

estudios humanísticos

filología

44



universidad de león

departamento de filología hispánica y clásica
departamento de filología moderna

ISSN: 0213-1382 (impresa) y 2444-023X (en línea). DOI: 10.18002/ehf

Estudios Humanísticos

Filología

44 [2022]

Estudios Humanísticos

Filología

Nº 44 [2022]

ISSN: 0213-1382 (impresa) y 2444-023X (en línea)

DOI: 10.18002/ehf



**Revista de los Departamentos de Filología Hispánica y Clásica y Filología
Moderna de la Facultad de Filosofía y Letras**

León, 2022

ESTUDIOS HUMANÍSTICOS. FILOLOGÍA

Revista de los Departamentos de Filología Hispánica y Clásica y Filología Moderna
Universidad de León

EQUIPO EDITORIAL:

DIRECTORA

Dra. Imelda Martín-Junquera, Universidad de León, España

DIRECTOR ADJUNTO

Dr. Francisco Javier Grande Alija, Universidad de León, España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Dra. Elena Bandín Fuertes, Universidad de León, España
Dra. María Cristina Egido Fernández, Universidad de León, España
Dra. Camino Gutiérrez Lanza, Universidad de León, España
Dra. Miriam López Santos, Universidad de León, España
Dr. Cristina Casado Presa, Washington College, Maryland, Estados Unidos
Dr. José María Fernández Cardo, Universidad de Oviedo, España
Dra. Rosario González Pérez, Universidad Autónoma de Madrid, España
Dr. Rubén González Vallejo, Universidad de Salamanca, España
Dr. Francisco Javier Herrero Ruiz de Loizaga, Universidad Complutense de Madrid, España
Dra. Silvia Martínez Falquina, Universidad de Zaragoza, España
Dra. Pilar Vega Rodríguez, Universidad Complutense de Madrid
Dr. José Manuel Correoso Ródenas, Universidad Complutense de Madrid, España
Dra. Inés Ordiz Alonso-Collada, UNED, España
Marian Panchón Hidalgo, Universidad de Granada

EQUIPO TÉCNICO

Dra. Érika Redruello Vidal, Universidad de León, España
Dr. Pablo García González, Universidad de León, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. José María Balcells Doménech, Universidad de León, España
Dr. J.A.G. Ardila, University of Edinburgh, Escocia
Vicent Beltrán, Università di Roma La Sapienza, Italia
Antonio Chicharro Chamorro, Universidad de Granada, España
Dr. Francisco Javier Díez de Revenga, Universidad de Murcia, España
Dra. Emilia María Durán Almarza, Universidad de Oviedo, España
Concepción Fernández Martínez, Universidad de Sevilla, España
Dr. Fernando Galván Reula, Universidad de Alcalá, España
Dr. Salvador Gutiérrez Ordóñez, Universidad de León, España
Dr. José Antonio Pascual Rodríguez, Universidad Carlos III de Madrid, España
Dr. Guillermo Rojo Sánchez, Universidad de Santiago de Compostela, España
Dra. Maria Cristina De Castro-Maia de Sousa Pimentel, Universidade de Lisboa, Portugal
Dra. Isabel Velázquez Soriano, Universidad Complutense de Madrid, España
Dra. Norma E. Cantú, Trinity University, Texas, EEUU

Envío de artículos

ESTUDIOS HUMANÍSTICOS. FILOLOGÍA

Departamento de Filología Hispánica y Clásica y Departamento de Filología Moderna

e-mail: estudioshumanisticosfilologia@unileon.es

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de León

24071 León

Tlfn: 987-291079.

Periodicidad: Anual

Contenido

Estudios originales, notas y reseñas.

Universidad de León. Área de Publicaciones

© Los autores

ISSN: 0213-1382 (impresa) y 2444-023X (en línea) DOI: 10.18002/ehf

Depósito Legal: LE-212-1993

Maquetación: David Aller Llamera

Ilustración de portada: Original para la publicación de María Sonsoles Ortiz de Urbina Fernández.

TABLA DE CONTENIDOS

[MONOGRÁFICO]: FENÓMENOS DE INTERFERENCIA ENTRE LENGUAS AFINES: AVANCES Y ESTADO DE LA INTERLENGUA

RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO , <i>Presentación.</i>	15-17
ISMAEL I. TEOMIRO Y EVA ESTEBAS-VILAPLANA , Una aproximación contrastivo-competencial a la enseñanza de segundas lenguas	19-44
M^a. ÁNGELES ESCOBAR Y ANNA VERMEULEN , Textos multimodales y tareas de traducción en Español como lengua extranjera: la adquisición del clítico <i>se</i> por parte de adultos de habla holandesa	45-65
JOAN R. SAPIÑA , La oración final con para en el corpus de aprendices de Español: la interferencia del infinitivo flexionado en aprendientes lusófonos de ele	67-85
TAREK SHABAN MOHAMAMAD SALEM , La agramaticalidad como propiedad de la fraseología española. estado de la cuestión	87-102

[ESTUDIOS]

VÍCTOR CANTERO GARCÍA , De la filosofía sensista observacional al drama moral neoclásico: el caso de María Rita de Barrenechea y Tomás de Iriarte	105-122
JESÚS CÁSEDA TERESA , <i>La poesía de Rodrigo Manrique en su polémica literaria con Juan de Valladolid y algunos problemas de atribución</i>	123-136

- JOSÉ GARCÍA PÉREZ**, *Importante e interesante: que no se tomen solo como valorativos* 137-158
- IVÁN GÓMEZ CABALLERO**, *Datación y problemas de la autoría de El Robo de las Sabinas* 159-176
- MARÍA ANTONIA MEZQUITA FERNÁNDEZ**, *Las superheroínas rebeldes de los filmes Wonder Woman Y Capitana Marvel: su lucha contra la devastación y opresión* 177-191
- ALEJANDRO RIVERO-VADILLO**, *De lo fantástico poshumano a lo real ecomoderno: una cartografía de la ciencia ficción Solarpunk* 193-215

[RESEÑAS]

- Jota Siroco, Alquimia, prólogo de Carmina Bellido, Wroclaw, Amazon, 2022, 150 pp. (**JOSÉ MARÍA BALCELLS DOMÉNECH**) 219-220
- María Jaén, Estimat Pablo, Barcelona, Penguin Random House, 2021, 220 pp. (**JOSÉ MARÍA BALCELLS DOMÉNECH**) 221-223
- Gianluca Pontrandolfo, Lingüística textual y discursos de especialidad: perspectivas de análisis. Madrid, Arco Libros (Cuadernos de Lengua Española, 143), 2021, 96 pp. (**JOSÉ GARCÍA PÉREZ**) 225-226
- A. López Valero, E. Encabo Fernández, I. Jerez Martínez y L. Hernández Delgado, Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación. Barcelona, Octaedro, 2021, 140 pp. (**TERESA LLAMAZARES-PRIETO**) 227-229

**[Monográfico
sobre]
Fenómenos de
interferencia
entre lenguas
afines: avances
y estado de la
interlengua**

CUADERNO MONOGRÁFICO N° 13

*Fenómenos de interferencia entre lenguas afines:
avances y estado de la interlengua*

**FENÓMENOS DE INTERFERENCIA ENTRE LENGUAS
AFINES: AVANCES Y ESTADO DE LA INTERLENGUA¹**
**PHENOMENA OF INTERFERENCE BETWEEN RELATED
LANGUAGES: PROGRESS AND STATUS OF INTERLANGUAGE**

PRESENTACIÓN
INTRODUCTION

RUBÉN GONZÁLEZ VALLEJO

Universidad de Salamanca

Desde un punto de vista pedagógico, si hablamos de interlengua y puntos de contacto, es menester resaltar el concepto de transferencia negativa y positiva de Weinreich sobre lenguas afines (1953), ya que existe un vasto camino en la contrastiva para ampliar los horizontes lingüísticos de los aprendientes. Junto con él, un punto crucial para considerar en los fenómenos de interferencia es la percepción de distancia que tiene el estudiante entre ambas lenguas, es decir, su preconcepto acerca de la naturaleza de la lengua que estudia. Y es aquí donde sacamos a colación una apreciación de Kellerman (1983), por el que los estudiantes tienden a calcar las estructuras muy marcadas de su lengua en la otra a partir del estadio en el que se encuentran, pues la (des)confianza provoca que se acerquen o alejen de la interferencia lingüística.

En esta línea de interacción, son indudables las ventajas que la proximidad lingüística ofrece en el proceso de remodelación de la interlengua. De hecho, las implicaciones que ofrecen los puntos contrastivos entre lenguas afines son, cuando menos, vastas: desde la fonética, a través de la confusión de grafemas o asimilaciones de fonemas de una lengua a otra; la morfosintaxis, con las selecciones falsas, adiciones, discordancias y transferencias, entre otros; hasta el plano léxico, a través de la creación de un lexicón basado en préstamos, falsos amigos, hibridismos y *code switching*. Todo ello, apuesta por la necesidad de avanzar en el campo de la contrastiva lingüística a través de estudios teóricos y empíricos que se postulen como un punto de apoyo para las nuevas metodologías en clase de lengua y de traducción.

1 Universidad de Salamanca Correo-e: u156528@usal.es

Por otra parte, en las clases de lengua para extranjeros, el objetivo de introducir los errores más recurrentes en las combinaciones de interés favorece la producción oral y la interacción con otras disciplinas, como la dialógica en el caso de la interpretación y la escrita en clases de traducción. A tal respecto, en las clases de lengua o mediación lingüística resulta crucial identificar los errores más recurrentes y las áreas de mayor dificultad, de manera que se pueda intervenir en la transmisión de estrategias, en la programación de cursos o en la preparación de material didáctico específico. Además, el uso de la traducción para moldear la interlengua facilita esa reflexión contrastiva explícita y continua entre ambas lenguas y culturas que necesitan y, al mismo tiempo, sirve también para detectar áreas de conflicto, especialmente cuando se realiza la traducción inversa, ya que la traducción puede ser un instrumento pedagógico para provocar y evitar interferencias. Sin embargo, no siempre contamos con instrumentos suficientes para medir la interlengua en algunos sectores, como en los niveles iniciales por la dificultad que conlleva determinar ese conocimiento mínimo que tienen los hablantes, dado que la gran mayoría han abarcado los niveles intermedio y avanzado.

Fruto de estas breves reflexiones, la siguiente sección monográfica titulada “Fenómenos de interferencia entre lenguas afines: avances y estado de la interlengua” está centrada en la proximidad entre lenguas y en el proceso de remodelación de la interlengua. Sírvanse como ejemplo las implicaciones que ofrecen los puntos contrastivos entre lenguas afines, que son, cuando menos, vastas: desde la fonética, a través de la confusión de grafemas o asimilaciones de fonemas de una lengua a otra; la morfosintaxis, con las selecciones falsas, adiciones, discordancias y transferencias, entre otros; hasta el plano léxico, a través de la creación de un lexicón basado en préstamos, falsos amigos, hibridismos y *code switching*. Todo ello, apuesta por la necesidad de avanzar en el campo de la contrastiva lingüística a través de estudios teóricos y empíricos que se postulen como un punto de apoyo para las nuevas metodologías en clase de lengua y de traducción.

En la siguiente edición monográfica, contaremos con cuatro artículos pertenecientes a diferentes campos relativos a la interlengua. Inicialmente, Ismael I. Teomiro García y Eva Estebas Vilaplana, bajo el título “Una aproximación contrastivo-competencial a la enseñanza de segundas lenguas”, proponen un esquema de cuatro fases metodológicas para acercar al estudiante al recorrido competencial para adquirir la L2 mediante estrategias lingüísticas.

Por otra parte, María Ángeles Escobar y Anne Vermeulen, con “Multimodal Texts and Translation Tasks in Spanish Foreign Language (SFL): The acquisition of reflexive clitic “se” by Dutch-speaking adults”, parten de la importancia de la traducción de textos multimodales como recurso didáctico y analizan el uso del clítico español “se” en las traducciones producidas por adultos neerlandófonos, a través de una actividad de traducción intersemiótica y otra interlingual. No sin razón, el estudio de pruebas documentales representa un arma de recolección de transferencias negativas que mejoran las competencias docentes. De ello da prueba, Joan Rodríguez Sapiña. Mediante su artículo “La oración final con “para” en el corpus de aprendices de español: la interferencia del infinitivo flexionado en aprendientes lusófonos de ELE”,

expone la dificultad del infinito flexionado, enmarcado en la oración subordinada adverbial final con el nexos “para”. Todo ello, a través de 151 muestras extraídas del CAES desde los niveles A1-C1.

Por último, y para cerrar la sesión, Tarek S. Salem, con “La agramaticalidad como propiedad de la fraseología española. Estado de la cuestión”, analiza morfosintácticamente anomalías en un corpus de locuciones españolas que aparecen en el Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles (DFDEA), evidenciando la aceptación por los hablantes y la positividad temprana que de ello se deriva

UNA APROXIMACIÓN CONTRASTIVO-COMPETENCIAL A LA ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS¹

A CONTRASTIVE-COMPETENTIAL APPROACH TO THE TEACHING OF SECOND LANGUAGES²

ISMAEL I. TEOMIRO

UNED y Universidad de Extremadura

EVA ESTEBAS-VILAPLANA

UNED

Resumen:

En este trabajo proponemos una aproximación contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas (L2) que parte de las competencias en la lengua materna (L1) para llegar a las estrategias lingüísticas que permiten alcanzar dichas competencias en la L2. Definimos una metodología dividida en cuatro fases y que comienza con el conocimiento que los estudiantes tienen de su L1, proponiendo su uso como andamiaje en el proceso de enseñanza de las estrategias en la L2. Finalmente, mostramos cómo se puede utilizar esta metodología en la enseñanza de la entonación de predicados téticos y del uso de la pasiva perifrástica en inglés como L2.

Palabras clave: contrastivo, competencia, andamiaje, aprendizaje, segunda lengua

Abstract:

In this work, we put forward a contrastive approach to the teaching of second languages (L2) which goes from the competences in the mother tongue (L1) to the linguistic strategies used to achieve such competences in the L2. We outline a methodology made up of four phases, which starts from the knowledge that the students have of their L1. We propose to use this knowledge as scaffolding in the process of teaching the strategies in the L2. Finally, we show how this methodology can be used to teach the intonation of thetic predicates and the use of the periphrastic passive in English as L2.

Keywords: contrastive, competence, scaffolding, learning, second language

1 UNED y Universidad de Extremadura. Correo-e: iteomiro@flog.uned.es y eestebas@flog.uned.es. Recibido: 28-09-2022. Aceptado: 22-10-2022.

2 Esta investigación ha sido parcialmente financiada por el Ministerio de Universidades a través de fondos de la Unión Europea-Next Generation EU (Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia).

1. INTRODUCCIÓN

La comparación interlingüística ha estado siempre presente en el estudio de las lenguas y del lenguaje humano debido a un interés genuino e inherente al intercambio cultural y comercial, asuntos diplomáticos e intereses políticos entre regiones, países, reinos e imperios.

Desde la Antigüedad ha habido un gran interés en el análisis detallado de las lenguas, como se puede observar en las fuertes tradiciones centenarias del estudio de la gramática que podemos encontrar en la India, con la exhaustiva y sistemática descripción de la gramática del Sanscrito que Pāṇini escribe en la *Aṣṭādhyāyī*, así como en la Grecia Clásica. En la Edad Media la enseñanza del latín cobra una especial importancia como lengua oficial del Imperio Romano de Occidente y posteriormente de la Iglesia Católica, convirtiéndose en la lengua vehicular en los ámbitos religiosos y educativos, lo que potenció su enseñanza como segunda lengua en una Europa donde convivían multitud de lenguas vernáculas. El método usado para su enseñanza fue el del que posteriormente se derivaría el método gramática-traducción para la enseñanza de las lenguas. También en esta época surgen las primeras escuelas de traductores como la Escuela de Amalfi, en el sur de Nápoles, o la Escuela Raimundiana en Toledo (El-Madkouri Maataoui, 2006).

Observar y analizar las semejanzas y diferencias entre distintas lenguas ha sido un elemento inherente al estudio de las lenguas y del lenguaje a lo largo del desarrollo de la lingüística como disciplina y desde su nacimiento de la mano de la lingüística comparativista de los siglos XVIII y XIX, donde el método era eminentemente comparativo y cuyo fin era establecer relaciones genéticas entre las diversas lenguas del mundo. La lingüística teórica de los siglos XX y XXI también ha usado la comparación interlingüística como herramienta fundamental para establecer reglas y tendencias universales que describan las características de las lenguas, como los universales lingüísticos de Greenberg (1963), o bien para arrojar luz sobre la naturaleza, estructura y funcionamiento de la facultad del lenguaje humano entendida como un sistema cognitivo autónomo (Chomsky, 1957, 1981, 2005). Asimismo, la comparación interlingüística ha sido un elemento fundamental en algunas corrientes de la lingüística aplicada como el análisis contrastivo que veremos más adelante en la sección 2 (Fries, 1947; Weinreich, 1953; Lado 1957).

Actualmente podemos definir la lingüística contrastiva como la “comparación teóricamente cimentada, sistemática y sincrónica de generalmente dos y como mucho, no más de un pequeño número de lenguas”³. Las comparaciones pueden tener una orientación teórica, donde suelen ser simétricas, es decir, se estudia un aspecto completo de una lengua frente a otra de una forma equilibrada entre ambas lenguas.

3 Traducción de los autores: “the theoretically grounded, systematic and synchronic comparison of usually two and at most no more than a small number of languages” (Mair, 2018: 1).

Las comparaciones pueden tener también una orientación aplicada, donde suelen ser asimétricas como en las aplicaciones pedagógicas, en las que se hace énfasis en las diferencias de la L2 respecto a la L1 que pueden resultar problemáticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los resultados de la lingüística contrastiva suelen ser transferibles a la sociedad, bien a través de la enseñanza de lenguas extranjeras, bien a través de estudios y práctica de la traducción (Mair, 2018: 1).

En este trabajo defenderemos que el análisis de las diferencias y, sobre todo, el de las semejanzas entre lenguas, así como su explotación didáctica, pueden ser de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras si se utilizan como elemento de andamiaje para la conformación de la interlengua del estudiante que le permita alcanzar un aprendizaje significativo (Vigotsky, 1978). En primer lugar, hablaremos en la sección 2 del papel que ha tenido la comparación interlingüística en la enseñanza de lenguas desde los años 40 hasta la actualidad, y en el papel que ésta tiene en el concepto de interlengua. A continuación, en la sección 3 introduciremos nuestra propuesta teórica que consiste en explotar las similitudes interlingüísticas como elementos de andamiaje: las lenguas tienen grandes convergencias en cuanto a competencia comunicativa, así como diferencias y similitudes en cuanto a estrategias léxicas, gramaticales y fonológicas para alcanzarlas. Defenderemos que partir de estas convergencias competenciales puede ayudar al estudiante a entender cómo funciona la segunda lengua y a reflexionar sobre la gramática de ésta y de la primera lengua. Después introduciremos dos propuestas para la enseñanza de fenómenos particulares en el aula de inglés como lengua extranjera: en la sección 4 nos adentraremos en la enseñanza de la prosodia de los predicados téticos y categóricos en inglés y a continuación, en la sección 5 pasaremos a la enseñanza del uso de la voz pasiva en inglés. Finalmente, cerraremos este trabajo con la presentación de conclusiones y futuras líneas de investigación.

2. DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO A LA INTERLENGUA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS

Ya desde el siglo XVII se conoce la utilidad práctica que conlleva un acercamiento a la enseñanza de lenguas extranjeras desde una perspectiva contrastiva entre la lengua materna del estudiante y la lengua extranjera objeto de aprendizaje. Lewis (1671) afirma lo siguiente (citado en Mair, 2018: 2):

La forma más fácil de introducir a alguien en una lengua desconocida es mostrar lo que la gramática de ésta tiene de más o de menos con respecto a la de su lengua materna; y siguiendo esta máxima, proceder *a noto ad ignotum*, llevando lo que sabemos a un paso de lo que vamos a aprender.⁴

Esta cita anticipa y resume la esencia de la propuesta que introduciremos en este trabajo (sección 3) y que consiste en partir del conocimiento que el estudiante tiene de su lengua materna y que define su zona de desarrollo proximal (Vigotsky, 1978),

4 Traducción de los autores: "The most facil way of introducing any in a Tongue unknown, is to shew what Grammar it hath beyond, or short of his Mother-Tongue; following that Maxime, to proceed *a noto ad ignotum*, making what we know, a step to what we are to learn." (Lewis (1971), citado en Mair, 2018: 2).

haciéndolo consciente, ampliándolo y potenciándolo para ponerlo en contraste con esos mismos aspectos en la lengua que se va a aprender (como dice Lewis, “llevando lo que sabemos a un paso de lo que vamos a aprender”) y así, utilizarlo como andamiaje para lograr un aprendizaje significativo (*op. cit.*).

La situación creada por la Segunda Guerra Mundial hace aumentar de manera muy notable el número de personas que llegaron a los Estados Unidos huyendo del conflicto bélico y que tuvieron que aprender inglés en poco tiempo. Asimismo, muchos trabajadores estadounidenses en el extranjero tuvieron que aprender diversas lenguas también con mucha celeridad. Esto potenció que en los años 40 se incorporara la comparación y el análisis sistemático y contrastivo entre lenguas en la enseñanza de lenguas extranjeras en Estados Unidos a través de los trabajos pioneros de Charles C. Fries (1945), Uriel Weinreich (1953) y Robert Lado (1957). Es este último quien formula la **hipótesis contrastiva**, esencial para el análisis contrastivo que se aplicaría a la enseñanza de lenguas durante las décadas de los 50 y 60:

Podemos predecir y describir los patrones que causarán dificultad en el aprendizaje y aquellos que no la causarán comparando sistemáticamente la lengua y la cultura que se van a aprender con la lengua y cultura nativas del estudiante. En nuestra opinión, la preparación de materiales pedagógicos y experimentales actualizados debe basarse en este tipo de comparaciones.⁵

El **análisis contrastivo** parte de que las lenguas, comparadas habitualmente en pares, tienen puntos de similitud y de diferencia estructural. Por ejemplo, el inglés (1) y el español (2) son similares en que los objetos preposicionales siempre siguen a la preposición. Sin embargo, difieren en cuanto a la posición del sujeto oracional, que en inglés siempre debe ser preverbal (3), con muy pocas excepciones⁶, mientras que en español puede aparecer con mucha más flexibilidad tanto delante como después del verbo (4).

(1) a. I bought this book **for** **you.**
 pron_{1.SG} comprar_{pasado} det libro **para** **pron_{2.SG}.**

“Compré este libro para ti.”

b. *I bought this book **you** **for.**
 pron_{1.SG} comprar_{pasado} det libro **pron_{2.SG}** **para.**

“Compré este libro para ti.”

(2) a. He comprado este libro para Lucas.

b. *He comprado este libro Lucas para.

5 Traducción de los autores: [“We can predict and describe the patterns that will cause difficulty in learning, and those that will not cause difficulty, by comparing systematically the language and culture to be learned with the native language and culture of the student. In our view, the preparation of up-to-date pedagogical and experimental materials must be based on this kind of comparison.”] (Lado, 1957: prefacio, n.p.; citado en Mair, 2018: 5).

6 Inversiones locativas introducidas por un adverbio (“There comes the rabbit”, “Down goes the rain”), construcciones existenciales introducidas por *there*, construcciones introducidas por *so*, *nor* o *neither* (“I love music. So do I”, “I don’t eat meat. Nor/Neither does he”).

- (3) a. **Robert likes** to read fantasy books.
Robert gustar_{presente.1SG} a leer fantasía libros.
“A Robert le gusta leer libros de fantasía.”
- b. *Fantasy books **likes** **Robert** to read.
Fantasía libros **gustar**_{presente.1SG} **Robert** a leer.
“A Robert le gusta leer libros de fantasía.”
- (4) a. **Tatiana lo suele leer** antes de irse a dormir.
b. **Lo suele leer Tatiana** antes de irse a dormir.

La hipótesis contrastiva asume que la estructura de la lengua materna (L1) siempre va a influir en el estudiante, que tratará de aplicarla a la lengua que está aprendiendo (L2), lo que se conoce como **transferencia**. A partir de esta premisa se pueden hacer dos predicciones: primeramente, en los aspectos en los que las dos lenguas sean similares habrá transferencia positiva, es decir, la estructura de la lengua materna ayudará la adquisición de la estructura de la segunda lengua. Contrariamente, cuando haya diferencias estructurales la predicción es que habrá transferencia negativa o **interferencia**, que es la influencia de la L1 que dificulta la adquisición de la estructura de la L2. Estas áreas de diferencias estructurales son las que presentarán especial dificultad y favorecerán la generación de errores.

Por lo tanto, la metodología que se sigue en el análisis contrastivo consiste en comenzar realizando una descripción formal de la L1 y de la L2 para seleccionar, a continuación, una o varias áreas a comparar, donde se detectarán y formalizarán las semejanzas y las diferencias entre ambas lenguas y a partir de las cuales se podrán predecir los aspectos que generan mayor dificultad y número de errores. Sobre estos aspectos se trabajará en el proceso de enseñanza-aprendizaje y se centrará el diseño de materiales que ayuden a superar la interferencia.

Este giro contrastivo en la enseñanza de lenguas tiene lugar en un momento en el que el estructuralismo americano y el conductismo dominan la lingüística y la psicología, respectivamente, en Estados Unidos, situación que se extenderá hasta finales de los años 50. Debido a esto, el interés de los primeros lingüistas que trabajaron en el análisis contrastivo se centra en aspectos de la gramática independientes del contexto como cuestiones léxicas, morfológicas, sintácticas y fonético-fonológicas, dejando a un lado otros aspectos más dependientes del contexto como son la sintaxis textual, la retórica, la pragmática y cuestiones relacionadas con el nivel discursivo. Durante estos años se llevaron a cabo proyectos contrastivos que abarcaban contrastes sistemáticos y más o menos holísticos entre el inglés y el alemán (véanse Kufner, 1962; Moulton 1962) y el inglés y el español (véanse Stockwell y Bowen, 1965; Stockwell, Bowen y Martin, 1965), entre otros pares de lenguas (véanse referencias en Larrañaga Domínguez, 2002).

En Europa, el análisis contrastivo llega con un retraso de aproximadamente 10 años (Garrudo Carabias, 1996), y lo hace con estudios más detallados, pero también más fragmentados que los monográficos comprensivos que pretendían abarcar

sistemas completos como la gramática o la fonología que se hicieron en Estados Unidos y que hemos mencionado más arriba. Debido a que el estructuralismo europeo tuvo un enfoque funcionalista más acentuado que en Estados Unidos, se le dio más importancia a esos aspectos más dependientes del contexto que fueron dejados a un lado por el análisis contrastivo americano de los años 40, 50 y 60.

A lo largo de los años 70 se empieza a ver que las predicciones del análisis contrastivo no se cumplen siempre y se pone en tela de juicio la hipótesis contrastiva. Por una parte, hay dificultades considerables a la hora de abarcar sistemas lingüísticos completos, como, por ejemplo, el análisis de todo el vocabulario o de toda la gramática de una o varias lenguas. Por otra parte, hay ciertas categorías lingüísticas que parecen no tener contrapartida en otras lenguas, como, por ejemplo, el modo subjuntivo de las lenguas romances que no existe en el inglés actual. Incluso en la adquisición de la fonología se han identificado otros factores aparte de la estructura fonética de la L1 que influyen en los aciertos y errores de pronunciación en la L2, como, por ejemplo, las diferencias en los niveles de acentuación y en la estructura rítmica de lenguas de compás acentual, como el inglés, y lenguas de compás silábico, como el español (Finch y Ortiz Lira, 1982; Mott, 2005). Por otra parte, la evidencia empírica proveniente de la labor de los docentes contradice muy a menudo las predicciones del análisis contrastivo, demostrando que las diferencias no entrañan necesariamente dificultad de aprendizaje. Póngase como ejemplo la diferencia entre el inglés y el español con respecto a los sujetos nulos: mientras que el primero sí los permite, el segundo no. Sin embargo, los estudiantes de inglés como segunda lengua cuya primera lengua es el español no muestran demasiadas dificultades a la hora de adquirir dicha prohibición en inglés, como, por ejemplo, en los predicados meteorológicos que no suelen ser producidos con sujetos expletivos.

Esto lleva a que a finales de los años 70 surja un nuevo modo de trabajar que parte del desempeño del estudiante en la segunda lengua en lugar de las estructuras de las dos lenguas. Corder (1967) propone el **análisis de errores** como método que supera el análisis contrastivo y que comienza con la identificación de los errores de los estudiantes, sigue con el análisis de estos a través de su descripción y clasificación y procede a encontrar explicaciones que den cuenta de ellos, donde la interferencia propuesta por el análisis contrastivo es uno más entre otros varios factores identificados.

El análisis de errores inspiró muchos trabajos empíricos que mostraron que los estudiantes pasaban por varias fases en el proceso de adquisición de la segunda lengua, caracterizadas por los tipos de errores que cometían en cada una de ellas. Esto lleva a una visión de la lengua del estudiante diferente a la que el análisis contrastivo tenía de ella, que la consideraba una versión deficiente de la L2 debido a la interferencia de la lengua materna. Selinker (1972) defiende que, contrariamente, el aprendiz tiene un sistema lingüístico emergente, individual, independiente de la lengua materna, autónomo, sujeto a reglas, dinámico y en continua evolución. A la formación de este sistema, denominado *interlengua*, contribuye la transferencia, pero también otros elementos como reglas de generalización intralingüística o estrategias universales de simplificación.

A partir de los años 80 se abandona el objetivo de definir el análisis contrastivo como una teoría de la adquisición de segundas lenguas, así como las pretensiones de considerarlo una subdisciplina (James, 1980), para pasar a entenderse como una aproximación al estudio de las lenguas y del lenguaje que orienta la investigación en la adquisición de segundas lenguas, los estudios de traducción, lexicografía, comunicación intercultural y estudios culturales (Garrudo Carabias, 1996). La comparación interlingüística es, además, una parte fundamental de la lingüística teórica, en especial de la tipología lingüística iniciada por Greenberg (1963), cuyo objetivo es describir la variación interlingüística sincrónica a través de los universales lingüísticos, que son patrones que aparecen sistemáticamente en las lenguas naturales y que potencialmente se estima que es una propiedad inherente a cualquier lengua humana. La gramática generativa que surge a partir de las primeras publicaciones de Chomsky (1957) también se beneficia en gran medida del contraste interlingüístico y va un paso más allá de la descripción, marcándose como objetivo formular principios universales que expliquen la variación interlingüística, ya sean de índole exclusivamente lingüísticos o extralingüísticos, tales como cuestiones de análisis de datos y de procesamiento (Chomsky, 2005).

Nuestra propuesta, que presentaremos a continuación, defiende el uso de las semejanzas entre lenguas como elemento facilitador en la adquisición de la segunda lengua. Entendemos, por tanto, que las semejanzas interlingüísticas pueden ser utilizadas como andamiaje en el proceso enseñanza-aprendizaje.

3. APROXIMACIÓN CONTRASTIVO-COMPETENCIAL COMO ANDAMIAJE AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE

El término **competencia** fue introducido por Chomsky para referirse al conocimiento que el hablante/oyente posee de su lengua materna y que es independiente del uso real que éste hace de su lengua en situaciones concretas, lo que denominó “actuación” (1965: 4). Posteriormente, el uso del término se extendió para capturar el conocimiento que el hablante tiene no solo de su lengua sino de cómo utilizarla para comunicar. Así, la competencia comunicativa supone no solo competencia lingüística – conocimiento de su lengua – sino también otros tipos de conocimientos que incluyen normas sociales, uso de la lógica, etc. (Hymes, 1972).

Actualmente, la enseñanza de segundas lenguas está basada en competencias, es decir, en el conocimiento que el estudiante tiene sobre la L2 y que le permite comunicar en contextos sociales. Además, hay una clara influencia de las corrientes comunicativas (véanse Canale, 1983; Littlewood, 1988), que ponen el énfasis en las competencias comunicativas de la L2 sobre sus propiedades formales con la finalidad de que el estudiante comunique eficazmente.

Enseñamos competencias, es decir, a **hacer** cosas con la L2: a saludar, a presentarse, a comparar, a narrar eventos, a enfatizar, etc. Es a partir de estas competencias que se organiza la enseñanza de las estrategias lingüísticas de las que

dicha lengua dispone para alcanzarlas. Por ejemplo, para enfatizar y focalizar el agente de un evento podemos utilizar en inglés la pasiva (5), pero para hacer lo mismo en español podemos usar tanto la pasiva (6) como variar el orden de palabras (7). Esta última opción no es posible en inglés, como vemos en (8).

- (5) The window was broken by [foco JOHN].⁷
 Det ventana aux_{pasado.3SG} rota por [foco JOHN].
 “La ventana fue rota por John.”
- (6) La ventana fue rota por [foco JUAN].
- (7) La ventana la rompió [foco JUAN].
- (8) *The window broke [foco JOHN].
 Det ventana romper_{pasado.3SG} [foco JOHN].
 “La ventana la rompió Juan.”

Partiendo de las competencias podemos llegar a las estrategias que la L2 pone a disposición del hablante para alcanzar dichas competencias. Las estrategias pueden ser de muy diversa índole: construccionales como las pasivas en (5) y (6), sintácticas como en (7), léxicas, fraseológicas o incluso fonológicas, como las estrategias entonativas que veremos más adelante en la sección 4.

Además, en este caso vemos que para una misma competencia (enfatizar y focalizar), dos lenguas pueden tener estrategias similares (pasiva perifrástica en (5) y (6)) y estrategias diferentes (orden de palabras en (7) pero no en (8)).

Nuestra propuesta consiste en enriquecer esta aproximación a la enseñanza de lenguas partiendo del conocimiento, muchas veces inconsciente, que el aprendiz tiene de su lengua materna (L1) para que sea consciente de qué le permite hacer su L1 (competencias) y de para qué se utilizan los recursos léxicos, gramaticales y fonológicos de los que dispone en su lengua materna, así como de aquellos que va a aprender en la L2. Partiendo de una competencia en la L1 y de (algunas de) las estrategias disponibles para alcanzarla, iríamos a la competencia en la L2 y a (algunas de) las estrategias que utiliza para lograrla y que serán el foco de atención en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Español (L1)			Inglés (L2)			
competencia L1	→	estrategia(s) L1	competencia L2	→	estrategia(s) L2	
Enfatizar	→	√ pasiva perifrástica √ variación orden de palabras	⇒	Enfatizar	→	√ pasiva perifrástica * variación orden de palabras

7 Usamos letras mayúsculas para representar el elemento o elementos que tienen prominencia prosódica, es decir, en los que recae el acento.

Los **objetivos** que perseguimos son tres: en primer lugar, facilitar la adquisición de la segunda lengua utilizando el conocimiento que el estudiante tiene de su lengua materna como andamiaje; en segundo lugar, ayudar a que el estudiante profundice y potencie el conocimiento sobre su lengua materna y, en tercer lugar, fomentar y promover que el estudiante adopte una aproximación reflexiva y crítica a la fonología, léxico y gramática de ambas lenguas (L1 y L2) y al lenguaje en general.

Para alcanzar estos objetivos proponemos un **método** que se divide en cuatro etapas y que describiremos a continuación: creación de conciencia de la competencia en la L1 (sección 3.1), ampliación y profundización del conocimiento de las estrategias disponibles en la L1 (sección 3.2), presentación de la competencia en la L2 (sección 3.3) y, por último, presentación y práctica de las estrategias de la L2 (sección 3.4).

3.1. Creación de conciencia de la competencia en la L1

El objetivo de esta fase es hacer que el estudiante sea consciente del conocimiento que tiene de su lengua materna (L1) con respecto a las competencias, es decir, de lo que puede hacer con ella.

Para ello, proponemos trabajar en esta fase con textos escritos y material audiovisual, que sean reales o artificiales y que pongan de relieve la competencia a tratar. Para ello se puede recurrir a varios tipos de ejercicios, como los de análisis directo a partir de secuencias breves y los de pares mínimos para acercarse a fenómenos gramaticales. Los **ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves** consisten en mostrar al estudiante secuencias muy breves como una oración simple y hacer que éste perciba aspectos de ellas que no resultan evidentes a simple vista (Bosque y Gallego, 2016: 75). Por ejemplo, se le muestra el fragmento “Ha venido Juan.” y le preguntamos si esta oración es una respuesta adecuada a la pregunta “¿Qué ha ocurrido?”. Seguidamente le preguntamos si es una respuesta adecuada a la pregunta “¿Quién ha venido?” y debatimos con el estudiante para cuál de estas dos preguntas la oración es una respuesta más natural. Los **ejercicios de pares mínimos (gramaticales)**, también propuestos por Bosque y Gallego (*ibid.*, p. 78), consisten en ofrecer al estudiante dos oraciones con una diferencia en un solo elemento, donde este elemento genera una diferencia en la interpretación o bien tiene un impacto en la gramaticalidad o agramaticalidad de la oración. Continuando con el ejemplo anterior, ahora mostramos la oración “Juan ha venido.” para que la compare con la primera (“Ha venido Juan.”). Estas dos oraciones solo se diferencian en la posición del sujeto “Juan”. Ahora le preguntamos al estudiante si la oración “Juan ha venido.” es una respuesta adecuada y natural a las preguntas “¿Qué ha ocurrido?” y “¿Quién ha venido?” y debatimos las diferencias con la oración “Ha venido Juan.”, de tal forma le ayudamos a percibir que el orden de palabras hace que las oraciones sean respuestas más o menos naturales a preguntas que focalizan un evento (“¿Qué ha ocurrido?”) o un participante de éste (“¿Quién ha venido?”).

Para un acercamiento a fenómenos fonéticos y fonológicos se pueden utilizar **ejercicios con pares mínimos (fonético-fonológicos)**, cuyo origen se remontan a los

trabajos del lingüista estructuralista Trubezkoy (1939), quien recurrió a este método para establecer si un determinado sonido era contrastivo y, por tanto, constituía una entidad fonológica (o fonema) o si, por el contrario, era una realización alofónica. Un par mínimo consiste en dos palabras o frases que difieren en un único rasgo. Por ejemplo, *pata* /'pata/ y *para* /'para/ constituye un par mínimo en español ya que ambas palabras están formadas por los mismos segmentos salvo la consonante intermedia. Los mismos sonidos pueden ser entidades fonológicas o alofónicas según las lenguas. Mientras que en español /t/ y /r/ se interpretan como fonemas, ya que son responsables de diferencias de significado entre palabras, en inglés los mismos sonidos son variaciones alofónicas ([t] y [r]) de un mismo fonema (/t/) ya que su distinta realización no aporta un contraste semántico. Así, el par mínimo inglés ['sɪti] - ['sɪri] responde a un mismo significado, *city* ("ciudad"). Los pares mínimos han tenido un destacado papel en la enseñanza de la pronunciación del inglés como L2 (O'Connor, 1967; Cruttenden y Gimson, 1994), ya que permiten al alumno centrarse en el fenómeno concreto que pretende adquirir. En el ámbito de la enseñanza el recurso de pares mínimos no únicamente se ha utilizado a nivel segmental sino también para discernir rasgos prosódicos, como la distribución acentual, por ejemplo, *número*, *numero*, *numeró* en español (Hualde, 2005) o la señalización de la estructura informativa mediante la ubicación del acento de frase, como en *Mary's SINGING* ("María CANTA, no baila") vs. *MARY's singing* ("Canta MARÍA, no Paula") (Estebas-Vilaplana, 2009).

3.2. Ampliación y profundización del conocimiento de las estrategias disponibles en la L1

En esta fase pretendemos profundizar en el conocimiento que el estudiante tiene, muchas veces de manera inconsciente, sobre las estrategias que la lengua materna pone a su disposición para lograr las competencias introducidas en la fase anterior. Estas estrategias pueden ser de muy diversa índole, como por ejemplo estrategias fonológicas, léxicas, gramaticales y construccionales.

Para trabajar las estrategias gramaticales podemos utilizar los ejercicios de pares mínimos (gramaticales) y los ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves introducidos anteriormente. Además, podemos también recurrir a ejercicios de análisis inverso y a ejercicios de secuencias agramaticales. Los **ejercicios de análisis inverso** permiten, según Bosque y Gallego, que el estudiante desarrolle su capacidad de abstracción construyendo secuencias (sintagmas u oraciones) que se ajusten a las condiciones fijadas por el profesor (2016: 76). Por ejemplo, podemos presentar al estudiante las preguntas "¿Qué ha ocurrido?" y "¿Quién ha venido?" y pedirle que construya una respuesta apropiada a cada una con un sujeto y un predicado verbal. Los **ejercicios de secuencias agramaticales** consisten en pedir al estudiante que convierta una secuencia agramatical o infeliz⁸ en gramatical o feliz (*ibid.*, p. 77). Por ejemplo, mostramos la pregunta "¿Qué ha ocurrido?" y la respuesta "Juan ha venido.". A

8 Usamos los términos *feliz* e *infeliz* para referirnos a enunciados que están bien o mal formados, respectivamente, desde el punto de vista pragmático.

continuación, le pedimos al estudiante que nos diga cómo cambiaría la respuesta para que suene más natural y apropiada, es decir, feliz, teniendo en cuenta la pregunta.

Las estrategias fonéticas y fonológicas se pueden trabajar con los ejercicios de pares mínimos (fonético-fonológicos) que vimos en la sección anterior. Además, también se pueden utilizar las **cajas de Elkonin** para los fenómenos fonémicos, fonéticos y prosódicos. Las cajas Elkonin fueron ideadas por el psicólogo ruso D.B. Elkonin para fomentar la lectura a través de la segmentación de palabras en sonidos individuales (véase Kelsey y Laurice, 2019). El alumno visualiza una serie de cajas y, para cada palabra, debe rellenar tantas cajas como sonidos percibe. Este sistema también se utiliza para la enseñanza de la pronunciación de una L2. Es especialmente significativo para lenguas como el inglés donde hay una destacada discrepancia entre el número de grafías y el de sonidos. Por ejemplo, en una palabra como *through* (“mediante”) con siete grafías, el alumno solo tendría que marcar tres cajas, correspondientes a los tres sonidos que la componen (/θru:/) (véase Figura 1).

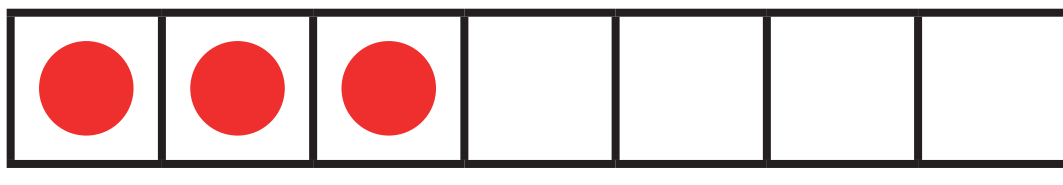


Figura 1. Identificación de los sonidos de la palabra *through* mediante un sistema de cajas Elkonin.

En la sección 4 propondremos ampliar el uso de las cajas Elkonin para la concienciación de aspectos prosódicos o suprasegmentales, concretamente para la ubicación del acento de frase o acento nuclear.

3.3. Presentación de la competencia en la L2

En esta fase procedemos a trabajar la competencia introducida en la fase 1 (sección 3.1) pero en la L2, a través de textos escritos y material audiovisual, que sean reales o artificiales y que pongan de relieve la competencia a tratar. El trabajo se puede llevar a cabo a través de los mismos tipos de ejercicios propuestos para la fase 1: ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves, ejercicios de pares mínimos (gramaticales) y ejercicios de pares mínimos (fonético-fonológicos).

3.4. Presentación y práctica de las estrategias de la L2

Finalmente, en esta fase introduciremos y trabajaremos las estrategias gramaticales, fonéticas, fonológicas, léxicas, fraseológicas y construccionales que la L2 emplea para alcanzar la competencia que se está trabajando (fase 1, sección 3.1). Para ello se pueden utilizar los mismos tipos de ejercicios que introdujimos en la fase 2 (sección 3.2): para trabajar fenómenos gramaticales y construccionales podemos usar ejercicios de análisis inverso y ejercicios de secuencias agramaticales, además de ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves y ejercicios de pares mínimos

(gramaticales); para fenómenos fonéticos y fonológicos los ejercicios de pares mínimos (fonético-fonológicos) y las cajas de Elkonin pueden ser de máxima utilidad. En las secciones 4 y 5 veremos ejemplos aplicados a fenómenos concretos en las interfaces sintaxis-fonología-discurso y sintaxis-discurso, respectivamente.

Es importante que el trabajo con las estrategias en la L2 se haga de forma contrastiva, es decir, poniendo de relieve las similitudes y las diferencias que existen entre éstas y las de la L1, para que el alumno se dé cuenta de que ambas lenguas permiten hacer cosas similares siguiendo caminos más o menos similares.

3.5. *Recapitulación*

En este epígrafe hemos propuesto partir de las similitudes en las competencias de la L1 y la L2 para, desde ahí, llegar a las diferencias y semejanzas en las estrategias léxicas, gramaticales, prosódicas y fraseológicas que cada lengua usa para lograr dichas competencias. Esto permitirá que el estudiante no solo adquiera las estrategias lingüísticas de la L2, sino que, además, potenciamos que éste entienda para qué se utilizan estas estrategias y que las ponga en relación con las de su lengua materna. También le ayudará a ser consciente de que es posible que no todo lo que se puede expresar en una lengua se pueda expresar de la misma manera en la otra, como vimos en el ejemplo (7), donde el español permite focalizar el agente o el verbo de un predicado sin cambiar la diátesis de éste, mientras que el inglés no lo permite ya que una variación de orden de palabras semejantes sería agramatical (8). Esto, obviamente, abrirá las puertas a la enseñanza de otros recursos gramaticales en la L2,⁹ pero siempre bajo el prisma de la competencia que queremos enseñar en la L2 y partiendo de la misma competencia en la L1.

Nuestro razonamiento parte de la premisa de que el conocimiento que el estudiante tiene de su lengua materna, en muchas ocasiones inconsciente, puede utilizarse como andamiaje para la conformación de la interlengua y el proceso de enseñanza de la segunda lengua (Vigotsky, 1978). Este andamiaje facilitará al estudiante la adquisición de las estrategias fonológicas, léxicas y gramaticales de la L2 contextualizadas y en relación con las competencias que permiten alcanzar en dicha lengua. El objetivo último de esta aproximación es que el estudiante sea capaz de reflexionar sobre la gramática de su propia lengua—entendida en sentido amplio y abarcando aspectos que van desde la fonología, la semántica léxica, la morfología, la sintaxis, la prosodia y la estructura informativa—y de la L2, y que esta reflexión le ayude a ser consciente de que para alcanzar una misma competencia en dos lenguas distintas existen múltiples recursos léxicos, gramaticales, fraseológicos, prosódicos, etc. que cubren diversas facetas de la competencia comunicativa.

El español, como lengua romance, y el inglés, como lengua germánica, aunque con grandes influencias del romance a través del latín y del francés en las diversas etapas de su evolución diacrónica, tienen grandes áreas de contraste que,

9 Por ejemplo, oraciones hendidas (*cleft sentences*) y dislocaciones (*dislocations*) en inglés.

a veces, pueden generar dificultades en la adquisición de determinados aspectos de éstas como segundas lenguas. En las dos secciones siguientes vamos a trabajar con dos fenómenos que se dan en las interfaces sintaxis-fonología-discurso¹⁰ y sintaxis-discurso, respectivamente: el uso de la entonación para marcar predicados téticos en inglés (sección 4) y el uso de la pasiva perifrástica para focalizar el verbo o el agente de un predicado en inglés (sección 5). Propondremos líneas de trabajo que guíen las actuaciones pedagógicas en consonancia con la propuesta y metodología anteriormente descritas.

4. LA ENSEÑANZA DE LA PROSODIA DE LOS PREDICADOS TÉTICOS Y CATEGÓRICOS EN INGLÉS

La mayoría de los enunciados expresan una relación entre un tópico, que representa una entidad sobre la cual se va a decir algo, y un comentario, que es lo que se dice del tópico. A estos se los conoce como **enunciados categóricos** y habitualmente, estas funciones pragmáticas, tópico y comentario, coinciden con las funciones sintácticas de sujeto y predicado, respectivamente, como en las oraciones de (9).

- (9) a. Roberto compró un nuevo libro ayer.
- | | |
|------------------------------------|--|
| [Roberto]
<small>SUJETO</small> | [compró un nuevo libro ayer]
<small>PREDICADO</small> |
| TÓPICO | COMENTARIO |
- b. Matilda went to the cinema last week.
Matilda ir_{pasado} a det cine pasado semana.
“Matilda fue al cine la semana pasada.”
- | | |
|------------------------------------|--|
| [Matilda]
<small>SUJETO</small> | [went to the cinema last week]
<small>PREDICADO</small> |
| TÓPICO | COMENTARIO |

No obstante, hay algunos enunciados que en vez de poner un predicado en relación con un sujeto que actúa como tópico, simplemente presentan un estado de cosas. En estos casos ocurre un fenómeno de **destopicalización**, por el cual el sujeto del enunciado se marca de alguna forma para que no se interprete como tópico.¹¹ Como consecuencia, todo el enunciado se interpreta como comentario, como los ejemplos en (10).

10 Entendemos que el marcado de predicados téticos es un fenómeno en las interficies sintaxis-fonología-discurso porque, aunque en inglés se utiliza exclusivamente la entonación, en español se recurre al orden de los elementos oracionales (sujeto, objeto y verbo).

11 Hay otros factores que facilitan la interpretación de un enunciado como tético, como que el verbo sea intransitivo e inacusativo, así como otros factores contextuales y relacionados con nuestro conocimiento del mundo (véase Zubizarreta y Nava, 2011).

- (13) BERTHA called.
 BERTHA llamar_{pasado}.
 “Llamó Bertha.”

Es interesante notar que el español no permite desplazar el acento nuclear desde la posición final de la oración hasta el sujeto para marcar el predicado como tético, como en (14), ya que esta operación no resultaría en destopicalización sino que inequívocamente marcaría el sujeto con foco contrastivo, manteniendo así la partición tópico-comentario del enunciado.

- (14) El CHATARRERO ha llegado.¹³
- | | |
|-----------------------------------|-----------------------------------|
| [EL CHATARRERO] _{sujeto} | [ha llegado] _{predicado} |
| tópico + foco contrastivo | comentario |

Por lo tanto, para marcar un enunciado como tético, el inglés y el español recurren a estrategias diferentes: mientras que el inglés desplaza el acento nuclear al sujeto como en (13), lo cual no se puede hacer en español para tal fin (14), el español recurre al orden de palabras VS como en (10a), lo que en inglés genera un resultado agramatical (12). No solo son estrategias diferentes, sino que son de diferente naturaleza: mientras que el inglés recurre a una estrategia fonológica como es el desplazamiento del acento nuclear, el español recurre a una estrategia sintáctica que consiste en la alteración del orden de los constituyentes oracionales, situando el sujeto en posición postverbal (de SV a VS). El inglés no puede recurrir a esta estrategia sintáctica ya que el orden oracional SVO es más estricto que en español y con pocas excepciones puede el sujeto aparecer en posición posverbal (Ojea, 2020; Wells, 2007; Zubizarreta, 1998).¹⁴

Zubizarreta y Nava (2011) demostraron que el aprendizaje de estas diferencias entonativas para marcar predicados téticos en inglés es muy complicado en el proceso de adquisición del inglés como segunda lengua (L2). Además, esta diferencia se complementa con el orden de palabras variable del español, que requiere un orden VS en enunciados téticos como (10a), mientras que el inglés es más estricto y exige un orden SV tanto en enunciados téticos como en predicados categóricos (Zubizarreta, 1998).

Por tanto, la competencia que tienen que aprender los estudiantes es la diferenciación de los enunciados téticos de los categoriales a través de estrategias lingüísticas. La estrategia para alcanzar esta competencia en inglés es de naturaleza fonológica, que es diferente a la que utiliza el español, que es sintáctica. Además, sabemos que la adquisición de la estrategia fonológica en inglés como L2 resulta difícil para estudiantes con L1 español (para más detalles y ejemplos concretos, véase

13 Esta oración es gramatical en español, pero no es un predicado tético sino categórico con foco contrastivo en el sujeto, interpretándose siempre como que fue el chatarrero y no el cartero (por ejemplo) el que ha llegado.

14 Véase nota 4.

Zubizarreta y Nava, 2011). Podemos definir, pues, lo que los estudiantes tienen que aprender:

- a) La competencia (en la L1 y la L2): las lenguas permiten marcar los enunciados como téticos a través de un proceso de destopicalización, diferenciándolos de los enunciados categóricos.
- b) La estrategia en la L1 (español): los enunciados téticos en español se marcan desplazando el sujeto a continuación del verbo (VS) y manteniendo el acento nuclear en la posición final de la oración.
- c) La estrategia L2 (inglés): los enunciados téticos en inglés se marcan desplazando el acento nuclear al sujeto y manteniéndolo en posición preverbal (SV).
- d) La restricción que existe en la L1 (español): el español no permite posicionar el acento nuclear en una posición diferente de la posición final para alcanzar la competencia en (a).
- e) La restricción que existe en la L2 (inglés): el inglés no permite variar el orden de la oración para alcanzar la competencia en (a).

Nuestra propuesta parte del conocimiento, asumiendo que gran parte de éste es inconsciente, que el estudiante tiene de los recursos sintácticos que el español pone a su disposición para marcar los enunciados téticos para pasar a la adquisición de los recursos en la segunda lengua. Por ello, proponemos un plan basado en las cuatro etapas introducidas en la sección 3:

Para la **creación de conciencia de la competencia en la L1 (fase 1)** proponemos trabajar con muestras de lenguaje reales y/o artificiales en español donde haya inversión del sujeto en enunciados téticos y enunciados categoriales sin inversión del sujeto. La cuestión no es centrarse en el orden sujeto-verbo sino en la diferencia a nivel de estructura informativa entre los enunciados téticos y categóricos. Esta diferencia también existe en inglés, pero comenzar a enseñarla con material en la L1 facilitará el procesamiento de este concepto tan nuevo, sutil y a veces difícil de percibir para muchos estudiantes.

En esta fase podemos utilizar ejercicios de pares mínimos como los de (15), proponiendo su uso como respuestas a la pregunta “¿Qué ha ocurrido?” y que los estudiantes debatan cuál de las dos oraciones les parece una respuesta más natural. De esta forma les ayudamos a que vean el efecto que el orden de palabras tiene con respecto a cómo se presenta la información.

- (15) a. La reina ha fallecido.

[La reina]_{sujeto}

[ha fallecido]_{predicado}

tópico

comentario

- b. Ha fallecido la reina.¹⁵

[Ha fallecido] _{predicado} [la reina] _{sujeto}

comentario

Para la **ampliación y profundización del conocimiento que el estudiante tiene de las estrategias de su L1 (fase 2)** proponemos trabajar la diferenciación de enunciados téticos y categóricos a través del orden de palabras en español con ejercicios de análisis inverso de forma que los estudiantes tengan que formar oraciones que sean respuestas no solo apropiadas sino, además, naturales para la pregunta “¿Qué ha ocurrido?”. Esto ayudará al estudiante a ver que la posición del sujeto provoca diferencias en la interpretación del enunciado como tético o categórico.

También proponemos entrenar al estudiante a detectar el acento nuclear usando cajas de Elkonin, para que sea consciente de que el acento en su L1 no puede moverse para marcar el enunciado como tético (restricción en la L1). Consideramos que una representación gráfica de un enunciado mediante cajas Elkonin puede ayudar a los alumnos a detectar de manera visual en qué sílaba recae el acento nuclear. Dado que los rasgos prosódicos actúan en el ámbito silábico, cada caja equivale a una sílaba. Se dibujan tantas cajas como sílabas tiene un enunciado y debajo de cada caja se escribe el texto correspondiente para que el alumno vea la conexión entre caja y sílaba. Las sílabas tónicas se marcan con un asterisco ya que son las sílabas donde potencialmente puede desplazarse el acento nuclear. Por ejemplo, la Figura 2 muestra la segmentación en cajas (sílabas) del enunciado (15a) con interpretación categórica. En este caso el alumno debería indicar que el acento de frase o acento nuclear se ubica en la sílaba tónica de la palabra falle*cido.

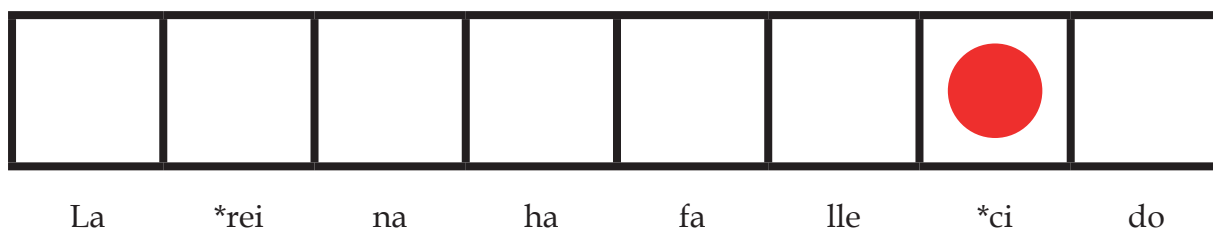


Figura 2. Localización del acento tonal nuclear de la oración “La reina ha fallecido” mediante cajas Elkonin.

Por otro lado, la Figura 3 presenta el enunciado (15b) como predicado tético, también con el acento nuclear al final de la oración.

15 Predicado tético, equivalente a (16b) “The QUEEN died.”.

o a su interpretación tética. Por ejemplo, la Figura 4 muestra la segmentación en cajas (sílabas) del enunciado (16a). En este caso el alumno debería indicar que el acento de frase se ubica en la sílaba tónica de la palabra **died*.

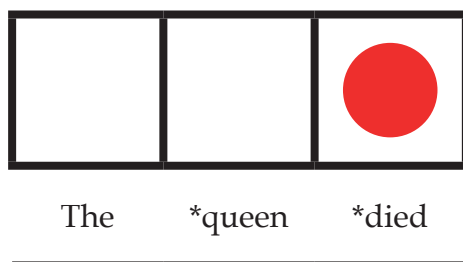


Figura 4. Localización del acento tonal nuclear de la oración *The queen DIED* mediante cajas Elkonin.

Por otro lado, la Figura 5 presenta el enunciado (16b), que es el mismo enunciado que el de la Figura 4, pero con una estructura informativa distinta—es un predicado tético y no categorico—y con el acento nuclear desplazado al sujeto. El alumno debería percibir el desplazamiento del acento de frase y marcar su ubicación en la palabra **queen*.

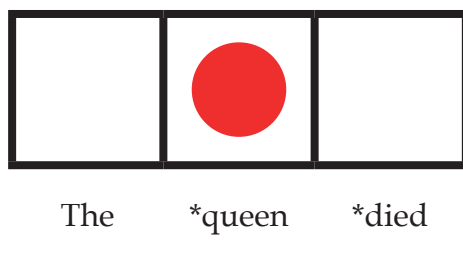


Figura 5. Localización del acento tonal nuclear de la frase *The QUEEN died* mediante cajas Elkonin.

Es importante poner en contraste la estrategia fonológica del inglés para marcar predicados téticos frente a la estrategia sintáctica del español trabajada en la fase 2, así como la restricción sintáctica del inglés con la restricción fonológica del español trabajada también en dicha fase. De esta forma, pretendemos que el estudiante entienda que ambas lenguas permiten la diferenciación de los predicados téticos frente a los categoricos, aunque mediante estrategias diferentes.

5. LA ENSEÑANZA DEL USO DE LA VOZ PASIVA EN INGLÉS

La pasiva es un fenómeno que conlleva importantes efectos en la estructura informativa. Nos referimos, más concretamente, a la pasiva perifrástica formada por un auxiliar —“be” en inglés, “ser” en español— y el participio pasado del verbo.

Uno de los aspectos de la pasiva que menos atención suele recibir en la enseñanza del inglés como lengua extranjera es el efecto informativo que su uso genera (véase Gundel y Fretheim, 2006; Jiménez Fernández, 2020; Ward y Birner, 2006). Por ejemplo, cuando usamos una pasiva como en (18a), el foco informativo, es decir, lo que marcamos como información nueva para el oyente es el agente (“John”), mientras que si lo omitimos como en (18b), el foco cae en los efectos del evento debido a la forma de participio pasado del verbo (“broken”), es decir, en que la ventana está rota. Esto se

debe a que, por defecto, el foco informativo recae en la misma posición que el acento nuclear, que es, básicamente, al final de la oración (véase sección 4).

- (18) a. The window was broken by [_{foco}JOHN].
 Det ventana aux_{pasado.3SG} rota por [_{foco}JOHN].
 “La ventana fue rota por Juan”
- b. The window was [_{foco} BROKEN].
 Det ventana aux_{pasado.3SG} [_{foco} BROKEN].
 “La ventana fue rota.”

En español, tenemos las construcciones pasivas (19a) y (19b) para lograr los efectos de (18a) y (18b), respectivamente.

- (19) a. La ventana fue rota por [_{foco} JUAN].
 b. La ventana fue [_{foco} ROTA].

Este tipo de pasiva es formalmente similar en español y en inglés, pero es mucho más frecuente en esta última lengua que en español. Esto está muy relacionado con el hecho de que el español dispone de otros recursos que permiten cambiar el foco informativo sin alterar la diátesis del predicado. Nos referimos al orden de palabras y al hecho de que es una lengua pro-drop, es decir, que permite omitir el sujeto, lo que hace que sea mucho más flexible que el inglés y pueda focalizar, sin necesidad de modificar la diátesis, tanto el agente con un orden (O)VS (20a), como el verbo a través de un orden OV (20b).

- (20) a. (La ventana) la rompió [_{foco} JUAN].
 b. (La ventana,) la [_{foco} ROMPIÓ].

Por lo tanto, vemos que, para modificar el elemento focalizado manteniendo el acento nuclear en la posición final de la oración, el inglés necesita recurrir a una estrategia construccional, la pasiva perifrástica, mientras que el español tiene dos opciones, una construccional – la pasiva perifrástica – y otra sintáctica, que consiste en alterar el orden de las palabras en la oración con la posibilidad de omitir el sujeto. La alternativa sintáctica a la que puede recurrir el español no altera la voz del predicado y es una opción que compite con la pasiva perifrástica, haciendo que la frecuencia de uso de esta última disminuya. En inglés, la opción sintáctica no existe (el orden de palabras es más fijo), por lo que la pasiva perifrástica no compite con ninguna otra alternativa y por ello es esperable que su uso sea superior que en español.

La competencia que los estudiantes tienen que adquirir en la L2 (inglés) es que se puede presentar el sujeto o el verbo como información nueva para el oyente (foco informativo) y la estrategia que esta lengua pone a disposición de los hablantes es la pasiva perifrástica, de naturaleza construccional. La dificultad radica no en la adquisición formal de la construcción, que es similar a la que se encuentra en el español, sino en su mayor frecuencia de uso, ya que en español compite con otra estrategia–la variación del orden sujeto-verbo y la omisión del sujeto– y esto hace que la pasiva sea

menos frecuente, mientras que en inglés no se puede alterar el orden de palabras en la oración de esta forma y, por tanto, el uso de la pasiva es más elevado. Por tanto, lo que los estudiantes tienen que aprender es:

- a) La competencia (en la L1 y en la L2): las lenguas permiten presentar los sujetos o los verbos como información nueva para el oyente (foco informativo).
- b) Las estrategias en la L1 (español):
 - a. Construccional: pasiva perifrástica.
 - b. Sintáctica: variación del orden verbo-sujeto en la oración y omisión del sujeto.
- c) La estrategia en la L2 (inglés):
 - a. Construccional: pasiva perifrástica.
- d) La restricción en la L2 (inglés): el inglés no permite variar el orden de la oración (con excepciones) ni omitir el sujeto, por lo que solo puede recurrir a una estrategia: la pasiva perifrástica. Esto puede provocar errores en el proceso de adquisición del inglés como L2 (Lozano y Mendikoetxea, 2010).

De nuevo, partimos del conocimiento del estudiante sobre su propia lengua para introducir la competencia que se va a trabajar. Proponemos utilizar el conocimiento que tiene de los recursos gramaticales que el español, su lengua materna, pone a su disposición para marcar el sujeto o el verbo como información nueva (foco). A partir de aquí, y con todo este conocimiento de la L1 como andamiaje, el objetivo es que el estudiante adquiera la pasiva como estrategia construccional para alcanzar la competencia en la L2 (inglés) y que entienda qué efectos tiene en la estructura informativa, para que la use cuando necesite focalizar un elemento concreto. Es crucial que entienda que el inglés solo puede recurrir a la pasiva mientras que el español puede recurrir también al orden de palabras y omisión del sujeto. Para este fin planteamos un plan basado en las cuatro etapas introducidas en la sección 3.

Para la **creación de conciencia de la competencia en la L1 (fase 1)** sugerimos trabajar con textos reales y/o artificiales en español donde se muestren distintos elementos sintácticos (sujetos, objetos y verbos) como información nueva a través del foco informativo por defecto o alterado por variación de orden de palabras, construcciones como pasivas u oraciones hendidas, etc. El objetivo de esta etapa es que el estudiante se familiarice con el contenido de la noción de foco informativo—no con las estrategias lingüísticas para modificarlo—y que sea consciente de que determinadas partes del mensaje se pueden presentar como información nueva para el oyente. Al igual que ocurría con el fenómeno que tratamos en la sección anterior, esta competencia también existe en inglés, pero enseñarla con material en la L1 facilitará el procesamiento de este concepto que puede resultar nuevo y que requiere cierto entrenamiento para percibirlo de forma consciente. Podemos utilizar ejercicios de pares mínimos como (21):

- (21) a. Juan se ha comido la tarta.

- b. La tarta se la ha comido Juan.
- c. La tarta se la ha comido.
- d. Se la ha comido Juan, la tarta.
- e. La tarta es lo que se ha comido Juan.
- f. Juan es quien se ha comido la tarta.

Para la **ampliación y profundización del conocimiento que el estudiante tiene de las estrategias de su L1 (fase 2)** podemos trabajar con ejercicios de pares mínimos como en (22), para que el estudiante vea que la posición del sujeto provoca diferencias en su interpretación informativa, así como con pares mínimos como en (23) que muestren los contrastes a nivel de estructura informativa (foco o información nueva vs. información dada) entre la voz pasiva y activa. Es crucial que los estudiantes relacionen ambas estrategias con la competencia, es decir, que entiendan que la finalidad de las estrategias es marcar un elemento como información nueva para el oyente.

- (22) a. El ordenador se ha estropeado.
- b. Se ha estropeado el ordenador.
- (23) a. Berta ha comenzado a programar el código.
- b. El código ha comenzado a ser programado por Berta.

Para la **presentación de la competencia en la L2 (fase 3)** trabajaríamos con textos reales o artificiales en inglés que muestren diferentes elementos como información nueva, como las oraciones en (24).

- (24) a. John ate the cake.
John comer_{pasado} det tarta.
"John comió la tarta."
- b. The cake was eaten.
Det tarta aux comida.
"La tarta fue comida."
- c. The cake was eaten by John.
Det tarta aux comida por John.
"La tarta fue comida por John."
- d. The cake, John ate it.
Det tarta, John comer_{pasado} pron_{3.SG}.
"La tarta, John la comió."
- e. It was the cake that John ate.
pron_{3.SG} aux det tarta que John comer_{pasado}.
"Fue la tarta lo que comió John."

- f. It was John who ate the cake.
 pron_{3,SG} aux John quien comer_{pasado} det cake.
 "Fue John quien comió la tarta."

Aquí podemos utilizar textos que usen estrategias distintas a la que vamos a trabajar en la fase siguiente porque lo importante es que los estudiantes sean conscientes de la competencia a adquirir, es decir, que el inglés permite presentar ciertos elementos como información nueva y que tiene formas de modificar el foco informativo. En otras palabras, la competencia que introducimos en el punto 1 en la L1 también se puede alcanzar en la L2 a través de las estrategias que se trabajarán en la siguiente fase.

Para la **presentación y práctica de las estrategias de la L2 (fase 4)** debemos tener muy claro que tenemos que enseñar tanto la estrategia en la L2 (pasiva perifrástica) como la restricción en la L2 (no se permite la variación en el orden sujeto-verbo). Para la enseñanza de la estrategia planteamos el trabajo con ejercicios de análisis directo a partir de secuencias breves, y ejercicios de pares mínimos con oraciones en voz activa y pasiva. También podemos utilizar ejercicios de análisis inverso, pidiendo al estudiante que construya una oración donde se focalice el sujeto o el verbo a través de la voz activa o pasiva. Para enseñar la restricción en la L2 podemos utilizar ejercicios de secuencias agramaticales como las de (25), que muestren que el inglés, a diferencia del español, no permite variar el orden entre el verbo, el objeto y el sujeto.

- (25) a. *The cake John ate.¹⁷
 Det tarta John comer_{pasado}.
 b. *Ate the cake John.
 comer_{pasado} det tarta John.
 c. *Ate John the cake.
 comer_{pasado} John det tarta.
 "Juan comió la tarta."

Este trabajo contrastivo pondrá de relieve que ambas lenguas recurren a estrategias similares (pasiva) y diferentes (orden de palabras y omisión del sujeto) para la misma competencia (marcar un elemento con foco informativo). También servirá para que el estudiante entienda que el inglés utilizará más frecuentemente la estrategia construccional porque no tiene acceso a la estrategia sintáctica, que sí es permitida en español. Por lo tanto, no solo está aprendiendo a formar la pasiva en inglés sino también qué efectos tiene en la estructura informativa de la oración y, por lo tanto, cuándo utilizarla de manera apropiada.

17 Es cierto que bajo unas condiciones textuales muy concretas esta oración sería correcta con una interpretación del objeto antepuesto como información dada (véase Ward & Birner 2006).

6. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos propuesto una aproximación contrastiva a la enseñanza de segundas lenguas, que parte de las competencias en la L1 para llegar a las estrategias léxicas, fonológicas, gramaticales y construccionales en la L2 que son objeto del proceso de aprendizaje. Partimos de la hipótesis de que el conocimiento que el estudiante tiene de su L1 puede utilizarse como andamiaje en el proceso de aprendizaje de la L2, ayudando a la conformación de la interlengua y propiciando un aprendizaje significativo que le permita reflexionar, además, sobre la gramática de la lengua que está aprendiendo, así como la de su propia lengua materna.

Hemos planteado una metodología que consiste en cuatro fases, que pretenden que el estudiante sea consciente de lo que su lengua le permite hacer y qué estrategias pone ésta a su disposición, para posteriormente ver cómo la L2 también permite al hablante lograr dicha competencia con sus propias estrategias, algunas similares a la de la L1 y otras diferentes.

Finalmente hemos aplicado esta metodología a dos fenómenos, el marcado de predicados téticos y la pasiva perifrástica, y hemos delineado cómo se plantearía su enseñanza en inglés como segunda lengua siguiendo las fases anteriormente descritas. No obstante, futuros trabajos son necesarios para detallar con más precisión cómo se llevarían a cabo los estudios concretos que hemos planteado en las secciones 4 y 5, y que están destinados a estudiantes de inglés como L2 con un alto nivel de competencia comunicativa (niveles C1-C2 del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas). Además, sería recomendable la elaboración de trabajos experimentales que puedan proporcionar datos empíricos que apoyen la hipótesis propuesta sobre la capacidad de andamiaje del conocimiento que el estudiante tiene de su lengua materna en el proceso de aprendizaje de una segunda lengua.

BIBLIOGRAFÍA

- Bosque, I. y Gallego, A. J. (2016): "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada (RLA)*, 54(2), 63-83.
- Canale, M. (1983): *From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy, Language and Communication*, London, Longman.
- Chomsky, N. (1957): *Syntactic Structures*, The Hague, Mouton.
- Chomsky, N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Cambridge, MIT Press.
- Chomsky, N. (1981): *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht, Foris.
- Chomsky, N. (2005): "Three Factors in Language Design", *Linguistic Inquiry*, 36(1), 1-22.
- Corder, S. P. (1967): "The significance of learners' errors", *IRAL*, 5, 161-70.
- Corder, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- Cruttenden, A. y Gimson, A. C. (1994): *Gimson's Pronunciation of English*, London, Edward Arnold.

- El-Madkouri Maataoui, M. (2006): "Escuelas y técnicas de traducción en la Edad Media", *Tonos Digital - Revista Electrónica de Estudios Filológicos*, 11.
- Estebas-Vilaplana, E. (2009): *Teach Yourself English Pronunciation*, Madrid, Editorial UNED.
- Finch, F. D. y Ortiz-Lira, H. (1982): *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*, London, Heinemann Educational Books.
- Fries, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Second Language*, Ann Arbor MI, University of Michigan Press.
- Garrudo Carabias, F. (1996): "Los nuevos caminos del análisis contrastivo", en Martínez Vázquez, M. (ed.) (1996) *Gramática Contrastiva Inglés-Español*, Huelva, Universidad de Huelva: 3-13.
- Greenberg, J. (1963): "Some Universals of Grammar with Particular Reference to the Order of Meaningful Elements", en Greenberg, J. (ed.) (1963) *Universals of Language*, London, MIT Press: 73-113.
- Gundel, J. K. y Fretheim, T. (2006): "Topic and Focus", en Horn, L. R. y Ward, G. (eds.) (2006) *The Handbook of Pragmatics*, Oxford, Blackwell: 175-96.
- Hualde, J. I. (2005): *The Sounds of Spanish*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Hymes, D. H. (1972): "On Communicative Competence", en Pride, J. B. y Holmes, J. (eds.) (1972) *Sociolinguistics*, Baltimore, Penguin Education: 269-93.
- James, C. (1980): *Contrastive Analysis*, London, Longman.
- Jiménez-Fernández, A. L. (2020): "Information-structure strategies in English/Spanish translation", *Journal of English Studies*, 18, 83-107.
- Kelsey, M. R. y Laurice, M. J. (2019): "Effects of word boxes on improving students' basic literacy skills: A literature review", *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 63(1), 42-52.
- Kufner, H. L. (1962): *The Grammatical Structures of English and German: A Contrastive Sketch*, Chicago, University of Chicago Press.
- Lado, R. P. (1957): *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*, Ann Arbor MI, University of Michigan Press.
- Larrañaga Domínguez, A. (2002): "Aproximación a una bibliografía sobre lingüística contrastiva", *Carabela*, 52, 123-36.
- Littlewood, W. (1988): *Communicative Language Teaching: An Introduction*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Lozano, C. y Mendikoetxea, A. (2010): "Interface conditions on postverbal subjects: A corpus study of L2 English", *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 475-97.
- Mair, C. (2018): "Contrastive Analysis in Linguistics", en Aranoff, M. (ed.) (2018) *Oxford Bibliographies Online*, Oxford University Press.
- Mott, B. (2005): *English Phonetics and Phonology for Spanish Speakers*, Barcelona, Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Moulton, W. G. (1962): *The Sounds of English and German*, Chicago, University of Chicago Press.
- O'Connor, J. D. (1967): *Better English Pronunciation*, Cambridge, Cambridge University Press.

- Ojea, A. (2020): "The Syntax of Thetic Statements in English", *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies*, 42(1), 143-62.
- Selinker, L. (1972): "Interlanguage", *IRAL*, 10(2), 209-31.
- Stockwell, R. P. y Bowen, D. (1965): *The Sounds of English and Spanish*, Chicago, University of Chicago Press.
- Stockwell, R. P., Bowen, D., y Martin, J. W. (1965): *The Grammatical Structures of English and Spanish*, Chicago, University of Chicago Press.
- Trubetzkoy, N. S. (1939): *Griindzuge der Phonologie*, Praga, Travaux du Cercle Linguistique de Prague.
- Vigotsky, L. S. (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Ward, G. y Birner, B. (2006): "Information Structure and Non-canonical Syntax", en Horn, L. R. y Ward, G. (eds.) (2006) *The Handbook of Pragmatics*, Oxford, Blackwell: 153-74.
- Weinreich, U. (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*, New York, Linguistic Circle of New York.
- Wells, J. (2007): *English Intonation*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Zubizarreta, M. L. (1998): *Focus, Prosody, and Word Order*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Zubizarreta, M. L. y Nava, E. (2011): "Encoding discourse-based meaning: Prosody vs. syntax. Implications for second language acquisition", *Lingua*, 121(4), 652-69.

TEXTOS MULTIMODALES Y TAREAS DE TRADUCCIÓN EN ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA: LA ADQUISICIÓN DEL CLÍTICO *SE* POR PARTE DE ADULTOS DE HABLA HOLANDESA¹

MULTIMODAL TEXTS AND TRANSLATION TASKS IN SPANISH FOREIGN LANGUAGE: THE ACQUISITION OF CLITIC *SE* BY DUTCH- SPEAKING ADULTS

M^a. ÁNGELES ESCOBAR y ANNA VERMEULEN

UNED & Ghent University

Resumen:

En este artículo se presentan los resultados de un estudio experimental sobre la adquisición del clítico *se* por parte de estudiantes belgas neerlandófonos que estudian el español como lengua extranjera en el tercer año del Departamento de Traducción, Interpretación y Comunicación de la Universidad de Gante. Basándose en una secuencia sacada de la película anglófona *The Help* (Taylor, 2011), un grupo de 35 participantes belgas llevaron a cabo dos tareas: una traducción intersemiótica (crearon un guion audiodescrito del clip en español), y una traducción interlingüística (tradujeron los diálogos ingleses al español).

Palabras clave: hablantes del holandés, español como lengua extranjera, clítico *se*, audiodescripción, doblaje

Abstract:

This article presents the results of an experimental study on the acquisition of the clitic *se* by Dutch-speaking students of Spanish as a foreign language in the third year of the Department of Translation, Interpretation and Communication at the University of Ghent. Based on a sequence taken from the anglophone film *The Help* (Taylor, 2011), one group of 35 Belgian participants carried out two tasks: an intersemiotic translation (they created an audio description script) and an interlingual translation (they translated the English dialogues into Spanish).

Key words: Dutch speaking subjects, Spanish as a foreign language, clitic *se*, audio description, dubbing

1 UNED y Ghent University. Correo-e: maescobar@flog.uned.es y anna.vermeulen@ugent.be. Recibido: 16-09-2022. Aceptado: 23-11-2022.

1. INTRODUCTION

In the 21st century, the definition of literacy has expanded with the advent of digital technology. Indeed, literacy has been re-conceptualized and is no longer understood as just the ability to read and write, or listen and speak, but also refers to the ability to construct and understand the different possibilities of meaning, carried by verbal as well as non-verbal information, made available by differing textual forms associated with diverse domains such as the Internet, videogames, visual images, graphics, layouts, etc. (Gee, 2003). That is why nowadays, multimodal texts, which combine verbal and non-verbal information, and their translations play a crucial role in language teaching and learning (Knobel and Lankshear, 2007). Over the past decades, academic research has increasingly focused on translation of multimodal texts as a relevant didactic resource to enhance language skills in the foreign language classroom, mainly listening, reading and writing (Lertola and Mariotti, 2017; Lertola, 2018, 2019; Beltramello, 2019; Talaván, 2019), even in one of the more recent modes, audio description (Ibáñez Moreno and Vermeulen, 2014, 2015; Talaván and Ávila-Cabrera, 2015; Sánchez Requena, 2016; Talaván and Lertola, 2016; Calduch and Talaván, 2018; Navarrete, 2020).

These new literacy practices present language teachers with significant challenges around how to make a connection with the student's out-of-the-classroom literacy practices and require them to develop new assessment practices. In this light, it is time to make language teachers become familiar with, and confident in, the use of multimodal texts in the classroom (Anstey and Bull, 2010). They need to understand their nature and conventions in order to understand the meaning they convey. Thanks to the advances in technology, from DVD to streaming on the Internet, multimodal documents and their translations (films, series, documentaries, etc.) are more accessible than ever. Moreover, various studies have revealed that students find working with film material very motivating (Ajayi, 2009; Ibáñez Moreno and Vermeulen, 2018). The awareness that they are actually making the multimodal products accessible to all kind of audiences enhances students' empathy and social commitment.

This paper presents the results of an experimental study on the acquisition of the Spanish clitic *se* by Belgian Dutch-speaking students of the final-bachelor year at the Department of Translation, Interpreting and Communication of Ghent University. Since a counterpart of clitic *se* is not attested in Dutch, or in English, a foreign language that they command at an advanced level (C1 in terms of the CEFRL, Council of Europe, 2020), it is one of the most challenging linguistic phenomena for Belgian Dutch-speaking learners of Spanish.

The course design uses action research that responds to the pressing need to develop alternative ways of assessment in support of students' new literacy practices in the digital age. Based on the production of two different modes of audiovisual translation, an audio description in Spanish and a dubbing from English into Spanish, an empirical study was conducted to examine the use of clitic *se* by 35 Belgian students, targeting a set of grammatical structures where the Spanish clitic *se* is found (Escobar

and Teomiro, 2016). Starting from the hypothesis that the use of new grammatical structures requires extra effort, the assumption was that they would have difficulty with some Spanish syntactic configurations which were not exhibited in Dutch or English. For the sake of the research, a group of 39 Spanish Erasmus students who also attended a course at the same Department were included as a control group. Before turning to the method, some of the translation strategies used are discussed next.

2. AUDIOVISUAL TRANSLATION AND AUDIODESCRIPTION

Following Anstey and Bull (2010), a text can be defined as multimodal when it combines two or more of the five semiotic systems: linguistic (oral and written language), visual (colours, view point in still or moving images, etc.), audio (volume, pitch and rhythm, music, sound effects, etc.), gestural (movement, speed, facial expression, body language, etc.) or spatial (proximity, direction, position or layout, organizations of objects in space, etc.). Audiovisual texts (AVTs), are multimodal since they involve not only a verbal (linguistic) phenomenon but also a non-verbal constituent (sound and image) which conveys meaning. Translators of AVTs need to respect the semiotic cohesion between these two components, since both are essential for fully satisfactory communication (Zabalbeascoa, 2008). While most audiovisual materials have certain characteristics in common, dubbing and audio description scripts have their own idiosyncratic features. Hence, a note is required to identify the nature and specific conventions of dubbing and audio description scripts, the two modes of AVT that we are dealing with as didactic tools in the study design.

2.1. Dubbing

Dubbing refers to the spoken translations of dialogues in a film or television series. Since the dialogues are first written by a script writer, to be interpreted and spoken later on by the actors, usually replicating real-life conversations, they are considered as 'prefabricated' (Chaume, 2004). In a dubbing process, the dialogues (also referred to as 'lines') are first roughly translated and, subsequently adapted in accordance with three synchronies: isosynchrony (adaptation to the time of each utterance), lipsynchrony (the adaptation to the movement of the lips of the original dialogue) and kinetic synchrony (adaptation to the body language, such as gestures or facial expressions).

On the other hand, unlike real dialogues, film dialogues often lack the naturalness and idiomaticity that is usually present in a nativelike selection of expressions in a given context (Heiss, 2004). In the same vein, Romero Fresco (2009), who examined English-into-Spanish dubbing from the point of view of its naturalness, also has reached to the conclusion that the main unidiomatic features detected are the use of anglicisms, especially at a pragmatic level, and a certain shift in tone that may cause a variation in the relation among the participants in the dubbed text.

2.2. Audio Description (AD)

Audio description (AD) is a kind of intersemiotic translation that turns visual information into spoken words. This service, meant to enhance the accessibility of multi-media products, can be rendered in myriad settings, not only film and television programmes, opera or theatre, but also sports events, circus, museums and educational venues. Although the visually impaired were the primary target audience of audio description (AD), it soon proved to be beneficial for large groups of sighted viewers for a variety of reasons. In the case of film, creating an AD consists of turning the relevant visual content of what is seen on the screen into oral language.

An audio describer of a film is supposed to describe the characters, the action, the spatial-temporal settings and the sound effects that cannot be interpreted easily by visually or cognitively impaired people. The audio describer will first create a written 'audio description script' (ADS) that will subsequently be recorded by an actor and then added to the original soundtrack of the film. In some other cases, it can also serve as the pure translation of the original version (Hyks, 2005).

A large group of users may also benefit from AD. Immigrants may use it to learn the language of their host country. Children may also develop their own language. Some viewers with different visual experiences or little knowledge of the background of the audiovisual product can fully understand certain connotations thanks to the explanation given by the audio describer (Ibáñez Moreno and Vermeulen, 2017).

For research purposes, one can also examine ADS as a text type with its own features in terms of wording and style. First of all, like other text productions of audiovisual performance, an ADS is a type of text that combines original sounds with music and dialogues to form a coherent and meaningful piece of written work. Crucially, an ADS has general features regarding lexis (specific vocabulary, and other grammatical elements: nouns, verbs, adjectives and adverbs), and syntax (sentence combinations). Creativity is also included, since it may include a variation in sentence structure, which can result in a pleasant and engaging piece of text (Salway, 2007; Jiménez Hurtado et al, 2012).

Finally, the most important skill needed to be a good audio describer is the ability to critically select the most relevant information, to summarize information accurately and objectively to fit the text in the space provided. In addition, it shows an excellent command of the target language, since it requires the ability to choose the right words in the right places and to use them in the appropriate style in each context.

3. SPANISH CLITIC *SE* AND FOREIGN LANGUAGE ACQUISITION

According to Devís Márquez (2020), Spanish has a non-reflexive paradigmatic clitic *se* that agrees with the subject and person (*El alumno se supo la lección*) which does not follow any patterns of standard analyses since it does not only occur with telic and durative predicates or is not just a marker that conveys some involvement on the part of the sentence subject, as has been analysed in the recent literature (De Miguel, 1999; Sanz, 2000; Kempchinsky, 2004; Escobar and Torrens, 2007; Bosque and Gutierrez-Rexach, 2009).

For the purpose of our study, it also raises important difficulties to learners, when their L1 or advanced L2 do not exhibit such a clitic or any similar linguistic counterparts. To illustrate, there is no clitic or any element counterpart in the Dutch and English translations for the Spanish example provided by Devís Márquez (2020: 1), discussed above (*De leerling kende de les* (Dutch) / *The student learnt the lesson*). An alternative analysis of this non-reflexive pronoun is therefore required, to consider the intricate linguistic phenomena where the Spanish clitic *se* should be used in the translation tasks.

In a nutshell, there are several types of clitic *se* in Spanish, according to the syntactic configuration in which they appear. The examples provided in (1) are taken from Escobar and Teomiro (2016: 7).

(1) *Types of se* .

- a. **Clitic *se* with anticausative inchoative verbs**, which appear as pronominal verbs in the dictionary entries such as *abrirse* (open), *romperse* (break), *congelarse* (freeze), and *cerrarse* (close).
- b. **Clitic *se* with inherent reflexive verbs** which also look like ordinary pronominal verbs such as *lavarse* (wash oneself), *afeitarse* (shave oneself), *vestirse* (get oneself dressed), and *peinarse* (comb oneself).
- c. **Clitic *se* with transitive verbs that imply inalienable possession** such as in the following examples: *peinarse el pelo* (comb oneself's hair), *cortarse el dedo* (cut oneself's finger), *lavarse las manos* (wash oneself's hands), etc. The clitic with these transitive verbs has recently been analysed as an argument of being part of the verbal thematic cluster and as such, it requires a dative clitic in typical ditransitive configurations.
- d. **Clitic *se* with consumption transitive verbs** such as *beberse* (drink), *tragarse* (swallow), and *comerse* (eat) as in (4): The clitic with these transitive verbs is also an argument and triggers a particular semantic interpretation.
- e. **Clitic *se* with non-anticausative intransitive verbs** such as *tropezarse* (stumble), *caerse* (fall), and *morirse* (die). This clitic is analysed as an argument in the specifier of the phrase projected from a low applicative head (Teomiro, 2013).

As indicated by the non-unitary analysis in (1), clitic *se* can act both as an expletive pronoun², as in 1 (a-b), as well as an argumental pronoun, as in 1(c-e). In the

2 An expletive is a pleonastic nominal element inserted in certain syntactic positions for formal reasons and without semantic interpretation. An example of expletive in English is the nominal item "it" in English weather predicates in (i), where "it" does not have any referent. Therefore, the expletive does not introduce any participant of the event, and - as such - does not contribute to the argument structure of the predicate:

- (i) a. It is raining here.
- b. It will snow tomorrow.

former case, it is a pleonastic pronoun used to fulfil the syntactical requirements of some intransitive verbs, without providing explicit meaning. In the latter case, it is an argumental pronoun that forms part of a thematic verbal structure.

Considering the Dutch and English counterparts, we notice that these languages may also have expletive nominal elements with no semantic value, exclusively required for formal reasons. However, these languages do not exhibit any argumental pronominal element like third-person-singular pronoun *se*, which can co-occur with consumption verbs, or with verbs that trigger an inalienable possession configuration in the so-called Double Object Construction, like in other ditransitive verbs illustrated in 1 (c-d).

For the Spanish Foreign-Language classroom, the acquisition of these intricate configurations absent in the L1 are clearly a learning challenge. Hence, it is a matter of observation and experimentation to determine the level of difficulty (or timing of acquisition) for each type of *se*. Consider the following hypotheses for the acquisition of *se* by learners whose L1 does not exhibit a similar nominal element:

(2) Acquisition hypotheses

Expletive pronoun *se* with anticausative inchoative verbs alongside impersonal sentences may be “easier” (i.e., acquired early on) because this syntactic configuration does not project any complex configuration and simply responds to formal syntactic requirements.

Argumental pronoun *se* with (di)transitive verbs will pose an extra difficulty, since there are no comparable pronominal counterparts in English or Dutch.

The examples of *se* at stake are provided in Tables 1 and 2, distributed according to the two main analyses: a) as an expletive, and b) as an argument, in both tasks. The first table includes examples taken from the ADS task whereas the second table includes examples taken from the dubbing task. All examples in both tables are illustrated in English (EN) and Spanish (SP) for the sake of clarity.

Table 1. Samples of clitic *se* in the ADS translation task

Audio description script (ADS)
<p>a) <i>se</i> as an expletive: without any semantic or thematic meaning but satisfying formal features: Intransitive Verb: Sit (<i>Sentarse</i>) “Skeeter sits down” (EN) <i>Skeeter se sienta.</i> (SP)</p>
<p>b) <i>se</i> as an argument with transitive verbs that imply inalienable possession: Touch (<i>Tocarse</i>) “The boss touches his head” (EN) <i>El jefe se toca la cabeza.</i> (SP)</p>
<p>c) <i>se</i> as a doubling dative argument with ditransitive verbs: give (<i>dar</i>) “She takes a paper and gives it to her” (EN) <i>Saca un papel y se lo entrega a ella.</i> (SP)</p>

Table 2. Samples of clitic *se* in the Dubbing task

Translation Task (Dubbing)
<p>a) <i>se</i> as an expletive: without any semantic or thematic meaning but satisfying formal features with pronominal verbs:</p> <p>-Anticausative Verb: Enjoy (<i>Divertirse</i>) / Turn mad (<i>Volverse loca</i>)</p> <p>"Don't you enjoy?" (EN)</p> <p><i>¿No se divierte? (SP)</i></p> <p>"Mrs. Myrna has turned mad." (EN)</p> <p><i>La señorita Myrna se ha vuelto loca. (SP)</i></p>
<p>b) Argumental <i>se</i> with transitive verbs: Deliver (<i>Entregar</i>), or as an ethical dative (</p> <p>"The copy is delivered on Thursdays" (EN)</p> <p><i>La columna se entrega los jueves. (SP)</i></p> <p>With transitive (consumption) verbs: Drink (<i>Beber</i>)</p> <p>"She must have drunk something" (EN)</p> <p><i>Se habrá bebido la laca del pelo o algo así. (SP)</i></p> <p>"Miss Myrna has turned us crazy." (EN)</p> <p><i>La señorita Myrna se nos ha vuelto majara. (SP)</i></p>

4. METHOD

One of the most interesting phenomena in foreign language acquisition is a pattern of learner utterances in which the regularity is not explained by the native language. As is well known, the acquisition of second languages from a linguistic perspective presupposes the notion of interlanguage, which is not simply the result of different syntactic options between the languages that are being learnt, but also the emergence of a complete language system, with its own systematic rules. Linguistic transfer is also expected when the L1 and target L2 share the linguistic phenomena under stake. To test this hypothesis, an experimental design was in place as explained in the following section.

4.1. Research Design

Following the task-based and the action-oriented approach to FL teaching and learning (Navarrete, 2021), the lesson plans were designed around the production of a real dubbing and an ADS in Spanish. According to Ellis (2003) and Littlewood (2004), a task-based approach may be defined as communicative activity whose goal is to achieve a specific learning objective that takes place in the real world. This is obviously expected from the dubbing and audio description script (ADS) tasks which were carried out in the study within a formal classroom setting.

Two groups of students were actively involved in the task-based projects: a group of 35 Belgian Dutch-speaking students and a group of 39 Spanish Erasmus students. After watching the film clip, both groups had to prepare the dubbing of

the English screenplay into Spanish and add the corresponding ADS. In this way, they assumed the role of translators and audio describers. Both roles are usually performed by professionals, which meant that they worked within the framework of the transferable-skills approach (Curry and Sherry, 2004).

4.2. Procedure

Before the experiment started, the Belgian Dutch-speaking students were invited to fill out a pre-questionnaire at home which enabled the coaches to retrieve information about their linguistic level of English and Spanish and their motivation to learn and improve the latter language.

Subsequently, in a two-hour classroom setting, they were asked to prepare the Spanish dubbing of the sequence taken from an American film, with the use of the English screenplay and the internet, and to create the corresponding audiovisual script (ADS) in Spanish. The Spanish Erasmus students also carried out both tasks in a two-hour classroom setting. As their Belgian colleagues, they had a copy of the English screenplay at their disposal and were allowed to use the Internet. The instruments to collect the data were controlled classroom observations and the students' translations. Finally, the Belgian students were asked to fill out a post-questionnaire, designed to help them reflect on their learning process and the cognitive strategies while performing both tasks (ADS and dubbing).

4.3. Instruments

The clip was taken from the film *The Help* (Tailor, 2011), based on Kathryn Stockett's novel of the same title (2009), a movie that was released in Spain as *Criadas y señoras*. It tells the story of a Southern society girl, Eugenia Phelan, (Skeeter, in the film), who returns from college with dreams of being a serious writer. She turns her small-town Jackson on its ear by choosing to interview the black women who have spent their whole lives taking care of prominent white families. At first, only Aibileen, the housekeeper of Skeeter's best friend, is willing to talk. But as time goes by, more black women decide to collaborate.

The second sequence of the film was selected because of the duration (almost three minutes: 00:02:56) and the content, which was not unfamiliar to the students (a job interview). The students had to retrieve the clip and the original screenplay with the English dialogues from the UGent platform Ufora (see Appendix 1). After completing both tasks, they received the transcript of the Spanish dubbing and the Spanish ADS as heard on the DVD, and adapted by the coaches using the Spanish students' tasks (see Appendix 2).

4.4. Participants

As part of a larger study (Vermeulen and Escobar, 2021), a total of 74 participants took part in this experimental study: 35 Belgian Dutch-speaking students who enrolled in the 'Translation' unit and 39 Erasmus Spanish-speaking students who enrolled in the 'Audiovisual Translation' unit. All of the students were third-year Bachelor students, aged between 20 and 21. The Belgian students, who are used to translate from other languages than their mother tongue, possessed at the time a C1 level of English or higher and a B2 level of Spanish according to the CEFRL (Council of Europe, 2020). The preliminary questionnaire gathered information on their background: age, gender, languages spoken, experience with AVT. The data revealed that 69% female, between 21 and 22 years old, were native Belgian Dutch speakers and 100% spoke three languages. Their second language was English (69 %) or French (31%). For almost all of them, Spanish was their third language. None of the students had previous experience with audio-visual translation or dubbing. They all seemed to be very keen to learn Spanish.

5. RESULTS

According to the results discussed below, Spanish students outperformed the Belgian students in both tasks. The Belgians stated in the post-questionnaire that the ADS task was more challenging than the dubbing task. Without a linguistic source text, students had to reflect on the use of the grammatical options in their interlanguage transferring the images into words. The linguistic phenomena of the clitic *se* was particularly challenging in this task. In what follows, results are discussed for each of the two tasks.

5.1. ADS Results

When marking the task, we attributed 1 point for each correct use of pronoun *se* in each condition. In this first ADS task, students appeared to be more creative in their responses since they could freely describe the playscript where the dialogue was inserted. The use average of clitic *se* per each group and variable is provided in Table 3.

To compare the means above, a series of t-tests of independent samples were run in order to check statistical significance. In short, t- tests provide a p value and when the p value is < 0.05 statistical significance is met for a confidence interval of 95%. This way we could test the null hypothesis that there were no differences between groups. Consider the t-test results in Table 4 regarding the performance of in the ADS task of both groups.

Table 3. Average use of *se* per group and variable (ADS task)

VERBS + <i>se</i>	intransitive pronominal verbs like <i>sentarse (sit)</i> "Skeeter sits down" TR: <i>Skeeter se sienta</i>	inalienable possession verbs: <i>tocarse la cabeza</i> (touch oneself's head) "The boss touches his head" TR: <i>El jefe se toca la cabeza</i>	ditransitive verbs like <i>entregar (hand)</i> "Skeeter hands it to him" TR: <i>Skeeter se la entrega</i>
Spanish students (N=39)	37 examples (95%)	13 examples (33%)	39 examples (100%)
Belgian students (N=35)	28 examples (80%)	1 example (0.2%)	18 examples (51%)

Table 4. Results of t-tests on the use of clitic *se* in the ADS task

Verb type	39 CG	Mean	SD	35 EG	Mean	SD
<i>Sentarse</i>	37	1.00	0.00	28	0.74	0.44
Tocarse la cabeza	13	.25	.44	1	.02	.16
Entregar (hand in)	39	.87	.33	18	.08	.28
	202	2.59	2.20	83	1.18	1.47

According to the test results in Table 4 above, the 39 Spanish students of the control group demonstrated significantly better peak flow scores than the 35 Belgian Dutch-speaking students of the experimental group. The null hypothesis is in effect rejected given that the p value is < 0.05 for a confidence interval of 95%, in the three conditions of different types of verbs: i) intransitive verbs like "sentarse" (CG, Mean=1.00, SD=0.00) versus (EG, Mean=0.74, SD=0.44): $t(3.43)=34$, $p=.002$; ii) inalienable-possession verb like "tocarse la cabeza" (CG, Mean=.25, SD=.44) vs. (EG, Mean=.02, SD=.16): $t(2.98)=49.8$, $p=.004$; iii) transitive verb like *entregar* (hand in) (CG, Mean=.87, SD=.33) vs. (EG, Mean=.08; SD=.28): $t(10.85)=71.68$, $p=0.00$.

5.2. Dubbing Results

As in the previous task, each correct use of *se* was scored per group in each type-of-verb condition in this second task of dubbing the clip dialogues. Table 5 includes the average use of clitic *se* in all the conditions tested in this task.

Table 5. Average use of *se* per group and variable (Dubbing task)

	Intransitive verb 1 : <i>volverse loca</i>(go crazy) "Miss Myrna has gone shit-house crazy" TR: <i>La Srta. Myrna se ha vuelto loca</i>	transitive verb: <i>entregar</i> (hand in) "Copy is handed in on Thursday" TR: <i>La copia se entrega el jueves</i>	inchoative verb: <i>divertirse</i> (have fun) "Don't you have fun" TR: <i>¿No se divierte?</i>	consumption transitive verb: <i>tomar</i> (take) "She got hair spray" TR: <i>She ha tomado algo</i>
Spanish stu- dents (N=39)	37 (95%)	30 (77%)	39 (100%)	22 (56%)
Belgian stu- dents (N=35)	28 (80%)	11 (31%)	18 (19%)	1 (3%)

Consider the results of the t-tests in Table 6 contrasting both groups' performance with respect to the use of clitic *se* in the dubbing task:

Table 6. Results of t-tests on the use of the clitic *se* in the Dubbing task

Verb type	39 CG	Mean	SD	35 EG	Mean	SD
<i>Volverse loca</i> (go crazy)	37	.94	.22	28	.80	.40
<i>Entregar</i> (Pass) (hand in)	30	.76	.42	11	.37	.49
<i>Divertirse</i> (have fun)	39	1.00	.00	18	.51	.50
<i>Tomar</i> (have)	22	.56	.50	1	.02	.16

As indicated in Table 6 above, the experimental group performed better in this task, since there were only significant differences with the Spanish natives control group when the conditions included inchoative and transitive verbs. Note that for the first condition of intransitive verb *volverse loca* (go crazy), there was not any significant difference between scores from both groups: (CG, Mean=.94, SD=.22) versus (EG, Mean=.80, SD=.40): $t(1.92)=51$, $p=.060$. Just in this case we cannot reject the hypothesis that both groups perform equally. Recall that the p value must be $< 0,05$ to show statistical significance.

On the other hand, there were significant differences for the remaining verb conditions: i) transitive verb *entregar* (hand in), (CG, Mean=.76, SD=.42) versus (EG, Mean=.37, SD=.49): $t(3.70)=67.8$, $p=.000$; ii) inchoative verb *divertirse* (have fun), (CG, M=1.00, SD=.000) vs. (EG, Mean=.51, SD=.50): $t(5.66)=34$, $p=.000$; iii) transitive consumption verb like *tomar* (take), (CG, Mean=.56, SD=.50) vs. (EG, Mean=.02, SD=.16): $t(6.27)=47$, $p=.000$.

As for the kind of errors that were found in both tasks, the Belgian Dutch-speaking students (EG) did not produce the argumental *se* as much as the Spanish natives (CG) did in both ADS and dubbing tasks. Secondly, Belgian Dutch-speaking students incorrectly omitted the argumental *se* when required, namely with the passive and with consumption verbs in the dubbing task. By comparing these performance results for both tasks, the Belgian Dutch-speaking students did not have much difficulty with pronominal verbs where the reflexive clitic *se* acts as an expletive in contrast with transitive verbs, where the clitic pronoun *se* is a verbal argument.

These findings support Escobar and Teomiro's (2016) gradual acquisition hypothesis, since structures with an expletive were lightly easier to acquire than those where the clitic *se* was part of the thematic grid of the verb, namely with transitive consumption verbs, inalienable configurations and ditransitive verbs. The latter group of verbs feature a much more complex eventive structure as discussed in the previous section. For the purpose of our study, the finding that clitic *se* as a morphological affix with intransitive verbs is acquired earlier implies that audiodescription learning sessions, especially concerning the dubbing task, favour the establishment of connections between morphology and the words learned in a new language.

5.3. Post-Questionnaires

After the two-hour-classroom session, the Dutch-speaking students were invited to fill in at home the post-questionnaires, where the closed questions focused on cognitive strategies, development of language skills and attitudinal data, such as their opinion on the ADS task. As for the cognitive strategies the students used while creating the ADS, 50% of them stated that they first thought in Dutch and then translated mentally into Spanish, whereas 38% looked directly for the Spanish expression. The rest had no opinion. Half of the students (54%) mentioned that they committed fewer errors of linguistic interference in the ADS than in the interlingual translation (the dubbing), and they found ADS a more creative task than dubbing.

Regarding the development of language skills, for 66% of the students, the use of authentic audiovisual texts proved beneficial not only to enhance their competences in Spanish, especially vocabulary and some expressions (78%), but also their translation skills (66%). It also made them aware of their learning process (62%) and the importance of expressing themselves accurately in the foreign language (82%).

Regarding the open questions, the Belgian Dutch-speaking students also showed a very positive attitude, asking for more tasks based on audiovisual translations and for more information on audio description. They appreciated, above all, the opportunity to be creative during the whole learning experience.

6. DISCUSSION

Given the dubbing performance of the students who participated in the study, the experimental group the Belgian Dutch-speaking students did not produce the same natural language results as in the control group the Spanish natives. The fact that the Belgian Dutch-speaking students had to learn a linguist phenomenon not exhibited by their L1 or foreign L2 made the study relevant to check whether some ways of expression (lexically or grammatically) were more common than others, when they were confronted with the versions of their Spanish peers.

As findings seem to show, improvement can be seen in the results concerning pronominal intransitive verbs. Participants clearly performed better with the translation of intransitive verbs, especially in the dubbing task. Hence, the implementation of video dubbing in the learning process seems to have beneficial effects on students' morphosyntactic skills.

On the other hand, the Belgian Dutch-speaking students regarded the ADS learning strategy as very beneficial for the quality of their own writing. Although students at this B2 Spanish level were more concerned about their grammar in their foreign language, when being asked about the use of authentic audiovisual texts, they considered it important not only to enhance their competences but also their translation skills. In fact, participants considered the AD strategy an enhancement not only to their own linguistic learning but to increase cultural awareness, as argued in Vermeulen and Ibáñez Moreno (2017).

As for the Belgian Dutch-speaking students' different means, compared to those of Spanish students, in (di)transitives configurations, it can be concluded that the significant difference in the use of clitic *se* may be due to its non-prototypical status as a reflexive clitic (Devís Márquez, 2020).

The type of *se* when appearing with transitive and ditransitives varied in the two tasks. Yet, it is a clitic pronoun that is part of the theta grid of the verb. By supporting the hypothesis that this clitic pronoun introduces a participant when it occurs with consumption verbs, inalienable possession and ditransitive verbs (Teomiro and Romero, 2012; Teomiro 2013), the learning of this clitic pronoun requires

further development of morpho-syntactic competence, as also supported by previous empirical evidence (Escobar and Teomiro 2016; Escobar 2017).

Finally, further studies could be conducted to investigate other specific types of clips, with a larger number of participants with different language combinations to see how learners respond to other learning strategies.

REFERENCES

- Ajayi, L. (2009): "English as a Second Language Learner's Exploration of Multimodal Texts in a Junior High School", *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 52(7), 585-595.
- Anstey, M. and Bull, G. (2010): "Helping Teachers to explore multimodal texts", *Curriculum and Leadership Journal. An electronic journal for leaders in education*, 8(16). http://www.curriculum.edu.au/leader/vol8_no16,29838.html?issueID=12141
- Beltrameló, A. (2019): "Exploring the Combination of Subtitling and Revoicing Tasks: A Proposal for Maximising Learning Opportunities in the Italian Language Classroom", *International Journal of Language, Translation and Intercultural Communication*, 8, 93-109. <https://doi.org/10.12681/ijltic.20279>
- Bosque, I. y Gutierrez-Rexach, J. (2009): *Fundamentos de sintaxis formal*, Madrid: Akal.
- Calduch, C. and Talaván, N. (2018): "Traducción audiovisual y aprendizaje del español como L2: el uso de la audiodescripción", *Journal of Spanish Language Teaching*, 4 (2), 166-180. <https://doi.org/10.1080/23247797.2017.1407173>
- Chaume, F. (2004): "Discourse Markers in Audiovisual Translation", *Meta*, 49 (4), 843-855. <https://doi.org/10.7202/009785ar>.
- Council of Europe (2020): Common European Framework of Reference for Languages; Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe, www.coe.int/lang-cefr
- Curry, P. and Sherry, R. (2004): *The Hidden Value of Higher Education Learning: Transferable Skills and their Importance for Graduates of Modern Language Programmes*. Dublin: Transferable Skills Project.
- De Miguel, E. (1999): El aspecto léxico. I. Bosque y V. Demonte (Eds.) *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe, 2977-3060.
- Devís Márquez, P.P. (2020): "Estados, transitividad y clíticos". *Nueva Revista de Filología Hispánica (NRFH)*, 68(1), 3-46. <https://doi.org/10.24201/nrfh.v68i1.3581>
- Ellis, R. (2003): *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Escobar, M.A. (2017): "L2 acquisition of Spanish dative clitics by English and Dutch learners". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 7(3), 517-534. <https://pressto.amu.edu.pl/index.php/sslt/article/view/9513/9198>
- Escobar, L. and Torrens, V. (2007): "On the acquisition of clitic se and aspect in Spanish", in S. Baauw et al. (eds.) (2007) *The Acquisition of Romance languages*. Utrecht, Netherlands Graduate School of Linguistics, 3: 59-71.
- Escobar, L. and Teomiro, I. (2016): "The gradual acquisition of clitic se in Spanish L2", *Topics in Linguistics*, 17(1), 17-29. <https://sciendo.com/pdf/10.1515/topling-2016-0002>

- Gee, J. P. (2003): *What video games have to teach us about learning and literacy*, New York, Palgrave MacMillan.
- Heiss, C. (2004): "Dubbing Multilingual Films. A new Challenge?" *Meta*, 49 (1), 208-220. <https://doi.org/10.7202/009035ar>
- Hyks, V. (2005): "Audio Description and Translation. Two related but different skills". *Translating Today*, 4, 6-8.
- Ibáñez Moreno, A. y Vermeulen, A. (2014): "La audiodscripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias", in R.Orozco (ed.) (2014) *New Directions in Hispanic Linguistics*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing: 264-292.
- Ibáñez Moreno, A. and Vermeulen, A. (2015): "Using VISP (Videos for Speaking), a Mobile App Based on Audio Description, to Promote English Language Learning: A Case Study". *Procedia, Social and Behavioural Sciences*, 178, 132-138. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.169>
- Ibáñez Moreno, A. and Vermeulen, A. (2017): The ARDELE Project: Controlled Empirical Research on Audio Description as a Didactic Tool to Improve (Meta)linguistic Competence in Foreign Language Teaching and Learning. J. Díaz Cintas and K. Nikolic (eds.) (2007) *Fast-Forwardig with Audiovisual Translation*, Bristol, Multilingual Matters, 195-211.
- Ibáñez Moreno, A. and Vermeulen, A. (2018): "Audio Description for All: a Literature Review of its Pedagogical Values in Foreign Language Teaching and Learning". *Encuentro*, 26, 52-68.
- Jiménez Hurtado et al (2012): "Museos para todos: la traducción e interpretación para entornos multimodales como herramienta de accesibilidad universal." *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, 4, 349-383. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2012.4.15>
- Kempchinsky, P. (2004): "Romance se as an aspectual element". J. Auger et al (eds.) (2004) *Contemporary Approaches to Romance Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins: 239-256.
- Knobel, M. and Lankshear, C. (2007): "Online memes, affinities, and cultural production". M. Knobel and C. Lankshear (eds.) (2007). *A new literacies sampler*, Frankfurt del Main, Peter Lang Publishing: 199-227.
- Lertola, J. (2018): "From translation to audiovisual translation in foreign language learning", *Trans. Revista de Traductología*, 22, 185-202. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2018.v0i22.3217>
- Lertola, J. (2019): *Audiovisual translation in the foreign language classroom: applications in the teaching of English and other foreign languages*. Viollans: Research-publishing.net, <https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.27.9782490057252>
- Lertola, J. and Mariotti, C. (2017): "Reverse dubbing and subtitling: Raising pragmatic awareness in Italian English as a second language learners", *The Journal of Specialised Translation*, 28, 103-121. https://jostrans.org/issue28/art_lertola.pdf
- Littlewood, W. (2004): "The task-based approach: some questions and suggestions", *ELT Journal*, 58(4), 319-326.

- Navarrete, M. (2020): "The use of Audio Description in Foreign Language Education: A Preliminary Approach", in L. Incalcaterra et al (eds.) (2020) *Audiovisual Translation in Applied Linguistics. Educational Perspectives*, Amsterdam, John Benjamins: 131-152. <https://doi.org/10.1075/bct.111.ttmc.00007.nav>
- Navarrete, M. (2021): *Active audio description as a didactic resource to improve oral skills in foreign language learning*. PhD Thesis, UNED.
- Romero Fresco, P. (2009): "Naturalness in the Spanish Dubbing Language: a Case of Not-so close Friends", *Meta*, 54, 49-72. <https://doi.org/10.7202/029793ar>
- Salway, A. (2007): "A corpus-based analysis of audio description", in J. Díaz Cintas et al (eds.) (2007) *Media for All: Subtitling for the deaf, audio description, and sign language*, Amsterdam, Rodopi: 151-174.
- Sánchez Requena, A. (2016): "Audiovisual Translation in Teaching Foreign Languages: Contributions of Dubbing to Develop Fluency and Pronunciation in Spontaneous Conversations". *Porta Linguarum* 26: 9-21.
- Sanz, M. (2000): *Events and Predication*, Amsterdam: John Benjamins.
- Talaván, N. (2019): "Creative audiovisual translation applied to foreign language education: a preliminary approach", *Journal of Audiovisual Translation*, 2(1), 53-74. <https://www.jatjournal.org/index.php/jat/article/view/57>
- Talaván, N. and Ávila-Cabrera, J.J. (2015): "First Insights into the Combination of Dubbing and Subtitling as L2 Didactic Tools", in A. Caimi and C. Mariotti (eds.) (2015) *Subtitles and Language Learning*, Oxford: Peter Lang: 149-172.
- Talaván, N. and Lertola, J (2016): "Active Audio Description to Promote Speaking Skills in Online Environments". *Sintagma*, 28, 59-74.
- Teomiro, I. (2013): "Low applicatives and optional *se* in Spanish non-anticausative intransitive verbs". *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 8, 248-270.
- Teomiro, I. and Romero, C. (2012): "Theta meets aspect: The Spanish aspectual *se* with consumption verbs", *Topics in Linguistics*, 10, 20-27.
- Vermeulen, A., and Ibáñez Moreno, A. (2017): "Audio description as a tool to promote intercultural competence", in J. Deconinck et al (eds.) (2017) *Towards Transcultural Awareness in Translation Pedagogy*. Wien: LIT Verlag: 133-153.
- Vermeulen, A. and Escobar, M.A. (2021): "Audiovisual Translation (Dubbing and Audio Description) as a Didactic Tool to Promote Foreign Language Learning: The Case of Spanish Clitic Pronouns", *Translation and translanguaging in multilingual contexts*, 7(1), 86-105. <https://doi.org/10.1075/ttmc.00060.ver>
- Zabalbeascoa, P. (2008): *The Didactics of Audiovisual Translation*, Amsterdam: John Benjamins: 21-37.

Appendix 1: Transcription of the dialogue list of the second sequence of the film *The Help* (Taylor, 20119)

SECRETARY

Good morning!

SKEETER

Hi!

SKEETER

My name is Eugenia Phelan.

SECRETARY

Come on!

PEOPLE

You need that, come on!

SECRETARY

She is Skeeter Phelan Mr. Blackly.

MR. BLACKLY

Shut the Goddamn door!

MR. BLACKLY

I guarantee you once they'll figure out that cigarettes'll kill you. Okay, Miss Skeeter, let's see what you got.

MR. BLACKLY

"Murrah High Editor, Ole Miss Rebel Rouser Editor, double major, Junior League editor...Damn girl, don't you have fun?"

SKEETER

Is that important?

MR. BLACKLY

You got any references?

SKEETER

Yes.

MR. BLACKLY

What? This... this is a rejection letter.

SKEETER

Not exactly. See? Misses Stein.

MR. BLACKLY

STEIN?!

SKEETER

Elaine Stein, from Senior Editor at Harper and Row Publishing. In New York.

MR. BLACKLY

Oh Lord...

SKEETER

I'm going to be a serious writer, Mr. Blackly. I applied for the job to Mss. Harper and Row...

MR. BLACKLY

She said "no."

SKEETER

Until I gain some experience, Mr. Blackly! See, it says it right there at the end. "Great potential...Gain some experience and please apply again."

MR. BLACKLY

Oh, Christ...I guess you'll do. Do you clean?

SKEETER

I'm sorry, clean?

MR. BLACKLY

Clean! Grab that basket.

MR. BLACKLY

Miss Myrna has gone shit-house crazy on us, she got hair spray or something. I want you to read her past columns and all these letters and you answer them just like she did, nobody is gonna know the damn difference.

MR. BLACKLY

You know who Miss Myrna is?

SKEETER

I read her articles all the time.

MR. BLACKLY

Articles? Miss Phelan it's a cleaning advice column. Eight bucks a week. Copy is due on Thursday.

MR. BLACKLY

Hello? Lou Ann, honey, I can't talk right now, I'm at work. What? Close the door now.

Appendix 2: Transcription of the Spanish ADS y dubbing of the second sequence of the film *Criadas y señoras*, as heard on the DVD and enriched by the Spanish students versions.

AUDIO DESCRIPTOR (04:21 min)

Una rubia con gafas de sol y un pañuelo en la cabeza conduce un Cadillac descapotable por un camino de tierra entre las plantaciones dejando una gran nube de polvo tras ella.

AIBILEEN

Y las jovencitas blancas de Jackson... Dios mío, si tenían todas bebés menos la señorita Skeeter, ni hombre, ni hijos.

AUDIO DESCRIPTOR

Skeeter llega a Jackson. Se para en una gasolinera. Un hombre de color le limpia el parabrisas. La gente de color accede a un edificio por una escalera lateral marcada especialmente para gente de color.

Skeeter aparca el coche delante del edificio del diario de Jackson. En el techo del prestigioso edificio ondea la bandera de Misisipi Entra decidida en el edificio con un maletín en la mano y se acerca a recepción.

SECRETARIA

Buenos días.

SKEETER

Hola, me llamo Eugenia Phelan y...

SECRETARIA

Venga. Publícamelo, venga.

AUDIO DESCRIPTOR

Con un cigarrillo en la mano, la recepcionista, una mujer de mediana edad, la guía entre las mesas de los colaboradores.

Llegan al despacho acristalado del jefe de redacción, un viejo canoso.

SECRETARIA

Eugenia Phelan, señor Blackly.

Sr. BLACKLY

Cierre la maldita puerta. Por cierto, un día van a descubrir que los cigarrillos matan. Bueno señorita Phelan, a ver qué me trae.

AUDIO DESCRIPTOR (05:45 min)

Skeeter cierra la puerta, se sienta, saca un papel de su cartera y se lo entrega.

Sr. BLACKLY

Instituto Murrah, redactora, (marca) Universidad de Misisipi, redactora, doble licenciatura(marca), asociación femenina... Yuju, hija mía, ¿nunca se divierte?

SKEETER

¿Es importante?

Sr. BLACKLY

¿Trae referencias?

SKEETER

Sí.

AUDIO DESCRIPTOR

Saca apresurada otro papel de la cartera. Se lo entrega expectante.

SKEETER

Tenga.

AUDIO DESCRIPTOR

Él lee extrañado.

Sr. BLACKLY

Pero... esto... es una carta de rechazo. (R)

SKEETER

No del todo, mire, la señora Stein...

Sr. BLACKLY

¿Stein?

SKEETER

... Elaine Stein, de la editorial Harper and Row de Nueva York.

Sr. BLACKLY

Ay, Señor..

SKEETER

Voy a ser escritora de verdad, señor Blackly. Solicité un trabajo, pero la señora Stein pensó que...

Sr. BLACKLY

Ella le dijo que no.

SKEETER

Bueno, hasta que tenga más experiencia, ¿ve? lo pone aquí. Gran potencial, adquiera experiencia y vuelva a presentarse.

Sr. BLACKLY (09:22 min)

Jesús, supongo que me vale. ¿Sabe limpiar?

SKEETER

¿Cómo limpiar?

Sr. BLACKLY

Limpiar, coja esa bandeja.

AUDIO DESCRIPTOR

El jefe se levanta y señala una bandeja encima de una estantería.

Sr. BLACKLY

La señorita Myrna se nos ha vuelto majara. Se habrá bebido la laca del pelo o algo así. Quiero que se lea sus viejas columnas y que respondas a estas cartas como si lo hubiese hecho ella, nadie notará la diferencia. ¿Sabe quién es la señorita Myrna?

AUDIO DESCRIPTOR (06:50 min)

Skeeter hojea los recortes.

SKEETER

Siempre leo sus artículos.

Sr. BLACKLY

Artículos, señorita Phelan, (R) si son consejos de limpieza. Ocho dólares a la semana. Se entrega los jueves.

AUDIO DESCRIPTOR

Coge el teléfono.

Sr. BLACKLY

¿Diga?, Lou Ann cariño, ahora no puedo. Estoy trabajando.

AUDIO DESCRIPTOR

Con un gesto le echa a Phelan.

Sr. BLACKLY

¿Qué? Cierre la maldita puerta.

AUDIO DESCRIPTOR

Skeeter camina sonriente entra las mesas de los colaboradores mostrando la bandeja con las cartas.

LA ORACIÓN FINAL CON *PARA* EN EL CORPUS DE APRENDICES DE ESPAÑOL: LA INTERFERENCIA DEL INFINITIVO FLEXIONADO EN APRENDIENTES LUSÓFONOS DE ELE¹

THE FINAL SENTENCE WITH *PARA* IN CORPUS OF SPANISH LEARNERS (CAES): THE INTERFERENCE OF THE INFLECTED INFINITIVE IN LUSOPHONE LEARNERS OF SFL

JOAN R. SAPIÑA

Centro de Estudos em Letras (CEL) – Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (UTAD)

Resumen:

Este trabajo estudia mediante el Análisis de Errores las entradas del Corpus de Aprendices de Español (CAES) donde los aprendientes lusófonos usan o deberían usar «para que + subjuntivo». Se han recogido un total de 151 entradas entre los niveles A1-C1, cuyos resultados muestran: el uso del subjuntivo en niveles previos a su instrucción formal, la interferencia del infinitivo flexionado ante este nexo específico y, por último, su disminución en los niveles superiores.

Palabras clave: ELE, interferencias, corpus, análisis de errores, CAES, oración final

Abstract:

This work uses Error Analysis to study the entries in the Corpus de Aprendices de Español (CAES) where Portuguese-speaking learners use or should use «para que + subjunctive». A total of 151 entries have been collected between levels A1-C1, whose results show: the use of the subjunctive in levels prior to its formal instruction, the interference of the inflected infinitive before this specific link and, finally, its decrease in levels superiors.

Keywords: SFL, interferences, corpus, error analysis, CAES, final clause

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas afines presenta una serie de características propias, entre las cuales, destacan interesantes fenómenos como la intercomprensión,

1 Centro de Estudos em Letras (CEL) – Universidade de Tras-os-Montes e Alto Douro (UTAD). Correo-e: jsapina@utad.pt. Recibido: 31-07-2022. Aceptado: 23-11-2022.

estudiados, entre muchos investigadores, mediante los proyectos de Galapro y Galanet (Seré, Hidalgo Downing y Vela Delfa, 2010; Hidalgo Downing y Vela Delfa, 2011), la facilitación (Revilla Castaño, 2002) o, especialmente, las interferencias causadas en diferentes planos lingüísticos (Vigón Artos, 2005; Pérez Pérez, 2007). Así pues, la gran proximidad entre la lengua portuguesa y española es una realidad ampliamente estudiada y que causa importantes fenómenos de interferencias en todos los ámbitos y aspectos lingüísticos. Si nos centramos en el análisis de las interferencias gramaticales y, específicamente, las que afectan al componente verbal en la interlengua de los lusófonos aprendientes de Español Lengua Extranjera (ELE), la oración infinitiva portuguesa, por el uso del infinitivo flexionado, es el elemento más frecuentemente apuntado como problemático en estudios de diferente índole (Benedetti, 2002; Baptista, 2002; Arias Méndez, 2011; Ricciardi, 2015). De hecho, Torijano Pérez (2014: 35-36) señala que los errores relacionados con el uso incorrecto del modo subjuntivo serían insignificantes si no fuese por el infinitivo flexionado portugués, aun cuando otros estudios de Análisis de Errores (AE) con aprendientes lusófonos no recojan casos (Colla, 2016). Ahora bien, en nuestra investigación ya partimos de estudios previos que señalan que una de las transferencias negativas más frecuentes en el aprendizaje de ELE por aprendientes de lengua materna (L1) portuguesa es el uso del infinitivo flexionado, un elemento gramatical inexistente en la lengua española, especialmente en determinados contextos sintácticos como las oraciones finales (Arias Méndez, 2011; Palillo, 2015; Gutiérrez Bahillo, 2019; Sapiña, 2020).

En el presente trabajo se pretende confirmar si el infinitivo flexionado es una interferencia sistemática en las oraciones adverbiales finales introducidas por el nexo *para* en aprendientes lusófonos. Por consiguiente, consideramos de gran relevancia, en primer lugar, exponer sucintamente las características de este contexto sintáctico tanto en español como en portugués para comprender en qué aspectos opera la transferencia negativa, en ese sentido se presenta un breve apartado de Análisis Contrastivo (AC). En segundo lugar, en el epígrafe de la metodología se realiza una breve pincelada del AE, haciendo hincapié en los rasgos de este procedimiento y en las limitaciones que este supone al analizar el aprendizaje de segundas lenguas (ASL). Seguidamente, se describen las principales características del corpus de aprendientes empleado en nuestro estudio: el Corpus de Aprendices de Español (CAES), en la última versión, 2.1. publicada en marzo del 2022. Para finalizar el epígrafe de metodología se reseñan los criterios elegidos para seleccionar las entradas adecuadas de dicho corpus, la taxonomía para el análisis de los datos y las técnicas estadísticas utilizadas en la investigación.

En tercer lugar, se presentan los resultados haciendo referencia a diferentes indicadores y elementos: número de palabras analizadas, niveles de la lengua, frecuencia o ratio de aparición de este contexto sintáctico y los porcentajes sobre cada tipo de producción, ya que los valores relativos reportan una mayor información sobre el estado de la interlengua que los valores absolutos (Schachter y Celce-Murcia, 1977). Por último, se dedica un breve epígrafe a las principales conclusiones de este análisis de datos.

2. LA ORACIÓN FINAL CON PARA EN ESPAÑOL Y PORTUGUÉS

En este breve epígrafe basado en el AC, iniciado por Fries (1945) y Lado (1957), se exponen las principales características de este tipo de oración en ambas lenguas románicas con el objetivo de determinar los posibles aspectos que pueden causar interferencia y, por tanto, dotarnos de herramientas para hallar dicha influencia de la L1 en el posterior análisis. Así pues, entendemos este apartado como el fundamento teórico sobre el cual clasificar si determinado *output* producido por los aprendientes se puede considerar un error cuya causa principal es la transferencia negativa del portugués. En ese sentido, aun cuando en general la lengua portuguesa comparte muchísimas características con la lengua española, la oración final con *para* permite el empleo en la lengua lusa del infinitivo flexionado. Este elemento “trata-se de uma construção que não tem paralelo nas demais línguas românicas” (Ilari, 2013: 59), ya que para expresar lo mismo el resto de las lenguas románicas recurre a frases subordinadas completamente desarrolladas y, por tanto, la lengua portuguesa permite la introducción de un nuevo sujeto explícito sin recurrir a una oración finita, como así lo confirma Vesterinen (2006):

enquanto a língua portuguesa permite a inserção de um novo sujeito sem recorrer ao emprego de um verbo finito na estrutura subordinada, tal procedimento parece mais limitado nas demais línguas românicas nacionais, onde o emprego de uma estrutura finita é mais ou menos obrigatório (Vesterinen, 2006: 8).

Así pues, el infinitivo flexionado o infinitivo “pessoal”, dependiendo del autor, dota al portugués de la posibilidad de que en determinados contextos sintácticos el sujeto de la oración subordinada pueda tener una referencia distinta “com traços de pessoa/número diferentes” (Bechara, 2012; Barbosa y Raposo, 2013: 1907) y, además, como apunta Vázquez Diéguez (2011: 10) no solo permite identificar el sujeto de la oración, suprimiendo posibles ambigüedades, sino que “economiza el segmento (que + verbo)”. De hecho, su morfología toma como raíz el infinitivo y simplemente tiene desinencias en la 2ª persona del singular y en las formas del plural, mientras que tiene desinencia cero tanto en la 1ª persona del singular como en la 3ª persona del singular, como se puede apreciar en la tabla 1.

Tabla 1. Infinitivo flexionado portugués. Fuente: Reelaboración de Cunha y Sintra (1983: 275) y Vázquez Diéguez (2011:10).

	Infinitivo flexionado	Infinitivo
Eu	Cantar	Cantar
Tu	Cantares	
Ele / ela / você	Cantar	
Nós	Cantamos	
Vós ²	Cantardes	
Eles / elas / vocês	Cantarem	

2 En el portugués actualmente esta persona está en claro desuso, aunque pervive en ciertos dialectos y en contextos de gran solemnidad y formalidad (Nascimento, Duarte y Mendes, 2018: 252)

Una vez explicado muy brevemente el uso del infinitivo flexionado, cabe referir que en ambas lenguas la oración final introducida por el nexo *para* comparten dos características. Por un lado, expresan una amplia variedad de significados (Galán Rodríguez, 1992: 28), lo que demuestra la proximidad semántica entre modo, consecuencia y finalidad (Braz, 2005: 29). Por otro lado, las oraciones finales introducidas mediante *para* solamente operan con infinitivo o con subjuntivo (Porto Dapena, 1991; RAE y ASALE, 2009: 489; Lobo, 2013: 2011), siendo muy limitadas las excepciones en que puede aparecer con el indicativo. Así pues, a grandes rasgos ambas lenguas optan por el infinitivo para la oración subordinada cuando hay coincidencia en los sujetos de la oración principal y la subordinada y, por lo contrario, seleccionan subjuntivo cuando ese sujeto no coincide. Sin embargo, hay importantes excepciones a esta norma, ya que según Galán Rodríguez (1992: 124-125) es posible en español el uso del infinitivo a pesar de que no haya coincidencia de sujetos en la oración subordinante y subordinada ante determinados casos; como cuando el verbo principal rige la preposición *para* (1), cuando el sujeto del infinitivo se incluye en una oración que funciona como complemento directo del verbo regente (2), con los verbos *bastar*, *faltar* o *sobrar* (3), o cuando el objeto directo es compartido por la oración principal y la final (4), por citar algunos casos. No reflejaremos aquí toda la casuística posible, ya que no es este el asunto central de nuestra investigación y remitimos al libro de Carmen Galán Rodríguez (1992) para profundizar sobre este aspecto.

1. A lo mejor un día se descubre que el calendario no sirve para medir la edad. (Galán Rodríguez, 1992: 124)
2. Yo quiero que tu hijo viva y prospere para llegar a ser un hombre de provecho (Galán Rodríguez, 1992: 125)
3. A Sancho Adaja, el Mozo, le sobra pasión para poder viajar lejos de sus murallas. (Galán Rodríguez, 1992: 126)
4. Llevé el coche al taller para arreglarlo. (Galán Rodríguez, 1992: 124) Antes de presentar el funcionamiento de la oración final con *para* en la lengua lusa, nos gustaría simplemente recoger que existe una serie de oraciones interrogativas donde es posible el empleo del indicativo, si bien adopta valores muy específicos (Galán Rodríguez, 1992: 160-163), como se puede apreciar en el ejemplo (5), de forma muy similar a lo que ocurre en la lengua lusa (6).
5. ¿Para qué demonios quería que le acompañase? (Galán Rodríguez, 1992: 163)
6. Para que virá aquele senhor, amanhã falar comigo? (Braz, 2005: 42) Respecto al portugués, la principal diferencia con la lengua española, como ya se ha referido, es que hay otra posibilidad tanto para oraciones con sujeto coincidente como para aquellas con sujeto no coincidente: el infinitivo flexionado. Cuando no hay coincidencia de sujetos en la oración principal

y subordinada el portugués permite tanto una oración finita³ con el modo subjuntivo como una oración infinitiva con el infinitivo flexionado (7), mientras que si se produce la coincidencia de sujeto en ambas oraciones en portugués se opta por una oración infinitiva, pero siendo posible también en determinados contextos el uso del infinitivo flexionado (8) (Lobo, 2013: 2012).

7. Fechei a janela para as moscas não entrarem. (Lobo, 2013: 2012)
Fechei a janela para que as moscas não entrassem.
8. Chegámos cedo para arranjaros lugares nas filas da frente
Chegámos mais cedo para arranjar lugares nas filas da frente. (Lobo, 2013: 2013)

Para finalizar este breve epígrafe consideramos relevante subrayar que en muchos contextos sintácticos del portugués y, en concreto, en las oraciones finales con *para* la aparición del infinitivo flexionado es libre, aun cuando diferentes lingüistas hayan señalado que hay ciertos factores que pueden favorecer su empleo: presencia/ ausencia de concordancia con el tiempo, asignación de caso, factores pragmáticos, distancia entre el infinitivo flexionado y el elemento del que depende, grado de disociación sintáctica, etc. (Vanderschueren, 2013: 115-129). En otras palabras, no hay ningún criterio fijo ni determinado, ni cambio de significado o interpretación diferente entre la oración subordinada con subjuntivo (oración finita portuguesa) y la oración infinitiva con infinitivo flexionado en este contexto sintáctico específico. En definitiva, la oración final con *para* supone un área de dificultad de aprendizaje en la medida en que el infinitivo flexionado portugués otorga enormes posibilidades de realización a la oración infinitiva en dicha lengua, frente a las limitaciones de la oración infinitiva en español, restringida a una serie de contextos sintácticos específicos y, sin duda, sin posibilidad de flexión en el infinitivo.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en este trabajo está basada en diferentes y complementarios abordajes, en primer lugar, como explicamos en el anterior epígrafe: en el AC. Por consiguiente, hemos seguido lo que tradicionalmente se ha denominado AC en su versión débil, es decir, lo hemos empleado para identificar un área de dificultad donde hay divergencias entre la L1-L2 y para “diagnosticar y explicar las desviaciones descubiertas” (Santos Gargallo, 1993: 38). Tras establecer esa base teórica nuestra investigación se fundamenta en dos pilares: el AE y la lingüística de corpus.

3 Adoptamos en el presente trabajo el término de *oración finita*, frecuente en la lingüística portuguesa, para referirnos a todas las oraciones que se formulan mediante la flexión verbal con marca de modo, tiempo, número y persona, frente a las *oraciones infinitivas* que ven limitada su flexión a número y persona, si hay un infinitivo flexionado. Aunque somos conscientes de que en español frecuentemente se opta por las nomenclaturas de *cláusulas de infinitivo* y *cláusulas subordinadas* nos parece más adecuado adoptar el término de oración finita / infinitiva en nuestra investigación tanto para la lengua portuguesa como para la española.

En ese sentido nos detendremos en estos dos aspectos centrales para, a continuación, describir pormenorizadamente los criterios de selección de los datos analizados en el presente trabajo y la taxonomía, así como otros indicadores y elementos que pueden ser relevantes.

3.1. ANÁLISIS DE ERRORES: PROCEDIMIENTOS Y LIMITACIONES

El AE es una metodología que surge en clara oposición al AC hace aproximadamente 50 años (De Alba Quiñones, 2009). Sin pretender ahondar en la evolución de esta metodología, es necesario destacar que se trata de un método *a posteriori*, a diferencia de lo que tradicionalmente realizaba el AC en su concepción inicial de pretender deducir las áreas de dificultad solamente teniendo en consideración la L1 (Wardough, 1970). Por tanto, el AE pretende descubrir y explicar la causa de los errores producidos por el alumnado (Vez Jeremías, 2016: 152). Por esa razón, hacemos nuestras las palabras de Baralo (2009: 1) sobre el AE:

una técnica de observación, identificación, análisis, clasificación e interpretación de las producciones idiosincrásicas de los hablantes no nativos, en cualquier situación espontánea o controlada de respuesta lingüística.

Bajo esta metodología, subyace una concepción del error como una producción habitual y normal del ASL (Corder, 1967: 167), que no solo forma parte del proceso de aprendizaje sino del cual se puede aprender (Fernández López; 1996, 1997), siendo útil dicho aprendizaje del error tanto para el alumnado como para el profesorado y, además, en el ámbito científico. Ahora bien, es importante referir que diferentes autores (Corder, 1967; Selinker, 1972; Sánchez Iglesias, 2003; Torijano Pérez, 2004) establecen la necesidad de diferenciar entre error y falta (o lapsus, dependiendo de la traducción y autor), siendo este último producido por el estrés, la ansiedad, un despiste o la falta de atención. Esta perspectiva del error, conceptualizado como parte del proceso de aprendizaje, deriva también en una enorme diversidad de criterios y taxonomías para describir y analizar el tipo de error. De hecho, este aspecto es una de las grandes críticas realizadas a esta metodología (De Alba Quiñones, 2009).

Con respecto a cómo se realiza el AE, si bien Corder (1971) apenas estableció tres fases del AE, actualmente existe cierto consenso (Santos Gargallo, 2016: 440) en señalar las siguientes, completamente coherentes con las fases *corderianas*: i) recopilación de los datos; ii) identificación de los errores; iii) catalogación o clasificación de los errores; iv) descripción de los errores; v) explicación de los errores y vi) terapias del error propuestas para solventarlos si el AE tiene una perspectiva didáctica o pedagógica.

Ahora bien, algunas críticas sobre la metodología del AE se basan en que el AE no puede limitarse a catalogar un corpus de errores, de forma aislada del resto de la producción, es decir, de aquello que se comunica correctamente, en relación con la L2. Por consiguiente, no solo la producción o *output* correcto de los aprendientes no se puede obviar, sino que también se debe tener atención a que toda estructura o elemento lingüístico que comporta cierta dificultad para el aprendiente puede ser evitado de forma estratégica. Así pues, Ringbom (2011: 151) señala que el AE “it

cannot cope very well with the problem of avoidance: how and why learners avoid particular words, phrases and constructions". Otra crítica o limitación frecuentemente apuntada consiste en la dificultad de atribuir una única causa a la producción de un error específico, especialmente cuando se adopta un criterio etiológico (Alexopoulou, 2010). De hecho, no es tan fácil demostrar que cada error se debe a una única causa, pues un error puede producirse por un conjunto de factores (Durão, 2007: 21; Santos Gargallo, 2016: 405).

3.2. CORPUS DE APRENDIENTES: CARACTERÍSTICAS DEL CAES

El creciente desarrollo de la lingüística de corpus y, especialmente, la creación de corpus de aprendientes en diferentes lugares del planeta con diferentes L1 y L2 supone un claro empuje en el diálogo entre la investigación sobre el ASL, la lingüística, los materiales pedagógicos, la propia actuación del docente y organización metodológica de la enseñanza (Parodi, Cantos-Gómez y Howe, 2022).

No es menester de esta investigación adentrarnos en las vicisitudes relacionadas con los corpus de aprendientes de ELE o las diferencias existentes entre cada uno de estos ya que, simplemente, queremos apuntar que hemos optado por basar el presente trabajo en los datos del CAES por varios motivos. En primer lugar, es un corpus que cuenta con un volumen considerable de aportaciones de aprendientes lusófonos, si bien dentro de la lusofonía existen variedades dialectales claramente diferentes y, por tanto, es conveniente prestar atención cuando se analizan algunos elementos específicos, aunque no es el caso de nuestro objeto de estudio específico. En segundo lugar, es un corpus escrito, lematizado, con información disponible del número de palabras y otros datos y, especialmente, se trata de un corpus en abierto. En tercer lugar, contempla producciones escritas de diferente tipología textual, lo que comporta cierta diversidad y variación en los elementos lingüísticos empleados por los participantes, incluyendo el elemento verbal y la producción de oraciones finitas e infinitivas. En cuarto lugar, nos permite realizar búsquedas de cualquier lema basándose únicamente en el corpus de hablantes de una L1 específica, siendo el portugués una de las lenguas con mayor volumen, como ya indicábamos en el primer punto. En último lugar, el CAES está conformado por pruebas realizadas por el Instituto Cervantes, es decir, además de contar con una diversidad de participantes por edad, procedencia y otros factores de variación individual, es crucial para nuestro estudio ya que permite una clara delimitación según los niveles del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) (Rojo y Palacios, 2022). Este último aspecto es muy importante dado que nuestro objeto de estudio, las oraciones finales introducidas por *para* y que exigen en la lengua meta el uso del subjuntivo, es un elemento gramatical que, en el mejor de los casos, solamente se instruye a partir del nivel B1, cuando el modo subjuntivo forma parte de los contenidos gramaticales, aunque no necesariamente la oración final.

El CAES, asimismo, es uno de los corpus de aprendientes de ELE que más interés ha despertado entre lingüistas y docentes por sus diversas aplicaciones, en la

que no nos detendremos, si bien recomendamos la lectura del monográfico sobre este asunto coordinado por Carmen Ballester de Celis y María Sampedro Mella (2021).

3.3. CRITERIOS DE SELECCIÓN, TAXONOMÍA Y ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Nuestra investigación se inicia con la búsqueda automática en el CAES del nexos *para* únicamente en los participantes que tienen portugués como L1, recuérdese que este trabajo se basa en la nueva versión 2.1 publicada en marzo de 2022. Tras realizar esa búsqueda, aparecen más de 1800 entradas. Con el objetivo de diferenciar los casos en que el nexos *para* no opera como introductor de una oración subordinada que requiere subjuntivo en español, se ha procedido al análisis manual de todas las entradas. En ese sentido, tras dicha depuración solamente conforman parte de nuestro estudio un total de 151 entradas. Han quedado excluidas las oraciones que en la lengua española permiten el infinitivo por los motivos referidos en el epígrafe 2 y tampoco han sido incluidas las entradas que aluden a la estructura «para que (relativo) + subjuntivo» en español. Asimismo, en las 1800 entradas tampoco se ha detectado un uso incorrecto del subjuntivo en una oración final, ya que, como fue apuntado en el epígrafe del AC, el modo indicativo está claramente muy restringido en este tipo de oración.

El total de 151 entradas o registros que conforman nuestro trabajo incluyen casos de oraciones finales con *para* donde los aprendientes han usado correctamente el modo subjuntivo o bien oraciones en las que han empleado incorrectamente cualquier otro elemento lingüístico, como el modo indicativo o el infinitivo flexionado, ya que, en ese sentido, consideramos, como bien apuntó Bustos Gisbert (1998: 16) que es necesario “comprobar y comparar tal uso incorrecto en relación con el número de usos correctos y con el número de evasiones que se puedan detectar”. Por ese motivo hemos realizado un análisis que mide la frecuencia y la ratio de aparición de este contexto sintáctico por niveles y en su conjunto. Asimismo, hemos realizado, como Rojo y Palacios (2022) refieren en uno de sus recientes artículos sobre los corpus de aprendices, la frecuencia normalizada (por millón de palabras). Gracias a esta metodología se intentan paliar en buena medida los aspectos negativos sobre el AE referidos anteriormente.

A su vez, hemos tenido en consideración que el modo subjuntivo solamente se instruye a partir del nivel B1 y hemos comparado los datos de nuestra investigación agrupando los niveles en aquellos que son previos a la instrucción del subjuntivo (A1-A2) y aquellos en que ya se ha producido la instrucción formal (B1-C1) o, en su defecto, los niveles en que el subjuntivo forma parte de los contenidos gramaticales que se exigen según el Instituto Cervantes y el MCER. Este aspecto nos permitirá determinar si se trata de un elemento “preinstruido” importante (Sapiña, 2021) o, en otras palabras, si su presencia se refiere a un Elemento Sin Previa Instrucción (ESPI), cuyo empleo se deberá, muy probablemente, a la enorme proximidad entre ambas lenguas (Sapiña, 2022).

Seguidamente a este análisis, se ha realizado la catalogación y la descripción del error según la siguiente taxonomía, teniendo en consideración la producción escrita de los informantes y que el empleo del modo subjuntivo era necesario: i) uso de

indicativo; ii) presente de subjuntivo; iii) presente de subjuntivo con error morfológico; iv) infinitivo; v) infinitivo flexionado; vi) pretérito imperfecto de subjuntivo y vii) pretérito imperfecto de subjuntivo con error morfológico. Esta taxonomía responde a varios objetivos ya que, en primer lugar, nos permite detectar la selección errónea de indicativo en oraciones que requieren subjuntivo. En segundo lugar, nos permite diferenciar el uso de los diferentes tiempos verbales del subjuntivo que la muestra emplea y detectar si los errores de índole morfológica son importantes. En tercer lugar, nos permite distinguir el uso del infinitivo flexionado (con desinencia cero o con alguna desinencia), una clara interferencia de la L1, de otro fenómeno más complejo como es el uso del infinitivo (sin flexión ni desinencia), en oraciones ambiguas. De hecho, en determinadas oraciones el empleo del infinitivo no se puede atribuir a la influencia de la L1, puesto que pueden estar operando otras estrategias en el *output* del aprendiente como la simplificación, por ejemplo. En ese sentido, mediante esta taxonomía descriptiva podemos diferenciar errores (selección de indicativo, uso de infinitivo flexionado o de infinitivo, errores morfológicos) del uso correcto del modo subjuntivo, independientemente del tiempo verbal. Además, hemos optado por no recoger en nuestra taxonomía los tiempos verbales que ningún participante usa: los pretéritos perfecto y pluscuamperfecto de subjuntivo.

Por último, cabe señalar que hemos utilizado solamente elementos de la estadística descriptiva para realizar el presente trabajo. Esto se debe, por un lado, al reducido número de entradas, especialmente cuando se circunscriben a determinado nivel del MCER, y, por otro lado, a la importante diferencia en el volumen de palabras entre los niveles. Ambos hechos nos exigen ser prudentes a la hora de usar técnicas de estadística inferencial. Es necesario finalizar este subapartado con una breve mención al posible impacto que importantes factores de variación individual ejercen en la producción de los participantes de nuestra investigación: lusófonos que se presentan a una prueba internacional para obtener un certificado de nivel de la lengua. Este perfil de aprendiente presuponemos que tiene, en general y por referir solamente algunos, una elevada motivación, un estudio previo de la lengua y de las culturas de habla hispánica muy importantes e, incluso, es posible que haya residido o pretenda residir en algún país hispanohablante; sea como fuere, esos factores de variación individual difícilmente se presentarán de la misma forma en otros grupos y perfiles de aprendientes, como, por ejemplo, alumnado inscrito en asignaturas de ELE en universidades portuguesas.

4. RESULTADOS

Antes de presentar los resultados es necesario describir la muestra en su conjunto y por niveles, ya que como se puede apreciar en la tabla 2 existen diferencias importantes en el número de palabras analizadas en cada nivel, así como en el número de registros obtenidos. Esas diferencias son también significativas cuando se analiza la ratio y la frecuencia normalizada o, en otras palabras, mediante la ratio observamos que en los niveles iniciales A1-A2 la presencia de una oración final con *para* que requiera subjuntivo

aparece cada 1500 o 2000 palabras, con una frecuencia por millón de palabras bastante menor que cuando comparamos con los niveles siguientes. Téngase en consideración que, como los propios Rojo y Palacios (2022) advierten, en el nivel C1 tenemos una disminución importante en el número de palabras y, por consiguiente, es posible que exista cierta variación en los datos obtenidos y no sean tan fiables para establecer tendencias.

Tabla 2. Corpus del estudio: número de registros, palabras, ratio y frecuencia normalizada por niveles y total.

	Registros	Palabras	Ratio	Frecuencia normalizada (por millón)
A1	29	42175	1454,31	687,61
A2	20	39937	1996,86	500,79
B1	40	22919	572,98	1745,28
B2	38	29041	764,24	1308,49
C1	24	17530	730,42	1369,08
Total	151	151602	1003,99	996,03

Como se puede comprobar en la tabla 2 no se trata de un tipo de oración y nexos considerados difíciles por los aprendientes lusófonos en general, ya que no solo se emplea con bastante regularidad a partir de los niveles en que hay instrucción formal del modo subjuntivo (B1-C1), sino que claramente se trata de un contexto sintáctico que podríamos englobar como elemento “preinstruido” o ESPI. En otras palabras, aun cuando el empleo de este tipo de construcción sintáctica sea mucho menor en los niveles iniciales (A1-A2), ya aparece con un número nada despreciable de registros, sin haber sido objeto de instrucción y sin formar parte de los contenidos curriculares propios de dichos niveles. Dicha presencia muy probablemente se deba en gran medida a la influencia claramente positiva que en ese sentido su L1 ejerce no solo en el aprendizaje y en la comprensión, sino también en el *output*, en este caso, escrito y perteneciente a una prueba de evaluación internacional.

En relación al análisis de la producción escrita de los participantes lusófonos en el CAES, cabe matizar que no se trata de un estudio longitudinal, sino semilongitudinal (Santos Gargallo y Alexopoulou, 2021), lo que implica que no podemos inferir de los resultados una evolución, sino tendencias. En ese sentido se muestra posteriormente en la tabla 3 el tipo de producción según la taxonomía descrita en la metodología. En dicha tabla se pueden observar diferentes fenómenos interesantes para comprender la influencia positiva y negativa de la L1. Por un lado, como ya señalamos, es destacable que en niveles iniciales (A1-A2) aparezcan un total de 29 registros de empleo del presente de subjuntivo, si bien en 13 casos con claros errores morfológicos (9), aunque en otros ejemplos nos hallemos ante una producción totalmente correcta del presente de subjuntivo (10).

(9) Aguardo su visita en breve, para que conesca mejor mi familia. (Fuente: CAES, nivel A1, entrada 706)

(10) En la proxima vez que yo vá en São Chico voy a levar unos platos que tengo parados en casa para que ella los pueda tocar ... pobrecitos de los vecinos. (Fuente: CAES, nivel A2, entrada 1478)

Por otro lado, si bien el infinitivo flexionado parece tener una presencia decreciente conforme se analizan los textos producidos por niveles superiores, cabe subrayar que se trata de una interferencia significativa en tanto que está presente en todos los niveles y que suele situarse entre el 10-30 %, con algunos picos y bajos. De hecho, son numerosos los ejemplos de diversos niveles que podemos encontrar de uso de esta interferencia (11-15) y que, probablemente, también esté operando en cierta medida en el empleo del infinitivo (sin flexión). Este tipo de producción se concentra, en los primeros tres niveles, es decir, cuando la instrucción del modo subjuntivo no se ha producido o está comenzando, sin registrar ningún caso en los niveles B2 y C1.

(11) Mi padre es administrador, le gusta mucho lo que hace también, pero nunca está mucho en casa para charlarnos, siempre está a trabajar. (Fuente: CAES, nivel A1, entrada 199)

(12) El navio era muy grande, y habian muchas cosas para hacernos [...] (Fuente: CAES, nivel A2, entrada 739)

(13) [...] no se, unas tapas, tal vez, algo como un bar, tambien con muchas bebidas y otro espacio para las personas bailaren. (Fuente: CAES, nivel B1, entrada 255)

(14) [...] saben que el derecho de ellas acaban cuando el de las otras empiezan, el gobierno tienen que poner leyes para todos se respetaren. (Fuente: CAES, nivel B2, entrada 76)

(15) Cada personaje tenía una vivencia y el profesor podría contar con sus experiencias para la trama prosperar. (Fuente: CAES, nivel C1, entrada 1185)

Tabla 3. Porcentaje de cada tipo de producción por nivel del MCER y en el total.

	A1	A2	B1	B2	C1	Total
Indicativo	7%	0%	7%	3%	0%	4%
Infinitivo flexionado	35%	20%	20%	13%	8%	19%
Infinitivo	3%	10%	3%	0%	0%	3%
Presente subjuntivo	17%	55%	40%	74%	58%	49%
Presente subjuntivo con error morfológico	38%	10%	2%	5%	13%	12%
Pretérito imperfecto de subjuntivo	0%	0%	18%	0%	21%	8%
Pretérito imperfecto de subjuntivo con error morfológico	0%	5%	10%	5%	0%	5%

Nota: Los porcentajes están redondeados.

En la tabla 3 también se observa otro error muy minoritario como la selección del indicativo en este tipo de contextos sintácticos. Este tipo de error en la selección del modo es posible que esté causada por la confusión con la vocal temática del modo subjuntivo o bien por una simplificación, ya que el modo indicativo podría ser interpretado como el modo verbal no marcado y cuyo uso comporta mayor seguridad para el aprendiente, dado que conoce mucho mejor su morfología. Asimismo, como se observa en el ejemplo (16) parece existir cierta vacilación en el uso del indicativo y del subjuntivo (podemos/muestras). No obstante, como ya advertimos previamente, los errores generados por los aprendientes pueden deberse a una conjunción de factores y no únicamente a una causa.

(16) [...] era que tu me arreglara un sitio para dormir mientras estoy en Hamburgo, de preferencia cerca de ti, para que podemos hacer los paseos juntos y que tu me muestras la ciudad. (Fuente: CAES, nivel B1, entrada 67)

En relación a la selección correcta del subjuntivo, se trata de la opción mayoritaria en todos los niveles, si bien es cierto que sufre importantes variaciones en el uso del presente o del pretérito imperfecto y si se usan correctamente, aunque con errores morfológicos o no (véase la tabla 3). En cualquier nivel siempre supera en su conjunto más del 50 % y se observa cierta tendencia a un peso creciente en términos porcentuales y diverso en relación a los tiempos verbales. No obstante, este último aspecto puede estar correlacionado con la tipología textual de las pruebas y, en consecuencia, puede haber algún sesgo en ese sentido.

Con respecto a los errores de índole morfológica, no parece que sigan un patrón muy claro, solamente se puede deducir dos tendencias muy probablemente correlacionadas con la instrucción formal. Por un lado, en los niveles iniciales, especialmente en el A1, la selección correcta del subjuntivo con error morfológico tiene un importante peso relativo y, por otro lado, en los niveles B1-C1 dicho porcentaje, en términos generales, suele ser menor, si bien no existe una tendencia clara hacia la reducción conforme se avanza en los niveles.

En último lugar, creemos conveniente incidir en los resultados teniendo en cuenta los niveles en que todavía el subjuntivo no forma parte de los contenidos ni de la instrucción formal (A1-A2), frente al resto de niveles donde sí ya forma parte de la gramática la instrucción del modo subjuntivo en diversos tipos de oraciones, no necesariamente de la oración final (niveles B1-C1). En ese sentido, hacemos hincapié en que claramente *para* es un nexos usado en bastantes casos durante los niveles iniciales en oraciones que requieren subjuntivo y, por tanto, podríamos señalar que los 49 registros de los niveles iniciales son ESPI. Repárese cómo la instrucción del modo subjuntivo y de los diferentes tipos de oraciones subordinadas, entre las cuales se encuentra la adverbial final, produce un claro aumento de su presencia en términos relativos ya que son necesarias muchas menos palabras para que aparezca un caso (véase la ratio de la tabla 4) y, de hecho, la frecuencia normalizada es casi el triple que la que encontramos en los niveles iniciales.

Tabla 4. Número de registros, palabras, ratio y frecuencia normalizada en los niveles agrupados.

	Registros	Palabras	Ratio	Frecuencia normalizada (por millón)
Niveles A1-A2	49	82112	1675,76	596,75
Niveles B1-C1	102	69490	681,28	1467,84
Total	151	151602	1003,99	996,03

Los resultados que nos muestra el agrupamiento de los niveles iniciales (véase tabla 5), frente a los niveles B1-C1 confirma lo apuntado anteriormente: i) el infinitivo flexionado es una interferencia importante en términos relativos y, aun cuando conforme se aumenta el nivel disminuye su impacto, en ambos niveles agrupados se trata del error más destacado, por encima de la selección incorrecta del indicativo o de los errores morfológicos; ii) el uso incorrecto de indicativo obtiene el mismo valor en ambos niveles agrupados, pero siempre situándose como un error bastante residual (véase tabla 5); iii) la selección correcta de subjuntivo siempre es mayoritaria, si bien en los niveles iniciales se concentra en el presente de subjuntivo, con una altísima importancia de los errores de índole morfológica, frente a lo que ocurre en los niveles B1-C1, donde no solo la selección correcta del subjuntivo se manifiesta en el empleo del presente y del pretérito imperfecto de dicho modo verbal, sino porque los errores morfológicos en su conjunto han disminuido el porcentaje sobre el total, en claro contraste con el valor que alcanza en los niveles iniciales: un 28 % (véase tabla 5, la suma de las categorías con error morfológico).

Tabla 5. Tipo de producción y error según los niveles agrupados.

	Niveles A1-A2	Niveles B1- C1
Indicativo	4%	4%
Infinitivo flexionado	29%	14%
Infinitivo	6%	1%
Presente subjuntivo	33%	57%
Presente subjuntivo con error morfológico	26%	6%
Pretérito imperfecto de subjuntivo	0%	12%
Pretérito imperfecto de subjuntivo con error morfológico	2%	6%

Nota: Los porcentajes están redondeados.

La alta incidencia del infinitivo flexionado situándose como el error con mayor peso relativo, tanto antes como después de la instrucción formal del subjuntivo, puede deberse a múltiples factores, entre los que podríamos destacar una combinación de, por un lado, una reducida distancia autopercibida (Kellerman, 1986) por parte del alumnado entre el infinitivo (flexionado o no) portugués y el infinitivo español y, por otro lado, una baja reflexión metalingüística no solo en la L2, sino, además, un general

desconocimiento de esta categoría lingüística de su L1 (Sapiña, 2021: 594), es decir, muchísimos lusófonos ignoran la existencia del infinitivo flexionado en su lengua. La influencia de estos dos factores es probable que incida especialmente en la dificultad para que dicha interferencia no sea empleada como una estrategia eficaz por los aprendientes, ya que no es percibida como diferente ni distante a la L2 e incluso son incapaces de reconocer qué categoría verbal están usando.

En definitiva, en la enseñanza de lenguas tan próximas como el portugués y el español y, más aún a la luz de estos resultados, subrayamos la importancia de que tanto los docentes como el material didáctico hagan un acercamiento de la enseñanza de ELE que tenga en consideración las particularidades de dicha proximidad. En otras palabras, puede ser muy positivo la introducción de actividades, recursos y/o técnicas como la traducción (Cao Míguez y Vázquez Diéguez, 2020) o la utilización de material que contraste ambas lenguas, aunque siempre sin perder de vista que ese abordaje contrastivo “sólo tiene sentido si desemboca sobre un trabajo de concienciación que favorezca el aprendizaje” (Revilla Castaño, 2002: 505), precisamente con el objetivo de mejorar la reflexión metalingüística.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo claramente concluye que el infinitivo flexionado es un área de dificultad según el AC, en este estudio, limitado a la oración subordinada adverbial final con el nexos *para*. Ese diagnóstico se confirma con los datos extraídos del CAES, ya que supone claramente un error frecuente, transversal y, aun cuando disminuya su peso progresivamente en los niveles superiores, siempre mantiene cierta relevancia y en ningún momento parece que se trate de un contexto sintáctico donde la estrategia de evitar el empleo de dicho nexos tenga un impacto, ya que la frecuencia aumenta a partir del nivel B1 (véase tabla 2), cuando se presupone que se da inicio a la instrucción del modo subjuntivo. En otras palabras, es probable que la instrucción del modo subjuntivo y de toda una gama de oraciones subordinadas favorezca el empleo de una sintaxis más compleja por parte de los aprendientes y, por consiguiente, haya un incremento del número de oraciones donde puede optarse bien por el subjuntivo o bien por el infinitivo flexionado en la lengua lusa, como es el caso del contexto sintáctico analizado en este estudio.

Cabe recordar que los resultados de cada nivel pueden variar por diferentes causas como la tipología textual y por la menor cantidad de textos de los niveles superiores (Palacios Martínez, Barcala Rodríguez y Rojo, 2019; Rojo y Palacios, 2022). Esta variación de tipología textual en conjunción con los factores de variación individual, referidos en el último epígrafe de la metodología, podrían explicar que los resultados obtenidos en este estudio presenten un menor porcentaje de interferencia del infinitivo flexionado en comparación con otros estudios longitudinales que contemplan aprendientes lusófonos de niveles B1-C1 (Sapiña, 2021: 397-398), donde en dicho contexto sintáctico esta interferencia siempre supone entre el 50 %-30 % de los

registros. Así pues, en otros estudios basados en actividades gramaticales de completar espacios (Sapiña, 2020) también se detecta un porcentaje mucho más elevado de esta interferencia.

Ahora bien, independientemente del porcentaje que alcance, este error que solamente se puede explicar por la interferencia de la L1, como fue referido en el epígrafe 2 y en los resultados, no solo ocasiona oraciones incorrectas, sino que, además, es posible reparar, como vimos en algunos ejemplos anteriores, que puede suponer una pérdida de la eficacia comunicativa, en la medida en que, en ciertas ocasiones, un hispanohablante no comprenda correctamente la oración, sobre todo por la pérdida de referencia del sujeto y su irrecuperabilidad por el contexto lingüístico.

Si bien el infinitivo flexionado constituye una interferencia importante en este trabajo, especialmente significativa en los niveles iniciales e intermedio (A1-B2), no queremos dejar de soslayo otro destacado fenómeno causado por la influencia de la L1: la aparición de elementos “preinstruidos” o de lo que hemos denominado como ESPI. En otras palabras, es importante en términos cuantitativos y cualitativos la considerable presencia de oraciones que requieren y/o emplean el modo subjuntivo en niveles iniciales, cuando todavía no se ha producido una instrucción formal ni de ese modo verbal ni, muy probablemente, del nexo *para*. Asimismo, detectamos que incluso algún participante emplea el pretérito imperfecto en un nivel A2 (véase tabla 3). Aun cuando estos hechos no se puedan atribuir única y exclusivamente a la influencia de la L1, pues es posible, por ejemplo, que determinados participantes y / o aprendientes tengan o hayan tenido un contacto e interacción importante con la lengua española y de ahí que hayan aprendido determinados elementos lingüísticos, no cabe duda de que la L1 ejerce una clara e importante influencia tanto positiva como negativa, como vimos con la interferencia del infinitivo flexionado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alexopoulou, A. (2010): “Errores intralinguales e interlinguales en la interlengua escrita de aprendientes griegos de e/le”, en P. Civil y F. Crémoux (Coords.) (2010) *Nuevos caminos del hispanismo. Actas del XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Editorial Iberoamericana.
- Arias Méndez, G. (2011): Análisis de errores y sus implicaciones didácticas las dificultades de aprendizaje presentes en la interlengua de estudiantes portugueses de ele (b1), [Tesis de doctorado, Universidad de Salamanca] <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2013/memorias-master/guadalupe-arias.html> (Consultado en mayo de 2021).
- Ballester de Celis, C. y Sampedro Mella, M. (2021): *Aportes del CAES a la enseñanza del español lengua extranjera: estudios aplicados de gramática y pragmática*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacións.
- Baptista, L. M. T. R. (2002): “Análisis de errores y producción escrita de español lengua extranjera”, *Signum: Estudos da Linguagem*, (5), 49-75.

- Baralo, M. (2009): "A propósito del Análisis de Errores: una encrucijada de teoría lingüística, teoría de adquisición y didáctica de lenguas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 3(5), 27-31.
- Barbosa, P. y Raposo, E. B. P. (2013): "Subordinação argumental infinitiva", en E. B. P. Raposo et alii (Eds.) (2013) *Gramática do português*, vol. 2, Fundação Calouste Gulbenkian: 1901-1980.
- Bechara, E. (2012): *Moderna gramática portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- Benedetti, A. M. (2002): "El portugués y el español frente a frente: aspectos fonético-fonológicos y morfosintácticos", *Carabela*, (50), 147-171.
- Braz, A.C. (2005): *A expressão da finalidade em português europeu contemporâneo: aspectos sintácticos, semânticos e pragmáticos*, [Tesis de máster no publicada, Universidade de Coimbra].
- Cao Míguez, A. B. y Vázquez Diéguez, I. V. (2020): "Ultrapassando obstáculos assustadores. El recurso a la traducción en las clases de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes (o viceversa)", *Quaderns de Filologia-Estudis Lingüístics*, 25, 121-134.
- Colla, G. C. S. (2016): *La enseñanza del español a lusohablantes (Portugal, Brasil, Mozambique). Estudio contrastivo, análisis de errores y propuesta didáctica*, [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
- Corder, S. P. (1967): "The Significance of Learners' Errors", *IRAL*, 4, 161-170.
- Corder, S. P. (1971): "Idiosyncratic dialects and error analysis", *IRAL*, 9(2), 147-160.
- De Alba Quiñones, V. (2009): "El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: Algunas cuestiones metodológicas", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 3(5), 1-16.
- Durão, A.B.A.B. (2007): *La interlengua*, Madrid, Editorial Arco Libros.
- Fernández López, M. S. (1996): "Errores de desarrollo y errores fosilizables en el aprendizaje de E/LE: tratamiento didáctico", en F. J. Grande Alija et alii (coords.) (1996) *Actuales tendencias en la enseñanza del español como lengua extranjera II: actas del VI Congreso Internacional de ASELE: (León 5-7 de octubre de 1995)*, Oviedo, Servicio de Publicaciones: 147-154.
- Fernández López, M. S. (1997): *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Fries, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, Michigan, The University of Michigan Press, cop.
- Galán Rodríguez, C. (1992): *Las oraciones finales en español. Estudio sincrónico*, Cáceres, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Extremadura.
- Gutiérrez Bahillo, L. (2019): *Transferencia del infinitivo personal en estudiantes portugueses de ELE: análisis de interlengua y propuesta didáctica para evitar fosilizaciones*, [Tesis de máster, Universidade do Minho].
- Hidalgo Downing, R. y Vela Delfa, C. (2011): "Intercomprehension between neighbouring languages: from language learning to teachers training", en S. Maruenda-Bataller y B. Clavel-Arroitia (Eds.) (2011) *Multiple voices in academic and professional discourse: Current issues in specialised language research, teaching and new technologies*, Cambridge Scholars Publishing: 219-231.

- Ilari, R. (2013): "O português no contexto das línguas românicas", en E. B. P. Raposo et alii (Eds.) (2013) *Gramática do português*, vol. 1, Fundação Calouste Gulbenkian: 49-66.
- Kellerman, E. (1983): "Now you see it, now you don't", en S. Gass y L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning*, Newbury House: 112-134.
- Lado, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: applied Linguistics for Language Teachers*, Michigan, The University of Michigan Press, cop.
- Lobo, M. (2013): "Subordinação adverbial", en E. B. P. Raposo et alii (Eds.) (2013) *Gramática do português*, vol. 2, Fundação Calouste Gulbenkian: 1981-2056.
- Nascimento, M. F. B., Duarte, E. y Mendes, A. (2018): "Sobre formas de tratamento no Português Europeu e Brasileiro", *Diadorim*, 20, 245-262.
- Palacios Martínez, I., Barcala Rodríguez, F. M. y Rojo, G. (2019). "El 'Corpus de Aprendices del Español' (CAES) y sus aplicaciones para la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera", en M. Blanco Domínguez et alii (Coords.) (2019) *Corpus y construcciones: perspectivas hispánicas*, Santiago de Compostela, Universidad Santiago de Compostela: 273-302.
- Palillo, S. L. (2015): "Las construcciones personales de Infinitivo en portugués. Un análisis en relación con la enseñanza de español como L2", *Suplementos Signos ELE*.
- Parodi, G., Cantos-Gómez, P. y Howe, C. (2022): *Lingüística de corpus en español*, New York, Routledge.
- Pérez Pérez, N. (2007): "La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes", en S. M. Saz (Ed.) (2007) *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*, Asociación Europea de Profesores de Español (AEPE): 28-35.
- Porto Dapena, J. Á. (1991): *Del indicativo al subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*, Madrid, Arco/Libros.
- RAE y ASALE (2009): *Nueva Gramática de la Lengua Española*, Editorial Espasa.
- Revilla Castaño, I. (2002): *Español LE para hablantes de portugués: la proximidad de las lenguas como factor facilitador de la comprensión en la enseñanza/aprendizaje de una lengua extranjera*, [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].
- Ricciardi, N. (2015): *La presencia del error en la clase de español L.E. en estudiantes brasileños: Algunos análisis*, <http://hdl.handle.net/2133/6518> (Consultado en febrero de 2021).
- Ringbom, H. (2011): "Error análisis", en Östman, J. O. y Verschueren, J. (Eds.) (2011) *Pragmatics in practice*, John Benjamins Publishing: 149-152.
- Rojo, G. y Palacios Martínez, I. (2022): "Los corpus de aprendientes de español como L2" en G. Parodi et alii (Eds.) (2022) *Lingüística de corpus en español*, New York, Routledge: 74-88.
- Sánchez Iglesias, J. J (2003): *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/ELE*, [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca].
- Santos Gargallo, I. (1993): *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Madrid, Síntesis.

- Santos Gargallo, I. (2016): “El análisis de los errores en la interlengua del hablante no nativo”, en I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (Dir.) (2016) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 2ª ed., vol. 1, Madrid, Editorial SGEL: 391-410.
- Santos Gargallo, I. y Alexopoulou, A. (2021): “Metaanálisis de las tesis doctorales de Análisis de Errores en la Interlengua a lo largo de tres décadas (1991-2019)”. *MarcoELE*, 32. <https://marcoele.com/metaanalisis-tesis-interlengua/> (Consultado en septiembre de 2021).
- Sapiña, J. R. (2020): “Las oraciones finales con *Para* en español: análisis de errores en alumnado lusófono”, en P. Taboada de Zúñiga Romero y M. R. Barros Lorenzo (Eds.) (2020) *Perfiles, factores y contextos en la enseñanza y aprendizaje de ELE/EL2*, Santiago de Compostela, Servizo de Publicacions da Universidade de Santiago de Compostela: 1001-1012.
- Sapiña, J. R. (2021): *Análisis Contrastivo y de Errores del subjuntivo en alumnado lusófono aprendiente de Español Lengua Extranjera*, [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]
- Sapiña, J. R. (4-9 de julio de 2022): *La influencia positiva de la L1 en el aprendizaje y uso del modo subjuntivo en aprendientes lusófonos de Español Lengua Extranjera*. [Comunicación]. XXX Congreso Internacional de Lingüística y Filología Románicas. Universidad de La Laguna, Santa Cruz de Tenerife, España.
- Schachter, J. y Celce-Murcia, M. (1977): “Some Reservations concerning Error Analysis”, *TESOL Quarterly*, 11(4), 441-451.
- Selinker, L. (1972): “Interlanguage”. *IRAL-International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1-4), 209-232.
- Séré, A., Hidalgo Downing, R y Vela Delfa, C. (2010): “Dos plataformas de enseñanza de intercomprensión plurilingüe: Galanet y Galapro”, en M. R. Caballero Rodríguez y M. J. Pinar Sanz (Coords.) (2010) *Modos y formas de la comunicación humana*, vol. 1, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha: 399-406.
- Torijano Pérez, J. A. (2014): “El análisis de errores de estudiantes lusófonos sobre los verbos españoles (I): presente y futuro”, *Revista Española de Lingüística*, 1(44), 145-178.
- Vázquez Diéguez, I. (2011): “Reflexiones sobre el infinitivo conjugado portugués desde la perspectiva española”, *Exedra*, 5, 9-26.
- Vesterinen, R. (2006): *Subordinação Adverbial: um estudo cognitivo sobre o infinitivo, o clítico SE e as formas verbais finitas em proposições adverbiais do Português Europeu*, [Tesis doctoral, University of Stockholm].
- Vez Jeremías, J.M. (2016): “Aportaciones de la lingüística contrastiva”, en I. Santos Gargallo y J. Sánchez Lobato (Dir.) (2016) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, 2ª ed., vol. 1, Madrid, Editorial SGEL: 147-164.
- Vigón Artos, S. (2005): “Situación actual y perspectivas de futuro del E/LE en las universidades portuguesas”, en M. C. González Pellizzari Alonso y M. Á. Valmaseda Regueiro (Coords.) (2005) *Actas XI Congreso Brasileño de Profesores de Español*,

Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones:
166-174.

Vanderschueren, C. (2013): *Infinitivo y sujeto en portugués y español: Un estudio empírico de los infinitivos adverbiales con sujeto explícito* (Vol. 377). Walter de Gruyter.

Wardhaugh, R. (1970): "The Contrastive Analysis Hypothesis", *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130.

LA AGRAMATICALIDAD COMO PROPIEDAD DE LA FRASEOLOGÍA ESPAÑOLA. ESTADO DE LA CUESTIÓN¹

UNGRAMMATICALITY AS A FEATURE OF SPANISH PHRASEOLOGY. A CASE STUDY

TAREK SHABAN MOHAMMAD SALEM²

Universidad de al-Azhar, Egipto

Resumen:

Mucho se ha cuestionado hasta el momento sobre la fraseología española en diferentes aspectos. A este respecto, nos interesó particularmente la existencia de algunas unidades agramaticales, del tipo *a ojos vistas* y *a pie juntillas*. En este artículo, trataremos la agramaticalidad que se distingue como propiedad característica de la fraseología española. A tal propósito, las unidades que forman el corpus de este trabajo proceden del *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (Manuel Seco *et al.*, 2004). El objetivo es delimitar la búsqueda de la agramaticalidad que afecta a un determinado número de las UFs del español, además de analizarlas desde una perspectiva morfosintáctica.

Palabras clave: agramaticalidad, anomalía, fijación, fraseología, locuciones.

Abstract:

Many academic papers have actually examined phraseological expressions from different perspectives. However, we noticed the existence of some irregular phraseological expressions that do not follow the regular syntactic system, such as *a ojos vistas* and *a pie juntillas*. For this reason, this article shall attempt to cast light on the irregularity of such expressions with the aim of realizing whether or not it is one of the distinctive features of the Spanish phraseology. For this purpose, the expressions, which constitute the corpus of this paper, are quoted from *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (Manuel Seco *et al.*, 2004). This paper aims to define irregularity that affects a certain number of the phraseological units in the Spanish language. In addition, it aims to analyze these expressions from a syntactic-morphological angle.

Keywords: ungrammaticality, anomaly, fixation, phraseology, locutions.

1 Universidad de al-Azhar. Correo-e: tarek_spanish@yahoo.com. Recibido: 30-08-2022. Aceptado: 23-11-2022.

2 Actualmente investigador de una estancia de posdoctorado en la Universidad Complutense de Madrid.

1. LA RELACIÓN FRASEOLOGÍA/GRAMÁTICA

En la comunicación diaria recurrimos al uso de determinadas expresiones, conocidas como *unidades fraseológicas* (UFs) –o simplemente *fraseología*–, que aparejan connotaciones diferentes del significado de cada uno de sus componentes. La fraseología ya se ha convertido en una disciplina científica que estudia los diversos tipos de construcciones fijas de palabras. Así que las UFs son, como señala Andrades Moreno (2014: 50), combinaciones prefabricadas cuya fijación se debe al uso frecuente en una comunidad lingüística. Dicha disciplina ha sido objeto de un sinnúmero de trabajos y pasa a “un período de estudios muy intensificados de tipo polifacético”, según Jerzy Szalek (2010: 12).

En este sentido, las UFs están profundamente arraigadas en la memoria de cada pueblo, y muchas de ellas constituyen estereotipos históricos y modelos propios dentro de la lengua de cada comunidad hablante. Igualmente, cada UF tiene su historia particular, aunque presenta rasgos comunes con las demás expresiones (García-Page Sánchez, 1996: 155). Por otra parte, suelen haberse transmitido de generación en generación y los hablantes las utilizan para necesidades comunicativas (Daiana Dumbravescu, 2017: 309). Por lo tanto, y con la carga cultural que encierran, han obtenido un matiz cultural, social y generacional (Mogorrón Huerta, 2012: 64).

Para Alberto Zuluaga (1980: 99), las UFs se insertan en el discurso como las estructuras prefabricadas en la arquitectura. Por ello, hemos de decir que son productos que han logrado perdurar a lo largo de mucho tiempo y sobrevivir en “el estado sincrónico actual de la lengua” (Ruiz Gurillo, 1997: 91). Dicha justificación es obvia: son expresiones acuñadas por el frecuente y repetido empleo en la comunidad lingüística. De igual forma, Vicent Salvador (2000: 22) señala que tales unidades se han convertido en repeticiones discursivas automatizadas tanto en la producción discursiva como en el proceso de interpretación del discurso. Por consiguiente, dichas unidades representan un acceso para conocer de cerca la cultura profunda de cada pueblo.

De igual modo, las UFs constituyen un sistema léxico dentro del sistema general de la lengua, por lo que son productos en el habla que se perpetúan sin alteraciones. Las utilizamos de manera automática en nuestro proceso comunicativo cotidiano, y podemos decir que quienes las emplean han llegado a un cierto grado de lo que llamaríamos competencia fraseológica y discursiva, porque han podido conjugar correctamente varios aspectos de la relación gramatical con la fraseología, como “la concordancia, la rección y el orden” (Di Tullio, 2003: 41). A todas luces, “el dominio del componente fraseológico es uno de los indicadores más claros de uso nativo de un idioma” (Corpas Pastor, 2013: 337).

Hemos de señalar que partimos, en este artículo, desde una clasificación estrecha de la fraseología. Nos referimos a las grandes divisiones que formuló Corpas Pastor:

colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos³. Dentro de esta taxonomía, vamos a limitarnos al análisis morfosintáctico de las locuciones, dado que dicha esfera en particular es la que representa anomalías aparentes. Esto quiere decir que las anomalías no aparecen ni en las colocaciones ni en los enunciados fraseológicos.

En cuanto a la estructura de estas unidades, se puede decir que está organizada de forma jerárquica según un orden determinado. Este orden incluye la concordancia entre las relaciones gramaticales de los componentes que las constituyen, ya sean componentes mayores (como los sustantivos, adjetivos, preposiciones, conjunciones o verbos copulativos), ya sean componentes menores (como los sufijos flexivos).

Así pues, cada unidad se representa en un orden gramaticalmente acertado, como por ejemplo: *clavar los codos*, *mosquita muerta*, etc., lo que motiva que nos acerquemos al enfoque interrelacionado de sus componentes, dado que, a partir de este, se dio lugar al análisis de la gramática de las construcciones (Gries, 2008: 14). De ahí que estemos de acuerdo en que “la fraseología y la gramática de construcciones tienen muchos puntos en común” (Dmitrij Dobrovolskij, 2016: 72). Del mismo modo, Zamora Muñoz (2014: 218) se refiere a que dichos componentes incluyen “una serie de secuencias-réplicas que hasta la fecha no han sido objeto de estudio de forma pormenorizada por parte de los fraseólogos”.

La relación fraseología/gramática significa que dichas construcciones engloban aspectos que integran “la sintaxis, la semántica, la fonología” (Garachana y Hilferty, 2005: 387), así como valores discursivos y conocimientos de los hablantes en cada contexto, donde se representan la concordancia y la armonía entre la forma y el sentido funcional de las UFs. Esto es lo que podríamos denominar *significado construccional*, constituido por este conjunto de correspondencias convencionales de las connotaciones discursivas.

Sin embargo, el caudal fraseológico español registra algunas UFs agramaticales, como, por ejemplo, *a pie juntillas* o *a ojos vistas*, en las que no hay concordancia morfosintáctica entre los elementos constituyentes de cada fraseologismo. Por eso, en este trabajo pretendemos arrojar luz sobre este tipo de agramaticalidad, además de analizarla a nivel morfosintáctico. Nuestro principal objetivo es delimitar la búsqueda de la agramaticalidad morfosintáctica que afecta a un determinado número de UFs del español, a fin de encontrar una visión global de la misma. También examinaremos si dicha anomalía representa una desventaja o, al revés, si puede actuar como un rasgo de la fraseología española.

Generalmente, dichas fórmulas han adquirido, con el paso del tiempo, ciertas particularidades en diferentes contextos. Se caracterizan por su frecuencia, estabilidad, idiomatidad y fijación⁴. Gracias a estos rasgos, han sido fijadas, recordadas, reconocidas y memorizadas (Vicent Salvador, 2000: 29). Entre los mencionados, hemos

3 Es una clasificación fraseológica comúnmente aceptada que sirve, según Ruiz Gurillo (2010: 175), para “conjuguar aspectos de fraseología y de gramaticalización”.

4 Teniendo en cuenta que dichos rasgos suelen funcionar de forma conjunta.

de hacer hincapié en un determinado rasgo interrelacionado con la temática sobre la que argumentamos en este trabajo: nos referimos a la *fijación*.

2. LA FIJACIÓN COMO PROPIEDAD FRASEOLÓGICA

La fijación es un rasgo muy importante que caracteriza las locuciones como esfera fraseológica. Según Montoro del Arco (2004: 1344), este rasgo se entiende como “propiedad que tienen ciertas expresiones de ser reproducidas en el hablar como combinaciones previamente hechas”. Debido a dicha peculiaridad, no se puede sustituir el formato de la UF, pues resulta inaceptable que se le incorpore algún elemento nuevo, ya que las locuciones se utilizan en forma de bloque en su conjunto. Esta circunstancia, como señala Adil Barrada (2020: 55), confiere a este tipo de construcciones un “comportamiento unitario que le caracteriza de las otras estructuras lingüísticas”.

Por esta razón, los componentes de las locuciones no son intercambiables ni sustituibles por otros sinónimos, sino que han de ser fijos. Por ejemplo, en la UF *como Dios manda* no se puede cambiar ninguna palabra por un sinónimo, **como Dios dice* (Manuel Seco *et al.*, 2009: 397). Por eso, las UFs presentan un alto grado de fijación y no es posible alterar su número (*dar la lata*, no **dar las latas*), tiempo verbal (*el hombre propone y Dios dispone*, no **el hombre propone y Dios disponga*), persona (*dime con quién andas y te diré quién eres*, no **dime con quién ando y te diré quién es*), orden (*de cabo a rabo*, no **de rabo a cabo*), determinante (*tomar el pelo*, no **tomar un pelo*), género (*largo y tendido*, no **larga y tendida*), y tampoco se pueden reducir sus elementos (*a tontas y a locas*, no **a tontas y locas*), ni separarlos (*entre dos aguas*, no **entre dos, todas las tardes, aguas*).

Esto prueba que ciertas combinaciones han sido reproducidas previamente en el habla, por lo que adquieren una fijación formal; rasgo primordial de las UFs, tal como corrobora Ruiz Gurillo (1997: 103). En este sentido, estamos de acuerdo con la misma autora (2001: 19) en que la fijación de una UF significa que se reproduce de la misma manera y no admite grandes disparidades en su estructura. Dicho tipo de fijación relacionado con las UFs apunta a un “enfoque construccionista de regularidades”, Zamora Muñoz (2014: 218).

Alberto Zuluaga (1975: 227-228) realizó una clasificación de lo anteriormente señalado en la que destacó los cuatro tipos de fijación más frecuentes en español:

- Inalterabilidad del orden de los componentes.
- Invariabilidad de alguna categoría gramatical.
- Inmodificabilidad del inventario de los componentes.
- Insustituibilidad de los elementos constituyentes.

Hay que hacer constar que la fijación —o sea, la idiomaticidad—⁵ es el factor responsable del origen de las distintas construcciones que se manifiestan en un idioma. Por lo tanto, con su uso y repetición, ciertas estructuras adquieren importancia y fijación en el habla. De tal forma que podemos entender la fijación como una característica que combina la construcción fraseológica como un todo, de manera que si una construcción no sigue las reglas gramaticales y continúa siendo utilizada o registrada en la lengua, ello se debería, en primera instancia, al simple hecho de su *fijación*.

Por otro lado, y de acuerdo con Ortega Ojeda y González Aguiar (2005: 92), la fijación se establece inconsistentemente, razón por la cual es homogénea para todos los hablantes dentro del mismo idioma. Por eso, Corpas Pastor (1996: 23) había considerado la fijación como arbitraria, o consecuencia “de estar establecida por el uso”. El hecho de la fijación en sí no tiene por qué explicarse, dado que se adquiere en el habla a lo largo del tiempo. Alberto Zuluaga (1975: 229) señala que no se puede dar una “explicación semántica ni sintáctica del tipo de fijación”. Citamos un ejemplo a modo ilustrativo: el objeto directo *luna*, en *pedir la luna*, quedó fijo en singular, mientras que en *volver las aguas a su cauce* quedó fijo en plural. Del mismo modo, no hay fundamento para que *buenas noches* en español quedara fijado en plural, mientras que en otros idiomas ha quedado en singular, como el inglés *good night* o el portugués *boa noite*.

Así pues, son expresiones fijas⁶, y su fijación —tal como lo ratifica García-Page Sánchez (2008: 25)— es el “resultado de un proceso histórico-diacrónico” que encierra el sentido de la conversión paulatina de una construcción variable en otra estable. Las personas que siguen utilizando una determinada expresión por su carga semántica o por su rasgo acústico, etc., representan el factor principal que conduce a tal fijación. O dicho de otro modo, la comunidad hablante la utiliza frecuente y retiradamente; por lo tanto, su uso recurrente expresa uno de los factores que determinan la condición de cada UF.

Al respecto, y de acuerdo con Corpas Pastor (1996: 23-24), se puede hablar de fijación interna —que comprende fijación material y fijación de contenido— y de fijación externa, que se divide en:

- fijación analítica: se origina por efecto del uso de ciertas unidades para el análisis frente a otras;
- fijación situacional: relacionada con ciertas unidades en determinadas situaciones sociales;
- fijación posicional: se refiere al uso de ciertas unidades lingüísticas en contextos específicos;
- fijación pasemática: señala el empleo de algunas unidades en función del papel del hablante en el proceso de comunicación.

5 Andrades Moreno (2014: 50) afirma que “la mayoría de los autores utiliza ambos términos indistintamente y la diferencia se debe en numerosas ocasiones a una cuestión de traducción”.

6 En cuanto a la problemática relacionada con el término *fijo/fijado*, García-Page (2001: 65 y ss.) discute si las expresiones fijas son o no expresiones fijas o fijadas.

3. ¿AGRAMATICALES O INCORRECTAS?

Tal como hemos comentado previamente, dentro del caudal fraseológico español también hemos observado la existencia de algunas UFs agramaticales, como *a ojos vistas* o *a pie juntillas*⁷, razón por la que hemos pensado realizar este estudio con el fin de analizarlas. Nuestro propósito es ver hasta qué punto podemos considerarlas anómalas o agramaticales dentro de las normas lingüísticas. Dado que los fraseologismos forman parte del uso común dentro del sistema lingüístico que pertenece a la sociedad, podemos decir que las anomalías en algunas estructuras se entienden como realización del sistema. En este sentido, nos preguntamos por qué las UFs que sufren algún tipo de anomalía o agramaticalidad aún se aceptan y, al mismo tiempo, se mantiene su uso después de muchos años desde su aparición.

La respuesta radica en la propia pregunta: su aceptación se debe a su empleo a lo largo de muchos años, y, por consiguiente, este tipo de UFs se fijan por el uso. El grupo social dentro de la comunidad hablante las emplea y, con el transcurso del tiempo, se utilizan para que al final figuren registradas en los diferentes diccionarios.

Como ya hemos indicado, la gramática y la fraseología guardan una relación muy estrecha, algo que permite determinar cualquier estructura anómala de las expresiones fijas. Por eso, a nivel morfosintáctico, nos centramos en aquellas unidades que presentan irregularidades estructurales (falta de concordancia u orden sintáctico alterado, etc.). Edina Spahic (2013: 112), en su clasificación de las unidades fijas, aludió a las combinaciones fraseológicas con anomalía estructural señalando que “las anomalías pueden ser de carácter gramatical o sintáctico”. Cabe apuntar que el número de locuciones agramaticales que representan el corpus de este trabajo es muy reducido.

Debido a que nuestra experiencia con el español es amplia, tanto en la enseñanza como en la traducción, y a que hemos realizado previamente otras aportaciones sobre la esfera fraseológica en el ámbito de la investigación, juzgamos la normatividad de estas unidades desde un punto determinado de la lengua. A partir de este concepto, cuando ya se producen estructuras agramaticales, la comunidad hablante puede rechazarlas en función de las normas generales de la lengua.

Conviene señalar que el término *agramaticalidad* apareció por primera vez en el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005). A partir de entonces, ha sido utilizado en otras obras académicas: en el *Diccionario esencial de la lengua española* (2006), en la *Nueva gramática de la lengua española* (2009) y de nuevo en la *Ortografía de la lengua española* (2010). El *Diccionario de la Real Academia Española* lo define como “característica de las secuencias de palabras o morfemas que no se ajustan a las reglas de la gramática”. El término se refiere a aquellas “construcciones que infringen algún principio gramatical del sistema” (Pérez Vázquez, 2014: 110).

7 Este aspecto se refiere a una serie, relativamente escasa frente a la ingente mayoría existente, de UFs que no presentan autonomía gramatical, algo que revela la relación estrecha que encierra la fraseología con la gramática.

De este modo, todo lo que no se ajuste a las reglas de la gramática se considera agramatical, como en el uso de *ti* en vez de *tú* en **Mi hermano escribe tan bien como ti*, que conduce, sin duda, a confundir un nominativo con un dativo o acusativo; o decir **él es alta*, donde se infringe la regla gramatical de concordancia de género.

A través de la concordancia se detectan las propiedades gramaticales. Su análisis presenta diversos aspectos: correspondencia nominal en el género y número; correspondencia verbal establecida entre el sujeto y el verbo. Soler Arechalde (1994: 78) señala que se puede hablar de tres tipos de concordancia:

- a. Completa: cuando coinciden la forma y el significado: *las frescas mañanas de otoño*.
- b. Formal: cuando se atiende a la forma y no al significado: **las de otoño frescas mañanas*.
- c. De sentido: si no se atiende a la forma, pero sí al significado: **la fresco mañanas de otoño*.

En el ámbito fraseológico, la anomalía o agramaticalidad se refiere a aquellas estructuras fijas que vulneran las reglas gramaticales; por ejemplo, la no concordancia de género y número, como *a pie juntillas*, donde la palabra *pie* es singular y *juntillas* es plural. A este respecto, dejamos constancia de que cada hablante puede juzgar con cierta facilidad si una oración es gramatical o agramatical.

Hemos de recordar que los hablantes son únicamente realizadores de la lengua, y su autoridad no basta para desestimar una práctica lingüística diferente de la práctica general de la comunidad hablante. Así pues, los hablantes de una lengua están dotados de un grado de conocimiento espontáneo que les posibilita reconocer la autenticidad de una oración. En castellano, todo hablante sabe que la oración *el chico es guapo* es correcta, mientras que ordenada de este modo, **chico el es guapo*, no lo es. Esto no refuta la importancia de los criterios específicos para que una oración sea gramatical, ya que estos son transcendentales tanto para los hablantes como para los lingüistas dentro cada sistema lingüístico.

Por lo tanto, a las oraciones que los hablantes juzgan correctas, los lingüistas las denominan oraciones gramaticales. En consecuencia, para comprobar si una oración es gramatical, basta con averiguar si los hablantes consideran que 'está bien' o 'no lo está'. En este marco, Fernández Terán (2015: 146) indica que los hablantes son personas que exhiben un grado de filiación con los demás realizadores lingüísticos.

Aunque en este artículo tratamos la agramaticalidad desde una perspectiva morfosintáctica, el hecho de juzgar una oración como agramatical no se limita a la concordancia gramatical de sus componentes, ya que es necesario que posea una "autonomía en el plano semántico" (Gutiérrez Araus, 2005: 198). Sirvan como ejemplo las oraciones *El cielo escribió una carta* y *Juan llovió dinero* para que nos demos cuenta de que su agramaticalidad se debe a la falta de algunas propiedades relacionadas con su significado. A nivel fraseológico, la anomalía semántica de *(acabar) como el rosario de la aurora* se debe al hecho de vincular elementos de distintas realidades.

De esta manera, una palabra de la construcción fraseológica podría no tener significado en la lengua sin el uso de la unidad completa (por ejemplo, la palabra “Villadiego” en *tomar las de Villadiego*); debido a lo cual podemos decir que hay más de un tipo de anomalía. Al respecto, Tristán Pérez (1985: 71) señala que hay otro grupo de UFs reconocible por su anomalía específica semántica. En este sentido, estamos de acuerdo con García-Page Sánchez (1996: 155) cuando señala que hay diversas clases de anomalías que suelen detectarse en el empleo de las unidades de la fraseología española por parte de hablantes extranjeros.

Igualmente, la anomalía estructural de la fraseología no debe entenderse en su sentido negativo, si bien se considera como “una de las pruebas de la fijación de fraseologismos” (Aneta Trivić e Ivana Lončar, 2020: 46). De acuerdo con lo anterior, podemos confirmar que estas agramaticalidades sirven como señales verídicas de que se trata de UFs. Además, las personas que las emplean están dotadas de una competencia profunda en el idioma. Por tal motivo, Ángela Mura (2012: 46) afirma que “para conocer en profundidad una lengua resulta indispensable enfrentarse a estas anomalías, observándolas, estudiándolas y analizándolas”.

A tenor de lo expresado, podemos decir que es imprescindible un conocimiento léxico, morfosintáctico y semántico para considerar ciertas oraciones como agramaticales. En el ejemplo anterior *el cielo escribió una carta*, aunque el sujeto concuerda formalmente con el verbo, no se relaciona por el sentido. Por eso, uno de los factores que interviene en el surgimiento de este tipo de problemas es el semántico, llamado por los antiguos gramáticos *constructio ad sensum*, según Soler Arechalde (1994: 78).

Esta circunstancia demuestra el papel de la competencia que poseen los nativos para separar, de modo práctico, lo gramatical de lo agramatical dentro de las estructuras de la lengua. Son reglas que distinguen un determinado sistema lingüístico diferenciándolo de otros sistemas de comunicación. O dicho de otro modo, el hecho de distinguir lo gramatical de lo agramatical es simplemente distanciar una estructura que pertenece o no a la lengua, y caracterizarla frente a las otras estructuras que no pertenecen al sistema lingüístico.

Habiendo aclarado el concepto de *agramaticalidad*, conviene indicar que no hay que confundirlo con el de *incorrección*. Este término, según Pérez Vázquez (2014: 110), concierne a las secuencias que deben evitarse en el uso culto, es decir, que son gramaticales, pero cuyo uso está vetado en el entorno culto dentro de la comunidad lingüística. En consecuencia, el hecho de poner asterisco (*) ante determinadas construcciones significa que son agramaticales; ello indica que infringen algún principio del sistema lingüístico. Por ende, los nativos dentro de este sistema rechazan dicho tipo de construcciones⁸ y, por lo tanto, se convierten en agramaticales.

Hemos de señalar que, aunque los hablantes pueden distinguir entre una oración correcta e incorrecta, son solamente los gramáticos “quienes diferencian entre gramaticalidad y corrección” (Gutiérrez Ordoñez, 2001). Anteriormente, las

8 Evidentemente, dicho tipo de construcciones agramaticales se utiliza en los manuales de gramática y lingüística con fines heurísticos para determinar sus pautas morfosintácticas.

expresiones adscritas a la incorrección no llevaban signos tipográficos distintivos y se usaban como modo de diferenciarse de las secuencias atestiguadas en la expresión cuidada. Recientemente, la RAE ya utiliza un signo, la bolaspas (®), que precede a las formas consideradas incorrectas. Así que podemos decir que el asterisco se emplea para lo agramatical y la bolaspas para lo incorrecto.

En este sentido, conviene destacar la notable diferencia que existe entre lo que dicen los hablantes nativos y aquellos que aprenden una lengua extranjera. Por ejemplo: **Esa problema es solucionada* es algo que nunca diría un hablante nativo, sino un aprendiz de ELE. En este caso, cabe hablar solo de agramaticalidad, no de incorrección, ya que los nativos nunca lo dicen. Para considerarlo incorrección, y no agramaticalidad, este ejemplo debería formar parte del acervo de los nativos, pero no goza de prestigio social. En virtud de ello, estamos de acuerdo con Gómez Torrego (2015: 5) en que “lo que no es prestigioso es incorrecto; pero lo incorrecto no tiene por qué ser agramatical”.

4. CORPUS

El corpus de este trabajo a menudo contiene expresiones agramaticales debido a diversos factores. El procedimiento de análisis que pretendemos realizar tiene como núcleo las relaciones entre los componentes de cada fraseologismo y su vínculo con las demás unidades sintagmáticas de la UF. Nos centraremos aquí en los criterios morfosintácticos, e intentaremos presentar una interpretación explicativa de las UFs que parecen infringir las reglas gramaticales y estructurales del español. Cabe señalar que hemos optado por este tipo de análisis (es decir, el morfosintáctico), porque es mediante el que se demuestra la agramaticalidad objeto de este trabajo, y dejamos para una futura ocasión tratar en detalle otros tipos de agramaticalidad.

Hemos extraído las locuciones de este trabajo del *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles* (DFDEA: 2004). Dicho diccionario cuenta con 16 000 UFs del español actual. Hemos optado por este diccionario porque las formas catalogadas y sus explicaciones están documentadas en el uso escrito. Cada unidad en el DFDEA va acompañada de sus principales variantes, si las tiene. Y aunque este diccionario, en palabras de sus autores, es heredero de su anterior *Diccionario del español actual* (Seco et al.: 1999), el DFDEA incluye UFs de reciente creación no registradas en este. Tal es el caso de UFs como *pillar cacho*, *como el caballo del malo* o *pasarse tres pueblos*.

A continuación, procederemos a someter las UFs con anomalías estructurales a un análisis taxonómico; seguidamente señalaremos qué UFs tienen irregularidades de índole formal y contravienen las normas gramaticales en español, mostrando su estructura morfosintáctica, su sentido en el DFDEA, así como el tipo de agramaticalidad formal que presentan y ejemplos de su uso en la literatura española:

- *a ojos ciegas* (prep. + sust. + adj.). Según el DFDEA, es una locución adverbial que significa: ‘Sin dudarlo’. Tiene variantes fraseológicas como: *con los ojos*

cerrados, a ojos cerrados o, más raro, *a cierra ojos*). Se utiliza para ponderar el perfecto conocimiento de algo. La razón de su agramaticalidad estriba en la falta de concordancia de género de sus componentes, dado que la palabra *ojo* es un sustantivo masculino, pero tiene el adjetivo *ciega* en femenino. Por ejemplo: “ni la piel es lo que era, ni la tersura, ni el tono, ni la manera de seguir la carne a ojos ciegas las indicaciones de los huesos” (Gala ELM 23.08.98: recurso electrónico); “La Abuela no se ríe... pero se nota que se alegra; aunque coincida con tu padre a ojos cerrados en que lo del Moisés es una locura” (Andrés Berlanga, 1984: 47); “Uno no necesitaba sino mentarle la caza [a la madre] para que ella fuese a ojos ciegas donde los trebejos” (Miguel Delibes, 1958: 19); “Cualquier cautivo hoy se cambiaría por mí con los ojos cerrados” (Martínez Mediero, 1984: 141); “Lo aceptaron a cierra ojos” (Miguel Delibes, 1987: 12).

- *a ojos vistas* (prep. + sust. + adj.). Según el DFDEA, es una locución adverbial que significa: ‘De manera evidente, equivalente al adverbio visiblemente’. Tiene variante fraseológica, como *a ojos vista* (de uso infrecuente). Esta locución no responde a la concordancia de género, por lo que presenta anomalía gramatical sintáctica entre las palabras *ojos*, masculina, y *vistas*, femenina, como en la unidad anterior. Por ejemplo: “La industria crece a ojos vistas en Segovia” (Dionisio Ridruejo, 1981: 206); “Albert se deterioró a ojos vista en aquellos diez años” (Maruja Torres, 2000: 205).
- *a pie juntillas* (prep. + sust. + adj.). Según el DFDEA, es una locución adverbial que significa: ‘Sin la menor duda’. Asimismo, podría dar el sentido de: ‘Sin modificación o restricción alguna’. Puede formarse con el verbo *creer* u otro equivalente. Tiene variante fraseológica, como: *a pies juntillas*. La anomalía de esta locución adverbial se debe a que no se ajusta a la concordancia ni de género ni de número, dado que *pie* es una palabra masculina singular, mientras que *juntillas* es femenina plural. Por ejemplo: “Creían a pie juntillas que España era un país ardiente, fogoso, apasionado” (Castillo-Puche, 1964: 25); “Las doctrinas sostenidas por el dicho famoso Departamento y su Escuela, no menos famosa que sigo a pies juntillas y sin desviación ni interpretación personal alguna” (Torrente Ballester, 1998: 110); “Su proclividad a admitir los juicios favorables como ciertos, le llevó a aceptar el de su tío a pies juntillas” (Miguel Delibes: 1987: 414).
- *de tú a tú* (prep. + pron. + prep. + pron.). Según el DFDEA, es una locución adverbial que significa: ‘Con total familiaridad’. Tiene variantes fraseológicas como: *de tú por tú* o *tú por tú*. La anomalía aparente en esta locución se debe a que el pronombre *tú* se utiliza (en caso nominativo) en vez de *ti* (en caso dativo o acusativo), porque viene después de una preposición. Por ejemplo: “Mato la res en el corral, la cuelgo de una escarpia, le saco los mondongos, la desuello, la despiezo, la troceo, y cuanto haga falta, pero de tú a tú, como si dijéramos” (Arturo del Hoyo, 2000: 56). También dicha locución

puede dar el sentido: 'En un plano de igualdad'. Por ejemplo: "Merendaba [el chófer] en la mesa, de tú por tú con el señor" (Álvaro Pombo, 2000: 196).

- *hablar de tú* (v. + prep. + pron.). Según el DFDEA, es una locución verbal que significa: 'Emplear el pronombre *tú*, y no *usted*, para dirigirse al interlocutor'. Tiene variantes fraseológicas como: *Hablar de tú a tú*; *dar de tú*⁹. Se puede utilizar con el verbo *tratar* o *llamar*. La anomalía aparente aquí se debe a la misma razón que en la locución anterior.

Por ejemplo: "Y ahora, pues... eso... hablar de tú, como siempre, que el chaval no se da tono" (Dolores Medio, 1973: 236); "¿Pues quién se ha creído él que es, para darme de tú así de buenas a primeras? ¡Vamos!... tengo derecho a que se me trate debidamente y con arreglo a lo que soy" (Sánchez Ferlosio, 1975: 67).

- *hacer el manta* (v. + art. + sust.). Según el DFDEA, es una locución verbal, de registro coloquial, que significa: 'Holgazanear'. Su anomalía se debe a la falta de concordancia de género, dado que *manta* es una palabra femenina y lleva un artículo masculino: *el*.

Por ejemplo: "Lo que pasa es que nos gusta trabajar en vez de hacer el manta y por eso nos la tienen jurada" (Luis Goytisolo, 1973: 106).

- *Hacer el soca* (v. + art. + sust.). Según el DFDEA, es una locución verbal que significa: 'Hacerse el tonto'. Su anomalía se debe a la falta de concordancia de género, dado que la palabra *soca* es una palabra femenina y lleva un artículo masculino: *el*; al igual que en el caso anterior.

Por ejemplo: "Volvió a mojar la pestaña, pero yo me hice el soca para no ponerlo peor" (Miguel Delibes, 1958: 76).

- *poner peros*¹⁰ (v. + conj. advers.). Según el DFDEA, es una locución verbal que significa: 'Poner objeciones'. La anomalía de esta locución, que es de registro coloquial, se debería a la palabra *pero*, que es una conjunción adversativa, no es sustantivo, por lo que no puede formarse en plural. Pese a lo cual aparece en plural, como si de un sustantivo se tratara.

Por ejemplo: "A lo único que le puso peros fue al tipo del característico" (Alfonso Paso, 2012: 237).

Y pueden hallarse en español otras diversas unidades en las que se superponen anomalías gramaticales. Torrent-Lenzen (2013: 29) señala que el grupo de palabras de una locución ha sufrido un proceso de *gramaticalización*, por lo que ha adquirido

9 Del mismo modo, hay locuciones con el verbo *tratar*, como *tratar de tú*; *tratar de tú a tú*; *tratar de tú por tú*.

10 La palabra *peros* tiene un valor metalingüístico, como demuestra García-Page (1995: 86) en la frase *No hay peros que valgan*, en el contexto siguiente:

- Haz los deberes, Julito.

- ¡Jolín! Pero es que quiero ver la película.

- Que hagas los deberes, Julito; luego ves la tele.

- Pero es que luego ya no echan la película que me gusta.

- ¡Cómo tengo que decirte las cosas!

-Pero, papi...

-¡No hay peros que valgan, Julito! Ponte a hacer deberes de una vez.

un determinado valor lexemático semántico y sintáctico. Así que se puede afirmar que dichas unidades han sido creadas en su forma original. Y desde su primera acuñación con tal anomalía ya han adquirido su idiomatización y aceptación dentro de la sociedad, a resultas del uso frecuente y su transmisión de generación en generación, hasta el punto de considerarse construcciones normales. Podemos decir, con certeza, que dichas anomalías han sido objeto de un proceso de *fraseologización* en función de una de las peculiaridades de la fraseología: la *fijación*.

A este respecto, las estructuras agramaticales “no permiten ser explicadas como cadenas generadas según las reglas productivas de la gramática actual” (Montoro del Arco, 2004: 1345-1346), como en las locuciones señaladas más arriba o aquellas donde hay pronombres sin referencia conocida.

Insistiendo sobre lo anterior, llama la atención la aparición de algunas unidades con determinante femenino singular que concuerda con un adjetivo, sin una razón clara para ello, como: *a la buena de Dios, a la corta o a la larga, a la corta, a la desesperada, a la inversa, a la larga, a la ligera, a la mínima, a la primera de cambio, a la primera, a la tremenda, a la vuestra*, etc. Ruiz Gurillo (1997: 15; 1998: 90) advierte de que dicho tipo de construcciones de anomalías de género y número “no mantiene una oposición”, por lo que *a la vuestra* no se opone a **al vuestro*, dado que esta no existe. Por eso, hemos de coincidir con Richart Marset (2008: 8) cuando señala que estas locuciones prepositivas presentan “un alto grado de fijación”.

Al fin y al cabo, son combinaciones que representan el bagaje lingüístico que heredan los hablantes de cada sociedad y que se reproducen de memoria como una palabra no descomponible. En palabras de Sybille Schellheimer (2016: 40), “las anomalías estructurales y léxicas de las unidades fraseológicas les confieren un mayor grado de cohesión en sus elementos frente al discurso libre y, por consiguiente, aumentan su grado de estabilidad, y también de idiomatización”.

Por último, podemos señalar que la irregularidad de las UFs se debe a lo que podríamos denominar *regla social* que acepta o niega cualquier estructura; correlativamente, son las palabras y expresiones con error las que, por su uso cotidiano en los medios de comunicación, acaban por incorporarse al uso común, con formas y expresiones tales como: **ayer vinistes pronto* (añadiendo *s* en la segunda persona del pretérito indefinido de singular) o **muriendo tres personas* (gerundio de posterioridad), (G. Barnés, 2018). Por eso, en la mayoría de los casos, la anomalía — o sea, la agramaticalidad — de algunos fraseologismos no habrá que justificarla; Torrent-Lenzen y Fernández Uría (2009) corroboran que este tipo de anomalía no estaría justificada.

5. CONCLUSIONES

Las UFs son estructuras preconstituidas que pertenecen al patrimonio lingüístico de cada comunidad hablante y son parte integrante del idioma, de modo que guardan estrechas relaciones con la gramática. Entre estas unidades hay algunas locuciones que

aparecen como agramaticales. Dicho tipo de locuciones gramaticalmente anómalas deja al descubierto la relación entre la gramática y la fraseología. Por eso, esta investigación ha tenido como objetivo analizar desde una perspectiva morfosintáctica las principales anomalías en algunas locuciones españolas que aparecen en el *DFDEA*. Hemos podido corroborar que el empleo de dichas locuciones, con la anomalía morfosintáctica aparente, pone de manifiesto que son aceptadas por la comunidad hablante, lo que genera una positividad temprana hacia su uso, sin efecto debido a la vulneración gramatical.

A pesar de su número reducido en el caudal fraseológico español, el análisis de las unidades ofrecidas indica que la agramaticalidad que contienen –desde su aparición y hasta el momento, aunque haya pasado mucho tiempo– señala que es una prueba de la corrección de este tipo de construcciones, y que no pueden ser consideradas como propiamente agramaticales.

Dichas anomalías están relacionadas con la característica primordial de la fraseología, *la fijación*. Sin lugar a duda, la fijación fraseológica, tanto en su forma como en su significado, ha surgido con el paso del tiempo, razón por la cual ciertas estructuras se han gramaticalizado, y, por consiguiente, han sido fraseologizadas. La propiedad elemental de la fijación se representa en la repetición de la construcción fraseológica.

Resulta patente, pues, que la fijación, como característica principal de las UFs, es la que representa el factor responsable de la fraseologización de las unidades que contienen anomalías gramaticales, dado que dichas unidades no admiten alteración ni cambio en sus componentes; de ahí que hayan sido objeto de un *proceso de convencionalización* entre la comunidad hablante. En este trabajo se evidencia que la agramaticalidad de las UFs se considera como propiedad fraseológica que se añade a los rasgos de la fraseología española. Por lo tanto, podemos afirmar que la existencia de anomalías estructurales es una prueba del alto grado de su fijación y fraseologización. Paralelamente, podemos confirmar que la fijación de la fraseología española con anomalías estructurales revela un factor diacrónico de dicha disciplina.

A partir de lo estipulado a lo largo de este trabajo, no podemos considerar como agramaticales las UFs que tengan algún tipo de anomalías estructurales, ya que dichas anomalías presentan propiedades de la fraseología española. Por eso, la agramaticalidad, en sí misma, ya podría considerarse como uno de los rasgos que caracterizan a las UFs, dado que connotan una estructura peculiar dentro del sistema lingüístico español.

Por último, este trabajo se enmarca en la lexicografía fraseográfica desde una perspectiva estructural, por lo que nuestro análisis ha sido de tipo formal. Así pues, hemos tratado la anomalía gramatical de las UFs, dejando para posteriores estudios otros tipos de anomalía, como la semántica del tipo *consultar con la almohada*, u otros fenómenos que podrían ser tema de interés para futuras investigaciones, como las palabras diacríticas del tipo: *busilis, tolondro, quid, repente, moche, troche*; o la presencia de rasgos fonéticos peculiares (*ni fu ni fa*), así como la rima, la repetición, la paronomasia, la aliteración, etc.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrades Moreno, A. (2014): *Estudio contrastivo de unidades fraseológicas especializadas (UFE) en un corpus comparable bilingüe de contratos de derecho civil en lengua inglesa y española*, (Tesis doctoral), Madrid, UCM.
- Ángela Mura, G. (2012): *La fraseología del desacuerdo: los esquemas fraseológicos en español y en italiano*, (Tesis Doctoral), Madrid, UCM.
- Barnés, G. (2018): "7 errores gramaticales (muy comunes) que debemos evitar, *Elconfidencial*" https://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2013-06-04/7-errores-gramaticales-muy-comunes-que-debemos-evitar_196010/ (Consultado en septiembre de 2021).
- Barrada, A. (2020): "El reto traductológico de las locuciones entre el árabe y el español", *Hispanista. Revista electrónica de los Hispanistas de Brasil*, Vol. XXI, 80, 52-72.
- Berlanga, A. (1984): *La Gaznápira*, Madrid, Espasa Calpe.
- Castillo-Puche, J. L. (1964): *Paralelo 40*, Barcelona, Ediciones Destino.
- Corpas Pastor, G. (1996): *Manual de fraseología española*, Madrid, Gredos.
- Corpas Pastor, G. (2003): *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*, Madrid, Frankfurt am Main/Iberoamericana, Vervuert.
- Delibes, M. (1958): *Diario de un emigrante*, Barcelona, Ediciones Destino.
- Delibes, M. (1987): *Madera de héroe*, Barcelona, Ediciones Destino.
- Di Tullio, A. (2003): "La corriente continua: entre gramaticalización y lexicalización", *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 41, 41-55.
- Dobrovól'skij, D. (2016): "Fraseología y Gramática de Construcciones", *Language Design*, 18, 71-106.
- Dumbravescu, D. (2017): "Fraseología y la expresión de los sentimientos en español y rumano", en M. Martínez-López *et alii* (coords.) (2017) *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, La Rioja, Fundación San Millán de la Cogolla: 309-322.
- Fernández Terán, J. L. (2015): "Evaluación de la gramática en contextos agramaticales", *UCV-HACER: Revista de investigación y Cultura*, Vol. IV, 2, 142-140.
- Garachana, M. y Hilferty, J. (2005): "¿Gramática sin construcciones?", *Verba*, 32, 385-396.
- García-Page Sánchez, M. (1995): "Fraseologismos oracionales", *Contextos*, 25/26, 79-92.
- García-Page Sánchez, M. (1996): "Problemas en el empleo de la fraseología española por hablantes extranjeros: la violación de restricciones", en J. Grande Alija *et alii* (coord.) (1996) *Actuales Tendencias En La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera II: Actas Del Vi Congreso Internacional de Asele: (León 5-7 De Octubre De 1995)*, León, Universidad de León, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León: 155-162.
- García-Page Sánchez, M. (2001): "¿Son las expresiones fijas expresiones fijas?", *Moenia: Revista lucense de lingüística & literatura*, 7, 165-196.
- García-Page Sánchez, M. (2008): *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*, Barcelona, Anthropos.
- Gómez Torrego, L. (2015): "Gramática y norma", *Linred: Lingüística en la Red*, 12, 1-16.

- Goytisolo, L. (1973): *Recuento*, Barcelona, Editorial Seix Barral.
- Gries, S.Th. (2008): "Phraseology and linguistic theory: A brief survey", en S. Granger y F. Meunier (eds.) (2008) *Phraseology: An Interdisciplinary Perspective*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins: 3-25.
- Gutiérrez Araus, M. L. et alii (2005): *Introducción a la lengua española*, Madrid, Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (2001): "Perfiles y dimensiones en el concepto de norma (las otras normas" <http://congresosdelalengua.es> (Consultado en noviembre de 2021).
- Hoyo, A. del (2000): *El amigo de mi hermano y otros cuentos*, Madrid, Ediciones de la Torre.
- Martínez Mediero, M. (1984): *Juana Del Amor Hermoso*, Madrid, Preyson.
- Medio, D. (1973): *Andrés*, Barcelona, Edic. Picazo.
- Mogorrón Huerta, P. (2012): "Explotación informática de una base de datos multilingüe de unidades fraseológicas", en M^a. I. González Rey (coord.) (2012) *Unidades fraseológicas y TIC*, Madrid, Instituto Cervantes: 63-81.
- Montoro del Arco, E. T. (2004): "La fraseología popular en el Siglo de Oro: análisis de la segunda parte del Lazarillo de Tormes de Juan de Luna", en F. Domínguez Matito y M. L. Lobato López (eds.) (2004) *Memoria de la palabra: Actas del VI Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro*, Burgos-La Rioja 15-19 de julio 2002, Iberoamericana Vervuert: Fundación San Millán de la Cogolla: 1343-1353.
- Ortega Ojeda, G. y González Aguiar, M^a. I. (2005): "En torno a la variación de las unidades fraseológicas", en R. Almela et alii (eds.) (2005) *Fraseología contrastiva*, Murcia, Universidad de Murcia: 91-109.
- Paso, A. (2012): *Los Pobrecitos*, Málaga, Uvedebe.
- Pérez Vázquez, M. E. (2014): "El asterisco y la bolaspas. Lo agramatical y lo incorrecto", en F. Vicente Santiago et alii (coords.) (2014) *Perfiles para la historia y crítica de la gramática del español en Italia: Siglo XIX y XX: confluencia y cruces de tradiciones gramaticográficas*, Bolonia, Bononia University Press: 109-127.
- Pombo, Á. (2000): *El cielo raso*, Barcelona, Círculo de Lectores.
- Real Academia Española: *Diccionario de la Real Academia Española* [en línea]. <https://dle.rae.es/?w=diccionario>
- Richart Marset, M. (2008): "Las unidades fraseológicas y su resistencia a la traducción", *Foro de profesores de E/LE*, 4, 1-10.
- Ridruejo, D. (1981): *Castilla la Vieja*, Barcelona, Destino.
- Ruiz Gurillo, L. (1997): *Aspectos de fraseología teórica española*, Valencia, Universitat de València.
- Ruiz Gurillo, L. (1998): *La fraseología del español coloquial*, Barcelona, Ariel.
- Ruiz Gurillo, L. (2001): *Las locuciones en español actual*, Madrid, Arco/Libros.
- Ruiz Gurillo, L. (2010): "Interrelaciones entre gramaticalización y fraseología en español", *Revista de Filología Española (RFE)*, XC, 1, 173-194.
- Salvador, V. (2000): "Idiomàticitat i discurs prefabricat", en V. Salvador y A. Piquer (eds.) (2000) *El discurs prefabricat. Estudis de fraseologia teòrica i aplicada*, Castelló, Universitat Jaume I: 1931.
- Sánchez Ferlosio, R. (1975): *El Jarama*, Barcelona, Ediciones Destino.

- Schellheimer, S. (2016): *La función evocadora de la fraseología en la oralidad ficcional y su traducción*, Berlin, Frank & Timme.
- Seco, M., Andrés, O., y Ramos, G. (2004): *Diccionario fraseológico documentado del español actual: locuciones y modismos españoles*, Madrid, Aguilar.
- SECO, M., ANDRÉS, O., y RAMOS, G. (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.
- Soler Arechalde, M. A. (1994): "Algunas 'anomalías' en la concordancia de género en español", *Estudios de lingüística Aplicada*, 19/20, 77-89.
- Spahic, E. (2013): *Fraseología y traducción literaria: el caso del bosnio y del español* (Tesis doctoral), Madrid, UCM.
- Szałek, J. (2010): *Estructura fraseológica del español moderno (síntesis fraseológico-fraseográficas)*, Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Torrente Ballester, G. (1998): *La saga/fuga de J.B.*, Madrid, Alianza Editorial.
- Torrent-Lenzen, A. et alii (2013): "La clasificación de las unidades fraseológicas idiomáticas", *Estudis Romànics*, 35, 27-68.
- Torrent-Lenzen, A. y Fernández Uría, L. (2009): "Los niveles de significado recto y traslaticio en las definiciones del *Diccionario fraseológico documentado del español actual de Seco et alii*", *Lingüística en la red*, 1-24. https://ebuah.uah.es/dspace/bitstream/handle/10017/24399/Niveles_Torrent_LR_2008_06.pdf?sequence=1&isAllowed=y (Consultado en agosto de 2022).
- Torres, M. (2000): *Mientras vivimos*, Barcelona, Editorial Planeta.
- Tristá Pérez, A. M. (1985): "Fuentes de las unidades fraseológicas. Sus modos de formación", en Z. V. Carneado Moré y A. M. Tristá Pérez (eds.) (1985) *Estudios de fraseología*, La Habana, Academia de Ciencias de Cuba: 67-90.
- Trivić, A. y Lončar, I. (2020): "Violación de las normas lingüísticas en las expresiones idiomáticas", *Nasledje*, 45, 45-65. <https://www.bib.irb.hr/1076682> (Consultado en enero de 2022).
- Zamora Muñoz, P. (2014): "Los límites del discurso repetido la fraseología periférica y las unidades fraseológicas pragmáticas", *Verba: Anuario Galego de Filoloxia*, 41, 213-236.
- Zuluaga, A. (1975): "La fijación fraseológica", *Thesaurus*, Tomo XXX, 2, 225-248.
- Zuluaga, A. (1980): *Introducción al estudio de las expresiones fijas*, Tübingen, Verlag.

[Estudios]

**DE LA FILOSOFÍA SENSISTA OBSERVACIONAL AL DRAMA MORAL
NEOCLÁSICO: EL CASO DE MARÍA RITA DE BARRENECHEA Y
TOMÁS DE IRIARTE¹**

***FROM THE OBSERVATIONAL SENSORY PHILOSOPHY TO THE
NEOCLASSICAL MORAL DRAMA: THE CASE OF MARÍA RITA DE
BARRENECHEA AND TOMÁS DE IRIARTE***

VÍCTOR CANTERO GARCÍA

Universidad Pablo de Olavide, Sevilla

Resumen:

Dos son las cuestiones que se dilucidan en el presente artículo. De un lado, pretendemos demostrar que los principios de la filosofía sensista observacional impregnan la composición de dos dramas neoclásicos: *La Aya*, de María Rita de Barrenechea y *La señorita malcriada*, de Tomás de Iriarte, a la par que inciden en la técnica realista con la que sendos autores redactan sus comedias. De otro, intentamos dilucidar hasta qué punto puede considerarse *La Aya* un antecedente de *La señorita malcriada* y si en ésta Iriarte supera a María Rita de Barrenechea en el uso acertado de los recursos dramáticos.

Palabras clave: sensismo, comedia neoclásica, técnica observacional, realismo.

Abstract:

There are two issues that are elucidated in this article. On the one hand, we intend demonstrate that the principles of observational sensory philosophy pervade the composition of two neoclassical dramas; *La Aya*, by María Rita de Barrenechea and *La señorita malcriada*, by Iriarte, while simultaneously they affect the realistic technique that the apply to their comedies. On the other hand, we try to clarify the extent to which can be considered an antecedent of *La señorita malcriada* and if in this particular ply Iriate exceeds María Rita de Barrenechea in the successful use of dramatic resources.

Keywords: sensism, neoclassical comedy, observational technique, realism.

1 Universidad Pablo de Olavide; Universidad de Sevilla. Correo-e: vcangar@upo.es. Recibido: 12-01-2021. Aceptado: 30-11-2022.

1. INTRODUCCIÓN

La profesora María Jesús García Garrosa, a propósito de la posible coincidencia en el tiempo de la dramaturga María Rita de Barrenechea y Tomás de Iriarte, así como del presunto conocimiento que el segundo pudiera tener de las comedias de aquella: *La Aya y Catalín* (1783), sostiene que:

A juzgar por los datos cronológicos expuestos más arriba *El señorito mimado* (1787) y *La señorita malcriada* (1788) son posteriores a *La Aya*, que parece datar de la primera mitad de esta década, pero hay una extraordinaria cercanía entre esta comedia moral de María Rita de Barrenechea y las dos comedias morales irartianas, pues como en ellas, la escritora se plantea un argumento dramático que debe servir para ejemplificar las malas consecuencias que pueden derivarse del descuido en la crianza y educación de los hijos (García, 2004: 33)

Tal afirmación suscita en este investigador una serie de cuestiones. ¿Conoció y estudió Iriarte las comedias de María Rita de Barrenechea antes de escribir las suyas? ¿Influyeron las obras de esta dama vizcaína ilustrada en la redacción de las suyas? ¿Pueden existir coincidencias en cuanto al tema, la trama, el desarrollo dramático, la caracterización de los personajes, el lenguaje y la puesta en escena entre *La Aya* y *La señorita malcriada*? ¿Supera Iriarte en su comedia el patrón marcado por María Rita de Barrenechea o se limita a imitarlo?

Para contestar a estas preguntas, que constituyen el punto de partida o motivación inicial del presente estudio, comenzamos por determinar cuál pudo ser la concepción del arte dramático que ambos autores compartieron, así como el ideal filosófico o la corriente de pensamiento en la que se sustenta dicha concepción: la filosofía sensista observacional expuesta por John Locke en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690) e impulsada por el abate Étienne Bonnot de Condillac en su *Tratado de las sensaciones* (1754). En un segundo momento procedemos a analizar hasta qué punto los postulados de la doctrina sensista son tenidos en cuenta por María Rita de Barrenechea y Tomás de Iriarte como punto de partida para componer sendas comedias, las cuales se nutren de “descripciones realistas sistemáticas, esto es, basadas en observaciones y apuntes sobre la realidad y respaldadas por una teoría de la realidad” (Russell P. Sebold, 2010: 58). Nos referimos a un modo de concebir la composición de la comedia que deja atrás el modelo del teatro barroco, en el cual, a juicio de Iriarte:

El vulgo aplaude la serie confusa y a veces inverosímil de lances puramente amorosos, propio de la poesía lírica y ajeno a la cómica, y las ocurrencias intempestivas de un gracioso, que es la única persona de carácter señalado que suele introducirse en la mayor parte de nuestras comedias para pasar a poner en escena comedias sin afectación del lenguaje, y con un enredo claro y consiguiente (Iriarte, 2010: 148)

A estudiar este cambio de modelo dramático dedicamos el apartado tercero, en el cual procedemos a realizar un análisis contrastivo sobre el grado de acierto con el que María Rita de Barrenechea, condesa del Carpio, y Tomás de Iriarte reflejan en sus respectivas comedias los postulados del teatro neoclásico de inspiración sensista; a saber: poner en escena caracteres fijos, copiados de la realidad, tomados de los originales que se ven en la vida humana, a los efectos de representar las costumbres de la gente con la propiedad que requiere el teatro. Nos referimos a un teatro que se somete a la regla de las tres unidades y que se propone corregir vicios y defectos que

el espectador, en principio, no asume como suyos. A través del análisis comparativo podremos comprobar si Iriarte mejora y perfecciona en *La señorita malcriada* el trabajo de aplicación de los mencionados postulados efectuado por María Rita de Barrenechea en *La Aya*. Es decir, si Iriarte compone una comedia en la que los caracteres cuentan con la misma complejidad, variedad y riqueza que las personas de la vida corriente en las que el autor se ha fijado para perfilar sus personajes, si el lenguaje que pone en boca de estos está exento de toda afectación y es copia fiel del lenguaje vivo, directo y dinámico del que usado por espectador y si existe un adecuado nivel de ajuste entre dicho lenguaje y el rol que desempeña cada personaje en las distintas situaciones en que interviene.

Acabamos nuestra exposición con el apartado de las conclusiones, en las que ponemos de manifiesto que a tenor de la proximidad temática, del desarrollo dramático y de la similitud del desenlace entre ambas comedias, Iriarte pudo conocer el manuscrito de María Rita de Barrenechea, pero que no se inspiró en él para redactar *La señorita malcriada*. Si *de facto* lo conoció guarda silencio sobre ello, una práctica que al parecer era común en una época en la que, en opinión de Inés Yoyes y Blake (1798: 188), se intentaba silenciar cualquier intento de las mujeres por hacerse oír “pues como los hombres están más expuestos al teatro del mundo salen a la luz muchas acciones suyas que, aunque en las mujeres las hay igualmente heroicas, como no interesan al público quedan sepultadas en el olvido”.

2. DE LOS PRINCIPIOS DE LA FILOSOFÍA SENSISTA OBSERVACIONAL A LA CONFIGURACIÓN DEL CANON TEATRAL NEOCLÁSICO

El hecho de que Leandro Fernández de Moratín, en su alusión al *Señorito mimado*, afirmase que con esta obra iriartiana “apareció la primera comedia original que se ha visto en los teatros de España, escrita según las reglas esenciales han dictado *la filosofía*² y la buena crítica” (Andioc, 1976: 420) nos alienta a pensar cuál pudiera ser aquella filosofía citada por el autor de *El viejo y la niña* (1786). Por otro lado, cuando Inmaculada Urzainqui, (2006: 33) se pregunta “¿cómo se explica esta temprana opción de Rita de Barrenechea por la comedia neoclásica?, pues el hecho de que una mujer culta e ilustrada estuviera al tanto de los nuevos rumbos de la literatura dramática, no explica por sí solo que se decantase por el teatro y no por otro género literario para expresar sus inquietudes e ideas reformadoras”, nos induce a preguntarnos si dicha opción no viene motivada por el seguimiento de las mismas reglas esenciales de la citada filosofía. En otras palabras, parece claro que la inclinación de Iriarte y de la condesa del Carpio por el canon teatral neoclásico está motivada porque ambos conocían bien la esencia de la filosofía sensista observacional, cuyos presupuestos inspiraron la concepción del arte dramático por quienes impulsaron la reforma teatral emprendida en el periodo ilustrado: Nasarre, Montiano, Nicolás Fernández de Moratín, Clavijo y Fajardo, entre otros.

2 La cursiva es propia, a los efectos de destacar la alusión indirecta a la filosofía sensista.

Acercarnos al sensualismo observacional como sistema filosófico implica admitir que las sensaciones constituyen la única fuente de conocimiento y que ellas son un reflejo de la realidad objetiva. Tal como sostienen los materialistas sensualistas (Locke, Holbach, Helveci, Fauerbach) las sensaciones son provocadas por la acción de los objetos y fenómenos del mundo exterior sobre nuestros órganos de los sentidos, lo que implica que las sensaciones reflejan los objetos y fenómenos del mundo exterior. En otras palabras:

Las sensaciones copian y fotografían la materia en movimiento y constituyen la base de las representaciones y de las nociones verificadas por la práctica. Sin embargo, las sensaciones son tan solo la etapa inicial del conocimiento. Este conocimiento sensorial no es capaz por sí solo de penetrar las leyes del mundo exterior. Para lograr tal penetración nos hace falta el conocimiento teórico, abstracto que es el que generaliza los datos aportados por los sentidos. (Rosental, M y Iudin, P, 1959: 431-432)

Y quien mejor estudia esta capacidad del conocimiento sensorial para representar la realidad objetiva es John Locke en su *Ensayo sobre el entendimiento humano* (1690). Todo el capítulo XI del Libro IV titulado *Acerca del conocimiento de la existencia de otras cosas* está dedicado a demostrar que “el conocimiento de la existencia de otros seres finitos se obtiene únicamente por medio de las sensaciones. ¿A qué se debe que los seres humanos tan solo puedan conocer la existencia real de otras cosas tan solo por las sensaciones? Se debe a que no hay ninguna conexión necesaria entre la existencia real y ninguna idea que el hombre tenga en su memoria” (Locke, 1609: 633). Esto quiere decir que en nuestro cerebro no tenemos ninguna idea prefabricada de cómo son las cosas que existen en el mundo exterior y que dicha idea tan solo se puede formar a partir de lo que percibimos por nuestros sentidos. Ciertamente que dichas ideas no tendrán la misma certeza que aquellas que nos proporcionan las deducciones de nuestra razón o nuestro conocimiento intuitivo, pero no por ello las sensaciones dejan de otorgarnos una seguridad que bien merece el apelativo de conocimiento.

De aquí que nuestros sentidos resulten imprescindibles para que nuestra mente se forme una idea exacta de las cosas. Una afirmación evidente, pues “quienes carecen de los órganos de cualquiera de los sentidos no pueden lograr jamás que las ideas pertenecientes a ese sentido se produzcan en sus mentes. Esto es harto evidente para sufrir la duda” (Locke, 1690: 634-635). Esta necesidad de contar con el auxilio de las sensaciones que nos transmiten nuestros sentidos es llevada hasta sus últimas consecuencias por el abate Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780) en su *Tratado de las sensaciones* (1754), tal como precisa Ismael Martínez Liébana:

Condillac, discípulo y seguidor de Locke, se propone como objetivo esencial de su sistema filosófico superar el dualismo de su maestro, acabar con los restos del innatismo todavía operante en éste; se propone, en definitiva, reducir a un único principio todo lo concerniente al entendimiento humano. Ese principio, elemento esencial y radical de su filosofía, es la sensación (Martínez Liébana, 1988:7)

Esta importancia de las sensaciones determina, a juicio de Condillac, que los humanos lleguemos a conocer la realidad por medio de la aprehensión de dos tipos de contenidos cognitivos; de un lado, llegan a nuestra conciencia diversas sensaciones, tales como la luz, los colores, el olor, el placer, el movimiento, el reposo; por otro, dichas sensaciones son sometidas a un proceso de reflexión por parte del hombre, tras

el cual el ser humano se forma ideas de las diferentes operaciones de su alma, tales como entender e imaginar. Es decir, el primer paso para adquirir el conocimiento es captar a través de los sentidos las sensaciones que emiten los objetos: experimentar, captar, percibir, comprobar.³ En un segundo momento utilizar el poder autónomo de la reflexión para formarnos las ideas más precisas con las que representarnos mentalmente lo experimentado.

En suma, el pensamiento sensista de Condillac adopta el método analítico-observacional, propio de empirismo inglés, para la obtención del conocimiento, el origen y generación de las ideas. Un método:

Que es enseñado al hombre por la Naturaleza misma, puesto que no se trata de que inventemos un sistema para saber cómo tenemos que adquirir los conocimientos [...] La Naturaleza misma ha creado dicho sistema; solo ella podía hacerlo y lo ha hecho bien, y no nos queda más que observar lo que nos enseña [...] (Condillac, 1803: 374b)

Conocidos los elementos sustanciales del credo sensista, procede que demostremos cómo los mismos están presentes en *La Poética* (1789) de Luzán, pues ésta, en su segunda edición, es el tratado de preceptiva dramática que tanto la condesa del Carpio como Iriarte tuvieron en cuenta a la hora de redactar las comedias aquí analizadas. Tal como hemos señalado, uno de los principios de la filosofía sensista es la utilización del método científico-positivista-experimental, basado en la observación sistemática, como procedimiento para adquirir el conocimiento. Un método que, en opinión de Rusell P. Sebold es recogido por Luzán en su *Poética*, puesto que:

En el setecientos los poetas y críticos acostumbran a informarse del objeto de estudio de igual modo que los científicos se informan del suyo: en ambos casos las palabras clave son observación y experiencia. Así Luzán afirma que para hacer buenos versos hay que «tener presentes algunas reglas y observaciones que la experiencia y la crítica enseñan a los que quieren perfeccionar sus obras» (Sebold, 2008: 21)

Otro de los pilares del sensismo es la capacidad del ser humano para conocer la realidad tal como se la ofrecen las sensaciones percibidas por los sentidos. Hablamos de una percepción netamente realista del mundo que nos rodea. Pues bien, para Luzán (1789: 309) el poeta debe observar con detalle el mundo que tiene a su alrededor, por lo que “el poeta debe imitar a la Naturaleza, conque es menester que siga sus pasos y que observe puntualmente lo que ella dicta y sugiere”. Esta constante alusión luzanesca a la Naturaleza como modelo a imitar por el poeta, dígase por el dramaturgo, es una evocación de la preceptiva poética aristotélica, la cual se fundamentaba en el descubrimiento empírico de la realidad por el poeta y en la mimesis lo más exacta posible de la vida material y de las costumbres diarias de los hombres.

Sin embargo, donde mejor se aprecia el nexo entre el sensismo y la preceptiva poética luzanesca es en el Libro III, Capítulo XVI, dedicado a la comedia. De entrada, Luzán define la comedia como:

Una representación dramática de un hecho particular y de un enredo de poca importancia para el público, el cual hecho o enredo se finja haber sucedido entre personas particulares o plebeyas con

3 Tomado de los fundamentos del método empírico defendido por Descartes, Locke y Berkeley: oler, ver, palpar, oír, gustar.

fin alegre o regocijado; y que todo sea dirigido a utilidad o entretenimiento del auditorio, inspirando ingeniosamente amor a la virtud y aversión al vicio, por medio de lo amable y feliz de aquella y de lo ridículo e infeliz de este (Luzán, 1789: 320).

Definición de la que deducimos que lo primero y fundamental para escribir una buena comedia es representar un hecho real y concreto. Justo lo que propugna el modelo sensista observacional. Se trata de hechos que en el caso de la comedia aludan a defectos y virtudes de los hombres corrientes, cuya puesta en escena inspire amor a la virtud y aborrecimiento del vicio. Es decir, que al igual que en el credo sensista, en la comedia luzanesca es la Naturaleza la que marca el camino que ha de seguir el autor.

En modo alguno nos sorprenden estos nexos entre el sensismo y la preceptiva poética luzanesca, toda vez que cuando en Libro II, Capítulo XII alude Luzán al “artificio poético” precisa que antes de que el poeta recurra al mismo, como manera ingeniosa de decir las cosas, dichas cosas llegan a su mente a través de los sentidos tal y como ya había precisado Locke:

Con un célebre axioma peripatético, que también le adoptó Gasendi en su filosofía y lo ilustró Locke en la suya con suma claridad y fundamento: el conocimiento de las cosas nos viene por todos los sentidos, debiendo pasar primero por este conducto todo lo que el entendimiento comprende (Luzán, 1979: 245)

No obstante, Luzán no se conforma con establecer la imitación a la Naturaleza como regla esencial de la comedia, sino que en el Libro II, Capítulo II, retomando el pensamiento aristotélico y el *Arte nuevo de hacer comedias*, de Lope de Vega, efectúa una enumeración minuciosa de todos los ingredientes que no deben faltar en una comedia que se precie de ser tenida por digna de ser representada:

Los versos han de acomodarse con prudencia a los asuntos, que el asunto tenga una acción, y la fábula no sea episódica, que el lenguaje sea puro y familiar, que se levante el estilo cuando la persona persuade, aconseja o disuade; que la solución se guarde para la postrer escena; que no se deje solo el teatro, sino lo menos que se pueda; que se imite solamente lo verosímil, y se guarde el poeta de impulsos; que se observe el decoro de las personas; y el viejo hable como viejo, y el lacayo como lacayo (Luzán 1789: 321)

Hasta aquí hemos destacado todos los elementos del pensamiento sensista observacional que son recogidos por Luzán en su *Poética*, los cuales, como más adelante veremos, están presentes en el canon teatral seguido por María Rita de Barrenechea y Tomás de Iriarte en la elaboración de sus comedias. En cuanto a la primera, hemos de suponer que tuvo acceso al texto luzanesco, toda vez que en sus actividades literarias contó en todo momento con el apoyo de su esposo, Juan Sahagún de la Mata Linares, conde del Carpio. Hombre culto e ilustrado y gran aficionado al teatro, con permanente trato amistoso con Jovellanos. En relación al segundo, no nos cabe la menor duda, pues tal como precisa Russell P. Sebold:

Juan de Iriarte desempeñó un papel determinante en el proceso creativo de su sobrino, recordándole el seguro camino de la preceptiva de Horacio e insistiendo en la ventaja del lenguaje español natural y conversacional para la comedia, cuyos personajes por la mayor parte son simples burgueses. Sobre todo, el tío Juan debió de insistir en el ideal estilístico clásico y neoclásico de la facilidad difícil, cuya consecución depende de la insistente y repetida corrección de la palabra y frase. El admirable viejo poseería un ejemplar de la *Poética* de Luzán, porque la había reseñado para el *Diario de los Literatos de España* (Sebold, 2010: 48)

3. HACIA LA CONCEPCIÓN IRARTIANA DEL ARTE DRAMÁTICO: DE LOS POSTULADOS SENSITAS A LAS PAUTAS DEL TEATRO NEOCLÁSICO.

A tenor de lo que precisan Emilio Martínez Mata y Jesús Pérez Magallón, (2005: 9-91) queda claro que Iriarte utilizó la poética de Luzán como manual de cabecera a la hora de componer sus comedias. Teniendo presente que en la preceptiva luzanesca se establece el plan previo que todo autor debe seguir antes de dar a luz el texto definitivo de sus obras:

Debe pues el poeta, ideado ya en su mente el asunto, hacer en prosa un borrador o bosquejo de toda la fábula, con su principio, su enredo y su solución y fin; y en él debe apuntar y demarcar distintamente las partes de cada persona, las costumbres, los genios, los fines, las escenas (Luzán, 2008: 594-595)

Nuestro autor pone en práctica dicho plan, toda vez que:

La producción teatral de Iriarte se realiza en tres fases: una primera en la que redacta los borradores completos de sus obras y que se sitúa hacia los comienzos de la década de los 70; una segunda revisión hacia 1783; y una última previa a la representación y/o publicación de cada uno de sus textos (Martínez Mata y Pérez Magallón 2005: 17)

Un plan en el que subyace el ideal de la filosofía sensista observacional, pues Iriarte se aplica en sus comedias a “la elección de un tema sacado de la vida cotidiana y la sencillez del lenguaje domina en sus obras, escritas todas ellas con el fin moral propio de la «buena» comedia” (Andioc, 1976, 420). Un proyecto al que el propio Iriarte alude en el prólogo de *Hacer que hacemos* (1787):

Los escritores modernos han de tomar por asunto de sus comedias caracteres fijos, copiados de los originales que se ven en la vida humana y representar las costumbres de ella con aquella propiedad que requiere el teatro. La obra ha de ser escrita sin afectación de lenguaje y con un enredo claro y consiguiente, en que se pinte y haga sobresalir un carácter seguido, sin más lances que los que basten a manifestar el mismo enredo y carácter (Iriarte, 2010: 148)

Es esta una concepción de arte dramático en todo punto cercana a los postulados del ideario sensista “pues los preceptos del arte – aquí dramático – no son inventados por nadie, sino prescritos por la Naturaleza, de quien el poeta debe copiar siempre” (Iriarte 2010: 149). Una afirmación que evidencia que Iriarte a sus veinte años defendía que la Naturaleza era la fuente de la poesía. Una defensa que es formulada de forma más explícita en su opúsculo *Los literatos en Cuaresma* (1773), cuando sobre las reglas del arte sostiene: “aquellas leyes no fueron inventadas, sino descubiertas, pues la naturaleza las da de sí y ni Aristóteles ni Horacio ni Lope de Vega ni Boileau ni otro maestro alguno hicieron más que exponer lo mismo que aprobara cualquier entendimiento sano” (Iriarte, 2005: 178). La Naturaleza a la que aquí alude Iriarte es la misma a la que se refiere Luzán en su *Poética*. Se trata de una Naturaleza a la que hay que representar en todas sus acciones, costumbres, efectos y demás cualidades. Pero hacerlo por medio del artificio o manera ingeniosa con que el poeta dice las cosas y todo ello cuidando el «buen gusto», el cual, en opinión de Rinaldo Froldi:

Se encuentra en la base del quehacer poético como acto intelectual con una específica intención ética que deriva de los principios escolásticos de lo verdadero, lo bello y lo bueno. El gusto se traduce de esta forma en juicio que establece clasificaciones (Froldi; 1980: 286)

Sin embargo, para Iriarte no es suficiente con que el autor de comedias tome los motivos del mundo natural y pinte las costumbres y acontecimientos que les suceden a los hombres en la vida cotidiana. Nuestro autor se muestra incluso más exigente que Nicolás Fernández de Moratín, icono del teatro neoclásico, que se conforma con que la obra sea moral y arreglada al arte. Iriarte roza la intransigencia en lo que afecta al respeto de las tres unidades, y además:

Viene exigiendo otras circunstancias, como el artificio en la trama, la verosimilitud en los lances, naturalidad en los pensamientos, pureza en el estilo, variedad en el diálogo, vehemencia en los efectos y generalmente cierta importancia a todo lo que se diga y haga (Cotarelo y Mori, 1897: 107)

Un conjunto de requisitos que Iriarte vuelve a mencionar en *Los literatos en Cuaresma* (1773) a propósito de cómo han de hacer su trabajo los actores, insistiendo ante todo “en el uso de un castellano correcto, sin versos duros ni arrastrados, sin mezcla de galicismos, de que Dios nos libre por amor y misericordia” (Iriarte, 1805: 69). En suma, nos muestra Iriarte una concepción del arte dramático cuyas fuentes inmediatas se encuentran en Luzán y las remotas en el pensamiento sensista observacional. Una concepción que ya había sido acuñada por Nicolás Fernández de Moratín y desarrollada por su hijo Leandro, siendo el primero, a juicio de Azorín:

Un verdadero realista. La precisión, el orden, la lógica entran por primera vez con él en la literatura moderna española. Ha habido en España una tradición de superficialidad e incongruencia. Superficialidad e incongruencia en el teatro, superficialidad e incongruencia en la novela. Ni en uno ni en otro género vemos observación justa y real de la vida y de los hombres. Moratín es el primero que lleva al arte la observación lógica, coherente y exacta (Martínez Ruiz, 1929, VII: 739)

Un juicio en el que Azorín concreta su concepción del canon literario neoclásico, puesto que pese a que “en reiteradas ocasiones repite su escaso interés por lo clásico, o más bien por el neoclasicismo español, porque el clasicismo francés es otro cantar; sin embargo, como todo el mundo sabe, el siglo XVIII es el siglo neoclásico de la literatura española. Y, como hemos visto, así lo ha sabido y querido ver el realismo moratiniano” (Pérez Magallón, 1999: 115)

4. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE GRADO DE CONCRECIÓN Y ACIERTO DE LOS POSTUADOS DEL TETRO NEOCLÁSICO EN LA AYA Y LA SEÑORITA MALCRIADA

Cuando en los primeros años de la década de 1780, María Rita de Barrenechea redacta el manuscrito de su comedia en un acto y prosa, la autora es ya una dama instruida y bien conocedora del panorama teatral madrileño del momento, así como de las normas por las que se debía regir la composición de este tipo de obras. Un hecho que viene confirmado por la afición que los condes del Carpio tenían por el teatro, interés que fue fomentado por la amistad que el matrimonio mantenía con Jovellanos, de la que “queda constancia en alguna de las cartas intercambiadas con aquel” (Glendinning, 1992: 3-124). Una relación que fue muy estrecha, pues Jovellanos fue compañero de D. Juan de Sahagún de la Mata Linares, conde del Carpio en la Sala de Alcaldes de Casa y Corte, el Consejo de Ordenes, la Sociedad Económica Matritense y las Academias de la Historia y de San Fernando. En estos lugares comentaron estrenos como *El viejo y la niña*, de Moratín y *El hombre agradecido*, de Comella. Estos comentarios y las críticas sobre estos y otros estrenos

estimularon el interés de María Rita de Barrenechea por componer sus dos comedias: *La Aya* y *Catalín* (1783), la primera no llegó a imprimirse⁴, pero la segunda sí.

Otra circunstancia que impulsó y despertó el afán de nuestra autora por la comedia fue el hecho que su casa fuera lugar de encuentro de distinguidas familias de la aristocracia madrileña. En su hogar se realizaban tertulias en las que amigos y visitantes charlaban y discutían de temas y asuntos de actualidad. Un tercer elemento a tener en cuenta en cuanto a las motivaciones de nuestra autora para redactar *La Aya* es su deseo de contribuir como mujer a la difusión de los ideales ilustrados más significativos: la importancia de no descuidar la educación de las hijas y de evitar los matrimonios amañados. Principios que, a su vez, son ejes centrales en la dramaturgia de Iriarte y Leandro Fernández de Moratín.

Bien distinto es el punto de partida de Tomás de Iriarte pues para cuando publica *El señorito mimado* (1787) y *La señorita malcriada* (1805) ya es un reputado escritor en los círculos literarios dieciochescos. En 1772 se había encargado de la composición del periódico oficial *El Mercurio histórico y político*, en 1773 escribe su opúsculo, en forma de ensayo, *Los literatos en Cuaresma* y en 1770 ya había escrito su primera comedia *Hacer que hacemos*. Carecemos de constancia escrita sobre el hecho de que Iriarte conociese el manuscrito de *La Aya*, pero en todo caso es poco probable que lo tuviese en cuenta para la composición de *El señorito malcriado*, inspirada en el sainete *El hijo del vecino*, de Ramón de la Cruz y para *La señorita malcriada*, para la que tiene como modelo *El Misántropo*, de Moliere. Iriarte no repara en el texto de María Rita de Barrenechea pues tiene a mano modelos realistas de mayor alcance y significación. Tal es el caso de Torres de Villarroel, con las introducciones a la ciencia inductiva observacionista de Bacon, expuestas en *Novum Organum Scientiarum* (1620). Otro modelo en el que se fijó Iriarte fue el padre Isla, quien en su novela *Fray Gerundio de Campazas* manifiesta un influjo directo de la filosofía sensista.

Resulta evidente que los estudios, los conocimientos y el grado de formación intelectual de ambos dramaturgos no son equiparables. De aquí que nuestro análisis contrastivo no pretenda destacar los éxitos cosechados por Iriarte ni con *El señorito mimado*, estrenada en el Teatro del Príncipe el 9 de septiembre de 1788, ni con *La señorita malcriada*, estrenada el 3 de enero de 1791, frente a la escasa repercusión de *La Aya*, que no pasó de ser un manuscrito para disfrute de tertulianos. De lo que se trata es de dar a conocer cómo cada uno de los dos dramaturgos, contando sus recursos, fue capaz de idear un texto que responde al mismo canon teatral, siendo *La Aya* un adelanto de lo que Iriarte culminará en *La señorita malcriada*.

4.1. Una misma preocupación, un modo distinto de ponerla en escena: la educación de los jóvenes

La Aya es una comedia que mediante un enredo muy sencillo plantea una tesis habitual en el teatro neoclásico y la literatura ensayística de creación de las últimas décadas del siglo XVIII en España: los peligros a los que se exponen los padres que

4 Se conserva como manuscrita en la Biblioteca Nacional. Manuscrito BN/Mss: 1615,

descuidan la educación de sus hijas. Dicha tesis constituye el soporte ideológico de la obra: la joven Matilde, criada con su abuela en una aldea, llega a la casa de su madre en la ciudad. Ésta encomienda su educación a una aya, de la que no tiene más referencias que su origen francés, de nombre Madama Mantó:

Dña. Juliana: Ya sabe que a Vmd. es excusado perderle dictamen, porque jamás aprueba lo que hacen los demás

Don Mauro: Criada la señora en una aldea desde sus primeros años, reducida a no tener más que una abuela maniática, no tiene la menor idea del mundo [...] ¿quiere usted abandonarla al cuidado de una mujer advenediza de quien no sabemos costumbres, nacimiento ni aventuras, y que yo lo apruebe? Me avergonzara de tener una complacencia tan grosera. Menester que esta infeliz se deshiciera de su hacienda y alhajas para satisfacer a los acreedores. Este es el motivo del que se vea en la dura precisión de ganar de comer.

Don Esteban: Poco a poco, caballero. ¿Cómo es eso de advenediza? (Escena I, 2)⁵

Tan solo hace tres días que Matilde ha regresado al hogar materno y su madre excusa no hacerse cargo de la educación de su hija diciendo: “no puedo cárgame de más cuidados de los que tengo”, actitud aprobada por Don Esteban y contraria a la opinión de Don Mauro, quien señala: “es una obligación de los padres educar a los hijos” y recriminando a Dña. Juliana por su dejación de funciones, con estas palabras: “no diga que ama a su hija cuando prefiere la ociosidad al dulce trabajo de instruirla” (Esc. I, 6).

Don Mauro representa el modelo educativo ilustrado en línea con las opiniones pedagógicas europeas del momento. No se trata de recurrir al exceso de autoridad o al castigo corporal para educar a los hijos:

Don Mauro: El rigor jamás ha producido otro efecto que el miedo, la cobardía y el deseo de engañar. No comprendo cómo una madre puede dedicarse a ser el verdugo de sus hijos y atribuir a la educación lo que no es más que un pretexto para saciar su cólera. (Esc. I, 7)

Pero Dña. Juliana se da por aludida, y solicita a Don Mauro que le muestre el verdadero método para educar a su hija. Este le contesta que no hay otro que no pase por el cariño, la cercanía y la dedicación:

Don Mauro: A una madre a quien no se le obedece más que por miedo, se le burla muy fácilmente y no se le respeta más que en apariencia. ¿Qué fiera no sucumbe al cariño y no se doma con amor? (Esc. I, 8)

No obstante, las advertencias de Don Mauro a Dña. Juliana no tienen efecto alguno. Ella sigue sin hacerse cargo de la educación de Matilde, circunstancia que aprovecha Paula, nombre en español de la aya – más bien falsa aya, que ha obtenido del empleo por mediación de Don Esteban al objeto de ejercer de celestina y facilitar al joven Carlos los encuentros amorosos con Matilde – para urdir su plan. Tras los primeros contactos, Matilde se muestra contraria a huir con Carlos para casarse en secreto, pues para ella su matrimonio debe contar con el consentimiento materno. Matilde no es una señorita malcriada, sino una joven sensata, virtuosa y obediente. Sin embargo, pese a esta posición inicial tan firme, cede con el tiempo y con las presiones

5 Mauro y Esteban, amigo de la familia, mantienen opiniones encontradas sobre cómo Juliana debe educar a Matilde. Referenciamos el manuscrito por la paginación que figura en la edición escaneada de BN/Mss: 1615.

de Paula. La sola imagen de ver a Carlos en brazos de otra mujer, la desesperación, los celos rabiosos que la abrasan y el miedo a verse encerrada en un convento le empujan a saltarse las normas, siempre en contra de su voluntad:

Dña. Matilde: ¿Pues qué hemos de hacer?

Paula: ¿Qué? Irnos todos mañana a la casa de campo del señor, y allí se casarán Vmds. Que después todo se compondrá.

Carlos: Sí, sí, eso es lo mejor.

Dña. Matilde: Eso no. ¿Yo había de ser la vergüenza y el oprobio de la familia, emponzoñar la vida de quien me ha dado la mía? Solo de pensarlo me estremezco (Escena V, 9)

Pero los acontecimientos se precipitan y cuando la fuga está a punto de consumarse, el engaño es descubierto:

(Don Mauro vuelve la hacha al criado, Paula finge que llora al lado de Matilde).

Sale doña Juliana a medio vestir.

Dña. Juliana: ¿Qué ha sido esto? Pero, ¡ay de mí! ¡qué miro, Matilde desmayada!

Don Mauro: No se asuste Vmd. Todo es una friolera.

Dña. Juliana: ¡Cómo! ¡Vmd. aquí!

Don Mauro: Sí, señora; me retiraba de la tertulia, pasé por esta puerta y reparé que estaba abierta, subí a avisar a los criados, y sin encontrar a nadie me entré en esta pieza, y, como estaba oscura, tropecé en las sillas. Acudieron todos al ruido, y Matilde se asustó de encontrar aquí a un hombre, y el miedo la preocupó de modo que no me conoció.

Dña. Juliana: *(A Paula)*. Pero, ¿cómo están ustedes Vmds. vestidas?

Paula: Estábamos leyendo.

Criado 2º *(Aparte)*. ¡Válgame Dios, cómo mienten!

[...]

Don Mauro: Di la verdad, o si no... *(Amenazándola)*

Paula: No, no, yo diré cuanto sepa. ¡Ay señora de mi alma, en qué apuro me he visto! Don Carlos y la señorita querían escaparse esta noche, y aunque me aseguraron que era con el santo fin del matrimonio, hice cuanto pude para estorbarlos. Lo primero es la conciencia, y cada uno tiene la suya.. (Esc. 23, 21)

Matilde reconoce que ha sido débil y ha cedido a la tentación. Un arrepentimiento que tan solo a regañadientes logra el perdón de su madre. Dña. Juliana acaba por reconocer que la culpable de todo es ella, y finaliza la comedia dando un consejo a todas las madres, a fin de que no encomienden la educación de sus hijas a terceras personas:

Dña. Juliana: Escarmienten las madres holgazanas con este lance, que seguramente no es el peor que ha sucedido por su abandono. (Esc. 23, 22)

¿Y cuál puede ser la causa de esta preocupación de María Rita de Berrenechea por la educación de las mujeres? La respuesta la encontramos en el hecho de que la propuesta dramática expuesta en *La Aya* coincide con el pensamiento expresado por otras mujeres ilustradas de los años finales del siglo XVIII. No olvidemos que la

educación de las mujeres era un asunto primordial para estas damas de la nobleza, a tenor de lo que atestigua el Título 8º, art. 112 de los Estatutos de la Junta de Damas de la Sociedad Económica Matritense, de la que ella era miembro, a saber, que “habrá dos comisiones permanentes, cuyo objetivo será la educación de las mujeres: la una se ocupará con respecto a la parte moral y la otra con respecto a la física. Todas las damas se adscribirán por su propia elección a una de las dos comisiones” (Negrín, 1988: 142-143).

En el caso de Iriarte, pese que el asunto central de *La señorita malcriada* sea similar al de *La Aya*, el tratamiento del mismo difiere notablemente. De entrada y como buen ilustrado, Iriarte plantea en su comedia la necesidad de reformar el sistema educativo y los métodos pedagógicos propios del siglo XVIII. Tal preocupación irartiana por la mejora de la educación ya estaba presente en el último sermón de su opúsculo *Los literatos en Cuaresma*, titulado *Estudios de la niñez*. En dicha prédica, impartida por un personaje que simula ser Cicerón, dice, entre otras cosas, que el buen comportamiento de los superiores debe servir de ejemplo a los inferiores, algo que en la práctica no siempre es así:

No ignoramos cuántos padres se esmeran en dar buenos principios a sus hijos; pero tened por cierto, respetables oyentes míos, que una gran parte de la negligencia que se echa de ver en la educación de los hijos de familias particulares depende del ejemplo que dan los poderosos, pues aquellos que debieran ser norma de los inferiores no son siempre modelos perfectos para ser propuestos a la imitación pública (Iriarte, 1927: 42)

Y que en cuanto a la educación, lo primero que debe asumir la población en general es que:

Los hombres podemos ser todo lo que la educación quiere que seamos; que el estudio de la sabiduría, y que sin ella las virtudes mismas parecen tocas e imperfectas. Que los maestros destinados a la educación de la infancia han de ser sujetos alentados del celo nacional y de otro generoso interés que del estipendio que les señala la República (Iriarte, 1927: 43-44)

En suma, en el último sermón se condensa el ideario reformista de los ilustrados en cuanto a la educación:

La reforma educativa que proponen los ilustrados abarca una amplia gama de significados. En primer término se trata de un amplio programa de educación general de la población – particularmente del pueblo que puede leer, aunque la lectura en voz alta sigue funcionando en determinados círculos – y que se resumen con la palabra desengañar (Martínez Maya y Pérez Magallón, 2005: 63-64)

En resumen, Iriarte traslada a su comedia de costumbres *La señorita malcriada* una propuesta de reforma educativa en sintonía con lo que años más tarde apuntará en su poema didáctico *La Música* (1779); a saber: poner en práctica el ideal reformista propio de la Ilustración para lograr que España fuera un país modernizado en el contexto del reformismo borbónico:

En tal contexto, la filosofía y la política lingüística fueron un importante instrumento en manos de los funcionarios reales que estaban acometiendo la modernización y fortalecimiento del Estado; y es aquí donde juegan un papel muy importante tanto la historia crítica como la unificación lingüística y la reforma educativa (Perdomo-Batista, 2010-2011: 196)

En *La señorita malcriada*, Gonzalo, hombre rico y de vida alegre, encomienda la educación de Pepita, su hija, a Dña. Ambrosia, su ama de llaves y mujer de confianza, quien en apariencia parece ser una mujer sensata y cuerda:

Gonzalo: [...] No voy
cargado con la arrancada
de la hija a todas partes,
que eso fuera extravagancia
ridícula y ser yo esclavo;
pero siempre le acompaña
mi señora doña Ambrosia,
que, aunque moza, es una dama
de juicio y talento... (Acto I, Esc. III)

(Iriarte, 2010, 383)

Pero que en realidad es una mujer imprudente y casquivana:

Basilio: Protectora, una vecina
imprudente, casquivana
que fomenta los caprichos
de esta niña malcriada (Acto I, Esc. X, 416)

Tan manifiesta es la despreocupación de Gonzalo con respecto a la educación de Pepita que no se entera, hasta el final de la obra, de que su hija está a punto de contraer matrimonio fraudulento – no ilegal como en el caso de Matilde en *La Aya* – con el marqués de Fontecalda. El engaño es descubierto y Pepita paga muy caros sus caprichos. De un lado, pierde a Eugenio como pretendiente honesto y sensato; y de otro, sufre el castigo de verse recluida en un convento como medida drástica para poner fin a sus caprichos:

Clara: ¿Ahora haces caso
de tu tía?

Pepita: ¿Yo a colegio?

Gonzalo: Donde estés a buen recado (Acto III, Esc. Última. 502)

Termina la comedia con la correspondiente recomendación del padre de Pepita:

Gonzalo: Hermana mía, desde hoy
aprenderé a ser más cauto;
y apréndanlo con mi ejemplo
otros padres descuidados (Acto III, Esc. Última, 502)

Sin embargo, debajo de este paralelismo argumental entre ambas comedias subyacen notables diferencias en cuanto al planteamiento y la resolución del conflicto planteado por las conductas inadecuadas de Matilde y Pepita. Para empezar, Matilde no es una joven caprichosa. Justo lo contrario, ella se opone a incumplir con el requisito de contar con el consentimiento paterno para casarse. Caso bien distinto es del de

Pepita, quien se empeña en imponer su capricho y acceder al matrimonio con quien a ella se le antoja. Un comportamiento a través del cual Iriarte va más allá de ofrecer al espectador un ejemplo puntual, tal como hace Barrenechea, de las consecuencias y problemas que acarrea a la familia la falta de educación y de criterio de las jóvenes a la hora de decidir sobre su presente y futuro. De aquí que la trama de su comedia se articule en base a la concertación de un matrimonio en el que al interés económico, al engaño, al fraude y a la estafa se suman al escaso juicio de los futuros contrayentes, carentes de sólida formación. Todos estos ingredientes están presentes en el Acto I, Escena VII, en la que Ambrosia urde con Pepita el engaño para que Don Gonzalo rechace a Eugenio como pretendiente de su hija y acepte al casquivano del Marqués. Con esta propuesta argumental Iriarte se hace eco de un debate social que en esos momentos estaba en el candelero: el rechazo a los matrimonios concertados:

Las uniones motivadas en la mayoría de los casos por razones de conveniencia, donde los intereses familiares priman sobre los de las personas, donde la aparición de los sentimientos en los contrayentes, el llamado matrimonio por amor, ponía en peligro esos matrimonios formalizados por los padres, a los que, sin embargo, se sigue reconociendo la última palabra, la aprobación y la capacidad de decidir, el llamado consentimiento paterno frente a la libertad de los hijos. (Franco Rubio, 2009: 157)

Otro elemento que diferencia el tratamiento que los dos dramaturgos conceden a su preocupación común es el grado de complejidad en el diseño del carácter de las protagonistas. Mientras Matilde peca de débil y se deja arrastrar por las promesas de Paula, siendo la aya la verdadera artífice del enredo; Pepita es la auténtica protagonista de *La señorita malcriada*. Ella es la que decide cada uno de sus actos y pone sus caprichos por encima de la autoridad paterna y de los consejos de sus tíos. Es decir, Iriarte muestra en este personaje un perfil mucho más rico, variado y resolutivo.

No menos distinta en ambos textos es la conducta de los padres y el ejemplo que con ella dan a sus hijas. Dña. Juliana descuida la educación de Matilde aduciendo falta de tiempo, pero mantiene un comportamiento decoroso y acorde con su estatus. Justo lo contrario de lo que hace Gonzalo, quien no solo no atiende a la educación de su hija, sino que alienta su mal comportamiento al ser un juerguista, pendenciero y vividor:

Gonzalo: Todo el año

Vivo como un patriarca.

Que haya guerra, que haya paz,

buena cosecha o escasa;

(Acto I, Esc. VII, 378)

Capaz de consentir que Pepita haga lo que le venga en gana:

Gonzalo: Que Pepita se divierta

cuanto le diere la gana;

que baile, que represente,

que juegue, que entre y salga;

que aprenda trato de mundo

en una tertulia diaria (Acto I, Esc. VII, 380)

Es decir, Iriarte enfatiza los vicios del progenitor al objeto de resaltar la necesidad de corregirlos en Pepita, que es quien los hereda. Un matiz que no apreciamos en *La Aya*.

Pero sin duda, la diferencia más notable estriba en que Iriarte, a través de las reprimendas de Eugenio, Clara y Basilio a Pepita, hace un amplio repaso a las características específicas de la educación de las niñas y de su educación entendida como formación integral, otorgando una atención preferente a su educación moral:

Eugenio: ¿Quién no se prenda
de una dama que reúne
a la natural viveza
el útil conocimiento
de la historia, de la receta
moral, de la geografía
y de las más cultas lenguas (Acto II, Esc. IV, 436)

Una parcela que no es abordada en *La Aya*, pese a la importancia que a ella le conceden mujeres ilustradas como Josefa Amar y Borbón:

La educación moral es sin duda la más difícil, pero también la más importante porque abarca la enseñanza e ilustración del entendimiento, la regla y la dirección de las costumbres, y en una palabra lo que se llama buena conducta y de manejo en todas las acciones (Amar y Borbón: 1786: 135)

4.2. *Dos mujeres como protagonistas y dos diferentes niveles de adecuación de su lenguaje al papel que representan*

Es posible que María Rita de Berrenechea hubiera leído las comedias irartianas, sorprende cómo no sigue el patrón de “señorita malcriada” fijado por Iriarte para elaborar el suyo. Matilde es una joven prudente y moderada, con buen juicio, capaz de defender sus principios, los cuales no duda en exponer con un lenguaje afectado y solemne, más bien propio de una heroína sentimental que de una hija díscola:

Matilde: Eso, no ¿yo había de ser la vergüenza y el oprobio de la familia, emponzoñar la vida de quien me ha dado la suya? Solo de pensarlo me estremezco (Esc. V, 9)

Por el contrario, Pepita se expresa con un lenguaje acorde con su rol de joven caprichosa, rebelde e irresponsable; es decir, un lenguaje exento de afectación, tal como Luzán aconseja en su *Poética*:

Pepita: Conforme.
Si el amor es sentir penas,
ansias, desvelos, fatigas
y toda aquella caterva
de lástimas que he leído
en comedias y novelas,

yo no tengo amor... (Acto II, VI, 444)

Hablamos de un lenguaje suelto, fresco y directo, el cual raya con lo conversacional. Ello supone un tratamiento del lenguaje acorde con el modo de pensar de Iriarte, toda vez que supera la dificultad que supone el verso y se acerca a la prosa propia de la conversación. Mientras que en *La Aya* la espontaneidad del lenguaje de Paula choca con el tono lastimero y engolado de Matilde – sin que dicho contraste tenga otra intención que la de dotar a cada personaje de la forma de expresión más adecuada a cada situación –; en *La señorita malcriada*, Pepita y Ambrosia han sido moldeadas por Iriarte de acuerdo con su *dramatis personae*; es decir, tras la recolección de muchos datos observados en distintos individuos de carne y hueso, que pertenecen a la misma especie y medio social. Una técnica derivada del principio aristotélico de la “imitación universal”, el cual se concreta en traducir del modo más exacto posible la vida material y las costumbres de todos los días de los hombres y mujeres de cada clase social. Justo lo que se aconseja en la epistemología sensista y en el hábito de observación inherente a ella. Recomendación que Iriarte lleva a la práctica en sus comedias de costumbres. Así el lenguaje de Pepita y Ambrosia es un calco del usado por las mujeres madrileñas que acuden a las tertulias para practicar la “marcialidad”.⁶

5. CONCLUSIÓN

Efectuado el estudio comparativo de ambas comedias podemos concluir que *La Aya* puede tildarse de ensayo de comedia neoclásica; mientras que en *La señorita malcriada* Iriarte nos ofrece una obra maestra dentro del género de comedia de costumbres. Esta comedia iriartiana cuenta con los mismos ingredientes con los que años más tarde Leandro Fernández de Moratín compondrá las comedias emblemáticas del canon teatral del XVIII: *EL sí de las niñas* (1806), *El viejo y la niña* (1790) y *La comedia nueva* (1792). En *La Aya* contamos con un conato de comedia de costumbres en el que su autora no sobrepasa la advertencia sobre las fatales consecuencias que los descuidos de los padres, en lo que atañe a la educación de sus hijos, acarrearán para la familia. Por el contrario, en *La señorita malcriada* Iriarte ofrece una descripción detallada del mismo problema, pero desde otra óptica: el irreparable daño que una hija caprichosa y consentida provoca no solo a su familia, sino a toda la sociedad.

Otro de los ámbitos en los que *La señorita malcriada* supera a *La Aya* es el que atañe a la construcción de los caracteres. Matilde se nos presenta como una joven de buena familia que cegada por la pasión amorosa está a punto de saltarse el consentimiento materno y casarse en secreto, pero que en modo alguno se salta las normas de la buena conducta. Sin embargo, el tratamiento y el despliegue caracterológico que Iriarte hace de Pepita es menos artificial y más próximo al modo de proceder de una joven casquivana de las muchas que él pudo conocer en las tertulias a las que acudía. Iriarte no solo simboliza en ella una serie de vicios y defectos derivados de su nula educación,

6 La marcialidad entendida tal como la define José de Cadalso en *La óptica del cortejo* (1780) “hacer cada uno lo que le acomoda, vivir conforme a nuestra voluntad, y ésta la disponemos según lo queramos”-

sino que los exagera como conviene al modelo de comedia de costumbres, al objeto de cumplir con el fin didáctico de la misma.

En definitiva, Iriarte logra en *La señorita malcriada* una perfecta aplicación de la técnica realista, basada en el pensamiento sensista observacional; mientras que, María Rita de Barrenechea no sobrepasa en umbral del intento.

BIBLIOGRAFÍA

- Amar y Borbón, J (1994) *La educación física y moral de las mujeres*. M .V. López-Cordón (ed.), Madrid, Cátedra,
- Andioc, R. (1976) *Teatro y sociedad en el siglo XVIII*. Madrid, Castalia/Fundación Juan March, Biblioteca Nacional, Dpto. Manuscritos. Ref. BN/Mss: 1615.
- Cadalso, J. (1790), *La óptica del cortejo*. Barcelona, Imprenta Viuda de Piferrer.
- Concillac, É. B. (1999 [1746]), *Ensayo sobre los orígenes de los conocimientos humanos*, Boblioteca Filosófica de Autores Españoles y Extranjeros. Antonio Bonilla Benajam (ed.), Madrid, Tecnos.
- Concillac, É. B. (1817 [1730]), *La lógica o los primeros elementos del arte de pensar*. Traducción de Bernardo María de Calzada, Barcelona, Tomás Gorchs.
- Concillac, É. B. (1803), *Obras Completas*, París, Dufart. Vol. II.
- Cotarelo y Mori, E (1897), *Iriarte y su época*. Madrid: Tipografía Ribadeneyra.
- Franco Rubio, G. A. (2009), "Tomás de Iriarte y *La señorita malcriada*. Retórica e imágenes literarias sobre la mujer doméstica a finales del siglo XVIII", *Querrela de las Mujeres I. Análisis de textos*. C. Segura Graiño (ed.) Madrid: A. C. Almudayna.
- Froldi, R. (1980), "Significado de Luzán en la cultura y literatura española del siglo XVII", *Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Internacional de Hispanistas*.
- García Garrosa, M. J. (2004), "En los inicios de la comedia neoclásica: *La Aya*, de María de Barrenechea (1750-1795). Estudio y edición", *CES*. XVIII, 14: 25-66.
- Glendinning, N, (1992), *Goya: la década de los caprichos. Retratos 1792-1804*. Madrid, Real Academia de San Fernando.
- Iriarte, Tomás de. (2010 [1770]), Prólogo. *Hacer que hacemos*, en *Teatro original completo*. Russell P. Sebold (ed.), Madrid, Cátedra.
- Iriarte, Tomás de (1805), *Los literatos en Cuaresma. Colección de obras en verso y prosa*. Madrid, Imprenta Real, Vol. VII.
- Iriarte, Tomas de (2005 [1805]), *Los literatos en Cuaresma*. Emilio Martínez Maya y Jesús Pérez Magallón, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Iriarte, Tomás de (1927), *Los literatos en Cuaresma*. Madrid, Librería de Fernando Fé.
- Iriarte, Tomás de (2010), *La señorita malcriada*. Russell P. Sebold (ed.), Madrid: Cátedra.
- Yoyes Blake, I (1798), *Apología de las mujeres*. Madrid: Imprenta de Sancha.
- Locke, J. (2005 [1690]), *Ensayo sobre el entendimiento humano*. Traducción de Edmundo O'Gorman, México, Fondo de O'Gorman. México: Fondo de Cultura Económica.
- Luzán, I. (2008 [1787-1788]), Prólogo. *La Poética o reglas de la poesía en general y de sus principales especies*, Rusell P. Sebold, (ed), Madrid, Cátedra.

- Luzán (1789), *La Poética o reglas de la poesía en general y de sus principales especies*. Madrid, Imprenta de Antonio Sancha.
- Martínez Liébana, I. (1988), *La teoría de la sensación o el dominio del sensismo*. Madrid, ONCE.
- Martínez Mata, E. y J. Pérez Magallón (2008), *Tomás de Iriarte, un ilustrado ejemplar*, Alicante, Biblioteca Virtual Cervantes.
- Martínez Mata, E y J. Pérez Magallón (2005), “Introducción”. *Los literatos en Cuaresma*, Tomás de Iriarte, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Martínez Ruiz, J, (Azorín) (1929), *Leyendo a los poetas*. Obras Completas. Zaragoza, Librería General. VII.
- Montegón, P. (1990), *Endoxia, hija de Belisario (1793)*. Obras Completas. G. Carnero (ed), Alicante, Instituto Gil-Albert.
- Negrón Fajardo, O. (1998), *La educación popular en España en la segunda mitad del Siglo XVIII*, Madrid, UNED.
- Pérez Magallón, J. (1999). “Azorín en la configuración de canon diocechesco”, *Anales Azorinanos*, 7: pp. 99-118.
- Perdomo-Batista, M. A, (2011), “La ascensión de los Iriarte: a propósito de la relación entre política y literatura en la España del absolutismo borbónico”, *Pholologica Canariensis*, 16-17, pp. 193-220
- Russel P.S. (2010), “Introducción”, *Teatro original completo*. Madrid, Cátedra.
- Russel P. S. (2008), “Prólogo” a *La Poética de Luzán*. Madrid: Cátedra.
- Rosental, M. y Pludin (1959), *Diccionario Filosófico Abreviado*. Montevideo, Ediciones Pueblos Unidos, Montevideo.
- Urzainqui, I. (2006), “Estudio preliminar”, *Catalín y otras voces de mujeres en el siglo XVIII*, Vitoria- Gazteiz, Ararteko.

**LA POESÍA DE RODRIGO MANRIQUE EN SU POLÉMICA LITERARIA
CON JUAN DE VALLADOLID Y ALGUNOS PROBLEMAS DE
ATRIBUCIÓN¹**

***THE POETRY OF RODRIGO MANRIQUE IN HIS LITERARY
POLEMIC WITH JUAN DE VALLADOLID AND SOME PROBLEMS OF
ATTRIBUTION***

JESÚS CÁSEDA TERESA

I.E.S. Valle del Cidacos (La Rioja)

Resumen

En este estudio analizo dos poemas de dudosa atribución a Rodrigo Manrique, el padre de Jorge Manrique. Estudio asimismo la razón de la escritura de ambas composiciones. No se trata de un simple juego o diversión poética como señalan habitualmente los críticos, sino que subyace en realidad una causa política relacionada con el hecho de que los dos hombres más poderosos de su tiempo, los maestros de Santiago D. Álvaro de Luna y el Marqués de Villena —enemigos de D. Rodrigo—acogieron en su corte a Juan de Valladolid, también conocido como Juan Poeta. Su venganza poética contra este es asimismo un ataque contra quienes le impidieron ser maestro de Santiago —lo que más anhelaba— hasta casi el final de su vida.

Palabras clave: Rodrigo Manrique, Juan de Valladolid, Álvaro de Luna, Marqués de Villena, Orden Militar de Santiago

Abstract

In this study I analyse two poems of doubtful attribution to Rodrigo Manrique, Jorge Manrique's father. I also study the reason for the writing of both compositions. It is not a simple game or poetic amusement, as critics usually point out, but rather a political cause related to the fact that the two most powerful men of his time, the masters of Santiago D. Álvaro de Luna and the Marquis of Villena—enemies of D. Rodrigo— welcomed Juan de Valladolid, also known as Juan Poeta, to their court. His poetic revenge against the latter is also an attack on those who prevented him from becoming a master of Santiago —what he most longed for— until almost the end of his life.

Key words: Rodrigo Manrique, Juan de Valladolid, Álvaro de Luna, Marqués de Villena, Military Order of Santiago

1 I.E.S. Valle del Cidacos. Correo-e: casedateresa@yahoo.es. Recibido: 01-02-2020. Aceptado: 14-10-2022.

1. LA POESÍA DE RODRIGO MANRIQUE

No es muy conocida la faceta de escritor del padre de Jorge Manrique, Rodrigo Manrique. Ciertamente es que su figura palidece si la comparamos con la de su hijo o con la de su hermano Gómez Manrique, calificado este último por Menéndez Pelayo como el «primer poeta de su siglo, a excepción del Marqués de Santillana y de Juan de Mena» (Menéndez Pelayo, 1927: XIV). Pero también Rodrigo escribió poesía y contamos con algunas composiciones suyas que nos han llegado hasta hoy y algunas otras que, como veremos, pueden quizás atribuírsele. En todo caso, no es extraña su faceta como escritor, habida cuenta de que prácticamente toda la nobleza de la época escribió versos. En los cancioneros hallamos hasta un total de setecientos nombres de autores de composiciones, algunos de escasa producción y otros, como Gómez Manrique, con un número importante de textos².

La razón de su escritura parece clara: una moda que fue imponiéndose entre los nobles y entre los letrados previa a la llegada de la imprenta a nuestro país (1472), que comenzó a valorar la obra literaria como un hecho cultural con proyección a la posteridad. La posibilidad de que el nombre del escritor quedara inmortalizado fue, sin duda, lo que llevó a muchos a componer poesía siguiendo ejemplos anteriores tan notables como Alfonso X, el infante D. Juan Manuel o el canciller de Castilla Pero López de Ayala. Además, la formación de colecciones como los cancioneros — proyecto claramente colaborativo — permitió que quienes se mostraban más dubitativos en un principio terminaran sucumbiendo a esta moda, aleccionados por otros que se mostraron más participativos y que invitaron a formar parte de la empresa. Y aunque en muchos casos apenas contamos con un solo poema de algunos nombres, en otros, muchos menos, son docenas las composiciones de un mismo autor.

Hay un dato que no puede perderse de vista para el caso de Rodrigo Manrique: la figura de su hermano Gómez Manrique, habitual en el cultivo de la poesía, aunque también del teatro, con quien coincide sospechosamente en algunos casos en ciertas actitudes y en algunos temas, quizás aleccionado por él. Y un hecho puntual que debió de afectarle de forma importante, los conocidos versos de las *Coplas de la panadera* donde aparece retratado como un cobarde en la primera batalla de Olmedo de 1445:

Con lengua brava, parlera
y el corazón de alfeñique,
el comendador Manrique
escogió bestia ligera, 60
y dio tan gran correndera
fuyendo muy a desora
que seys leguas en una hora
dejó tras sí la barrera.³ 64

2 Véase Dutton (1990-1991), el cual contiene el catálogo más completo de escritores de cancionero.

3 Citamos por la edición de Elia (2002: 108)

Sabemos que estos versos de las *Coplas de la panadera* se leyeron muchísimas veces y se recitaron a lo largo de la vida de Rodrigo Manrique, quien contaba con treinta y seis años en 1445 y no moriría hasta 1476. Las *Coplas de la panadera*, no obstante, atacan inmisericordemente a la mayor parte de la nobleza castellana y aragonesa de la época, salvedad hecha de los Estúñiga, parientes suyos por el matrimonio de una de sus hermanas, Leonor, con un miembro de aquella familia de ascendencia navarra⁴. En todo caso, está muy acreditada la valentía de Rodrigo en su lucha contra los moros en multitud de hechos bélicos que recogen sus biógrafos⁵. Con razón su hermano Gómez lo llamó en sus versos «segundo Cid». Parece que Gómez se embarcó en una campaña para devolverle la honra que aquella infamante composición le había arrebatado, lo cual percibimos también en las *Coplas* escritas por Jorge Manrique tras la muerte de su padre.

La profesora Campos Souto ha puesto de relieve el hecho de que Rodrigo Manrique no solo fue un buen guerrero y hombre atento a las continuas conspiraciones políticas de su siglo, sino que, además, promovió la cultura y las letras desde su propia casa:

Si el quehacer político ocupó la mayor parte del decurso vital del maestro de Santiago, éste nunca despreció el cultivo de la literatura: era conocido como un magnífico orador (virtud que debía acompañar a todo buen caballero), dio acogida en su corte a poetas ansiosos de triunfo, promovió traducciones al castellano de autores italianos y compuso poemas a la moda –una de las exigencias que debía respetar todo buen cortesano–, sin estorbarle la variedad de géneros que representaban. (Campos Souto, 1997: 432)

Su producción, sin embargo, es escasa y queda, en lo que conocemos, reducida a once composiciones breves y dos poemas más largos sobre cuya paternidad se lleva tiempo discutiendo.

El trabajo que ahora principio tiene como objetivo fundamental el análisis de estas dos últimas y de su autoría, ambas relacionadas con una disputa con el poeta judío Juan de Valladolid, también llamado Juan Poeta. Habitualmente se consideran obras de su hijo Pedro. Sin embargo, creo que se le deben de atribuir a él por las razones que luego expongo. Busco las razones de su escritura, probablemente por sus peleas con el marqués de Villena, Juan Pacheco, protector de Juan de Valladolid, y por la protección del condestable Álvaro de Luna –el otro gran enemigo de Rodrigo Manrique– del poeta vallisoletano. Y establezco su posición poética y política en las disputas que tuvo el judío también con su hermano Gómez Manrique, con Antón de Montoro, con Suero de Ribera y con otros contemporáneos. Su participación en la lucha contra Juan Poeta

4 A tal punto, Juan de Mena atribuyó la composición de las *Coplas de la panadera* al padre del poeta Lope de Estúñiga, Íñigo Ortiz de Estúñiga, el cual contestó contra el poeta cordobés con otra composición poética y a esta respondió de nuevo Juan de Mena. Los tres poemas citados han sido transcritos del manuscrito con el título *Algunas coplas de La Panadera*, que se halla en la Real Academia de la Historia: Signatura: 25, f^o 201 (2^a foliación). El texto los señala así: «Diálogo entre Juan de Mena e Íñigo de Zúñiga, mariscal de Castilla».

Disponible en: <http://bibliotecadigital.rah.es/dgbrah/es/consulta/registro.cmd?id=50158>. [Consultado el 01/06/2019]. Reproduce las tres composiciones J. Rodríguez Puértolas (1981: 180-181). Y también M.A. Pérez Priego (2013: 135) los correspondientes a Juan de Mena.

5 Véase García de la Santa y de la Torre (1966) y Montero Tejada (1996).

tenía, además del consabido ingrediente antisemítico, un agregado de carácter político importante.

2. SU POLÉMICA LITERARIA Y CUESTIONES DE ATRIBUCIÓN POÉTICA

Durante mucho tiempo se vinieron atribuyendo estas dos composiciones poéticas de carácter satírico a Rodrigo Manrique o a su primogénito Pedro Manrique. Me refiero a las «Coplas del Conde de Paredes a Juan poeta tornadizo, quando lo cativaron sobre mar y lo llevaron a allende. Y cómo se tornó moro». Y otra copla al mismo «Juan Poeta en una perdonança en Valencia». Buena parte de la crítica se ha decantado por la autoría de su hijo Pedro Manrique, el mayor de sus vástagos y heredero del título de conde de Paredes a la muerte, en 1476, de D. Rodrigo.

Nos encontramos, por tanto, con un problema de atribución importante⁶. ¿Es el autor de ambas obras –como «conde de Paredes» tal y como aparece en la rúbrica de la primera composición– D. Rodrigo, o tal vez su hijo Pedro Manrique, el cual heredó su título tras su muerte? Para Víctor de Lama (2012: 276), se trata de composiciones del hijo, mientras que para María Begoña Campos Souto (2013) son textos escritos por el padre. Entiendo que la *perdonança* de Valencia es anterior al texto sobre el cautiverio por los moros de Juan Poeta, puesto que aparece citado en el otro texto. Sabemos que los hechos a que se refiere la *perdonança* valenciana tuvieron lugar en 1470, seis años antes de la muerte de D. Rodrigo Manrique. Resulta, por tanto, factible atribuir su autoría a este, quien ostentará el título de conde de Paredes –que como tal aparece en la obra– hasta su muerte en 1476. Creo mucho menos probable que el autor fuera su hijo, el cual debería de haber escrito al menos seis años después de los hechos de 1470 lo que se cuenta en el poema: el perdón ofrecido en una misa por el obispo Rodrigo Borja en Valencia, bajo bula papal, durante aquel año para los judeoconversos que quisieran purgar sus comportamientos heréticos. Pero que la composición se escribiera seis años después de los hechos poetizados parece algo poco factible, dado que el valor de la composición se encuentra precisamente en lo que tiene como noticia de unos acontecimientos relativamente recientes.

Según Óscar Perea Rodríguez, lo más probable es que la *perdonança* a que se refiere la obra del conde de Paredes sea otra anterior, de 1458, fecha en que se localiza en Valencia a Juan Poeta (Perea Rodríguez, 2012); esto es, el poeta Juan de Valladolid. En tal caso, parece que la autoría correspondería, con escaso margen de duda, a Rodrigo Manrique, primer conde de Paredes según título creado el 10 de mayo de 1452 por el rey Juan II de Castilla y otorgado, como primer titular, al padre de Jorge Manrique.

Hay otra razón para atribuir ambos textos a D. Rodrigo: el hecho de que el hermano de este, el escritor Gómez Manrique, escribió varias composiciones contra el mismo poeta de Valladolid. Una de ellas se titula «De Gómez Manrique en nombre del Roperio contra Joan Poeta»; otra «De Gómez Manrique, consejo a Joan Poeta» y unas

6 Véase Herrera Guillén (s.f.). También Ciceri y Rodríguez Puértolas (1990: 176 y ss. del vol. 2).

«Coplas de Gómez Manrique a Joan Poeta que le demandava pan en su tierra y dezía que le avía librado el arzobispo cuatrocientas fanegas de trigo en el arcirprestazgo de Halía»⁷. No es casualidad que ambos hermanos traten el mismo asunto –la sátira antijudía– y especialmente contra el mismo sujeto, Juan Poeta o Juan de Valladolid. ¿La causa? Creo que la podemos situar en los ámbitos de las relaciones que mantuvo Juan de Valladolid con su protector el marqués de Villena, al que Gómez Manrique amonesta en uno de sus poemas por acogerlo en su corte:

Señor marqués de Villena,
Por cuya sabiduría
Todo se gobernaría
El mundo con chica pena:
Vos cuidáis ser Juan de Mena
Este vuestro Juan vellaco
Que se entitula poeta;
Descuidaldo en ora buena
Pues pone metros en saco
Como ropas en maleta. (Beltrán, 2009: 323-324).

Pese a que Gómez Manrique hable de la sabiduría del marqués y tenga palabras de cortesía para con el mismo, sabemos que fueron diversas las desavenencias que mantuvo la familia Manrique con el marqués de Villena. En primer lugar, porque este último fue favorecido por Enrique IV con el otorgamiento del título de maestre de Santiago que Rodrigo pretendió con insistencia. Cargo que sólo obtendrá el padre de Jorge Manrique antes de su muerte, concretamente en 1474, tras el fallecimiento del marqués de Villena ese mismo año. Era quizás lo que más ansiaba y por ello lo recuerda su hijo varias veces en las *Coplas a la muerte de su padre*: la condición de D. Rodrigo como maestre de la orden de Santiago. Su muerte en Ocaña, lugar que se destaca en la obra de Jorge Manrique («en la su villa de Ocaña /vino la Muerte a llamar /a su puerta») fue a causa de su traslado a dicha localidad, donde fijó su residencia, al situarse en ella la sede de dicha orden militar, y donde pasó los últimos meses de su vida. Pero no fue la única desavenencia que tuvo con Juan Pacheco. Fueron diversas y a buen seguro que Juan de Valladolid, del lado de este último, tuvo alguna clase de participación en las disputas con Rodrigo y con su hermano Gómez Manrique.

Juan de Valladolid fue un judeoconverso, hijo de un pregonero vallisoletano que anunció algunos ajusticiamientos públicos, circunstancia que recuerdan los hermanos Manrique en sus poemas⁸. Vivió largas temporadas en Italia, donde fue acogido por protectores como el marqués de Mantua o Francesco Sforza. Mantuvo ruidosas disputas con el escritor Antón de Montoro, el «Ropero de Córdoba», de orígenes judíos como él, durante el tiempo en que acompañó a Juan Pacheco en la ciudad andaluza.

7 Las tres composiciones las recoge Beltrán (2009: 11 y ss.).

8 Véase Costa (2000).

Tanto los poemas de Gómez Manrique como los de su hermano Rodrigo son una clara muestra del antisemitismo de la época. En el primero de los casos, se llama a Juan Poeta «hideputa sapo»; se refiere a su madre como «la puta de su madre». Y pone en boca de Antón de Montoro estas palabras en uno de sus poemas:

¡O señor, no fagáis bien
a ese gordo vencejo,
que fue, como yo, judío! (Beltrán, 2009: 323-324)

En otro momento, Gómez Manrique recomienda a Juan de Valladolid que abandone la poesía y se dedique a oficios manuales:

Dexa desta poesía,
Que es un fruto que se yela:
Aunque bien labréis de açuela
No tenéis el enguixuela
Tan buena como cumplía;
Y por esto vos daría
Un consejo mucho sano:
Que buscásedes temprano
Algún oficio de mano
Para la postremería. (Beltrán, 2009: 326)

Quizás podamos ver el origen de la disputa con Juan Poeta en un hecho que cuenta Gómez Manrique en su poema titulado «A un su pariente sobre un juego». En dicha composición arremete contra un judío que golpeó en un juego de lanzas o de varas a un familiar suyo –quizás Rodrigo, acostumbrado a la lucha y a esta clase de competiciones– de malas maneras. Comienza así:

Sabe Dios que me pesó,
Amado pariente mío,
Del encuentro que vos di
Aquél puto de judío;
Sope que vos encontrara
En la vuelta del escudo
Y que, sin romper la vara,
Vos dexó medio desnudo [...](Beltrán, 2009: 264)

Luego califica al judío de «fideputa marfuz» y de «fideputa cabruno». En cualquier caso, forma parte dicha composición de un conjunto de textos de raíz antisemita tanto de Gómez como de su hermano Rodrigo.

Escribió el primero una carta «A Diego Arias de Ávila, contador mayor del muy poderoso señor rey Don Enrique IV y del su consejo» (Beltrán, 2009: 262). Se trata

del, probablemente, más importante y poderoso judeoconverso de su época, padre de Pedrarias Dávila -a quien sirvió el poeta Juan Álvarez Gato-, el cual heredó el cargo de contador mayor de su padre. Pese a que Gómez Manrique muestra en su carta un tono respetuoso con Diego Arias, se trasluce resquemor y cierta animadversión contra el influyente judeoconverso. La ostentación de la limpieza de sangre por parte de Gómez Manrique es, pues, manifiesta, y explica la génesis de los dos poemas de Rodrigo Manrique.

El texto de este último, «Coplas del conde de Paredes a Juan Poeta, en una perdonança en Valencia», comienza con una acusación grave contra Juan de Valladolid:

La bula del Padre Santo,
dada por nuestra salud,
metida so vuestro manto
se tornó con gran quebranto
escritura del Talmud. (VV.AA. (1841: 59)

A lo largo del texto, D. Rodrigo lleva a cabo una sátira muy dura contra Juan Poeta mezclando elementos cristianos en la descripción de la misa celebrada en Valencia por su obispo, con términos de la religión judaica practicada por este: «Talmud», «estola», «chá», «ley judía», «Torá», «circuncisión», así como otros de la gastronomía hebrea y de la vestimenta judía. Rodrigo señala que lo solía ver habitualmente en Toledo y cuenta con detalle los actos celebrados en Valencia durante los días de la *perdonança*, donde también vio a Juan Poeta participar en la misa:

Luego, el viernes de la cruz
entrastes en el Aseo
disfrazado sin arreo,
con menudillo meneo,
como cristiano marfuz;
y con pura contrición,
publicando vuestras dudas,
hicistes con devoción
los nudos de la Pasión
hechos al nombre de Judas.

El sábado no vos vi,
que estuvistes encerrado
en oración ocupado,
presumiendo de letrado,
enfingiendo de rabí;
disputando todo el día
en hechos de Daniel;

diciendo que vos decía
que no fue virgo María
y que fue santo Samuel. (VV.AA. (1841: 62)

Concluye con los siguientes versos, realmente ofensivos, en espera del regreso de Juan Poeta a Castilla:

Yo vos libraré en Castilla
el dinero del escote
en camino de Sevilla,
a do perdió la capilla
vuestra pixa del capote. (VV.AA. (1841: 63)

Los versos, muy satíricos y escritos con deseo de ofender en grado sumo a su oponente no tienen gran calidad literaria. Coinciden con los de su hermano Gómez Manrique, probablemente anteriores, en el uso de algunas palabras como «marfuz» y algunas formas despectivas denigrantes.

La otra composición –«Coplas del Conde de Paredes a Juan poeta tornadizo, quando lo cativaron sobre mar y lo llevaron a allende. Y cómo se tornó moro»⁹– parece posterior según se desprende de lo que se expresa en el texto, concretamente en el *Cabo*:

Perdonad la detenencia
Perdonand si me he tardado
En lo que os hube librado,
Ya, hudí desventurado
En las coplas de Valencia.
Sino habéis desesperado
A cabo de tantos días,
Es por ser acostumbrado
Del esperar del Mesías (CP: 81).

Aparenta basarse en un hecho real: la captura de Juan de Valladolid por los moros en uno de sus viajes a Italia –aunque Rodrigo señala, con evidente ironía, que se trataba de un viaje a Judea–, circunstancia nada extraña en su época. Un siglo después le ocurrirá algo parecido –esta vez apresado por los turcos– al probable autor del *Viaje de Turquía*, el médico Bernaldo de Quirós¹⁰. Le acusa luego de renegar de la fe cristiana, e incluso de la judía, convirtiéndose al islamismo para salvar su vida. Dice que fue

9 Apareció por primera vez publicado como “Coplas del Conde de Paredes [sic] a Juan poeta tornadizo, quando lo cativaron sobre mar y lo llevaron a allende. Y como se tornó moro. Y otras al mismo Juan Poeta en una perdonança en Valencia” en la citada sección de burlas del *Cancionero General*, Sevilla, Cromberger, 1512. Cito a partir de ahora por la siguiente edición: VV.AA., *Cancionero de obras de burlas provocantes a risa*, Madrid, Luis Sánchez, 1841. En adelante: CP.

10 Véase Cáteda Teresa (2018).

«puto, cornudo, azotado» (CP: 75). Cuenta luego sus engaños para ser liberado por los moros indicando así que

De cómo vos llamarán
Dejaréis fama y renombre
No seyendo más d'un hombre
Cada cual della su nombre
Juan, Samuel y Reduán.
Moro, por ser muerto,
Cristiano, por más valer,
Pero Judío es lo cierto,
A lo que puedo saber. (CP: 80)

Más adelante, lo llama –como al conocido personaje folklórico– «Juan de Voto a Dios» en los siguientes versos:

A vos, Juan de Voto a Dios,
Quiero hablar a mi guisa,
En coplas de la gran sisa,
Como dicen rey en Frisa,
Que soy trovador en vos.
Recebid ese calzado
Y entended bien la figura
Y ese jubón retajado
Según la ley de Escritura. (CP: 109)

Los dos textos de Rodrigo Manrique coinciden en su sátira contra el poeta vallisoletano. Y forman parte de una suerte de colección de poemas contra el mismo. Entre los que siguieron la contienda poética figuran, como ya he indicado, Antón de Montoro y también el comendador Román, además de Gómez Manrique en las tres composiciones señaladas y Suero de Ribera.

Marithelma Costa ha estudiado la polémica literaria entre Montoro, el comendador Román y Juan de Valladolid¹¹. Sitúa la *recuesta* o contienda poética a partir de 1455 en una suerte de justa literaria en la que «se valen de motes y apodos para subrayar su inaceptable origen étnico (judío o musulmán), su bajo nivel socioeconómico y su falta de pericia al escribir» (Costa, 2000: 28). Parece que la contienda tiene su origen, como ya he señalado, en el periodo que Juan Poeta pasó en Córdoba junto con Juan Pacheco, marqués de Villena. Ahí debió de entrar en contacto con Antón de Montoro, «el Roperero», y a lo que parece pronto se iniciaron las hostilidades. Los dos se recuerdan, en los cruces poéticos, su condición de conversos, y ambos se dirigen insultos relativos a sus nulas calidades poéticas o su condición de ladrones. Como

11 Véase Costa (2000).

resultado, conservamos ocho composiciones poéticas, seis de Montoro y dos de Juan de Valladolid.

Parece que participó en la disputa contra Montoro un conocido de Rodrigo Manrique, el comendador Román, al que situamos en Toledo, como durante bastante tiempo a D. Rodrigo, también comendador. ¿Pudo llegar a confundir Montoro a dicho comendador con otro comendador situado en la misma ciudad, Toledo, con un nombre que pudo creer se trataba de un juego de palabras: «Ro (Rodrigo) + mán (Manrique)»? Creo que sí, porque, según señala Marithelma Costa:

Si al enfrentarse con Juan de Valladolid, Montoro se mide con un conocido improvisador, capaz de responder por consonantes a sus epigramas, pero que no se distingue por su prestigio como poeta, ni por su posición social, al retar al Comendador se topa con el contrincante de amplio aliento poético y clase social aventajada que puede superarlo. Montoro reconoce y expresa su vulnerabilidad ante Román [...](Costa, 2000: 42)

El Ropero, Antón de Montoro, concluirá su *recuesta* con el comendador Román aceptando su derrota en los siguientes versos:

así quespejo de nos,
pues mostráis tales razones,
yo voto al cuerpo de Dios,
que nunca delante vos
salga de coser jubones. (Costa, 2000: 47)

Hoy sabemos que el comendador Román no era Rodrigo Manrique, sino el toledano Diego Román, del que tenemos diversas noticias biográficas –servidor de la reina Isabel, soldado a quien se le perdona un asesinato o escritor de obras literarias de tema religioso–, el cual falleció a finales del siglo XV o tal vez primeros del XVI¹².

P. J. Pidal, Paz y Meliá, Menéndez Pelayo y Puymaigre¹³ creyeron que otro poeta en discordia enfrentado también a Juan Poeta, Suero de Ribera, fue el comendador Román a que he aludido, condición que, sin embargo, nunca tuvo. No obstante, también Suero de Ribera tuvo su parte en el conflicto con el poeta de Valladolid, aunque no se suele aludir a ello. De él dijo lo siguiente, tras encontrarlo en Italia donde él residía en sus «Coplas de Ribera a Juan Poeta, estando los dos en Nápoles»:

¡O qué nuevas de Castilla
os traigo, Juan, caminando!
Qu'en Valladolid la villa
yo hallé'n la Costanilla
vuestro padre pregonando,
y dizía en sus pregones
— si no me miente el sentido —

12 Se conserva en la Real Cancillería de los Reyes de Castilla un «Perdón al comendador Diego Román de la muerte de Juan de Luzón, por haber servido en la guerra el tiempo ordenado». RGS.LEG.147509,572,1

13 Véase Perrián (1968: 16).

muy cargado de jubones,
calças viejas y calçones:
«¿Quién halló un asno perdido?». (Periñán, 1968: 92)

El poema se puede datar en 1473, cuando todavía estaba vivo D. Rodrigo Manrique. Suero de Ribera satiriza en la misma composición al poeta cordobés Antón de Montoro, del que dice lo siguiente:

Y también mucho furioso
que dizié, como d'un moro,
esse hombre muy famoso
poeta muy copioso
llamado Antón de Montoro,
que vos, con cara que toca,
odre hinchado con pajuelas
según la nariz os toca,
no devéis poner la boca
40 sinon descorchar caçuelas. (Periñán, 1968: 93)

¿Pudo pensar en algún momento Rodrigo Manrique que el autor de los versos de las *Coplas de la panadera*, tan críticas con él, fue el judío Juan de Valladolid? Tal vez. En cualquier caso, fue algo habitual en la corte castellana tanto de Enrique IV como luego de la reina Isabel la burla del poeta vallisoletano, como lo recuerda en algunas composiciones Antón de Montoro, quien lo conoció también en Córdoba entre el séquito de poetas y bufones que acompañaban al poderoso marqués de Villena, el gran enemigo de Rodrigo Manrique.

Para María Fuencisla García Casar:

Parece ser que *Juan Poeta*, más que auténtico poeta, no pasó de ser un juglar, coplero, bufón y mendicante, que atrajo sobre su no "limpia sangre" las burlas de muchos poetas de su tiempo. Es éste su mayor logro, que otros llevaran al verso los denuestos y el refinado escarnio sobre su persona, como hicieron los hermanos Gómez y Rodrigo Manrique, composiciones recogidas en el mencionado *Cancionero de burlas*, donde también figuran las suyas propias y no, como sería de esperar, en el *Cancionero de Stúñiga*, de la Corte de Alfonso V.

Para la profesora Campos Souto, la cuestión no pasaría de ser una burla graciosa en la que es perceptible un antisemitismo de carácter popular, arraigado en la Península desde mucho tiempo atrás:

El cariz antisemita que impregna estas composiciones obedece tanto a técnicas empleadas en modelos anteriores, como al reflejo de las condiciones sociales imperantes en el siglo XV. No obstante, estos poemas no buscaban fomentar los sentimientos antijudaicos que atravesaban todas las capas sociales en los reinos hispanos; la finalidad que perseguían era, simplemente, mover a risa a quienes conocían a Juan Poeta, convertido en objeto de mofa en los mismos ambientes en los que procuraba su sustento.

Sin embargo, Juan Poeta fue una persona muy bien relacionada con algunos de los más poderosos nobles de su tiempo, algunos de ellos enemigos de Rodrigo Manrique, como D. Álvaro de Luna. Escribió el vallisoletano con motivo de su muerte

un farragoso poema titulado «Testamento del maestro de Santiago» donde aparecen Medea, Jasón, Príamo, Agamenón, Hipólita y otros muchos con unos versos que dicen lo siguiente:

Mando al grand pregonero
Delante vaya pregonando
E así se cumpla el mando
Del rey noble justiciero.

Según Menéndez Pidal, esta composición se escribió en la corte de Juan II en 1453. En 1455 ya se encontraba en Córdoba en la corte del marqués de Villena, donde tuvo contacto con Antón de Montoro. Y en 1458 regresó a Italia, donde estuvo con anterioridad, frecuentando esta vez la corte de Borso d'Este de Ferrara y de Francesco de Sforza.

Probablemente el periodo más oscuro de su biografía fue el de su regreso a Castilla a partir de 1444 tras su primera estancia italiana. Es muy probable que estuviera muy cerca del «maestre de Santiago» D. Álvaro de Luna y que formara parte del círculo del gran enemigo de Rodrigo Manrique, aspirante a gobernar la orden y con quien tuvo un grave enfrentamiento cuando ambos se presentaron a candidatos a dirigirla. No olvidemos, por otra parte, que Rodrigo Manrique participó en la famosa primera batalla de Olmedo –1445– en el bando aragonés enfrentado al castellano dirigido por el condestable. De tal modo, una vez conseguido el puesto de maestre de Santiago, D. Álvaro se vengó de D. Rodrigo privándole de Paredes de Nava. ¿Pensó este último que el huidizo y lábil Juan de Valladolid, protegido de la corte castellana y por tanto presumiblemente entregado a D. Álvaro, fue quien escribió las *Coplas de la panadera* en que tan mal parado salía? Muy probablemente. En cualquier caso, no es accidental que el poeta de Valladolid estuviera siempre muy próximo a sus dos mayores enemigos, ambos sucesivamente maestros de Santiago. De tal manera, cuando Antón de Montoro inició contra él sus hostilidades, a este le ayudaron en su derribo poético tanto Gómez Manrique como Rodrigo Manrique y también Suero de Ribera –que nunca fue comendador– y Diego Román. No parece, por tanto, que, como se ha venido diciendo, en la contienda –especialmente en el caso de Rodrigo Manrique– hubiera simplemente un juego burlesco sin mayor alcance. En realidad, existió por su parte y del resto de los adversarios un muy probable ajuste de cuentas contra el protegido del condestable y del marqués de Villena, el judío poeta de Valladolid.

3. CONCLUSIONES

Una vez acabado este estudio, puedo señalar, a modo de conclusiones, las siguientes:

1. Rodrigo Manrique, autor de once composiciones breves y de dos poemas más largos, es un poeta de calidades notables, a la altura de su hermano y de su hijo. Algo de lo que, sin embargo, no se ha apercibido la crítica, con excepción de los trabajos de Vicenç Beltrán y de la profesora Campos Souto.

2. No resulta extraño que Rodrigo Manrique asumiera la moda de su época, puesto que en los cancioneros contemporáneos aparecen alrededor de setecientos escritores, muchos de ellos miembros de la nobleza castellana y aragonesa. He subrayado la importancia que debieron de tener como animadores en la empresa poética su hijo y su hermano, especialmente este último, con quien coincide en algunos temas e ideas en sus composiciones. Además, debió de pensar –como Gómez Manrique– que era necesario reparar su buen nombre tras la afrenta del autor de las *Coplas de la panadera*. Tal vez por ello el tema de la gloria y de la fama póstuma son tan importantes en sus escritos, puesto que los vemos aparecer una y otra vez.
3. Atribuyo los dos poemas contra Juan Poeta a D. Rodrigo, basándome para ello en el hecho histórico que se señala en el primero escrito (*perdonança* de Valencia) que hemos de situar como tarde en 1470, o quizás antes, en 1458, según señala Óscar Perea. Además, su hermano Gómez Manrique escribió otros tres contra el mismo individuo acusándolo en los mismos términos (judío, ladrón, mal poeta). La causa última es la cercanía de Juan de Valladolid a Juan Pacheco, marqués de Villena, su protector, con quien tuvo diversos enfrentamientos D. Rodrigo, a cuenta de las luchas para obtener el maestrazgo de Santiago, que fue favorable al de Villena. Y también su proximidad al condestable D. Álvaro de Luna, quien le adelantó en sus intenciones de dirigir la orden santiaguista y le arrebató sus dominios. No obstante, la lucha continuó e involucró asimismo, como he señalado, al ropavejero cordobés Antón de Montoro y al comendador Diego Román y a Suero de Ribera. Creo, por otra parte, que quizás Montoro confundió al comendador Román con el también comendador Ro(drigo) Man(rique). En todo caso, los poemas antisemitas de D. Rodrigo son un ejemplo de una larga tradición que viene del *Poema de Mio Cid* – episodio de Rachel e Vidas–, del canciller de Castilla Pero López de Ayala en su *Rimado de palacio* y de muchos poetas de las cortes castellanas que terminaron formando la «Liga de Nobles» bajo el gobierno de Enrique IV contra los judíos. Sin embargo, en ambas composiciones, además de la sátira antijudía y un cierto tono risible, subyace una crítica a las amistades peligrosas de Juan de Valladolid, los grandes enemigos de Rodrigo Manrique, protectores del bufón y poeta, el condestable Álvaro de Luna y el marqués de Villena.

BIBLIOGRAFÍA

- Beltrán, Vicenç (1991): *Coplas que hizo Jorge Manrique a la muerte de su padre* (2009): *Poesía cortesana siglo XV. Rodrigo Manrique. Gómez Manrique. Jorge Manrique*, Madrid, Biblioteca Castro.
- Campos Souto, María Begoña (1995): “La poesía cancioneril de Don Rodrigo Manrique”, en AA.DD. (1995) *Medioevo y Literatura Actas del V Congreso de la Asociación*

- Hispanica de Literatura Medieval* (Granada, 27 septiembre - 1 octubre 1993), Granada, Universidad de Granada, 471-477 del volumen I.
- Campos Souto, María Begoña (1997): "Núcleos temáticos en la poesía de Rodrigo Manrique", en AA.DD. (1997) *Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá de Henares, 431-439.
- Cáteda Teresa, J.F. (2018): "El *Viaje de Turquía*: Algunas notas de interés sobre la autoría y la referencialidad extratextual de la obra", *Etiópicas*, 14. http://www.uhu.es/revista.etiopicas/num/14/art_14_5.pdf. (Consultado el 01/06/2019).
- Ciceri, Marcela y Rodríguez Puértolas, Julio (1990): *Antón de Montoro. Cancionero*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Costa, Marithelma (2000): "La contienda poética entre Juan de Valladolid, el Comendador Román y Antón de Montoro", *Cahiers d'Études Hispaniques Medievales*, 13, 27-50.
- Dutton, Brian (1990-1991): *El cancionero del siglo XV (1360-1520)*, Salamanca, Biblioteca Española del Siglo XV.
- Elia, Paola (2002): *El "Pequeño Cancionero". (Ms. 3788 BNM). Notas críticas y edición*, A. Coruña, Toxosoutos.
- García de la Santa, M.A. (1996): *El maestro de las "Coplas" en Ciudad Real, Don Rodrigo Manrique*, Valladolid, Reprografía Mata.
- Herrera Guillén, Rafael (s.f.): "La figura del converso en dos poetas del siglo XV: Rodrigo Manrique y Antón de Montoro" (s.a.), *Biblioteca Saavedra Fajardo de Pensamiento PolíticoHispano*. <http://www.saavedrafajardo.org/Archivos/NOTAS/RES0036.pdf>. (Consultado en junio de 2019).
- Lama, Víctor (2005): "Sobre el epitafio de Rodrigo Manrique", en AA.DD. (2005) *Actes del X Congrés Internacional de l'Associació Hispánica de Literatura Medieval*, Alacant, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, 961-968 del vol. 2.
- Lama, Víctor (2012): "En torno al simbolismo de los colores en el *Cancionero General*", en AA.DD. (2012) *Estudios sobre el Cancionero General (Valencia, 1511): poesía, manuscrito e imprenta*, València, Universitat de València, 265-284.
- Menéndez Pelayo, M. (1927): *Antología de poetas líricos castellanos desde la formación del idioma hasta nuestros días*, Madrid, Librería de los Sucesores de Hernando.
- Montero Tejada, R. M^a (1996): *Nobleza y Sociedad en Castilla. El Linaje Manrique (siglos XIV-XVI)*, Madrid, Caja de Madrid-Colección Marqués de Pontejos.
- Perea Rodríguez, Óscar (2012): "Sobre la datación cronológica de las Obras de burlas del Cancionero General", en Marta Haro Cortés (coord.), Rafael Beltrán Llavador (coord.), José Luis Canet Vallés (coord.), Héctor Hernández Gassó (coord.) (2012), *Estudios sobre el Cancionero General (Valencia, 1511) poesía, manuscrito e imprenta*, València, Universitat de València.
- Pérez Priego, M.A. (2013): *Estudios sobre la poesía del siglo XV*, Madrid, UNED.
- Periñán, B. (1968): *Las poesías de Suero de Ribera*. Estudio y edición crítica anotada de los textos, Pisa: Istituto di Lingua e Letteratura.
- Rodríguez Puértolas, J. (ed.) (1981): *Poesía crítica y satírica del siglo XV*, Madrid, Castalia.

IMPORTANTE E INTERESANTE: QUE NO SE TOMEN SOLO COMO VALORATIVOS¹

IMPORTANTE, INTERESANTE AND THEIR DEONTIC MEANING

JOSÉ GARCÍA PÉREZ

Universidad de Sevilla – Vrije Universiteit Brussel

Resumen:

El presente trabajo tiene por objetivo la caracterización y delimitación del valor deóntico de los adjetivos *importante* e *interesante*. Para ello, se toma la perspectiva pragmática como metodología de estudio y se parte de una concepción tripartita de la modalidad (epistémica, deóntica, axiológica). El estudio se realiza sobre un corpus diacrónico con el fin de determinar si existe una relación genética entre el uso valorativo o axiológico y el deóntico. Finalmente, se ofrece una propuesta de explicación sobre por qué los hablantes deciden utilizar estos dos términos para expresar contenidos relativos a la ‘necesidad’.

Palabras clave: adjetivo, modalidad, lingüística pragmática

Abstract:

The aim of this paper is to characterize and delimit the deontic meaning of the adjectives *importante* and *interesante*. Therefore, a pragmatic perspective is taken as a methodological model and modality is understood in a triple way. The study is based on a diachronic corpus in order to examine whether there is a genetic relation between the axiological value and the deontic value. Finally, we postulate an explanation about why the speakers decide to use these terms to express this deontic meaning.

Keywords: adjective, modality, pragmatic Linguistics

1. INTRODUCCIÓN²

La investigación que aquí se expone surgió al hilo de otro cometido diferente aunque relacionado con el que en este trabajo se lleva a cabo. En efecto, nuestro objetivo

1 Universidad de Sevilla – Vrije Universiteit Brussel. Correo-e: jgarciap@us.es / Jose.Garcia.Perez@vub.be. Recibido: 23-12-2021. Aceptado: 24-05-2022.

2 Una versión preliminar y abreviada de este trabajo se presentó en el XXXV Congreso Internacional de la Asociación de Jóvenes Lingüistas, celebrado de manera virtual en la Universidad de Zaragoza del 29 de septiembre al 1 de octubre de 2021. Por otra parte, este estudio se enmarca en el proyecto de investigación “Macrosintaxis del discurso persuasivo: construcciones y operadores” (MacPER) (P18-FR-2619), financiado por la Consejería de Economía y Conocimiento de la Junta de Andalucía. Por último, quiero agradecer la inestimable ayuda y agudas observaciones de Katharina Gerhalter (Universidad de Graz), María Heredia

era indagar en el comportamiento sintáctico del adjetivo, con el fin de determinar si esta unidad en español actual tenía funciones macroestructurales aparte de su función como modificador del nombre y que revelaran la presencia del hablante en sus enunciados. Se trataba pues, de un análisis de tipo sincrónico. En esta tarea, examinando los corpus (CORPES XXI, *Corpus MEsA*), nos encontramos con el caso de los dos adjetivos que aquí se tratan: *importante* e *interesante*, percatándonos de que se comportan como unidades que transmiten un contenido modal tanto de tipo axiológico o valorativo como deóntico. Este último significado es el que nos llamó la atención, porque no está previsto en su semantismo, ligado fundamentalmente a la valoración, pero que igualmente se da en estas unidades y que, en nuestro caso, en un primer momento lo encontramos fundamentalmente ligado a la estructura 'VERBO COPULATIVO + IMPORTANTE / INTERESANTE + ORACIÓN', como se expone en los siguientes ejemplos:

(1) @jordievole:

Viendo como le atacan, el ministro parece @agarzon. #ObjetivoDebateEconomía

Usuario 115 (hombre):

@jordievole @agarzon creo q es *importante* saber si IU aboga por salir del euro [Corpus MEsA, Twitter]

(2) A diferencia de un brote o una epidemia, la pandemia ocurre en lugar determinado y se extiende por todo el mundo. La epidemia, por el contrario, únicamente se da en un continente o en una región concreta. En el blog se ha subido información sobre las epidemias o brotes, pues se entiende que es *interesante* que el alumnado sepa diferenciar los conceptos de pandemia, epidemia o brote. Esto se trata de un modelo, sin embargo, nuestra propuesta es que el alumnado elabore posts en el blog sobre estos conceptos. Además, la información que introduzcan en el blog les será de utilidad para elaborar la infografía. [COPRES XXI, 2020, España]

En este último ejemplo (2), en el que la oración subordinada tiene su verbo principal en subjuntivo, se constata mejor este valor deóntico del adjetivo que le permite al hablante plantear una necesidad que es entendida a la vez como una recomendación o instrucción, apoyado, como decimos, con el uso del subjuntivo, que, como señala la *Nueva Gramática de la Lengua Española* (RAE - ASALE, 2009: §24.1.1b), puede tener interpretación prospectiva, interpretación motivada precisamente por el predicado de la oración principal, como sucede en este ejemplo que comentamos y que en la obra académica se ejemplifica justamente con una estructura paralela a la nuestra en forma y significado: *Es imprescindible que digas la verdad*.

La elección del infinitivo, como en el primer caso, o del subjuntivo en el segundo tiene que ver con lo apuntado por De Mello (1999: 498-499) para el subjuntivo en construcciones como [Lo + adjetivo + 'es que'] (vg. *Lo importante es que se le dé la difusión necesaria*, tomado de De Mello 1999: 498) y que también puede extrapolarse al infinitivo: es posible entender lo denotado por la oración subordinada como un mandato porque no tiene existencia, bien por el carácter no personal del infinitivo, bien por el virtual del subjuntivo.

Mantis (Universidad de Huelva), Paula Albitre Lamata (Universidad Complutense de Madrid) y Víctor Pérez Béjar (Universidad de Córdoba). Evidentemente, cualquier escollo o error achacables a esta investigación son solo responsabilidad de su autor.

En similares términos se expresa Bravo (2017)³ en su estudio sobre la modalidad, fenómeno que entiende en el sentido más estricto del término, de ahí que solo tenga en cuenta la expresión de la ‘posibilidad’ y la de la ‘necesidad’. Así, si algo se plantea como posible o necesario, ello conlleva la negación de su existencia misma:

La modalidad es el fenómeno lingüístico mediante el cual se califica como posible o necesaria la existencia del estado de cosas descrito por la proposición a la que la expresión modal modifica. Repárese en que si un estado de cosas se califica como posible o necesario es porque se considera que no se da, que no existe en el mundo de la enunciación, y esta es la característica que permite distinguir la modalidad como un fenómeno lingüístico con entidad propia. (Bravo 2017: 16)

Esto explica el uso del infinitivo y del subjuntivo en las construcción <Verbo copulativo + Adjetivo + Oración> regidas por los adjetivos *importante e interesante* y, al mismo tiempo, constata la naturaleza deóntica de estos⁴.

A tenor de todo lo anterior, decidimos abordar un estudio diacrónico sobre la presencia de estos adjetivos en esta estructura, para determinar cómo había surgido este significado. Para ello, en primer lugar, examinamos la presencia de estos dos términos en los principales diccionarios que sobre el español se han hecho para ver si se encuentra en alguno de ellos. Por otro lado, también estudiamos el uso de esta estructura desde sus primeros usos en español, lo que constituye el grueso de nuestra investigación. En los siguientes apartados expondremos el corpus elegido y su tratamiento, la metodología y los resultados. Finalmente se aportarán las conclusiones y líneas futuras de investigación.

2. METODOLOGÍA Y CORPUS

2.1. La perspectiva pragmática

Nuestra metodología parte del modelo de Lingüística pragmática de Fuentes Rodríguez (2015 [2000], 2017), que entiende la pragmática, no como un nivel más del sistema lingüístico, sino como una perspectiva desde la que abordar el análisis gramatical. Así se revelan cuáles son los procedimientos y unidades de la propia lengua que reflejan el contexto en el que se usa. Para ello, esta autora parte del enunciado como unidad mínima de análisis y entiende que todo texto tiene una microestructura y una macroestructura, condicionadas ambas por la superestructura, equivalente al género o tipología textual. La microestructura engloba todas las herramientas desarrolladas por la lingüística tradicional para abordar el análisis lingüístico (fonética y fonología, morfología, léxico-semántica, sintaxis oracional), mientras que la macroestructura, por su parte, acoge todos aquellos elementos y mecanismos que dan cuenta de la inscripción del contexto en el enunciado. Para sistematizar esto, Fuentes Rodríguez ([2000] 2015,

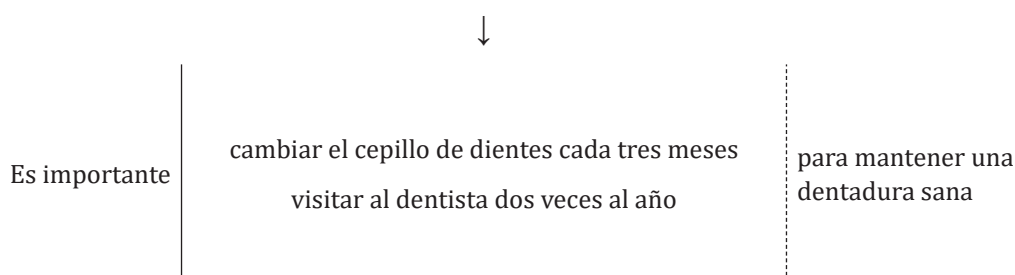
3 Reseñado en García Pérez (2019a).

4 No obstante, este no siempre es el cometido del subjuntivo en español, pues hay ocasiones en las que adquiere una interpretación factiva que implica la verdad de lo que se dice, tal y como sucede con verbos evaluativos como *lamentar, sorprenderse o entristecerse: Me sorprende que te hayan contratado* > ‘te han contratado’ (agradezco esta observación a Francisco Javier Grande Alija).

2017) propone cuatro planos, dos orientados al hablante (modal y enunciativo) y dos orientados al oyente (argumentativo e informativo).

Aquí encajan, prácticamente sin ningún atisbo de escollo, unidades como *evidentemente* (modal), *en resumidas cuentas* (enunciativo), *incluso* (argumentativo) o *justo* (informativo). Sin embargo, nuestro trabajo quiere plantear la posibilidad de que, a pesar de que tenemos una estructura que puede ser explicada desde las coordenadas de sintaxis tradicional (“cópula”, “atributo”, “subordinada en función de sujeto”), es un mecanismo que utilizan los hablantes para expresar su subjetividad y que tiene dos partes claramente diferenciadas:

- (3) Recuerda lavar tus dientes 10 minutos después de cada comida con el fin de eliminar los restos que quedaron acumulados y evitar el sarro o las caries. También *es importante cambiar el cepillo de dientes cada tres meses y visitar al dentista dos veces al año para mantener una dentadura sana*. [CORPES XXI, 2021, México]⁵



Por un lado, está la parte que indica cuál es la actitud del hablante ante el hecho al que se está refiriendo y, por otro, el hecho sobre el que recae su subjetividad. En este caso, hay una parte del enunciado (“es importante”) que no describe ningún elemento ni alude a ningún fenómeno, sino que en él está presente la visión del hablante respecto de una realidad. Ese segmento está actuando en el plano modal, indicando que el hablante considera necesario, recomendable o, incluso, obligatorio llevar a cabo las acciones a las que alude. La tercera parte del esquema está representada por una línea discontinua porque, precisamente, hace referencia a una parte opcional; en este caso se trata de la finalidad con la que se da la recomendación o respecto de la que se plantea la necesidad, algo que será abordado cuando se examinen los resultados del corpus.

Esta estructura ha sido utilizada por muchos estudiosos, independientemente de la postura epistemológica de cada uno, como paráfrasis de operadores discursivos⁶, sobre todo aquellos acabados en *-mente*, como Barrenechea (1969), Egea (1979), Santos Río (2003) o Alarcos Llorach (1984). Este último autor se servía de ella para justificar la función de “atributo oracional” para casos como “Ciertamente eres un cretino (= “es cierto que eres un cretino”); Desgraciadamente todo ha terminado (= “es una desgracia que todo haya terminado”), etc.” (1984: 512).

5 Nótese que este párrafo procede de un artículo periodístico eminentemente instructivo (superestructura), tal y como revela su título: «Usos del aceite de coco: Cómo hacer una pasta de dientes ecológica», de Alma Aguilar Funes para *Gastrolab. El Heraldo de México*, publicado el 30/05/2021.

6 Sobre la diferencia dentro de los marcadores discursivos entre conectores y operadores, véase Fuentes Rodríguez (2003).

Aunque muchos de ellos (Barrenechea 1969, Egea 1979 o Santos Río 2003) proponen algún tipo de distinción entre la forma en *-mente* y la estructura de la que tratamos, nuestro objetivo es reivindicar el estudio autónomo de esta estructura como mecanismo de expresión de la subjetividad del hablante. En este sentido, son interesantes las consideraciones de Hummel (2012) al respecto. Este autor, además de negar una posible relación genética entre las formas *-mente* y la estructura atributiva como se ha postulado por parte de muchos autores, considera que tanto la una como la otra son dos opciones o dos mecanismos diferentes que tiene la lengua para llevar a cabo la misma función discursiva, siendo la única posible diferencia la variación diamésica, de tal manera que, para este estudioso, la estructura atributiva estaría más ligada a la distancia comunicativa y a la escritura.

Así, nosotros nos centramos en el uso de esta estructura para determinar cómo dos adjetivos concretos, *importante* e *interesante*, no solo expresan modalidad axiológica o valorativa, sino también deóntica. Partimos de la premisa de que estas estructuras son mecanismos de la lengua que permiten al hablante la transmisión de su subjetividad, al igual que se lo permite un operador discursivo. Para ello, también será necesario aclarar qué concepción de la modalidad manejamos.

2.2. Modalidad

Nuestro concepto de la modalidad atiende tanto a la enunciación como al enunciado, de tal manera que consideramos que existen una serie de elementos y mecanismos que inciden sobre el contenido del enunciado en el que se insertan. Estos contenidos modales quedan divididos en tres grandes grupos: dos heredados de la lógica (Bravo 2017), relativos a la POSIBILIDAD y a la NECESIDAD, y un tercero que se hace necesario en la investigación lingüística para poder delimitar toda la expresión de la modalidad del enunciado: la VALORACIÓN (modalidad axiológica) (VV. AA. 2008).

En este trabajo queremos demostrar que existen dos adjetivos, *importante* e *interesante*, que expresan dos tipos de modalidad: axiológica y deóntica. Esto puede explicarse por la multidimensionalidad de las unidades y mecanismos que operan en la macroestructura, que no tiene por qué limitarse únicamente al hecho de que una unidad o mecanismo actúe sobre dos planos distintos (López Martín 2019, García Pérez 2020, 2021a), sino que esa posibilidad puede darse dentro del mismo plano. En efecto, en García Pérez (2019b) vimos cómo el adjetivo *puto/a* tenía tres funciones como adjetivo antepuesto (valoración negativa, modificador realizante y valor anticortés). En García Pérez (2021b) comprobamos que el término *rollo*, cuando es operador discursivo, tiene dos cometidos enunciativos (aproximativo y ejemplificativo). Ahora queremos demostrar el doble cometido modal de estos dos adjetivos.

2.3. Valor axiológico vs. valor deóntico

Aunque hemos expuesto arriba un caso de cada adjetivo con el valor deóntico y justificado gramaticalmente esta interpretación, queremos mostrar aquí algunos

casos de valor axiológico para que se pueda comprobar el contraste entre ambas posibilidades. En primer lugar, *importante*, en la acepción mayoritariamente recogida, significa ‘que tiene importancia’. En los ejemplos (4) y (5), de similar corte temático, las referencias denotadas por los sintagmas nominales son calificadas de “importantes” por una cuestión de mayor cantidad, de tratamiento del oro en (4) y de presencia en un determinado entorno en (5):

- (4) del Ecuador preinca y prehispánico, beneficiaban también el cobre y, posteriormente al parecer por influencia tiahuanacoide, la plata. Bergsøe ha descrito con admiración la metalurgia de la cultura de La Tolita en la provincia de Esmeraldas, centro arqueológico que ha despertado siempre enorme interés. *El Ángel, Sígsig y Chordeleg fueron otros importantes centros de la metalurgia en oro*. [CDH, 1994 Salvador Lara, Jorge, *Breve historia contemporánea del Ecuador* [Ecuador] [México, Fondo de Cultura Económica, 1994] Historia]
- (5) Hay en el Cuyabeno un total de catorce lagunas, el suelo es más bien pantanoso y se observan desde venados hasta delfines de río, manatíes, boas, nutrias gigantes, loras, guacamayos; en síntesis, una variedad increíble de animales. *En cuanto a flora, son importantes plantas frutales como el zapote, la deliciosa uva de árbol, el cacao, las guabas, los cocos, el cerezo de tierra, las nueces y el maní*. [CDH, 1994 Cuví, Pablo, *Ecuador. Paso a Paso* [Ecuador] [Colombia, Grupo Editorial Norma, 1994] Turismo]

En estos casos no creemos posible una equivalencia con *necesario* o *conveniente* (vg. ?“El Ángel, Sígsig y Chordeleg fueron otros necesarios/convenientes centros de la metalurgia en oro”), como sí sucede cuando *importante* se usa con valor deóntico. Por su parte, igual sucede con *interesante*:

- (6) *Debe ser interesantísimo ser periodista* —dijo el Chispas—. Yo no podría, soy negado hasta para escribir cartas. Pero ahí tú estás en tu elemento, Santiago. [CDH, 1969, Vargas Llosa, Mario, *Conversación en la catedral* [Perú] [Barcelona, Seix Barral, 1996] Novela]

Aquí no hay atisbo de significado deóntico alguno, se alude a lo llamativo o excitante que puede ser una profesión concreta (vg. ?“Debe ser convenientísimo ser periodista”). Una vez aclarados y delimitados los dos significados, vamos a proceder al examen de nuestros resultados en el corpus.

2.4. Corpus

Como hemos señalado, constatamos que *importante* e *interesante* expresaban un contenido deóntico fundamentalmente en su aparición en la estructura ‘VERBO COPULATIVO + IMPORTANTE / INTERESANTE + ORACIÓN’. Por ello, consideramos que, en primer lugar, hay que trazar la génesis de ese significado y ver cuándo surge y cuáles son sus contornos sintácticos de uso.

Para llevar a cabo lo anterior, nos hemos servido del *Corpus del Diccionario histórico de la lengua española* (en adelante, CDH), concretamente de la versión CDH nuclear, por constituir un corpus “orientativo” diseñado para dar una muestra debidamente proporcionada de los materiales en función de su temática, período y zona geográfica.

La búsqueda se realizó utilizando los comandos de ‘lema’ y ‘proximidad’, de tal manera que se buscó *importante* e *interesante* en la casilla ‘lema’ y se añadió en el comando ‘proximidad’ el verbo *ser* como ‘lema’ con un intervalo máximo de dos

unidades a la izquierda. Esto se hizo para que en los resultados cupieran casos en los que, por ejemplo, el adjetivo pudiera tener modificadores.

Antes de comenzar a examinar los resultados ofrecidos, creemos que es necesario comprobar si en los diccionarios más sobresalientes del español se ha aludido en algún momento a este significado deóntico del que queremos tratar en estos dos adjetivos.

3. LAS DEFINICIONES DE *IMPORTANTE* E *INTERESANTE* EN LOS DICCIONARIOS

3.1. *Importante*

El *Diccionario de la Lengua Española* (en adelante, *DLE*) (2014-actualidad) de la RAE y la ASALE ofrece dos acepciones para *importante*, pero en ninguna de ellas vislumbramos atisbo de un significado deóntico: **1.** adj. Que importa. **2.** adj. Que tiene importancia. Por su parte, Seco, Andrés y Ramos (1999) en su *Diccionario del español actual*, dan dos acepciones, que a su vez contienen otras:

importante *adj* **1** [Pers. o cosa] que importa [omito nota] [1a], o que tiene interés [para alguien]. | * ¿Es muy importante para ti esa chica? **b**) [Pers. o cosa] que influye de manera más o menos decisiva [en algo (*compl* PARA). | *Hacerlo* 24: Para serrar, lo importante es sostener bien la sierra.

2 [Pers. o cosa] que merece especial interés con relación a otros, por su valor, por su magnitud o por las circunstancias que lleva consigo. | *GNuño Arte* 45: Se conservan importantes obras militares, como los castillos de Tarifa, El Vacar y Gormaz. [...] **b**) [Pers.] que destaca por su posición social o profesional o por el cargo que desempeña. | *CBaroja Baroja* 104: La generalidad de las personas importantes suelen estar muy pendientes del mundo exterior y andan compuestas o componiéndose la personalidad de continuo. (Seco, Andrés y Ramos 1999: 2569)

Una definición como 1 b) sería la que más se aviene a la expresión de un contenido deóntico, pues si algo “influye de manera más o menos decisiva” puede conllevar que sea necesario para aquello con lo que se lo pone en relación.

Moliner (1998) presenta una definición y remite a dos estructuras: *adj.* Se aplica a lo que tiene importancia. *LO IMPORTANTE ES QUE. LO QUE IMPORTA ES QUE.* (1998: 25). Tampoco hay aquí rastro de significado deóntico alguno. Yendo a diccionarios más antiguos, vemos cómo en el *Tesoro de la lengua castellana o española* de Covarrubias ([1611] 1995) sí que aparece este significado deóntico que nosotros (también) estamos atribuyendo a este adjetivo:

IMPORTANTE cosa, la que es necesaria; **2.** ser de **importancia**, ser conveniente y a propósito. ([1611] 1995: 664)

Comprobamos, por tanto, que el significado deóntico de este adjetivo estaba ya identificado en el siglo XVII, pues este autor lo equipara tanto con *necesario* como con *conveniente*, ambos adjetivos plenamente deónticos.

3.2. *Interesante*

Este adjetivo no corre la misma suerte que el anterior. El *DLE* (2014-actualidad) solo da una definición de él: **1.** adj. Que interesa o que es digno de interés y corresponde a

su significado valorativo o axiológico. Seco, Andrés y Ramos (1999) dan una definición con tres acepciones, pero tampoco ninguna de ellas se aviene a los usos que hemos identificado:

interesante I *adj* **1** Que interesa [1]. | *Sp* 19.7.70, 53: El problema del pluriempleo .. viene dado .. por el hábito que las figuras de relumbrón han tomado de preferir .. las actuaciones como director invitado, más interesantes económicamente. [...] **b**) [Pers.] que suscita interés [1b] | *MGaite Usos* 201: Una gran proporción de aquellas muchachas que se decidieron por el buen partido .. siguieron, sin embargo, manteniendo encerrada en un cofre secreto .. la imagen embellecida del hombre interesante que hizo latir su corazón como nadie lo volvería a hacer latir nunca. **c**) [Estado] ~ → ESTADO.

II *loc v* **2** **hacerse** [alguien] **el** ~. (*col*) Comportarse de modo que atraiga el interés de los demás. | *VMontalbán Galíndez* 83: cuando empezó a circular el rumor de que había desaparecido, más de uno pensó que Galíndez se estaba haciendo el interesante, que quería dar que hablar. (Seco, Andrés y Ramos 1999: 2669).

Esta vez no se alude a ninguna estructura en la que el adjetivo incida sobre algún contenido proposicional denotado por una oración. Igual situación encontramos en Moliner (1998), que también recoge como locución *hacerse el interesante*:

interesante *adj*. Aplicado a cosas, digno de interés. ☉ Aplicado a personas, se dice de la persona que tiene en su personalidad rasgos por los cuales su trato o conocimiento es interesante.

V. «en ESTADO interesante».

HACERSE EL INTERESANTE. Comportarse de forma estudiada para suscitar interés en los demás. (Moliner 1998: 80)

Nótese que tanto esta estudiosa como la RAE-ASALE (2014-actualidad) definen lo *interesante* como “digno de interés”, expresión de la que también se sirven Seco, Andrés y Ramos (1999) para definir *importante*, lo cual puede ser prueba de la “cercanía semántica” que guardan estos adjetivos y que se revela, como queremos demostrar con este trabajo, en las dos vertientes de modalidad que denotan.

Por último, es de resaltar que Covarrubias ([1611] 1995) no recoge este adjetivo en su *Tesoro*, hecho que puede dar lugar a que se entienda que el uso de esta unidad, con cualquiera de sus significados, es más reciente que el de *importante*, algo que podremos constatar en el análisis del corpus.

4. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CORPUS

4.1. *Importante*

Cuando introdujimos los datos para obtener los resultados sobre *importante*, el CDH ofreció 687 concordancias desde 1540 a 2005. Al examinar los resultados, fueron dos los fenómenos más sobresalientes.

En primer lugar, el uso de *importante* con valor deóntico está presente desde los primeros resultados, es decir, no podemos constatar una génesis a partir del significado valorativo o viceversa. Desde los primeros usos recogidos encontramos ambas

posibilidades perfectamente delimitadas. Este es el primer caso que identificamos, perteneciente a la segunda mitad del siglo XVI:

(7) Un socarrón mesonero
dijo a un gibado al revés:
“No me neguéis esta vez
que cargasteis delantero.”

El gibado a estas razones
replicó: “es muy *importante*
llevar la carga delante
quien se halla entre ladrones”.

CDH, c1550-a1606, ALCÁZAR, BALTASAR DEL, *Obra poética* [España] [Valentín Núñez Rivera, Madrid, Cátedra, 2001] Verso

Nótese que, en este caso (7), el autor decide distribuir el enunciado en dos versos distintos, estableciendo la pausa justamente entre las dos partes que tiene el enunciado desde el punto de vista de su intención comunicativa: una valoración (“Es muy importante”) y un contenido valorado (“llevar la carga delante / quien se halla entre ladrones”).

Por otro lado, también fue llamativo el hecho de que, al introducir el criterio de la proximidad de máximo dos unidades entre el verbo *ser* y el adjetivo, el corpus ofreció otros contornos sintácticos en los que también se observa este significado deóntico. En la tabla siguiente se puede ver la distribución por períodos de 50 años:

1550-1600: 30 casos
• Verbo + Adjetivo + Oración: 4 casos
• Correlativa: 1
• Comparativa de superioridad: 1
• Verbo + Adjetivo + Sintagma Nominal: 4 casos
• Sintagma Nominal + Verbo + Adjetivo: 5 casos
• Comparativa de igualdad: 1
• <Verbo + Adjetivo>: 3 casos
• Comparativa de igualdad: 1
• Relativa especificativa: 1 caso
• Relativa explicativa: 3 casos
• Cláusula absoluta: 1 caso
• Modificador de sustantivo: 3 casos

1601-1650: 34 casos
Verbo + Adjetivo + Oración: 4 casos Verbo + Adjetivo + Sintagma Nominal: 10 casos Comparativa de superioridad: 1 caso Oración + Verbo + Adjetivos: 3 casos Sintagma Nominal + Verbo + Adjetivo: 9 casos Comparativa de superioridad: 1 caso <Verbo + Adjetivo>: 6 casos Modificador de sustantivo: 2 casos
1651-1700: 0 casos
1701-1750: 20 casos
Verbo + Adjetivo + Oración: 8 casos Verbo + Adjetivo + Sintagma nominal: 4 casos Correlativa: 1 caso Comparativa de superioridad: 1 caso Comparativa de inferioridad: 1 caso Sintagma nominal + Verbo + Adjetivo: 4 casos <Verbo + Adjetivo>: 1 caso Relativa explicativa: 1 caso Modificador de sustantivo: 1 caso
1751-1800: 13 casos
Verbo + Adjetivo + Oración: 3 casos Verbo + Adjetivo + Sintagma nominal: 3 casos Sintagma Nominal + Verbo + Adjetivo: 5 casos Correlativa: 2 casos Relativa especificativa: 1 caso Modificador de sustantivo: 1 caso
1801-1850: 7 casos
Verbo + Adjetivo + Sintagma Nominal: 1 caso Sintagma Nominal + Verbo + Adjetivo: 5 casos Relativa explicativa: 2 casos
1851-1900: 7 casos
Verbo + Adjetivo + Oración: 1 caso Verbo + Adjetivo + Sintagma Nominal: 1 caso Sintagma Nominal + Verbo + Adjetivo: 1 caso Comparativa de igualdad: 1 caso <Verbo + Adjetivo>: 1 caso Relativa explicativa: 1 caso Modificador de sustantivo: 1 caso

1901-1950: 23 casos
Verbo + Adjetivo + Oración: 2 casos
Verbo + Adjetivo + Sintagma Nominal: 3 casos
Comparativa de superioridad: 1 caso
Sintagma Nominal + Verbo + Adjetivo: 9 casos
comparativa de superioridad: 1 caso
Relativa especificativa: 1 caso
Enunciado parentético: 1 caso
Modificador de sustantivo: 7 casos
1951-2005: 180 casos
Verbo + Adjetivo + Oración: 71 casos
Verbo + Adjetivo + Sintagma Nominal: 10 casos
Oración + Verbo + Adjetivo: 6casos
Correlativa: 1 caso
Comparativa de igualdad: 1 caso
Sintagma Nominal + Verbo + Adjetivo: 37 casos
Correlativa: 2 casos
Comparativa de igualdad: 4 casos
Comparativa de superioridad: 4 casos
<Verbo + Adjetivo>: 32 casos
Correlativa: 1 caso
Relativa especificativa: 6 casos
Enunciado parentético: 5 casos
Modificador de sustantivo: 11 casos
Otros: 2 casos

De 687 casos que ofrece el CDH para la voz *importante*, 314 han sido identificados con el valor deóntico, el 45 %. De esos 314 casos, algo más de la mitad se concentran en la segunda mitad del siglo XX y principios del XXI, el 57 %. Sin embargo, como hemos señalado al comienzo, no podemos hablar de un uso reciente, pues justamente entre la mitad del siglo XVI y la segunda del siglo XVII se concentra el 20 % de los casos.

De esas 314 apariciones con significado deóntico, el 29,9 % corresponde a nuestra estructura (94 casos), mientras que las otras dos mayoritarias son ‘Sintagma Nominal + Verbo + Adjetivo’ (23,8 %, 75 casos) y ‘Verbo + Adjetivo + Sintagma Nominal’ (12,7 %, 40 casos). Sin embargo, aunque juntas suman más que la estructura de la que nosotros partimos, es necesario hacer una aclaración en torno al contenido de esos sintagmas nominales. Y es que, en el caso de los sustantivos que funcionan como sujeto del atributo -estén o no en el mismo enunciado (como ocurre en el caso de la estructura <Verbo + Adjetivo>-), así como los que son núcleos de sintagma nominal que van modificados o los antecedentes de relativas, en la mayoría de los casos se trata de proformas que recogen un contenido anterior anafórica o catafóricamente -ejemplos (8) y (9)-, sustantivos deverbales que denotan una acción -ejemplo (10)- o sintagmas nominales cuyo núcleo es una oración traspuesta -ejemplo (11)-:

- (8) hombre en él es más hombre y tiene más acción, es también útil a la conservación suya por el movimiento saludable que usa; y, dexado también el bien que a la salud particular de cada uno trae, la trae también universal por quanto haze al cuerpo más robusto y paciente de trabajos, *lo qual es importante mucho para la milicia*, con quien se conservan y defienden las repúblicas y imperios. En el tripudio se exercitauan los antiguos para instruyrse en aquello que para todo género de armas era conueniente, para el esgrimir, justar, tornear y batallar en folla. Así dixo Sócrates que los tripudiantes eran muy aptos para batallar y [CDH, 1596, López Pinciano, Alonso, *Philosophía antigua poética* [España] [Alfredo Carballo Picazo, Madrid, CSIC. Instituto “Miguel de Cervantes”, 1953] Lingüística y lenguaje]
- (9) a pocos gran prudencia. Sin ella los más elevados son más peligrosos para el gobierno, porque pasan los confines de la razón y se pierden. Y en el que manda es menester un juicio claro, que conozca las cosas como son, y las pese y dé su justo valor y estimación. *Este fiel es importante en los príncipes*; en el cual tiene mucha parte la Naturaleza, pero mayor el ejercicio de los actos. [CDH, 1640-1642, Saavedra Fajardo, Diego de, *Empresas políticas* [España] [Sagrario López, Madrid, Cátedra, 1999] Política]
- (10) Sí, pero a Sartre siempre le he tenido o respeto o temor. Nunca me he atrevido con él. Quizá ahora me atreva, ¿no? Bueno, un momento, *voy a hacer una aclaración que creo que es importante*. Yo he estado preparando oposiciones cuatro años. Este tiempo ha sido una especie de esterilización, ¿no?, porque preparar una oposición es una esterilización mental, y entonces he atravesado una crisis cultural, digamos, ¿no? Ahora me estoy empezando a rehacer, pero... [CDH, 1971 Aub, Max, *La gallina ciega. Diario español* [España] [Manuel Aznar Soler, Barcelona, Alba, 1995] Astrología y ciencias ocultas]
- (11) Pero no es tan importante el saber que la fábula ha de ser entera y tener principio, medio y fin, como lo es el saber por dónde se ha de dar principio y fin a la fábula. Por eso cuando Horacio zahiere aquellos poetas que empezaron la narración de la vuelta de Diomedes por la muerte de Meleagro y la guerra troyana [CDH, 1737-a1754, Luzán, Ignacio de, *La Poética o reglas de la poesía en general y de sus principales especies* [España] [Russell P. Sebold, Barcelona, Labor, 1977] Literatura]

En la siguiente tabla se exponen todos los sustantivos de esta naturaleza que se han identificado:

TIPOS DE SUSTANTIVOS IDENTIFICADOS
<p>Sintagma Nominales que funcionan como atributo: 115 casos</p> <p>Sustantivos “proposicionales”: <i>consideración, cuál, lo qual, remedio, negocio (2), cosa, propiedad, la qual, lo que más a todos, doctrina, la cual, descripción, narración, fiel, digresión, lo que (3), explicación, conservación, el saber..., providencia, publicación, efecto, regla, precaución, lo que tienes que hacer, todo (2), los primeros, misión, perfección, el que, tema, esto (7), eso (3), servicios, participación, dirección, tarea, papel, etapa, distribución, detalle, comunicación, meditación, invitación</i></p> <p>TOTAL: 56/115 → 48 %</p> <p><Verbo + Adjetivo>: 43 casos</p> <p>Sujeto en el enunciado anterior: 20 casos</p> <p>Sustantivos “proposicionales”: <i>cosa, despacho, particularidad, consejo, advertencia, frase, algo, soluciones, detalles</i></p> <p>TOTAL: 9/20 → 45 %</p> <p>Antecedentes de relativas: 16 casos</p> <p>Sustantivos “proposicionales”: <i>negocio, diligencia, regla, algo (2), aclaración, cosa</i></p> <p>TOTAL: 7/16 → 43,7 %</p> <p>Modificador de sustantivo: 26 casos</p> <p>Sustantivos “proposicionales”: <i>cosa (2), aviso, diligencia, medio, obra, factor (2), nudo, elemento, algo (2), parte, lo (9), detalles, instrumentos</i></p> <p>TOTAL: 24/26 → 92 %</p>

A ello hay que añadir los casos en los que, aunque el sujeto tiene como núcleo un sintagma nominal, tiene un complemento (de régimen) desempeñado por una oración traspuesta. Nos referimos de nuevo de sujetos “proposicionales” como el siguiente (12):

- (12) También para sustentar el crédito *es importante la prudencia en no intentar lo que no alcanza el poder*. Casi infinito parecerá, si no emprendiere el príncipe guerra que no pudiese vencer, o si no pretendiere de los vasallos sino lo que fuere lícito y factible, sin dar lugar a que se le atreva la inobediencia. Intentallo y no salir con ello es [CDH, 1640-1642, Saavedra Fajardo, Diego de, *Empresas políticas* [España] [Sagrario López, Madrid, Cátedra, 1999] Política]

Igualmente, también hay ocasiones en las que el sujeto está formado por una proforma como *cosa* o *diligencia* modificada por *importante* y el contenido al que aluden aparece en forma de oración, con el consiguiente valor proposicional. Se trata de lo que se conoce como copulativas inversas (RAE-ASALE 2009: § 37.3.2b), por lo que es difícil determinar, tratándose de sintagmas nominales, cuál desempeña la función de sujeto y cuál la de atributo. Así sucede en (13) y (14):

- (13) CLOTALDO Todos os cubrid los rostros; / que es diligencia importante / mientras estamos aquí / que no nos conozca nadie. [CDH, c1630-1636 Calderón de la Barca, Pedro, *La vida es sueño* [España] [José M. Ruano de la Haza, Madrid, Castalia, 2003] Verso]

- (14) su pesar, que se solviesen a la suya, contentándose con los males que habían hecho y muerte que dieron a Atabalipa, después de le haber con tanto engaño y cautela, robado tan gran tesoro». Almagro, aconsejándose con Juan Pizarro y con Hernando de Soto, determinaron de mover para los indios, pareciéndoles que *sería cosa importante castigarlos* de tal manera que, quedando hostigados del juego, pidiesen ellos mismos la paz. Y así, todos los que estaban juntos, habiéndose encomendado a Dios nuestro señor arremetieron para los indios, pasando el furioso río con trabajo porque de más de ser grande, venía crecido de la nieve que, habiéndose derretido [CDH, 1553 Cieza de León, Pedro, *Crónica del Perú* [Perú] [Carmelo Sáenz de Santa María, Madrid, CSIC, 1984] Historia]

Una vez establecidos los contextos formales de aparición de este significado deóntico que posee el adjetivo *importante*, vamos a pasar a describir en qué con(n)textos aparece y cuál es la rentabilidad que tiene para el hablante servirse de un adjetivo como este para realizar actos de habla que pretenden algún tipo de influencia en el receptor.

4.1.1 Con(n)textos de aparición

En 80 de los casos del total identificado (25 %), se observa que el valor deóntico aparece bien en obras de carácter instruccional, o bien en producciones en las que se está dando algún tipo instrucción, orden o recomendación. Así, sobre todo en los primeros testimonios, nos encontramos con obras como tratados científicos sobre ciencias experimentales o humanas (*Examen de ingenios para las ciencias, Filosofía antigua poética, Teatro Crítico Universal o discursos varios en todo género de materias, para desengaño de errores comunes*), tratados morales y/o religiosos (*Fiel desengaño contra la ociosidad y los juegos, Libro de la vida, Libro de las fundaciones, El sabio instruido en la Gracia, Conceptos espirituales*), políticos (*Empresas políticas, Bosquejo de política económica española*), así como cartas en las que alguien se dirige a un receptor superior en algún tipo de jerarquía para pedir o justificar alguna acción llevada a cabo por la necesidad

que tenía de hacerse (cartas al rey de Hernando Arias Saavedra o las de José Joaquín Olmedo a diversas autoridades).

En estos y en otros casos, lo que solemos encontrar es un acto de habla que supone una recomendación o instrucción y, a continuación, se explica o se justifica ese acto de habla directivo en relación a alguna necesidad, que es expresada por *importante*, normalmente seguido de un complemento circunstancial de finalidad (*a/para*) (15) y/o de causa introducido con *por, porque o pues*, como sucede en (16):

(15) masticado y no por mí. Atienda bien. Usted la llama esta noche y le asegura que usted tiene la pieza clave en el enigma Galíndez y que es imprescindible que usted hable con ella, tan imprescindible como que salga de Santo Domingo cuanto antes. Luego podrá volver pero ya sabiendo lo que usted le ha dicho. *Es importante que salga de Santo Domingo con nombre supuesto y sin que le diga nada a nadie*. Para ello usted le infundirá sospechas de todos los que la rodean, incluso de los que la han invitado y la guían por la ciudad. Ha de asegurarle que su marcha no se notará porque sólo permanecerá unas horas en Miami. [CDH, 1990, Vázquez Montalbán, Manuel, *Galíndez* [España] [Barcelona, Seix Barral, 1993] Novela

(16) Cortés lo que sobre el caso se podría hacer, e tener ayuda y favor dellos, como Pedro de Alvarado e Gonzalo de Sandoval eran tan experimentados capitanes y de buenos consejos, envió por la posta a los llamar, y dejaron sus conquistas e pacificaciones suspensas, e como he dicho, *vinieron al negocio de Cristóbal de Tapia, que era más importante para el servicio de su majestad, porque se tuvo por cierto que si el Tapia se quedara para gobernar, que la Nueva-España y México se levantarán otra vez*; y en aquel instante también vino Cristóbal de Olí de Michoacan, como era cerca de México, y las halló de paz, y le dieron mucho oro y plata; [CDH, c1568-1575, Díaz del Castillo, Bernal, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España* [España] [Carmelo Sáenz de Santa María, Madrid, CSIC, 1982] Historia]

Similares observaciones hace Gerhalter (2020: §3.3.5)⁷ para el caso de *preciso* cuando desarrolla también el significado de ‘necesario’, que se da en español y en portugués a partir de su aparición en contextos jurídico-administrativos y con la combinación con otros adjetivos ya plenamente deónticos como *necesario* o *urgente*, siendo igualmente proclive en la construcción copulativa que hemos tomado nosotros como objeto de estudio.

Por otro lado, ya hemos señalado que nos encontramos con este significado deóntico desde las primeras apariciones de *importante* en nuestra búsqueda, por lo que no podemos explicar este uso deóntico bajo el paradigma de la Teoría de la Gramaticalización (Heine *et al* 1991, entre otros), ya que no hay posibilidad de identificar un “contexto puente” en el que se pase del uso valorativo al deóntico. Lo que sí comprobamos es que, en ocasiones, *importante* aparece coordinado con adjetivos que también expresan un valor deóntico, como *necesario*, *forzoso* (17), *imperioso* (18), *imprescindible* (18), *trascendental*, o con otros como *útil*, *oportuno* o *urgente*, que también van orientados a la expresión de la necesidad de realizar alguna acción:

(17) que, engañado y celoso de su ley, creía merecer en guardar las capas y vestidos a los verdugos, para que desembarazados le hiriesen con más fuerza. *Y tanta tuvo su oración, que trajo a la fee al glorioso apóstol San Pablo; el cual, como sabio doctor experimentado en esta dotrina, *viendo ser importantísimo y forzoso a nuestra salvación, dice: «Olvidad las iras y nunca os anochezca con ellas. Bendecid a vuestros perseguidores y no los maldigáis; dadles de comer si tuvieron hambre, y*

7 Reseñado en García Pérez (2022).

de beber cuando estén con sed; que, si no lo hiciéredes, con la misma medida seréis medidos y, como perdonáredes [CDH, 1599, Alemán, Mateo, *Primera parte de Guzmán de Alfarache* [España] [José María Micó, Madrid, Cátedra, 1992] Novela]

- (18) sobre los labios ni me chistó. No hizo nada para que yo no le hablara, pero era tan evidente que no quería más que mirar a la pantalla que, nada más de abrir la boca, hice una O o una A —y la cerré de nuevo. Pero *tenía que hablarle, no quedaba otro remedio era importante, imperioso, imprescindible. Yo no podía regresar a casa sin mi anillo.* [CDH, 1986, Cabrera Infante, Guillermo, *La Habana para un infante difunto* [Cuba] [Barcelona, Plaza y Janés, 1993] Novela]

En otras ocasiones tenemos un paralelismo con esos mismos adjetivos deónticos, como *fundamental* (19) *necesario* (20 y 21), *preciso* o *básico*, así como con perífrasis verbales de obligación (19):

- (19) Del Gran General y el número de gente depende el momento en que entraremos en acción. De todas formas *no podemos permitir* que se nos vayan los «peces gordos» —aclaró «Cero»—. *Es muy importante recordar que no deben maltratar, ni disparar contra ningún invitado, a menos de ser atacados.* El óptimo resultado es salir de allí con la gente viva. No queremos, *no podemos hacer una carnicería. Es fundamental que los rehenes se den cuenta que están tratando con revolucionarios, no con asesinos, ni desalmados.* [CDH, 1992 Belli, Gioconda, *La mujer habitada* [Nicaragua] [Navarra, Txalaparta, 1995] Novela]
- (20) Todo indica que muy pronto el juez levantará la quiebra y entonces, libres de la fiscalización, verdaderamente asfixiante, burocrática, de la Junta de Acreedores, podremos hacer renacer la empresa y darle nuevos impulsos. Cuento desde ahora con los capitales necesarios; no tendré más trabajo que elegir. Es para eso que *me serán importantes sus servicios, señor.* Soy buen juez de hombres y estoy seguro de no arrepentirme. Pero *es necesario que usted tome contacto con la empresa sin pérdida de tiempo.* El puesto que le ofrezco es la Gerencia General de Jeremías Petrus, Sociedad Anónima. La responsabilidad es muy grande y la tarea que lo espera será pesada [CDH, 1961 ONETTI, JUAN CARLOS, *El astillero* [Uruguay] [Juan Manuel García Ramos, Madrid, Cátedra, 1995] Novela]
- (21) El trabajo manual nos ayuda en esta labor. Sólo *podemos hablar* los jueves y domingos, o cuando *es necesario*, como en este momento. *¿Es importante su comunicación con el hermano Agapito?* [CDH, 2002, Martínez Salguero, Jaime, *El combate místico* [Bolivia] [La Paz, Ediciones Signo, 2002] Novela]

En este último caso (21), el paralelismo se evidencia por el carácter prescriptivo que tiene el discurso del fraile con su interlocutor seglar, pues le está explicando las reglas que rigen la vida conventual, de tal manera que solo está permitido comunicarse en días muy concretos o cuando hay situaciones que lo obligan, de ahí la pregunta sobre si existe necesidad de hablar. Asimismo, creemos que el uso de *importante* para la expresión de ‘necesidad’ tiene que ver con una estrategia de cortesía para, en este caso, atenuar la posible prohibición que puede darse en caso de que no sea estrictamente necesaria (prácticamente obligada) la comunicación con el religioso, algo que será tratado con más detalle en el apartado §4.3.

Por último, este significado de la expresión de ‘necesidad’ en ocasiones es deducible o se desprende de que al mismo tiempo se plantea que, sin lo que se introduce bajo la incidencia de *importante*, no puede tener lugar aquello de lo que se está tratando:

- (22) rezo y siembra, y el bandolero siniestro, de azarosa existencia y leyenda tan negra como su estampa. El asunto es que siguió a Quispe hasta su casa y a ella ingresaron ambos. Las visitas se repitieron a fin de que el Fiero Vásquez supiera rezar, de corrido y sin ninguna falla, el Justo Juez. *La perfección era muy importante, pues si el rezador se equivocaba, la oración perdía toda o gran parte de su eficacia. En cambio, si la decía bien, con fe y justeza, era tan poderosa que Dios, aunque no quisiera, tenía que oírla.* Una vez que la supo, el Fiero quiso pagar, pero Doroteo le respondió que no [CDH, 1941, Alegría, Ciro, *El mundo es ancho y ajeno* [Perú] [Antonio Cornejo Polar, Caracas, Biblioteca Ayacucho, 1978] Novela]
- (23) hombre quanto le dura el calor natural, que es el más importante instrumento con el que el alma vegetativa hace sus operaciones. Porque esta vida humana no es otra cosa sino una conservación de aquellos instrumentos de que el alma usa, de los cuáles el calor es el principal, como digo; y es tan importante y necesario este calor en el cuerpo humano para las obras de su sustentación, que, en faltando, no puede más el alma morar en él y falta luego la vida. [CDH, 1540-c1550, Mejía, Pedro, *Silva de varia lección* [España] [Antonio Castro, Madrid, Cátedra, 1989-1990] Historia]
- (24) a la guarapeta, a todo, a todo. Y en eso que mi sobrino el Chato viene a brindar con nosotros, porque Enriqueito, el hijo de Felipe, estaba en una encerrona con una de las muchachas. Nada podría habernos alegrado más. *Perdóneme que entre en detalles, señor juez, pero son muy importantes, de otra manera no se entendería nada.* Le digo, pues, que nos dio mucha alegría, sobre todo a Felipe, que no paraba de echar gritos del tipo ¡ése es mi muchacho!, o, la debe traer zumba, etc., etc. Porque la verdad, mi estimado señor juez, [1985, Alatríste, Sealthiel, *Por vivir en quinto patio* [México] [México D.F., Joaquín Mortiz, 1985] Novela]

Como venimos señalando, la aparición de *importante* con valor de ‘necesidad’ se utiliza como justificación o explicación de haber llevado a cabo un acto que supone una cierta amenaza para la imagen del interlocutor: una orden, una recomendación o, como en (24), el hecho de abordar temas tabú como el sexo.

Por último, este valor deóntico de ‘necesidad’ u ‘obligación’, también lo podemos identificar en el uso con formas verbales (en infinitivo) que suponen algún tipo de implicación del receptor en una determinada tarea o acción, como en el caso de estas operaciones de intelección en el examen de un asunto:

- (25) No todo aquel que utilice datos debe ser considerado seguidor de los métodos cuantitativos; *es importante diferenciar los objetivos y los sistemas de notación en que se producen y exponen las observaciones e indagaciones acerca de la realidad.* Como lo plantea Schwartz, la diferencia entre la sociología cualitativa y la cuantitativa puede reconocerse a partir de los sistemas de notación utilizados para describir el mundo. [CDH, 2003, Bello Díaz, Rafael Emilio, *Epistemología de la Ciencia y la Tecnología* [República Dominicana] [Santo Domingo, Somo Artes Gráficas, 2003] Ciencias y tecnología]
- (26) en la medición? ¿De qué manera el fenómeno se impone? ¿Quién y cómo se definen los universos incluidos? y ¿por qué razón? ¿Con qué argumentos se sustentará la exclusión de otros universos analíticos? Todas estas preguntas tendrían respuestas relacionadas con la participación del sujeto en el proceso de conocimiento; *es importante destacar la importancia que reviste la vigilancia epistemológica en los procesos de construcción del dato, así como la necesidad de construir procesos cognitivos que tiendan hacia la recuperación de universos excluidos;* la idea más importante tiene que ver con la necesidad de considerar a la vigilancia epistemológica como una labor imprescindible en el uso de la cuantificación. [CDH, 2003, Bello Díaz, Rafael Emilio, *Epistemología de la Ciencia y la Tecnología* [República Dominicana] [Santo Domingo, Somo Artes Gráficas, 2003] Ciencias y tecnología]
- (27) introduce alguna idea nueva, pues la deducción sólo deriva conocimiento de aquel ya validado, y la inducción sólo se limita a comprobar; cuando Samaja asimila la abducción con la sustancia quiere mostrar que los rasgos, o el resultado como lo denomina Peirce, son los elementos

sustanciales de la cosa y no meros accidentes. *Es importante señalar que el ejercicio más complejo está en discriminar lo sustancial de lo accidental.* [CDH, 2003, Bello Díaz, Rafael Emilio, *Epistemología de la Ciencia y la Tecnología* [República Dominicana] [Santo Domingo, Somo Artes Gráficas, 2003] Ciencias y tecnología]

- (28) Se tienen dos grandes vías a partir de las cuales se descubren hipótesis y por lo tanto se formulan o redactan: a partir de la razón y a partir de la experiencia, usando la inducción; en ambos casos *es importante recalcar que el científico ha tenido una etapa previa de observación y acumulación de datos relacionados con el problema de la naturaleza que está investigando*; por lo que la tradición científica permite desprender al menos cuatro procedimientos que llevan a la formulación de hipótesis; [CDH, 2003, Bello Díaz, Rafael Emilio, *Epistemología de la Ciencia y la Tecnología* [República Dominicana] [Santo Domingo, Somo Artes Gráficas, 2003] Ciencias y tecnología]

En estos casos, estamos ante indicaciones que hace el emisor a los receptores sobre ciertos contenidos o asuntos a los que él considera que estos tienen que prestar mayor atención (*destacar* en (26), *señalar* en (27) o *recalcar* en (28)) o sobre operaciones intelectuales (*diferenciar* en (23)) que considera “necesarias” para la delimitación o comprensión de un determinado fenómeno. En todos los casos la conmutación por una perífrasis de obligación como, por ejemplo, *hay que* creemos que es plena. Si tomamos el primero de los ejemplos de la lista anterior (25), vemos que no hay diferencia alguna entre una posibilidad u otra:

- (25) No todo aquel que utilice datos debe ser considerado seguidor de los métodos cuantitativos; *es importante diferenciar los objetivos y los sistemas de notación en que se producen y exponen las observaciones e indagaciones acerca de la realidad.* [...]

No todo aquel que utilice datos debe ser considerado seguidor de los métodos cuantitativos; *hay que diferenciar los objetivos y los sistemas de notación en que se producen y exponen las observaciones e indagaciones acerca de la realidad.* [...]

Habría que determinar la causa por la que el hablante se decanta por la construcción con estos adjetivos, algo que expondremos tras el examen de los casos con *interesante*, que se muestra en el siguiente apartado.

4.2. *Interesante*

A la vista de los resultados obtenidos, la aparición de este adjetivo como atributo es mucho más reciente, pues el primer caso lo encontramos en 1787. También tiene menor frecuencia de uso, pues el CDH ofrece 172 concordancias. De ellas, 14 (el 8,13 %) han sido identificadas con el valor deóntico que también proponemos para estos adjetivos. La distribución cronológica y por estructuras quedaría del siguiente modo:

1800-1850: 1 caso
Verbo copulativo + adjetivo + oración: 1
1851-1900: 1 caso
Verbo copulativo + Adjetivo + Sintagma nominal: 1
1901-1950: 1 caso
Verbo copulativo + Adjetivo + Sintagma nominal: 1

1951-2000: 11 casos
Verbo copulativo + Adjetivo + Oración: 10 casos
Sintagma nominal + Verbo + Adjetivo: 1 caso

También aquí nos encontramos con que, en los casos de sintagma nominal, tienen como núcleo bien una proforma que remite anafóricamente a un contenido proposicional (29), bien una oración traspuesta mediante artículo (30):

- (29) un hecho sin precedentes en la política colombiana y además en que mi delegado era uno frente a tres. Sin embargo, los cuatro delegados, entre ellos el del General Rojas Pinilla, Carlos Mario Londoño, pariente de su señora, dieron un veredicto de la pureza y la claridad de la legitimidad del título, *eso es muy interesante recordarlo*. [CDH, 1985 ALAPE, ARTURO, La paz, la violencia: testigos de excepción [Colombia] [Bogotá, Planeta Colombiana, 1985] Historia]
- (30) *En estos rompecabezas no es tan interesante lo que se dice como lo que se calla*, y en ellos la solución siempre se deja á cargo del curioso lector, sobre todo si es aficionado á descifrar charadas. [CDH, 1879-1890, Campoamor, Ramón de, *Poética. Polémicas literarias* [España] [Madrid, Felipe González Rojas, 1902] Literatura]

Por otro lado, también tenemos procedimientos equivalentes a los últimos examinados con *importante*. Se trata de directrices sobre operaciones sobre el curso de la exposición de un determinado tema (*apuntar* en (31), *recordar*, *volver sobre* en (32), *reseñar* o *notar* en (33)):

- (31) No sé si se había cruzado con su mujer, si habían hablado. De cualquier modo, eso carece de trascendencia. A Silvio —*es interesante apuntar esta mudanza más de su carácter, pues se recordará que luego de su casamiento se apartó de Porzia y que lo que lo impulsó por el camino de la alquimia fue el hallazgo de la fórmula del oro que le permitiría reconquistarla*— ya no le importaba la hermana de Juan Bautista. Había renunciado a ella. [CDH, 1962, Mujica Lainez, Manuel, *Bomarzo* [Argentina] [Barcelona, Seix Barral, 1996] Novela]
- (32) He aquí por qué éste de la “camuesa” no ha pasado a las ediciones normales del Polifemo. *Es interesante volver ahora otra vez los ojos al que le sustituyó*: [CDH, 1950, Alonso, Dámaso, *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos. Garcilaso, Fray Luis de León, San Juan de la Cruz, Góngora, Lope de Vega, Quevedo* [España] [Madrid, Gredos, 1993] Literatura]
- (33) *Es interesante notar que Dos amores, con su fina observación realista, con sus descripciones, costumbres y estilo que dan al relato un fuerte ambiente de época, es una obra en que el amor basta para construir la trama novelesca*. Es interesante porque muestra a su autor, profundo conocedor de cuanto le rodeaba, fijando su mirada en derredor, mientras deja su aliento poético hasta adoptar una actitud sentimental que le da un carácter inconfundible a la novela. [CDH, 1977, Hernández de Norman, Isabel, *La novela criolla en las Antillas* [Puerto Rico] [Nueva York, Plus Ultra, 1977] Literatura]

Asimismo, vemos que *interesante* también se utiliza para hacer recomendaciones (34), dar instrucciones (35) o realizar peticiones al interlocutor (36):

- (34) *No es menos interesante promover el cultivo de la seda que se produce abundantemente en Querétaro, en el valle de San Bartolomé, en Acayucan, en las costas del mar del norte y del sur y en otros partidos de este continente*; pues aumentándose este artículo a la exportación colonial daría ensanches a la navegación y al giro [CDH, 1808, Quirós, José María, «Memoria sobre los efectos del Reglamento de Comercio Libre. (1808)» (*Memorias políticas y económicas del consulado de Veracruz (1796-1822)*) [México] [Sevilla, CSIC-Escuela de Estudios Hispanoamericanos, 1985] Historia]]

- (35) asuntos están a salvo con nuestra firma. Sabemos que ha tenido usted algunos reveses últimamente por problemas de la revolución en su país. Cuando estuve allá, tuve tiempo para asesorarme. Colombia se encuentra en una situación económica difícil debido a la ineficacia del gobierno. Carece de suficiente moneda metálica y en esas condiciones, *sería interesante iniciar una institución bancaria con los fondos que usted cuenta*. [CDH, 1995, Britton, Rosa M^a, *No pertenezco a este siglo* [Panamá] [San José, Costa Rica, 1995] Novela]
- (36) *Sería interesante que usted nos contestara algunas preguntas*. [CDH, 1990, Vázquez Montalbán, Manuel, *Galíndez* [España] [Barcelona, Seix Barral, 1993] Novela]

Al final de nuestro análisis sobre *importante* planteábamos la cuestión de por qué los hablantes se decantan por estos dos adjetivos para realizar un tipo de acto habla que busca tener algún efecto en la conducta del interlocutor, algo que intentaremos determinar en el siguiente apartado.

4.3. Atenuación del acto de habla potencialmente descortés

Si tomamos como referencia los dos ejemplos anteriores, en ellos el interlocutor pretende, bien hacer una recomendación o sugerencia al interlocutor, bien hacer una petición. Contrástense con los dos ejemplos siguientes, donde tenemos la misma estructura pero el significado valorativo:

- (37) Existe un par de buenas hosterías en Cotacachi. Quienes deseen continuar hacia el norte deben retornar a la Panamericana. Luego de pasar Atuntaqui, comarca de la comunidad de los natabuelas, poco antes de llegar a Ibarra, *es interesante entrar a San Antonio, donde se tallan las típicas figuras ornamentales de madera, desde el viejo y pesado mendigo hasta las frágiles gaviotas*. [CDH, 1994 Cuvi, Pablo, *Ecuador. Paso a Paso* [Ecuador] [Colombia, Grupo Editorial Norma, 1994] Turismo]
- (38) la izquierda, parte el ramal pavimentado que, pasando por Mascarilla, sube a Mira y El Angel, en cuyos páramos abundan los frailejones. Sin dejar la Panamericana Norte se llega al pueblo de El Chota, el punto más bajo del valle (1536 m), a orillas del río. *Es interesante pasear por la calle principal admirando las casas de gruesas paredes de adobe y charlando con sus amables habitantes*. [CDH, 1994 Cuvi, Pablo, *Ecuador. Paso a Paso* [Ecuador] [Colombia, Grupo Editorial Norma, 1994] Turismo]

En estos ejemplos, la recomendación no viene planteada por la necesidad de llevar a cabo la acción, como sucedía en los otros casos, sino por el interés estético que tienen los sitios a los que se hace referencia. No obstante, ¿podría en estos casos también considerarse que estamos ante un acto de habla directivo, que pretende indicar a los receptores a qué sitios deben dirigirse? ¿Podría ser un acto de habla directivo pero atenuado con la forma de una valoración axiológica?

Si contemplamos ejemplos como el siguiente (39), con *importante*, vemos que se describe cómo un hablante, para “convencer” a otro de la necesidad de realizar una determinada acción, se sirve de dos adjetivos: *vital*⁸ e *importante*, cuya interpretación deóntica viene motivada tanto por el verbo que indica el tipo de acto de habla que quiere llevar a cabo como por el hecho de presentar la acción que se considera necesaria como por ser “manera única” de conseguir un determinado objetivo:

8 Sobre la conversión de adjetivos relacionales en axiológicos o valorativos, véase Casado Velarde (2012).

- (39) Miguel señala que no se trata de una novedad; a su manera, y tal como lo contó luego a Antonio el bacá, *quiso convencer a Boinayel y a Maroya de que la lluvia era vital para el Barrero; quiso convencer a Coatrisquí y a Guatauba, de que era importante el desvío de las aguas, manera única de que la montaña dejara su corteza en la parte más llana del Barrero*, en donde entonces podrían emerger los conucos y en donde, lógicamente, el mangle seguiría siendo más abundante porque ahora las aguas del arroyo se apagaban tristemente, haciendo desierta de árboles la playa [CDH, 1981, Veloz Maggiolo, Marcio, *La biografía difusa de Sombra Castañeda* [República Dominicana] [Madrid, Siruela, 2005] Novela]

Consideramos, por tanto, que el uso de *importante* e *interesante* con valor deóntico puede deberse a un empleo estratégico para atenuar o encubrir un acto de habla potencialmente descortés para el emisor (instrucción, recomendación, orden). El hablante presenta esos actos de habla con adjetivos cuyo semantismo no conlleva expresión de ‘necesidad’ u ‘obligación’, como sí ocurre con otras unidades (vg. adjetivos como *necesario*, *conveniente*, *preciso*; verbos como *necesitar*, *ordenar*, *recomendar*, *pedir*, etc.). Con ello pretende conseguir que el interlocutor crea que no se le está imponiendo la realización de ninguna acción ni que se quiere invadir su libertad de elección, aun cuando no la tenga.

5. CONCLUSIONES

A lo largo de este estudio hemos pretendido poner de manifiesto la doble naturaleza modal que tienen los adjetivos *importante* e *interesante*, pues los hablantes se sirven de ellos para llevar a cabo actos de habla que buscan una modificación en la conducta del emisor, de tal manera que aquí ya no son solo adjetivos valorativos con los que el emisor expresa un juicio sobre la importancia o el interés que tiene algo, sino que lo que hace es plantear la necesidad o la obligación de llevar a cabo una determinada acción.

Así, con este trabajo se revela que el potencial que tiene una categoría como el adjetivo en un nivel macroestructural como el plano modal y cómo la expresión de la subjetividad del hablante no tiene por qué estar en los límites o márgenes del enunciado, sino que también el tipo de enunciado y su valor ilocutivo pueden estar determinado por una unidad que se encuentra dentro de las funciones tradicionales y que no constituye núcleo como el verbo cuando es núcleo verbal de la oración principal o del sustantivo cuando funciona como sujeto.

Por último, con el rastreo de este uso en un corpus de corte diacrónico hemos podido comprobar cómo ningún significado es anterior a otro, sino que, desde los primeros testimonios documentados de estos adjetivos en las estructuras analizadas, tenemos el uso valorativo y el deóntico.

BIBLIOGRAFÍA

- Alarcos Llorach, E. (1984): *Gramática estructural: según la escuela de Copenhague y con especial atención a la lengua española*, Madrid, Gredos.
- Barrenechea, A. M. (1969): "Operadores pragmáticos de actitud oracional: los adverbios en «-mente» y otros signos" http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/operadores-pragmaticos-de-actitud-oracional-los-adverbios-en-mente-y-otros-signos-0/html/01554fe4-82b2-11df-acc7-002185ce6064_4.html (Consultado en septiembre de 2021)
- Bravo, A. (2017): *Modalidad y verbos modales*, Madrid, Arco Libros.
- Covarrubias Horozco, S. ([1611] 1995): *Tesoro de la lengua castellana o española*. Madrid, Editorial Castalia.
- Casado Velarde, M. (2012): "De adjetivos cronológicos a adjetivos axiológicos o como cualquiera tiempo pasado fue peor", *Verba Hispanica*, 20.1, 81-102.
- De Mello, G. (1999): "[‘Lo’ + adjetivo + ‘es que’] seguido por indicativo/subjuntivo: ‘Lo importante es que tienes/tengas amigos’", *Hispanic Review*, 67.4, 493-507.
- Egea, E. R. (1979): *Los adverbios terminados en -mente en el español contemporáneo*, Bogotá, Instituto Caro y Cuervo.
- Fuentes Rodríguez, C. (2015[2000]): *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*, Madrid, Arco Libros.
- García Pérez, J. (2019a): "Ana Bravo: *Modalidad y verbos modales*. Madrid: Arco/Libros (Cuadernos de Lengua Española, 132), 2017, 96 pp., ISBN 978-84-7635-962-4", *Philologia Hispalensis*, 33, 181-185.
- García Pérez, J. (2019b): "Hacia una delimitación de los valores discursivos de *puto/a* como adjetivo antepuesto", *Estudios interlingüísticos*, 7, 61-77.
- García Pérez, J. (2020): "Es *real* lo que se explica: la caracterización de este adjetivo como operador discursivo", *RILCE*, 36.3, 1020-1044.
- García Pérez, J. (2021a): "Por regla general, ¿operador discursivo?", en C. Fuentes Rodríguez, E. Brenes Peña y V. Pérez Béjar (eds.) (2021) *Sintaxis discursiva: construcciones y operadores en español*, Berna, Berlín, Bruselas, Nueva York, Oxford, Varsovia, Viena, Peter Lang: 281-304.
- García Pérez, J. (2021b): "Es *rollo* operador discursivo", *Anuario de Estudios Filológicos*, 44, 79-102.
- García Pérez, J. (2022): "KATHARINA GERHALTER: *Paradigmas y polifuncionalidad. La diacronía de preciso / precisamente, justo / justamente, exacto / exactamente y cabal / cabalmente*. Berlín/Boston: De Gruyter (Beihefte zur Zeitschrift für Romanische Philologie 448), 2020, 521 páginas. ISBN: 9783110633603", *Anuario de Estudios Filológicos*, 45.
- Gerhalter, K. (2020): *Paradigmas y polifuncionalidad. La diacronía de preciso / precisamente, justo / justamente, exacto / exactamente y cabal / cabalmente*, Berlín/Boston, De Gruyter.
- Grupo APL: *Corpus MESA* <http://www.grupoapl.es/materiales-corpus/corpus-mesa> (Consultado en septiembre de 2021).
- Heine, B.; Claudi, U., y Hünemeyer, F. (1991): *Grammaticalization: A conceptual framework*, Chicago, University of Chicago Press.

- Hummel, M. (2012): *Polifuncionalidad, polisemia y estrategia retórica. Los signos discursivos con base atributiva entre oralidad y escritura*, Berlín/Boston, De Gruyter.
- López Martín, J. M. (2019) “Estudio macrosintáctico de las construcciones enunciativas que califican al emisor”, en C. Fuentes Rodríguez y S. Gutiérrez Ordóñez (eds.) (2019) *Avances en macrosintaxis*, Madrid, Gredos: 179-200.
- Moliner, M. (1998): *Diccionario de uso del español*, Madrid, Gredos.
- RAE-ASALE (2010): *Nueva gramática de la lengua española. Manual*, Madrid, Espasa-Calpe.
- RAE-ASALE (2014-actualidad): *Diccionario de la lengua española* <https://dle.rae.es/> (Consultado en septiembre de 2021)
- RAE-ASALE: *Corpes XXI* <https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi> (Consultado en septiembre de 2021).
- Santos Río, L. (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-española de ediciones.
- Seco Raymundo, A., Andrés, O. y Ramos, G. (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid, Aguilar.
- VV. AA. (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/ (Consultado en septiembre de 2021)

DATACIÓN Y PROBLEMAS DE AUTORÍA DE *EL ROBO DE LAS SABINAS*¹

EL ROBO DE LAS SABINAS' DATING AND AUTHORSHIP ISSUES

IVÁN GÓMEZ CABALLERO²

Universidad de Castilla-La Mancha

Resumen:

El robo de las sabinas es una obra a la que la crítica literaria no le ha prestado apenas atención. El objetivo del trabajo consiste, por un lado, en mostrar una datación preliminar de la comedia y, por otro, exponer los principales problemas de autoría. En principio, la transmisión textual y los catálogos bibliográficos clásicos de Fajardo, de Medel del Castillo y de La Barrera, entre otros, adscriben la autoría a Juan Coello y Arias, un autor ciertamente inexplorado para los estudiosos del teatro áureo. Sin embargo, una noticia de 1637 la adjudica a Francisco de Rojas Zorrilla y Antonio Coello, además de a Juan Coello. Finalmente, exponemos nuestras hipótesis preliminares de la obra, concluyendo que, efectivamente, es posible la autoría de Francisco de Rojas Zorrilla.

Palabras clave: Datación, problemas de autoría, escuela calderoniana, comedia en colaboración, teatro del Siglo de Oro.

Abstract:

El robo de las sabinas is an unknown work to which literary criticism has paid little attention. Thus, the objective of this work is, on the one hand, to show a preliminary dating of the comedy and, on the other, to expose the main authorship issues. At first, the textual transmission and the classic bibliographic catalogs (Fajardo, Medel del Castillo and La Barrera, among others) appoint the authorship to Juan Coello y Arias, an author certainly unexplored for Golden Age theater's researchers. However, a news item from 1637 awards the autorship to Francisco de Rojas Zorrilla and Antonio Coello, as well as Juan Coello. Finally, we present our preliminary hypotheses about the comedy, concluding that, in fact, Francisco de Rojas Zorrilla's autorship is possible.

Keywords: dating, authorship problems, Calderonian school, comedy in collaboration, Golden Age's Theater.

1 Universidad de Castilla-La Mancha. Correo-e: ivangomezcaballero29@gmail.com. Recibido: 28-04-2021. Aceptado: 19-04-2022.

2 Este trabajo ha sido financiado gracias a una beca de iniciación a la investigación para estudiantes de másteres universitarios oficiales, dirigida por Rafael González Cañal y cofinanciada por el Banco Santander y la Universidad de Castilla-La Mancha durante el curso 2020/2021, además del proyecto investigación del Instituto Almagro de teatro clásico de la Universidad de Castilla-La Mancha, *Las comedias en colaboración de Rojas Zorrilla con otros dramaturgos: análisis estilométrico, estudio y edición crítica* (PID2020-117749GB-C21), dirigido por Rafael González Cañal y Almudena García González.

1. INTRODUCCIÓN

Determinar la fecha de escritura de una comedia como *El robo de las sabinas* no es demasiado fácil, sobre todo si tenemos en cuenta los pocos datos que nos han llegado sobre ella, en ocasiones, de hecho, bastante ambiguos. En principio, sería una comedia en colaboración escrita por el desconocido Juan Coello y Arias, Francisco de Rojas Zorrilla³ y Antonio Coello Ochoa, como consta en una noticia de una representación del año 1637 (Cotarelo y Mori, 1911: 213-214). Sin embargo, Rafael González Cañal (2017: 115) duda realmente de que la pluma de Juan Coello y Arias colaborase con su hermano Antonio y Rojas Zorrilla, ya que no fue un autor prolífico.⁴

Por otra parte, Antonio Coello fue uno de los colaboradores habituales de Francisco de Rojas Zorrilla, con quien escribió, al menos, *Los tres blasones de España*, *La Baltasara*, *Los privilegios de las mujeres*, *El catalán Serrallonga*, *El jardín de Falerina* y *El robo de las sabinas* durante de la década de 1630 (Alviti y García González, 2015). Algunas de estas comedias, sin embargo, siembran grandes dudas sobre su datación; otras como *El catalán Serrallonga* no tanto, puesto que conservamos un manuscrito autógrafo que confirma que Francisco de Rojas acabó su jornada de la comedia el 13 de noviembre de 1634 (García González, 2015: 17) y también una noticia de que se representó poco después, justamente el 10 de enero de 1635 (Rennert, 1909: 53). Como apunta Erik Coenen (2019: 842, 847), sobre Antonio Coello «poco se ha escrito sobre él en los últimos cien años que no reproduzca, a grandes rasgos, los datos y valoraciones reunidos por Cotarelo hace justamente un siglo [...] La edición moderna de las comedias de Coello ofrece un panorama bastante desolador.». Así pues, Coello Ochoa escribió más obras en colaboración, principalmente con Calderón y con Rojas – aunque también con su hermano Juan Coello y Antonio de Solís – que en solitario.

El robo de las sabinas, por los datos que nos han llegado, no fue una de las obras más exitosas de los hermanos Coello y de Francisco de Rojas: fue representada en el Buen Retiro en Madrid por la compañía de Tomás Fernández Cabredo el 24 de febrero de 1637, entre el 16 de febrero y el 5 de marzo de 1658 por la compañía de Pedro de la Rosa, el 9 de junio de 1685 por la de Manuel Mosquera y el 29 de octubre de 1684 en Valladolid (González Cañal, 2015: 115). Estas noticias apuntan a que tuvo que redactarse necesariamente después de 1630, fecha en que empiezan a colaborar Coello y Rojas, y en torno a 1637, puesto que trabajaban rápido y, en principio, la pudieron escribir poco antes de la representación de febrero de ese año.

La comedia nos ha llegado a través de tres ediciones impresas sueltas, otra incluida en la *Parte XI de comedias nuevas escogidas* publicada por Gregorio Rodríguez y dos manuscritos apógrafos datados de finales del siglo XVIII que se alejan en gran

3 Rafael González Cañal, Ubaldo Cerezo Rubio y Germán Vega García-Luengos (2007) han acotado el corpus dramático del dramaturgo toledano don Francisco de Rojas Zorrilla a 44 comedias individuales y 13 comedias colaboradas. De esta forma, excluyeron, pues, 13 comedias dudosas y otras 28 que en algún momento de la historia literaria se la han atribuido (González Cañal, 2015: 32-33).

4 En este sentido, Héctor Urzáiz Tortajada (2002: 261) no nos ofrece gran información sobre él, cuyas piezas, además, presentan ciertos problemas de autoría, por lo que no tenemos datos biográficos ciertos que podamos contrastar y estudiar.

medida del *codex optimus*⁵ (Gómez Caballero, 2021a, 2022a). Así, todos estos testimonios impresiones adscriben la comedia únicamente a Juan Coello, al igual que los catálogos bibliográficos de Fajardo (1716), Francisco Medel del Castillo (1735), Vicente García de la Huerta (1785) y Cayetano La Barrera (1968). Sin embargo, como señala Rafael González Cañal (2017: 115), los versos finales suscitan la duda de que sea una comedia en colaboración («¡Y acabe aquí la comedia / pidiendo yo como humilde / perdón por mí y los poetas!», vv. 2521-2523).

2. LA DATACIÓN A PARTIR DE LAS FUENTES

Si tenemos en cuenta nuestros estudios sobre las fuentes de la comedia, es complejo que los hermanos Coello y Rojas accedieran a la lectura de *Ab urbe condita*, puesto que no era una obra de fácil acceso durante el siglo XVII⁶. No obstante, las fuentes directas pueden ser *Vidas paralelas* de Plutarco de Queronea y, como induce Rafael González Cañal (2017) la *Vida de Rómulo*⁷, publicada en la a principios de la década de 1630 por el conqueño Juan Pablo Mártir Rizo, un autor probablemente conocido por los colaboradores de la escuela calderoniana,⁸ en tanto que recupera los mitemas de la tradición clásica que, posteriormente, recoge nuestra comedia, si bien es una posibilidad: es difícil fijar la fuente exacta, debido a la *amplificatio* del mitema de la fundación de Roma y el asesinato de Remo y la incorporación de personajes ficticiales como Cesarino, Auristela y Rosmira que se alejan de las fuentes clásicas.

3. LA DATACIÓN A PARTIR DE LA ESCRITURA DE OTRAS COMEDIAS: ÁMBITOS DE SOCIABILIDAD ENTRE FRANCISCO DE ROJAS ZORRILLA Y ANTONIO COELLO OCHOA

Así, si aceptamos que *Vida de Rómulo* es la fuente, *El robo de las sabinas* tuvo que redactarse entre 1633 – fecha en que se imprime – y antes de febrero de 1637, fecha en que se representó. Estos años fueron, sin duda, bastante fértiles para Francisco de Rojas Zorrilla, quien redactó la segunda jornada de *El catalán Serrallonga* en 1634 y también otras obras individuales como *Persiles y Segismunda*, entre finales de 1633 y

5 Hemos prescindido de ellos en nuestra edición crítica (Rojas Zorrilla, Coello Ochoa y Coello Arias, en preparación), ya que el Instituto Almagro de teatro clásico de la Universidad de Castilla-La Mancha desaconseja la *collatio* de estas ediciones deturpadas.

6 Cfr. Gómez Caballero (2021b, 2021c) sobre el análisis mitocrítico de los hipotextos, *Ab urbe condita* de Tito Livio y *Vidas paralelas* de Plutarco de Queronea, y su relación con el hipertexto, *El robo de las sabinas*.

7 La *Vida de Rómulo* se imprimió en 1633 en Madrid por la imprenta de Francisco Martínez, fue aprobada por Juan Vélez Zavala también en Madrid el 16 de julio de 1632 y un día después obtuvo la licencia de impresión emitida por Juan Velasco Acevedo.

8 De hecho, es posible que su *Historia de la prosperidad infeliz de Felipa de Catanea*, publicada en Madrid en 1625 por Diego de Flamenco, sea la fuente directa de *El monstruo de la fortuna, la lavandera de Nápoles, Felipa de Catanea*, comedia en colaboración de Pedro Calderón de la Barca, Juan Pérez de Montalbán y Francisco de Rojas Zorrilla compuesta entre 1632 y 1633 (Maravall Casesnoves, 1988: LVII; Alviti y García González, 2015: 95).

principios de 1634; *Peligrar en los remedios*, el 9 de diciembre de 1934; *No hay ser padre siendo rey*, hacia 1634; *El profeta falso Mahoma*, entre finales de 1634 y principios de 1635; *No hay amigo para amigo*, entre 1635 y 1636; *Donde no hay agravios no hay celos*, *Obligados y ofendidos* y *La traición busca el castigo* entre 1635 y 1636 y *Casarse por vengarse*, antes de 1636 (García González, 2015: 17; García García-Serrano, 2009: 167; Gómez Rubio, 2009: 301; di Pastena, 2007: 147; Cano Navarro, 2007: 297; González Cañal, 2007: 23; Pedraza Jiménez y Rodríguez Cáceres, 2007: 279; González Hurtado, Pastor Comín y Vaquero López, 2009: 15-16; Marcello, 2011: 131; Julio Giménez, 2007: 419-420).

Otras comedias en colaboración de Francisco de Rojas Zorrilla y Antonio Coello Ochoa ofrecen como argumentos sucesos contemporáneos que nos ayudan a fechar la redacción: por ejemplo, *El catalán Serrallonga* aborda el ajusticiamiento del catalán Joan Sala, asesinado el 8 de enero de 1634. Además de la fecha de composición, sabemos con certeza que se representó en palacio el 10 de enero de 1635, lo cual nos permite ubicar correctamente la datación de la obra (García González, 2015: 17-19). Desafortunadamente, nuestra comedia, aparte de los problemas y los enredos de autoría, no ofrece datos y alusiones explícitas sobre episodios contemporáneos que nos permitan ubicar con mayor exactitud cronológica la obra. Pero, por el contrario, encontramos estilemas y ecos en otras dos obras de asunto mitológico, como *Los privilegios de las mujeres*, comedia en colaboración de Antonio Coello, Francisco de Rojas Zorrilla y Pedro Calderón de la Barca, y *Las armas de la hermosura*, en principio escrita exclusivamente por Calderón (Hernández González, 2016: 75-86).

Los privilegios de las mujeres es otra comedia que no está tampoco exenta de problemas de autoría y de datación.⁹ Los estudios clásicos establecían que se redactó entre 1633 y 1636, año en que se publica en la *Parte treinta de comedias famosas de varios autores* (Cotarelo y Mori, 1911: 177; Sloman, 1969). Sin embargo, la redacción en el año 1636 no es posible, puesto que María José del Río Barreda (1991: 253) ha confirmado que fue representada en la casa de Mateo Rodríguez 1634. Así, como señala Harry Warren Hilbron (1938: 32), la datación oscila entre 1633 y 1634, fechas muy próximas a la que hemos planteado para *El robo de las sabinas*. Por tanto, a simple vista, parece posible que se escribiera en esos años fértiles para Rojas Zorrilla, ya que colaboró con Calderón y Coello en *Los tres blasones de España* (1633) y en *La Baltasara* (1634).

9 Juan de Vera Tassis la atribuyó únicamente a Calderón de la Barca y así la publicó en la *Séptima parte* de sus obras en 1683. Sin embargo, Francisco Medel (1735), Emilio Cotarelo (1911) y Albert E. Sloman (1969) la atribuyen a Pedro Calderón de la Barca, Juan Pérez de Montalbán y Antonio Coello Ochoa. Por otra parte, Germán Vega García-Luengos (2007: 321) ha demostrado la posibilidad de redacción de Francisco de Rojas Zorrilla, además de Antonio Coello y Pedro Calderón de la Barca. Sin embargo, María Grazia Profeti (2000: 99-12) opina que Pérez de Montalbán es el único autor, excluyendo, por tanto, que sea una obra en colaboración, hipótesis rechazada por Germán Vega (2007: 319-320). Germán Vega García-Luengos (2009: 480-483) opina que Francisco de Rojas tuvo que redactar la segunda jornada al encontrar temas y motivos recurrentes en ella que también aparecen en *Los tres blasones de España*, *Peligrar en los remedios*, *El profeta falso Mahoma*, *El más impropio verdugo* y *Los celos de Rodamonte*. Antonio Coello y Pedro Calderón de la Barca se habrían encargado de la primera y de la tercera jornada, ya que encontramos en ella ecos calderonianos de *La cena del rey Baltasar*, *El gran teatro del mundo*, *Apolo y Climene*, *Andrómeda y Perseo*, *El mejor encanto, amor y La devoción en la cruz*, entre otros.

La datación de *Los privilegios de las mujeres* sustenta la actividad de colaboración febril entre estos autores, además de que los estilemas de la misma están patentes en *El robo de las sabinas*, porque se compusieron en fechas muy cercanas: *Los privilegios de las mujeres* entre 1631 y 1634 y *El robo de las sabinas* entre 1633 y 1637. La cronología de estas comedias mitológicas permite, por tanto, explicar por qué el *cursus scribendi* de ambas obras es muy parecido: se escribieron en fechas próximas y participaron en ambas Antonio Coello y Francisco de Rojas Zorrilla.

4. PEDRO CALDERÓN DE LA BARCA: ¿POSIBLE AUTOR DE *EL ROBO DE LAS SABINAS*?

Por otro lado, Laura Hernández González (2016) ha establecido también las similitudes intertextuales entre *El robo de las sabinas* y *Las armas de la hermosura*, también de datación compleja. La comedia fue publicada por primera vez en 1679¹⁰ en la *Parte 46 de comedias escogidas* (Cruickshank, 2009: 319) y fue representada el 6 de noviembre de 1678 por la compañía de Antonio Escamilla y Matías Castro (Shergold y Varey, 1989). En principio, sería Pedro Calderón de la Barca el único autor, si bien no debemos descartar la redacción de algún otro colaborador suyo.¹¹

¿Cómo es posible que Calderón, ya muerto Rojas, reescribiese ciertos fragmentos de *El robo de las sabinas*? ¿Pudieron participar Rojas o Coello en *Las armas de la hermosura* o Calderón en *El robo de las sabinas*? Laura Hernández González (2016: 85-86) sugiere que, efectivamente, Pedro Calderón pudo intervenir en la redacción colaborada de nuestra comedia, ya que en ambas obras el *dramatis personae* es similar al repetirse los soldados romanos Aurelio y Flabio y los graciosos Libia y Pasquín, un gracioso ciertamente calderoniano, puesto que aparece en cinco de sus obras (Huerta Calvo y Urzáiz Tortajada, 2002).

Encambio, es viable que Pedro Calderón de la Barca no participase en su redacción y que, posteriormente, retomara temas y motivos cargados de intertextualidad, lo cual no deja de ser extraño, si bien es cierto que, por ejemplo, reelaboraba obras ajenas y propias: refundió en una comedia homónima *El médico de su honra* de Lope y también *La niña de Gómez Arias* de Luis Vélez de Guevara; *La venganza de Tamar* de Tirso en *Los cabellos de Absalón* y *Polifemo y Circe*, de Mira de Amescua, Pérez de Montalbán y Coello en *El mayor encanto, amor*, entre otras (Sloman, 1991: 13).

10 Juan Eugenio Hartzenbusch sostenía que la comedia se redactó en torno a 1652, puesto que se relaciona con la sublevación de las tropas de Felipe IV en Barcelona. Posteriormente, Emilio Cotarelo (1911), Albert E. Sloman (1969) y Alexander A. Parker (1991: 85-96) sostuvieron esta hipótesis. No obstante, Susana Hernández Araico (1993: 101-108; 1994: 99-110; 1997: 149-166; 2002: 245-258) la rechaza y sitúa la redacción entre los años 1678 y 1679, ya que la comedia se refiere al sitio de Madrid con el que Juan José amenaza tras su exilio aragonés.

11 Hilborn (1938: 104-105) consideraba que la métrica es propia de Calderón en 1650 por las canciones que alternan entre endecasílabos y tetrasílabos y la forma de arranques y cierres que encontramos en *La fiera, el rayo y la piedra* (1652), *Fortunas de Andrómeda y Perseo* (1653), *El golfo de las sirenas* (1656), *El laurel de Apolo* (1657) y *La púrpura de la rosa* (1659).

5. LA AUTORÍA DE FRANCISCO DE ROJAS ZORRILLA A PARTIR DE INDICIOS MÉTRICOS

Los estudios estrófico-métricos de Harry Warren Hilbron (1938) sobre la métrica de Pedro Calderón de la Barca y de Sylvanus Griswold Morley y Courtney Bruerton (1968) sobre la de Lope de Vega nos ayudan ciertamente a clasificar y a estudiar la evolución y la cronología de estos dos autores a partir de la métrica. Sin embargo, todavía no existen estudios métricos sobre los hermanos Coello ni Francisco de Rojas Zorrilla. Aunque tampoco es nuestra intención, vamos a comparar brevemente la métrica de *El robo de las sabinas* con la del resto de obras de Rojas que han sido publicadas por el Instituto Almagro de teatro clásico de la Universidad de Castilla-La Mancha:

	Jornada I	Jornada II	Jornada III	Total	Total %
romance	514	538	368	1.420	56,31
silva	337	126	244	707	28,03
redondillas	96	20	160	276	10,94
quintilla	-	-	70	70	2,78
décima	-	30	-	30	1,19
copla	-	-	8	8	0,32
seguidillas	-	-	8	8	0,32
versos sueltos	-	-	3	3	0,11

Tabla I. Resumen de las diferentes formas estróficas de *El robo de las sabinas*. [Fuente: elaboración propia].

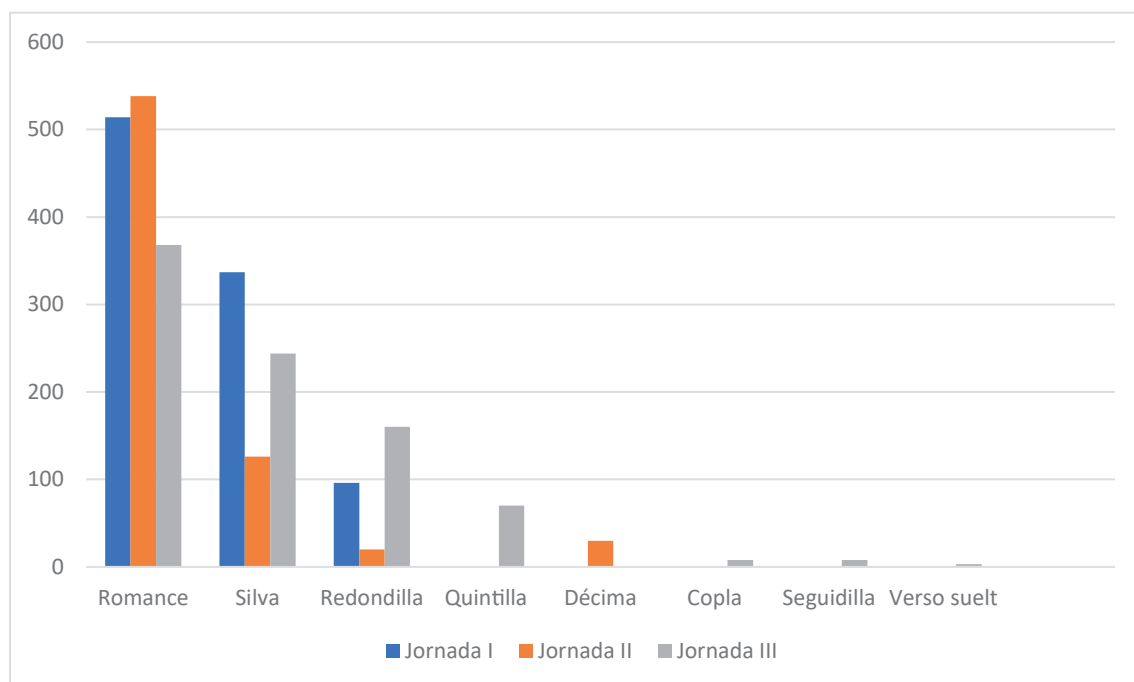


Gráfico I. Resumen de las diferentes formas estróficas de *El robo de las sabinas*. [Fuente: elaboración propia].

En las formas estróficas de *El robo de las sabinas*, existe una predominancia del romance y no se sigue, por tanto, los principios estrófico-métricos establecidos por Félix Lope de Vega Carpio en su *Arte nuevo de hacer comedias* (1609). Felipe B. Pedraza Jiménez (2009: 35) afirma que «la reducción de formas métricas en Rojas y su generación no es consecuencia de ninguna dificultad técnica, sino una elección estética». Calderón, Rojas, Coello... han privilegiado las combinaciones que mejor se ajustan al discursar dramático: los romances y las redondillas multiuso y las silvas y las décimas para *les morceaux de bravoure*».

No deja de ser curioso que el uso de la quintilla, poco habitual en Rojas, sea predominante en la tercera jornada, y, por tanto, Rafael González Cañal (2017: 119) la adjudica a la pluma de Antonio Coello Ochoa, dramaturgo que la usaba con mayor frecuencia. A continuación, vamos a estudiar su evolución en su métrica: por un lado, en la *Primera parte de comedias*¹²; por otro en la *Segunda parte de comedias*¹³ y, finalmente, en las ediciones sueltas¹⁴. En la *Primera parte...*, por tanto, Francisco de Rojas Zorrilla no usa en ningún momento la quintilla como mostramos en la *Tabla II*:

12 La *Primera parte de comedias* está integrada por *No hay amigo para amigo*, *No hay ser padre siendo rey*, *Donde no hay agravios no hay celos*, *Casarse por vengarse*, *Obligados y ofendidos*, *Persiles y Segismunda*, *Peligro en los remedios*, *Los celos de Rodamonte*, *Santa Isabel, reina de Portugal*, *La traición busca el castigo*, *El profeta falso Mahoma* y *Progne y Filomena*. Los datos han sido extraídos de las sinopsis métricas de Rafael González Cañal (2007: 35-36), Enrico di Pastena (2007: 161-162), Felipe B. Pedraza y Milagros Rodríguez Cáceres (2007: 292-293), María Teresa Julio (2007: 432-433), José Ignacio González Hurtado, Juan José Pastor Comín y Francisco Javier Vaquero (2009: 26-27), María Ángeles García García-Serrano (2009: 184-185), Gemma Gómez Rubio (2009: 320-321), Manuel Delicado Cantero, Ana Isabel Zapata-Calle y Elena E. Marcello (2009: 467-468), Elena Arenas Cruz (2011: 26-27), Elena E. Marcello (2011: 156-157), José Cano Navarro (2011: 309-310) y Juan José Pastor Comín (2011: 447-448).

13 Se compone de *Lo que son las mujeres*, *Los bandos de Verona*, *Entre bobos anda el juego*, *Sin honra no hay amistad*, *Nuestra Señora de Atocha*, *Abrir el ojo*, *Los trabajos de Tobías*, *Los encantos de Meda*, *Los tres blasones de España*, *Los áspides de Cleopatra*, *Lo que quería ver el marqués de Villena* y *El más impropio verdugo por la más justa venganza*. Los datos han sido extraídos de las sinopsis métricas de Rafael González Cañal (2011: 48-49), Irene Pardo Molina y Rafael González Cañal (2011: 199-200), Felipe B. Pedraza Jiménez y Milagros Rodríguez Cáceres (2011: 340-341), María José Casado Santos (2011: 506-507), Rafael González Cañal (2014: 31-32), Felipe B. Pedraza Jiménez y Milagros Rodríguez Cáceres (2014: 180-181), Susana García López (2014: 342-343), María Teresa Julio Giménez (2014: 497-498), Santiago Talavera Cuesta (2017: 29-30), Elena E. Marcello (2017: 170-171), Anthony J. Farrell (2017: 237-238) y Yaiza Álvarez Brito (2017: 509-510).

14 En el volumen de las sueltas se han publicado *Morir pensando matar*, *El Caín de Cataluña* y *Cada cual lo que le toca*. Los datos han sido extraídos de las sinopsis métricas de Felipe B. Pedraza Jiménez y Milagros Rodríguez Cáceres (2018: 29-31, 237-328) y Gemma Gómez Rubio (2018: 164-165).

MÉTRICA DE LA PRIMERA PARTE						
	R1	R2	D	SP	O1	ES
NHAPA	1.620	1.396	150			
NHSPSR	1.984	694	240	350		
DHANHC	1.712	1.136	150	192		
CPV	2.124	288	260	630		
PS	2.064	272	201	360		
PR	2.190	348	120	528		
O ₂	1.655	1.692		68	30	2
CR	2.047	376	180	569		2
SSRP	1.955	315	120	358		
TBC	2.330	976	70	100		
PFM	2.115	464		588		
PF	1.341	1.620	280	198		
TOTAL	23.137	9.577	1.771	3.941	30	4

Tabla II. Resumen de las diferentes formas estróficas de la Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla. [Fuente: elaboración propia].

Por el contrario, Francisco de Rojas la usó en *Los trabajos de Tobías* (55 versos), en *Los tres blasones de España* (30 versos), en colaboración con Antonio Coello Ochoa, en *Los áspides de Cleopatra* (70 versos) en la *Segunda parte de comedias*, y en *Morir pensando matar* (90 versos):

MÉTRICA DE LA SEGUNDA PARTE														
	R ₁	R ₂	D	SP	O ₁	ES	S	C	T	TM	OR	R ₃	L	Q
LQM	1.674	1.032	40	102	40	-	14	4	3	3	-	-	-	-
BV	2.130	732	50	208	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
EBAJ	1.606	644	170	352	-	-	4	-	-	-	-	-	-	-
SHNHA	1.842	1.385	70	245	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
NSA	2260	1052	-	88	-	-	-	-	-	-	32	218	-	-
AO	2.076	628	-	45	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

T^2	2.230	1.124	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	11	55
EM	1.537	280	150	182	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TBE	1.876	620	160	519	-	-	-	-	-	-	88	-	-	30
AC	1.450	1.052	-	588	-	-	-	-	-	-	-	-	-	70
MQ	2.059	1.624	120	76	-	-	24	-	-	-	-	-	-	-
MIV	2.002	744	110	110	-	-	276	-	-	3	-	-	-	-
Total	22.742	10.917	870	2.515	40	-	318	4	3	6	120	218	11	158

Tabla III. Resumen de las diferentes formas estróficas de la Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla.

MÉTRICA DE LAS TRAGEDIAS SUeltas														
	R_1	R_2	D	SP	O_1	ES	S	C	T	TM	OR	R_3	L	Q
MPM	1548	592	90	188	-	-	28	-	27	-	116	-	-	90
CC	2256	804	90	72	-	-	-	-	-	-	-	-	--	-
CCT	2358	908	80	140	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Total	6.162	2.304	260	400	-	-	28	-	27	-	116	-	-	90

Tabla IV. Resumen de las diferentes formas estróficas de tres tragedias sueltas de Francisco de Rojas Zorrilla.

La métrica de nuestra comedia es un tanto peculiar por el bajo uso que se hace las décimas: en la primera y en la tercera jornada no se emplean y tan solo 30 versos de la segunda jornada son décimas. Comparando los resultados de las *tablas II, III y IV* con la *tabla I* y el *gráfico I*, obtenemos que Rojas usó siempre esta estrofa, excepto en *Obligados y ofendidos*, en *El profeta falso Mahoma*, en *Nuestra Señora de Atocha*, en *Abrir el ojo*, en *Los trabajos de Tobías* y en *Los áspides de Cleopatra*. Además, se aplicó en un porcentaje inferior en *La traición busca castigo* con 70 versos. Por otra parte, el predominio de los romances, las silvas pareadas y las redondillas en la métrica de *El robo de las sabinas* (*tabla I*; *gráfico I*) encaja perfectamente con el *cursum scribendi* de Francisco de Rojas (*tablas II, III y IV*).

6. CONCLUSIONES

El robo de las sabinas es una comedia en colaboración escrita, en principio, por los hermanos Coello y Francisco de Rojas Zorrilla, quien parece que no pudo redactar

la tercera jornada por el uso de la quintilla.¹⁵ Además, es indudable, la paternidad de Rojas de esta comedia por los estilemas, temas y motivos que hemos encontrado, que se corresponden con las comedias de la *Primera y Segunda parte*. Por otra parte, Rojas pudo quizá haber colaborado, efectivamente, con Juan Coello, ya que también lo hizo con otros dramaturgos tan solo en una ocasión, en concreto con Gabriel Roa y Jerónimo de Villanueva en *El villano gran señor y Tamorlán de Persia*, con Gabriel del Corral en *La trompeta del juicio*, cuya autoría es dudosa (González Cañal, 2015: 33), otra con Juan de Zabaleta en *La más hidalga hermosura*, otra con Cáncer y Velasco y Pedro Rosete Niño en *El bandolero Solposto* y otra con Luis Belmonte Bermúdez en *El mejor amigo, el muerto*..

Así, es factible también que Pedro Calderón de la Barca participase en *El robo de las sabinas* por la gran intertextualidad con *Las armas de la hermosura* y con *Los privilegios de las mujeres*, obra en colaboración entre Coello, Rojas y Calderón (Vega García-Luengos; Hernández González, 2016: 84-85). Asimismo, podemos resolver los problemas autoriales de esta comedia a partir de la estilometría digital (Cuéllar González y Vega García-Luengos, en línea), determinando si Juan Coello y Arias es efectivamente uno de los dramaturgos de la obra o, por el contrario, si participó en ella Pedro Calderón de la Barca.

En cuanto a la datación concreta, Cassol (2008: 186) la fecha entre 1636 y 1637. Desde nuestro punto de vista, la comedia se compuso siempre antes de febrero de 1637, fecha en que se estrenó en Madrid por la compañía de Tomás Fernández Cabredo – porque los dramaturgos necesitaron de varias semanas o meses para componerla y los actores otros tantos para aprenderla de memoria – y necesariamente después de 1633 si tenemos en cuenta que la *Vida de Rómulo* de Juan Pablo Mártir Rizo es la fuente directa de la obra.

De esta forma, entre 1633 y 1637 fueron años activos y prolíficos para los dramaturgos áureos de la escuela calderoniana. Antonio Coello y Francisco de Rojas escribieron juntos varias comedias durante estos años: por ejemplo, *Los privilegios de las mujeres* entre 1633 y 1636, *El catalán Serrallonga* en 1634, *La Baltasara* hacia 1634 y *El jardín de Falerina* hacia 1636. Por otra parte, ambos dramaturgos siguieron colaborando en la década de 1640 con *Los tres blasones de España*, que se publicó en la *Segunda parte de las comedias de don Francisco de Rojas Zorrilla* (1645) y que se redactó entre el 28 de agosto y el 28 de septiembre de 1642 y con *También es la afrenta es veneno* antes de la muerte de Luis Vélez de Guevara en 1644.

Asimismo, debemos recordar que estas fechas fueron bastante fecundas para don Francisco de Rojas Zorrilla, pues entregó a Diego Logroño el 21 de marzo de 1635 ocho comedias, entre las que destacan *Los encantos de Medea*, *Casarse para vengarse*, *Los privilegios de la mujeres*, *Santa Isabel, reina de Portugal*, *Los celos de Rodamonte*, *Los tres blasones de España* y *No hay ser padre siendo rey* (Rubio San Román y Martínez Carro, 2006: 219-234). Sin duda, parece posible que escribiera de esta forma *El robo de las sabinas* en

15 Esta hipótesis se refuta también en los escasos ecos intertextuales encontrados de Francisco de Rojas Zorrilla en la tercera jornada (Gómez Caballero, 2022b).

estos años de ritmo frenético y prolífico de trabajo literario, casi con seguridad entre 1633 y finales de 1636.

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez Brito, Y. (2017): «Prólogo a *El más impropio verdugo por la más justa venganza*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen VI. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, coordinada por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 499-514.
- Alviti, R. y A. García González (2015): «Obras en colaboración», en R. González Cañal (coord.): *El universo dramático de Rojas Zorrilla*, Valladolid, Universidad de Valladolid, 91-105.
- Arenas Cruz, M. E. (2011): «Prólogo a *Santa Isabel, reina de Portugal*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen III. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por G. Gómez Rubio, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 13-30.
- Barrera y Leirado, C. A. (1968): *Catálogo bibliográfico y biográfico del teatro antiguo español: desde sus orígenes hasta mediados del siglo XVIII*, London: Tamesis Books.
- Cano Navarro, J. (2011): «Prólogo a *El profeta falso Mahoma*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen III. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por G. Gómez Rubio, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 295-312.
- Casado Santos, M. J. (2011): «Prólogo a *Sin honra no hay amistad*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen IV. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 483-509.
- Cassol, A. (2008): «Las comedias colaboradas en el corpus de Rojas Zorrilla», en F. B. Pedraza Jiménez, R. González Cañal y E. E. Marcello (eds.), *Rojas Zorrilla en su IV centenario. Congreso Internacional (Toledo, 4-7 octubre de 2007)*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 185-195.
- Coenen, E. (2019): “Antonio Coello, poeta dramático y colaborador de poetas dramáticos”, *RILCE: Revista de filología hispánica*, 35, 3, 841-851. DOI: <https://doi.org/10.15581/008.35.3.841-51>
- Cotarelo y Mori, E. (1924): *Ensayo sobre la vida y obras de D. Pedro Calderón de la Barca*, Madrid: Tipografía de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos.
- Cruikshank, D. W. (2009): *Don Pedro Calderón*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cuéllar González, A. y G. Vega García-Luengos [en línea]: *ETSO: Estilometría aplicada al Teatro del Siglo de Oro*, <http://etso.es/>.

- Delicado Cantero, M.; Zapata-Calle, A. I. y E. E. Marcello (2009): «Prólogo a *Los celos de Rodamonte*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen II. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por J. J. Pastor Comín, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 443-471.
- Fajardo, J. I. (1717): *Título de todas las comedias que, en verso español y portugués, se han impreso hasta el año de 1716*, Madrid.
- Farrell, Anthony J. (2017): «Prólogo a *Lo que quería ver el marqués de Villena*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen VI. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 309-330.
- Fernández Urenda, A. B.; Fernández Urenda, F. J. y M. Corral Lumbreras (1998): «Edición, prólogo y notas» de Francisco de Rojas Zorrilla y Antonio Coello, *Los tres blasones de España*, Calahorra: Ochoa.
- García López, S. (2014): «Prólogo a *Los trabajos de Tobías*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen V. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por Elena E. Marcello, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 325-347.
- Garrot Zambrana, J. C. (2008): «Hagiografía, identidad local e identidad nacional: *Los tres blasones de España* de Francisco de Rojas Zorrilla y Antonio Coello», en F. B. Pedraza Jiménez, R. González Cañal y E. E. Marcello (eds.), *Rojas Zorrilla en su IV centenario. Congreso Internacional (Toledo, 4-7 octubre de 2007)*, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 643-652.
- García de la Huerta, V. (1785): *Theatro español, catálogo alfabético de las comedias, tragedias, autos, zarzuelas, entremeses y otras obras...*, Madrid, Imprenta Real.
- García García-Serrano, M. A. (2009): «Prólogo a *Persiles y Segismunda*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen II. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por J. J. Pastor Comín, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 165-189.
- García González, A. (2015): «Estudio» a A. Coello Ochoa, F. de Rojas Zorrilla y L. Vélez de Guevara, *El catalán Serrallonga. Estudio y edición crítica*, Iberioamericana/Vervuert: Madrid/ Frankfurt am Main, 17-198.
- Gómez Caballero, I. (2022a): «De bibliografía material y ecdótica: el ms. Tea 1-60-13 B de la Biblioteca Histórica Municipal de Madrid y la comedia colaborada *El robo de las sabinas*», *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, 51, pp. 577-620.
- Gómez Caballero, I. (2022b): ««¡Y acabe aquí la comedia / pidiendo yo como humilde / perdón por mí y los poetas!»». Ecos intertextuales de Francisco de Rojas Zorrilla en *El robo de las sabinas*», *Hipogrifo: Revista de Literatura y Cultura del Siglo de Oro*, 10.2, pp. 779-797.

- Gómez Caballero, I. (2021a): "La transmisión textual de *El robo de las sabinas* en el manuscrito apógrafo Tea 1-60-13 de la Biblioteca Histórica de Madrid", *Philobiblion: Revista de literaturas hispánicas*, 13, 7-36. DOI: <https://doi.org/10.15366/philobiblion2021.13.001>
- Gómez Caballero, I. (2021b): "*Ab urbe condita* de Tito Livio: ¿fuente directa de *El robo de las sabinas*, comedia en colaboración de Juan Coello y Arias, Francisco de Rojas Zorrilla y Antonio Coello Ochoa?", *Studia philologica valentina*, 23, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.7203/SphV.23.20827>
- Gómez Caballero, I. (2021c): "Estudio mitocrítico entre *Vidas paralelas* de Plutarco y *El robo de las sabinas*, de Juan Coello y Arias, Francisco de Rojas Zorrilla y Antonio Coello Ochoa", *Minerva. Revista de filología clásica*, 34, pp. 123-142. DOI: <https://doi.org/10.24197/mrfc.34.2021.123-142>
- Gómez Rubio, G. (2018): «Prólogo a *El Caín de Cataluña*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen II. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 147-170.
- Gómez Rubio, G. (2009): «Prólogo a *Peligrar en los remedios*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen II. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por J. J. Pastor Comín, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 299-330.
- González Cañal, R. (2017): «La colaboración de Rojas con los hermanos Coello: *El robo de las sabinas*», en J. Matas Caballero (coord.): *La comedia escrita en colaboración en el teatro del Siglo de Oro*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 113-123.
- González Cañal, R. (2015): «Corpus, autorías y atribuciones», en R. González Cañal (coord.): *El universo dramático de Rojas Zorrilla*, Valladolid: Universidad de Valladolid, 25-36.
- González Cañal, R. (2014): «Prólogo a *Nuestra Señora de Atocha*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen V. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por E. E. Marcello, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 11-36.
- González Cañal, R. (2011): «Prólogo a *Lo que son las mujeres*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen IV. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 23-55.
- González Cañal, R. (2007): «Prólogo a *No hay amigo para amigo*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen I. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez, y por R. González Cañal, coordinada por E. E. Marcello, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 21-41.

- González Cañal, R.; Cerezo Rubio, U. y G. Vega García- Luengos (2007): *Bibliografía de Francisco de Rojas Zorrilla*, Kassel: Reichenberger.
- González Hurtado, J. I.; Pastor Comín, J. J. y F. J. Vaquero López (2009): «Prólogo a *Obligados y ofendidos*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen II. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por J. J. Pastor Comín, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 13-35.
- Hernández Araico, S. (2002): «Sensualidad musical en Calderón: *La púrpura de la rosa, Apolo y Climene* y *Las armas de la hermosura*», en I. Arellano Ayuso (ed.), *Calderón 2000, Homenaje a Kurt Reichenberger en su 80 cumpleaños (Actas del Congreso Internacional. IV Centenario del nacimiento de Calderón, Universidad de Navarra, septiembre de 2000)*, Kassel: Reichenberger, 245-258.
- Hernández Araico, S. (1997): «Coriolanus and Calderón's Royal *Matronalia*», en J. Antonio Madrigal (ed.), *New Historicism and the Comedia: Poetics, Politics and Praxis*, Denver: Society of Spanish and Spanish-American Studies/ University of Colorado, 149-166.
- Hernández Araico, S. (1994): «El mito de Veturia y Coriolano en Calderón: *Las armas de la hermosura* como *Matronalia* reales», *Criticón*, 62, 99-110.
- Hernández Araico, S. (1993): «El mito de Coriolano-Veturia en Calderón y Shakespeare: diferencia de espacio histórico teatral», en A. K. Stoll (ed.), *Vidas paralelas: el teatro español y el teatro isabelino (1580-1680)*, Madrid/London: Tamesis, 101-108.
- Hernández González, L. I. (2016): *Los privilegios de las mujeres, comedia de varios ingenios y Las armas de la hermosura de Calderón de la Barca. Edición y estudio crítico* [tesis doctoral], Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Huerta Calvo, J. y H. Urzáiz Tortajada (2002): *Diccionario de personajes de Calderón*, Madrid: Pliegos.
- Julio Giménez, M. T. (2014): «Prólogo a *Los encantos de Medea*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen V. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por E. E. Marcello, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 477-503.
- Julio Giménez, M. T. (2007): «Prólogo a *Casarse por vengarse*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen I. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y por R. González Cañal, coordinada por E. E. Marcello, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 417-444.
- Maravall Casesnoves, J. A. (1988): «Estudio preliminar», a Juan Pablo Mártir Rizo, *Norte de príncipes y Vida de Rómulo*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, XI-LXIX.
- Marcello, E. E. (2017): «Prólogo a *Los áspides de Cleopatra*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen VI. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, coordinada por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 157-180.

- Marcello, E. E. (2011): «Prólogo a *La traición busca el castigo*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen III. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por G. Gómez Rubio, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 129-162.
- Medel del Castillo, F. (1735): *Índice general alfabético de todos los títulos de comedias que se han escrito*, Madrid: Imprenta de Alfonso de Mora.
- Morley, S. G. y C. Bruerton (1968): *Cronología de las comedias de Lope de Vega*, Madrid: Gredos.
- Pastena, E. di (2007): «Prólogo a *No hay ser padre siendo rey*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen I. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez, y por R. González Cañal, coordinada por E. E. Marcello, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 145-173.
- Pardo Molina, I. y R. González Cañal (2011): «Prólogo a *Los bandos de Verona*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen IV. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 169-203.
- Parker, A. A. (1991): *La imaginación y el arte de Calderón, Ensayos sobre las comedias*, Madrid: Cátedra.
- Pastor Comín, J. J. (2011): «Prólogo a *Progne y Filomena*», en Francisco de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen III. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por G. Gómez Rubio, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 425-453.
- Pedraza Jiménez, F. B. y M. Rodríguez Cáceres (2018a): «Prólogo a *Morir pensando matar*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen II. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 13-34.
- Pedraza Jiménez, F. B. y M. Rodríguez Cáceres (2018b): «Prólogo a *Cada cual lo que le toca*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen II. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 311-333.
- Pedraza Jiménez, F. B. y M. Rodríguez Cáceres (2014): «Prólogo a *Abrir el ojo*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen V. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por E. E. Marcello, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 165-186.

- Pedraza Jiménez, F. B. y M. Rodríguez Cáceres (2011): «Prólogo a *Entre bobos anda el juego*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen IV. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 323-349.
- Pedraza Jiménez, F. B. y M. Rodríguez Cáceres (2007): «Prólogo a *Donde hay agravios no hay celos*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen I. Primera parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y por R. González Cañal, volumen coordinado por E. E. Marcello, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 277-306.
- Pedraza Jiménez, F. B. y R. González Cañal (2010): «Prólogo» a F. de Rojas Zorrilla, A. Coello Ochoa y P. Calderón de la Barca, *El jardín de Falerina*, Barcelona: Octaedro.
- Profeti, M. G. (2000): «De la tragedia a la comedia heroica y viceversa», *Theatralia: revista de poética del teatro*, 3, 99-122.
- Rennert, H. A. (1909): *The Spanish stage in the time of Lope de Vega*, New York: Hispanic Society of America.
- Rojas Zorrilla, F.; Coello Ochoa, A. y J. Coello Arias (en preparación), *El robo de las sabinas*, ed. I. Gómez Caballero, en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Comedias en colaboración*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por R. González Cañal y A. García González, volumen coordinado por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.
- Rubio San Román, A. y E. Martínez Carro (2006): «Aportación documental a la obra de Rojas Zorrilla», *Dicenda: Estudios de lengua y literatura españolas*, 24, 219-234.
- Shergold, N. y J. E. Varey (1989): *Comedias en Madrid, 1603-1709. Repertorio y estudio bibliográfico*, London: Tamesis Books.
- Sloman, Albert E. (1969): *The dramatic craftsmanship of Calderón. His use of earlier plays*, Oxford: Dolphin.
- Talavera Cuesta, S. (2017): «Prólogo a *Los tres blasones de España*», en F. de Rojas Zorrilla, *Obras completas. Volumen VI. Segunda parte de comedias de Francisco de Rojas Zorrilla*, edición crítica y anotada del Instituto de Almagro de Teatro Clásico, dirigida por F. B. Pedraza Jiménez y R. González Cañal, volumen coordinado por M. Rodríguez Cáceres, Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, 11-33.
- Urzáiz Tortajada, H. (2002): *Catálogo de autores teatrales del siglo XVII*, Madrid: Fundación Universitaria Española.
- Vega García-Luengos, G. (2009): «Problemas de atribución y crítica textual en Rojas Zorrilla», en A. Blecua Perdices, I. Arellano y G. Serés (eds.): *El teatro del Siglo de Oro. Edición e interpretación*, Madrid / Frankfurt: Universidad de Navarra / Iberoamericana / Vervuert, 465-489.
- Vega García-Luengos, G. (2007): «Sobre la autoría de *El privilegio de las mujeres*», en “*Non omnis moriar*”. *Estudios en memoria de Jesús Sepúlveda*, Málaga: Universidad de Málaga, 317-366.

Warren Hilbron, H. (1938): *A chronology of the plays of D. Pedro Calderón de la Barca* [tesis doctoral], Toronto, University of Toronto.

SIGLAS UTILIZADAS

R_1 = Romance

R_2 = Redondillas

D = Décimas

SP = Silva de pareados

O_1 = Ovillejos

ES = Endecasílabos sueltos

S = Soneto

C = Copla

T = Tercetos

TM = Trístico monorrímo

OR = Octavas reales

R_3 = Romancillo

L = Letrilla

Q = Quintilla

NHAPA = *No hay amigo para amigo*

NHSPSR = *No hay ser padre siendo rey*

DHANHC = *Donde hay agravios no hay celos*

CPV = *Casarse por vengarse*

PS = *Persiles y Sigismunda*

PR = *Peligrar en los remedios*

O_2 = *Obligados y ofendidos*

CR = *Los celos de Rodamonte*

SSRP = *Santa Isabel, reina de Portugal*

TBC = *La traición busca castigo*

PFM = *El profeta falso Mahoma*

PF = *Progne y Filomena*

LQM = *Lo que son las mujeres*

BV = *Los bandos de Verona*

EBAJ = *Entre bobos anda el juego*

SHNHA = *Sin honra no hay amistad*

NSA = *Nuestra Señora de Atocha*

AO = *Abrir el ojo*

T² = *Los trabajos de Tobías*

EM = *Los encantos de Medea*

TBE = *Los tres blasones de España*

AC = *Los áspides de Cleopatra*

MQ = *Lo que quería ver el marqués de Villena*

MIV = *El más impropio verdugo por la más justa venganza*

MPM = *Morir pensando matar*

CC = *El Caín de Cataluña*

CCT = *Cada cual lo que le toca*

LAS SUPERHEROÍNAS REBELDES DE LOS FILMES *WONDER WOMAN* Y *CAPITANA MARVEL*: SU LUCHA CONTRA LA DEVASTACIÓN Y OPRESIÓN¹

THE REBEL SUPERHEROINES OF THE FILMS *WONDER WOMAN* AND *CAPTAIN MARVEL*: THEIR FIGHT AGAINST DEVASTATION AND OPPRESION.

MARÍA ANTONIA MEZQUITA FERNÁNDEZ

Universidad de Valladolid/GIECO-FRANKLIN/UAH

Resumen:

El siguiente artículo se centrará en el estudio del comportamiento de dos heroínas de la gran pantalla: Wonder Woman y Capitana Marvel. Al analizar los dos filmes, veremos, por ende, que se nutren del género de la ciencia ficción y utilizan mitos clásicos y ciertas pinceladas de corte feminista con el fin de mostrar una preocupación por la devastación del entorno y por el genocidio humano o de otras especies alienígenas.

Palabras clave: *Wonder Woman*; *Capitana Marvel*; cultura popular; mito; ciencia ficción; superheroínas.

Abstract:

The following article will focus on two heroines and their behaviour: Wonder Woman and Captain Marvel. If we analyse these films, which belong to science fiction genre, we will observe the use of classical Mythology and feminism to show their concern about the devastation of the environment and human or alien genocide.

Keywords: Wonder Woman; Captain Marvel, Popular Culture, Myth; Science Fiction; Superheroines.

1. INTRODUCCIÓN: EL CINE COMO ELEMENTO TRANSMISOR DE VALORES

La cultura popular ha resultado, en múltiples ocasiones, un excelente vehículo para la transmisión de valores y para hacer que quien la consume tome conciencia o sea capaz de cambiar una actitud o un comportamiento determinado. No ajeno a lo anterior, el cine se ha convertido en una poderosa herramienta capaz de hacernos reflexionar acerca del mundo que habitamos y de su paulatina destrucción. Este tipo de cine –que se englobaría dentro de lo que algunos críticos han denominado “ecocine” o *ecocinema*

1 Universidad de Valladolid. Correo-e: mariaantonia.mezquita@uva.es. Recibido: 04-08-2021. Aceptado: 01-12-2022

(Willoquet-Maricondi, 2010: xii) — tiene como objetivo mostrar que el deterioro de nuestro mundo natural es directamente proporcional a la dureza de nuestras acciones contra el mismo. Así pues, solo poniendo fin a las mismas lograremos frenar la hecatombe.

El propósito del siguiente estudio consiste en exponer, mediante un análisis de las protagonistas de los filmes *Wonder Woman* y *Capitana Marvel*, el comportamiento de dos superheroínas diferentes, pero con una meta común: acabar con la destrucción y la dominación. La base metodológica estará centrada en la mitocrítica y la ecocrítica, porque ambas se adecúan perfectamente a las películas que van a ser analizadas. Tanto Diana de Themyscira, protagonista de *Wonder Woman* (Patty Jenkins, 2017), como Carol Danvers, protagonista de *Capitana Marvel* (Anna Boden y Ryan Fleck, 2019), se han alzado en diversas ocasiones como iconos femeninos insoslayables capaces de derrotar al género masculino, humano o alienígena, que las subyuga. La primera heroína tratará erradicar una guerra entre humanos y la segunda luchará para salvar a la galaxia de la opresión que sufre una raza alienígena. Los dos personajes tienen en común el anhelo de detener la barbarie y acabar con la injusticia y, para ello, se ponen siempre del lado del más débil. Con su triunfo, nos demostrarán cuán grande es su potencial y su capacidad de lograr las metas que se marcan.

Aunque el origen de ambas heroínas se halla en el mundo del cómic, este artículo solamente se centrará en las dos películas, puesto que nuestro interés reside en el potencial del cine a la hora de plantear la problemática de nuestro mundo y en la capacidad para lanzar mensajes con un alto contenido de sensibilización, invitándonos a la reflexión, para que conozcamos cuál es la realidad en la que nos enfrentamos y cómo poder actuar con el fin de evitar que dicha problemática se agrave. En el mundo digital, donde todo avanza a un ritmo vertiginoso, el cine ha propiciado también que un mayor número de personas se familiaricen con las dos protagonistas y entiendan el mensaje que se nos está enviando. Por el contrario, los cómics de superhéroes tienen un menor impacto en el público actual (Moore, 2022)².

A partir de la década de los ochenta comienza a realizarse un tipo de cine denominado, según Lipovetsky y Serroy, *hipermoderno* y se centra en el uso de la digitalización y las técnicas tridimensionales principalmente (2009: 50-55). Es obvio que los dos filmes pueden incluirse en esta clase de cine, pues se trata de películas con una buena dosis de componente digital donde priman los efectos especiales. Ciertamente, las dos películas beben de la ciencia ficción y dejan patente la connivencia de este género con el mito y con elementos de corte ecofeminista. El hecho de que ambos filmes se engloben en la ciencia ficción no implica que no puedan contener mensajes de hondo calado que sirvan para sensibilizar sobre las injusticias sociales, dado que, paradójicamente, se trata de un género que, aunque tiende a estar exento de realismo, es capaz de tratar problemáticas graves que acucian a nuestra sociedad. En este sentido, las dos películas

2 Sin duda alguna, realizar un análisis comparativo entre las películas y los cómics sería motivo de un estudio más ambicioso, pues existen múltiples diferencias debido al hecho de que en los últimos se ha creado un universo complejo y contradictorio, en el que cada autor ofrece una visión diferente de las protagonistas. Las películas nos aportan una perspectiva de las superheroínas adaptada a los tiempos actuales.

constituyen un ejemplo de “ecocine”, ya que en ellas se vislumbra el postulado de cómo las acciones dañinas que cometemos afectan al entorno y a la sociedad. Aquí será una mujer, convertida en superheroína, quien logre poner orden en el caos. *Wonder Woman* se centra en la debacle mundial y mezcla espacios imaginarios provenientes del mito con los reales. *Capitana Marvel*, en cambio, incluye, en el escenario para la narración de los hechos, la mezcla del espacio interestelar y la Tierra y se basa en la expansión y colonización entre planetas.

2. MITOCRÍTICA Y ECOFEMINISMO EN LA CIENCIA FICCIÓN.

Como ya hemos apuntado con anterioridad, los supuestos metodológicos a través de los cuales realizaremos el análisis de estas películas son la mitocrítica y el ecofeminismo. Consideramos que ambas disciplinas son adecuadas para el estudio de las películas y nos ayudarán a entenderlas mejor, ya que en las dos se observan claramente postulados pertenecientes al mito y al ecofeminismo.

El mito siempre nos ha servido para explicar la realidad en la que vivimos y determinados comportamientos del ser humano. Los grandes mitos han conseguido perpetuarse, permaneciendo a lo largo de la historia de la humanidad, y evolucionar con el tiempo hasta el punto de que la cultura popular ha hecho acopio de ellos y no ha dudado en introducirlos en sus creaciones.

La cultura de masas necesita el ciclo de retroalimentación que existe entre la llamada por Morin “vida práctica” y la “vida imaginaria”, es decir, entre las proyecciones simbólicas y sus materializaciones y encarnaciones o asociaciones a la dimensión material, pues de esta retroalimentación depende la vida social, económica y psicológica de una comunidad (Aladro, 2015: 29).

Según Campbell, el éxito de los mitos en nuestra sociedad radica en que se trata de historias antiguas que tienen vigencia en la actualidad –porque sus paradigmas se adaptan a nuestra época– y que consiguen atraparnos:

[e]stos fragmentos de información de los tiempos antiguos, que están relacionados con temas en los que se ha apoyado la vida humana, (...) han construido civilizaciones y (...) han alimentado las religiones durante milenios [y] son el reflejo de problemas internos muy profundos, misteriosos interiores, umbrales de pasaje internos, y si no sabes cuáles son las señales a lo largo del camino, tienes que hacerlo todo solo. Pero una vez que este tema te atrapa, es tal la sensación, a partir de cualquiera de estas tradiciones, de disponer de una información tan rica y vivificante, que ya no querrás abandonarlo. (Campbell, 2016: 21-22)

De acuerdo con la clasificación de mitos que se contemplan actualmente, existen mitos “que pueden ser antiguos mitos todavía vigentes, combinaciones nuevas con motivos ya existentes con motivos nuevos o mitos completamente nuevos” (Molpeceres, 2014: 68). En el caso de las películas que aquí analizaremos, estamos ante mitos antiguos combinados con motivos nuevos. El mito que más se aprecia en ambos filmes es el de Prometeo o “creador de la humanidad (...)” (Graves, 2005: 161).

Es el gran filántropo, el que ama a los hombres. (...) [E]s diversamente presentado por los tres autores clásicos de referencia: Hesiodo le censura su rebelión frente al dios supremo y juzga merecido su castigo; Esquilo lo alaba su amor por la humanidad y su coraje rebelde; Platón lo respeta[,] pero lo supedita a la superior figura de Zeus. Según Hesiodo es hijo del Titán Jápeto, esto es, pertenece a la segunda generación, no a la de los orígenes; Esquilo lo asciende y lo sitúa en la primera generación de Titanes,

hijo de Gea y Urano, y miembro de la generación de Crono. Para Esquilo es un Titán mártir, para Hesiodo, un sedicioso castigado con justicia. (Olivos, 2020: 113)

Partiendo de Hesiodo y Esquilo, las interpretaciones simbólicas y filosóficas del mito del héroe prometeico se sitúan en dos líneas: la positiva y negativa (Olivos, 2020: 121). Para este estudio, nos interesa más la positiva, dado que:

lo ve como un personaje noble y rebelde, que pugna con romper las cadenas y alzarse contra la opresión. En Alemania[,] Goethe, Herder y Schlegel, y[,] en Inglaterra[,] Byron y P. B. Shelley han enaltecido a Prometeo como impulso vital noble y creador; destructor de coerciones y limitaciones, comprometido con el afán de libertad de la humanidad. (Olivos, 2020: 121-2)

Además de la ciencia ficción y del mito, estos filmes se nutren del ecofeminismo. Las relaciones entre los daños al entorno natural y la subyugación del género femenino han sido estudiadas en profundidad por la corriente ecofeminista. “Históricamente mujer y naturaleza han compartido un mismo destino y las condiciones de opresión a las que ambas han estado sometidas se han convertido en fuente de inspiración tanto para los seguidores de las teorías feministas como para los defensores del medio ambiente” (Rey Torrijos, 2010: 135). No es casual que las dos protagonistas sean femeninas, algo que no prima en el universo de superhéroes. Posiblemente, la inclusión de género colaboró activamente en el hecho de que las dos factorías constatasen la necesidad de incluir en sus producciones cinematográficas personajes femeninos fuertes y heroicos que fuesen aceptados por un público más amplio. No debemos olvidar, tampoco, que una mujer poderosa tiende a infundir pavor entre sus oponentes. Sobre todo, si estos pertenecen al género masculino. Por otro lado, el papel de ambas heroínas va más allá de la de condición que se le ha asignado en la sociedad. Según Campbell:

la condición de la hembra en la sociedad humana ha sido la del servicio al advenimiento y mantenimiento de la vida, de la vida humana. Ésa era toda su función: la mujer en el papel de centro y continuador de la naturaleza. (Campbell, 2002: 10)

En las dos películas se manifiesta cierto discurso feminista de lucha contra la hegemonía patriarcal y contra la opresión, tanto de los más débiles como de ellas mismas. Como amazona, Diana ha vivido en una especie de Arcadia sempiterna, alejada de los hombres y de la sociedad patriarcal, donde la naturaleza le es favorable. Sin embargo, como superheroína, no tardará en embarcarse en una aventura que la llevará a luchar para salvar a la humanidad y ponerle fin a la Primera Guerra Mundial. Combatirá en medio de una civilización herida que le resulta completamente ajena y de un mundo que solo le pondrá obstáculos y se volverá cada vez más siniestro y tenebroso. En este sentido, el uso de la mitología clásica será algo primordial a la hora de relatarnos la historia del enfrentamiento de una amazona con el dios Ares. Por otra parte, Carol se transformará en Capitana Marvel –perteneciente a la civilización Kree, del planeta Hala, y con un pasado humano— y viajará a través de espacios intergalácticos, entre los que se encuentra la Tierra, con el fin de liberar, cual héroe prometeico preocupado por la devastación del planeta, un grupo de alienígenas que está siendo colonizado por otra raza con ansias de poder y dominación. Los universos que se plantean en los dos filmes son demasiado maniqueos y muestran la eterna lucha entre el bien y el mal, en la cual el primero debe vencer y prevalecer. Aunque, tal y como veremos, quienes se alzan como héroes resultan ser villanos, lo cual es un tema recurrente en las películas de superhéroes.

3. WONDER WOMAN: LA BATALLA CONTRA LA DEVASTACIÓN

Wonder Woman, dirigida por Patty Jenkins, estrenada en 2017 y perteneciente al universo DC, apareció primero en cómic en 1941. Vio la luz de la mano del escritor y psicólogo William Moulton Marston –bajo el pseudónimo de Charles Moulton–, con la ayuda de su esposa Elisabeth Holloway y de su compañera Olive Byrne (McCausland, 2017: 22). Para Jill Leopold, el origen del personaje de Wonder Woman puede encontrarse en las feministas sufragistas del siglo XIX, en “el activismo llevado a cabo por Ethel Byrne y Margaret Sanger, fundadora de la *Liga Americana por el Control de la Natalidad*” (McCausland, 2017: 15). Moulton Marston se sentía fascinado por el movimiento sufragista. De hecho, en la escena final de la película, tras haber sido capaz de derrotar a Ares y de terminar con la contienda que asolaba el planeta, Diana aparece rodeada de sufragistas para acentuar la importancia del movimiento y el avance que supuso en la vida de las mujeres. Desde que Diana de Themyscira surgió en el cómic, “ha sido utilizada para representar la liberación de la mujer frente a la tiranía del poder opresor masculino desde numerosas vertientes, desde el más puro activismo pasando por la subcultura *underground*[,] hasta llegar a su estandarización a través del *mainstream*”³ (Martínez, 2017). En la década de los setenta, y coincidiendo con la segunda ola de feminismo, se dio el momento perfecto para que la heroína apareciese en una serie de televisión. (Guevara Flanagan, 2012).

Diana de Themyscira, hija de Hipólita –reina de las amazonas–, procede de Isla Paraíso⁴, un lugar alejado de la civilización y de los hombres. Las valerosas amazonas han aprendido a sobrevivir solas, sin necesidad de nadie que las acompañe ni las proteja, lo cual constituye una muestra de su rechazo a la dominación masculina y a la sociedad patriarcal. Themyscira fue fundada por la anterior reina amazona, Lisipe, antes de caer en batalla. Tal y como recoge la mitología clásica, Lisipe dispuso que los hombres realizasen las tareas domésticas, mientras que a las mujeres se les reservó el derecho de gobernar y luchar. Fueron las primeras en hacer uso de la caballería y llevaban arcos de bronce y escudos cortos (Graves, 2005: 529). Al principio de la película, se nos hace partícipes de cómo Diana vino al mundo tras ser esculpida en arcilla por su madre, quien imploró a los dioses tener una hija sin necesidad de mantener una relación carnal con un hombre. Así, el todopoderoso Zeus le insufló vida. Parece, de este modo, que la reina de las amazonas no se vio en la necesidad de recurrir a ningún hombre para concebir a su hija de forma biológica. En todo momento somos plenamente conscientes de que Diana se erigirá en la superheroína capaz de salvar a la humanidad del desastre. A juicio de Durand, “el héroe es el que se yergue, el que lucha contra los poderes de la *oscuridad* (...)” (citado por Gutiérrez, 2012: 79) y en este caso, ella será quien se enfrente a esos poderes oscuros.

Otro ejemplo sacado de la mitología griega es el de Zeus como creador, rey y padre de dioses y hombres. Durante los primeros minutos de metraje, Hipólita transmite a la pequeña Diana Zeus que había creado a los seres humanos para ser gobernados.

3 La cursiva es nuestra.

4 Themyscira o Isla Paraíso.

Seres creados a su imagen: justos y buenos, fuertes y apasionados. Llamó a su creación hombre. Y la humanidad era buena. Pero el hijo de Zeus empezó a sentir celos de la humanidad y quiso corromper la creación de su padre. Era Ares, el dios de la guerra. Ares envenenó el corazón de los hombres con celos y desconfianza. Enfrentó a los unos con los otros y la guerra asoló la Tierra. Entonces, los dioses nos crearon a nosotras, las amazonas, para infundir amor el corazón de los hombres y restaurar la paz en la Tierra. Y, por un breve espacio de tiempo, hubo paz. Pero no duró. (Jenkins, 2017)

La reina amazona libró una batalla contra Ares para ser liberadas de la esclavitud. Cuando los dioses acudieron en su defensa, Ares los mató a todos, dejando solo a Zeus. Hipólita era sabedora de que Ares volverá a la isla para consumir su venganza: “una guerra sin fin donde la humanidad finalmente se destruiría a sí misma y nosotras con ella” (Jenkins, 2017). En el caso de la historia que se nos narra, los mitos clásicos de las amazonas y los dioses han sido aliñados con elementos nuevos o, lo que es lo mismo, se trata de combinaciones de motivos que ya existían con motivos nuevos (Molpeceres, 2014: 68). El mito de la antigua civilización de guerreras amazonas se mixtura aquí con un componente histórico posterior al que se le añaden efectos propios de la ciencia ficción: el del relato de la Primera Guerra Mundial. La manera en la que la reina cuenta a su hija la historia de las amazonas tiene también un toque de modernidad, pues vemos que se utiliza un libro cuyas figuras tridimensionales cobran movimiento, lo cual es propio de la ficción cinematográfica actual. Las técnicas de ese cine *hipermoderno* que mencionaban Lipovetsky y Serroy se palpan en la narración de estos hechos. Por tanto, el mito como elemento para explicar una historia se ve aquí aderezado con elementos nuevos pertenecientes a ese cine *hipermoderno*.

En cuanto al espacio en el que se desarrolla el filme, cabe indicar que la acción transcurre en varios planos espaciales: Isla Paraíso, o el reino de las amazonas, y el mundo terrenal, donde tiene lugar la contienda. A su vez, este último se desdobra en Londres, junto con los lugares en los cuales se lleva a cabo la guerra, y el París del siglo XXI, desde donde Diana narra su aventura y donde se ha quedado a vivir. Sobre el plano temporal, hay que indicar que se utiliza el recurso conocido como escena retrospectiva, o *flashback*, para contar lo sucedido. En este nivel se observa otra oposición: la del mundo clásico de las amazonas, que incluye los recuerdos de la protagonista, y la sociedad del siglo XX. La conexión entre ambos mundos, separados en espacio y tiempo, se realiza mediante un escudo mágico que genera una ilusión que oculta Themyscira y que Diana deberá cruzar cuando decide abandonar la isla. Incluso podríamos mencionar un tercer plano espacial y temporal: el París del siglo XXI. Allí Diana comienza y termina de narrar su historia tras haber superado la prueba de fuego que la convirtió en Wonder Woman y nos asegura que, tras su viaje iniciático de la luz a la oscuridad, ha cambiado para siempre al percibir lo negativo del ser humano:

Antes quería salvar el mundo, este bello lugar, pero qué ilusa era entonces. Es una tierra de magia y fascinación, digna de ser amada sin reservas. Pero cuanto más te acercas, más vislumbras la gran oscuridad que encierra. ¿Y la humanidad? La humanidad merece un capítulo aparte.

Lo que uno hace al enfrentarse a la verdad es más difícil de lo que pueda parecer. Yo lo aprendí a la fuerza hace mucho, mucho tiempo y ya jamás volveré a ser la misma. (Jenkins, 2017)

Obviamente, esta aventura supone para ella un enorme aprendizaje. En todo viaje iniciático, el héroe –en este caso, superheroína– desciende a los infiernos para

volver a renacer, cual Ave Fénix. Su proceso va desde la luz a la oscuridad para volver definitivamente a la luz. Como Prometeo, su viaje tiene una misión y un propósito y está motivado por la rebeldía ante la opresión. Aquí se percibe también una adaptación del mito clásico, que sirve “como una cantera para la reconstrucción mítica de una rebeldía” (Hinkelammert, 2006: 2). Tras lograr su cometido, Diana renuncia al mundo de las Amazonas y se queda en el terrenal, rebelándose contra la norma impuesta de no abandonar Isla Paraíso. La diferencia es que ahora reconoce que la humanidad no es perfecta y que cada uno debe poner de su parte para salvarla, pues dicha salvación reside en uno mismo.

Antes quería salvar el mundo. Acabar con la guerra y devolver la paz a la humanidad. Entonces vislumbré la oscuridad que vive en su luz y aprendí que dentro de cada hombre conviven ambas. Es una batalla que cada uno de nosotros ha de librar en solitario; algo que ningún héroe jamás derrotará. Y ahora sé que solo el amor puede salvar el mundo. Así que me quedaré, lucharé y me entregaré por el mundo que puede llegar a ser. Esta es mi misión ahora. Ahora y siempre. (Jenkins, 2017)

Por otra parte, si hay algo evidente en Diana de Themyscira es que no se trata de una damisela en apuros, sino que es ella quien va a salvar al capitán Steve Trevor — piloto de las Fuerzas Expedicionarias Norteamericanas — y a la humanidad de Ares — el dios de la guerra —, que parece ser el artífice de la Primera Guerra Mundial. Esa es la vuelta del dios y la venganza a la que hacía referencia Hipólita. Diana es una Amazona activa y empática que no duda en arriesgar su vida para frenar la contienda y rescatar a la humanidad y a la Tierra de semejante daño y, sobre todo, a Trevor, pese a que deja de lado la evidente atracción que siente por este último y se centra en llevar a cabo su cometido. Los roles se invierten y es ella la superheroína valiente que salvaguarda la vida del piloto. En este escenario tiene lugar una subversión del orden establecido y de los valores, pues quienes ayudan a Diana no son más que antiguos espías, contrabandistas o personajes de los bajos fondos que resultan más nobles que aquellos otros que pertenecen a la élite de la sociedad y que potencian el armisticio.

A tenor de McCausland, “Wonder Woman es precursora del feminismo de primera ola de aspiración utópica a las civilizaciones femeninas” y acepta “sus poderes para hacer el bien” (2017: 104). En 2016, la ONU rechazó su nombramiento como Embajadora Honorífica para el Empoderamiento de las Mujeres y las Niñas tras las críticas de un sector por ver en esta figura una imagen demasiado sexualizada y por la controversia de un nombramiento otorgado a un personaje de ficción, dado que la superheroína representa

a una mujer guerrera, fuerte, independiente y con un mensaje feminista, la realidad es que el enfoque actual del personaje es el de una mujer de pechos grandes, blanca y con unas proporciones imposibles. (Lorao, 2013)

En opinión de la crítica favorable al nombramiento, se estaba perdiendo la oportunidad de entender que el personaje responde “a argumentos y símbolos propios del feminismo sufragista y abolicionista de principios del siglo XX y sus nexos con utopías protocientíficas coetáneas” (McCausland, 2017: 1010). Muy posiblemente, todas las imágenes de las bellas y exuberantes Amazonas que aparecen en el filme tampoco contribuyeron demasiado a que los sectores reacios apoyaran un hipotético

nombramiento en ese momento, pues veían una cosificación más de la mujer por su imagen excesivamente exuberante.

Huelga decir que la película incluye mensajes feministas en defensa del rol femenino de forma irónica. Sobre todo, cuando Diana pregunta por el significado del término secretaria y, ante la respuesta de que “se trata de alguien que obedece a lo que le piden”, no duda en responder que en su mundo “eso se llama esclavitud” (Jenkins, 2017), porque considera que la mujer no debe servir a nadie más que a ella misma. Diana tampoco logra entender el hecho de que las mujeres no puedan combatir en la Tierra o se comprometan toda la vida con alguien, ya que, en su opinión, los hombres son necesarios para la procreación e innecesarios para el placer, dando a entender que está mucho más interesada en la biología reproductiva que en el amor y el compromiso afectivo (Jenkins, 2017). Ella demuestra en todo momento que es consciente del poder de la mujer y se niega a que la sociedad la anule y no le conceda el lugar que le corresponde.

A pesar de no conocer el mundo de los humanos y de la ingenuidad que muestra en ciertas ocasiones, Diana tiene muy claro su propósito y se esfuerza para poner fin a la contienda que, de no ser detenida, se cobrará la vida de muchos más inocentes y destrozará el entorno. Curiosamente, y como ya hemos apuntado, aquellos que la ayudan a desempeñar su papel –junto con Trevor– no son héroes poderosos, sino personas desencantadas de la sociedad que habitan y de la cual han sido apartadas. Está claro que Diana siente empatía por este grupo y, a la vez, por todos aquellos a quienes ve sufrir, siendo testigo del caos, la destrucción y la consecuente pérdida de vidas humanas que provoca la batalla. De la misma manera, profesa un gran afecto a los animales, pues al ver lo que para ella es un trato inadecuado, se pregunta la razón por la cual hacen daño a unos caballos que se han quedado atrapados con un carro y alega que ella podría socorrerlos. Diana no entiende que se utilice a los caballos de ese modo y tengan que tirar de un carro, dado que, probablemente y debido al amor que las amazonas sienten por este animal, para ella eso supone un maltrato. Con todo esto, es más que evidente que es capaz de empatizar con la humanidad y con el mundo terrenal en el que no ha vivido con anterioridad. Por eso, y ante un posible fin de este mundo, quiere acabar con Ares –al que culpa de haber instigado la guerra– y devolver la armonía al planeta. La ciencia ficción, cuyo máximo exponente en este filme se materializa en las batallas, refleja aquí la problemática de salvar a una sociedad que se está destruyendo y que, en consecuencia, está devastando el entorno.

En *Wonder Woman*, la oposición es una constante. Podríamos afirmar con seguridad que estamos ante un universo extremadamente maniqueo, en el que la eterna lucha entre el bien y el mal prevalece hasta el final. En lo concerniente al espacio, el contraste entre la armonía de Isla Paraíso y el mundo, donde impera la guerra, es palpable. Algo que también se aprecia en el cromatismo del filme, pues en Isla Paraíso predominan los tonos verdes y azules –correspondientes al mar y a la naturaleza– y en las ciudades –como el Londres de la guerra–, todo es oscuro y lúgubre. Por ende, el contraste entre el equilibrio de la naturaleza y la destrucción de la civilización se evidencia en los tonos cromáticos de la película. Lo mismo se podría aplicar a los personajes, dado que las amazonas aparecen como el reflejo de una sociedad que vive en paz, frente a la lucha

que tiene lugar en Europa. Cuando son invadidas por los aviones, las amazonas lucharán con armas primigenias con el fin de aplacar la tecnología armamentística del momento empleada por los soldados alemanes.

Justamente, a esa lista de opósitos podría añadirse la contradicción de que nada es lo que parece en lo que se refiere a la figura de la protagonista. Desde el principio, se nos hace partícipes de que Hipólita no quiere que se adiestre a su hija en la lucha y tampoco está a favor de que se marche de Isla Paraíso para ayudar a Trevor, porque es sabedora de que Ares la perseguirá hasta acabar con ella por ser quien es (Jenkins, 2017). Como ya hemos indicado, la historia que conocemos por Hipólita es que Zeus insufló vida a una figura de arcilla para complacer a la reina de las amazonas en su deseo de ser madre. En realidad, esto no es cierto, pues al final del filme se desvela que Diana es el resultado de un encuentro entre Hipólita y Zeus. De ahí su fuerza. Ella es la única capaz de acabar con Ares, su hermano, y no una espada dotada de poderes sobrenaturales. Lo mismo sucede con la reencarnación de Ares en la Tierra, que no será el General Luddendorff, como ella había pensado un primer momento, sino el benefactor Sir Patrick Morgan, que parecía estar a favor del armisticio. Así pues, nada es lo que parece a simple vista y todo lo anterior le hará descubrir a Diana quién es en realidad y su propio poder: una superheroína hija del mismísimo Zeus y de la reina de las amazonas. Ella decide quedarse en la civilización humana y ayudar, ya que el anhelo de un mundo en paz supera a la decepción ante el ser humano y su capacidad de hacer el mal.

4. CAPITANA MARVEL: LA BATALLA CONTRA LA OPRESIÓN

Capitana Marvel, dirigida por Anna Boden y Ryan Fleck, cuya superheroína apareció en cómic en 1968 de la mano de Roy Thomas y Gene Colan, pertenece al universo de Marvel y se estrenó el 8 de marzo de 2019. La elección de la fecha para que su debut en la gran pantalla tuviese lugar el día de la mujer no fue casual, ya que “es un personaje femenino con características clásicamente atribuidas a personajes masculinos, su visión es feminista en cuanto lucha contra el poder, dominación y subordinación patriarcal” (Rodríguez Cely, 2019: 42). La evolución que experimenta el personaje central, que pasa de ser una mujer sumisa con un conflicto de identidad a una superheroína que desafía la cosificación, pone de relieve un intento de empoderamiento femenino (Olufidipe y Echezabal, 2021: 11). Además, está claro que los superhéroes masculinos de Marvel debían complementarse con los femeninos, puesto que la sociedad lo requería con urgencia.

En la década de los 70, Marvel empezaba a mostrar los efectos de la lucha por los Derechos Civiles y los movimientos a favor de la liberación de la mujer y surgió una corriente inclusiva y empoderante con respecto a sus personajes femeninos, inicialmente surgidos como meras contrapartidas de sus personajes masculinos más populares (Spider-Woman, She-Hulk...). (Alday, 2019)

Carol Danvers, piloto de las Fuerzas Aéreas Norteamericanas en los años noventa, pasa a ser, tras un accidente y mediante una mutación genética, uno de los miembros de la Fuerza Interestelar Kree. Más tarde se convertirá en Capitana Marvel, la superheroína

más poderosa del universo Marvel y uno de los vengadores con más fuerza, junto con Thor y Hulk.

Su historial y habilidades avanzadas como piloto también le permiten comprender la mecánica de vuelo y el combate aéreo de una forma única. Una parte importante de su personalidad ha sido siempre su deseo de volar, libre de cualquier tipo de limitaciones y de la confusión del mundo y de los seres humanos. Su objetivo, desde pequeña, siempre fueron las estrellas... y no paró hasta que lo consiguió. (Alday, 2019)

Atrapada entre su pasado humano, del que apenas recuerda nada, y el espacio interplanetario, acaba, por casualidad y de nuevo, en el planeta C53, que equivale a la Tierra. Allí empieza una batalla entre alienígenas cuyo resultado será la liberación la raza Skrull del yugo de los Kree. La película constituye otro ejemplo de cine *hipermoderno* con enfrentamientos entre los propios alienígenas y humanos, característicos del género de ciencia ficción. Naves, trajes, armas y uniformes espaciales, además de los rayos que la protagonista lanza por los puños, dan buena cuenta de ello.

Inicialmente, Vers –nombre con el que es conocida por los Kree, debido a las letras de su apellido que se conservan en los fragmentos de su placa de piloto– había permanecido en el planeta Hala, de la civilización Kree. Su estancia en C53 le hace darse cuenta de la verdadera realidad: la raza Kree, formada por nobles guerreros militares, está oprimiendo a los Skrull, comerciantes sin pretensiones colonialistas. Cual héroe prometeico, Vers decide embarcarse en una misión que devuelva la dignidad a los Skrull y los lleve a un hogar seguro. No podemos negar aquí la intemporalidad de Prometeo, que ha sido rescatado del imaginario del mito.

Es probable que uno de los factores que motivan esta vigencia del mito de Prometeo, su intensa llamada a las conciencias contemporáneas, sea precisamente su intemporalidad o atemporalidad. (Olivos, 2020: 102)

Vers se rebela para que no se cometa una injusticia y para que un pueblo no sea oprimido durante más tiempo. Esto ejemplifica la premisa de que la ciencia ficción es capaz de plasmar problemáticas vigentes plagadas de injusticias sociales, como la colonización y la opresión, con la consecuente defensa de los grupos más débiles. La similitud con el héroe clásico es que:

Prometeo reta a los espíritus a atreverse a vivir con valentía, plenitud, plantando cara a la opresión, rebelándose contra la injusticia, aceptando todos los castigos y represalias que esta actitud pueda acarrear. Este emblema del valor y de la desobediencia apela a lo más noble del ser humano. (Olivos, p. 104)

Otro guiño a la mitología clásica puede observarse en algunos integrantes de la *Starforce* –un grupo de guerreros de élite del planeta Hala– de la que también forman parte el Capitán Att-las y la genetista Min-erva. El primero hace referencia a Atlante, el titán de la mitología clásica que sujeta el mundo como castigo⁵, y la segunda tiene

5 “El gigantesco Atlante, el mayor de los hermanos [de Epimeteo y Menecio], conocía todos los fondos marinos; gobernaba un reino con una costa escarpada, más grande Asia y África juntas. (...). Atlante era el padre de las Pléyades, las Híades y las Hespérides, y ha estado sosteniendo el cielo desde entonces, menos en una ocasión en que Heracles le relevó temporalmente de esta tarea.” (Graves, 2005: 161-2).

que ver con Minerva, la diosa romana de la sabiduría, las artes y la estrategia militar⁶. Debemos tener presente que esta no es la única referencia mitológica que existe en el universo Marvel. Sirva como ejemplo el hecho de que uno de los principales Vengadores de esta factoría es Thor, el dios nórdico del trueno, que cuenta con varios filmes propios.

La narración de los hechos acontecidos en la película tiene lugar en un triple plano espacial. El primero, y con el que comienza la historia, es el mundo onírico de Vers como miembro de la civilización Kree. Por medio de su memoria y de los sueños, combinados con la técnica del *flashback*, nos acercamos a los pocos recuerdos que conserva de su pasado en la Tierra y a la forma en la que la Inteligencia Suprema, jefe de la civilización Kree, aparece en sus sueños para controlar su mente y, a la vez, sus poderes. El segundo plano es de su vida en el planeta Hala como miembro de la Fuerza Interestelar, en el cual tiene lugar su entrenamiento por parte del comandante Yon Rogg. En el fondo, dicho entrenamiento es también una manera de controlarla y dominarla para que actúe acorde con lo que los Kree desean. El tercero es el planeta C53, o la Tierra, donde acaba de forma casual en medio de una lucha interestelar, y en el cual se encontrará con su pasado humano. En cuanto al plano temporal, existe por igual un doble plano: el de los recuerdos de la protagonista durante su infancia y su trabajo como piloto en C53, por medio del *flashback*, y el de los acontecimientos en tiempo real, tanto en el espacio interestelar como en C53. Con todo ello vamos sabiendo más de su persona y de cómo llegó a ser la superheroína que ahora es.

La tesis que defiende Duran del héroe que se yergue y lucha contra los poderes de la oscuridad (citado por Gutiérrez, 2012: 79) puede aplicarse también a Capitana Marvel. Ella siente la necesidad de rebelarse con el propósito de ayudar y de servir y así se lo confiesa a la Inteligencia Suprema, líder de la civilización Kree. Como le sucedía a Diana de Themyscira, Carol Danvers también lleva a cabo un viaje iniciático de descenso a las tinieblas para renacer y descubrir quién es y el sentido de su misión. De dicho viaje saldrá reforzada, como el Fénix, y será capaz de discernir a los verdaderos héroes y villanos, dado que aquellos que la están adiestrando lo hacen con el único interés de conseguir alimentar sus ansias expansionistas y colonialistas. A juicio de Quintana de Uña:

el héroe prometeico emprende el viaje de la existencia con propósito y con meta. El viaje para éste se torna así en una búsqueda que da sentido al periplo para el que se ha puesto en movimiento. El héroe prometeico camina hacia un objetivo definido (...). (2004: 113)

Así, Danvers trata de encontrar su verdadero yo y el motivo de su transformación en superheroína. Necesita respuestas y no duda en buscarlas por medio de una aventura que le servirá para ayudar a los que están siendo oprimidos.

En lo que se refiere a los rasgos de rechazo a la sociedad patriarcal, podemos afirmar que en C 53 siempre se había ido abriendo camino en un mundo laboral eminentemente masculino gracias al enorme afán de superación para alcanzar sus metas. El filme muestra una escena donde, por medio del *flashback*, observamos cómo Carol, al ir a subirse a un avión, indica, a su compañera piloto y amiga María Rambeau, que está

6 "Assimilated to the cult of Athena, Minerva was an Etruscan goddess, introduced to Rome under the name of *Minerva Capta*, 'captive Minerva'." (Comte, 1994: 58).

“dispuesta a enseñarle a esos tíos cómo lo hacemos” (Boden y Fleck, 2019). Su lema “más alto, más lejos, más rápido”⁷ simboliza la capacidad de progresar y el deseo de alcanzar los objetivos que se fija. Por supuesto, tal anhelo de superación incluye ser mejor que el género masculino y por ello es aceptada como icono o símbolo por determinados colectivos feministas.

El personaje de la capitana Marvel puede ser considerado como una representante de las feministas liberales con la búsqueda de vinculación de derechos a la mujer. Esa corriente considera que la subordinación femenina se basa en un conjunto de reglas informales y leyes formales que bloquean el éxito de las mujeres. (Rodríguez Cely, 2019: 43)

Carol ha mostrado en todo momento un deseo de avance inquebrantable, ya que sabe que tendrá que esforzarse para alcanzar lo que se propone. Por eso,

lidia desde muy joven con la lucha por competir y sobresalir en un mundo patriarcal, en lucha constante por combatir su emocionalidad, parece estar en bandera de la igualdad y es consistente con las ideas feministas liberales. (Rodríguez Cely, 2019: 43).

Es precisamente ese afán constante de superación lo que ha hecho que quienes la rodean sean conscientes de cuán enorme es su poder y de todo aquello que es capaz de lograr sin desfallecer nunca. María Rambeau, al verla ya como Capitana Marvel años después, exclama: “eres la persona más poderosa que he conocido. Mucho antes de que lanzaras fuego por los puños” (Boden y Fleck, 2019). Incluso Talos, general Skrull, admite que la ha visto “aplantar” a uno de sus mejores hombres con las manos atadas (Boden y Fleck, 2019). Esto constituye una prueba de la dimensión de su poder en un mundo especialmente masculino como es el de superhéroes.

La cinta contiene algunos toques de feminismo mezclados con una fina ironía que muestran la evolución de la sociedad en este sentido. Cuando trata de convencer a María Rambeau para que la acompañe al espacio, dado que necesita una piloto que la ayude a poner a salvo a la civilización Skrull, Mónica, la hija de María, que ha presenciado la conversación y las dudas de su madre, exclama emocionada: “ahora que puedes ir a la más guay de las misiones, coges y no vas para quedarte a ver *El príncipe de Bel Air*⁸ conmigo. Mamá, creo que tendrías que pensar en qué ejemplo le estás dando a tu hija” (Boden y Fleck, 2019). Lo anterior ejemplifica cómo la mujer es capaz de formar parte de una tarea relevante que inicialmente se reservaba para los hombres. Podríamos hablar, por tanto, de un cambio en los valores y estándares sociales en las niñas. Al parecer, estas ya no tienen como referente a ídolos televisivos, dado que muestran más inclinación por misiones interestelares que, a simple vista, les resultan bastante más atractivas.

Merece la pena señalar, igualmente, la banda sonora del filme, con claras connotaciones en favor de la mujer y de la fuerza esta que irradia. Un ejemplo se produce con la imagen de Carol conduciendo una moto en busca de sus recuerdos en C53 mientras suena el tema “I’m only Happy when It rains”⁹, de Garbage. El fragmento de la letra

7 Este lema guarda cierta similitud con el de los Juegos Olímpicos, “*Citius, Altius, Fortius*”, y con la competitividad que tiene lugar en los mismos.

8 Protagonizada por Will Smith, *El príncipe de Bel Air* fue una serie cómica de enorme éxito, perteneciente a la década de los noventa.

9 Banda de rock alternativo liderada por Shirley Manson.

que se escucha es el siguiente: “I’m only happy when it rains / I’m only happy when it’s complicated / And though I know you can’t appreciate it / I’m only happy when it rains”. Posiblemente, la elección de este tema –que versa sobre el hecho de disfrutar ante empresas complejas–, así como del resto, no ha sido aleatoria, pues encaja a la perfección con el carácter de Carol Danvers y su constante afán de superación y de su necesidad de lucha por lo que es justo. Otro ejemplo estaría constituido por el tema final del filme, “Celebrity Skin”, del grupo Hole¹⁰: “Oh, make me over / I’m all I wanna be / A waking study / In demonology”. Las dos primeras líneas explican que ella se ha convertido en lo que anhelaba. Este fragmento se escucha al final de la película, ya como la superheroína Capitana Marvel y tras el enfrentamiento en el que vence a Yon Rogg. Se sabe poderosa y está segura de sí misma y por eso el tema sirve para reforzar este hecho. En dicho enfrentamiento, Rogg le reclama que apague “la feria de luces” y que le demuestre que es capaz de vencerle, en referencia a los haces de energía que dispara con sus puños. Vers desdeña semejante petición y solo le dedica un tajante e indiferente “no tengo nada que demostrarte” (Boden y Fleck, 2019). Habiendo superado a su némesis, decide perdonarle la vida para que sea testigo de sus proezas y de su poder y pueda transmitírselo a la Inteligencia Suprema para que esta sea consciente de que acabará con la guerra interestelar.

La superheroína Capitana Marvel emerge tras el duro entrenamiento al que la había sometido la civilización después de un accidente donde sufre una modificación genética, surgiendo así una mezcla de humana con poderes alienígenas. Esos poderes son exactamente los que la raza Kree no quiere que desarrolle por completo. Tal y como le sucede a Diana con Ares, el villano Yon Rogg –que se había mostrado como un hombre de honor– resulta ser un manipulador perverso cuyo único propósito es controlar su mente y sacudir los cimientos de esta, mediante la persuasión y el engaño, para dañar los aspectos que hacen a Vers más vulnerable. Con ese mismo fin, la Inteligencia Suprema insiste en que “no hay nada más peligroso para un guerrero que la emoción” (Jenkins, 2017), ya que su objetivo es que ella destierre cualquier atisbo de empatía que pueda acabar con los planes de controlarla para que actúe de acuerdo con los criterios expansionistas y colonialistas de la raza Kree. Sin embargo, Vers, que a simple vista no parece una superheroína tan empática como Diana, descubre que “ha estado luchando con una sola mano” (Boden y Fleck, 2019), se desprende el microchip con el que los Kree la controlaban y se pone del lado de los más débiles, los Skrull. A la vez, se libera de sus pesadillas y de sus temores y gana la seguridad que le faltaba. Ella opta por servir y rescatar a una civilización alienígena a la cual considera semejante, pues se encuentra ya mucho más cómoda en el espacio interestelar que en la Tierra. Reconoce, por tanto, su modificación y, con ello, sus poderes y su nueva identidad –a medio camino entre lo humano y lo alienígena– y decide continuar sus viajes por el espacio para socorrer a aquellos grupos oprimidos o masacrados por la ambición de otras razas. En vista de que en este lugar puede ser sumamente útil, prefiere permanecer en el espacio interestelar.

10 Banda de rock alternativo liderada por Courtney Love.

5. CONCLUSIONES

Como conclusión, cabe señalar que las dos superheroínas que protagonizan los filmes que aquí hemos tratado se rebelan y actúan en connivencia con los más débiles cuando descubren cuál es su destino. En el fondo, ambas representan la encarnación de una misma función: la de erigirse en salvadoras, bien de la raza humana, o bien de una especie alienígena. A pesar de las diferencias que existen, el paralelismo entre las dos figuras está claro. Su fin es evitar el cataclismo, defender a los más débiles y demostrar su capacidad como mujeres. Las semejanzas entre la finalidad de lo que representan son, por tanto, indudables.

Indica García Gual que el mito prometeico “nos alecciona y advierte de que el progreso comporta dolor, sufrimiento y esfuerzo” (García Gual, 1997: 293) y, definitivamente, a ambas se lo reporta. En el caso de Diana, su aventura se transforma en un viaje iniciático donde crecerá emocionalmente y aprenderá a utilizar su fuerza y sus poderes para ponerlos al servicio de quienes están siendo destruidos por la guerra. Si bien es cierto que su ingenuidad provoca en su enemigo la sensación de que se trata de alguien débil a la que se puede doblegar convenciéndola, Diana resistirá hasta el final y descubrirá que ella es el arma poderosa que puede destruir al dios de la guerra. Como hija del omnipotente Zeus, su carácter de semidiosa hace que esté capacitada para derrotar a un dios. Por eso, no sin cierta dificultad, vence a Ares. En cualquier caso, poner fin a la contienda implicará, para ella, un enorme sufrimiento y esfuerzo. Diana acabará siendo poseída por un sentimiento de desencanto ante una humanidad que, como ella afirma, “merece un capítulo aparte” (Jenkins, 2017). En lo que respecta a Carol, su misión no resultará sencilla y también comportará dolor y lucha. El viaje iniciático servirá como proceso de aprendizaje. Sobre todo, para descubrir en quién se ha convertido y que aquellos a los que servía y que la adiestraban resultan no ser lo que aparentaban. Al convertirse en Capitana Marvel, pasa a ser una superheroína con extraordinarios poderes que superarán a los de la mayoría superhéroes y a ese mundo masculino que tanto le había exigido no le quedará más remedio que rendirse a sus pies. Las dos, por consiguiente, se ponen del lado de los oprimidos y se rebelan contra la autoridad establecida con el fin de frenar la destrucción y la opresión. Asimismo, a combinación de ciencia ficción, mitos y trazos de ecofeminismo propicia un escenario favorable para el desarrollo y el desenlace de los acontecimientos en ambos filmes.

Tal y como apuntábamos al inicio de este estudio, tanto los universos DC como Marvel repararon en la necesidad de crear una película protagonizada por una superheroína y decidieron tomar partido por la inclusión de género creando personajes con los que, a diferencia de los superhéroes, las mujeres pudiesen sentirse fácilmente más identificadas. La mezcla de ciencia ficción, ecofeminismo y mitos sirve, en este caso, para que el espectador sea consciente de problemáticas vigentes en la sociedad actual que no deben ser dejadas de lado. Aun cuando los dos personajes podrían enarbolar la bandera del feminismo, ese *mainstream* al que pertenecen hace que un sector no las acepte como iconos femeninos y/o feministas, debido a lo que consideran una clara hipersexualización de ambas y, como consecuencia, una cosificación más. No obstante, lo que sí es evidente es que estas dos mujeres han llegado para quedarse. Con sus luces

y sus sombras, y el alto peaje que han tenido que pagar para convertirse en quienes son, nos demuestran que son capaces de ponerse del lado de quienes más sufren y apostar por acabar con la contienda. Conscientes de que esta tarea no sería fácil y de que la guerra está muy por encima de sus capacidades, no desfallecen en el intento. Con el fin de lograr su objetivo, ambas deben superar los obstáculos que encuentran a su paso en un mundo eminentemente masculino. Diana no duda en tomar partido en la batalla, con el propósito de evitar la destrucción y la aniquilación, y Carol se lanza a la búsqueda de un hogar seguro para los Skrull, donde no sean sometidos, enfrentándose a la poderosa civilización Kree. En los dos casos, su meta es detener la barbarie y deberán ponerse del lado del más débil, aunque para ello tengan que poner en riesgo su seguridad y su propia vida. Su triunfo pone de manifiesto su potencial y su capacidad para lograr sus metas.

Al final, la lección que ellas extraen de todo por lo que han pasado es que las ansias de poder y de dominación solo conducen a la destrucción y que la empatía es básica a la hora de comprender el dolor ajeno y de auxiliar a quienes más lo necesitan. Su rebeldía ha sido precisamente lo que ha propiciado que aquellos que estaban en peligro puedan recibir amparo ante situaciones injustas. Resulta obvio que la tarea de salvar a la humanidad ya no es potestad única de los superhéroes, dado que las heroínas han llegado a la gran pantalla para quedarse.

BIBLIOGRAFÍA:

- Aladro Vico, E. (2015): "Canalización del mito en los medios de comunicación contemporáneos. Procesos mitológicos y energía pragmática", en J. M. Losada (ed.) (2015), *Nuevas formas del mito*, Berlín, Logos Verlag: 20-38.
- Alday, D. (2019): "Capitana Marvel: origen e historia de Carol Danvers" <https://www.superaficionados.com/captain-marvel-origen-historia/> (Consultado en junio de 2021).
- Boden, A. y Fleck, R. (2019): *Capitana Marvel* [cinta cinematográfica], Burbank, Walt Disney Studios Motion Pictures.
- Campbell, J. (2016): *El poder del mito. Entrevista con Bill Moyers*, Madrid, Capitán Swift Libros, S.L..
- Campbell, J. (2002): *Los mitos en el tiempo*, Barcelona, Editorial Planeta, S. A.
- Comte, F. (1994): *The Wordsworth Dictionary of Mythology*, Edinburgh, Wordsworth Reference.
- Garbage. (1995): "I'm only Happy when It rains", en *Garbage* [CD]. London, Mushroom Records.
- García Gual, C. (1997): "Diccionario de mitos", Barcelona, Planeta.
- Guevara Flanagan et alii, K. et al (2012): "Wonder Woman!: The Untold Story of American Superheroines. Official Trailer". <https://www.youtube.com/watch?v=h-J4TVDjka0> (Consultado en noviembre de 2022).
- Gutiérrez, F. (2012): *Mitocrítica. Naturaleza, función, teoría y práctica*, Lleida, Editorial Milenio.

- Graves, R. (2005): *Los mitos griegos*, Barcelona, RBA Coleccionables, S.A.
- Hinkelammert, F. (2006): "Prometo, el discernimiento de los dioses y la ética del sujeto." *Polis*, 13, 1-27.
- Hole. (1998): "Celebrity Skin", en *Celebrity Skin* [CD], Santa Mónica, DGC/Geffen Records.
- Jenkins, P. (2017): *Wonder Woman* [cinta cinematográfica], Burbank, Warner Bros Pictures.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2009): *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*, Barcelona, Anagrama.
- Lorao, D. (2013): "Polémica feminista con Wonder Woman en las Naciones Unidas" <https://www.cinemascomics.com/polemica-feminista-con-wonder-woman-en-las-naciones-unidas/> (Consultado en julio de 2021).
- Martínez, B. (2017): "Una Wonder Woman feminista a la que le falta ropa y le sobran planos del trasero", en *El país* https://elpais.com/elpais/2017/11/16/tentaciones/1510837318_968094.html (Consultado en junio de 2021).
- McCausland, E. (2017): *Wonder Woman. El feminismo como superpoder*, Madrid, Errata Naturae.
- Molpeceres Arnáiz, S. (2014): *Mito persuasivo y mito literario. Bases para un análisis retórico-mítico del discurso*, Valladolid, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Moore, A. (2022): "What we can know about Thunderman", en A. Moore, *Illuminations*, London, Bloomsbury: 173-415.
- Olivos, H. (2020): *Prometeo. El fuego insumiso*, Madrid, PRISANOTICIA COLECCIONES y EMSE EDAPP S.L..
- Olufidipe, F. y Echezabal, Y. (2021): "Superheroines and Sexism: Female Representation in the Marvel Cinematic Universe", *Journal of Student Research*, 10, nº 2, 1-15.
- Quintana de Uña, D. (2004): *El síndrome de Epitimeo. Occidente, la cultura del olvido*, Providencia, Editorial Cuarto Propio.
- Rey Torrijos, E. (2010): "¿Por qué ellas, por qué ahora? La mujer y el medio natural: orígenes y evolución del ecofeminismo", en En C. Flys Junquera et alii (eds.) (2010) *Ecocríticas. Literatura y medio ambiente*, Madrid, Iberoamericana / Vervuert: 135-166.
- Rodríguez Cely, J. (2019): "Mujer Maravilla y Capitana Marvel. Aproximaciones divergentes a las éticas feministas", *Ética & Cine*, 9, nº 2, 39-44.
- Willoquet-Maricondi, P. (2010): "Introduction. From Literary to Cinematic Ecocriticism", en P. Willoquet-Maricondi (Ed.) (2010) *Framing the World. Explorations in Ecocriticism and Films*, Virginia, University of Virginia Press: 1-22.

DE LO FANTÁSTICO POSHUMANO A LO REAL ECOMODERNO: UNA CARTOGRAFÍA DE LA CIENCIA FICCIÓN SOLARPUNK¹

FROM THE FANTASTIC POSTHUMAN TO ECOMODERN REALISM: A CARTOGRAPHY OF SOLARPUNK SCIENCE FICTION

ALEJANDRO RIVERO-VADILLO

Universidad de Alcalá

Resumen:

El propósito de este estudio es el de realizar una cartografía sintetizada (pero crítica) de la representación de temáticas ecotecnológicas en ficciones solarpunk estadounidenses, principalmente a través de las compilaciones de historias cortas disponibles en el mercado editorial. Así, el texto analiza la evolución del género desde su conceptualización original como ciencia ficción blanda hasta vertientes actuales en las que predomina un interés renacido en la ciencia ficción dura. Estas últimas muestran un interés en visualizar herramientas tecnológicas potencialmente implementables para paliar los efectos del cambio climático, así como para solventar otros aspectos de la degradación ambiental de corte antropogénico. El texto se inicia con una breve exploración de la historia del género para posteriormente abordar tanto los comentarios de los editores de los compendios de relato breve publicados enmarcados en estas ficciones como algunas de las historias que lo componen. El texto, adicionalmente, explora la forma en la que el solarpunk, claramente en sintonía con la filosofía poshumanista, ha modelado su estética, mensaje y *ethos* político a lo largo de la última década con el objeto de visibilizar posibles futuros optimistas en los que la industrialización ha podido sobrevivir y coexistir con un planeta autosostenible en el Antropoceno.

Palabras clave: solarpunk, poshumanismo, ciencia ficción blanda, ciencia ficción dura, ecomodernidad

Abstract:

The purpose of this article is to synthetically (but critically) map the representation of eco-technological themes in the US Solarpunk literary genre, namely by addressing the different short story collection available in the market. The text analyzes the evolution of these fictions from its original conceptualization as a soft science fiction mode to the contemporary narratives that feature a new interest for the hard science fiction variety, one interested in visualizing technological tools that could be potentially deployed in order to mitigate the problems developed by climate change and other anthropogenic damages against the planet. This study is introduced with a brief exploration of the history of the genre and then analyzes both some significant stories and the editors' comments on their own short collection stories. This text, thus, engages

1 Universidad de Alcalá. Correo-e: alejandro.rivero@uah.es. Recibido: 16-09-2022. Aceptado: 23-11-2022.

with the ways in which solarpunk, clearly in symbiosis with contemporary approaches to posthumanism, has shifted its sense of aesthetics, messages and political ethos during the last decade, aiming to materialize possible optimistic futures for an Earth in which industrialization has managed to survive and co-exist with a sustainable planet in the Anthropocene.

Keywords: solarpunk, posthumanism, soft science fiction, hard science fiction, ecomodernity

1. INTRODUCCIÓN²

Aunque hasta hace poco escasamente estudiado en el ámbito, el solarpunk literario, bien entendido como ambientación o bien como género³, está comenzando a perfilarse como una de las grandes apuestas emergentes de la ciencia ficción tecnooptimista en Occidente. La visión narrativa de este movimiento, popularizada a través de colecciones de relato corto, cristaliza diversas tradiciones temáticas y estéticas previas, particularmente las desarrolladas en las literaturas ciberpunk y steampunk y la ficción climática⁴. Las ficciones solarpunk, en las que se hace uso de unas estéticas y mensajes ecológicos poliédricos y heterogéneos, buscan visualizar futuros en los que la humanidad ha conseguido superar (o por lo menos sobrevivir) las inestabilidades climáticas generadas por la hiperindustrialización planetaria. A veces con narrativas claramente situadas en el campo de la fantasía y otras empleando un realismo técnico y meditado, esta incipiente tradición supone un acercamiento literario único, complejo y polivalente a cuestiones ecológicas actuales.

Antes de abordar el contexto narrativo de este movimiento, se ha de destacar que el término “solarpunk” no solo se corresponde con una ficción especulativa sino con un movimiento político y artístico mucho más amplio con unas ramificaciones temáticas, estéticas y performativas nada homogéneas. Así, a la vertiente literaria que será analizada en este artículo le acompaña toda una variante artística, la cual está particularmente enfocada en la representación de espacios arquitectónicos e infraestructurales (Wilk, 2018: pár. 4). Esto puede apreciarse con mera búsqueda del término “solarpunk” en el buscador Google Images, la cual da como resultado cientos de imágenes en las que se representan desde edificios y sociedades (retro)

2 Esta investigación es producto de la financiación recibida por el Ministerio de Universidades del Gobierno de España bajo el amparo de un contrato predoctoral FPU (Formación de profesorado universitario).

3 Aunque no es objeto de este artículo, se puede debatir si por solarpunk se entiende una ambientación estética (es decir un espacio donde suceden narrativas) o si el propio solarpunk es un género literario en sí mismo al estar sujeto a ciertas temáticas y tropos. Este texto, por cuestiones pragmáticas, se referirá al solarpunk tanto como ambientación como como género, pues existe una relación clara entre el espacio representado y la temática que se pretende visualizar desde la voz autoral y, por tanto, las ideas presentadas en este texto se aplican igualmente se defina el solarpunk de una manera u otra.

4 Por ciberpunk se entienden aquellas ficciones que proyectan “la nueva generación de biotecnología y tecnologías de la información, tratando temas como la corporalidad cibernética, la inteligencia artificial y la subida de la consciencia a la nube” (Elhefnawy, 2015: 87; mi traducción). Por su parte, el steampunk podría considerarse una versión retrofuturista en ambientaciones victorianas del mismo (Elhefnawy, 2015: 94). La ficción climática, un término más reciente, se refiere a aquellas obras de diversa estética centradas “en el cambio climático y las consecuencias políticas, sociales, psicológicas y éticas asociadas al mismo” (Goodbody y Johns-Putra, 2019: 2; mi traducción).

futuristas de estética *Art Nouveau* plagados de huertos en tejados, hasta urbanismos hipertecnologizados y minimalistas con vehículos voladores e invernaderos colgantes⁵, y pasando por espacios rurales que mezclan la fantasía steampunk con visuales pastorales. En el mundo del arte, adicionalmente, el concepto de “solarpunk” se ha entendido en ocasiones como un modelo performativo con el que debatir, problematizar e idear nuevos futuros sostenibles. Un ejemplo puede encontrarse en el proyecto Solar Punk Futures (SPF) del Estudio Ellery, en el que se pretende que las ideas ecológicas inherentes a la representación solarpunk trasciendan el imaginario artístico/literario y puedan encontrar una aplicación pragmática y activista mediante interacciones entre artista y entorno urbano⁶. El movimiento, por tanto, no se configura únicamente como un proyecto estrictamente narrativo sino como uno artístico, cultural y político de corte ecologista con una multiplicidad de formas con las que llevarse a cabo.

Si la estética del género a nivel de formato no es consistente, mucho menos lo es la política y filosofía que lo subyace. Tal y como argumenta Elvia Wilk, “sus orígenes descentralizados en internet han evitado que exista una dirección autoritaria o un giro político definido” (2018: pár. 3, mi traducción). De este modo, la política inherente al solarpunk tiende a ser definida en términos esenciales, unos en los que bien se clama por una transformación de la ciencia ficción en “ciencia acción” (Wilk, 2018, pár. 4); bien por la necesidad de representaciones futuristas que vayan “más allá de la mentalidad utopía/distopía” (Holleran, 2019: 57); o bien por narrativas que inspiren un optimismo inexistente en la actualidad (Zuin, 2021: pár. 2). La forma en la que estas bases políticas se desvelan en cualquiera de los proyectos catalogables como solarpunk puede diferir en gran medida: desde representaciones de imaginarios tecnocorporativos en los que los sistemas industriales capitalistas consiguen generar espacios sostenibles (pero desiguales), hasta urbanismos post o paraapocalípticos en los que se defienden ecosocialismos de corte localista con niveles de desarrollo industrial mínimos.

En este contexto de creación artístico-literaria claramente activista, resulta cuanto menos irónico que gran parte de las historias que representan el género no retraten sistemas tecnológicos específicos a través de los cuales esta transición a modelos sostenibles (tanto a nivel social como a nivel ecológico) pudiera llevarse a cabo. Los relatos solarpunk (con la excepción de un par de compendios) diseñan futuros sostenibles muy alejados de cualquier forma de realismo, instigando un horizonte energético relativamente ideal que, sin embargo, carece de propuestas claras y matizadas en torno al camino que llevará a la humanidad a ese escenario. En las próximas páginas se aborda en profundidad las ideas que circunscriben las narrativas solarpunk, así como su evolución a lo largo de los pocos años que lleva activo y definido. Posteriormente se ahonda en la manera en la que tanto los editores de los compendios

5 Muchas de estas últimas suelen ser imágenes reposteadas de la web del arquitecto Vincent Callebaut, cuyo trabajo, mayormente especulativo, pretende combinar sostenibilidad ecológica y arquitectura a gran escala.

6 Para un mayor detalle sobre esta propuesta, véase el artículo de Sam Holleran sobre las actividades del SPF (2019).

como los relatos incluidos en ellos exploran las bases teóricas ecologistas que se toman de referencia a la hora de elaborar ambientaciones y temáticas solarpunk. Así, tras presentar las particularidades de su modulación literaria, se tratará su *ethos* específico y los senderos temáticos en los que se ha profundizado tanto desde la ciencia ficción blanda como, más recientemente, desde una recuperación de la ciencia ficción dura que caracterizó los impulsos iniciales de la Era Dorada de la ciencia ficción estadounidense. Adicionalmente, este texto pretende enfatizar los componentes poshumanistas que configuran el género, pues, aunque polivalente, sus temáticas, ya sean realistas o fantásticas, tienden a adherirse en mayor medida a los valores filosóficos defendidos por gran parte de los filósofos y filosofas pertenecientes a este campo filosófico.

2. SOLARPUNK LITERARIO: DEFINICIÓN(ES) Y SURGIMIENTO

Ya sea por su condición de infante o por la diversidad de formas de en las que se entienden las interacciones entre tecnología, humanidad y naturaleza, la mera definición de “solarpunk” es compleja. Académicamente, las historias con este tipo de ambientaciones e intereses temáticos se han descrito como una ciencia ficción en la que se combinan representaciones de tecnología verde y lucha social con el fin de imaginar otros futuros posibles más optimistas (Farver, 2019: 1; Kroon, 2019: 2; Williams, 2019: 6). Esto, a priori, implica un intento de visualizar espacios en los que a través de la tecnología verde actual o prospectiva, se producen escenarios más justos y habitables. Esta definición, sin embargo, es cuanto menos vaga, pues no apunta a una estética específica, un acercamiento determinado a “la tecnología verde” (que puede ser industrial o no), o el espectro político de esta lucha social que se pretende representar. Esta ambigüedad se explica al indagar en las primeras teorizaciones de “lo solarpunk”.

Uno de los aspectos más rompedores del género es que este se teoriza antes de su surgimiento formal tanto en su variante literaria como artística. Tal y como argumenta Rhys Williams, los primeros retazos de lo que comenzó a definir el solarpunk se encuentran en “los numerosos posts en blogs, páginas de Tumblr, y grupos de discusión online dedicados al subgénero más que en su forma narrativa” (2019: 7; mi traducción). La peculiaridad postmoderna de este fenómeno hace que, por su propio contexto, la idea principal que definirá posteriormente las ficciones solarpunk se encuentre ambiguamente definida. No hay textos literarios que conformen una base canónica de esta literatura, y, por tanto, las influencias y desarrollos de estos beben de fuentes muy distintas. De este modo, textos anónimos, como el publicado de la web *Republic of Bees* ya en 2008, definían la idea de solarpunk como un contraste ecológicamente positivo al ya popular steampunk:

In the case of steampunk, the focus on Victorian technology serves as a guideline for imagining an alternative world. In the case of solarpunk, the interest in older technologies is driven by modern world economics: if oil isn't a cheap source of energy anymore, then we sometimes do best to revive older technologies that are based on other sources of energy, such as solar power and wind power. (2008, p. 5)

Se entiende este aún protogénero como una evolución de las ambientaciones steampunk en los que las tecnologías a vapor no han sido sustituidas por energías

como el petróleo o el gasoil. En otras ocasiones, no obstante, el solarpunk se planteó como un contraste al más conocido ciberpunk. En 2011, intentando dar una definición a la potencial narrativa solarpunk, el usuario Mormon Mobster proponía en el foro Absolute Write una visión del solarpunk en el que este fuera una extensión de las estéticas ciberpunk en las que, como particularidad, la tecnología petroquímica hubiera sido sustituida por paneles fotovoltaicos (2011: pár. 1). Este se preguntaba incluso cómo operarían algunas de los temas clásicos del ciberpunk como el de “la fusión entre máquina y humano” en este tipo de ambientaciones (2011: pár. 4).

Lo relevante de estas definiciones es que ya desde sus inicios el movimiento literario se proyectaba como una aproximación a la ecología que promulgaba el uso de energías renovables para crear espacios futuros sostenibles. Con esta definición en mente, otros textos mucho más detallados surgieron en años subsiguientes. Uno de los más citados en el aún incipiente campo de los estudios sobre solarpunk es “Solarpunk: Notes toward a Manifiesto” publicado por Adam Flynn en 2014 en la web *Hyeroglyph*. En él se proponía que el solarpunk habría de tomar imágenes que nos han sido dadas por blogs eco-optimistas y llevarlos un paso más allá, “[con una estética] de frontera/ edad de la navegación de los años 1800 (pero con más bicicletas), reutilización creativa de infraestructura ya existente (a veces posapocalíptica, a veces como un presente alternativo), innovaciones de guerrilla (jugaad) procedentes de países en desarrollo, e infraestructura informática de alta tecnología con formas simples y elegantes” (2014: pár. 8; mi traducción).

La definición de Flynn incorpora elementos más punk (infraestructuras de guerrilla, reutilización de materiales) así como computacionales que recuerdan a ambientaciones ciberpunk, pero que mantienen la estética decimonónica característica del steampunk. Estas primeras definiciones, como se verá más adelante, no siempre han sido replicadas estrictamente, pero avanzan que el tecnooptimismo verde se configura como el elemento principal del género, sea cual sea la estética “punk” de la que pretendan nutrirse. Así, se entiende que los imaginarios solarpunk habrían de generar futuros en los que la energía renovable, especialmente la solar, es el núcleo semántico, especulativo y creativo que dirige y condiciona el *worldbuilding* de la trama narrativa. El argumento puede ser optimista o pesimista, utópico o distópico; el tipo de tecnología puede tener mayor o menor semejanza con la tecnología solar actual; y el mundo en el que acontece la trama puede estar más o menos devastado. No obstante, tecnológica y energéticamente, estos imaginarios siempre muestran “los deseos para un futuro a los que un número cada vez mayor de personas se ve abocado, y al que pueden contribuir” (Williams, 2019: 23; mi traducción), un mundo en el que la transición energética ha podido tener lugar y en el que los peores augurios climáticos han sido prevenidos⁷.

7 También se podría argumentar que este es un deseo por la propia reproducción del sistema industrialista al que se supone que se opone, pues la tecnología solar depende en gran medida de las lógicas de producción y extractivismo que precisamente han generado la época de transición geo-atmosférica que vive la Tierra actualmente.

El solarpunk literario, pese a su propuesta inicial tan heterodoxa, se moldea como una literatura política con un claro propósito ecologista. Este acercamiento colectivo y virtual en torno a la forma de definir esta ciencia ficción no es, no obstante, genuino. Las bases estéticas y temáticas del género solarpunk pueden observarse también como una ramificación de la tradición literaria de la ficción climática (cli-fi), de la que toma el interés representacional y político de corte ambientalista. Ya sea representando espacios alterados por el cambio climático antropogénico, como proponiendo herramientas, técnicas y arquitecturas sostenibles, o incluso de manera simbólica utilizando valores culturales asociados a lo solar (Williams, 2019: 9), la crisis medioambiental opera como foco temático en la inmensa mayoría de las ambientaciones de las historias. Los futuros solarpunk son especulaciones en las que la humanidad ha aprendido (o está aprendiendo) a coexistir con un planeta Tierra en el que la acción humana (o según la percepción política, del capitalismo) ha modificado para siempre su geología y atmósfera. Los temas de la ficción climática, tal y como comenta Elisa Pérez-De los Cobos Hernández, “se centran en el impacto de la contaminación, el aumento del nivel del mar o la amenaza global sobre la civilización humana” (2019: 545), elementos, al fin y al cabo, que acompañan los discursos contemporáneos sobre el cambio climático y la devastación de los ecosistemas. Las ficciones solarpunk, así pues, pretenden abordar la realidad ecológica desde lógicas disidentes con las que se exploran literariamente las consecuencias tanto positivas como negativas que el cambio a una tecnología verde podría ocasionar en las sociedades industrializadas.

En lo relativo corpus literario disponible, aunque en español aún no se dispone aún de ninguna antología (ni traducida, ni original), el mercado norteamericano ha publicado una importante cantidad de colecciones que permiten análisis detallados y pormenorizados de esta literatura. Como primeras manifestaciones del género destacan colecciones como *Wings of Renewal: A Solarpunk Dragon Anthology* (Arseneault y Pierson, 2015), *Sunvault: Stories of Eco-Speculation* (Wagner and Wieland 2017), y la díloga *Glass and Gardens: Solarpunk Summers* (Ulibarri, 2018) y *Glass and Gardens: Solarpunk Winters*. (Ulibarri, 2020) A estas, junto con algunas otras surgidas durante los años 2020, se le puede sumar el compendio de *Multispecies Cities: Solarpunk Urban Futures* (Ruprecht et al. 2021), ya con temáticas filosóficas más definidas (en el caso de la misma, las ideas poshumanistas de la filósofa Donna Haraway), o las colecciones de los editores Clark A. Miller y Joey Eschrich, *The Weight of Light: A Collection of Solar Futures* (2018) y *Cities of Light: A Collection of Solar Futures* (2021), en las que se combinan tanto narrativa como ensayo. Se ha de destacar, no obstante, que el fenómeno solarpunk, al ser generado principalmente desde las lógicas de Internet, es muy difícil de localizar al estilo clásico (es decir, mediante ediciones de textos publicados por editoriales), ya que bajo la marca “solarpunk” podemos encontrar un número difícilmente calculable y evaluable de textos por toda la web, tanto en plataformas de autopublicación online como en foros o redes sociales. Cartografiar la totalidad de expresiones literarias que se adecuan a las lógicas solarpunk sería, en definitiva, una tarea inasumible.

En cuanto al estudio académico del género, apenas hay investigaciones en castellano sobre el mismo; la inmensa mayoría de ellas, debido a que el idioma de las

publicaciones están escritas en inglés. En este contexto anglosajón, aunque siendo el más prolífico, no existe ningún estudio previo a este artículo que aborde la evolución del movimiento hasta nuestros días. No obstante, se han publicado diversos estudios en los que se define y clasifica al género dentro de la literatura de ciencia ficción (Schuller, 2019; Reina-Rozo, 2021), así como artículos críticos sobre algunas de las historias cortas publicadas en los primeros compendios. En estos se abordan aspectos como la representación de propuestas filosófico-políticas como la justicia y activismo ambiental (Farver, 2019; Kroon, 2019), los estudios de la energía (Williams, 2019), o las teorías del decrecimiento (Rivero-Vadillo, 2022a; Rivero Vadillo, 2022b). Esta relativa ausencia de interés académico por esta literatura (pese a que hay un cada vez mayor interés por su análisis) no es de extrañar, ya que, pese a que este fuera teorizado ya en 2008, la mayor parte de su producción comercial comienza a brotar a finales de los años 2010 y principios de los 2020. Desde 2018 se han publicado en inglés más de 8 antologías (frente a las 2 publicadas entre 2015 y 2017 antes mencionadas), además de la traducción al inglés del compendio seminal brasileño (Lodi-Ribeiro, 2018). A todas estas se podría sumar la traducción de diferentes relatos al italiano (Verso y Fernandes, 2020) e incluso alguna novela autodefinida como “solarpunk” (Cautilli et al., 2021).

Por lo tanto, este es el momento de la historia de estas ficciones en el que podemos hallar un corpus literario y teórico lo suficientemente extenso para poder comenzar a clasificar las dinámicas estéticas y temáticas que la vehiculan, así como para comprender la forma en la que distintas teorías de la ecología, la tecnología y la lucha social se fusionan en este tipo de narrativas climáticas. El solarpunk dibuja cientos de horizontes prospectivos para dirigirnos a un Antropoceno dominado por energías renovables (particularmente solares) más justo socialmente que el presente que habitamos. La cuestión que subyace a esta propuesta, no obstante, es cómo se formulan exactamente estos escenarios y qué han entendido los, las y les autores por futuro sostenible, como se verá a continuación, los relatos solarpunk en ocasiones ha formulado nuevos espacios de pensamiento y, en otras, nuevas formas técnicas a implementar ante la crisis ecológica.

3. CIENCIA FICCIÓN BLANDA Y POSHUMANISMO SOLARPUNK

Antes de profundizar en el tipo de espacios solares generados en este tipo de ambientaciones —o como lo define Imre Szeman, “solaridades”(2020: 129)⁸—, se hace necesario abordar brevemente el modo en el que los conceptos de ciencia ficción dura y blanda han ido negociándose en el canon solarpunk norteamericano. Pese a que las tendencias teóricas en torno a estas ficciones indican una búsqueda por la representación de futuros sostenibles, verdes y, en mayor o menor medida, tecnologizados, un vistazo a la mayoría de las primeras publicaciones demuestra

8 En concreto, Szeman define como solaridad todo aquel “estado, condición, o cualidad desarrollada en relación con el sol o con la energía derivada del mismo” y pone como ejemplos de solaridad potenciales espacios pospetroleo o sistemas políticos comunales dependientes únicamente de energía fotovoltaica (129).

que el principal interés de las tramas no es el de crear visiones técnicas y realistas de aplicaciones de la tecnología solar al mundo actual. Estas, más bien, son susceptibles de ser catalogadas como “ciencia ficción blanda”, es decir, aquella ficción especulativa en la que la exploración detallada y realista de “la ciencia y la técnica no están en el centro de atención” (Averbach, 2014: 92). La función extratextual de una ciencia ficción blanda no es tanto la de visualizar futuros concretos y materialmente realistas basados en una determinada configuración científico-técnica sino que son las relaciones humanas, políticas y sociales las que protagonizan la semántica extratextual de la narrativa, pues el objetivo de los autores y autoras es el de imaginar espacios futuristas en los que se cuestionan, proponen, o, simplemente, de representar diferentes teorías y realidades socio y tecnopolíticas del presente.

Los propios editores y editoras de varios de los compendios de relatos corroboran este acercamiento. Ruprecht et al., editores de la colección de *Multispecies Cities: Solarpunk Urban Futures*, comentan que el interés del solarpunk es el de “buscar formas de poner en práctica la solidaridad, de abrazar el ingenio humano tanto en la ecología tradicional como en la investigación científica, celebrando formas diversas de habitar el mundo, desde lo personal a lo relacional” (2021: 1; mi traducción). Sarena Ulibarri, editora de la dílogía *Glass and Gardens*, por su parte, apunta que en la elección de los textos de sus antologías está limitada únicamente a que estas muestren una ciencia ficción especulativa en la que se aborde la crisis climática desde un optimismo antiapocalíptico (2018: 1; 2020: 4). Por su lado, Arseneault y Pierson, editoras de *Wings of Renewal*, definen el género como una forma de “unirnos, de dismantelar estructuras de opresión y no dejar a nadie atrás. [las historias solarpunk] reflejan mundos en los que hemos triunfado: el cambio climático ya no amenaza el planeta, la mayoría de las desigualdades han sido erradicadas, y la gente ha aprendido a compartir y apoyarse la una en la otra” (2015: I; mi traducción). En definitiva, estas visiones del solarpunk entienden sus narrativas como eminentemente políticas, como un arma discursiva que incite a un activismo social de corte liberal y ecologista en la materialidad de nuestros entornos políticos. Como argumenta Stacey Balkan, “estos relatos anticipan unas políticas de la liberación que guían la energía solar hacia una verdadera comunalidad energética. Los personajes de las ficciones solarpunk habitan espacios colectivos en los que comunidades históricamente marginalizadas y paisajes no humanos (incluyendo al “camarada Sol”) viven en armonía” (2022: pár 6). El foco de este interés por la lucha social, sin embargo, no se centra tanto en la implementación de soluciones técnicas y realistas ante la crisis climática, sino, más bien, en los aspectos filosóficos (particularmente políticos) que ulteriormente pueden potenciar esa investigación técnica.

Como sucede en el ciberpunk, esta ambientación solarizada emana todo un imaginario colonizado por diversas formas de tecnología; sin embargo, como también ocurre en este género, el progreso tecnológico representado apenas está basado en teorías o proyectos científicos concretos, sino que se hace uso de elementos fantásticos para adecuar la narrativa a determinada sensibilidad (ecologista en el caso del solarpunk). El ejemplo más evidente que podría ponerse para visualizar este

entendimiento del solarpunk es la primera colección publicada en inglés: *Wings of Renewal*, cuyos textos se ambientan enteramente en entornos de fantasía futurista en los que aparecen dragones ya sea como protagonistas, como adversarios o como el propio espacio en el que acontece la trama. No obstante, contamos también con una gran cantidad de historias que presentan visiones futuristas más cercanas a la ciencia ficción tradicional. Un ejemplo de este acercamiento puede verse en el relato “A Life with Cibi”, de Natsumi Tanaka (2021) en *Multispecies Cities*, en la que se narra cómo en una ciudad japonesa unos extraños seres inteligentes y cambiaformas se utilizan como alimento gratuito, los “cibi”, creados artificialmente y capaces de hablar y comprender idiomas humanos. Estas quimeras entre animal y planta se utilizan además como mascotas, e incluso ellos mismos se ofrecen voluntariamente a ser devorados (entera o parcialmente) por los humanos, ofreciendo gratamente incluso un cuchillo a estos para que se les extirpe con mayor facilidad parte de su cuerpo (Tanaka, 2021: 160). Narrativamente, lo que justifica la existencia de estos seres es la necesidad de minimizar el impacto humano sobre el ecosistema, pues estos son un sustituto de la ganadería y agricultura intensivas que tanto desestabilizan los ecosistemas terrestres. La representación tecnológico-ecológica del solarpunk tiende así a estar subyugada a una necesidad social (en este caso, la de una producción alimentaria sostenible que no genere daños ecológicos pero que permita la correcta alimentación de todos los seres humanos). El aspecto científico-técnico que permite generar la trama ni se detalla, ni se pretende representar como realista, pues lo que en última instancia visualiza el relato es la problemática moral de alimentarse de seres que, pese a que ayudan a solucionar problemas ecológicos, son también sintientes. Como comenta la narradora de la historia “tiendes a olvidar que los cibi son una fuente de nutrientes cuando empiezas a vivir con ellos” (Tanaka, 2021: 161; mi traducción).

En otro relato, “The Heavenly Dreams of Mechanical Trees” de Wendy Nickel (2018), se puede observar un acercamiento similar. En un mundo devastado por un cambio climático antropogénico que ha llevado a la destrucción de toda vida vegetal, se han ingeniado una especie de árboles-máquina que proporcionan de oxígeno, energía, y alimentos sintéticos a la población humana. La historia, lejos de ser utópica, se muestra bastante negativa en lo que respecta a la supervivencia humana, pues, por un lado, los árboles, metálicos en composición, se están oxidando y debido a su propia naturaleza robótica, no pueden reproducirse (Nickel, 2018: 145). Además, según la narradora, “las fábricas que construyen árboles nuevos o partes de repuesto usan más energía de la que este terreno desolado puede producir” (Nickel, 2018: 146; mi traducción), lo que condena a la humanidad a una eventual extinción causada por falta de recursos para mantener el sistema. El texto se nutre de un claro componente cristiano, pues no solo encontramos un sinnúmero de referencias al jardín del Edén, el árbol del conocimiento del bien y el mal, o a Eva, sino que el propio final de la historia, en el que el árbol-máquina protagonista concibe una semilla sintética, evoca una solución autotecnologizada y milagrosa (recordando la concepción de la virgen María) a la cuestión de la crisis ambiental que asola esa (y nuestra) Tierra. La veracidad de la representación tecnológica del relato está, de nuevo, fuera de debate, ya que la

temática central del texto se vehicula en torno a los vínculos entre el pensamiento espiritual y el imaginario tecnoutópico.

Incluso en las historias con una estética más similar al modelo hegemónico y *pulp* del ciberpunk, es decir, uno en el que acostumbran a representarse espacios hipertecnológicos y urbanizados con narrativas más cercanas al género negro o detectivesco, se encuentra esta aproximación “blanda” a la narrativa. En “Iron Fox in the Marble City”, de Vlad Andrei Cucu (2021), los lectores se ven inmersos en una historia “modelo” ciberpunk, con un protagonista cibernético, Kithound, que ve frustrada su profesión como soldado cuando se ve obligado a migrar a un Tokio cuasiutópico en el que toda fuente de energía es renovable. El relato tiene todos los componentes asociables al estándar ciberpunk: un entorno urbano, conflictos entre conglomerados empresariales internacionales por el control de los recursos (en este caso, una bomba de agua que suministra a la ciudad y a su arcología), y batallas de guerrillas entre los protagonistas. La trama explora la supuesta superioridad de la humanidad frente a “lo natural” y el presunto comportamiento innatamente humano para el sabotaje de soluciones sociotécnicas con el fin de beneficiar a la economía cortoplacista del capitalismo más salvaje. Tal y como comenta Capital C, el “archienemigo” de la trama, antes de intentar destruir la bomba de agua y generar una guerra internacional,

Nature is not a thing worthy of respect. It should be feared. Man never ended up anywhere of use by treating a tree like his friends. No, he just saw the many ways a tree should benefit him. An enemy, small or big, that is an obstacle that one must pass to improve his own condition in life. [...] All your plants, animals, technology, are valuable to those people. So of course they'll join to start a war, just to take a bite. (Cucu, 2021: 140-141)

Finalmente, Capital C y Kithound acaban inmolados en una explosión, aunque Kithound sobrevive integrándose a la inteligencia artificial de la bomba y salva así la ciudad. Nuevamente, la historia no pretende visualizar modelos específicos de tecnologías sostenibles más allá del escenario idealista de la urbe solarpunk autosostenible. La ciudad solarpunk, y por defecto, Kithound, acaban siendo visualizados dentro de un binario en el que representan lo “sostenible” frente al ciberpunk hipercapitalista y contaminante que representa Capital C, no aportando (ni pretendiendo aportar) a lo largo de la historia una visión específica de cómo operaría realmente esa Tokio solarpunk ni qué tipo de organización infraestructural a nivel mundial le permitiría ser a la urbe ecológicamente sostenible.

En definitiva, en estos tres textos (ejemplos que podrían extrapolarse a la gran mayoría de los relatos breves catalogados como solarpunk), el componente que se tiende a valorar y que justifica la narrativa en las compilaciones es el de una lucha o solución tecnosocial en la que se cuestionan (o resuelven) las dinámicas de poder del industrialismo que genera la crisis climática. Como comenta Kroon, el solarpunk es sinónimo de:

[a] socio-political and economic revolution, is solarpunk's acknowledgement of the many different fronts on which it is necessary to combat the issues of the contemporary moment in order to create a positive future for all beings that qualifies it as a *viable* alternative imaginary to empower humans in the midst of the so-called Anthropocene. (2019: 4; mi énfasis).

Por “imaginario alternativo viable”, no obstante, se ha de entender que este se refiere usualmente al mundo de las ideas. Es decir, se puede argumentar una viabilidad en torno a la lógica detrás de las ideas políticas, filosóficas o morales que desentraña la historia determinada a la que un análisis se refiere. Sin embargo, en cuanto a “viabilidad” técnica, los relatos ni tienen el objetivo de mostrar soluciones tecnológicas a los problemas geo y biofísicos del cambio climático actual, ni, de hecho, presentan descripciones claras de la tecnología verde y sostenible que pretenden ensalzar. De este modo, como en toda ciencia ficción blanda, las inconsistencias científicas que pudieran derivarse del imaginario construido por los y las autoras son irrelevantes; el interés de la trama y del análisis del territorio en el que esta acontece recae sobre el potencial sociopolítico de la obra. Como resultado, del matrimonio entre los términos “solar” y “punk”, el segundo es sin duda el foco de atención que domina la representación tecnoecológica en estas narrativas iniciales del género.

En este sentido, el pensamiento ecológico que se desvela de las narrativas solarpunk es atravesado por un eje claro que determina ese acercamiento “blando” presente en estas historias: el poshumanismo. Esta vertiente filosófica impulsada por la obra de filósofas feministas como Karen Barad (2003), Cary Wolfe (2009), Rosi Braidotti (2013; 2020), Donna Haraway (2016) o Francesca Ferrando (2020) se caracteriza por su intención de generar un pensamiento ontológico que rompa los binarismos históricos entre humanidad y naturaleza (así como los de civilización y naturaleza, mundo humano y mundo animal y humanidad y tecnología). Tal y como apunta Ferrando, para el poshumanismo “la tecnología no es el ‘otro’ a ser temido o contra el que rebelarse (en una suerte de actitud neo-ludita)” (2020: 25) y, de hecho, su razón de ser es la de “des-centralizar [sic] a lo humano del foco primario del discurso [mientras que a la vez se] llama la atención sobre nuestra pertenencia como especie humana a un ecosistema que, si se daña, afecta también negativamente a la condición humana” (2020: 30). Un vistazo a los relatos mencionados, y a la dirección general de la temática de los relatos breves solarpunk, hace fácilmente observables los vínculos entre el movimiento literario y el filosófico. No solo coinciden en el tiempo, también abordan temáticas comunes como la posibilidad de convivir de manera sostenible con el planeta mediante la tecnología industrial, o el interés de romper jerarquías de dominación entre humanidad y no humanidad, y la posible colaboración multiespecies (humanas, no humanas y tecnológicas) en la creación de unas dinámicas ecopolíticas que nos permitan sobrevivir en el Antropoceno.

En relación con esto último, Rupert et al., en el ya mencionado *Multispecies Cities*, volumen enteramente dedicado a narrativas solarpunk poshumanas, señalan que “el concepto de multiespecies [que se observa en estos relatos] defiende que solo podemos comprender verdaderamente el mundo si miramos a la forma en la que diversos humanos y otras formas de vida están interconectadas de una manera compleja de separar” (2021: 2-3; mi traducción). Aunque *Multispecies Cities* es el único tomo que se autodiseña como poshumanista, las ideas que rodean las ideas básicas en torno al solarpunk mencionadas a lo largo de este texto resuenan con elementos profundamente poshumanistas –o, en palabras de Haraway, “postcompost” (2016:

101)– como los conceptos de “Chthuluceno”, “simpoiesis” y “generar parentesco” también defendidos por la misma autora (2016), los cuales se basan en la idea de que hemos de comprender a la naturaleza no humana como una vasta red de conexiones de la que formamos parte y con la que podemos crear lazos de “parentesco” como forma de abordar nuestras interacciones con lo natural de una manera más ética (Haraway, 2016: 103). A estos se le podrían añadir ideas como la necesidad de un “devenir-máquina”, “devenir-Tierra” y “devenir-animal” defendidas por Rosi Braidotti en *The Posthuman* (2013), con los que, utilizando la idea este concepto teorizado por Deleuze y Guattari, la autora apoya una idea de interconexión ética y solidaria entre especies animales, el uso de los recursos naturales no animales y la función ético-ontológica que estas conexiones, así como las inorgánicas y electrónicas generadas por nuestra interacción con las máquinas, pueden ofrecer a un nuevo pensamiento tecnopolítico (Braidotti, 2013: 66-67).

Este poshumanismo latente –y más recientemente, explícito– que se presenta en las diferentes estructuraciones de la literatura solarpunk es precisamente el que hace que estas narrativas tengan un enfoque “blando”, pues sus ficciones se nutren de discursos dentro del mundo de la filosofía ecológica y cibernética que se alejan de conceptualizaciones y visiones más técnicas, pragmáticas, científicas y realistas de las posibles solaridades hacia las que puede evolucionar la Tierra en el Antropoceno. La materialización de una pseudoutopía sostenible basada en conexiones multiespecies y la fusión entre tecnología y biología sostenibles se retrata de esta manera como un objetivo irónicamente humanista al que llegar. Existe, por tanto, un vacío imaginativo entre la actualidad real que habitamos como humanos y el mundo poshumano que se muestra en las narrativas solarpunk, un aspecto que ya estaba presente en las narrativas optimistas de ciencia ficción mucho antes de la llegada del solarpunk.

En una entrevista en 2004 al escritor Kim Stanley Robinson, el autor resaltaba que:

it may be easier to imagine a radically different society—easy as can be, in some ways, in that one merely expresses wishes and defines some version of justice, equality, peace. That’s all easy. What’s hard is imagining any plausible way of getting from here to there. And this is where science fiction comes in. Fantasy is ahistorical and can imagine the *Good Place* without strings, across the Great Trench that More describes in his *Utopia*. Science fiction, however, is defined by the history infolded in the future described that leads back to now. There, in contemplating a history getting to that place, it gets very hard to imagine. *So the result is imaginable, but not the process of getting there.* (Szeman y Whiteman, 2004: 43; mi énfasis)

Este primer solarpunk analizado en esta sección vendría a representar ese “resultado imaginable” de paz global, igualdad y justicia del que habla Robinson, moldeado en este caso con el patrón de diferentes preceptos, presunciones y pretensiones poshumanistas. Sin embargo, como se mostrará a continuación, existen otras dinámicas en el panorama literario solarpunk reciente cuya intención no es (solo) generar un modelo de sociedad ecológica y socialmente sostenible que alcanzar sino llenar de forma realista y científicamente prospectiva el hueco entre la realidad criticable del presente y el futuro ambientalmente utópico al que se aspira.

4. SOLARPUNK Y REALISMO TÉCNICO

Llenar ese vacío entre la realidad ecológica deseada que muestra la primera vertiente de las ficciones solarpunk y el presente incógnito en el que existimos es una tarea que recientemente el género ha intentado llevar a cabo a través del retorno a la ciencia ficción dura. La sola mención de este concepto ya hace que nos retrotraigamos a las obras de lo que se ha considerado históricamente como la Era Dorada de la ciencia ficción, una época generacional (iniciada a finales de los años 1930 y continuada hasta finales de los 1940) en la ficción especulativa del bloque capitalista desarrolló un modelo de narrativas basado, en gran medida, en la representación de imaginarios tecnológicamente posibles desde la perspectiva de sus autores. En esta generación se incluyen las obras iniciales de autores como Arthur C. Clarke, Isaac Asimov, Robert A. Heinlein o A. E. van Vogt, publicadas, la gran mayoría de ellas, en diferentes revistas *pulp* editadas por John W. Campbell.

En este sentido, el propio Campbell definía la ciencia ficción como una aplicación del método científico a la literatura:

Scientific methodology involves the proposition that a well-constructed theory will not only explain away known phenomena, but will also predict new and still undiscovered phenomena. Science fiction tries to do much the same—and writes up, in story form, what the results look like when applied not only to machines, but to human society as well. (Broderick, 1995: 7-8)

El propósito de esta literatura especulativa, así pues, no es solo el de predecir futuras tecnologías de manera racional, sino también el de explorar las reacciones que podría tener su uso en las sociedades del futuro. La diferencia, no obstante, entre esta conceptualización de “lo social” y el interés sociopolítico de la ciencia ficción blanda es que se asume que el propósito del autor en la primera es el de idear caminos reales a través de los cuales la sociedad futura podría embarcarse, mientras que en las segundas el interés de la narrativa no radica en lo prospectivo sino en un análisis del mundo social del presente.

Al margen de las muchas perspectivas en torno a lo que es o debería ser la ciencia ficción que se han propuesto a lo largo de los últimos 90 años, inabordables en este estudio, sería complejo defender que las narrativas solarpunk se adhieren a este *ethos* literario. Las ficciones solarpunk, tal y como se ha explicado páginas atrás, no suelen presentar espacios tecnológicos detallados y realistas más allá de las bases de la producción de energía solar o renovable, creando imaginarios en ocasiones fusionados con entornos abiertamente fantásticos, como en el caso de la colección *Wings of Renewal*, o de manera menos tácita como en el caso de aquellas ambientaciones ciberpunk “solarizadas” presentes en un gran número de relatos. Por este motivo, las dos colecciones de relatos publicadas por el Center of Science and Imagination de la Universidad de Arizona, *Weight of Light* y *Cities of Light*, tienen una gran relevancia en lo que respecta a la historia del género. En el primer tomo, la dinámica que se presenta en torno a la distribución de los relatos refleja que el objetivo del libro es el de desvelar posibles vías a las que podría dirigirse la (posible) infraestructura energética del futuro. *Weight of Light* está dividido en cuatro secciones (“Big Urban”, “Small Urban”, “Big Rural” y “Small Rural”), y cada una de ellas contiene un relato

sobre el tema que protagoniza cada sección, es decir la disposición del entramado energético en diferentes entornos urbanos o rurales, a la que le acompañan entre uno y tres ensayos sobre el relato escritos por científicos. En estos últimos se abordan con detalle las posibilidades y peligros de las infraestructuras representadas en la narrativa, especulando sobre cómo podría ser una sociedad futura en la que los flujos de energías renovables operaran de la misma forma en la que son visualizados en la historia.

Con una visión muy similar a la defendida por Campbell, los editores de este compendio matizan que

Our goal for this project is to reveal the richness and diversity within the arena of futures built upon the promise of clean, plentiful energy. The transition to solar and other clean renewable sources isn't just a light switch that we can flip; it will be messy, and it will involve consequential decisions about design, structure, democratic process, the character of the relationship between humans and the environment, and much more. In this collection, we aim to depict these multifarious solar futures, and the choices that shape them, as exciting spaces for imagination, exploration, deliberation, debate, and even a dash of adventure. (Eschrich y Miller, 2018: 13)

Si en los textos anteriores, los editores promovían la producción de solaridades positivas en los que se ha triunfado en la transición energética, promoviendo una visión del futuro (tecno)optimista, estas dos colecciones pretenden precisamente llenar ese espacio entre el presente y el modelo energético ideal presentado en el solarpunk primigenio. El objetivo no es, como ocurría en enunciaciones tempranas de esta literatura, formular y hacer palpable la posibilidad es un futuro en simbiosis con lo no-humano, sino diseñar múltiples formas optimistas en las que el cambio de modelo energético (y, por consiguiente, sociopolítico) podría llegar a verse materializado.

Las historias de este compendio sitúan a los lectores en futuros cercanos en los que teorías y modelos actuales de estructuras energéticas más sostenibles se están poniendo en práctica. Estos futuros no muestran ningún atisbo de utopía tecnológica, pues se presentan como espacios en los que los ensamblajes entre tecnología, humanidad y territorio suponen una disrupción social, solucionando algunos aspectos en cuanto a la sostenibilidad del sistema, pero también generando problemas entre la ciudadanía. Un ejemplo representativo del compendio entero puede verse en el texto del teórico y escritor Andrew Dana Hudson, quien también ha participado en las otras colecciones ya nombradas de *Glass and Gardens: Solarpunk Winters* y *Multiespecies Cities: Solarpunk Urban Futures*, así como publicado textos de teoría solarpunk (Hudson, 2017). En su texto, titulada "Under the Grid", el autor transporta a los lectores a los años 2040, en los que una alianza internacional de distintas facciones políticas ha formado una superentidad denominada El Tratado de Emergencia Internacional (International Emergency Accord) encargada de regular la producción y distribución de la energía a nivel mundial. Estados Unidos, al no alcanzar los objetivos previstos por el Tratado, comienza a ser supervisado por una agencia del Tratado, Emergency, la cual mediante gobernanza algorítmica se encarga de sancionar y regular la infraestructura energética estadounidense. En este contexto, la ciudad de Detroit, que lleva ahora el nombre de Pho-Town, ha sido rediseñada con una gran arcología que la cubre para ser tanto sostenible como productiva energéticamente. Tal y como apunta el narrador tras introducir a la protagonista de la historia, Ingrid, una trabajadora de la agencia reguladora:

She looked out her office window, counted the Grid squares below, west to where her childhood home would be, if she could see through the thicket of vertical farms and the patchwork of silvery-black squares. The solar rolled in fractal waves, arranged to maximize sun collection while letting through light and wind—a delicate balance of homeowner investment and computational decree that Ingrid helped manage. And above it all, the Grid: a carbon-fiber scaffolding, white-gray, preposterously massive, cutting Detroit into uneven squares and trapezoids. (Hudson, 2018: 74)

Esta nueva Detroit, sin embargo, no está exenta de problemas, ya que la imposición mecanicista del gobierno algorítmico no tiene en cuenta particularidades individuales del ecosistema en el que se impone, así como las propias consecuencias ecológicas de la propia imposición de este sistema energético. La historia presenta el problema de la madre de Ingrid, Krystal, quien no cumple los requisitos de producción energética establecidos por Emergency. La anciana, además, ha establecido en su casa un refugio para distintas aves, algunas nativas y otras exóticas, que se han visto desplazadas por la antropogénesis del territorio desarrollada por Emergency.

Por un lado, la asociación de propietarios de viviendas de su barrio ha decidido desahuciar a la anciana, pues no solo las aves que esta alberga hacen que su casa no sea lo suficientemente productiva y autosuficiente en lo que respecta a la normativa legal, sino que estas también perjudican la producción energética de sus vecinos. Tal y como apunta el inspector que notifica a Ingrid la su situación de su madre:

“Ms. [Krystal] Hall’s skyspace, as lovely as it is, barely met regional generation standards last year. Five months ago the new requirements cycled in, and my guess would be she’s now behind. She’s lucky Emergency hasn’t audited her block lately.”

“That’s it? We can get better panels.”

“Well, there’s the matter of the birds. Some neighbors think they’re a nuisance. They dirty solar panels, rip up crops, disrupt repair and delivery drones.” (Hudson, 2018: 77)

Por otro lado, el hogar de Krystal opera como un microrefugio para la biodiversidad, el cual, a nivel legislativo, no ha sido ampliamente contemplado por el algoritmo, pues pese a que este tiene cláusulas para la protección de la biodiversidad, las especies que almacena la anciana son consideradas como plagas (Hudson, 2018: 78). Eventualmente, el problema de Krystal se lleva a una votación municipal que, pese al esfuerzo de Ingrid, se pierde, obligando a su madre a desprenderse de las aves si quiere conservar su casa. Al final, pese a que su madre se ve obligada a deshacerse de los animales, Ingrid comienza a centrar su trabajo en defender casos similares para así conseguir integrar a las distintas especies no humanas dentro del sistema.

Pese a que el relato atraviesa otros prismas temáticos, pues se tocan dinámicas de raza y clase (Ingrid y su madre son afroamericanas y de barrio proletario, mientras que quienes están en control de la asociación de propietarios son en su mayoría blancos de clase media y su líder ni quiera vive en el propio barrio), la historia se centra en la forma en la que una nueva tecnología posible puede configurar aspectos sociales. Como apunta Lauren Withycombe Keeler en el ensayo que sigue a la historia de Hudson:

It’s a future that’s achievable with very little modification to 2018 technologies. It really isn’t scientific innovation that gets us to Detroit Solar City, aka Pho-Town, in the 2040s; rather, it’s

changes in governance—in the way people and institutions come together at very different scales and change the physical world around them. (2018: 91)

El sistema tecnológico empleado en esta ficción retrata un sistema teóricamente simple de obtención de electricidad (mediante paneles solares colocados de manera estratégica para maximizar la entrada de energía), así como la implementación de la inteligencia artificial para hacer aún más eficiente toda la gestión energética. El problema que se observa, no obstante, es que esta misma tecnología no incluye el bienestar y la simbiosis de otras especies dentro del paradigma de sostenibilidad implementado.

En este sentido, como las anteriores enunciaciones del género, se puede observar un componente teórico claramente poshumano, pues la historia crítica que el paradigma ecológico tecnooptimista no está teniendo en cuenta redes simpoieticas (en palabras de Haraway) o el devenir animal (en palabras de Braidotti) —es decir, una cohabitabilidad con otras sintiencias no humanas—⁹. “Under the Grid” no es una excepción en la colección, pues se puede observar un interés similar en el resto de las secciones, cada una de ellas abordando problemas que podrían ocasionarse al implementarse determinadas propuestas ecotecnológicas basadas en energía solar. Los modelos que se proponen en estas ficciones, que combinan (o no) cooperación entre organismos animales, vegetales o ecosistémicos, no solo están apoyados por los científicos que escriben los ensayos que explican al lector el funcionamiento específico del sistema desarrollado por los autores del texto literario, sino pueden enmarcarse en líneas teóricas actuales dentro del mundo de las humanidades ambientales y los estudios de la energía.

Por ejemplo, siguiendo un posible análisis de la historia mencionada de Hudson, se podrían destacar las críticas a la gobernanza algorítmica propuestas por la teórica Holly Jean Buck en *After Geoengineering* (2019), texto en el que aborda la implementación de tecnologías reales y comprobadas a la hora de avanzar hacia futuros tecnooptimizados. Buck, en lo relativo a la gobernanza algorítmica, sostiene que:

There is also the danger that bias could be coded into the program. This could happen because the underlying climate data is uneven; for example, war-torn countries are going to have gaps in their data. Or bias could be introduced due to variations in how problems are defined. Droughts, for example, can be hydrological, agricultural, or meteorological, each of which would be defined using different thresholds. Theoretically, the system could disadvantage vulnerable peoples without the explicit intention to do so, just because of poor data or poor problem definitions. (Of course, this is on top of the basic bias that determines who gets the education and power to even be in the position of writing computer code and making decisions.) (2019: 224)

Las críticas de Buck a un potencial sistema gobernado con inteligencia artificial se ven patentes en la historia de Hudson, con un algoritmo que no solo no tiene en cuenta a comunidades no humanas, sino que, casualmente, el propio conflicto computacional tiene lugar en una comunidad (y un individuo) racializado en un barrio con menores recursos económicos. Buck, no obstante, defiende que no se ha de

9 Sin embargo, la forma en la que este ethos poshumano se retrata es mediante una propuesta tecnológica que no acaba de devaluarse en la propia narrativa. Pese a que Krystal cede sus pájaros, se intuye una solución en una reforma ética del sistema y no en un cambio radical del mismo.

rechazar la gobernanza algorítmica sino integrar al humano en la misma a la hora de la toma de decisiones (Buck, 2019: 227-229). Una idea similar a la que se desentraña del final de "Under the Grid", pues se demuestra que la programación algorítmica de Emergency requiere de una participación humana para que el sistema para mejorar aspectos sociales no contemplados por la computación maquínica.

El ejemplo de la gobernanza algorítmica aplicada a la gestión de la energía renovable no es la única propuesta especulativa presente en las obras del Center of Science and Imagination. En el resto de historias de *Weight of Light* se pueden observar propuestas que abordan el futuro de los cultivos combinados con la generación de energía solar (Rambo; Herche; Ravikumar; Janko) o propuestas de arcologías solares masivas, (Cooper; Loughman; Parker) todas estas basadas en modelos estudiados desde las CTIM (ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas). De manera similar, *Cities of Light* toma un mismo enfoque metodológico (es decir, con historias cortas seguidas de ensayos sociológicos y científicos sobre las mismas) en el que se pretende especular sobre configuraciones socio-energéticas aplicadas a futuros urbanos cercanos. Este último tomo, explora modos en los que Chicago, Portland, San Juan (Puerto Rico) o San Antonio (Texas) podrían evolucionar hacia una mejor sostenibilidad energética en un mundo en el que las energías renovables, particularmente la solar, comienzan a tomar el lugar que ahora ocupan los combustibles fósiles. Como apuntan los propios editores:

Our goal with this project is to speculate on the future of cities, and to celebrate the vitality and diversity of urban spaces, by imagining ways that communities can use the clean-energy transition as an opportunity to enhance what makes them special. The transition will involve messiness, discomfort, and in some cases, dislocation and displacement. Yet it is also a chance to strengthen neighborhoods, foster greater equity and civic engagement, and repair the natural environments and ecosystems that both surround and wind through our cities. (Eschrich y Miller, 2021: 14)

Estos dos trabajos colectivos, *Weight of Light* y *Cities of Light*, engarzan con las ideas originarias de las que surge el solarpunk, pues no solo se pretende priorizar una solución técnica a los problemas ambientales y climáticos que sufrimos, sino también hacer de esta solución un cambio social que pueda integrar nuevas subjetividades dentro de un entorno ecológico deseable y seguro.

El surgimiento de esta reformulación del solarpunk no es casual, ya que la pulsión por rellenar el hueco entre el presente y la futura solaridad utópica no es únicamente una reacción literaria. Esta también depende en gran medida de corrientes de filosofía aplicada que han surgido en los últimos años en el contexto de las humanidades ambientales. Holly Jean Buck es solo un exponente de los muchos pensadores que han surgido desde mediados de los años 2010 hasta nuestros días intentando abordar de manera pragmática e inmediata posibles rutas para esos futuros más teóricos de sostenibilidad argumentados por las pensadoras poshumanistas. Así, destacan obras como *Inventing the Future* (2016) de Nick Srnicek y Alex Williams sobre la automatización sostenible del trabajo, *How to Blow Up a Pipeline* (2021) de Andreas Malm sobre activismo y soluciones técnicas a la crisis climática, o *The Terraforming* (2019) de Benjamin Bratton sobre la posibilidad de realizar una georingeniería a gran

escala y racionalizada. Esta nueva corriente teórico-especulativa, homogenizada en ocasiones con el término vago de “ecomodernidad” es en gran medida la que está estimulando esta nueva vertiente de las narrativas solarpunk, las cuales, recogiendo el objetivo optimista y simbiótico del humanismo, se centran en la representación técnica y “dura” de los procesos tecnológicos que habrían de llevarse a cabo para caminar en la dirección utópica propuesta por el solarpunk inicial. Más que contraponerse a las narrativas primigenias, esta vía narrativa edifica su literatura sobre los paradigmas poshumanos tan ambiguos y “fantásticos” de la primera generación de textos, recuperando un *ethos* claramente en línea con los patrones casi abandonados de la ciencia ficción dura basados en presentar futuros que no solo pueden ser imaginados, sino también diseñados con nuestra comprensión científico-técnica actual.

Un aspecto de importancia a la hora de pensar los discursos inherentes al solarpunk, además, es la forma en la que esta visión “realista” del futuro verde se materializa, ya que su base científica no deja de depender de una percepción ideológica y sesgada inherente a ciertos discursos científicos. El tecnooptimismo, entendido como el apoyo a una tecnología industrial, del que hace gala el solarpunk no se abandona en ningún momento. Aunque acompañadas por ensayos escritos por expertos en CTIM, todas las historias de los compendios del Center of Science and Imagination asumen una confianza plena en las posibilidades de las renovables, no teniendo en cuenta discursos contemporáneos, particularmente desde posiciones decrecentistas. Es decir, los textos que acompañan estas narrativas están escritos por científicos y científicas que, sin duda, también imponen en su discurso cierto sesgo ideológico que, en este caso, favorece la implementación de energías renovables. Existen, no obstante, discursos desde la ciencia que contradicen esta creencia. En su libro *Petrocalipsis: Crisis energética global y como (no) la vamos a solucionar* (2020), el científico del CSIC Antonio Turiel problematiza esta esperanza puesta en las posibilidades de la energía solar, criticando su baja eficiencia real (2020: 108), sus costes de producción a largo plazo (2020: 109), o el hecho de que la producción de paneles solares depende de materiales escasos (2020: 110). Así, este supuesto realismo solar que se defiende desde estas propuestas técnicas de ciencia ficción dura, puede, desde la visión de otras propuestas científicas, ser considerada irónicamente como fantástica, pues pese a que aborda posibilidades materiales de futuros solarizados, no se tiene en cuenta la posibilidad de que la propia energía solar pueda no poder extenderse de forma real por todo el globo, por todo Estados Unidos o, incluso, por toda una ciudad norteamericana. Aunque hay ejemplos aislados de solarpunk decrecentista¹⁰, la mayor parte del género y, sin duda, la más relacionada con la ficción dura, se genera en base a la presunción de que un futuro nutrido de energía solar es técnica y materialmente posible, lo cual es sujeto de debate en las propias conversaciones que tienen lugar en el mundo de la energía. Es por esto por lo que, pese a la validez científica de esta vertiente paralela del solarpunk, en lo que se refiere a su relevancia dentro del análisis literario ecocrítico esta no ha de considerarse acríticamente como una propuesta en absoluta consonancia

10 Véase Rivero-Vadillo, 2022a

con el paradigma científico actual, haciendo que esta sea una ciencia ficción dura potencialmente aplicable en tanto que el lector asuma ciertas premisas ideológicas.

En definitiva, el solarpunk “realista” de estas colecciones puede comprenderse como una ramificación del género centrada en presentar dinámicas ecomodernas específicas con el objetivo de delimitar de una manera más clara y visual el objetivo teórico-político final que ha caracterizado la estética literaria de este movimiento desde sus inicios: la generación de alianzas interespecies e interculturales mediadas por la tecnología industrial para trabajar por una mejor habitabilidad humana en el Antropoceno. Estas premisas técnicas, aunque debatibles en tanto a su aplicabilidad, comienzan a considerar senderos a través de los cuales llegar al ideal utópico solarpunk. Queda patente, así, que existe una clara distinción entre esta visión realista y sus versiones pretéritas, pues no solo existe un interés por la representación de tecnologías realistas, fácilmente articulables y accesibles a corto plazo, sino un abandono de los componentes más temporalmente desligados, fantasiosos e incluso cliché, que presentaban los primeros compendios.

5. CONCLUSIÓN

La narrativa solarpunk, aunque relativamente breve, tanto por su medio principal de difusión (la historia corta) como por su evolución histórica, se configura como un espacio literario para la reflexión y debate poshumanista y ambientalista. Aunando estéticas ciberpunk y steampunk con temáticas ecologistas en torno a la tecnología y la sostenibilidad, este género se caracteriza en sus primeras expresiones por unas dinámicas narrativas cercanas a la ciencia ficción blanda, pues tal y como muestran los editores de estas colecciones (y las propias historias), el objetivo político de las narrativas era estimular el debate en torno a futuros ecológicamente positivos, desviándose del imaginario distópico que, según defendían los editores, había copado la ciencia ficción del siglo XXI. Las estéticas narrativas de este solarpunk primigenio sitúan a los lectores bien en espacios formalmente fantásticos o bien en territorios hipertecnologizados en los que es imposible ver una evolución del progreso tecnológico desde el presente del lector al contexto presentado en la obra. Es decir, el solarpunk original propone escenarios optimistas que operan como un posible destino final hacia el que embarcar a la humanidad para alcanzar una solaridad poshumana, uno en el que se pretende defender la necesidad de una simbiosis con lo no humano animal, vegetal y tecnológico. Estos futuros poshumanos, no obstante, no pretenden visualizar modelos a través de los cuales se podría llegar hacia ellos, creando un vacío de performatividad política en el que se propone un objetivo tecnosocial y ecológico (más o menos) utópico, pero no una estrategia por la cual llegar al mismo.

En este contexto es por lo tanto relevante destacar las publicaciones del Center of Science and Imagination de la Universidad de Arizona, en las que retomando las premisas de la ciencia ficción dura clásica, se aborda el imaginario solarpunk desde una perspectiva técnica, diseñando narrativas científicamente posibles con tecnología actual acompañadas de ensayos científicos explicando la relevancia y factibilidad de

la infraestructura energética representada. Pese a que esta propia especificidad “dura” puede ser científicamente criticada desde otras corrientes de pensamiento ecológico, como el decrecimiento, la vertiente ecomoderna y realista de esta literatura resuelve las inconsistencias temporales y fantásticas que afectaban al género en lo que respecta a su teorizado ímpetu por imaginar territorios habitables durante el Antropoceno. Sean posibles estas solaridades o no, el solarpunk más técnico renueva las bases de un género caracterizado tanto por la ambigüedad representativa como por el uso de “lo solar” y “lo simbiótico” en forma del lenguaje poético, metafórico o abstracto. El rumbo que seguirá este realismo, o incluso el propio solarpunk, es incierto, ya que cuanto más se acrecienta la crisis climática actual, más complejo es pensar futuros en los que el industrialismo ecológico sobreviva (o incluso la propia humanidad). Por el momento, no obstante, el sol parece configurarse como una de las grandes apuestas del tecnooptimismo.

BIBLIOGRAFÍA

- Anónimo (2008): “From Steampunk to Solarpunk.” *Republic of Bees* (blog). *Wordpress*. 27 Mayo 27. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://republicofthebees.wordpress.com/2008/05/27/from-steampunk-to-solarpunk/>
- Arseneault, C. y Pierson, B. J. (2015): “Foreword”. En Arseneault, C. y Pierson, B. J. (eds.), *Wings of Renewal: A Solarpunk Dragon Anthology*. Autopublicación, CreateSpace, I-II.
- Arseneault, C. y Pierson, B. J. (eds.) (2015): *Wings of Renewal: A Solarpunk Dragon Anthology*. Autopublicación, CreateSpace.
- Averbach, M. (2014): “Ciencia, ficción blanda, fantasía e historia: Ursula K. LeGuin y Lois McMasters Bujold”. *Espaço Plural*, XV, nº 31, 91-106. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=445944240006>
- Balkan, S. (2022): “Can Solarpunk Save the World?” *Public Books*. Noviembre, 15. Consultado el 22 de noviembre de 2022. Disponible en: <https://www.publicbooks.org/can-solarpunk-save-the-world/#fn-50641-7>
- Barad, K. (2003): “Posthumanist Performativity: Toward an Understanding of How Matter Comes to Matter”. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 28, 801 - 831.
- Braidotti, R. (2013): *The Posthuman*. Cambridge: Polity Press.
- Braidotti, R. (2020): *Posthuman Knowledge*. Cambridge: Polity Press.
- Bratton, B. H. (2019): *The Terraforming*. Moscú: Strelka Press.
- Broderick, D. (1995): *Reading by Starlight: Postmodern Science Fiction*. Londres: Routledge.
- Buck, H. J. (2019): *After Geoengineering: Climate Tragedy, Repair, and Restoration*. Londres: Verso Books.
- Cautilli, J., Cautilli, M., Jokar, M. M. (2021): *Rising Tide: A Solarpunk Death Story*. J Ellington Ashton Press.

- Cooper, B. (2018): "For the Snake of Power". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, 43-50. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- Cucu, V. A. (2021): "Iron Fox in the Marble City". En Rupprecht, C. et al (eds.) *Multispecies Cities: Solarpunk Urban Futures*. Albuquerque: World Weaver Press, 126-144.
- De los Cobos Hernández, E. (2019): "Canción de Hielo y Fuego: análisis de una distopía climática a la luz del derecho ambiental", *Anamorphosis: Revista Internacional de Direito e Literatura*, 5, nº 2, pp. 539-563. doi: 10.21119/anamps.52.539-563
- Elhefnawy, N. (2015): *Cyberpunk, Steampunk and Wizardry: Science Fiction since 1980*. Wroclaw: Kindle Direct Publishing Print.
- Eschricht J. y Miller, C. A (2021): "About the Project". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Cities of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, pp. 11-15. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/cities-of-light/>
- Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) (2018): *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*. Arizona State University. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) (2021): *Cities of Light: A Collection of Solar Futures*. Arizona State University. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/cities-of-light/>
- Eschricht J. y Miller, C. A. (2018): "About the Project". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, pp. 11-14. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- Ferrando, F. (2020): "Posthumanismo y transhumanismo: diferencias y relaciones". *Xenomórfica: unidad alienígena de pensamiento y vanguardia*, nº1, julio, 22-30.
- Flynn, A. (2014): "Solarpunk: Notes toward a manifesto," *Hieroglyph*, Septiembre, 4. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://hieroglyph.asu.edu/2014/09/solarpunk-notes-toward-a-manifesto/>
- Goodbody, A. y Johns-Putra, A. (2019) "Introduction". En Goodbody, A. y Johns-Putra, A. (eds.) *Cli-fi: A companion*. Oxford: Peter Lang, 1-17.
- Haraway, D. (2016): *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene*. Durham: Duke University Press.
- Herche, W. (2018): "Light and Shadows on the Edge of Nowhere". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, 121-126. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- Holleran, S. (2019): "Frenar la distopía: diseño especulativo, solarpunk y herramientas visuales para proponer futuros positivos". *Ecología política*, 57, 56-61. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6992833>
- Hudson, A. D. (2017): "On the Political Dimensions of Solarpunk." *Medium*, 15 de octubre. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://medium.com/solarpunks/on-the-political-dimensions-of-solarpunk-c5a7b4bf8df4>

- Hudson, A. D. (2018): "Under the Grid". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, 73-90. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- Janko, S. (2018): "Building Tierra del Rey: Design Features of Centralized Solar". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, 133-140. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- Keeler, L. W. (2018): "All Politics is Glocal". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, pp. 91-96. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- Kroon, A. (2019): "Imagining Action in/Against the Anthropocene: Narrative Impasse and the Necessity of Alternatives to Effect Resistance." *The Goose*, 18, 1. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://scholars.wlu.ca/thegoose/vol18/iss1/2>
- Lodi-Ribeiro, G. (ed.) (2012): *Solarpunk: Histórias ecológicas e fantásticas em um mundo sustentável*. Sao Paulo: Draco.
- Loughman, J. (2018): "Lessons from the Snake: Energy and Society". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, 51-66. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- MormonMobster (2011): "Figuring out 'Solarpunk'?" *Absolute Write*, Julio 25. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://absolutewrite.com/forums/index.php?threads/figuring-out-solarpunk.219971/>
- Nikel, W. (2018): "The Heavenly Dreams of Mechanical Trees". En Ulibarri, S. Glass and Gardens: *Solarpunk Summers*, Alburquerque: World Weaver Press, 143-150.
- Parker, E. (2018): "Drawing from Nature: Designing a Solar Snake". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, 67-72. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- Rambo, C. (2018): "Big Rural". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, 107-120. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- Ravikumar, D. (2018): "Designing Socially Relevant Solar Photovoltaic Systems". En Eschricht J. y Miller, C. A (eds.) *Weight of Light: A Collection of Solar Futures*, Arizona State University, 127-131. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://csi.asu.edu/books/weight/>
- Reina-Rozo, J. D. (2021): "Art, Energy and Technology: the Solarpunk Movement". *International Journal of Engineering, Social Justice, and Peace*, 18, nº1, 47-60. doi.org/10.24908/ijesjp.v8i1.14292
- Rivero-Vadillo, A. (2022a): "Challenging Solarpunk's Technophilia through Degrowth Imaginaries in Julia K. Patt's 'Caught Root' and Linda Jordan's 'Reclaiming'". *Ecocene: Cappadocia Journal of Environmental Humanities*, 3, nº1, 41-55. doi.org/10.46863/ecocene.64

- Rivero-Vadillo, A. (2022b): "Nuevas perspectivas en la ficción climática actual: la tecnofilia solarpunk frente al imaginario del decrecimiento". *Nueva revista del Pacífico*, 76, nº 1, 183-204. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <http://www.nuevarevistadelpacifico.cl/index.php/NRP/article/view/249/508>
- Rupprecht, C., Cleland, D., Tamura, N., Chaudhuri, R. y Ulibarri, S. (eds.) (2021): *Multispecies Cities: Solarpunk Urban Futures*. Albuquerque: World Weaver Press.
- Schuller, W. (2019): "Evolution Takes Love: Tracing Some Themes of the Solarpunk Genre". *Queen's University Kingston*. doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004
- Srnicek, N. y Williams, A. (2015): *Inventing the Future: Postcapitalism and a World Without Work*, Londres: Verso Books.
- Szeman, I. y Whiteman, M. (2004): "Future Politics: An Interview with Kim Stanley Robinson". *Science Fiction Studies*, 31, 2. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://www.depauw.edu/sfs/interviews/robinson93interview.htm>
- Szeman, I. (2020). On Solarity: Six Principles for Energy and Society After Oil. *Stasis*, 9, 2, 128-143. Consultado el 23 de noviembre de 2022. Disponible en <https://doi.org/10.33280/2310-3817-2020-9-1-128-143>
- Tanaka, N. (2021): "A Life with Cibi". En Rupprecht, C. et al (eds.) *Multispecies Cities: Solarpunk Urban Futures*. Albuquerque: World Weaver Press, 159-162.
- Turiel, A. (2020): *Petrocalipsis : Crisis energética global y como (no) la vamos a solucionar*. Madrid: Alfabeto.
- Ulibarri, S. (ed.) (2018): *Glass and Gardens: Solarpunk Summers*. Albuquerque: World Weaver Press.
- Ulibarri, S. (ed.) (2020): *Glass and Gardens: Solarpunk Winters*. Albuquerque: World Weaver Press.
- Verso, F. y Fernandes, F. (2020): *Solarpunk: Come ho imparato ad amare il futuro*. Roma: Future Fiction.
- Wagner, P. y Wieland, B. C. (2017): "Editor's Note". En Wagner, P. y Wieland y B. C. Wieland (eds.), *Sunvault: Stories of Solarpunk and Eco-Speculation*. Nashville, Upper Rubber Boot, 9-10.
- Wagner, P. y Wieland, B. C. (eds.) (2017): *Sunvault: Stories of Solarpunk and Eco-Speculation*. Nashville, TN: Upper Rubber Books.
- Wilk, E. (2018): "Is Ornamenting Solar Panels a Crime?" *E-flux*, abril. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://www.e-flux.com/architecture/positions/191258/is-ornamenting-solar-panels-a-crime/>
- Williams, R. (2019): "This Shining Confluence of Magic and Technology': Solarpunk, Energy Imaginaries, and the Infrastructures of Solarity." *Open Library of Humanities*, 5, nº 1, 1-35. doi:10.16995/olh.329
- Wolfe, C. (2009): *What Is Posthumanism?* Minnesota: University Of Minnesota Press.
- Zuin, L. (2021): "Muito além das smart cities verdejantes, solarpunk também pode ser sombrio". *Tab Uol:Repórteres na Rua em Busca da Realidade*. 29 de abril. Consultado el 11 de septiembre de 2022. Disponible en: <https://tab.uol.com.br/colunas/lidia-zuin/2021/04/29/muito-alem-das-smart-cities-verdejantes-solarpunk-tambem-pode-ser-sombrio.htm>

[Reseñas]

Jota Siroco, *Alquimia*, prólogo de Carmina Bellido, Wrocław, Amazon, 2022, 150 pp.

Nacido en Guadalajara en 1949, el autor que firma como Jota Siroco ha escrito poesía, teatro y narrativa. En la más reciente de sus obras, *Alquimia*, editada por Amazon, concurren los tres tipos de escritura referidos, y además se efectúan diversos guiños a otros subgéneros artísticos, entre ellos la canción, la música, el teatro y la cinematografía, engastándose asimismo referencias culturales diferenciadas en el transcurso del texto. La obra incluye principalmente la representación de un personaje distinto de él mismo a cargo del sujeto que habla, y se despliega esa representación en forma de relato, a modo de novela, aunque el hablante prefiere calificarla como crónica, la de una transformación no anunciada, y por ende súbita. La obra se inscribe en la secular serie de los libros de metamorfosis, si bien una metamorfosis de la índole que se narra en *Alquimia* no tiene precedentes.

La crónica de esa metamorfosis concreta es la de un cambio de sexo, un cambio no hospitalario y quirúrgico, transexual, sino producido por vía misteriosa, en virtud de la magia alquímica. Ese cambio deviene completo, pues afecta al físico, a la psicología, a las hormonas, y por ende al comportamiento y al modo de expresarse, y en este sentido por supuesto afectando al género gramatical, toda vez que quien cuenta la historia habrá de emplear para contarla la primera persona del discurso en femenino en vez del masculino que usaba con anterioridad. En suma, el protagonista se convertirá en la protagonista, él narrador va a ser la narradora, él será ella en *Alquimia*. Al cabo de la novela, empero, sabemos que lo supuestamente vivido solo fue un sueño delirante, pues si en el decurso del sueño un hombre se vio y se sintió mujer, en la realidad del despertar ese hombre se da cuenta de que nada fue cierto, y que sigue siendo un varón.

La antedicha transformación va poniendo de relieve cómo una mujer deja su pasado atrás, casi en el olvido, y enfatiza el adverbio casi porque no puede desprenderse de su ayer del todo, un ayer que le recuerdan los escenarios por los que transita ahora en clave femenina y que en otro tiempo frecuentó como hombre, extrañándose de que ningún conocido de otros tiempos reconozca en ella a quien fue él. Sin embargo, no le queda otra que adoptar una actitud disponible, y hasta decidida, asumiendo incluso de manera desafiante su nueva realidad sobrevenida y disponiéndose a encararla frente a las desconocidas circunstancias que la esperan, y ante las que carece de experiencia. Todo un mundo incógnito por descubrir y un futuro personal muy incierto al que tomarle el pulso en el día a día y que la pondrá a prueba en diversos lugares, ámbitos y en medio de personas de diferenciado talante, modo de pensar y de comportarse.

Ciertamente no será nada fácil ir viviendo paso a paso una transformación como esa, tan insólita, en la que perdurarán todavía en ella por momentos el hombre que había sido. Este sesgo dota a la novela de la gran originalidad de permitir al autor situarse en la óptica de que una mujer antes inexistente se vaya percatando de transformaciones mentales en abierto contrapunto con quien fue del sexo opuesto. La dificultad sube

de grado si se considera que la protagonista carece de modelo femenino al que imitar para seguirlo o, por el contrario, de ejemplo del que distanciarse para no parecerse mucho ni poco, a fin de construirse un perfil identitario distintivo. Esa falta de una pauta de referencia para conducirse en la vida que la aguarda da pie para que en la novela se vayan ofreciendo una galería de retratos diferenciados de mujer que ha de añadirse a tantas cartografías femeninas como pueblan la narrativa y la poesía española e hispanoamericana desde la literatura moderna.

Sin que quepa en modo alguno la comparación, porque no sería de recibo hacerla, más de un lector podrá acordarse al leer *Alquimia* de que hay obras literarias de gran relieve en las que un espacio considerable es protagonizado por diversos retratos de mujer, y pongo como ejemplo los que se plasman en *La lozana andaluza*, o los que ideó Rubén Darío como cartografía amorosa en su poema "Divagación". Ocurre, sin embargo, que esas mujeres rubendarianas están imaginadas en geografías y culturas diversas del planeta, mientras las del narrador de *La lozana andaluza* las enclavaba sobre todo en el epicentro de una Roma variopinta y lupanaria. La mostración de los varios caracteres femeninos en *Alquimia* tiene como lugar fundamental la ciudad de Madrid, y en este sentido recuerda al Camilo José Cela de *La colmena*, máxime por situarse mayormente en el Madrid de empaque más castizo, aunque con la salvedad de que la tipología exhibida no reviste un espectro vario como el celiano, sino que se circunscribe a un elenco de mujeres.

Se vale mucho Jota Siroco en esta novela de un recurso muy idóneo para desarrollar su asunto, el del monólogo interior, tan adecuado para las autoexploraciones personales y los vaivenes psicológicos. El relato lo sazona, como señalé al principio, con la inserción de versos, a menudo en tono de chanza. La ironía también tiene una función preferente en *Alquimia*. En el comentario de la obra que Carmina Bellido titula "Prólogo para una alquimia caleidoscópica", constan unas palabras que suscribo porque describen con claridad el espectro de escritura del autor, quien a juicio de la prologuista puso en ejercicio en este atractivo relato "una pluma incisiva y tierna, caricaturesca, esperpéntica, humorística, melancólica y tremendamente existencial." (pág. 5).

José María Balcells Doménech

María Jaén, *Estimat Pablo*, Barcelona, Penguin Random House, 2021, 220 pp.

De origen andaluz y por más señas sevillano, pues nació en la localidad de Utrera en 1962, la escritora María Jaén cuenta con una muy amplia y acreditada trayectoria en el campo de la narrativa, al que pertenecen sus novelas y libros de relatos. Importante es también su labor como guionista, por la que ha alcanzado notable renombre, en virtud de haber contribuido con esta actividad a la realización de varias películas y de distintas series televisivas de gran interés y difusión, algunas de carácter histórico y literario. Recordaré, por ejemplo, unas cuantas: *La Princesa de Éboli* (2010), *Cervantes contra Lope* (2016), *Casals, la fuerza de un silencio* (2017), y *La vampira de Barcelona* (2020). En este punto, considero que pudiera ser interesante el estudio de la osmosis que en algunos momentos se da entre las técnicas narrativas que se emplean en la novela que estoy reseñando y las cinematográficas que tanto y tan bien conoce.

Radicada en Cataluña, donde estudió Filología Catalana en la Universidad Autónoma de Barcelona, su obra resulta un supuesto atípico, sorprendente y paradigmático de elección de una lengua distinta a la materna para expresarse y fabular a través de la narrativa. En ese género se dio a conocer en 1986 con la novela, de llamativo y un tanto provocador título, *Amorrada al piló*, relato que iba a ser adaptado a la gran pantalla con una titulación menos impactante, pero en la misma línea de exacerbar la imaginación erótica, *L'escot* (*El escote*). En las décadas siguientes consolidaría su currículum como narradora merced a una docena de obras que excuso enumerar, la última de las cuales motiva estas anotaciones.

En *Estimat Pablo*, María Jaén esboza un guiño narrativo ya en la portada: el título de la obra reproduce el modo de dirigirse la protagonista, Francesca Vidal, a su tan querido Pablo Casals. Merced a esa estratagema se conjugan ahí dos sujetos narrantes, el de la autora sevillana, y el de la persona a la que se atribuye en el relato la voz dominante, una voz femenina muy sensible y llena de matices, la de Francesca Vidal, que se expresa por medio de cartas sucesivas iniciadas a mediados de los años cincuenta del pasado siglo, la primera firmada en la localidad francesa de Prada de Conflent el viernes 21 de enero de 1955.

La novela es, por tanto, de carácter epistolar, aunque epistolar en una sola dirección, pues no se producen comunicaciones mutuas cruzadas entre quien escribe las misivas y el famosísimo músico destinatario de las mismas, cuya trayectoria profesional se puede ir siguiendo en el relato desde el comienzo de su exitosa carrera, así como sus vicisitudes domésticas y sus creencias más arraigadas en la vida, el arte, la profesión y la política. En la novela, Casals no le escribe cartas a ella, pero a través de lo que cuenta Francisca Vidal nos llegan también los sentimientos, las actitudes y decisiones, amén de la idiosincrasia del músico tarraconense.

Podría añadirse que *Estimat Pablo* también es una novela histórica, porque se enmarcan en la historia colectiva las confesiones de la intimidad de una mujer, Francisca

Vidal, hacia su admirado y tan querido Pablo Casals, a quien confía el testimonio de sus sentimientos, en ocasiones muy encontrados, hacia él, no sin velarlos de manera sutil, y le participa sus cuitas, evocándole también recuerdos pretéritos que vivieron uno al lado del otro.

No son las cartas el único modo de escritura utilizado, sino que se incluyen en la novela fragmentos de reseñas críticas de eventos musicales, asomando en algunas ciertos puntos de vista desmerecedores sobre la dedicación artística de la mujer a la música, y más en concreto al violonchelo, instrumento propicio para el chiste fácil y desagradable por grosero. Asimismo se insertan en la novela diversas páginas prosísticas de un acusado lirismo, rozando a veces casi el poema en prosa, e incluso implementan el relato diversos poemas en los tramos postreros de la obra, textos que nada tienen que envidiar a composiciones poéticas elaboradas por oficiantes del género poesía, como lo acreditan las que pueden leerse en el capítulo último, titulado “Pablo”.

A estos aspectos de *Estimat Pablo* ha de añadirse el análisis sutil de los sentimientos, y ha de sumarse el convincente trazado del perfil de los personajes que transitan por la novela, a la cabeza de los cuales, y por limitarme a un solo ejemplo, situaría el acabado retrato del padre de la protagonista. Dechado de patriarcalismo irredento, este progenitor se cree propietario de la vida de sus hijas, a las que pretende convertir en artistas sí o sí, y a las que no permite el más mínimo desvío del programa que ha ideado para su futuro. Tal perfil encarna un arquetipo secular que a partir de mediados del siglo XIX ya estaba haciendo aguas. Sin embargo, roles así pervivían en las décadas iniciales contempladas en la novela, aportando alguna lógica al hecho de que la familia más inmediata de esa singular persona aceptase la situación y fuese condescendiente con tan abusivo comportamiento.

En la novela, de índole autobiográfica y confesional, se da un testimonio histórico, societario y costumbrista de época, o mejor dicho de épocas, porque abarca desde el período finisecular a caballo entre los siglos diecinueve y veinte, hasta la postguerra franquista, con énfasis en avatares del exilio republicano que sucedió al período guerra civilista. Comprende asimismo el relato referencias al anarquismo que proliferó en la Cataluña de la preguerra, y no deja de lado tampoco pasajes en los que se recuerdan algunos episodios de la época de la segunda república que desmitifican la engañosa aura idílica y acrítica con la que muchos aviesamente la presentan a quienes no se han interesado en conocer el magma contradictorio y descorazonador que entre 1931 y 1936 se produjo en España. *Estimat Pablo*, merced a lo antedicho, es asimismo una obra sobre dramas colectivos.

En *Estimat Pablo* aparecen, con distinto grado de importancia ambiental, ciudades como Barcelona y París, localidades de interior como Prades de Conflent, o costeras como Sitges y El Vendrell, cuya playa de Sant Salvador es aludida en la ilustración de la portada del libro, pues su frontis reproduce en color una fotografía de Francesca Vidal caminando por la arena de ese lugar en un año que bien podría ser 1920. También se localizan calles, barrios e instituciones emblemáticas barcelonesas. De la exigente documentación que ha servido a la autora para ambientar la novela dan fe

muchos detalles costumbristas de diverso signo, sean los vestuarios que se describen, o sean las corrientes culturales a las que se alude, por ejemplo el influjo japonista tan difundido en el período finisecular.

La avezada escritora María Jaén ha puesto en ejercicio en *Estimat Pablo* su destreza en el arte del diálogo, que parece no tener secretos para ella, su tan ostensible capacidad para la estrategia dosificadora de los tiempos narrativos y para la ubicación dialéctica de los sucesos y momentos de más subido interés histórico y psicológico, destacando entre estos últimos los mazazos emocionales que desestabilizan a Francisca Vidal, especialmente el que le asesta la noticia de que Pablo ha contraído matrimonio. Además, se ha valido la autora de señalados recursos técnicos reveladores de sus saberes literarios y de su consumada maestría, entre ellos la utilización del asunto del manuscrito “encontrado”. Su empleo de la lengua catalana revela una naturalidad acorde con la templada visión femenina de Francesca Vidal, y es compatible con la riqueza del léxico y de las expresiones empleadas por la hablante en sus cartas.

José María Balcells Doménech

Gianluca Pontrandolfo, *Lingüística textual y discursos de especialidad: perspectivas de análisis*. Madrid, Arco Libros (Cuadernos de Lengua Española, 143), 2021, 96 pp.

Como señala el autor en la “Introducción” (pp. 5-7), la presente obra tiene dos objetivos. Por un lado, el desarrollo de un modelo de análisis textual que no olvide los avances de las corrientes lingüísticas más tradicionales en esta materia; por otro, su aplicación a un ámbito al que no se le presta demasiada atención en los estudios de lingüística: los discursos de especialidad, sobre todo en la necesidad de delimitar lo mejor posible sus entramados textuales para facilitar la tarea de su traducción.

Además, del discurso de especialidad se ha estudiado sobre todo la parcela referente a la terminología, de tal manera que se hacen necesarios los estudios que busquen la caracterización textual de este tipo de producciones. Así lo señala el autor en el primer capítulo, “Dimensiones y géneros de la comunicación especializada” (pp. 8-17), donde también fija las nociones de *texto*, *género* y *discurso de especialidad* de las que parte. Por otro lado, es consciente de que cualquier clasificación sobre los géneros discursivos en general y de especialidad en particular nunca va a ser lo suficientemente abarcable. No obstante, eso no impide que, con fines didácticos y científicos, se establezca una tipología que permita el análisis lingüístico. En su caso, la relación se vertebra en cinco ámbitos (político, jurídico, económico, médico y turístico), subdivididos por “familias de géneros” y “situación discursiva”. Por último, termina el capítulo con la consideración de que el discurso divulgativo supone un tipo de discurso de especialidad más, por cuanto la especialidad de un texto es un concepto graduable que viene determinado por su contexto de producción.

Fijadas las bases teóricas, en el segundo capítulo el autor quiere demostrar esa última tesis que plantea al final del primer capítulo sobre la consideración del discurso de divulgación como un tipo de discurso de especialidad, tal y como se constata, para el autor, en “El periodismo especializado” (pp. 18-25), pues el periodista, más que un mero transmisor que adapta el lenguaje científico de los textos científicos al lenguaje divulgativo propio de la prensa, lo que hace es ser un intermediario entre ciencia y sociedad, introduciendo su punto de vista y orientando la opinión pública en función del contenido sobre el que se informa, a través de los diferentes géneros discursivos que tiene la prensa, escrita o digital, y que están marcados por la permeabilidad de los mismos.

En el capítulo tercero el autor ya introduce “El modelo de análisis” (pp. 26-36), centrado en el texto como producción, a través de una plantilla dividida en cuatro niveles por orden de abordaje en el análisis del texto: ámbito temático, género discursivo, marco situacional y estructura discursiva. Esta última está dividida en tres bloques que van incluidos unos dentro de otros: la superestructura (“formato convencional” del texto para el reconocimiento de su género), la macroestructura (“tema” o “significado global del texto”) y la microestructura (elementos lingüísticos

por los que se expresa lo anterior) y que queda dividida, a su vez, en cuatro niveles con sus respectivas unidades o fenómenos: nivel léxico y terminológico (unidades léxicas y unidades terminológicas), nivel fraseológico (colocaciones, locuciones y enunciados fraseológicos), nivel morfosintáctico (morfología y sintaxis), nivel textual (coherencia, cohesión, secuencias textuales, técnicas retóricas) y nivel extralingüístico/gráfico (elementos paratextuales).

En el capítulo siguiente y último, lo que hace Pontrandolfo es aplicar este modelo en “Análisis discursivos” (pp. 37-84) sobre “muestras textuales” de distintos ámbitos de discursos de especialidad: político-jurídico, jurídico, económico, médico y turístico. De entre los recursos identificados, destaca la “determinologización”, que se lleva a cabo normalmente mediante la reformulación o simplificación de los términos propios del ámbito sobre el que se quiere informar: “Un suplicatorio se pide para poder imputar a un aforado por una presunta culpabilidad” (p. 38).

Por último, termina la obra con unas “Reflexiones finales” (pp. 85-88) en las que el autor incide en la función didáctica de su modelo de análisis y en cómo se trata de una propuesta más, aunque no única ni definitiva de abordar el esquema textual de los discursos, en este caso de especialidad, haciendo hincapié en la necesidad que una obra así planteaba sobre todo para el ejercicio de la traducción en estos ámbitos, pues en muchas ocasiones previamente se necesita, por parte del traductor, una correcta comprensión del texto en su totalidad, comprensión que con este modelo puede ser más precisa y fácil de conseguir.

En definitiva, el presente “cuaderno” constituye una buena herramienta para acometer análisis textuales, no solo para un tipo de discurso concreto, más complejo y menos bosquejado como el de los textos especializados, sino también para cualquier género o tipo textual, con el consiguiente avance que eso puede suponer para que la Lingüística Textual cobre cada vez más importancia en los estudios e investigaciones venideros.

José García Pérez

A. López Valero, E. Encabo Fernández, I. Jerez Martínez y L. Hernández Delgado, *Literatura infantil y lectura dialógica. La formación de educadores desde la investigación*. Barcelona, Octaedro, 2021, 140 pp.

El libro tiene una estructura compuesta por nueve capítulos en los cuales se combina teoría, práctica, experimentación e investigación. La línea vertebradora del libro está basada en la acción comunicativa y en el pensamiento crítico aplicado a la didáctica de la lengua y la literatura (enfoque crítico-comunicativo). Los dos primeros capítulos se configuran como una introducción a la lectura y al lugar social y escolar de la Literatura Infantil, de manera que ubican al lector en el contexto social en el que se puede producir la acción lectora. Se reafirma el papel de la lectura literaria como habilidad integrada en la formación de las personas y se dan tres potentes razones ante la pregunta de por qué leer en tiempos complicados: la lectura como pilar de la construcción social, el poder sanador de la lectura y la importancia de la transmisión patrimonial-cultural.

La irrupción, en el siglo XXI, de dispositivos tecnológicos a través de los cuales pueden llegar también los textos literarios hace que la visión tradicional de la lectura se vea modificada y, en consecuencia, se genere un modo de pensamiento y de conocimiento distinto del conocido. Por eso, los capítulos 3 y 4 relacionan la producción de la Literatura Infantil con las adaptaciones y producciones audiovisuales que poseen una intersección cultural con los textos literarios infantiles, esto es, el posible solapamiento del conocimiento de personajes y acciones de las obras, además de la posible presencia de saberes fragmentados. Así, de una misma obra podemos tener el formato clásico (el libro), pero también disponer de su versión audiovisual porque se haya creado una *app* derivada de ella, o un juego interactivo o encontrar juguetes o anuncios televisivos alusivos a la misma. Un mediador que vaya a trabajar con textos literarios infantiles debe estar prevenido sobre la mezcla de aportaciones literarias y visuales que, sobre algunos personajes, puedan tener los educandos.

Como complemento de este panorama relativo al cruce de caminos entre las producciones físicas y las digitales, en el capítulo 5 se alude a la creación de realidades diversas a través de lo literario y los significados que pueden surgir de la ficción infantil.

Los capítulos 6 y 7 versan sobre la comunicación literaria desde la utilización de la literatura infantil; tratan de plantear un alejamiento de la cosificación de las narraciones y obras destinadas a los más pequeños y de que se observen tales textos como algo dinámico que origine una relación entre la persona lectora y la obra, entre el mediador y el texto, y entre el mediador y ese aludido lector. De ahí que el capítulo sexto esté destinado a la formación de los educadores quienes no solo deben conocer las obras que pretendan acercar a su alumnado, sino que, como modelos de comportamiento que imitarán los más pequeños, deben sentir entusiasmo por esas obras. Este es el perfil ideal del educador: una persona con pasión por las obras que llevará a un aula

transitando por el camino de la interacción hacia el diálogo y la reflexión. En el capítulo 7 se detallan tales acciones incidiendo en el hecho de compartir lecturas para que la Literatura Infantil como disciplina cobre un sentido real. Se aboga por la necesidad de propiciar un diálogo en primer lugar entre texto y persona lectora, y, posteriormente, entre ese lector y otros semejantes que puedan haber interactuado con el libro. La formación crítica de las personas pasa por esa propuesta, independientemente de su edad, ya que el hecho de reflexionar con mayor o menor profundidad es algo que es posible en el ser humano, dada su capacidad de raciocinio.

En el capítulo 8 se analiza la posible globalización de pensamiento y su transposición en las producciones de la compañía Disney; a lo largo del capítulo se pretende crear un puente entre lo audiovisual y lo literario, incidiendo en lo literario en busca del pensamiento crítico.

Los educadores encontrarán en el capítulo 9 la parte más aplicada de esta obra, puesto que se proponen una serie de lecturas y estrategias asociadas para un tratamiento dialógico en situaciones comunicativas mediante fichas que incluyen los datos de identificación de la obra lógicamente (autor, título y año de publicación) y otros apartados que hablan de la temática (o temáticas), preguntas-guía sobre el contenido y otras cuestiones de orientación didáctica que ayudan a los mediadores a acercar la obra al lector. Se trata de propuestas dirigidas a que los educadores vean posibilidades de intervención sobre distintas obras apropiadas para Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria. Esas obras incluyen álbumes ilustrados y libros infantiles y juveniles que, además de haber tenido impacto social, han sido llevadas al aula por los autores.

En síntesis, la obra constituye una buena herramienta para los educadores interesados en el uso de la Literatura Infantil como entretenimiento o como materia para la formación de educandos porque se pone sobre la mesa la necesidad de definir esta materia en función de las circunstancias de la actualidad social y educativa. En este sentido, el libro transita por cuestiones tan relevantes como la identidad de la Literatura Infantil, la relación que puede mantener con las tecnologías emergentes y la aspiración a establecer una comunicación literaria para la formación de los más pequeños. Reflexionar sobre la compatibilidad de los diferentes formatos narrativos con los que los educandos se van a encontrar, los saberes híbridos que de ello se derivan y cómo reconducir esa fragmentación que emana de que la fuente de conocimiento no sea única, es un aspecto clave de la formación inicial y permanente de los educadores. El saber académico, pero más el conocimiento de las preferencias e intereses de los niños debe guiar la actuación de estos educadores. La parte más práctica del libro incluye 52 obras con pautas para la reflexión con y sobre ellas que permiten usarlas con las indicaciones propuestas por los autores y, mejor aún, muestran cómo plantear la aproximación dialogada al contenido de otras obras que un educador pudiera seleccionar. Más allá de la selección de esas 52 obras, interesa su enfoque metodológico basado en el dinamismo y la reflexión dialogada sobre el contenido de los libros y sobre sus relaciones con otros textos (incluidos los formatos audiovisuales)

La literatura, infantil o no, es un arte hecho con palabras, con lenguaje y la línea de investigación en la que se apoya este libro es precisamente el lenguaje como elemento transversal que vertebra la vida y el comportamiento humano, la acción comunicativa y el enfoque crítico asociado a esta.

Teresa Llamazares-Prieto

