmación) y el proceso en cuestión se convierte en el candidato que puede ser aceptado (tras la comprobación de la realidad) en la realidad del hablante.

3. La subjetividad y los verbos modales

La subjetividad se puede definir como la inclusión implícita de la base en un enunciado. Los elementos de anclaje tienen la capacidad de reflejar implícitamente diferentes aspectos de la base. Cuanto más implícita sea la base, más subjetiva será la estructuración conceptual, es decir, el enunciado (Langacker, 2006, 2008).

(3) Creo que Julia está embarazada.
(4) Julia puede estar embarazada.

1 Langacker (2008: 296-297) entiende el término *control epistémico* como un intento de captar coherentemente la realidad. En palabras de Langacker: «[epistemic control] is really just a fancy term for "knowledge", it highlights what I consider to be a fundamental unity in many aspects of human experience» (2009: 151).

El contenido semántico es prácticamente idéntico en las dos frases, pero la diferencia estriba en el grado de subjetividad con la que se construye la postura del hablante. En (3), usando la matriz *creo que*, la postura del hablante aparece explícita. La frase (4) es más subjetiva, porque la perspectiva del hablante queda fuera de escena y su postura epistémica queda implícita.

Langacker (2008: 77) compara la estructuración conceptual subjetiva y objetiva con una obra de teatro. Como espectadores (sujetos), estamos completamente absortos por lo que ocurre en el escenario (objeto), centrando nuestra atención principalmente en el actor que está hablando en ese momento. En esta situación, prácticamente no somos conscientes de nosotros mismos ni de nuestras circunstancias. Se profundiza la asimetría entre quien observa la situación (sujeto, *viewer*) y lo que se está mirando (objeto, *viewed*). En esta disposición, el sujeto (hablante y destinatario) se construye con el máximo grado de subjetividad, está fuera de escena (*offstage*) y no es él mismo el objeto de nuestra percepción. El objeto, en cambio, se construye con el máximo grado de objetividad, es el centro de nuestra atención, está en la escena (*onstage*) y es la entidad destacada (perfilada explícitamente) de la estructuración conceptual en cuestión.[2]

Volviendo a la frase (4), el objeto de la estructuración conceptual es el proceso perfilado (la información de que *Julia posiblemente esté embarazada*). La postura del hablante (el juicio epistémico *Supongo que Julia está embarazada*) es tácita y la perífrasis modal (según la teoría de Langacker, un elemento de anclaje) indica el estado del hecho perfilado con respecto a la noción de la realidad por parte del hablante. Utilizando la perífrasis modal, el hablante no considera dicha información parte de su realidad concebida.

En general, los verbos modales atribuyen al sujeto una determinada fuerza que lleva a cabo la realización de un proceso. Los verbos modales tienen dos características esenciales: la fuerza dinámica (*force dynamics*) y la orientación prospectiva, que son clave para entender los verbos modales modernos. La fuerza ejercida con respecto al cumplimiento de la acción está implícita (fuera de escena) y se construye subjetivamente. Dicha fuerza modal se desplaza de la trayectoria (centro de atención, en el escenario) a la base; solo se hace explícito el objetivo de la fuerza modal en cuestión, el proceso que se perfila (Langacker, 2008: 304). Los ejemplos (5) y (6) ilustran esta situación.

> (5) La gente tiene que comer y si no encuentro trabajo, pues ha de apañárselas como pueda. (ÚČNK – InterCorp. Cit. 26. 7. 2021. Camilo José Cela – *La colmena*.)
> (interpretación deóntica)
>
> (6) Seguro que esto tiene que venir del astro. (ÚČNK – InterCorp. Cit. 26. 7. 2021. Julio Cortázar – *Los premios*.)
> (interpretación epistémica)

Cada verbo modal tiene dos interpretaciones: deóntica y epistémica. Los verbos modales con la interpretación deóntica reflejan en mayor medida la fuerza dinámica y se refieren a obligación,

2 Cabe señalar que los términos *subjetivo* y *objetivo* tienen, por lo tanto, un significado específico en la teoría de Langacker como relacionados al sujeto o al objeto de la conceptualización.

necesidad, capacidad y permiso. En la mayoría de los casos, la fuerza se manifiesta en el ámbito de la interacción social; no es posible describir simplemente qué o quién es la fuente de esta fuerza y a quién se dirige. El patrón más común es una situación en la que el hablante ejerce cierta fuerza sobre el destinatario. Por el contrario, el significado epistémico se refiere a juicios y suposiciones, y la fuerza dinámica aquí se refleja solo internamente en la mente del conceptualizador. La fuerza modal es, pues, más abstracta y se construye subjetivamente (Langacker, 2008: 305-306). Por estos motivos, las interpretaciones epistémicas muestran un mayor grado de subjetividad que las interpretaciones deónticas y son mejores candidatas a los elementos de anclaje.

4. Puntos problemáticos

Langacker (1991: 216) basa su teoría de los predicados de anclaje en el hecho de que los verbos modales y los morfemas de tiempo se excluyen mutuamente. Desde el punto de vista diacrónico, el autor define dos tipos de subjetivización. Los verbos modales del primer tipo de subjetivización tienen la capacidad de expresar la relación temporal mediante los morfemas de tiempo. Esta configuración perfila la relación entre el conceptualizador (el hablante y/o el destinatario que forma(n) parte de la base) y la situación conceptualizada, y la base aparece explícita. Por esta razón, este tipo de verbos modales no se consideran elementos de anclaje en el sentido estricto de la palabra. Langacker incluye en el primer tipo los verbos modales perifrásticos ingleses *have to* y *need to*, y los verbos modales españoles pueden caracterizarse de la misma manera.

Los verbos modales del segundo tipo, en cambio, no reflejan el tiempo verbal (en inglés son *can*, *may* y *must*). Usando estos verbos, no se perfila la relación entre el conceptualizador y el proceso en cuestión (esta relación se considera completamente subjetiva). La única entidad perfilada (en el escenario) es la propia situación. A diferencia del tipo anterior, la base se sitúa fuera de la región del escenario. Estos verbos modales son, por tanto, máximamente subjetivos (la base está implícita) y Langacker los considera los únicos elementos de anclaje propiamente dichos.

Estos elementos de anclaje en cuestión, según Langacker (2008: 299), muestran cierta flexión temporal a través de sus formas pasadas *could* y *might*. *Must* no da ninguna indicación morfológica de esta oposición; simplemente carece de una forma no-presente. No obstante, Langacker (2008: 304) sostiene que los valores temporales (la oposición inmediatez – no inmediatez) no se trasladan a los modales, que sitúan el proceso anclado en la irrealidad.

Basándonos en lo que hemos mencionado anteriormente, el español no tiene ningún verbo modal que satisfaga las condiciones de subjetivización del segundo tipo – los verbos modales en español son siempre perifrásticos y reflejan de alguna manera la relación entre la base y la situación que se perfila (los marcadores de tiempo, modo y persona siempre están presentes).

Los autores que intentan analizar los verbos modales como elementos de anclaje (cf. Cornillie, 2005, 2006, 2007; Mortelmans, 2006; Pelyvás, 2006) llegan a la conclusión de que, si queremos analizar los verbos modales en otras lenguas a base de la teoría langackeriana, debemos

dejar atrás el anclaje temporal y centrarnos en los significados propios de los verbos modales y su subjetividad.

Cornillie (2006) subraya el alto grado de subjetividad de los verbos modales epistémicos en español a pesar de que tengan el anclaje temporal. En su monografía dedicada a los verbos modales epistémicos y a los verbos de evidencia semi-auxiliares (*parecer* y *resultar*), Cornillie (2007: 232-238) es consciente de que, para Langacker, los llamados predicados de anclaje son solo aquellos verbos modales que no reflejan el tiempo verbal. Aun así, está convencido de que los verbos modales epistémicos españoles pueden ser analizados como los elementos de anclaje, especialmente si se estudian en tiempo presente.

Pelyvás (2006) observa que los verbos modales no satisfacen, en la mayoría de las lenguas, las condiciones de Langacker para los predicados de anclaje; el autor menciona como ejemplo el alemán, el húngaro y el holandés. Mortelmans (2006) llega a la misma conclusión en su análisis de los verbos modales en alemán.

5. El anclaje temporal

Al comparar las siguientes situaciones en el presente de indicativo podemos observar que la naturaleza y el contenido conceptual de los verbos modales son muy parecidos tanto en inglés como en español. En lo que sigue, demostramos que el anclaje temporal de los verbos modales no influye directamente en el anclaje modal y que no hace necesariamente explícita toda la base.

(5) Julia must be pregnant.
(6) Julia debe de estar embarazada.
(interpretación epistémica)

7) You must do it.
(8) Tienes que hacerlo.
(interpretación deóntica)

Tal y como se representa en la Figura 2, la lectura epistémica implica que el hablante (H) tiene pruebas acerca del embarazo de Julia. Esta información, la postura del hablante (H) y su interacción con el destinatario (D), queda implícita en ambas lenguas. El objeto de la conceptualización (O) está perfilado explícitamente dentro del óvalo de línea continua (la región explícita). Opinamos que la base (B) en la que está ubicado el hablante (H) está fuera de escena a pesar del anclaje temporal que se perfila explícitamente mediante el morfema del presente de indicativo. El anclaje temporal está representado por el óvalo de línea discontinua porque se perfila de manera explícita, pero no hace la base más objetiva.

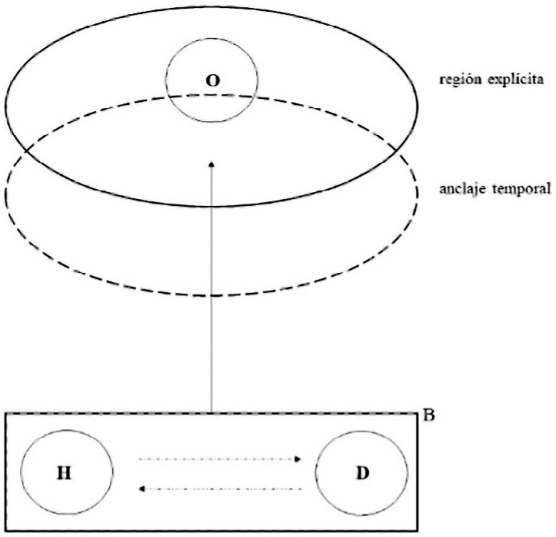


Figura 2. Representación gráfica de una interpretación epistémica en español

Como hemos señalado anteriormente, en la interpretación deóntica se manifiesta de manera más significativa la fuerza modal. En este caso, que se representa en la Figura 3, el hablante (H) ejerce cierta fuerza sobre el destinatario (D) que aparece explícito (en inglés mediante el pronombre personal *you*, en español mediante el morfema modo-temporal del verbo). Esta fuerza está representada por la flecha discontinua; por lo tanto, el destinatario se perfila explícitamente, pero la base con el hablante queda implícita.

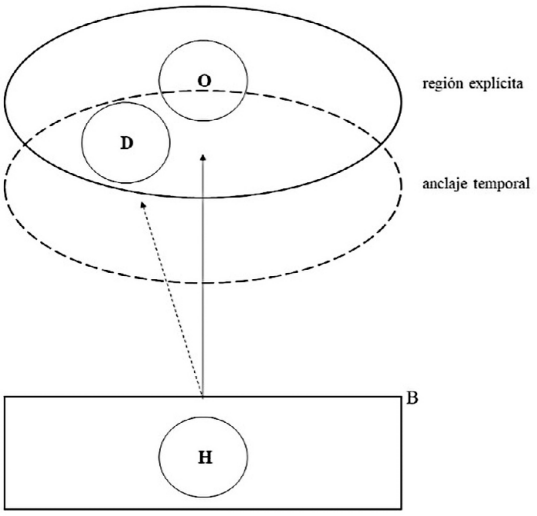


Figura 3. Representación gráfica de una interpretación deóntica en español

Así, en español podríamos pensar en una serie de capas que forman una estructuración conceptual concreta (Figura 4). Una de ellas, la capa temporal (representada por el óvalo de línea discontinua), subyace la parte explícita de la estructuración conceptual, pero no influye directamente en el anclaje modal, o sea, ciertos elementos de base quedan implícitos. Se deduce que el anclaje temporal es una capa intermedia y el carácter de la situación no se hace más objetivo por la presencia del morfema de tiempo.

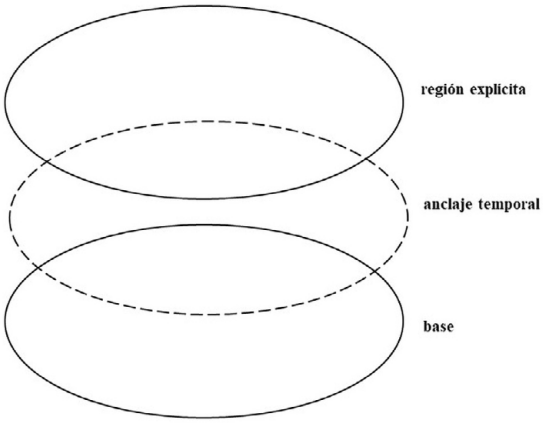


Figura 4. Capas de la estructuración conceptual en español

En este punto, cabe mencionar el análisis de Kratochvílová (2019). La autora señala la interconexión inherente de modo, tiempo y evidencialidad dentro del verbo español y en su estudio propone un tipo de anclaje específico, llamado «eco», que es una noción esencial exclusivamente para el paradigma *hablaré*. Es obvio que para el español hay que realizar una redefinición de la base y de sus elementos teniendo en cuenta las particularidades de cada una de las formas verbales.

6. Conclusiones

En este artículo hemos esbozado la problemática de los verbos modales en español desde la perspectiva de la teoría cognitiva de Ronald W. Langacker. Tras exponer los términos fundamentales y las hipótesis teóricas, hemos presentado ciertos puntos problemáticos de la teoría a la hora de aplicarla al español.

Es más que evidente que el carácter de los verbos modales en inglés es bastante singular y difícilmente encontraremos una situación similar en otras lenguas. Sin embargo, creemos que el anclaje temporal no nos impide considerar los verbos modales en español como elementos de anclaje. Así, proponemos entender el anclaje temporal en español como una capa que subyace la región explícita de la estructuración conceptual sin afectar el anclaje modal.

Este enfoque permite ver los verbos modales como elementos de anclaje, lo que abre un nuevo campo para el análisis de este fenómeno. De este modo, es posible comparar los verbos modales con los modos verbales, que en español juegan un papel clave dentro del sistema modal. A través del análisis de los elementos de la base y su carácter subjetivo u objetivo, podemos cotejar los modos verbales entre sí de una manera completamente diferente, en términos de grado de subjetividad.

Tal como lo proponemos en la sección 5 del presente artículo, y siguiendo la pauta de Kratochvílová (2019), el análisis del sistema flexivo en español requiere una cierta redefinición de la base que reflejaría la coexistencia de tiempo y modalidad.

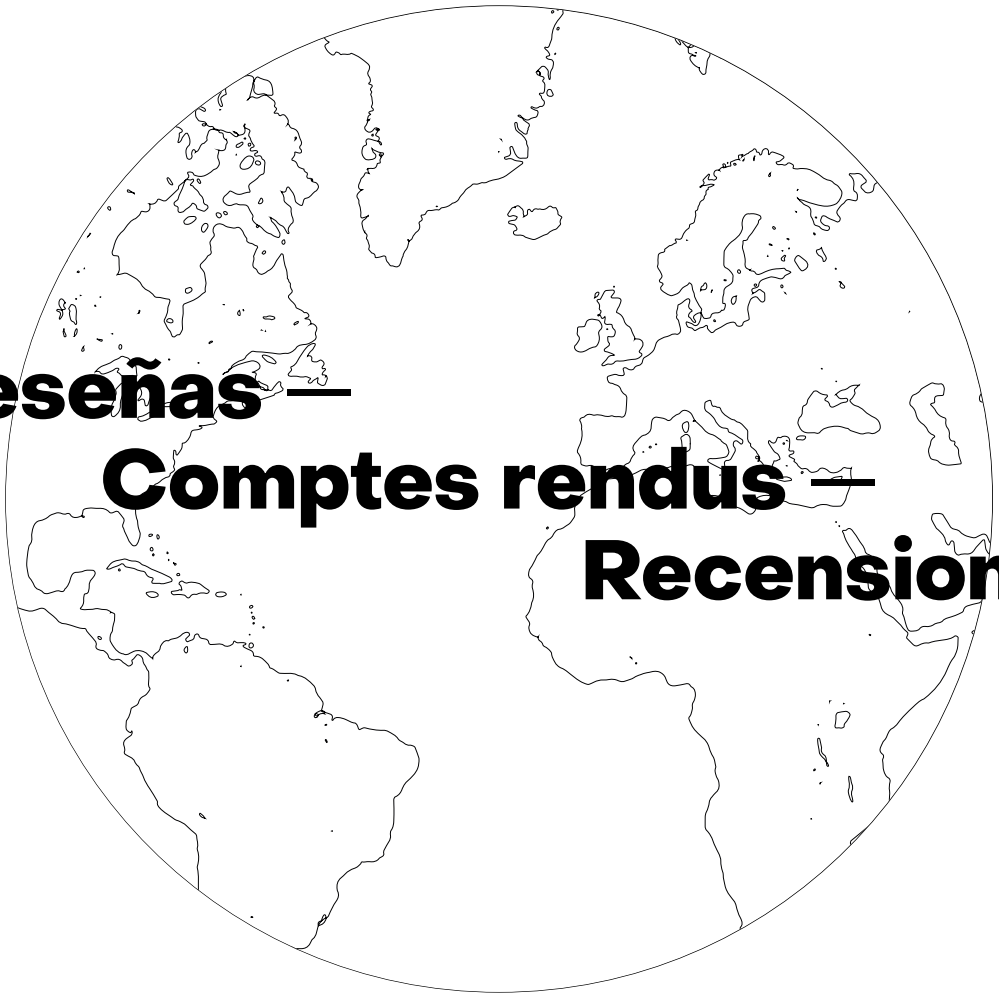
Bibliografía

- CORNILLIE, Bert (2005). «On modal grounding, reference points, and subjectification: The case of the Spanish epistemic modals». *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 3, pp. 56-77. https://doi.org/10.1075/arcl.3.05cor
- CORNILLIE, Bert (2006). «Conceptual and constructional considerations on the subjectivity of English and Spanish modals». In: Angeliki Athanasiadou (ed.) et al. *Subjectification: Various Paths to Subjectivity (Cognitive Linguistics Research)*. Berlín: De Gruyter Mouton, pp. 177-208. https://doi.org/10.1515/9783110892970.177
- CORNILLIE, Bert (2007). *Evidentiality and Epistemic Modality in Spanish (Semi-)Auxiliaries: A cognitive-functional approach*. Berlín – New York: Mouton de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110204483
- ČERMÁK, Petr; VAVŘÍN, Martin (2020). Korpus InterCorp – španělština, verze 13. Ústav Českého národního korpusu FF UK. http://www.korpus.cz [26-07-2021].
- GILI GAYA, Samuel (1983). *Curso superior de sintaxis española*. 15.a ed. Barcelona: Biblograf.
- KRATOCHVÍLOVÁ, Dana (2019). «The Spanish future tense and cognitive perspective: Tense, modality, evidentiality and the reflection of the grounding process». *Lingua*, 230, art. n. 102713. https://doi.org/10.1016/j.lingua.2019.06.014
- LANGACKER, Ronald W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 2, Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press.
- LANGACKER, Ronald W. (2002). «Deixis and subjectivity». In: Frank Brisard (ed.). *Grounding: The epistemic footing of deixis and reference*. Berlín/Boston: De Gruyter Mouton, pp. 1-28. https://doi.org/10.1515/9783110899801.1
- LANGACKER, Ronald W. (2006). «Subjectification, grammaticization, and conceptual archetypes». In: Angeliki Athanasiadou (ed.) et al. *Subjectification: Various Paths to Subjectivity (Cognitive Linguistics Research)*. Berlín: De Gruyter Mouton, pp. 17-40. https://doi.org/10.1515/9783110892970.17
- LANGACKER, Ronald W. (2008). *Cognitive Grammar: A Basic Introduction*. Oxford: Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001
- LANGACKER, Ronald W. (2009). *Investigations in cognitive grammar*. Berlín: Mouton de Gruyter. Cognitive linguistics research. https://doi.org/10.1515/9783110214369
- MORTELMANS, Tanja (2006). «Langacker's subjectification and grounding: A more gradual view». In: Angeliki Athanasiadou (ed.) et al. *Subjectification: Various Paths to Subjectivity (Cognitive Linguistics Research)*. Berlín: De Gruyter Mouton, pp. 151-176. https://doi.org/10.1515/9783110892970.151
- PELYVÁS, Péter (2006). «Subjectification in (expressions of) epistemic modality and the development of the grounding predication». In: Angeliki Athanasiadou (ed.) et al. *Subjectification: Various*

Paths to Subjectivity (Cognitive Linguistics Research). Berlín: De Gruyter Mouton, pp. 121-150. https://doi.org/10.1515/9783110892970.121

- PORTO DAPENA, José Álvaro (1991). *Del indicativo al subjuntivo: valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco/Libros.
- RAE (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Libros.
- RIDRUEJO, Emilio (1999). «Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas». In: Ignacio Bosque; Violeta Demonte (eds.). *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, pp. 3 209-3 251.

Adéla Smažíková
Filozofická fakulta Univerzity Karlovy
nám. J. Palacha 1/2
116 38 PRAHA
República Checa



Reseñas —
Comptes rendus —
Recensioni

Manel Lacorte; Agustín Reyes-Torres (2021). *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI*. Madrid: Arco Libros. 342 págs. ISBN 978-84-7133-850-1.

Los doce capítulos que conforman este volumen de la colección Manuales de Formación de Profesores de Español 2/L contienen cuatro apartados comunes: dos al principio, «Preguntas y reflexiones esenciales» y «Objetivos del capítulo»; y dos al cierre, «Lecturas recomendadas» y «Actividades de reflexión». Los primeros sirven para encuadrar la temática, los segundos para su profundización.

Lacorte y Reyes-Torres comienzan con un capítulo introductorio en el que explican brevemente algunos conceptos básicos (*pedagogía*, *metodología*, *didáctica de la 2/L*) y presentan los ejes teóricos contemplados para la elaboración del manual: la lingüística sistemática funcional, la teoría sociocultural y el enfoque de las multiliteracidades para la enseñanza de la 2/L. Además de ello, ambos autores consideran particularmente importante incluir en el currículo la literatura y otras expresiones culturales, como comentarán más adelante en el manual.

El segundo capítulo se ocupa de las tendencias actuales en la enseñanza comunicativa. Comienza con una descripción de las características generales (interacción en el aula, uso de materiales auténticos, relación con contextos reales de comunicación, etc.), que sirven como base para explicar su evolución posterior y las aplicaciones en las que se enfoca cada uno. Así, en el enfoque por tareas, se resalta la importancia de involucrar a los estudiantes por medio de tareas o actividades contextualizadas en el proceso de aprendizaje. A su vez, el aprendizaje basado en proyectos «consiste en una serie de tareas originadas en temas o cuestiones de interés para los alumnos, quienes participan directamente en el diseño, desarrollo y resolución de actividades» (p. 43) en equipo y de forma individual, donde se tiene en cuenta tanto el resultado como el proceso del aprendizaje. En la enseñanza comunicativa intercultural el acento recae en la competencia intercultural (conocimiento, descripción, análisis, contraste de culturas diferentes); mientras que en la enseñanza comunicativa sociocultural es fundamental el valor de la interacción social para el progreso de la cognición. Todos estos enfoques poseen puntos comunes.

El tercer capítulo parte de la premisa de que «el docente reflexivo es una figura clave que aprende de su experiencia y que identifica enfoques o estrategias más efectivos que otros» (p. 58); de ahí el título «La enseñanza reflexiva de 2/L». Nuestros autores explican al respecto las teorías de Kolb y Farrel y exponen diez principios educativos para el aprendizaje de la 2/L. Al proceso reflexivo pertenece también la relación existente entre docente y alumno, y en términos más generales la filosofía personal de cada profesor acerca de la enseñanza. Como sugieren los dos autores, se trata de definir la verdadera tarea del profesor: formar.

La «Planificación, secuenciación y contextualización» son el tema del cuarto capítulo. Lacorte y Reyes-Torres distinguen aquí entre planificar currículos, programas y lecciones. Lógicamente, para ello es necesario describir antes las características de los marcos institucionales más comunes y comentar la función de docentes y alumnos en el proceso de planificación; además de la secuenciación de los diversos enfoques comunicativos vistos en el capítulo anterior.

Si el tercer pilar teórico sobre el que se basa el presente manual es el enfoque de las multiliteracidades, es evidente que el quinto capítulo trate sobre esta orientación pedagógica y multimodal que surge a principos de los años noventa del siglo pasado y que los dos autores proponen para el siglo XXI. Se trata de integrar los contenidos literarios, visuales y socioculturales; de modo que el alumno no solo desarrolle habilidades básicas como la lectura y escritura, sino que también adquiera una competencia más amplia del discurso, que le capacite para «leer, ver, interpretar, hablar, escribir y reflexionar de modo crítico» (p. 110). Lacorte y Reyes-Torres explican aquí el concepto de *literacidad* y sus distintas dimensiones (personal, cognitiva, conceptual, sociocultural, estética). Señalan cómo la pedagogía de las multiliteracidades debe tener en cuenta los diferentes modos de representación y cómo debe llevar al alumno a ser un agente de construcción de sentido activo en el co-diseño de su propio aprendizaje. Para esto último el Marco para los procesos del conocimiento (experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar) puede ayudar como guía.

El sexto capítulo comienza con un breve recorrido histórico sobre manuales y otros materiales, entre los que destaca el texto como principal

recurso pedagógico, entendiendo *texto* en un sentido amplio (escrito, oral, visual, gestual o digital). Para el análisis y evaluación de materiales didácticos nuestros autores citan, por un lado, los criterios de Tomlinson (generales y específicos) y, por otro, la plantilla de De Pablos-Ortega, que sugiere tener en cuenta el perfil de los alumnos, sus necesidades y el tiempo de que se dispone en clase. El último apartado versa sobre la adaptación y diseño de materiales pedagógicos.

Los siguientes capítulos tratan sobre el desarrollo de las destrezas comunicativas: escuchar, ver y leer (cap. 7), escribir, hablar y pronunciar (cap. 8). En el séptimo se recuerdan las teorías del MCER sobre los cuatro modos de comunicación (recepción, producción, interacción y mediación) y se subraya la importancia de un enfoque y evaluación globales. Los apartados que forman el núcleo de este capítulo son: comprensión e interacción auditiva y audivisual (aspectos pedagógicos y consideraciones didácticas) y comprensión e interpretación lectora (aspectos pedagógicos y consideraciones didácticas). El capítulo octavo aborda la expresión e interacción escrita y la expresión e interacción orales; en ambas los autores disertan nuevamente sobre aspectos pedagógicos y hacen algunas consideraciones didácticas. Añaden también un punto sobre el tratamiento de los errores orales (no así sobre los errores escritos). Lacorte y Reyes-Torres se detienen en el aspecto de la pronunciación: en la formación teórica y práctica que debería poseer el profesor; en los objetivos, contenidos y materiales en la enseñanza de la pronunciación y en los tipos de actividades.

El capítulo noveno se ocupa de la enseñanza y aprendizaje de los componentes de la lengua y comienza explicando los conceptos *gramática* y *vocabulario*. Los autores distinguen una enseñanza implícita de la gramática de una explícita, y subrayan la necesidad de centrar el análisis y reflexión gramatical en un espectro amplio de tipos de texto. Muestran a la vez varias propuestas didácticas para la enseñanza de la gramática (presentación-práctica-producción, enfoque en la forma, contribuciones cognitivas y enfoque conceptual) y proponen una secuencia didáctica para la enseñanza de la gramática afin a la teoría sociocultural, los postulados sistemático-funcionales y la pedagogía de las multiliteracidades. Respecto al vocabulario, Lacorte y Reyes-Torres definen el contenido de este concepto, describen los procesos de adquisión, los criterios de selección y organización del vocabulario, y muestran algunas técnicas para la enseñanza intencional de unidades léxicas (enseñanza planificada y no planificada), así como algunas estrategias para el aprendizaje individual y autónomo.

El décimo capítulo está dedicado a la «Lectura y educación literaria en 2/L: una aproximación multimodal». Los autores se proponen aquí seis objetivos: reflexionar sobre el papel del docente como mediador entre el lector y el texto, entender la lectura como transacción de significados, integrar la lengua y la literatura en el currículo de 2/L, proporcionar un marco didáctico para el avance de la competencia literaria, establecer una tabla base de convenciones literarias y multimodales, e implementar la pedagogía de las multiliteracidades en la didáctica de la literatura (p. 238). Según ambos, para impulsar la competencia literaria se deben considerar las tres dimensiones de la literacidad: la dimensión personal y cognitiva, la dimensión conceptual y la dimensión sociocultural y estética. En el último apartado los autores presentan un modelo de análisis en cinco etapas: prelectura, lectura inicial, lectura detallada, lectura crítica y aplicación de conocimiento; para ello toman como texto de partida el cuento «Vivo en dos casas» y explican los pasos aplicándolos a la lectura de este cuento.

El contenido del penúltimo capítulo, «La clase como espacio social: afecto, gestión y liderazgo», puede resumirse con una cita de los autores: «liderar y gestionar la clase con éxito favorece que los alumnos también tengan éxito en su aprendizaje, contribuye a mantener el nivel de motivación y reduce los problemas del comportamiento» (p. 266), además de generar un clima afectivo propicio para el aprendizaje. Lacorte y Reyes-Torres mencionan en este contexto recursos que fomentan la autonomía del alumnado.

El último capítulo está dedicado a la evaluación: definición, principios generales, evaluación desde el prisma de la pedagogía de las multiliteracidades (debe ser contextualizada, multidimensional y pedagógica), características de la retroalimentación por parte del profesor (tratamiento de errores, información sobre el progreso) y herramientas de evaluación (pruebas y exámenes escritos y orales, rúbricas o parrillas de evalua-

ción, portfolios, autoevaluación, evaluación de los compañeros).

Lacorte y Reyes-Torres han realizado un profundo trabajo de síntesis de los puntos más importantes de la didáctica de lenguas, sin dejar ningún aspecto de lado. El manual es fruto, como indican los autores, de más de treinta años de experiencia docente, como bien se evidencia a lo largo de todo el libro. La bibliografía, teniendo en cuenta el título, podría ser completada en una segunda edición con obras de autores españoles. Por lo demás, solo cabe agradecer a los autores la presente obra.

Beatriz Gómez-Pablos
Universidad Comenius de Bratislava
Eslovaquia
gomezpablos@fedu.uniba.sk

Ján Jambor ; Zuzana Malinovská ; Jakub Souček (éds.) (2022). *Rodina ako spoločenský problém v súčasnom švajčiarskom a slovenskom kriminálnom románe*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 149 pp. ISBN 978-80-555-2886-1.

Paru en 2022 sous la direction de Ján Jambor, Zuzana Malinovská et Jakub Souček, l'ouvrage traite de la représentation de la famille dans le roman policier contemporain. Les six auteurs, représentés à parts égales par des linguistes et des spécialistes de littérature, apportent des perspectives et des approches différentes dans leurs études de cas : nous trouvons à la fois d'analyses stylistiques, sociolinguistiques, thématiques ou narratologiques. L'échantillon d'œuvres examinées est également diversifié, puisque le corpus se compose de livres en français et en allemand de provenance suisse, ainsi que de prose slovaque - les critères de genre et de thématique sont devenus la clef de la sélection. Et l'on peut constater qu'il s'agit bien d'un choix réussi, qui offre un riche aperçu des questions étudiées à travers les poétiques variées des auteurs et les différents pays représentés.

Dans la préface du livre, les éditeurs déclarent à propos du thème choisi pour leur ouvrage que « Le motif de la famille et les caractères de ses membres représentent métonymiquement l'ensemble social. Ils constituent un papier tournesol qui indique l'état actuel des phénomènes sociaux et, dans certains cas, leur conditionnement historique » (p. 4), ajoutant que la famille est « [...] le groupe social et l'institution originels et les plus importants » (ibid.). Ces remarques initiales sont valables pour deux raisons : premièrement, elles saisissent nettement le rôle sémantique particulier de la famille dans la littérature et deuxièmement, elles attirent ouvertement l'attention sur le caractère irremplaçable et unique des fonctions de la famille - à cette époque où ces fonctions sont de plus en plus remises en question, notamment par l'idéologie progressiste fortement promue par les médias grand public.

Dans la première étude, Ján Jambor, enseignant-chercheur à la Faculté des Lettres, Université de Prešov et chercheur à l'Académie slovaque des sciences de Bratislava, analyse la représentation des familles de la délinquante et de la victime, qui forment les pôles opposés du récit dans le roman *Hunkelers Geheimnis. Der neunte Fall* de la série policière du romancier suisse Hansjörg Schneider. Une partie importante de l'étude consiste, entre autres, à comparer le récit littéraire avec le contexte réel, en Suisse, de l'époque historique marquée par la montée du national-socialisme. L'article suivant, rédigé par la linguiste Júlia Paračková de la Faculté des Lettres de l'Université de Prešov, est consacré à la même série – plus précisément au roman précédent de Hansjörg Schneider, *Hunkeler macht Sachen*. Cependant, la perspective d'interprétation est différente, car la chercheuse se concentre sur l'analyse des éléments lexicaux et stylistiques de cette œuvre littéraire.

Le troisième chapitre, rédigé par Monika Zázrivcová (maître de conférences au Département d'Études romanes de la Faculté des Lettres de l'Université Matej Bel de Banská Bystrica), présente les formes et les variantes de l'image de la famille dans le roman noir de l'écrivain francophone Joseph Incardona, *Derrière les panneaux il y a des hommes*. La chercheuse examine les personnages du roman dans des situations existentielles et limites, leur comportement pathologique et leur aliénation mutuelle, ainsi que la recherche du sens de la vie dans un monde plein de vide individuel. L'article conclut que l'approche créative d'Incardona utilise la représentation de la famille comme symbolique de questions universelles et éternelles.

L'article de Zuzana Malinovská, professeur au Département de langues et littératures romanes de la Faculté de Pédagogie de l'Université Comenius de Bratislava et professeur invité de l'Université d'Ostrava, ouvre la seconde moitié du volume. Malinovská se consacre au roman *Qui a tué Heidi?* du romancier Marc Voltenauer, et illustre les motifs et les procédés par lesquels le livre met en scène le témoignage littéraire d'une famille contemporaine. L'œuvre est confrontée à des livres similaires (par le thème, le style, la narration) d'autres écrivains; les similarités et les correspondances trouvées révèlent que Voltenauer n'est pas un écrivain solitaire, mais le représentant d'une branche plus large de la prose moderne européenne. Une partie non négligeable de l'étude consiste également en une définition génologique : Malinovská démontre, sur la base de caractéristiques clés, le fait que l'œuvre appartient au sous-genre du roman à énigme.

Les deux derniers articles visent à analyser des œuvres de la littérature slovaque. Dans le chapitre intitulé « Štylistika obrazu rodiny v románe Dominika Dána *Na podpätkoch* », Daniela Slančová (professeur à l'Institut d'études slovaques et médiatiques de la Faculté des Lettres de l'Université de Prešov) traite du roman policier susmentionné. Dán, auteur slovaque contemporain populaire, établit dans plusieurs lignes narratives un lien entre les images partielles des familles (souvent dysfonctionnelles) et des phénomènes sociaux, économiques et démographiques plus larges. Dans son article, Slančová souligne l'importance des éléments stylistiques (par exemple l'utilisation du registre standard ou familier; les expressions dialectales, les types d'hypocoristiques) qui sont utilisés dans le monde fictionnel pour caractériser les familles, les relations et le milieu social. Le chapitre conclut en constatant que la stylistique dans le roman repose notamment sur le contraste thématique et linguistique.

La monographie se termine par l'étude de Jakub Souček (maître de conférences à l'Institut d'études anglaises et américaines de l'Université de Prešov), dans laquelle l'auteur a pour but d'interpréter le roman policier *Nech to zostane v rodine!* de Daniela Kapitáňová. Il applique la méthode de la lecture attentive (close reading). Une analyse et une interprétation approfondies des motifs des relations et des liens familiaux mettent en évidence leur dé-idéalisation par rapport à des facteurs tels que la perte de communication effective, de compréhension et de partage des émotions.

Pour conclure, l'ouvrage en question réussit à la fois à présenter et interpréter les variantes de la réflexion littéraire sur la famille dans le genre du roman policier et à confirmer l'importance et la pertinence des approches comparatives et transculturelles dans les études littéraires. Ainsi, ce livre représente une source riche d'informations et peut incontestablement être rangé parmi les ouvrages réussis et inspirants.

Karel Střelec
Université d'Ostrava
République tchèque
karel.strelec@osu.cz

Studia Romanistica

Vol. 22, Num. 2 / 2022

Navazuje na — Es sucesora de — Succède à — Succede a
Acta Facultatis Philosophicae, Universitas Ostraviensis: Studia Romanistica (1995–2008, 1–8)

Vydala Ostravská univerzita, Dvořákova 7, CZ–701 03 Ostrava, v roce 2022

Editado por la Universidad de Ostrava — Facultad de Filosofía y Letras en 2022
Publié par l'Université d'Ostrava — Faculté de Lettres en 2022
Pubblicato dalla Facoltà di Lettere e Filosofía dell'Università di Ostrava, 2022

Technická redakce — Redacción técnica — Rédaction technique — Redazione tecnica
Helena Franz

Jazykové úpravy a překlad abstraktů do angličtiny
Iva Dedková

Jazyková korektura španělštiny
Begoña García Ferreira

Jazyková korektura francouzštiny
Mgr. Catherine Božoňová

Obálka — Cubierta — Jaquette — Copertina
Helena Franz

Vychází dvakrát ročně (červen a prosinec) — Tiene una periodicidad semestral (junio y diciembre) — Paraît deux fois par an (juin et décembre) — Semestrale (giugno e dicembre)

Náklad — Tirada — Tirage — Tiratura
100 výtisků — 100 ejemplares — 100 exemplaires — 100 copie

URL
ff.osu.eu/studiaromanistica

Informace o nabídce titulů vydaných Ostravskou univerzitou jsou k dispozici na webu Univerzitního obchodu a knihkupectví: http://oushop.osu.cz

Adresa pro výměnu — Redacción e Intercambio — Pour l'échange s'adresser à — Redazione e Intercambio
Reální 3
CZ–701 03 Ostrava
TEL.: (+420) 553 461 912

Reg. č. MK ČR E 18750
ISSN 1803-6406 (Print)
ISSN 2571-0265 (Online)

The **Studia Romanistica** journal is included in the European database of scientific and scholarly journals ERIH PLUS (European Reference Index for the Humanities and Social Sciences).

La revista **Studia Romanistica** está incluida en el índice ERIH PLUS, listado europeo de revistas científicas.

La revue **Studia Romanistica** est indexée dans la base européenne ERIH PLUS, qui répertorie les revues scientifiques.

La rivista **Studia Romanistica** è inserita nella lista europea ERIH PLUS che raccoglie riviste scientifiche.

A revista **Studia Romanistica** está incluída no banco de dados de revistas científicas ERIH PLUS.

Revista **Studia Romanistica** este inclusă în baza de date a revistelor științifice ERIH PLUS.

ISSN 1803–6406