

ISSN: 2067-9092  
Variante electrónica ISSN: 2393-056X

# COLINDANCIAS

Revista de la Red de Hispanistas  
de Europa Central

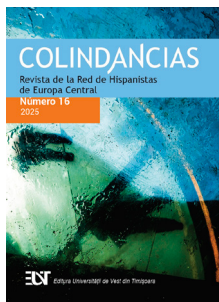
**Número 16**  
2025



*Editura Universității de Vest din Timișoara*

# COLINDANCIAS

Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central – Número 16 / 2025



## Edición técnica general:

Paul Stet, Dragoș Croitoru, Dorin Davideanu, Ramona Cosma, Horațiu Lazea

## Ilustraciones:

Bianca Pascu [Portada; SYMPOSIO]; Alexandra Mates [EISAGOGÉ; SYNOPSIS];  
Ana Popa [LOGOTHESES]; Toma Rosetti [GLOSSOPHILOS; DIDAKTIKON];  
Ruben Bereczky [KRITES]

## Dirección

Bdv. V. Parvan, nr. 4, 300223, Timișoara, Rumanía  
Teléfonos: 0040-720090991  
E-mail: [ilincasn@gmail.com](mailto:ilincasn@gmail.com)

Publicación anual

**Colindancias:** Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central está indexada en:



Sistema Regional de Información  
en línea para Revistas Científicas de América Latina,  
el Caribe, España y Portugal



ISSN: 2067-9092

Variante electrónica ISSN: 2393-056X

## Editura Universității de Vest din Timișoara

Calea Bogdăneștilor, nr. 32A, 300389, Timișoara, România  
Tif: +40256592681  
E-mail: [editura@e-uvv.ro](mailto:editura@e-uvv.ro)

## COMITÉ EDITORIAL

### Directora

Ilinca ILIAN, Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

### Editoras ejecutivas

Alina ȚÎȚEI, Universidad “Alexandru Ioan Cuza” de Iași, Rumanía

### Editores

Dóra BAKUCZ, Universidad Católica Pázmány Péter, Budapest, Hungría

Víctor BARRERA ENDERLE, Universidad Autónoma de Nuevo León, México

Cristina BLEORȚU, Universidad Ștefan cel Mare, Suceava, Rumanía

Szuzsanna CSIKÓS, Universidad de Szeged, Hungría

Emilio GALLARDO SABORIDO, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, España

Andjelka PEJOVIĆ, Universidad de Belgrado, Serbia

Gabriella MENCZEL, Universidad Eötvös Loránd, Budapest, Hungría

### Comité asesor

Giuseppe GATTI RICCARDI, Universidad Guglielmo Marconi, Roma / Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Claudio MAÍZ, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza, Argentina

Borja MOZO MARTÍN, Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Alexandru ORAVIȚAN, Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Olivia PETRESCU, Universidad de Babeș-Bolyai, Cluj-Napoca, Rumanía

Adolfo RODRÍGUEZ POSADA, Universidad del Oeste de Timișoara, Rumanía

Maja ŠABEC, Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Sonia SOBRAL VÁZQUEZ, Universidade de Vigo, España

Eva VÁLCARCEL, Universidad da Coruña, España

### Comité científico

Carlo Basso, Universidad de Turín, Italia

Carmen Becerra Suárez, Universidad de Vigo, España

Luis Beltrán Almería, Universidad de Zaragoza, España

Tibor Berta, Universidad de Szeged, Hungría

Miguel Cuevas Alonso, Universidad de Vigo, España

Luciana Del Gizzo, Universidad Pompeu Fabra, Barcelona, España / Universidad de Buenos Aires / CONICET, Argentina

Javier Farré Vidal, Universidad Jagielonica, Cracovia, Polonia

Raquel Fernández Cobo, Universidad de Almería, España

Luis García Fernández, Universidad Complutense de Madrid, España

Alba García Rodríguez, Universidad Complutense de Madrid, España

Eva Lalkovičová, Universidad Masaryk en Brno, República Checa

Ivana Lončar, Universidad de Zadar, Croacia

Carmen Luna Sellés, Universidad de Vigo, España

Claudio Maiz, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza / CONICET, Argentina

Carla María Míguez Álvarez, Universidad de Vigo, España

Elena Martín Monje, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España

Sandra Mendoza Vera, Universidad de Murcia, España

Bojana Mikelenić, Universidad de Zagreb, Croacia

Diego Muñoz Carroble, Universidad de Alcalá, España

Rocío Peñalta Catalán, Universidad Complutense de Madrid, España

Milena Rodríguez Gutiérrez, Universidad de Granada, España

Vanesa Rodríguez Tembrás, Universidad de Heidelberg, Alemania

Magdalena Romera, Universidad Pública de Navarra, España

Gemma Santiago Alonso, Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Enrique Serrano Asenjo, Universidad de Zaragoza, España

Jasna Stojanović, Universidad de Belgrado, Serbia

Olivier Winistöfer, Universidad de Zúrich, Suiza

Gorana Zecevic Krneta, Universidad de Kragujevac, Serbia

A Contracorriente (Estados Unidos)  
 Acta Poética (México)  
 Akedemos (Venezuela)  
 América sin nombre (España)  
 Amerika (Francia)  
 Andamios (México)  
 Anuario de Estudios Bolivarianos (Venezuela)  
 Aleria (Brasil)  
 Alternativas (Estados Unidos)  
 Anales de Literatura Chilena (Chile)  
 Anclajes (Argentina)  
 Arantes (Brasil)  
 Argos (Venezuela)  
 Artologie (Francia)  
 Babelico (Argentina)  
 Boleín (Argentina)  
 Brumal (España)

C.A.F.E. (Francia)  
 Canacol (Brasil)  
 Caribe (Estados Unidos)  
 Catedral Tomada (Estados Unidos)  
 Centroamericana (Italia)  
 Chasqui (Estados Unidos)  
 Colindancias (Rumania)  
 Confluencia (Estados Unidos)  
 Confluencia (Italia)  
 Corriente (Venezuela)  
 Criado & Crítica (Brasil)  
 Cuadernos de Literatura (Colombia)  
 Cuadernos del CLHA (Argentina)  
 452°F (España)  
 Decimonónica (Estados Unidos)  
 Diálogos Latinoamericanos (Dinamarca)

e-sorta (Brasil)  
 Estudios (Venezuela)  
 Estudios de Literatura Colombiana (Colombia)  
 Estudios de Teoría Literaria (Argentina)  
 Estudios sobre las culturas contemporáneas (México)  
 Estudios de Literatura Brasileña Contemporánea (Brasil)  
 Eufonia (Brasil)  
 Gostos (Estados Unidos)  
 Hispanónica (Estados Unidos)  
 Humanidades. Revista de la Universidad de Montevideo (Uruguay)  
 Intersticios (Argentina)  
 Kamchatka (España)  
 Kipus (Ecuador)  
 La palabra (Colombia)  
 Letral (España)  
 Letras Hispanas (Estados Unidos)  
 Linguae & Letras (Brasil)  
 Lingüística y Literatura (Colombia)  
 Literatura, Historia e Memoria (Brasil)  
 Mordional (Chile)  
 Mitologías hoy (España)  
 Ofio d'água (Brasil)  
 Orbs Tortus (Argentina)

Política Común (Estados Unidos)  
 Presentia (Venezuela)  
 Quaderns Ibero Americani (Italia)  
 RECIAL (Argentina)  
 Revista América (Francia)  
 Revista Barroco (Estados Unidos)  
 Revista de Crítica Literaria Latinoamericana (Estados Unidos)  
 Revista del CELPHS (Argentina)  
 Revista Iberoamericana (Estados Unidos)  
 Revista Laboratorio (Chile)  
 Revista UNIAIEU (Brasil)  
 Signo (Brasil)  
 Tallor de Letras (Chile)  
 Tijuano (España)  
 Toler (Argentina)  
 Textos Híbridos (Estados Unidos)  
 Travesías (Brasil)  
 Variaciones Borges (Estados Unidos)  
 Verba Hispanica (Eslovenia)

75 revistas académicas de América  
 Latina, Estados Unidos y Europa integran

# LATINO AMERI CANA

Asociación de Revistas Literarias  
 y Culturales



**LATINOAMERICANA**  
 asociación de revistas literarias y culturales

## SYMPOSIUM

**Alicia Silvestre Miralles**, Estrategias de procesamiento léxico en la traducción de neologismos en “Jabberwocky” / 9

## EISAGOGÉ

**Mario G. Castillo Santana**, ¿Cómo traducir a un sobreviviente de los campos de exterminio nazi desde la Cuba de 1977?: Tadeusz Borowski (y Ana Ros), entre el realismo socialista en Polonia y el testimonio revolucionario en Cuba / 35

## LOGOTHETES

**Agustina Catalano**, Las armas, las letras, el amor: las novelas de Nicolás Casullo y Francisco Urendo en los tempranos setenta / 63

**Vedrana Lovrinović**, La configuración de lo gótico y la agencia feminista en *Cometierra* de Dolores Reyes / 79

**Olivia N. Petrescu**, Mundos ficcionales, espacios de evasión y de evocación en *Proyectos de pasado* de Ana Blandiana y *La casa limón* de Corina Oproae / 99

**Ruxandra Toma**, El mito de Orfeo como espacio de disputa estética en Juan de Jáuregui: imitación, diálogo y crítica del gongorismo / 119

**Aura Cristina Bunoro**, Crisis, nahualismo y resistencia en *Hombres de maíz* de Miguel Ángel Asturias / 139

## GLOSSOPHILOS

**Sanda-Valeria Moraru**, Herencia e innovación en los diminutivos de los adverbios de modo en el español de América / 157

**Răzvan Bran**, La equivalencia interlingüística y transléctica de las perífrasis verbales incoativas. Análisis contrastivo español–rumano / 173

**Aneta Trivić, Ivana Nikolić**, Traducción “tradicional” versus traducción automática: uso del punto y coma en español y serbio / 203

## DIDAKTIKON

**Miguel Soler Gallo**, Perspectiva pragmática y emocional en el cuento “La mano de la niña” de Mercedes Formica: herramientas lingüísticas para la enseñanza de la expresión afectiva en ELE (B2) / 235

**Alicia San-Mateo-Valdehita, Kazuko Yonekawa**, Revisión de las investigaciones clave sobre análisis de errores relacionados con el uso del artículo en la interlengua de estudiantes de español L2 hablantes de lenguas eslavas y bálticas (1991-2025) / 257

**Ana Gabrijela Blažević, Andrea-Beata Jelić**, Los elementos culturales en los libros de texto de ELE para adolescentes: propuesta de criterios de análisis / 295

## SYNOPSIS

**Manca Toporišič Gašperšič**, Comparación de mecanismos de reformulación conversacional en afasia de tipo fluente y no fluente / 325

## KRITES

**Iulian-Gabriel Hrușcă, Alina Țiței-Avădanei**, Antonio de Padua Andino Sánchez. *La huella de los autores grecolatinos en el Quijote. Guía de referencias clásicas de la obra universal de Cervantes*. Colección Pontes Philologici. Timișoara: Editura Universității de Vest din Timișoara, 2023 / 361

**Ruxandra Toma**, Silvia-Alexandra Ștefan. *Fernando de Herrera: Tomás Moro / Thomas Morus*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2023 / 369

**Béatrice Pépin**, Victor Ivanovici. *De la teoría a la poética de la traducción*. Puebla: DGP – Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2022 / 373

## AUTORES / 379

# SYMPOSITION





**Alicia Silvestre Miralles**

*Universidad de Zaragoza*

## **Estrategias de procesamiento léxico en la traducción de neologismos en “Jabberwocky”**

### **Lexical Processing Strategies in the Translation of Neologisms in “Jabberwocky”**

**Recibido:** 09.12.2025 / **Aceptado:** 05.01.2026

**Resumen:** El presente artículo analiza las estrategias de traducción de los neologismos literarios, en particular los llamados *portmanteaux words* del poema “Jabberwocky” de Lewis Carroll en la obra *Alicia a través del espejo*. Nuestro marco teórico parte de una panorámica sobre las traducciones del poema al español, seguida de un acercamiento a los conceptos clave y las definiciones de “estrategias de traducción”, con énfasis en Campos (1967, 1991, 2009) y Muñoz Martín (2000). A continuación, se aportan perspectivas del cognitivismo lingüístico sobre el procesamiento de unidades compuestas (Leminen *et al.* 2019), derivadas (Duñabeitia, Perea y Carreiras 2008) y segmentación morfológica en el proceso de unidades opacas o desconocidas. Al retomar el análisis

**Abstract:** This article analyzes the translation strategies of literary neologisms, in particular the so-called *portmanteaux words* of Lewis Carroll’s poem “Jabberwocky” in the work *Alice Through the Looking Glass*. In the theoretical framework, it starts with an overview of the translations of the poem into Spanish, followed by an approach to the key concepts and definitions of “translation strategies”, with emphasis on Campos (1967, 1991, 2009) and Muñoz Martín (2000). Next, linguistic cognitivism perspectives are provided on the processing of composite units (Leminen *et al.* 2019), derivatives (Duñabeitia, Perea and Carreiras 2008), and morphological segmentation in the process of opaque or unknown units. By taking up the comparative analysis

comparativo de Orero (2002, 2007) y López Guix (2017) sobre las soluciones dadas por doce traducciones, se profundiza en las estrategias traductorales empleadas para los neologismos literarios y se comparan con las estrategias que se dan en la comprensión y el procesamiento léxico de textos. Como resultado surgen semejanzas notables que permiten proponer una sistematización aproximativa de dichas estrategias traductorales. Las selecciones estilísticas, léxicas y morfológicas de los traductores manifiestan su capacidad lectora y sus estilos traductores. La idiosincrasia del poema abordado, por la naturaleza heterogénea de sus neologismos, exige nuevas variables.

**Palabras clave:** estrategias de traducción, procesamiento léxico, neologismo literario, *portmanteaux word*, segmentación morfológica.

of Orero (2002, 2007) and López Guix (2017) on the solutions given by twelve translations, the translation strategies used for literary neologisms are deepened and compared with those that occur in the comprehension and lexical processing of texts, finding remarkable similarities as a result. Finally, we propose to systematize these translation strategies. The stylistic, lexical and morphological selections of the translators manifest their reading capacity and their translation styles. The idiosyncrasy of the poem addressed, due to the heterogeneous nature of its neologisms, requires us to contemplate new variables.

**Keywords:** translation strategies, lexical processing, literary neologism, *portmanteaux word*, morphological segmentation.

## 1. Introducción. ¿Un matemático que se ríe de los filólogos?

Según Martin Gardner (1960), la obra *Alicia a través del espejo y lo que Alicia vio allí*, de Lewis Carroll, invita a ser despejada como la incógnita en una ecuación o como una partida de ajedrez que hay que seguir en un tablero imaginario<sup>1</sup>. El estilo *nonsense*<sup>2</sup> de Carroll viene condicionado por su habilidad para formar figuras y manejarlas en la mente, así como por su pensamiento abstracto y científico (López Guix 2015a: 14-17).

<sup>1</sup> Otros, como Falconer Madan, no lo consideran así (*apud* Carroll 1982 [1971]: 265, edición que manejaremos).

<sup>2</sup> El *nonsense* se define como un género de literatura narrativa que combina una multiplicidad de significados con la simultánea ausencia del mismo: "This balance is affected by playing with the rules of language, logic, prosody and representation, or a combination of these" (Tigges 1988: 27). Unos ven el *nonsense* como opaco, otros como interpretable; en ello radicarán las traducciones analizadas: unos optarán por la invención total, seguros de que no existe sentido, y otros intentarán trasladar lo que de sentido capten. Creemos que Carroll juega conscientemente con esta dualidad, como demuestra este pasaje:

— Puede que no tenga ninguna moraleja — se atrevió a observar Alicia.

— ¡Bah! ¡Bah! No lo creas — continuó la Duquesa — ; todo tiene su moraleja, si sabe uno descubrirla" (Carroll 2013: 111).

Se considera a *Alicia a través del espejo* (1871) la mera secuela de *Alicia en el País de las Maravillas* (1865); sin embargo, si bien la primera Alicia es una niña infante, la segunda bordea ya los territorios de la pubertad, con consecuencias estilísticas: aumenta la complejidad en la composición de la estructura, en los juegos de palabras y en las implicaciones lógicas e interpretativas.

Aunque el poema “Jabberwocky” se publicó en 1871, en 1855 había aparecido la primera estrofa en la revista *Misch Masch* (Praga Terente 1981: 119), revista que Carroll distribuía exclusivamente entre su círculo familiar. Venía acompañada de un glosario y un resumen del poema. Aparecía manuscrito y con grafías arcaicas. La ilusión de antigüedad sugerida por la forma de ciertas palabras construye el tono jocoso; la creación de neologismos mediante procedimientos de composición y derivación aumenta la sensación de antigüedad para el lector inglés, pues los percibe como latín: “The European languages are plenty of neologisms formed on a Greek / Latin or Latinate basis endowed with a morphosyntactic structure which is basically the ancient IE (indoeuropean) compounding structure: [...] philanthropic, philharmonic” (Ramat 2000: 9).

La ironía del personaje de Humpty Dumpty al explicar los significados ridiculiza los afanes filológicos poco acertados y las elucidaciones peregrinas, como las falsas etimologías y el cratilismo (Attardo 2020: 192 y ss.). Así, para Sutherland: “he might easily be giving Alice false information without realizing it [...] satirize the amateur philological speculators of his time [...] enlarging his (Humpty Dumpty) ego at Alice’s expenses” (1970: 47).

## 2. Las traducciones de “Jabberwocky” al español

El poema “Jabberwocky” aparece al final del primer capítulo, que se titula “Looking-glass house” y contó enseguida con imitaciones: fue traducido al latín por el tío de Lewis Carroll, Hassard, y al francés por Antonin Artaud. Sin embargo, algunas de las primeras traducciones de la obra al español eliminan completamente el poema “Jabberwocky” (Praga Terente 1981: 123, 126).

Este poema-canción de tono épico-heroico narra con suspense elusivo y múltiples significados algunas aventuras en torno a una bestia. Dos pistas explicativas encuadran el poema en el capítulo. Primero, cuando aparece la primera estrofa al revés:

YKCOWREBBAJ<sup>3</sup>  
sevot yhtils eht dna, gillirb sawT<sup>4</sup>  
,ebaw eht ni elbmig dna eryg diD  
sevogorob eht erew ysmim lIA

<sup>3</sup> Se ha llegado a aventurar que la transposición de Ykcow rebbaj es Rabi Jakob (López Guix 2015a: 11).

.ebargtuo shtar emom eht dnA

She puzzled over this for some time, but at last a bright thought struck her. 'Why, it's a Looking-glass book, of course! And if I hold it up to a glass, the words will all go the right way again.' This was the poem that Alice read. (Carroll 1982 [1971]: 134)

Alicia desentraña el misterio de la estrofa rápidamente, la confusión inicial viene seguida de un “eureka”: la clave de lectura es leerlo al revés:

'It seems very pretty,' she said when she had finished it, 'but it's rather hard to understand!' (You see she didn't like to confess, ever to herself, that she couldn't make it out at all.) 'Somehow it seems to fill my head with ideas— only I don't exactly know what they are! However, somebody killed something: that's clear, at any rate—'. (136)

Se describen así tres pasos interpretativos: por un lado, la atracción de su belleza incomprensible (“Parece bonito”, pero es difícil de entender); por otro, las ideas que suscita, que asocia, que activa, en el lexicón mental (parece “llenar la cabeza de ideas”, sin que se sepa muy bien qué son exactamente); en tercer lugar, lo que sí se dice, o se deduce claramente (su macroestructura semántica: “alguien mata a alguien”). El propio autor glosa esta estrofa:

It was evening and the smooth badgers were scratching and boring holes in the hill side; all unhappy were the parrots; and the grave turtles sneaked out. / There were probably sundials on the top of the hill, and the “borogoves” were afraid that their nests would be undetermined. He hill was probably full of the nests of “raths” which ran out, squeaking with fear, on hearing the toves scratching outside. / This is an obscure, but yet deeply-affecting relic of ancient poetry. (Gardner 1960: 191-192)

¿Y si el texto contuviera su propia clave hermenéutica y este fuera el procedimiento ideal para aproximarse a su traducción y comprensión?: preservar la belleza y el hermetismo, recrear las asociaciones léxicas con los morfemas identificables y reproducir el sentido general. El capítulo 6, por boca de Humpty Dumpty, viene a explicar algunos de esos usos y significados, que no coinciden con el glosario que el propio Carroll hizo en *Misch-Masch*. El autor llamó a sus neologismos *portmanteaux words*, literalmente “palabras maleta”, porque se abren en dos partes: *two meanings packed in one word*, en palabras de Humpty Dumpty. Recomendamos los trabajos de Mayoral (1983, 1985), Romero Gualda (1978-1979) y Díaz Rosales (2012) para la descripción del neologismo literario y su clasificación. Nosotros seguiremos en el siguiente capítulo la categorización

de López Guix (2017: 51), a saber: 1) palabras existentes en época de Carroll (un total de 3); 2) creadas por derivación a partir de una raíz real o ficticia (9); 3) creadas por combinación (palabras-maleta) (8); y 4) creadas de modo arbitrario (8). No deben confundirse las palabras maleta (acrónimos) con las palabras cliché, baúl o comodín, tales como “cosa”, “asunto”, “hacer”, y que se caracterizan por su imprecisión y vaguedad semántica.

Para Sutherland, puede que el método de formar neologismos no fuera seguido estrictamente por el propio Carroll, tal vez solo *slithy* fue creada por la fusión de raíz y sufijo, pero que no siguiera este mismo procedimiento en el resto de los casos. Estos parecen creados espontáneamente para el simple propósito del humor: “he did not create all of the Jabberwocky words on that principle. Carroll’s neologisms were not invented to illustrate the process of word formation but to serve the cause of humour” (1970: 34). Si así fuera, no deberíamos traducirlas siguiendo un método sistemático. Tampoco se prestan a ello, por su heterogeneidad, pero la convivencia de varios métodos de creación léxica sí deberá ser tenida en cuenta para la traducción.

Hay varias tendencias en sus traducciones al español: la omisión completa del poema, la traducción formal, literal, hasta versiones completamente desgajadas de la fuente, que priman la invención (*nonsensical*) sobre la fidelidad (*sensical*). Para aproximarnos al asunto, profundizaremos en el próximo apartado en cuáles han sido las principales estrategias de traducción empleadas para este poema. Asimismo, con el fin de comprender la idiosincrasia del complejo proceso traductor del poema “Jabberwocky”, remitimos a las traducciones al español del libro *Alicia al otro lado del espejo*<sup>4</sup>. Seguiremos los estudios de Praga Terente (1981: 126 y ss.) y los más recientes

<sup>4</sup> En octubre de 1927 la editorial Mentora publicó la traducción de Juan Gutiérrez Gili. En 1944 (según otras fuentes 1943), aparece en Editorial Juventud la de María Manent (“El dragobán”). En 1950, la de Manuel Barberá en Ed. Robin Hood. En 1952 aparece la traducción de Rafael Ballester Escalas para la editorial Mateu. En 1958, Vidal Sales elimina el poema al traducir la obra para Bruguera. Pilar Vera solo incluye la primera estrofa que apoda “El Guirigayero” (formador de guirigáis). Aparece editado por Mateu en 1964.

Desde su salto a Hispanoamérica, las traducciones se suceden con menor plazo entre ellas, casi anualmente: aparece la traducción de Eduardo Stilman (alias Elías Gallo), en Buenos Aires, para Brújula en 1968 (publicada con su nombre en 1973, en Corregidor, De La Flor y otras editoriales); la de Jaime de Ojeda, en Alianza Editorial en 1970; y la de Eduardo Stilman con una versión completa del poema en Buenos Aires para Brújula en 1971. Adolfo de Alba la traduce en México para Porrúa en 1972. La traducción de Julio Acerete para Bruguera, en 1972, antecede a la de Jaime de Ojeda, que analiza las dificultades de traducción y lo titula “El Galimatrazo” para Alianza Editorial en 1973.

En 1977, para Edival-Alfredo Ortells, lo intentan Emilio Pascual y Ana Emilia y lo traducen por “El Fablistanon”, recogiendo algunas ideas de Ojeda. La traducción de Ulalume González de León (México, Ed. Era, 1978) incluye un estudio del poema. Luis Maristany publica la suya en 1981 en J. R. S. Editor y más tarde en Plaza & Janés (1986), Edhasa (2002) y Norma (2014).

A partir de entonces las ediciones se han sucedido con más rapidez: Francisco Torres Oliver (Akal, 1984, 2003, 2017), Martin Gardner para Akal en 1984, cuya versión fue adoptada por Mauro Armiño, quien lo hace constar explícitamente (Valdemar, 1998); Ramón Buckley (Anaya, 1984 y Cátedra, 1992), Jorge A. Sánchez

de López Guix (2003, 2011, 2015a, 2015b, 2016a, 2016b, 2017, 2024). En relación a la dicotomía entre la matemática y la filología, y entre la lógica y el absurdo expuesta en el apartado anterior, López Guix destaca que:

El análisis de ejemplos concretos permite ilustrar cómo, a partir de pequeñas decisiones de traducción, en la traducción de Alicia se impone una plantilla interpretativa que dirige en determinada dirección la lectura [...] En Maristany, Montes y López Guix, en cambio, hay un intento claro de afirmar al Carroll lógico por encima de un Carroll absurdo. (2011: 192)

Seguramente, por esta labilidad léxico-semántica, el número de nuevas traducciones sigue aumentando, a pesar de haberse asentado algunas traducciones como las más acertadas.

### 3. Estrategias de traducción

La lengua inglesa y la española poseen mecanismos flexivos y derivativos, con productividad léxica semejante, lo que permite componer unidades con significado mediante la concatenación y adjunción de lexemas y morfemas. La creación de neologismos por este medio es, por tanto, reproducible de una lengua a otra.

El concepto “estrategia de traducción” no dista de lo que Vinay y Darbelnet (1958) denominaron después “procedimientos técnicos” o “técnicas de traducción”<sup>5</sup>. Eran tres de traducción directa: préstamo, calco y traducción literal, y cuatro de traducción oblicua: transposición, modulación, equivalencia y adaptación. Esta enumeración gradual reproduce las dos tendencias que encontramos en la traducción de neologismos:

---

(Edicomunicación, Colección Fontana (Clásicos Universales), 1996), Mauro Armiño (Valdemar, 1998), Luis Maristany (JRS, 1981 y Edhasa, 1999), Gabriel López Guix, (Ediciones B, 2002), Marta Olmos (Edimat, 2004), Graciela Montes (Buenos Aires, Colihue, 2005), Teresa y Andrés Barba (Sexto Piso, 2011), Antón Antón (Blume, 2015). En 2016 para FCE la traducción cotejada de Ignacio Padilla e Ixnic Iruegas. Además, exclusivamente del poema “Jabberwocky” tenemos la traducción de Graciela Montes (1996), la de Mirta Rosenberg y Daniel Samoilovich (1997) y la de Andrés Ehrenhaus (Media Vaca, 2013).

<sup>5</sup> Otros autores han empleado nomenclaturas que presentan concomitancias con ciertos procesos de la intercomprensión. Por ejemplo, Newmark (1987) describe tres procesos básicos de traducción: la interpretación y el análisis del texto original, los procedimientos de traducción (directos, estructurales o por interlengua) y la reformulación del texto. Los neologismos exigen un énfasis en la primera fase, pues no son transparentes ni poseen equivalentes. Asimismo, exigen del traductor un esfuerzo creativo (tercera fase) para recrear el término en la lengua de destino.

Nord expone cuatro tipos de problemas (textuales, pragmáticos, culturales y lingüísticos) y cuatro dificultades que dependen de la inteligibilidad del texto original, los conocimientos lingüísticos del traductor, el encargo y las circunstancias de trabajo (1991: 151). Al ser de mayor alcance, permite entender mejor las variables que se presentan en estas unidades y que incrementan la dificultad de su traducción: ser neologismos, ser frecuentemente compuestas o derivadas, no tener referente extralingüístico o cultural preciso.

un polo conservador y otro creativo. Ni los calcos ni la transposición de una categoría en otra proliferan (salvo quienes intentan preservar las dos partes del nombre, como “Fablistanon”). Siguiendo a Vinay y Darbelnet (1958), López Guix explica que la adaptación se aplica cuando la situación a que hace referencia el mensaje no existe en la lengua de llegada y debe crearse en relación con otra situación, considerada equivalente. Se trata de “un caso particular de la equivalencia, una equivalencia de situaciones” (2003: 277). López Guix señala que se trata de una “naturalización completa a la cultura receptora ante la existencia de un vacío cultural” (277). Ahora bien, los neologismos estudiados aluden a realidades que no existían en ninguna de las dos culturas, así que ninguna de esas estrategias sirve apropiadamente para acometerlas.

Por tanto, la traducción de estos neologismos no puede abordarse con las estrategias mencionadas, ni como culturemas, pues no poseen referente extralingüístico. Solo las aportaciones de Muñoz Martín y Haroldo de Campos resultan aplicables al caso que nos ocupa. Muñoz Martín (2000: 159 y ss.) se centra en la traducción intercultural y establece recursos como la formulación establecida (y su subtipo, la formulación convalidativa), la formulación funcional, préstamo, paráfrasis, la combinación, la omisión y la creación. En esta última caben el calco, el cognado y la nueva creación. Esta última categoría permite tratar las licencias poéticas y los neologismos aquí tratados. Se acerca al concepto de “transcreación” como operación crítica de reescritura (Campos 1967, 1991, 2009). Campos analiza su idea primigenia acerca de la traducción como *recriação*, y la reelaborará en *reimaginação*, *transtextualização*, *transparadisação* y *transluciferação*:

Esa cadena de neologismos expresaba, desde su inicio, una insatisfacción con la idea “naturalizada” de traducción, ligada a los presupuestos ideológicos de restitución de la verdad (fidelidad) y literalidad (servilismo de la traducción a un presumido ‘significado transcendental’ del original), idea que subyace a definiciones usuales, más ‘neutras’ (traducción ‘literal’), o más peyorativas (traducción ‘servil’), de la operación traductora. (2009: 6)

Campos entiende que la traducibilidad de la obra es algo inherente a ella por su misma esencia, independientemente de que exista un lector ideal o un público en un determinado momento: “el prerrequisito para una traducción plena de forma, que corresponda a la esencia de su forma, está en el valor y en el vigor del lenguaje del original” (1991: 20-21). Desde 1967 considera que la traducción de textos creativos “será siempre recreación, o creación paralela, autónoma, aunque recíproca. Cuanto más repleto de dificultades, más recreable, más seductor en tanto posibilidad abierta de recreación” (24):

Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, traduz-se o próprio signo, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma [...] O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão-somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se, pois no avesso da chamada tradução literal. (2004: 35)

En las traducciones al español encontramos quienes, encuadrando el texto en el *nonsense*, no ven la necesidad de una traducción literal y achacan buena parte de la creación neológica a la licencia poética, y otro bando que entiende que hay sentido y patrones en el sinsentido. El lenguaje de “Jabberwocky” “desestabiliza el edificio lingüístico con un choque de trenes entre la sintaxis y la semántica” (López Guix 2020). Sus neologismos (García Deniz 1981: 494 y ss.) se descomponen morfológicamente, penetran las interfaces lingüísticas, por lo que, dentro del extrañamiento que producen, generan sensación de comprensión parcial.

Orero (2007) compara lo dicho acerca de cada término por Carroll, H. Dumpty, Partridge y Gardner. Analiza los rasgos macro- y microestructurales del género *nonsense* y su adaptación o recreación mediante procesos de traducción. Su análisis contrastivo resume las opiniones de los traductores, recogidas a partir de comentarios, notas a pie de página, introducciones y otras anotaciones.

Más didáctico es el enfoque de López Guix, que elabora su propio método a base de pasos. Propone, para esta obra: ir de las características formales del poema original (forma estrófica, metro, rima), transcurrir hacia las veintiocho palabras que contribuyen a difuminar el contenido semántico del poema y ayudarse de materiales y obras lexicográficas. Analizados sus componentes, elabora su propia estrategia *ad hoc*: extrae una serie de reglas de formación léxica para replicar en castellano los procedimientos en las palabras inglesas. Considera los rasgos poéticos y las figuras retóricas. Para finalizar, se debaten las “posibilidades formales de reexpresión, la creación de un poema dentro de una gama métrica entre los ocho y los doce versos” (2020). Va de la forma al estilo, de la base lingüística a la creación, teniendo en cuenta la historia traductológica; considera que estamos ante un texto reiteradamente traducido y se sirve del cotejo de sus traducciones anteriores, como hiciera en sus investigaciones previas sobre traducción bíblica:

My zeal and my sharpened sensitivity when faced with certain problems derived in part from the awareness that there had been other translators before me whose work acted as an intellectual stimulus and incentive not to flag in probing deeper in my reading and my efforts at re-expression. (2007: 101)

Según López Guix, “podemos entender el *nonsense* carrolliano literalmente como sinsentido o bien como un juego con el sentido” (2011: 153). La estructura lingüística del nonsense muestra coherencia y orden, lo que aumenta la extrañeza del lector ante el desorden interno del significado (arreferencialidad): “There is only one aspect of language which nonsense can be said to disorder, and that is reference... the syntax and grammar are not disordered” (Sewell 1952: 38). Sin embargo, Orero indica que, ante un texto *nonsense*, un traductor ha de traducir significados y no centrarse meramente en las palabras literales:

for nonsense language to develop and be accepted it needs the environment of an unreal world. In the real world, nonsense words are solecisms; in a nonsense world they are normal occurrences. (2002: 50)

[...]

these nonsense words can be classified according to normal grammatical categories, since the respect for syntactical order is one of the rules that apply in the field of nonsense so as to keep the tension between order and disorder in continual play. (52)

#### 4. Un “choque de trenes entre la sintaxis y la semántica”

Ante unidades de nuestra lengua (y de otra) que no conocemos, procesos mentales como el análisis morfológico y la descomposición en unidades menores reconocibles (prefijos, sufijos, bases léxicas) son estrategia habitual en la intercomprensión entre lenguas afines, en la traducción, en la interpretación y comprensión textual (Silvestre 2024). Por ejemplo, la categoría gramatical puede deducirse de ciertos sufijos, de la posición en la frase y del contexto sintáctico inmediato. El procesamiento interpretativo de los neologismos se ve condicionado por los hallazgos en torno a cómo procesamos unidades desconocidas. Cognitivamente, a la hora de desentrañar unidades desconocidas, nos aproximamos a textos de otras lenguas con estrategias semejantes, que resultan más productivas entre lenguas emparentadas, pero se revelan útiles también ante lenguas lejanas entre sí en su origen. Así ocurre para un español (origen románico) ante palabras en inglés (origen germánico), y lo mismo puede decirse entre el inglés y el latín. De hecho, según el Ministerio de Educación de España, un 65% de las 200.000 palabras del inglés es común al latín, hasta un 85% en el inglés científico o culto y un 35% en el inglés más coloquial.

Además, el procesamiento de palabras derivadas, flexionadas y compuestas se da de manera diferente (Leminen *et al.* 2019). Las palabras consideradas complejas morfológicamente (‘tax-able’, ‘kiss-es’) se procesan y representan combinatoriamente, es decir, son descompuestas en sus constituyentes durante la comprensión, sea en la lectura o en la escucha. En sus estudios sobre la violación de paradigmas, encuentran que

a la hora de procesar palabras no conocidas, dicho procesamiento puede darse por dos vías: bien mediante procesos de descomposición basados en reglas, bien como errores gramaticales y su consecuente reanálisis sintáctico. Alegan que es posible que existan unidades distintas a la hora de procesar y segmentar dependiendo de las diferentes etapas del proceso de reconocimiento. Hay diferentes propiedades de los morfemas ligados y autónomos y las diferencias entre los individuos que procesan dichas unidades.

En el caso de las palabras compuestas, las propiedades específicas de los morfemas constituyentes en compuestos cerrados o lexicalizados modulan el acceso léxico y la descomposición morfológica. La descomposición morfológica de los compuestos viene mediada por factores como la transparencia semántica, la frecuencia de los constituyentes y la cabeza de los compuestos. Para el procesamiento de palabras completas, se accede a los morfemas constituyentes antes de acceder a la palabra compuesta completa, mientras que los compuestos se procesan a nivel de palabra completa (esto podría justificarse en español para palabras más lexicalizadas, que ya se procesarían como unidades compactas; es el caso de “tornillo”). Además, la transparencia semántica de las palabras compuestas puede determinar la forma en que se accede a estas palabras. El grado en que se puede acceder a los constituyentes depende de la experiencia previa con todo el compuesto, pues hay diferencias en la descomposición morfológica de los compuestos nuevos y existentes. ¿Cómo leemos los neologismos inventados del poema “Jabberwocky”? El procesamiento individual de cada traductor, su conocimiento de otras lenguas, su caudal léxico y su capacidad de penetrar morfológicamente en las unidades serán determinantes para decidir una traducción.

Conclusiones parecidas recoge Sánchez Gutiérrez: la frecuencia léxica es la responsable de que se elija una u otra en el procesamiento morfológico, especialmente cuando lo que se procesa es un estímulo morfológicamente complejo que no se corresponde con ninguna entrada léxica previamente almacenada en el lexicón,

las palabras poco frecuentes se procesan por la vía descompositiva, su acceso léxico se lleva a cabo mediante el acceso a sus morfemas constitutivos. Este sería el mismo proceso por el que pasarían todas las pseudopalabras posibles. Por eso, a la hora de valorar si una pseudopalabra posible existe o no, resultará más fácil rechazar su lexicalidad si se ha procesado por una vía distinta (vía descompositiva) a la que adoptaría la palabra real correspondiente (vía directa) que si ambas se procesan mediante descomposición, cuando la palabra real es poco frecuente. (2011: 313)

Las teorías neurolingüísticas sobre reconocimiento léxico confirman la activación de unidades emparentadas en lo ortográfico o auditivo: el primer contacto

perceptivo de una unidad léxica activa vecinos léxicos y excita o inhibe las entradas con las que el estímulo comparte características. La frecuencia de uso influye en la disponibilidad léxica, y el contexto favorece una selección entre todas las activadas (Belinchón *et al.* 1992). El *priming* de repetición surge como memoria inconsciente que reduce el tiempo de respuesta ante una palabra más reconocible y morfológicamente relacionada: “Phonetically related but morphologically unrelated pairs like principal / prince or cab / cabbage, do not prime each other, whereas morphologically related pairs do prime, irrespective of the degree of surface phonetic overlap” (Marslen-Wilson *et al.* 1994: 10).

McCormick, Rastle y Davis confirman una descomposición pre-léxica, no influida por la semántica, e independiente de transformaciones ortográficas, visto el efecto de *priming* en los experimentos con y sin relación de congruencia semántica:

This form of morphological decomposition appears instead to be based solely on the presence of a morphological structure in the printed stimulus (e.g., legal stem + legal suffix), and as such applies equally to semantically transparent complex words (e.g., darkness), semantically opaque complex words (e.g., corner) and morphologically structured non-words (e.g., \*habiter). (2008: 317)

Grainger and Beyersmann (2017) proposed a theoretical framework of *embedded stem activation*, which includes a developmental perspective. According to this account, activating embedded stems in written words serves as a bootstrapping mechanism to acquire a morphological decomposition system that takes into account the overall morphological structure of words (see also Beyersmann *et al.*, 2019). Only once this morphological decomposition system is in place later in development does the principle of “full decomposition” [...] lead to differences in the automatic parsing of pseudosuffixed and nonsuffixed words [...]. Hence, according to the embedded stem account, morphological (pseudo)structure does not affect the automatic activation of orthographically embedded stems in young readers’ word recognition at a prelexical level (Grainger & Beyersman, 2017) (*apud* Hasenäcker *et al.* 2021: 1335)

El procesamiento de afijos no se da mediante sus componentes gráficos, sino como agrupaciones inseparables de letras (*chunks*) que se aíslan tempranamente por reconocimiento visual y que son tratadas como unidades separadas. De ahí que mayores efectos de *priming* se puedan esperar de pares que comparten un sufijo (ej. *-ness* en *darkness* – *HAPPINESS*) o de palabras que solo comparten finales no morfológicos (ej. *-llow* en *shallow* – *FOLLOW*) (Duñabeitia, Perea y Carreiras 2008). No estamos, por

tanto, ante una cuestión de frecuencia de coocurrencia a nivel ortográfico, sino que se crean “fragmentos” léxicos, visualmente reconocibles como unidades, porque contienen menos letras y estas aparecen más frecuentemente unidas<sup>6</sup>.

Duñabeitia *et al.* (2009) demuestran la descomposición morfológica temprana porque el sistema de reconocimiento visual establece automáticamente una relación entre dos palabras que comparten un constituyente morfológico, independientemente de su posición. En la lectura interpretativa, el traductor identifica en esas palabras algunas formas reconocibles por su semejanza con otras reales y por eso encontramos en las traducciones analizadas dos tendencias fácilmente identificables: si el traductor considera que existe un significado subyacente, sea connotativo, sutil o gramatical, lo traslada empleando la segmentación morfológica (estrategia que también hallamos en la intercomprensión). Sustituye las bases léxicas y sufijos por otros con matices equivalentes. Traduce los sentidos identificables en un segmento menor que la unidad léxica. Quienes no perciben sentido (en la línea del *nonsense*), trasladan con menos rigor esos matices, con soluciones más lejanas del supuesto valor inicial, pero más cercanas en forma y sonoridad, lo que resulta en unidades más opacas semánticamente. A continuación, intentaremos sistematizar las posibles estrategias empleadas con los neologismos en “Jabberwocky”.

### 5. Comparación de las traducciones y tentativa de sistematización

Varios trabajos comparan las traducciones de “Jabberwocky”. Praga Terente (1981) tomó los términos escogidos por seis de las traducciones de la primera obra. Orero dedica un amplio capítulo en el que compara a Manent, Gallo, Ojeda, Torres, Maristany y Buckley (2007: 114-141). En 2015, López Guix también compara las traducciones y apunta unas tendencias en el estilo traductor:

Of the five [Gili (1927), Armiño (1983), Buckley (1987), Torres Oliver (1984), Maristany (1986)], those by Maristany (1986) and Buckley (1987)

<sup>6</sup> “The two-stage processing of the compound word could be explained by an activation–verification framework (e.g., Paap, Newsome, McDonald, & Schvaneveldt, 1982; see also Reichle, Pollatsek, Fisher, & Rayner, 1998, for an activation–verification model applied to reading). An activation–verification structure could be (efficiently) adapted to account for the present findings with transparent compounds in the following way: First, the initial constituent would be treated as a separated unit (i.e., *tea*, in *teacup*), activating the corresponding lexeme (*tea*) but also, to some extent, the whole compound (*teacup*). The verification process for the recognition of the whole compound cannot be carried out until the second unit shows up (the second constituent, *cup*). The second lexeme fires a new process, activating its corresponding lexeme and compound word (*cup* and *teacup*). Then, the verification process can be satisfactorily carried out, because the ending lexeme closes the orthographical, morphological, lexical, syntactic, and semantic retrieval. Therefore, one could expect the frequency of the ending lexeme to play a large role at later stages (or when the task requires whole-word access, as in lexical decision), given that the second lexeme is the one that accomplishes the activation– verification procedure” (Duñabeitia, Perea y Carreiras 2007: 1175).

take particular care with the translation of the poems, an aspect often neglected (due to freedom in translation, insufficient poetic sensibility on the part of the translator, or the verse passages simply being omitted) in all the previous versions except the first (Gutiérrez Gili, 1927). (2015b: 557)

López Guix (2016b) propone una gradación en el acierto de las soluciones, juzgando los procedimientos empleados: las menos logradas serían las que solo imitan el juego fónico del original, seguidas por las ocasiones en que es posible el juego de lo literal y lo figurado, con opción por la metonimia. La gradación de estrategias va desde la homofonía y el juego de las confusiones sonoras hacia la literalidad y la metonimia. En concreto, López Guix (2017) mide la calidad de doce versiones de “Jabberwocky”, considerando coherencia, naturalidad, literalidad, figuras, ritmo, isosilabismo, rima e isoestrofismo. Nosotros nos centramos en las estrategias aplicadas a la traducción, en concreto, de los veintiocho neologismos. A cada palabra, en el orden del poema, sigue la categoría que le da López Guix (2017): tres de tipo (a) arbitrarias, ocho son (b) existentes, ocho son (c) compuestas y nueve (d) derivadas.

Hemos elaborado sendas tablas (véanse apéndices 1 y 2, tablas 2 y 3) con las soluciones traductorales dadas por doce autores a los veintiocho neologismos del poema “Jabberwocky”. Su observación ha permitido extraer algunos datos que presentamos en la siguiente tabla y que resumen algunas de las estrategias más frecuentes. Los criterios<sup>7</sup> que hemos seleccionado se rigen por los rasgos que consideramos que una traducción poética de calidad contiene. Son: el respeto del número de sílabas y de la rima, el respeto del esquema acentual (musicalidad), la fluidez en el ritmo (sinaletas y encabalgamientos), el respeto del orden de palabras y de sintagmas (o su adaptación a la lengua de destino con naturalidad), el análisis morfológico (este es específico para el poema que nos ocupa, por eso lo marcamos con asterisco), las compensaciones realizadas<sup>8</sup>, el mantenimiento de efectos estilísticos, la coherencia de método, el mantenimiento de la literariedad (p. ej. registro, conocimiento del autor y de su época, etc.), la ausencia de omisiones, el mantenimiento del sentido y la preservación de las connotaciones.

<sup>7</sup> Conscientes de que la discusión pormenorizada de cada uno de estos criterios alcanzaría una extensión mayor de la que podemos permitirnos, consideramos la observación de estos criterios señal suficientemente representativa para validar la superioridad cualitativa de una traducción sobre otra. Lo hacemos sin ánimo de exhaustividad, dada la condición poco mensurable del objeto de estudio.

<sup>8</sup> “Compensación” es aquí una de las técnicas del elenco proporcionado por Hurtado Albir (2017), consiste en la estrategia en que, cuando un elemento del texto original no se ha podido trasladar en su lugar correspondiente del texto meta, este se traduce en otra parte del texto meta (o con otro recurso estilístico equivalente).

| Autor por orden cronológico | Respeto n.º sílabas / rima | Respeto esquema acentual (musicalidad) | Fluidez: ritmo, encabalgamientos | Respeto orden de palabras y sintagmas | *Análisis morfológico | Compensaciones | Mantenimiento de efectos estilísticos | Homogeneidad y coherencia de método | Mantenimiento de la literariedad | Sin omisiones | Mantenimiento del sentido | Mantenimiento de las connotaciones |
|-----------------------------|----------------------------|----------------------------------------|----------------------------------|---------------------------------------|-----------------------|----------------|---------------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|---------------|---------------------------|------------------------------------|
| Manent                      | x                          | x                                      | x                                | x                                     | x                     |                | x                                     | x                                   | x                                |               |                           |                                    |
| Vera                        |                            |                                        |                                  | x                                     | x                     |                | x                                     | x                                   | x                                |               | x                         | x                                  |
| Stilman                     |                            |                                        |                                  | x                                     |                       |                | x                                     | x                                   |                                  |               |                           |                                    |
| Acerete                     |                            |                                        |                                  |                                       |                       |                |                                       |                                     |                                  |               |                           |                                    |
| Ojeda                       |                            |                                        |                                  |                                       | x                     | x              | x                                     | x                                   | x                                |               | x                         | x                                  |
| Pascual                     | x                          | x                                      | x                                |                                       |                       |                |                                       |                                     |                                  |               |                           |                                    |
| León                        | x                          | x                                      |                                  |                                       |                       |                |                                       |                                     |                                  | x             |                           |                                    |

**Tabla 1. Comparación de algunas estrategias de traducción en siete traducciones de “Jabberwocky”. Fuente: Elaboración propia**

Hemos incluido en la tabla el análisis morfológico, porque para los neologismos del poema que nos ocupa resulta de plena relevancia, aunque nos consta que en la generalidad de textos este no será un criterio válido o necesario. Un factor de amplio impacto es el mantenimiento por parte del autor de una adecuada homogeneidad y coherencia en el empleo de un método, esto es, criterio y unidad de estilo, amparados por la existencia de unos principios estilísticos internos, que se manifiestan en una cohesionada sistematicidad en la elección de soluciones, dejando traslucir una filosofía y estética propias en torno a la traducción.

Los pares como *Jubjub*, *Tumtum*, *snicker-snack* y *Callob*, *callay* reciben un trato especial, y suelen mantener su sonoridad onomatopéyica en las traducciones. Las creaciones nominales como *toves*, *wabe*, *borogoves* y *mome* plantean la disyuntiva acerca de si traducir la base léxica (*cochinanzas*, *verdós*) o mantener la forma con ligeras variaciones (*rastas*, *ratugas*), perdiendo el referente (‘tipo de cerdo’). Las unidades

adjetivales suelen ser objeto de segmentación morfológica porque se reconocen gracias a sus sufijos, aunque los lexemas no siempre posean un referente identificable: *slithy* (*agilimosas, viscoleantes*), *mimsy* (*debirables, miséviles, trebiluchos*), *frumious* (*frumioso, furbio*), *tulgey* (*túlgido, fosfucón*), *uffish* (*humofosos, irribundos*), *vorpal* (*vorpalino, albosa*), *beamish* (*esplendorado, radioso, sonriente*), *frabjous* (*frazoso, jubipléndido*), *manxome* (*manxomo, monstro, vilenemigo*). Las formas verbales preservan la conjugación e intentan rescatar algo del significado que se activa por pares semejantes o bien, que se puede deducir del contexto: *whiffing* (*bafeando, tufando*), *gallumphing* (*galofante, cabalgando*), *chortled* (*risoplaba, resorreía*), *burbled* (*barbulló, murmujeando*), *outgrabe* (*silbramaban, bromiendo*), *gimble* (*tradanaban, tadrenando*).

La preservación de rasgos de orden físico, como el número de sílabas o el esquema acentual y métrico, es importante en poesías que tengan un patrón estable (traductores 1, 5, 10), pero no lo será tanto en poemas en verso libre. Respetar ritmo y encabalgamientos contribuye a la fluidez. Pocos dan atención al ritmo yámbico y a las rimas internas: “*that catch / ...ersnatch*”, “*the Jabb / ...ous band*”, “*the manx...*”, “*er-snack*”, “*and has*” (Praga Terente 1981: 145) y “*two... through*”, “*dead... head*”, “*day... Callay*” (vv. 17, 19 y 23) (López Guix 2017: 54). Este último añade otras figuras como la aliteración “*gyre and gimble*” (v. 2), la anáfora “*Beware... Beware*” (v. 5 y 7), el paralelismo “*jaws that... claws that*” (v. 6), el quiasmo en “*stood... in thought / in thought... stood*” (v. 12-13) y la epanalepsis “*came... came*” (v. 15-16).

El arco temporal abarcado por las doce traducciones muestra una tendencia evolutiva a traducir más y calcar menos, es decir, ahonda en el reanálisis por segmentación morfológica como estrategia de transcreación. Queda más patente en los casos de las palabras compuestas (p. ej. Manent, *blendes*, Ojeda, *miséviles, tregujereaban*). El esfuerzo por mantener los efectos estilísticos y la literariedad es visible en Manent, Stilman y Ojeda. Ojeda y Ehrenhaus realizan compensaciones. Manent y Barba son quienes más omiten. Ojeda se esfuerza por mantener el sentido y las connotaciones.

El orden de palabras ayuda a la fluidez en la comprensión (Manent, Stilman), aunque es menos respetado por versiones más libres (Ehrenhaus). En inglés, el adjetivo va antepuesto al nombre, pero en español le sucede, y solo se antepone por efectos intensificadores y estilísticos, así que no lo deberíamos anteponer sistemáticamente. No obstante, cuando haya un hipébaton, conviene (re)crear una figura estilística semejante en la lengua de destino. Cuando esto no sea posible, se podrá recurrir a compensaciones.

Por otra parte, la estructura sintáctica del poema es bastante simple. La posición de una palabra en la frase es determinante para el significado, especialmente en el inglés. Hemos visto la importancia del cotexto y del contexto a la hora de interpretar formas opacas o desconocidas: la forma y lugar ocupado por los neologismos facilita que

cualquier angloparlante deduzca qué tipo de categoría gramatical irá en cada hueco, así que, aunque no comprenda el significado de la palabra, sí accede a su valor gramatical estructural. Por ello, en este caso se revela importante preservar las colocaciones.

En lo referente al léxico, Orero (2007) reconoce dos estrategias: adaptación o recreación. No siempre se ha mantenido la equivalencia categorial (p. ej. *brillig*, de *broil+evening*, es traducido como sustantivo, *fritarde*, y como verbo, *asadeaba*). De acuerdo con Praga Terente, “el traductor debe comprobar si efectivamente los lexemas a traducir no poseen ninguna explicación, o si, por el contrario, existen algunas directrices” (1981: 163). Otros recursos para el traslado de neologismos son: derivación (*brumeando*), acrónimos (palabras maleta: *flexicosos*, flexible+viscoso), atribución de nuevos significados a palabras ya existentes (“mimosos” por *mimsical*, de *flimsy* y *miserable*, que activa *whimsical*), metátesis (*tadralar*), paronomasia (*bogavan* por *vagaban*), aféresis (*deros* por *senderos*, Stilman), prótesis (*terecho* por *trecho*, Stilman).

La sistematicidad, homogeneidad y coherencia en la elección de soluciones manifiestan los principios estilísticos internos y dejan traslucir una filosofía elaborada en torno a la traducción en Manent, Ojeda, Pascual y Buckley. Ojeda explica la no traducción de los nombres propios y la sustitución de los gritos irlandeses y escoceses por las exclamaciones del norte de España. Ofrece instrucciones: 1) evocar las sensaciones de las palabras inventadas; 2) encajar con el tono y la finalidad paródica; 3) permitir los juegos de palabras de Humpty Dumpty; y 4) preservar la forma poética y la rima, en lo posible.

La estructura del poema y su ubicación en la obra proporcionan datos y señales para su interpretación. Las intratextualidades e intertextualidades resuenan en forma de concordancias y referencias con otras partes del poema, de la obra y de otras obras del autor: “*uffish*” y “*frumious*” aparecen en *La caza del Snark* (Praga Terente 1981: 168).

En conjunto, la mayoría de las traducciones buscan reproducir las explicaciones de Carroll en sus decisiones estilísticas al traducir los neologismos; Manent, Ehrenhaus, Barba y Antón propenden hacia la forma (sonoridad, métrica); Stilman, Alba, Ojeda y Torres intentan desentrañar los sentidos, sean evidentes u ocultos, y hacerlos trasparecer también en la obra destino. Las traducciones más equilibradas entre ambos polos son las de Pascual, Buckley, Maristany y Montes (López Guix 2017).

## 6. A modo de conclusión

El *nonsense* se revela un juego con sentido que el lector debe desentrañar, lo que en términos pragmáticos implica un mayor coste, pero un más deleitable beneficio. Los avances en psicolingüística, neurolingüística e intercomprensión permiten entender cómo se procesan los neologismos y auxilian en el proceso interpretativo y en la inferencia de significados, facilitando su traducción. En particular, un conjunto de estrategias conscientes que precede a la traducción en el proceso de lectura e

interpretación (Muñoz Martín 2000; Campos 1967, 1991, 2009), pero ante unidades desconocidas el cerebro recurre a estrategias inconscientes, comunes para la traducción y la comprensión. Solo difieren en ser conscientes o intuitivas, por tanto pueden ser interiorizadas, enseñadas y practicadas.

La segmentación morfológica se muestra particularmente útil para la traducción de los neologismos del poema “Jabberwocky”. El análisis de las estrategias de varios traductores evidencia la necesidad de generar nuevas estrategias, en especial cuando los textos no siguen las normas y convenciones de la gramática habitual. Deben considerarse diferentes grados de transparencia y de creatividad en dichas unidades léxicas.

Abundantes obras con neologismos creativos podrían beneficiarse de estas estrategias para sus traducciones: Cortázar, Huidobro, Quevedo, César Vallejo, F. Umbral, Gloria Fuertes, J. Goytisolo, etc. La constatable iconoclastia del lenguaje poético presente en muchos movimientos de vanguardia es una actitud deconstructiva que suele definir las nuevas estéticas: reinventan el código, alteran sus combinaciones y fuerzan su uso para dar lugar a nuevas voces y estilos. En definitiva, la idiosincrasia del lenguaje poético conlleva que, en su traducción, operen variables diferentes a las de otros géneros. Cada obra exigirá sus propios criterios y estrategias de traducción, no siempre sistematizables ni generalizables, pero que nos aproximan al elusivo, casi intocable sentido.

### Bibliografía

- AREYZAGA-SANTANA, David Rodolfo (2019). “Estrategias de traducción de la hipotiposis en dos versiones en español de ‘In the Cave of the Children’s Ghosts’, de L. Hearn”. *La Colmena*, 104 octubre-diciembre, 35-44. <https://doi.org/10.36677/lacolmena.v0i104.12564> [15/03/2020]
- ATTARDO, Salvatore (2020). *The Linguistics of Humor: An Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- BELINCHÓN, Margarita; RIVIERE, Ángel; IGOA, José María (1992). *Psicolingüística: Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- CAMPOS, Haroldo de (1967). “Da tradução como criação e como crítica”. En Haroldo de CAMPOS, *Metalinguagem: Ensaios de teoria e crítica literaria*. Petrópolis: Vozes. 21-38.
- CAMPOS, Haroldo de (1991). “Tradução e reconfiguração do imaginário: o tradutor como transfigindor”. En Malcolm COULTHARD y Carmen Rosa CALDAS-COULTHARD, *Tradução: teoria e prática*. Florianópolis: Editorial UFSC, 17-32.
- CAMPOS, Haroldo de (2009). “Da Transcrição. Poética e semiótica da operação tradutora”. *Cadernos Viva Voz*. Belo Horizonte: FALE/UFMG.

- DÍAZ ROSALES, Roberto (2012). "Y se hizo la palabra. Algunas notas sobre las creaciones neológicas literarias en español". *Enlaces. Studi dedicati a Mariarosa Scaramuzza*. Milán: LED, 73-94.
- DUÑABEITIA, Jon Andoni; LAKA, Itziar; PEREA, Manuel; CARREIRAS, Manuel (2009). "Is Milkman a superhero like Batman? Constituent morphological priming in compound words". *European Journal of Cognitive Psychology*, 21(4), 615-640. <https://doi.org/10.1080/09541440802079835> [16/03/2020]
- DUÑABEITIA, Jon Andoni; PEREA, Manuel; CARREIRAS, Manuel (2007). "The role of the frequency of constituents in compound words: Evidence from Basque and Spanish". *Psychonomic Bulletin & Review*, 14, 1171-1176. <https://doi.org/10.3758/BF03193108> [17/05/2021]
- DUÑABEITIA, Jon Andoni; PEREA, Manuel; CARREIRAS, Manuel (2008). "Does darkness lead to happiness? Masked suffix priming effects". *Language and Cognitive Processes*, 23, 1002-1020. <https://doi.org/10.1080/01690960802164242> [19/05/2021]
- GARCÍA DENIZ, José Antonio (1981). *Alice's adventures in Wonderland: el estilo y las traducciones españolas*. La Laguna: Secretariado de Publicaciones Univ. de La Laguna.
- GARDNER, Martin (1960). *The Annotated Alice: Alice's adventures in Wonderland*. [Alicia anotada: las aventuras de Alicia en el país de las maravillas]. New York: C. N. Potter.
- HASENÄCKER, Jana; SOLAJA, Olga; CREPALDI, Davide (2021). "Does morphological structure modulate access to embedded word meaning in child readers?" *Mem Cognit*, Oct, 49(7), 1334-1347. <https://doi.org/10.3758/s13421-021-01164-3> [20/05/2021]
- LEMINE, Alina; SMOLKA, Eva; DUÑABEITIA, Jon Andoni; PLIATSIKAS, Christos (2019). "Morphological processing in the brain: The good (inflection), the bad (derivation) and the ugly (compounding)". *Cortex*, 116, 4-44. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2018.08.016> [22/05/2021]
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel (2003). "Alicia en el país de la traducción". *Vasos Comunicantes. Revista de ACE Traductores*, 27, 37-50.
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel (2007). "The translator in Aliceland: on translating Alice in Wonderland into Spanish". En Susan BASSNETT y Peter BUSH (Eds.), *The translator as writer*. London: Continuum, 95-105.
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel (2011). "Alicia en el país de las maravillas en España y Argentina: una comparación de traducciones". En Albert FREIXA y Juan Gabriel LÓPEZ GUIX (Eds.), *Actas del II Coloquio Internacional "Escrituras de la Traducción Hispánica"*. Barcelona: Grupo de Investigación/ Grup d'Investigació TRADIA-1611, 161-192. <http://www.traduccionliteraria.org/coloquio2/actas/LopezGuix.pdf> [13/08/2024]

- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel (2015a). “La traducción cuántica: Alicia en el país de las maravillas”. *Vasos comunicantes: revista de ACE traductores*, 46, 9-18.
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel (2015b). “Spanish and the other Alice languages of Spain: an overview”. *Alice in a World of Wonderlands*. Vol. I. New Castle: Oak Knoll Press, 554-566.
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel (2016a). “Alice in six languages of Spain and the Mysterious ‘Perfect Horse’”. *Knight Letter*, 96, 16-20.
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel (2016b). “El examen de traducción de Lewis Carroll (5)”. *El Trujamán. Revista diaria de traducción*. [https://cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/diciembre\\_16/19122016.htm](https://cvc.cervantes.es/trujaman/antiores/diciembre_16/19122016.htm) [15/03/2020]
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel (2017). “Doce versiones del “Jabberwocky” de Lewis Carroll: una propuesta de valoración poética”. *Estudios de Traducción*, 7, 49-75. <https://doi.org/10.5209/ESTR.57448> [15/03/2020]
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel (2020). “Vencer al Jabberwock. Crónica de unos talleres de traducción”. *Vasos Comunicantes. Revista de ACE Traductores*, 54. <https://vasoscomunicantes.ace-traductores.org/2020/07/03/vencer-al-jabberwock-cronica-de-unos-talleres-de-traducion-juan-gabriel-lopez-guix/> [15/08/2024]
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel (2024). “El espejo de Carroll: recorrido editorial, gráfico y social por las ediciones de Alicia: A publishing, graphic and social history of Alice in Spain”. *TRANS: Revista de Traductología*, 28, 35-68. <https://doi.org/10.24310/trt.28.2024.20140> [16/03/2020]
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel; LINDSETH Jon (Eds.) (2015). “Checklist of the translations and adaptations of “Alice’s Adventures in Wonderland” and “Through the Looking-Glass” into Spanish”. *Alice in a World of Wonderlands. The Translations of Lewis Carroll’s Masterpiece*. Vol. 2. New Castle: Oak Knoll Press in cooperation with the Lewis Carroll Society of North America, 764-934.
- LÓPEZ GUIX, Juan Gabriel; WILKINSON MINETT, Jacqueline (2003). *Manual de traducción. Inglés/ Castellano. Teoría y práctica*. Madrid: Gedisa.
- LUO, Yifang (2011). *Estudio descriptivo y comparativo de juegos de palabras en Alice in Wonderland y sus traducciones al español y al chino*. Barcelona: Universidad Pompeu Fabra. <http://hdl.handle.net/10230/16074> [12/08/2024]
- LUO, Yifang (2013). “Análisis de varias traducciones coetáneas de Alice’s Adventures in Wonderland a las lenguas china y española”. *Sendebear*, 24, 169-194. <https://doi.org/10.30827/sendebear.v24i0.1318> [20/05/2021]
- MARSLÉN-WILSON, William; TYLER, Lorraine Komisarjevsky; WAKSLER, Rachel; OLDER, Lianne (1994). “Morphology and meaning in the English mental lexicon”. *Psychological Review*, 101, 3-33. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.101.1.3> [19/04/2020]

- MAYORAL, José Antonio (1983). "Creatividad léxica y lengua poética". *Serta Philologica F. Lázaro Carreter*. Madrid: Cátedra, 379-390.
- MAYORAL, José Antonio (1985). "Creatividad léxica y lengua poética: algunos ejemplos de motivación contextual en formaciones léxicas prefijadas". *Philologica Hispaniensia in honorem Manuel Alvar*, II. Madrid: Gredos, 495-516.
- MCCORMICK, Samantha; RASTLE, Kathleen; DAVIS, Matthew (2008). "Is there a "fete" in "fetish"? Effects of orthographic opacity on morpho-orthographic segmentation in visual word recognition". *Journal of Memory & Language*, 58, 307-326. <https://doi.org/10.1016/j.jml.2007.05.006> [19/05/2020]
- MUÑOZ MARTÍN, Ricardo (2000). "Translation strategies. Somewhere in the rainbow". *Investigating translations*. Amsterdam: John Benjamins, 129-137. <https://doi.org/10.1075/btl.32.16mun> [25/05/2021]
- NEWMARK, Peter (1987). *A Textbook of Translation*. New Jersey: Prentice Hall.
- NORD, Christiane (1991). *Text Analysis in Translation*. New York: Rodopi.
- ORERO, Pilar (2002). *The Translation of Nonsense into Spanish with particular reference to Lewis Carroll and Edward Lear*. Manchester: University of Manchester.
- ORERO, Pilar (2007). *The Problem of Translating "Jabberwocky". The Nonsense Literature of Lewis Carroll and Edward Lear and Their Spanish Translators*. New York: The Edwin Mellen Press.
- PARTRIDGE, Eric (1950). "The Nonsense Words of Edward Lear and Lewis Carroll". *Here, There, and Everywhere*. London: Hamish Hamilton, 162-188.
- PRAGA TERENCE, Inés (1981). "El "Jabberwocky" de Lewis Carroll, ES". *Revista de Filología Inglesa*, 11, 117-172.
- RAMAT, Paolo (2000). *The Notion of Standard Average European. Le lingue d'Europa*. <http://www.unipv.it/wwwling/bologna.doc> [19/08/2024]
- ROMERO GUALDA, María Victoria (1978-1979). "Hacia una tipología del neologismo literario". *Anales de la Universidad de Murcia, Filosofía y Letras*, 37, 145-154.
- SANCHÉZ GUTIÉRREZ, Claudia (2011). "¿Cómo se da la descomposición morfológica en el procesamiento léxico? Una cuestión de etapas". *ELUA*, 26, 289-318.
- SEWELL, Elizabeth (1952). *The Field of Nonsense*. London: Chatto and Windus.
- SUTHERLAND, Robert D. (1970). *Language and Lewis Carroll*. Paris: Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110801682> [30/05/2021]
- SILVESTRE MIRALLES, Alicia (2024). "Intersecciones cognitivas entre las estrategias de traducción y las de intercomprensión". *Estudios de literatura, traducción literaria y otras modalidades de traducción*, Vol. 4. Berlin: Peter Lang, 317-330
- TIGGES, Wim (1988). *The Anatomy of Literary Nonsense*. New York: Rodopi. <https://doi.org/10.1163/97890004484023> [25/05/2021]
- VINAY, Jean Paul; DARBELNET, Jean (1958). *Stylistique comparée de l'anglais et du français*. Paris: Didier.

### Traducciones

- CARROLL, Lewis (1944). *En el mundo del espejo*. Traducción de Manuel Manent. Barcelona: Juventud.
- CARROLL, Lewis (1968). *Cuando Alicia atravesó el espejo*. Traducción de Eduardo Stilman. Buenos Aires: Brújula.
- CARROLL, Lewis (1972). *Alicia en el país de las maravillas. Al otro lado del espejo*. Traducción de Adolfo de Alba. México: Porrúa.
- CARROLL, Lewis (1973). *Alicia a través del espejo*. Traducción de Jaime de Ojeda. Madrid: Alianza.
- CARROLL, Lewis (1977). *Las aventuras de Alicia*. Traducción de Ana Emilia Pascual (prosa) y Emilio Pascual (verso). Valencia: Edival-Alfredo Ortells.
- CARROLL, Lewis (1981). *Alicia a través del espejo*. Traducción de Luis Maristany. Barcelona: J. R. S.
- CARROLL, Lewis (1982 [1971]). *Alice's Adventures in Wonderland and Throug the Looking Glass*. Oxford: Oxford University Press.
- CARROLL, Lewis (1984). *Alicia anotada*. Traducción de Francisco Torres Oliver. Madrid: Akal.
- CARROLL, Lewis (1984). *Las aventuras de Alicia*. Traducción de Ramón Bucley. Madrid: Anaya.
- CARROLL, Lewis (2005). *Cuando Alicia atravesó el espejo*. Traducción de Graciela Montes. Buenos Aires: Colihue.
- CARROLL, Lewis (2010). *Aventuras de Alicia en el País de las Maravillas. Al otro lado del espejo y lo que Alicia encontró allí*. Traducción de Mauro Armiño. Madrid: Valdemar.
- CARROLL, Lewis (2011). *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*. Traducción de Teresa y Andrés Barba. México: Sexto Piso.
- CARROLL, Lewis (2013). *A través del espejo y lo que Alicia encontró allí*. Traducción de Andrés Ehrenhaus. Valencia: Media Vaca.
- CARROLL, Lewis (2013). *Alicia en el País de las Maravillas. Alicia a través del espejo*. Traducción de Jaime de Ojeda. Madrid: Alianza Editorial.
- CARROLL, Lewis (2015). *Alicia a través del espejo*. Traducción de Antøn Antøn. Barcelona: Blume.
- CARROLL, Lewis (2016). *Alicia a través del espejo*. Traducción de Andrés Ehrenhaus. Madrid: Nórdica.
- CARROLL, Lewis (2016). *Alicia a través del espejo*. Traducción de Benjamin Briggent. Pontevedra: Plutón.
- CARROLL, Lewis (2017). *Alicia a través del espejo*. Traducción de Ramón Buckley. Madrid: Edelvives.
- CARROLL, Lewis (2018). *Alicia a través del espejo*. Traducción de Juan Gabriel López Guix. Madrid: Austral.

## APÉNDICE 1

| PALABRA /<br>AUTOR | 1 Manent<br>1944                      | 2 Stilman<br>1968 | 3 Alba<br>1972     | 4 Ojeda<br>1973          | 5 Pascual 1977                     | 6 Maristany<br>1981           |
|--------------------|---------------------------------------|-------------------|--------------------|--------------------------|------------------------------------|-------------------------------|
| Jabberwocky, d     | Dragobán                              | Jabberwocky       | Jabberwocky        | Galimatazo               | Fablistanón                        | Jabberwocky                   |
| Brillig, d         | Hervín                                | Calentoreaba      | asarvesperia       | Brillaba,<br>brumeando   | Asurraba                           | Era cenora                    |
| Slithy, c          | Blendes                               | Viscotivas        | flexilimosos       | Agiliscosos              | viscovivos                         | Flexosos                      |
| Toves, a           | Casquines                             | Tovas             | toves              | limazones                | toves                              | tovos                         |
| Gyre, d            | Huldaban                              | Vuelteaban        | giroscopiaban      | Giroscaban               | ruetaban                           | giroscopiaban                 |
| Gimble, d          | Jarcian                               | Tregujereaban     | taledrando         | banerrando               | tadralando                         | perfibriban                   |
| Wabe, d            | gardo                                 | Terecho           | Vade               | vápára                   | váparas                            | relonces                      |
| Mimsy, c           | Calígonos                             | Misébiles         | debilmiseros       | mimosos                  | misébiles                          | mísvolos                      |
| Borogoves, a       | cibines                               | Borogovas         | borogoves          | borogobios               | borgoves                           | borogovos                     |
| Mome, d            | ...                                   | Deros             | parde              | momio                    | momios                             | verdirranos                   |
| Raths, a           | verdal                                | Trugones          | verdilechos        | rantas                   | verdós                             | extrarrantes                  |
| Outgrabe, d        | vení... con<br>pasotardo              | bramastoilaban    | bramatchisilban    | murgiflaba               | bratchilaban                       | gruchisflaban                 |
| Jubjub, a          | Pájaro Yubyub                         | ave Jubjub        | Pájaro Rapiña      | Pájaro<br>Jubo- Jubo     | Pájaro Sonsón                      | ave Jubjub                    |
| Frumious, c        | por el bosque                         | Frumioso          | frumioso           | frumioso                 | frumioso                           | humérico                      |
| Bandersnatch, a    | negras mariposas                      | Bandersnatch      | Bandersnatch       | Zamarrajo                | Magnapresa                         | Bandersnatch                  |
| Vorpál, a          | de bronce                             | vorpalina         | tajante            | vorpál                   | vorpálino                          | vorpalina                     |
| Manxome, a         | ...enemigo                            | Manxoso           | terrible           | manzona                  | ...                                | manxiqués                     |
| Tumtum, b          | Tuntún                                | Tum-Tum           | tum-tum            | de Tántamo               | Tumtum                             | Támtum                        |
| Uffish, c          | Meditaba                              | Muforosos         | Cavilando          | firsuto                  | aviesal<br>cavilación              | foscolérico                   |
| Whiffling, b       | Llegó                                 | vino volando      | llegó resoplando   | surge<br>hedoroso        | tufando                            | resoplaba en<br>suavance      |
| Tulgey, a          | bajo las ramas                        | Túlgido           | sombrio            | turgal                   | fوسفucón                           | quimérico                     |
| Burbled, c         | lanzando<br>vaharadas de<br>alquitrán | Burbujereó        | aullaba            | raudo y<br>borguejeando  | burbujante                         | espuma<br>arrojaba su<br>boca |
| Snicker-snack, d   | Destroza                              | Lo hizo pedazos   | Daba tajos         | Zarandéo<br>tijereteando | Atraviesa varias<br>veces          | Corta y taja,<br>tris-tras    |
| Galumphing, c      | galopando<br>galonfando               | Galofrante        | se alejó presto    | Triunfante<br>galompando | galonfando                         | galonfante                    |
| Beamish, b         | doncel de mil<br>glorias              | Radiante          | querido            | sonrisor                 | radioroso                          | solfulgente                   |
| Frabjous, c        | feliz (día)                           | Frobioso          | frobioso           | fragarante               | ristolerto                         | frabuloso                     |
| Callooh, Callay, d | Ohé!, Caluh!<br>Calock!               | ¡Calloh! ¡Callay! | ¡Hurra! ¡Hurra!    | ¡Jujurujú!               | ¡Hurra! ¡Hurra!                    | ¡Calú...!<br>¡Caloc!          |
| Chortled, c        | casi enloquecí                        | Bufloqueó         | gritaba conalegría | carcajeó<br>anegado      | risotó<br>carcajante y<br>jubiloso | runquirriaba                  |

**Tabla 2. Traducciones de los veintiocho neologismos por seis autores 1944-1981**

Fuente: Elaboración propia

## APÉNDICE 2

| PALABRA<br>/AUTOR | 7 Torres Oliver<br>1984 | 8 Buckley<br>1984         | 9 Montes 2005           | 10 Barba<br>2011             | 11 Ehrenhaus<br>2013                    | 12 Antón<br>2015       |
|-------------------|-------------------------|---------------------------|-------------------------|------------------------------|-----------------------------------------|------------------------|
| Jabberwocky       | Jerigóndor              | Fablistanón               | Blablablazo             | Jabberwocky                  | Jabierloqui                             | Parlotropello          |
| Brillig           | cocillaba               | Borgotaba                 | Asadeaba                | llaía la tarde               | Fritarde                                | cuatraso               |
| Slithy            | agilimosas              | viscoleantes              | viscágiles              | Bejones                      | fángil                                  | agiliscosos            |
| Toves             | tovas                   | Toves                     | tovios                  | Bejones                      | dongo                                   | colotovios             |
| Gimble            | barrenaban              | Tadralaban                | tadrenando              | Pesquían                     | hurza                                   | barrentada             |
| Wabe              | larde                   | Solea                     | Extienta                | montanza                     | porlapa                                 | porunotra              |
| Mimsy             | debirables              | Misébiles                 | trebiluchos             | ...                          | mindebles                               | deberables             |
| Borogoves         | burgovos                | Borgoves                  | borogovios              | góroves                      | gorogobos                               | colotovios             |
| Mome              | alecas                  | momios                    | josdequintas            | cochinanzas                  | pigorrante                              | groterantes            |
| Raths             | rastas                  | verdós                    | ratugas                 | cochinanzas                  | ...                                     | groterantes            |
| outgrabe          | silbramaban             | bratchilbaban             | crichaban               | bromiendo                    | achala                                  | soltaron su silbramada |
| Jubjub            | pájaro Jubjub           | Pájaro Sonsón             | pájaro Jubjub           | Pájaro Creps                 | pájaro Yoyobi                           | pájaro yeyeyo          |
| Frumious          | frumioso                | frumioso                  | frumoso                 | muy pillo                    | furbio                                  | furumioso              |
| Bandersnatch      | zumbabadanas            | Magnapresa                | Agarraiteata            | ...                          | Baitezampa                              | Valencida              |
| vorpal            | vorpál                  | vorpálino                 | espada vorpál           | ...                          | albosa                                  | verboratoria           |
| manxome           | manxomo                 | monstro                   | manxoso                 | monstruo                     | vilenemigo                              | fierobundo             |
| Tumtum            | árbol Tumtum            | árbol Tamtam              | árbol Tantán            | un flaco                     | Árbongo                                 | árbol Tomtomia         |
| uffish            | irribumdos              | aviesmal cavilación       | humofosos               | ...                          | frondos                                 | sumido en profuntidos  |
| whiffling         | bafeando                | tufando                   | silbateando ojiardiendo | bramando trolando y brujendo | echando avernos y espurnas por los ojos | con paso barnisoplino  |
| tulgey            | túlgido                 | fosfucón                  | túlgido                 | de hojas de acanto           | con malhodor                            | densotenebrentos       |
| burbled           | burbulló                | burbujante                | murmujeando             | reburbuñendo                 |                                         |                        |
| Snicker-snack     | Tajó y hendió           | Le atraviesa varias veces | Lo cortó en tajos       | Le dio con la espada         | Entraba, entraba                        | Metió muy certera      |
| galumphing        | galofante               | galonfando                | galonfiando             | requitecontento              | cabalganó                               | troteiunfal            |
| beamish           | sonrillante             | radioroso                 | radioso                 | esplendorado                 | muchachombre                            | radiántido             |
| frabjous          | frazoso                 | ristolerto                | jubiléndido             | ...                          | de goce                                 | fabulegro              |
| Callooh, Callay   | ¡Calós! ¡Calay!         | ¡Hurra! ¡Hurra!           | ¡Calú! ¡Calé!           | Yupi, Reyupi, Yupi, ye-yé!   | ¡Feliciloor! ¡Albricia, albricio!       | ¡Hurra, hurra, hurra   |
| Chortled          | resorreía               | risotó carcajante         | risoplaba               | ...                          | exclamoteó                              | hondos risiplidos      |

Tabla 3. Traducciones de los veintiocho neologismos por seis autores 1984-2015

Fuente: Elaboración propia



# EISAGOGÈ





**Mario G. Castillo Santana**  
*York University*

## **¿Cómo traducir a un sobreviviente de los campos de exterminio nazi desde la Cuba de 1977? Tadeusz Borowski (y Ana Ros), entre el realismo socialista en Polonia y el testimonio revolucionario en Cuba**

### **How to Translate a Survivor of the Nazi Extermination Camps from Cuba in 1977? Tadeusz Borowski (and Ana Ros), Between Socialist Realism in Poland and testimonio revolucionario in Cuba**

**Recibido:** 15.10.2025 / **Aceptado:** 10.01.2026

**Resumen:** Tadeusz Borowski fue uno de los primeros escritores del mundo en producir una obra literaria sobre los campos de concentración y exterminio nazis. Desde su problemática situación como prisionero no judío sobreviviente, empleado como mano de obra forzada en las obras de exterminio industrial de personas judías, Borowski articuló una obra literaria donde se centró en los efectos gramaticales, idiomáticos y psicológicos de la internalización de la lógica totalitaria

**Abstract:** Tadeusz Borowski was one of the first writers in the world to produce a literary work about the Nazi concentration and extermination camps. From his problematic situation as a non-Jewish prisoner survivor, employed as forced labor in the industrial extermination of Jewish people, Borowski articulated a literary work that focused on the grammatical, idiomatic, and psychological effects of internalizing the totalitarian logic of the concentration

de los campos de concentración. La traducción y edición cubana de la obra de Borowski en 1977, una de las primeras y más amplias en español, ha sido calificada de “muy deficiente” (Freixa 2009: 76). ¿Por qué considerar “muy deficiente” la traducción de Ana Ros de “Por favor, pasen a la cámara de gas”? ¿Qué estrategias de traducción empleó? ¿Cómo pudo el imaginario político oficial polaco y cubano de los años ‘70 influir en la “deficiente” traducción de Ana Ros? Nos proponemos analizar cómo el realismo socialista en Polonia y el testimonio revolucionario en Cuba se convirtieron en un obstáculo para comprender este poderoso relato de Borowski, incidiendo en la cuestionable traducción de la edición cubana, fundacional en lengua española, fruto del trabajo de la olvidada traductora polaca Ana Ros.

**Palabras clave:** traducción, Polonia, Cuba, realismo socialista, testimonio revolucionario.

camps. The Cuban translation and edition of Borowski’s work in 1977, one of the first and most comprehensive in Spanish, has been described as “very deficient” (Freixa 2009: 76). In what sense can Ana Ros’s translation of “Por favor, pasen a la cámara de gas” be considered “very deficient”? What translation strategies did she employ? How did the Polish and Cuban ideological climate of the 1970s influence Ana Ros’s “deficient” translation? We propose to analyze how socialist realism in Poland and revolutionary testimony in Cuba became an obstacle to understanding Borowski’s powerful story, emphasizing the questionable translation of the founding Cuban edition into Spanish, the work of the forgotten Polish translator Ana Ros.

**Keywords:** translation, Poland, Cuba, socialist realism, *testimonio revolucionario*.

Tadeusz Borowski fue uno de los primeros escritores del mundo en producir una obra literaria sobre los campos de concentración y exterminio nazis. Esta producción literaria fue fruto de su experiencia directa como prisionero en Birkenau, Auschwitz, Dachau y Dautmergen, sucesivamente. Pasó de ser un joven poeta, estudiante de filología polaca y miembro de la resistencia polaca en Varsovia en 1942, a formar parte de los *Funktionsbäflinge*, prisioneros-funcionarios, personal relativamente “privilegiado” que trabajaba en operaciones de logística para el funcionamiento de los campos de exterminio. La situación de Borowski en la jerarquía social de estos establecimientos fluctuó entre los *Sonderkommando* (cuadrillas de prisioneros judíos obligados a procesar las enormes masas de cuerpos de judíos exterminados, que a su vez eran asesinados cada tres meses), los *Krankenbau* (personal de las “enfermerías” de los campos de exterminio) (Enciclopedia del Holocausto 2025) y los *Kanada*. En este último grupo

de prisioneros Borowski parece haber estado más tiempo y por tanto haberlo conocido más. Su presencia en uno de sus relatos la veremos más detenidamente en este artículo, donde también discutiremos las dificultades de traducir al español, en el trabajo de Ana Ros, la existencia de ese grupo social.

Desde la perspectiva de esta experiencia de trabajo forzado “privilegiado” dentro de los campos de concentración y exterminio nazi, Borowski, en su producción literaria, asumió la clara y chocante premisa de que quienes sobrevivieron a los campos de exterminio nazis lo hicieron no solo por heroísmo o por fortuna personal, sino también porque llevaron a cabo actos reprobables y condenables en variadas escalas. El conocimiento adquirido en las últimas décadas sobre los modos de funcionamiento de los campos de exterminio nazis nos permite hoy comprender que los *Funktionshäftlinge* (prisioneros-funcionarios), *Sonderkommandos*, *Krankenbau* y *Kanadas* no eran simples cómplices del exterminio industrial, condenables en la misma condición que los gestores operadores de estos establecimientos (Greif 2014; Stone 2015; Halpert 2018). Como ha sostenido Primo Levi, en su ineludible reflexión sobre los campos de exterminio nazis:

la maraña de los contactos humanos en el interior del Lager no era nada sencilla; no podía reducirse a los bloques de víctimas y verdugos [...] el mundo en el que uno se veía precipitado era efectivamente terrible pero además, indescifrable: no se ajustaba a ningún modelo, el enemigo estaba alrededor, pero dentro también, el ‘nosotros’ perdía sus límites, los contendientes no eran dos, no se distinguía una frontera sino muchas y confusas. (1989)

Paweł Wolski ha precisado que en la colección de relatos de *Mundo de piedra* la operación literaria de Borowski “se basaba en un narrador cuasi-autobiográfico, con exactamente el mismo nombre, en circunstancias que ocurrieron en el mismo tiempo y en el mismo lugar donde había estado Borowski, pero con una ligera y crucial diferencia: que este personaje ‘Tadek’ (un diminutivo de Tadeusz) era una versión cruel y despiadada del propio Tadeusz Borowski” (2017: 202), un individuo que, como también ha definido Pau Freixa Terradas, “se ha adaptado psicológicamente a las condiciones del campo de exterminio y muy a menudo sobrevive a expensas de los más débiles” (2009).

El gran Czesław Miłosz, Premio Nobel de Literatura, quien conoció personalmente a Borowski, recuerda en su obra *El pensamiento cautivo*:

Quería ser severo [...] tenía miedo de mentir; habría sido una mentira presentarse como un observador crítico, cuando en realidad estaba, como todos los demás, sujeto a las leyes de la degradación. Exageradamente

honorable, el narrador B. [Borowski] se atribuye las cualidades que se consideraban positivas en un campo de concentración: astucia y serenidad. (1981: 155)

En la Polonia de 1948, dominada por la alianza entre el Partido Obrero Unificado Polaco, el Ejército Rojo y los comunistas soviéticos, pero aún inmersa en el proceso de instauración del régimen totalitario en el circuito editorial, se publicaron por primera vez los relatos de Borowski, recibiendo una atenta recepción tanto de los lectores como de las nuevas autoridades comunistas polacas, quienes acogieron con interés el manuscrito para hacer de conocimiento público los horrores cometidos en los campos de concentración y exterminio nazi, mientras guardaban silencio sobre los crímenes cometidos también por los ocupantes soviéticos del este de Polonia y el exterminio de la población judía. Esto le abrió a Borowski las puertas al reconocimiento público en el mundo editorial polaco.

El estilo de las narraciones concentracionarias de Borowski procedía de su previa práctica literaria con la poesía, antes y durante su estancia en los campos de concentración alemanes, y fue un desarrollo de lo que Antony Rowland ha definido como una “poesía testimonial” (2011), un modo de escritura como “responding (...) to post-Holocaust pressures on the lyrical form” (255). Representaba la expresión de la conciencia de Borowski sobre la crisis de las formas poéticas al uso hasta ese momento, puesto que el escritor hacía uso de formas de representación de los campos de concentración y exterminio nazis que eran bastante diferentes de las que estaban formando las nuevas autoridades del Partido Obrero de Unificación Polaca y el Partido Comunista de la Unión Soviética, sus patrocinadores.

Cesław Miłosz señaló que en el mismo momento en que emergía el éxito literario de Borowski, las autoridades comunistas polacas estaban asumiendo el modo de representación del realismo socialista soviético sobre los campos de concentración y exterminio nazis. Desde esta perspectiva los campos de concentración nazis debieron haber sido lugares donde los prisioneros participaron en organizaciones clandestinas lideradas por los comunistas; los prisioneros soviéticos debieron haber sido particularmente distinguidos por su heroísmo; y las diferencias de convicciones políticas debieron haber determinado la conducta de los prisioneros en estos establecimientos (1981: 159). Estas apreciaciones de Miłosz en su clásico *El pensamiento cautivo* se corresponden con lo que en los últimos años han demostrado Fox (2004) en su estudio sobre el holocausto judío y el marxismo o con los trabajos de Gershenson (2013) o Dawidiuk (2014) sobre las políticas nazis de exterminio judío y su representación en el cine soviético.

### Circunstancias del trabajo de traducción de Ana Ros

Las formulaciones enunciadas por Miłosz desde inicios de la década de los 50, sobre cómo los líderes estalinistas polacos, en consonancia con sus preceptores soviéticos, debieron concebir la representación realista socialista sobre los campos de exterminio nazis, y confirmadas por investigaciones contemporáneas, son útiles no solo para comprender las tensiones en que Borowski escribió su obra y ascendió al éxito literario. Sirven también para percibir el contexto en que Ana Ros, la traductora polaca afincada en Cuba, tradujo la obra de Borowski en 1977 para una editorial cubana controlada por autoridades culturales que representaban el propio canon ideológico-estético de sus coetáneos polacos y soviéticos en 1951.

La traductora polaca Ana Ros-Strzelczyk, quien residió en Cuba entre 1964 y 2000, probablemente realizó la primera traducción completa al español de dos compilaciones de narraciones de Borowski: *Adiós a María* y *Mundo de piedra*. Esta traducción solo fue precedida por la traducción y publicación en México del cuento “*Proszę, państwa do gazu*”, realizada por Sergio Pitol para Ediciones Era en 1966. A diferencia del trabajo de Pitol en México, la traducción de Ana Ros ha caído en el olvido casi total, al igual que la de los demás traductores del polaco al español que trabajaron en Cuba durante varias décadas. Sin embargo, un breve comentario evaluativo sobre la traducción de Ana Ros de la obra de Tadeusz Borowski puede encontrarse en el texto “Tadeusz Borowski, prosa concentracionaria” (2009) del investigador catalán Pau Freixa Terradas.

Freixa ha señalado que hasta el momento en que él publica su texto “en castellano solo existía una traducción cubana muy deficiente de 1977, ahora prácticamente inhallable” (76), pero no se propuso analizar en qué sentido se trataba de una “traducción muy deficiente” y por qué debería considerarse como tal. En este trabajo, nos planteamos analizar, utilizando una muestra de varios momentos, la traducción de Ana Ros del cuento “*Proszę, państwo do gazu*”, traducido por ella como “Señoras y señores, pasen a la cámara de gas”, también publicado en el libro *Cuentos polacos*, editado por la editorial cubana Arte y Literatura en 1978 en las páginas 111-132.

¿Qué estrategias de traducción empleó Ana Ros para la editorial cubana? ¿Cómo incidió el ambiente ideológico-político polaco y cubano de la década de 1970 en esa deficiente traducción de Ana Ros? En este artículo, buscamos responder a estas preguntas remitiendo la traducción de Ana Ros al texto original en polaco publicado en el sitio *wolnelektury.pl* y la compararemos con la traducción al español de “*Proszę państwa do gazu*” de Sergio Pitol para la editorial mexicana Era en 1966, reeditada en la revista digital *Cuarta Prosa* en enero de 2025<sup>1</sup>, y finalmente con la traducción al inglés realizada por la traductora Barbara Vedder para Penguin Books en 1967.

<sup>1</sup> <https://cuartaprosa.com/2025/01/31/tadeusz-borowski-al-gas-senoras-y-senores/> [09/03/2026]

Ubicar las prácticas traductológicas dentro de la esfera de influencia de las ideologías ha permitido situar a los traductores en un espacio que ha dejado de ser marginal en los intercambios culturales generados por la literatura. Tanto es así que se ha consolidado el consenso de que las normas aplicadas a la traducción son convenciones culturales y no leyes naturales. Estas convenciones actúan en el resultado final de un texto traducido y por tanto el autor no es el único sujeto activo en el proceso de traducción de un objeto literario a otro idioma. Una práctica traductológica se desarrolla en medio de o dentro de los “aparatos ideológicos” (Althusser 2001) de los Estados y de otras lógicas piramidales institucionalizadas, las cuales se internalizan en los actores sociales como los traductores. De esta forma, como señalaron de manera fundacional Bassnett y Lefevere, las ideologías modulan “la elección de los autores que se traducen, pero también las formas en que son traducidos” (1991: 2).

En este texto, examinaremos el trabajo de traducción por Ana Ros de la obra de Tadeusz Borowski concibiendo aquí la traducción como, por un lado, un instrumento de políticas estatales, según lo analizado por Şehnaz Tahir-Gürçalar (2003) en su estudio sobre el Buro de Traducción en Turquía y, por otro lado, como resultado del *habitus* del traductor, una práctica internalizada que condensa una historia social y cultural incorporada al trabajo de traducción, según lo propuesto por Daniel Simeoni (1998).

Ana Ros traduce “Proszę państwo do gazu” en un momento en que la llamada Revolución cubana se adentraba en las sendas oscuras del estalinismo. El camino que condujo a este territorio previamente inexplorado fue forjado por el creciente acercamiento de Fidel Castro a las figuras públicas del Partido Socialista Popular Cubano (PSP), una eficiente maquinaria política, la más grande e influyente de su tipo en América Latina en el siglo XX, que reunió a los comunistas cubanos entre 1936 a 1961. La disolución formal del PSP en 1961 fue, paradójicamente, un momento decisivo en la entrada de figuras claves de este partido estalinista cubano dentro de los espacios de poder del nuevo Estado que emergía en el marco de la llamada Revolución cubana (Guevara 2003; Sierra y Guerra 2017).

Una expresión temprana de esa creciente presencia de los estalinistas en la formación del nuevo Estado cubano, gracias a la anuencia de Castro y su grupo, fue la creación, el 8 de mayo de 1962, de la Editorial Nacional de Cuba, un monopolio estatal sin precedentes en la Isla y en toda Latinoamérica para la producción y circulación de libros. Fue este otro regalo de Castro a los estalinistas cubanos de su confianza, quienes ya controlaban su aparato de seguridad personal, el Ministerio de las Fuerzas Armadas, el Ministerio del Interior, los Comités de Defensa de la Revolución, el Ministerio de Educación, la radio, la televisión y, en parte, el cine (García 2009; Sierra y Guerra 2017; Guevara 2003; Arias y Juan 1982; Garcés 2023).

La Editorial Nacional de Cuba era una entidad subordinada al Consejo Nacional de Cultura, también controlada por los estalinistas, quienes nombraron director al prestigioso novelista, empresario radial y publicitario Alejo Carpentier (Benedetti y Carpentier 1977; Rojas 2014), que fue un eficiente ejecutor de los planes de producción de libros, una producción centralizada y masiva que se adhería a un universalismo acorde con las directrices establecidas por el aparato cultural del Partido Comunista de la URSS y de Cuba (Aguirre 1980; Abascal 1984; Beiro 1979; Hart 1983). Esta es una de las razones que llevaron a la creación en 1968 de la editorial estatal Arte y Literatura, especializada en la publicación de clásicos de la literatura universal y de aquellas producciones literarias procedentes de los países que formaban parte del llamado campo socialista (Editorial Arte y Literatura 1984; López y Fernández 2023; Rodríguez 1979; Martínez 1983). Queda así esbozado el entorno político e institucional en el que Ana Ros comenzó su labor como traductora.

Se desconoce casi todo sobre la trayectoria personal y profesional de Ana Ros. Conseguir una entrevista con ella ha sido un esfuerzo personal infructuoso durante varios años. Gracias a una “Nota Aclaratoria” en el blog personal de la exitosa escritora cubana Daína Chaviano supimos que Ana Ros estudió Lenguas Hispánicas en la Universidad de La Habana en la década de 1960; “realizó varias traducciones de libros polacos al español” en Cuba; en 2019 residía en España y también se nos informa que su traducción más exitosa en Cuba fue aquella inolvidable novela *Faraón* de Bolesław Prus, probablemente también la primera traducción de esta novela al español en el mundo<sup>2</sup>.

Ana Ros se establece en la isla en un momento sin precedentes para la historia del libro en Cuba, cuando una gran editorial estatal como Arte y Literatura se propuso asumir la producción de traducción directa de literatura polaca al español. El único precedente a nivel latinoamericano se encuentra en la *Antología del cuento polaco contemporáneo* de 1967 de la editorial mexicana Era, que patrocinó la labor traductora fundacional del escritor y embajador mexicano Sergio Pitol, que también sirvió de base para la edición colombiana de *Cuentos poloneses: antología*, publicada en 1978 y patrocinada por el Instituto Colombiano de Cultura, así como para *Cuentos polacos*, una antología cubana publicada también en 1978, en la que debutaron varios traductores cubanos o residentes en Cuba, entre los cuales Ana Ros contribuyó con la traducción de al menos dos obras.

### **La traductora Ana Ros y la formación del testimonio revolucionario en Cuba**

Ana Ros parece ser la traductora al español del material más extenso de Tadeusz Borowski traducido hasta 1977. Desconocemos cómo accedió a dicha obra, pero podemos reconstruir algunas de las circunstancias y exigencias institucionales bajo

<sup>2</sup> <https://blog.dainachaviano.com/2014/02/07/un-faraon-olvidado-por-el-mundo-editorial/> [09/03/2026]

las cuales realizó la traducción y cómo esto condicionó el resultado final de su obra. En uno de los pocos paratextos que acompañaron la edición cubana de *Despedida de María y Mundo de piedra* de Tadeusz Borowski, traducidos por Ana Ros, se puede encontrar esta declaración en la contraportada:

Despedida de María y Mundo de piedra, los dos libros de cuentos que presentamos en esta edición se basan en recuerdos y vivencias de la espantosa época que el autor vivió en los campos de concentración del fascismo alemán. Son un testimonio verídico y terrible de esa pesadilla infernal vivida por muchos pueblos del mundo. (Borowski 1977)

Si para el contexto de Polonia, Czesław Miłosz nos ofreció en *El pensamiento cautivo* algunas claves importantes para comprender las tensiones implicadas en la recepción de la obra de Borowski por las autoridades culturales estalinistas en Polonia en 1948 asumiendo las pautas del realismo socialista, en el fragmento anterior aparecen condensados los patrones de recepción de la obra de Borowski en la Cuba de 1977. En una sociedad como la cubana, donde, a diferencia de Polonia, la formación del Estado en general y del régimen socialista en particular se produjo con una importante participación popular inicial, surgió un género literario que se definiría como el “testimonio revolucionario”.

En la definición de este nuevo género es posible encontrar diferentes aristas. Par Kumaraswami ha sostenido que el testimonio revolucionario:

fue una autentica forma de experimentación literaria para representar a la nueva sociedad cubana [...] sirvió para documentar de manera duradera la historia de Cuba anterior a 1959 y remarcar el contraste vital con el periodo revolucionario [...] fue un modo intermedial que permitió una variedad de funciones a través de formas culturales como literatura, cartelismo, cine, música y prensa. (2024: 358-363)

Otros han ponderado la capacidad del testimonio revolucionario de ser un vehículo para poner en un primer plano aquellas historias de vida anónimas y heroicas de personas comunes involucradas en eventos trascendentales, empleando un lenguaje directo y realista y ofreciendo un poder de representación literaria para dar voz a los sin voz (Casaus 1990; Randall 2020; Bunke 1987). Morejón Arnaiz, por su parte, ha evidenciado el carácter canónico que se concedió en la Cuba de 1968, desde una institución rectora como Casa de las Américas, a los escritos de Ernesto Che Guevara sobre su experiencia insurgente, situando en el centro de atención el arquetipo del combatiente guerrillero como el autor más legítimo de obras de testimonio revolucionario, por ser un testigo exclusivo con garantías de autoridad y con capacidad para escribir la nueva literatura (Morejón 2024: 417).

La eficacia inicial del testimonio revolucionario en Cuba como vehículo tanto para narrar las historias de vida de personas comunes como para dar voz a la nueva elite de líderes revolucionarios condujo a su rápida institucionalización, y lo llevó a adquirir contornos formales y de contenido que marcaron no solo a escritores y lectores cubanos, sino también a traductores como la polaca Ana Ros. Así, consideramos que Ros tradujo el manuscrito de Borowski en los términos de un “testimonio verdadero”, tal y como se anuncia desde el paratexto de la edición cubana de 1977. Sin embargo, la obra narrativa de Tadeusz Borowski no es solo un texto de “testimonio verdadero”, un reflejo pasivo de una experiencia; es también la creación de un individuo familiarizado y crítico con las tendencias literarias de inicios de siglo XX que, tras sobrevivir a la experiencia extrema de los campos de exterminio nazis, aún creía en el poder de la literatura.

### **Problemas en torno al sujeto de los relatos de Borowski**

Esa fe en las posibilidades de una literatura que trascendiera las limitaciones de la prosa realista burguesa del siglo XIX para dar cuenta de la magnitud de la catástrofe de lo humano que se vivió en los campos de concentración y exterminio nazi es precisamente lo que llevó a Borowski a no adoptar en su obra en prosa el recurso del sujeto omnisciente. Habría sido una elección cómoda, dado que su condición de testigo de la experiencia concentracionaria le confería una autoridad incuestionable. Por otra parte, en sus narraciones Borowski tampoco asumió la condición de víctima heroica ni la de héroe auto victimizado. “Tadek”, el personaje central de sus relatos, como ha sintetizado Timothy Snyder, “no habla como una víctima desvalida, sino como un sobreviviente que ha aprendido las reglas brutales del campo para mantenerse con vida” (2021).

Esta sorprendente actitud autoral de Borowski y esta confianza en el poder de la literatura no era solamente una cuestión de fidelidad estética, sino que también estaba relacionada con una experiencia existencial. A diferencia de muchos otros escritores que evocaron los campos de concentración, para Borowski, las deportaciones masivas, los campos de internamiento con trabajo forzado, la desposesión de toda dignidad o la violencia generalizada no eran una experiencia inédita, más bien formaban parte de su experiencia vital. La historia reciente de su familia, antes de establecerse en Varsovia como parte de la comunidad polaca que radicaba en Ucrania occidental, se situaba en el momento en que ocurrían los trágicos acontecimientos de homogeneización nacional y la destrucción masiva de los pequeños propietarios rurales, que precedieron a la creación de la Ucrania Soviética, un fenómeno que ha sido destacado de forma incomparable por Timothy Snyder (2021).

La interacción entre esa actitud autoral de Borowski, junto a su previa familiaridad con situaciones traumáticas derivadas de la internación de sus padres en los campos de concentración y trabajo forzados soviéticos, deben estar en la base de un recurso

recurrente en el texto de Borowski que traduce Ana Ros. Es un recurso que se encuentra también en varios escritores de Europa Oriental y que podríamos definir como la escisión del autor entre el sujeto-víctima y el sujeto-autor y donde se dan frecuentes cambios de persona gramatical — “yo”, “ellos”, “nosotros”—, lo que refleja la escisión entre el sujeto pasivo que experimenta la situación traumática y el sujeto activo que revive el trauma, cuando practica la escritura de la experiencia. Este fenómeno ha sido detectado y definido por estudiosos como Sarah Young (2019) en sus análisis de la obra de Varlam Shalamov, Joseph Brodski, por S. Volkov (2000) en su estudio sobre la obra de Anna Ajmatova y por el antes referido Pau Freixa Terradas (2019) que ha analizado los textos del mismo Shalamov y de Serguey Dovlátov, escritores ruso-soviéticos que vivieron experiencias concentracionarias traumáticas cercanas a las que vivió Borowski.

Este sujeto autoral presente en la prosa de Borowski —que es, lo repetimos, “un sobreviviente que ha aprendido las reglas brutales del campo para mantenerse con vida” (Snyder 2021)— y que se caracteriza por una voz escindida que contiene frecuentes cambios de persona gramatical, es lo que va a traducir Ana Ros en el contexto particular de la Cuba del año 1977. Como lo mencionamos anteriormente, en estos momentos hay una fuerte presión institucional a favor del testimonio revolucionario y de un sujeto autoral combativo, heroico, solidario (Morejón 2024) basado en las normas tradicionales de representación de la realidad, que el propio Borowski ya no consideraba suficientes para representar la experiencia vivida por unos veteranos de Auschwitz como él. Veamos en seis momentos cómo Ana Ros gestiona estos requerimientos contrapuestos al traducir el cuento de Borowski “*Proszę państwo do gazu*” (“Por favor, pasen a la cámara de gas”).

### **Ana Ros traduciendo “*Proszę państwo do gazu*” de Tadeusz Borowski**

La acción central que desencadena los acontecimientos narrados en este texto es la llegada al campo de concentración de trenes de mercancías llenos de familias e individuos judíos procedentes de toda Europa, que deben ser descargados, clasificados, expropiados, exterminados e incinerados por los *sonderkommandos*, los prisioneros judíos del campo que, bajo amenaza de muerte y con el incentivo de obtener comida extra y la esperanza de sobrevivir, son puestos a ejecutar estas funciones.

#### *Momento 1: Inicio de la limpieza de los trenes de prisioneros judíos*

---“Se entra en los vagones.” (Ana Ros, 122)

---“*Wskakuje się do środka*” [él entra en los vagones] (Borowski, 11)

---“Subimos al vagón.” (Pitol, 86)

---“We climb inside.” [Subimos al interior] (Vedder, 39)

#### *Momento 2: Extracción de niños y adultos fallecidos de los vagones*

---“Se sacan cuatro de una vez agarrándolos por los brazos, como si fueran pollos.” (Ros, 122)

---“Wynosi się je jak kurczaki.” [Los llevan como pollos] (Borowski, 11)  
---“Los recojo como si fueran pollos, un par en cada mano.” (Pitol)  
---“We carry them out like chickens, holding several in each hand.”  
(Vedder, 39)  
[Los llevamos como pollos, cargando varios en cada mano. (Vedder, 39)]

En estos dos momentos seleccionados, la traducción de Ana Ros es muy fiel a la de Borowski en cuanto al sujeto de la acción, a diferencia de Pitol y Vedder, quienes establecen la primera persona del plural como sujeto de la acción de subirse a los vagones y extraer los cadáveres.

Tras el agotamiento mental y físico que conllevan estas violentas y macabras operaciones de descarga y limpieza de los trenes que transportan a miles de judíos, la llegada del último tren genera esta escena:

*Momento 3: Los prisioneros-funcionarios al borde del agotamiento y la violencia*

---“No, ya esto no se puede dominar. Se despoja a la gente brutalmente de sus maletas, se desgarran los abrigos” (Ros, 125)  
---“Nie, już nie można nad sobą panować. Wyrzywa się ludziom brutalnie walizki z rąk, szarpiąc ściągając się palta. (Borowski, 14)  
[No, ya no puedes controlarte. Arrebatan brutalmente las maletas de las manos de la gente, les quitan los abrigos de un tirón. (Borowski, 14)  
---“No, ya no es posible mantener la sangre fría. Arrancamos con brutalidad las maletas, quitamos violentamente los abrigos.” (Pitol)  
---“It is impossible to control oneself any longer. Brutally we tear suitcases from their hands, impatiently pull off their coats.” (Vedder, 42)  
[Ya no podemos controlarnos. Brutalmente les arrancamos las maletas de las manos y con impaciencia les quitamos los abrigos. (Vedder, 42)]

En este tercer momento, Ana Ros realiza la traducción más fiel de Borowski, conservando el sujeto omitido de la acción de despojar a las personas de sus maletas y abrigos, a diferencia de las traducciones de Pitol y Vedder, quienes introducen una primera persona del plural en sus traducciones (“Agarramos brutalmente las maletas”, Pitol; “Brutalmente desgarramos las maletas”, Vedder), que Borowski no utiliza.

En un momento de la historia, un oficial nazi ordena a los soldados-funcionarios que trabajan en la descarga y limpieza de los trenes que entreguen a los niños muertos que están dentro de los vagones a las mujeres. Se trata de las mujeres que, luego de concentrarlas en el andén, serán enviadas a la cámara de gas. Las mujeres se resisten a tomar a los niños y los soldados-funcionarios a entregárselos. Ante esta situación paralizante, el oficial nazi saca su pistola para dispararles y el personaje de Tadek reacciona frente al peligro de ser asesinado.

*Momento 4: Colaborar más con el horror o morir*

---“¡Cojan estos niños, por Piedad de Dios! —estalló, ya que las mujeres huyen de mí con espanto y esconden sus cabezas entre los brazos.” (Ros, 122)

---“Bierzcie te niemowlęta, na litość boską — wybucham, bo kobiety z przerażeniem ucieka ją ode mnie, wtulając głowy w ramiona.” (Borowski, 9)

---[Toma a estos bebés, por el amor de Dios —exclamo, porque las mujeres huyen despavoridas de mí, enterrando sus cabezas en los brazos.] (Borowski, 9)

---“Tomen a estos niños, ¡por el amor de Dios! —exclamo al ver que las mujeres se alejan de mí con terror, encogiendo las cabezas entre los hombros.” (Pitol)

---“Take them, for God’s sake! I explode as the women run from me in horror, covering their eyes.” (Vedder, 49)

[¡Cójanlos, Por Dios! Exclamo mientras las mujeres huyen de mí horrorizadas, tapándose los ojos.]

En este cuarto momento de colaboración forzada de los prisioneros-funcionarios con el oficial nazi, Ana Ros decide introducir la tercera persona del singular (“estalló”), aunque el resto de la oración Borowski la formula en primera persona del singular (“...ya que las mujeres *huyen de mí* con espanto...”), pero esto le permite seguir usando la figura del sujeto impersonal como en los momentos anteriores (“*se entra en los vagones*”, “*se sacan cuatro de una vez*”, “*se despoja brutalmente a la gente de sus maletas*”).

Un quinto momento de la traducción de Ana Ros nos presenta un cambio de significado intencionado respecto al texto original de Borowski. La escena ocurre en un breve momento de descanso en la violenta descarga de las personas de los trenes.

*Momento 5: Diálogo entre dos prisioneros-funcionarios sobre las personas que se extraen de los trenes*

---“Estoy simplemente furioso con esta gente porque debo estar aquí por su culpa. No siento ninguna compasión. No lamento que vayan a la cámara de gas; debe ser patológico, simplemente no lo entiendo...”

—¡Ah! Al contrario, es natural, predecible, calculado. La rampa te agota, te rebela y la forma más fácil de descargar tu odio es volviéndose contra alguien más débil.

Es un entendimiento muy primario” (Ros, 123)

---“To tak na chłopski rozum, compris?”

[Eso es solo sentido común, ¿compris?] (Borowski, 8)

---“Es una manifestación del sentido común, ¿compris?” (Pitol)

---“It’s simple logic, compris?” (Vedder, 40)

[¿Es simplemente lógico, compris?]

En este quinto momento que hemos seleccionado del texto de Borowski, la traducción que realiza Ana Ros es la menos precisa, como si se negara a aceptar el funesto “sentido común” al que apela el prisionero-funcionario. Pero también sería pertinente señalar que, en el original, Borowski utilizó la expresión “chłopski rozum” que es traducible al español como “sentido común”, pero más literalmente como “razón campesina”, en un contexto sociocultural como el polaco en el que los campesinos han sido percibidos por los actores sociales hegemónicos en Polonia como la encarnación de la reflexividad primaria y la inmadurez intelectual. Es una capa de significado a la que Ana Ros, como nativa del idioma polaco, parece haber estado más expuesta, por lo que apela a una solución de traducción que ni Vedder, ni Pitol utilizaron.

Este acto de negación en la traducción de Ana Ros se irá ramificando en otros momentos de su trabajo hasta llegar a pasajes más cruciales en que la traductora afecta explícitamente el sentido original del texto de Borowski, como veremos en los momentos 6 y 7.

Después de un agotador día de violentas descargas de los trenes y clasificación de miles de personas, sobreviene un atardecer que el autor describirá como:

*Momento 6: Supresión de una noche estrellada*

---“Zapada wieczór chłodny i gwiazdzisty.” (Borowski, 13)

[Cae una tarde fresca y estrellada.] (Borowski, 13)

---“Cae la noche, fresca y desprovista de estrellas.” (Ros, 129)

---“Es una noche fresca y constelada de estrellas.” (Pitol)

---“The evening has come, cool and clear. The stars are out.” (Vedder, 46)

[Ha llegado la tarde, fresca y despejada. Las estrellas brillan.]

Parecería que Ana Ros no puede concebir que la tarde-noche de un día horroroso en el campo de concentración y exterminio pudiera estar llena de estrellas, y elimina la posibilidad de la noche estrellada en su traducción. Esta supresión no tendría mayores consecuencias si no estuviera conectada con otra de mayor calado en el texto, como veremos en el momento 7 que seleccionamos.

Ya en plena noche, cuando parece que ya no llegarán más trenes atestados de personas judías para expropiar y clasificar dentro del campo de exterminio, se produce un diálogo entre dos de los prisioneros-funcionarios, Tadek y Henri. Uno de ellos se quiebra ante la posibilidad de que pueda llegar otro tren lleno de personas, a lo que el otro personaje le responde con una pregunta con un contenido problemático de traducir.

*Momento 7: Qué es “Kanada”?*

--- “—Todavía debe venir otro transporte. Pero no es seguro.

—Si viene, yo no iré a ayudar. Realmente ya no puedo.  
—Qué? ¿Te impresionó tanto? ¡Buena Canadá! Henri se sonríe con benevolencia y desaparece en la oscuridad. (Ros, 129)  
---“—Będzie jeszcze jeden transport. Ale nie wiadomo.  
—Jeżeli przyjdzie, to ja nie pójdę go rozładowywać. Nie dam rady.  
—Wzięło cię, co? Dobra Kanada?! (Borowski, 14)  
[—Habr  un transporte más. Pero no lo sabemos.  
—Si llega, no ir  a descargarlo. No podrá.  
—Entendido?  Est s bien, Canadá? (Borowski, 14)]  
---- —Falta aún por llegar otra remesa. Nadie sabe a qué hora llegar .  
—Si viene, no ir  a descargarlo. No podría.  
— Te has desinflado? Un buen “Canadá” ... Henri sonríe bonachonamente y desaparece en la oscuridad.” (Pitol)  
--- “—There’ll be another transport.  
—I am not going to unload it. I can’t take any more.  
—So, it’s got you down? Canada is nice, eh? Henri grins indulgently and disappears into the darkness.” (Vedder, 47)  
[—Ahí vendrá otro transporte.  
—No ir  a descargarlo, no aguanto más.  
—Entonces te deprime? Canadá es sabroso,  eh? Henri sonríe con indulgencia y desaparece en la oscuridad.” (Vedder, 47)]

En este séptimo momento que hemos seleccionado de las traducciones de Ana Ros, de Pitol y de Vedder, hay dos núcleos problemáticos con respecto al original de Borowski. El primero es la expresión polaca “Wzi ło ci ?”. En nuestra apreciación, la traducción más apropiada de esta expresión polaca al español de Cuba hubiera sido: “Te cogió [el cansancio],  eh?”. Cuando Ana Ros la traduce como “ Tanto te impresionó?” introduce en el diálogo entre los soldados-funcionarios un matiz de compasión que no es verosímil en ese contexto. Sergio Pitol, por su parte, al traducirla como “ Te has desinflado?”, y Vedder como “So, it’s got you down?” [“ As  que te ha deprimido?”], fueron más acertados para dar la textura de la expresión en ese contexto.

Esta dimensión compasiva que introduce Ana Ros es la obertura de un segundo núcleo dentro de este fragmento: la expresión “dobra Kanada?!” [“  buen Canadá?!“].  Qu  información aporta Ana Ros en su traducción para que el lector pudiera comprender el significado de la expresión “buen Canadá” en el texto de Borowski? Podemos afirmar con total certeza: ninguna. Es un vacío en la traducción de Ana Ros. La supresión de la “noche estrellada”, en el quinto momento que elegimos de la traducción de Ana Ros, preludia la supresión de algo que consideramos más significativo y singular de las narrativas de Borowski: el lenguaje que utiliza no solo tiene una función denotativa de comunicar el significado literal, objetivo y universal de las palabras para proporcionar

un “verdadero testimonio” (según el paratexto de la edición cubana de 1977) sobre los campos de concentración y exterminio nazis. A través del lenguaje, Borowski también pretendió que conociéramos las nuevas significaciones sociales que dan cuenta de ese mundo “terrible, pero además, indescifrable” definido por Primo Levi. Es un mundo que “no se ajustaba a ningún modelo”, donde no se distinguía una única frontera, sino muchas y confusas, ya que el enemigo estaba alrededor, pero también dentro, donde los contendientes no eran dos y el ‘nosotros’ perdía sus límites claros (Levi 1989).

Este “Kanada” que Borowski quiso darnos a conocer Ana Ros no pudo o quizás no quiso ubicarlo dentro de la narrativa del campo de concentración y exterminio. A diferencia de ella y en un contexto que no exigía la conformidad a las pautas del realismo socialista ni promovía el testimonio revolucionario, Sergio Pitó y Barbara Vedder sí se empeñaron en esclarecer el sentido original de esta frase en el texto de Borowski y cada uno le dedica una nota en sus traducciones.

Kanada: Nombre dado a los almacenes del campo [de exterminio], así como a los prisioneros que trabajaban en ellos y que tenían la misión de despojar de su ropa y objetos valiosos a los prisioneros recién llegados. (Sergio Pitó)

Canada: designated wealth and well-being in the camp. More specifically, it referred to the members of the labour gang, or Kommando, who helped to unload the incoming transports of people destined for the gas chambers. (Barbara Vedder, 30)

[Canadá: se designaba la riqueza y el bienestar en el campo. Más específicamente, se refería a los miembros de la cuadrilla de trabajo, o *sonderkommando*, que ayudaban a descargar los transportes de personas que llegaban a las cámaras de gas.]

La imposibilidad de saber qué significa la expresión “Buen Canadá” en la traducción de Ana Ros para la edición cubana de 1977 es un pequeño detalle que nos conduce a la voluntad general de la traductora de crear una versión del relato donde el propio Tadeusz Borowski quedara desligado de la situación de adaptación, familiaridad y complicidad con la vida cotidiana dentro del régimen de exterminio industrial, en que se vieron forzados a situarse los prisioneros-funcionarios como Borowski y que él mismo consideró que fue la clave de su sobrevivencia en estos establecimientos.

De esta forma se perdió la posibilidad de calar en las complejidades de la existencia de los “Kanada”, de considerar sus ambigüedades en el entorno concentracionario y a través de ellos, de percibir aquellas aristas psicosociales de los campos de concentración y exterminio nazis que contrastaban con la perspectiva realista socialista sobre estos establecimientos. Como lo mencionamos citando a Miłosz, la visión comunista sobre

los campos de concentración nazis los identificaba con unos lugares de resistencia, liderados por los prisioneros políticos soviéticos militantes comunistas, pertrechados con sus conocimientos de las luchas de clases, indiferentes a las diferencias étnicas e idiomáticas y con una férrea voluntad individual, todo ello resultado del conocimiento de las leyes de la historia y el materialismo dialectico. Se trata de una versión que ha sido discutida también por Fox (2004), Gershenson (2013) y Dawidiuk (2014), y con la que Ana Ros parece haber estado familiarizada, dada su socialización en la narrativa estalinista de la Polonia de la década de 1950.

### **Contextos ideológicos y *habitus* de una traductora polaca radicada en la Cuba de los 70**

En este punto, podemos calibrar la relevancia de las consideraciones de Daniel Simeoni sobre el peso del “*habitus* del traductor” como factor explicativo para comprender la naturaleza de la traducción producida por Ana Ros en Cuba, a mediados de la década de 1970. Cabría esperar que una persona que había estado fuera de su país natal durante unos quince años pudiera generar nuevas posibilidades en la traducción de la obra de Tadeusz Borowski y distanciarse, desnaturalizar o problematizar los cánones ideológicos heredados para destacar las complejidades psicológicas y literarias producidas por uno de los sobrevivientes de los campos de exterminio nazis. Un contexto de normas de traducción poco estructuradas y la existencia de espacios relativamente favorables para la autonomía laboral —derivados de la novedad del terreno que se abría en Cuba para jóvenes traductores como Ana Ros— no fueron suficientes para producir una traducción de la obra de Borowski sustancialmente alejada del canon estalinista polaco y soviético. Como ha insistido Daniel Simeoni, “el *hábitus* traductor individual también juega un papel decisivo más allá del contexto en el que se producen las traducciones” (1998).

Asimismo, debemos decir que en ese entorno en parte favorable para que Ana Ros tradujera a Tadeusz Borowski con mayor libertad, su labor traductora se enmarcó en el acuerdo de colaboración cultural firmado el 6 de marzo de 1961 por los gobiernos cubano y polaco, y reafirmado con el Convenio sobre la cooperación editorial de Polonia y Cuba hasta 1980, firmado el 26 de enero de 1976 (Rommel 1985). A pesar de las marcadas diferencias de contenido y las temporalidades en las que operaron las políticas culturales estalinistas en Cuba y Polonia, ambos regímenes encontraron puntos y dinámicas de convergencia que dieron lugar a productos como la edición cubana de las narraciones de Tadeusz Borowski.

En Cuba, la traducción de Ana Ros de los relatos concentracionarios de Borowski se produjo en un contexto donde existía un vivo interés por la sociedad polaca y su carácter “problemático” dentro del llamado campo socialista, por su sólida intelectualidad y sus prestigiosos artistas. Sin embargo, el acontecimiento cultural que catalizó y legitimó la labor de traducción de la obra de Tadeusz Borowski por parte de Ana Ros en Cuba fue

la atenta acogida que recibió el estreno del filme polaco *Paisaje después de la guerra* (1970) del conocido director Andrzej Wajda, una versión cinematográfica de uno de los relatos de Tadeusz Borowski, lo cual afianzó el respeto que se le profesaba en Cuba a Wajda desde su primera visita a la isla en septiembre de 1961 y abrió camino al conocimiento del autor cuya prosa inspiró el guion.

En una entrevista concedida el 26 de septiembre de 1961 al nuevo medio estatal cubano Prensa Latina, Wajda declaró que venía a Cuba porque “Cuba es ahora el país de la juventud, y precisamente la juventud es la única protagonista de mis películas, en las que he tratado de presentar un período trágico de la historia de mi país [...] Pienso que mis conversaciones con jóvenes cubanos me acercarán de nuevo al tema que me ha preocupado durante años y que no quiero abandonar: el tema de las convulsiones y derrotas tempranas y el de los triunfos tempranos” (García 2009).

Juan Antonio García Borrero, destacado historiador del cine cubano, quien rescató del olvido estas declaraciones de Wajda, las comenta en estos términos: “No es de extrañar de Wajda se sintiese deslumbrado con los sucesos revolucionarios que acontecían en Cuba tras la derrota de Fulgencio Batista. Después de todo, *Cenizas y diamantes* nos habla de ese momento posterior a la solución de un conflicto bélico (Segunda Guerra Mundial), en el cual personas que se encontraban luchando por determinados ideales comunes, de pronto pasan a ser antagonistas” (García 2009).

El testimonio revolucionario en Cuba se convertiría en un vehículo para constituir una narrativa heroica que silenciara esos mismos “conflictos antagónicos entre personas que habían luchado por ciertos ideales comunes” que señalaba Wajda. No obstante, en su proceso de conformación no se puede dejar de reconocer que fue una forma literaria con procedimientos de escritura basados en las texturas de voces marginadas en las literaturas eurocéntricas y coloniales, que proporcionó un “mosaico de medios para que los cubanos se sintieran conectados con la experiencia nacional”, como ha sugerido Kumaraswami (2024: 366). Asimismo, parecía contener posibilidades de comprensión y afinidades con las cuestiones planteadas por los escritos del ‘Kanada’ Tadeusz Borowski. Con todo, como descubriría posteriormente la generación de escritores cubanos de los años noventa, el género testimonial se vio obligado por el entramado editorial estatal a no asumir como objeto de escritura las nuevas realidades opresivas vividas por los “testigos problemáticos” a los que se refiere Rafael Saumell (1993). Con otras palabras, el género testimonio, paralelo a todas sus “potencialidades para la experimentación radical interseccional, intermedial e intercultural” (Kumaraswami 2024: 366) demostró su dependencia de los intereses ideológicos circunstanciales del Estado surgido de la Revolución cubana, lo cual ha sido analizado por Michaëla Sviezeny (2012). Sus posibilidades creativas se redujeron en dos décadas a historias de vida de figuras relevantes del nuevo orden en Cuba o a la denuncia de injusticias sociales estrictamente vinculadas al dominio imperial norteamericano y sus aliados en América Latina. Luisa

Campuzano, intelectual cubana muy al tanto de la gestación del género testimonio desde la Casa de las Américas, recalca: “El testimonio en relación con Cuba fue fatal [...] las instituciones que patrocinaban concursos literarios rápidamente introdujeron esta especie en sus convocatorias [...] la medianía prevaleció y en buena medida clausuró este camino para las generaciones más jóvenes [...] pienso que nadie menor de 60 años ha escrito un testimonio en Cuba”<sup>3</sup>.

En este contexto, los usos en los años 70 en Cuba y Polonia de la producción literaria de un sobreviviente de Auschwitz como Tadeusz Borowski contrastan marcadamente con los usos que tuvo la memoria de estos sobrevivientes en el resto de América Latina, donde —como ha formulado Estella Tarica— estas referencias junto a las relacionadas con el Holocausto judío “comenzaron a aparecer para denunciar las atrocidades cometidas por los gobiernos latinoamericanos contra sus propios ciudadanos bajo el pretexto del anticomunismo” (2022: 3). Por este camino “Autores y activistas latinoamericanos vincularon estas prácticas testimoniales con proyectos de solidaridad política y autodeterminación nacional. Esto, a su vez, generó una conexión entre el testimonio del Holocausto, el testimonio de los derechos humanos y el testimonio revolucionario” (5).

La interconexión entre estos ejes temáticos no se produjo en Cuba. La institucionalización del testimonio revolucionario en la isla a partir de 1970 se desentendió del testimonio sobre el devenir de los derechos humanos en la mayor de las Antillas y sobre las proporciones que alcanzaron las nuevas dinámicas opresivas ejercidas por ese mismo gobierno revolucionario sobre la población cubana. Una de las pruebas del tamaño de la coerción política es el éxodo por el puerto del Mariel en abril de 1980 de casi 150 000 personas precarizadas, desempleadas, racializadas, marginadas por sus sexualidades divergentes y que en la narrativa oficial cubana aún hoy muchos consideran como “escoria” y “gusanera” (Lanza 2021, 2025). En ese contexto, la “Latin Americanization of the Holocaust” (Tarica 2022) fue un referente distante y abstracto en Cuba, siendo accesible solo para las nuevas élites revolucionarias, los muy cercanos a ellos o para los militantes extranjeros y sus familiares radicados en Cuba en esos años.

Esta disociación entre el testimonio revolucionario, el testimonio sobre los derechos humanos y el testimonio sobre el Holocausto que se va perfilando en Cuba desde mediados de la década del 70, Werner Mackenbach la percibe también en la “novísima literatura testimonial centroamericana” de los años 90. Se trata de un corpus literario que “ha perdido la fe en «una» verdad histórica, el haber abandonado el reclamo de representatividad en nombre del subalterno y el haber recuperado la pretensión de literariedad”, a lo que se añade una marcada intención de “individualización, fragmentación, relativización y ficcionalización” (2019: 20).

Todas estas disociaciones entre esas tres áreas temáticas testimoniales ya estaban prefigurándose veinte años antes, tanto en la escritura de Tadeusz Borowski, como en

<sup>3</sup> <https://files01.core.ac.uk/download/pdf/71056242.pdf> [09/03/2025]

la recepción de su obra en Polonia. No siendo judío Borowski, sino un preso político, su sobrevivencia estuvo relacionada con su condición de prisionero-funcionario en el engranaje de exterminio judío. Estas circunstancias y también —como señaló su contemporáneo Czesław Miłosz (1981)— su férrea voluntad de ser honesto contribuyeron a que Borowski no produjera una narrativa que sirviera para los fines panfletarios y aleccionadores del realismo socialista soviético, con sus héroes pertrechados con el marxismo leninismo y la brújula de lucha de clases y tampoco diera un testimonio de actividad organizativa alguna en reclamo de derechos humanos. A diferencia de esto, la obra de Borowski es una expresión de cómo, en estos establecimientos nazis de exterminio industrial radicados en Polonia, se vivenció de manera directa y masiva la crisis de los marcos de comprensión tradicionales en los que se definían las víctimas y los perpetradores de crímenes. Asimismo, esta obra desestabiliza el propio estatus de testigo y testimoniante, al evidenciar actos de exterminio humano no solo a nivel institucional, sino también con procedimientos industriales impersonales.

Con la derrota del régimen nazi y la ocupación soviética en los territorios pertenecientes a la antigua Polonia, estos se convirtieron en un vector clave en la expansión ruso-soviética por Europa Central. En este contexto, fue decisivo para los nuevos gobernantes comunistas establecer una narrativa testimonial de Estado con respecto al funcionamiento de los campos de concentración y al exterminio nazi, recurriendo a las premisas tradicionales de perpetradores y víctimas que legitimaran a los ocupantes soviéticos, así como a los gobernantes polacos designados por estos.

Un texto como “*Proszę państwo do gazu*”, traducido por Ana Ros, solo fue parcialmente útil para estos propósitos gubernamentales, puesto que era una expresión literaria salida directamente de algo perversamente inédito que había ocurrido realmente, pero tampoco era “un testimonio verídico y terrible de esa pesadilla infernal vivida por muchos pueblos del mundo” como expresaba el paratexto de la edición cubana de 1977. “*Proszę państwo do gazu*” era mucho más que esto. Era también un inmenso esfuerzo mental de un sobreviviente de Auschwitz por restituir la valía de la literatura. Una pieza literaria que no reclamaba representar a una categoría sociológica, ni una ideología, sino el poder primordial de la ficcionalización como espacio para reflexionar sobre la naturaleza humana, su fragilidad, perversión y su conexión con el instinto de supervivencia, desde la singularidad de un individuo frente a su destino y la historia.

## Conclusiones

David Gramling ha señalado que, en la lucha por comunicar internacionalmente las verdades sobre los campos de concentración y exterminio nazi, la cuestión de la diversidad lingüística ha quedado relegada a un segundo plano, lo que para él constituye una “abrumadora negligencia” (2016: 55). Por su parte, Peter Davies, tras analizar comparativamente las traducciones de Borowski al inglés y al alemán ha indicado, en su

texto originalmente en inglés, que la calidad de la traducción de autores como Borowski depende no solo de las estrategias desarrolladas por los traductores, sino también de la editorial. Debe existir “una clara voluntad conjunta del traductor y la editorial de asumir y respetar las estrategias narrativas presentes en una obra como la de Tadeusz Borowski” (2015: 38).

La edición cubana de 1977 de la obra de Tadeusz Borowski se origina en una situación en la que ni en la cultura de origen (Polonia) ni en la de llegada (Cuba) pareció existir esa disposición a ponderar las estrategias narrativas del autor. En Polonia, porque su obra no respondía del todo a los cánones del realismo socialista sobre los campos de concentración, con sus héroes soviéticos liderando sublevaciones dentro de los campos, gracias a sus conocimientos sobre la lucha de clases, las leyes de la historia y el materialismo dialectico (Miłosz 1981; Fox 2004; Gershenson 2013; Dawidiuk 2014). En Cuba, porque la complejidad del sujeto narrativo con el que trabajaba Borowski no encajaba con los requisitos morales de la literatura testimonial que promovía el Estado, con sus autores-héroes al estilo Che Guevara y sus diarios de lucha guerrillera (Morejón 2024). En este contexto, solo una parte de la obra de Borowski fue de interés, y esa parte fue la misma en Polonia y Cuba: el “testimonio verídico” de las brutalidades de los campos de concentración y exterminio nazis.

La imposibilidad de saber qué significa la expresión “Buen Canadá” en la traducción de Ana Ros para la edición cubana de 1977 es un pequeño detalle que nos conduce a la voluntad general de la traductora de crear una versión del relato donde el propio Tadeusz Borowski quedara desligado de la situación de adaptación, familiaridad y complicidad con la vida cotidiana dentro del régimen de exterminio industrial, en que se vieron forzados a situarse los *sonderkommandos* como Borowski y que él mismo consideró que fue la clave de su sobrevivencia en estos establecimientos. Este propósito a la hora de traducir los relatos de Borowski para la edición cubana fue fundamental para restablecer un sujeto narrativo apropiado para entrar en los cánones oficiales cubanos de la literatura de testimonio, y creemos que este empeño llevado a cabo por Ana Ros en su traducción es el que condujo a la “muy pobre traducción” que percibe Freixa Terradas (2009: 76).

Tuvo que ocurrir el fin del régimen estalinista en Polonia y ganar peso en el ámbito académico la perspectiva de los Estudios del Holocausto, para que surgieran otras posibilidades analíticas de la obra de Tadeusz Borowski, con trabajos como los de Peter Davies (2015), Przemysław Czapliński (2018), Zamir Halpert (2018) o Freixa Terradas (2009), sin los cuales no habríamos podido definir este agujero negro en la edición cubana de 1977 de Tadeusz Borowski. Nada semejante —ni una transformación social comparable a la ocurrida en Polonia ni un desarrollo sólido de los Estudios del Holocausto— ha permeado la investigación social sobre Cuba como para propiciar

un análisis del trabajo de traducción de Ana Ros. Una fructífera y marginal nota al pie en el texto de Freixa Terradas iluminó la posibilidad y la necesidad de ahondar en esa “muy pobre traducción cubana de 1977, ahora prácticamente inhallable” (2009: 76), llamando la atención sobre esta temprana traducción al español de Ana Ros de la obra de Tadeusz Borowski, que hoy ha caído en el olvido casi por completo, pero que revela desde una arista inesperada la forma en que las pautas del realismo socialista en Polonia y el testimonio revolucionario en Cuba devinieron en un obstáculo para comprender la obra de uno de los escritores más impactantes de la literatura polaca de la segunda mitad del siglo XX.

### Bibliografía

- ABASCAL López, Jesús (1984). “Un gigante de papel”. *Cuba*, 3, 21-27.
- AGUIRRE, Mirta (1980). *Ayer de Hoy*. La Habana: Ediciones Unión.
- ALTHUSSER, Louis (2001). “Ideology and Ideological State Apparatuses (Notes towards an Investigation)”. En Louis ALTHUSSER, *Lenin and Philosophy and Other Essays*. New York: Monthly Review Press, 85-126.
- ARIAS, Salvador; JUAN Adelaida de (Eds.) (1982). *La cultura en Cuba socialista*. La Habana: Letras Cubanas.
- BASSNETT, Susan; LEFEVERE, André (Eds.) (1990). *Translation, History and Culture*. London-New York: Pinter.
- BEIRO Álvarez, Luis (1979). “Veinte años del libro, otro triunfo de la Revolución”. *Bohemia*, 8 de junio, 10-13.
- BENEDETTI, Mario; CARPENTIER, Alejo (1977). *Literatura y arte nuevo en Cuba*. Barcelona: Editorial Laia.
- BOROWSKI, Tadeusz (1978). “Señoras y señores, pasen a la cámara gas”. Traducción de Ana Ros. *Cuentos polacos*. Selección de María Kania. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- BOROWSKI, Tadeusz. “¡Al gas, señoras y señores!” (s/f). Traducción de Sergio Pitó. <https://cuartaprosa.com/2025/01/31/tadeusz-borowski-al-gas-senoras-y-senores/> [7/01/2025]
- BOROWSKI, Tadeusz (1967). *This way for the Gas, Ladies and Gentleman*. Selected and translated by Barbara Vedder. Penguin Books.
- BOROWSKI, Tadeusz (1977). *Adiós a María. Mundo de piedra*. Traducción de Ana Ros. La Habana: Editorial Arte y Literatura.
- BOROWSKI, Tadeusz. “Proszę państwo do gazu”. <https://wolnelektury.pl/media/book/pdf/borowski-prosze-panstwa-do-gazu.pdf> [8/01/2025]
- BRODSKY, Joseph; VÓLKOV, Solomon (2000). “Epílogo. Recordando a Ajmátova”. En Anna AJMÁTOVA, *Réquiem y otros escritos*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.

- BUNKE, Klaus (1987). "La literatura testimonio. La historia cubana contada por sus testigos". *El Caribe y América Latina: The Caribbean and Latin America*. Frankfurt a. M., Madrid: Vervuert Verlagsgesellschaft, 134-150. <https://doi.org/10.31819/9783964569905-016> [16/12/2025]
- CASAUS, Víctor (1990). *Defensa del testimonio*. La Habana: Editorial Letras Cubanas.
- CZAPLIŃSKI, Przemysław (2018). "Shifting Sands. History of Polish Prose, 1945-2015". En Tamara TROJANOWSKA, Joanna NIŻYŃSKA et al. (Eds.), *Been Poland. A New History of Polish Literature and Culture since 1918*. Toronto: University of Toronto Press, 372-406.
- DAVIES, Peter (2008). "The Obligatory Horrors: Translating Tadeusz Borowski's Holocaust Narratives into German and English". *Holocaust Studies. A Journal of Culture and History*, 14(2), 23-40.
- DAWIDIUK, Carlos Luciano (2015). "Memoria y representación del genocidio nazi en el cine soviético. El caso de *Masacre: ven y mira*". *Caiana. Revista de Historia del Arte y Cultura Visual del Centro Argentino de Investigadores de Arte* (CAIA), 6, 1er. semestre, 65-81.
- EDITORIAL ARTE Y LITERATURA (1984). "Informe al Consejo de la Esfera". Empresa de Editoriales de Cultura y Ciencia.
- FOX, Thomas C. (2004). "The Holocaust under Communism". En Dan STONE (Ed.), *The Historiography of the Holocaust*. London: Palgrave Macmillan, 420-439. [https://doi.org/10.1057/9780230524507\\_20](https://doi.org/10.1057/9780230524507_20) [16/12/2025]
- FRANQUI, Carlos (1981). *Retrato de familia con Fidel*. Barcelona: Seix Barral.
- FREIXA Terradas, Pau (2009). "Tadeusz Borowski, prosa concentracionaria". *Mundo Eslavo*, 8-9, 75-90.
- FREIXA Terradas, Pau (2019). "Cómo se escribe un relato concentracionario: El primer diente de Varlam Shalámov". *Mundo Eslavo*, 18, 149-157. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/meslav/article/view/17685/15510> [10/08/2025]
- GARCÉS Marrero, Roberto (2023). "El papel del Partido Socialista Popular en la conformación de la política cultural cubana luego de 1959". *Revista Foro Cubano (RFC)*, 4(6), enero-junio, 25-32.
- GARCÍA Borrero, José Antonio (2009). "Andrzej Wajda y el cine cubano". <https://cinecubanolapupilainsomne.wordpress.com/2009/04/01/andrzej-wajda-y-el-cine-cubano/> [09/03/2026]
- GERSHENSON, Olga (2013). "Representation of the Holocaust in Soviet Literature and Films". [https://people.umass.edu/olga/MyArticles/Gershenson\\_Holocaust%20on%20Soviet%20Screens.pdf](https://people.umass.edu/olga/MyArticles/Gershenson_Holocaust%20on%20Soviet%20Screens.pdf) [29/08/2025]
- GRAMLING, David (2016). "Translanguagers and the Concentrationary Universe". En Michaela WOLF (Ed.), *Interpreting in Nazi Concentration Camps*. London: Bloomsbury Academic.

- GREIF, Gideon (2014). *We Wept Without Tears: Testimonies of the Jewish Sonderkommandos*. Yale University Press.
- GUEVARA, Alfredo (1998). *Revolución es lucidez*. La Habana: Ediciones ICAIC.
- GUEVARA, Alfredo (2003). *Tiempo de fundación*. Edición de Camilo Pérez Casal. Madrid: Iberautor.
- GUZMÁN, María C. (2017). “El Caribe se traduce: la traducción como praxis descolonial en las revistas *Tropiques*, *Bim* y *Casa de las Américas*”. *Mutatis Mutandis*, 10(1), 167-181. <https://doi.org/10.17533/udea.mut.v10n1a07> [29/08/2025]
- HALPERT, Zamir (2018). “Written in Auschwitz Case Study: Works Written in Auschwitz by Sonderkommando Participants, Polish Political Prisoners and Lili Kasticher”. *IAFOR Journal of Arts & Humanities*, 5(2), 39-50. <https://doi.org/10.22492/ijah.5.2.03> [29/08/2025]
- HART Dávalos, Armando (1983). *Cambiar las reglas del juego*. La Habana: Letras Cubanas.
- HOLOCAUST Memorial Day (2020): *The Sonderkommando*. <https://hmd.org.uk/wp-content/uploads/2020/09/The-Sonderkommando-life-story.pdf> [16/12/2025]
- KUMARASWAMI, Par (2024): “*Testimonios*, Experimentalism, and Their Legacies”. En Vicky UNRUH y Jacqueline LOSS (Eds.), *The Cambridge History of Cuban Literature*. Cambridge University Press, 353-367.
- LANZA, Jorge Luis (2025). “La crisis del Mariel y sus imaginarios sociales: una mirada triangular entre Cuba y EE. UU.” *Revista Foro Cubano (RFC)*, 4(7), julio-diciembre, 67-85.
- LANZA, Jorge Luis (2021). “Sueños al pario: una mirada sobre el drama del Mariel cuarenta años después”. *Anthurium*, 17(2), 1-3. <http://doi.org/10.33596/anth.459> [18/12/2025]
- LEVI, Primo (1989). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona: El Aleph Editores.
- LÓPEZ Civeira, Fabio; FERNÁNDEZ BATISTA, Enrique (2023). *Fidel y la industria editorial cubana: una Revolución desde las letras*. La Habana: Letras Cubanas.
- MACKENBACH, Werner (2019). “El testimonio en Centroamérica: entre memoria, historia y ficción. Avatares epistemológicos e históricos”. Universidad de Costa Rica/ Universidad de Potsdam, Alemania. <https://catedrahumboldt.ucr.ac.cr/sites/default/files/2019-02/mackenbach-testimonio.pdf> [18/12/2025]
- MARTÍNEZ, Raúl Víctor (1983). “Presente, pasado y futuro del libro cubano”. *Bohemia*, abril, 16, 16-19.
- MIŁOSZ, Czesław (1981). *El pensamiento cautivo*. Barcelona: Tusquets Editores.
- MOREJÓN Arnaiz, Idalia (2024). “Casa de las Américas and Revolutionary Configurations of *Latinoamericanismo*”. En Vicky Unruh y Jacqueline Loss (Eds.), *The Cambridge History of Cuban Literature*. Cambridge University Press, 411-423.

- MUNDAY, Jeremy (2001). "Translation and Ideology. A Textual Approach". *The Translator*, 13(2), 195-217. <https://doi.org/10.1080/13556509.2007.10799238> [08/02/2025]
- PERIS Blanes, Jaume (coord.) (2015). "El premio Testimonio de Casa de las Américas. Conversación cruzada con Jorge Fornet, Luisa Campuzano y Victoria García". *Kamchatka. Revista de análisis cultural*, 6, 141-249. <https://doi.org/10.7203/KAM.6.7669> [14/09/2025]
- PICORNEL, Mercè (2011). "El género testimonio en los márgenes de la historia: representación y autorización de la voz subalterna". *Espacio, Tiempo y Forma*, Serie V, Historia Contemporánea, 23, 113-140.
- RANDALL, Gregory (2020). *Estar allí entonces. Recuerdos de Cuba (1969-1983)*. Matanzas: Ediciones Aldabón.
- RODRÍGUEZ García, Rolando (1979). "El libro cubano es obra de la Revolución". *Unión*, 4, 131-136.
- ROJAS, Rafael (2014). "Carpentier y el comunismo". <https://www.librosdelcrepusculo.com.mx/2014/09/carpentier-y-el-comunismo.html>, 20 de septiembre [06/06/2025]
- ROMMEL, Waldemar (1985). *Polonia-Cuba*. Varsovia: Agencia Polaca Interpress.
- ROWLAND, Anthony (2014). *Poetry and Testimony. Witnessing and Memory Twentieth Century Poems*. London: Routledge.
- SAUMELL, Rafael (1993). "El otro testimonio: Literatura carcelaria en América Latina". *Revista Iberoamericana*, 59, 497-507.
- SAUMELL, Rafael (2012). *La cárcel letrada. Narrativa cubana carcelaria*. Madrid: Editorial Betania.
- SIERRA Madero, Abel; GUERRA, Lilian (2017). "'No se sabía dónde estaba la verdad y dónde estaba la Mentira': Entrevista a Edith García Buchaca, 30 de abril de 2012". *Cuban Studies*, 45, 359-371.
- SIMEONI, Daniel (1998). "The Pivotal Status of the Translator's Habitus". *Target*, 10(1), 1-39. <https://www.jbe-platform.com/docserver/fulltext/target.10.1.02sim.pdf?expires=1701587667&id=id&accname=cid-56013848&checksum=C6A8E32349A4CF57E26395A15E28C404> [12/02/2025]
- SNYDER, Timothy (2021). "The World of Tadeusz Borowski's Auschwitz". <https://www.nybooks.com/online/2021/09/12/the-world-of-tadeusz-borowskis-auschwitz/> [12/02/2025]
- STONE, Dan (2001). "The Sonderkommando Photographs". *Jewish Social Studies*, 7(3), Spring/Summer, 132-148.
- SVIEZENY Grevin, Michaëla (2012). "'Falsos testimonios': la reescritura del género testimonial por los cuentistas cubanos actuales". <https://univ-angers.hal.science/hal-03123079v1/document> [26/06/2025]

¿Cómo traducir a un sobreviviente de los campos de exterminio nazi desde la Cuba de 1977?  
Tadeusz Borowski (y Ana Ros), entre el realismo socialista en Polonia  
y el testimonio revolucionario en Cuba

- TAHIR-GÜRCALAR, Şehnaz (2003). "The Translation Bureau Revisited. Translation as Symbol". En María CALZADA-PÉREZ (Ed.), *Apropos of Ideology*. Translation Studies on Ideology — Ideologies in Translation Studies. Routledge, pp. 113-129 *Apropos of Ideology*. London-New York: Routledge, pp. 113-129.
- TARICA, Estelle (2022). *Holocaust Consciousness and Cold War Violence in Latin America*. Syracuse: State University of New York Press.
- UNITED STATES HOLOCAUST MEMORIAL MUSEUM (2025). "Kapos y otros prisioneros funcionarios de los campos de concentración nazis". En *Enciclopedia del Holocausto*. 21 de agosto 2025. <https://encyclopedia.ushmm.org/content/es/article/kapos-and-other-prisoner-functionaries-in-nazi-concentration-camps> [09/03/2026]
- VOLKOV, Solomon (2000). *Recuerdos de Anna Ajmatova*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- WOLSKI, Paweł (2017). "Lamentations of a shopkeeper for his sluttish daughter? Tadeusz Borowski and His 'Holocaust Socialist Realism'". *Holocaust Studies. A Journal of Culture and History*, 23(1-2), 199-207. <https://doi.org/10.1080/17504902.2016.1209843> [09/03/2026]
- YOUNG, Sarah J. (2019). "Shalamov's Symbolism. Rebirth from Kolyma? Shalamov's Cosmology of Alienation". <https://sarahjyoung.com/site/articles/rebirth-from-kolyma-shalamov%E2%80%99s-cosmology-of-alienation/> [09/03/2026]



# LOGOTHETES





**Agustina Catalano**

*Universidad Nacional de Mar del Plata*

*Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas*

## **Las armas, las letras, el amor: las novelas de Nicolás Casullo y Francisco Urondo en los tempranos setenta**

### **Arms, Letters, Love: The Novels of Nicolás Casullo and Francisco Urondo in the Early Seventies**

**Recibido:** 12.11.2025 / **Aceptado:** 07.01.2026

**Resumen:** En este artículo propongo una lectura cruzada de dos novelas que relatan y problematizan la iniciación en la vida amorosa, intelectual y política de los años setenta en la Argentina: *Para hacer el amor en los parques*, de Nicolás Casullo y *Los pasos previos*, de Francisco Urondo. La hipótesis que sostengo es que ambos textos, leídos en clave autobiográfica como retazos de las trayectorias vitales de sus autores, pero también como epítome de una época y de una generación, exponen de modo singular y anticipado la imbricación entre violencia, afectividad, sexualidad y compromiso que se gestó durante el periodo histórico-político en

**Abstract:** In this article I propose a cross-reading of two novels that recount and problematize the initiation into the amorous, intellectual, and political life of 1970s Argentina: *Para hacer el amor en los parques* (To Make Love in the Parks) by Nicolás Casullo and *Los pasos previos* (The Preliminary Steps) by Francisco Urondo. The hypothesis I maintain is that both texts, read autobiographically as fragments of their authors' life trajectories, but also as epitomes of an era and a generation, uniquely and presciently expose the intertwining of violence, affectivity, sexuality, and commitment that developed during this historical and

cuestión, ya no desde la pura crónica o el documento, sino en el cruce entre la experimentación literaria y el registro testimonial.

**Palabras clave:** amor, lucha armada, novela argentina, años setenta.

political period in question, no longer from the perspective of pure chronicle or documentary, but rather at the intersection of literary experimentation and testimonial record.

**Keywords:** love, armed struggle, Argentine novel, seventies.

### De París a Trelew, de la calle a la novela

Apenas comenzados los años setenta en la Argentina, Nicolás Casullo y Francisco Urondo publicaron dos novelas que retratan y problematizan la iniciación en la vida amorosa, intelectual y política del periodo: *Para hacer el amor en los parques* de 1970 y *Los pasos previos* de 1972. Ambas novelas fueron escritas y publicadas entre el fervor y la ilusión de las rebeliones obrero-estudiantiles, como el Mayo Francés y el Cordobazo, y las primeras acciones represivas en el país, a manos de grupos de ultraderecha como la Triple A (Alianza Anticomunista Argentina) y la CNU (Concentración Nacional Universitaria). Una época que, según refiere Claudia Gilman, los mismos protagonistas caracterizaron como un pasaje “de la euforia a la depresión” (2012: 375). Esto se dio, apunta Gilman para el contexto latinoamericano, no solo porque muchas de las expectativas que guiaron la intervención de los intelectuales se desdibujaron, sino además porque el futuro imaginado para la sociedad en su conjunto se dio de bruces con un escenario que, ciertamente, la mayoría no había imaginado ni en sus peores pesadillas. En el ámbito local, la historiadora Marina Franco caracteriza este momento histórico, previo a la instalación de la última dictadura cívico-militar, como un “momento clave de creación de una ‘realidad’ que organizó buena parte del ciclo represivo de los años setenta y que también fue condición de posibilidad de la ruptura institucional protagonizada por las Fuerzas Armadas en 1976” (2012: 298)<sup>1</sup>.

En el caso de Nicolás Casullo, la novela precede, en cierta forma, a la radicalización política de las izquierdas, ya que fue concebida a fines de 1968 y principios de 1969, después de su viaje a una París en plena ebullición<sup>2</sup>. En 1970 fue editada y publicada por la editorial Tiempo Contemporáneo y prohibida apenas unos meses más tarde, por un decreto de la Secretaría de Cultura, bajo la dictadura de Lanusse<sup>3</sup>. La novela de Urondo,

<sup>1</sup> Para una caracterización más profunda del terrorismo de Estado en los años previos al golpe cívico-militar, véase Franco (2012); Cecchini y Elizalde (2013); Larraquy (2007).

<sup>2</sup> Treinta años después, Casullo publicará *París 68. Las escrituras, el recuerdo y el olvido*, un texto a mitad de camino entre el registro histórico y testimonial, acerca de la experiencia del Mayo Francés y sus reverberaciones posteriores.

<sup>3</sup> La novela volvió a salir en 1984 y fue reeditada en el año 2006 por la editorial Altamira, pero tuvo una

en cambio, salió a la luz en 1972 tras recibir una mención en el Premio Internacional de Novela América Latina, cuyo jurado estaba compuesto por Cortázar, Roa Bastos, Onetti y Walsh. El sello Sudamericana publicó finalmente el texto en el '74, después de la masacre de Trelew y de que Urondo pasara unos meses en la cárcel de Villa Devoto con varios sobrevivientes, a quienes entrevistó para *La patria fusilada* (1973).

Leídas en clave autobiográfica, como retazos de las trayectorias vitales de sus autores, pero también como epítome de un momento histórico y de una generación, estas novelas dan cuenta de modo singular de la imbricación entre violencia, afectividad y compromiso que se gestó durante esos años, ya no desde la crónica o el documento, sino en el cruce entre la experimentación literaria y el registro testimonial. Este artículo propone entonces una lectura cruzada de ambos textos, con el objetivo de reflexionar sobre las apuestas en la escritura al momento de condensar los problemas y las preocupaciones de ese tiempo agitado y sobre las formas en que entran en crisis lo personal y lo político. En este sentido el análisis no se enfocará tanto en la cuestión genérica, ni en las tramas argumentales de los respectivos textos, sino que se trata más bien de poner atención en una serie de escenas breves e imágenes esporádicas, a partir de las cuales es posible advertir nudos o conflictos donde se intersectan la amistad y el amor con el proceso de radicalización militante que plasman ambas novelas<sup>4</sup>.

### ***Interferencias afectivas***

Desde el punto de vista de las subjetividades, las generaciones latinoamericanas ancladas entre los años sesenta y setenta pertenecen a un tiempo cultural marcado por la utopía, como plantea Nicolás Casullo en su ensayo *Pensar entre épocas*. Hombres y mujeres que fueron, en palabras textuales de Casullo:

conciencias internacionalistas en formación y en fraternidades, inmersas  
en un fuerte espíritu de rebeldía frente a lo dado, filtrando todo dilema  
por el tamiz de un compromiso social y político explícito; descreídas  
de libertades democráticas a las que se pensaba reproductoras del  
sistema de injusticias extremas; críticas de un humanismo burgués

---

circulación bastante escasa y hoy resulta casi inhallable. Aunque no son pocas las investigaciones que se ocupan de la obra literaria de Casullo, esta primera incursión juvenil aparece apenas mencionada en algunos trabajos (Carli 2013). Por el contrario, el texto de Urondo es bastante más conocido y ha sido previamente analizado (Erllich y Gamallo 2007; Grasselli 2007; Redondo 2005; Bonano 2009; Gauna 2012).

<sup>4</sup> Es necesario destacar la abundancia de estudios que han reflexionado sobre la dimensión afectiva/emocional de la militancia de los años setenta, en representaciones literarias y cinematográficas (Longoni 2005; Amado y Domínguez 2004, 2007; Daona 2012; Basile y Chiani 2020; Bacci y Oberti 2022; entre otros). Sin embargo, la mayoría se han enfocado en obras producidas durante la posdictadura, fuertemente atravesadas por las disputas en torno al testimonio y las memorias, mientras que en este caso el foco está puesto en escrituras situadas en el transcurso mismo de dicha experiencia política.

liberal, subjetivista, proclamando sus abstractos derechos y libertades individuales; creyentes en un sujeto colectivo que objetivamente determinaba la historia, los lenguajes y los mundos simbólicos. Conciencias que con respecto a las violencias y barbaries del pasado se sintieron mandatadas a profundizar esa lucha, esa violencia asumida como inexorable. (2004: 17)

Teniendo presente esta idea de una juventud atravesada por creencias, convicciones y deseos diversos, a veces incluso contrapuestos o paradójicos, nos preguntamos cuál fue el papel que jugó la afectividad en ese proceso, y más precisamente, cómo emergen en la literatura los afectos vinculados con este momento de transformación radical y de una militancia comprometida que implicaba una visión bastante dicotómica del mundo y de las relaciones sociales, y a la vez una vivencia en clave pasional y excepcional de la realidad y las acciones revolucionarias (Sarlo 2003)<sup>5</sup>. Entiendo los afectos, tal cual lo ha planteado Sara Ahmed (2015), no como simples estados psicológicos, individuales o personales, sino como productores de las mismas superficies y límites que posibilitan que lo individual y lo social sean delineados como objetos. Se trata de la capacidad de afectar y ser afectado/a, de *implicarse* en algo o ante alguien (Heller 2004), de la disposición del cuerpo para actuar, enlazar y conectarse, como los define la investigadora Melissa Gregg (2011); afectos que movilizan, que acercan y alejan, que provocan quiebres y desencadenan acciones. Hacer foco en las tramas afectivas interesa en tanto contribuye a advertir qué sostiene a los sujetos en determinadas posiciones, qué los adhiere, enlaza o vincula, en palabras de Ahmed (2015)<sup>6</sup>. Nos coloca frente a la pregunta sobre los modos en que los sujetos se involucran emocionalmente en estructuras particulares como, en este caso, la militancia política y el *ethos* revolucionario: cómo se inscriben en los textos los miedos, las dudas, las alegrías,

<sup>5</sup> Isabella Cosse (2025), Mariela Peller (2023) y Alejandra Oberti (2015) han estudiado en profundidad la afectividad, la sexualidad, la vida cotidiana y el lugar de las mujeres en el marco de las militancias revolucionarias de los setenta. Todas ellas coinciden con lo ya planteado anteriormente por Hugo Vezzetti y Pilar Calveiro respecto del imaginario bélico que asumieron la mayoría de las organizaciones político-guerrilleras de la época y que suponía una interpretación de la realidad en términos de oposiciones, muchas veces irreconciliables.

<sup>6</sup> Sigo a Ahmed en su uso equivalente de las nociones de *afecto* y *emoción*. Ahmed plantea que antes de interrogarse sobre qué son las emociones/afectos habría que pensar *qué hacen*, en tanto formas de “moldear las superficies de los cuerpos individuales y colectivos” (2015: 19). Y agrega: “Las emociones son sobre los objetos, a los que por tanto dan forma, y también se ven moldeadas por el contacto con ellos. Ninguno de estos acercamientos a un objeto supone que el objeto tiene una existencia material [...] los sentimientos no residen en los sujetos ni en los objetos, sino que son producidos como efectos de la circulación” (27-31). Una conceptualización similar se puede encontrar antes en Deleuze y Guattari, quienes postulan que “los afectos ya no son sentimientos o emociones; los afectos van más allá de aquellos que los sienten. Sensaciones, perceptos, y afectos son entes cuya validez reside en ellos mismos y exceden cualquier vivencia. Se podría decir que existen en la ausencia del hombre, porque el hombre, así como se le captura en una piedra, el lienzo, o en las palabras, es él mismo un compendio de perceptos y afectos” (1996: 164).

los enojos, la nostalgia o la tristeza, los efectos en la subjetividad de las decisiones tomadas o impuestas, las marcas de un tiempo y una sociabilidad determinada.

En efecto, en este trabajo se analizarán los afectos vinculados a la corporalidad, la sexualidad y las experiencias amorosas, en las novelas ya mencionadas. Hablamos así de “interferencias” afectivas, en el sentido en que los textos no abordan de manera directa y explícita la cuestión emocional, sino que esta se pone de manifiesto a partir de escenas no demasiado extensas, pequeñas, más bien como destellos o instantáneas, como ondas que se superponen e interceden en la trama principal, que sobre todo en Urondo está tejida a partir de discursos políticos, material periodístico y debates intelectuales<sup>7</sup>. El término *interferencia* remite así al subtítulo de uno de los párrafos del primer capítulo de *Los pasos previos*, en el que se narra una situación de apuro por vaciar el departamento de Marcos, un militante amenazado y perseguido por la policía, quien debe partir de urgencia al norte. En medio de la logística para esconder a Marcos, ciertos gestos de Albertina, una de las compañeras del grupo, irrumpen por unos segundos en los planes y pasos a seguir por la organización:

Albertina cruzó sus piernas delgadas y opulentas; y prendió un cigarrillo como pudiera haberlo hecho Marlene Dietrich en una de sus películas de guerra en que cruza las piernas antes de ser asediada por implacables militares de origen alemán. Sus bellas piernas mitológicas, más delgadas aun que las de Albertina, especialmente en los tobillos. Nadie hablaba y Palenque se distrajo pensando que el sexo de Albertina debía empezar en la parte posterior de la cintura y terminar en el ombligo, por eso era desarmable, una muñeca, con aptitudes supremas para el erotismo: ¿alguien –ay– las aprovecharía?, ¿al menos ella? (1999: 27)

La imagen de Albertina, a su vez ligada a la imagen cinematográfica de la actriz y cantante alemana, abre la pregunta por el placer y la seducción en medio de la lucha y la represión. Aunque el narrador distingue los pensamientos de Palenque como “distracción”, sus interrogaciones íntimas, perdidas en el silencio de la sala, se pueden leer como una hendidura, un desvío, una suerte de suspensión momentánea en la rigidez militante que conlleva ir hacia adelante, acción tras acción, y que no tarda en volver a imponerse. Palenque deja ir por unos minutos su imaginación, recorrer mentalmente el cuerpo de la compañera y fantasear con que justamente ese cuerpo sea ya no un cuerpo para la revolución, sino un cuerpo para el deleite, como fuente de goce.

<sup>7</sup> La novela articula entrevistas y discursos del sindicalista Raimundo Ongaro con textos de Rodolfo Walsh, notas periodísticas de Pedro Leopoldo Barraza acerca de la desaparición de Felipe Vallese, así como largos pasajes de discusiones intelectuales y políticas de la época, por ejemplo, en torno a la lucha armada o la violencia revolucionaria. Para una descripción minuciosa de estos aspectos genéricos y formales, véase Gauna (2012), Grasselli (2007) y Erlich y Gamallo (2007).

Un pasaje similar se esboza en la mitad de la novela, cuando Marcos ya en Cuba, instalado por unas semanas junto a otros compañeros, tiene un encuentro casual con Ingrid, una “mulata menuda y espléndida” (183). Después de tener sexo, “Marcos quiso mirar su cuerpo desnudo: prendió la luz y retiró las sábanas” (185), como si quisiera retener o cristalizar algo de lo vivido, o quizás sólo jugar, bromear, en complicidad, con el cuerpo desnudo de su amante. El episodio funciona como corolario de un diálogo previo que Marcos sostiene con Gaspar, Lucas, Mateo y Hadad —quienes coinciden en La Habana para el Congreso Cultural de 1968— sobre la diferencia entre amor, enamoramiento y “calentura”:

—¿Qué cosas? ¿Quién puede profetizar qué destino tendrá el matrimonio?

—No hablo del matrimonio.

—Bueno, la pareja o como quieras llamarle. ¿Quién puede profetizar qué será de ella?

—Negás toda posibilidad de cambio; eso no es muy revolucionario que digamos.

—Que uno sea revolucionario, no quiere decir que tenga que ser tonto. Yo no niego los cambios; solamente dudo de que algunos cambios me toquen.

—Sin embargo hay algo que existe; si querés, una forma precaria de amor, pero existe: es una realidad.

—Es lo que vengo diciendo desde el principio, Mateo. Pero si el amor es nada más que eso, yo propongo que se lo tome como lo que es, no como lo que tendría que ser. Y si lo admitimos, habrá que empezar por llamar a las cosas por su nombre; a esa larva de amor, enamoramiento, si quiere Gaspar. Y al otro, al duradero, al de los afectos estables y sin sobresaltos, pragmatismo.

—Escepticismo.

—No, Marcos. Todavía no sabemos concretar todas nuestras partes y ponerlas al servicio de ese sentimiento global y enorme que llamamos amor. Y eso es todo, y además me ha salido como un bolero... (179)

Podemos interpretar este cruce entre los personajes como una controversia sobre la pareja y el amor que finalmente se diluye entre los problemas y las disputas políticas. Sin embargo, hay cierto reconocimiento de la importancia que tienen estas preguntas en el contexto revolucionario, y al mismo tiempo la falta de respuestas que los sujetos mismos tienen respecto de cómo pensar el matrimonio por fuera de la ideología burguesa. No parece azaroso que el grupo de militantes, además de discutir sobre el futuro de Cuba o las tensiones con la Unión Soviética, dedique varios momentos a intercambiar perspectivas sobre las relaciones afectivas. En ese terreno también se

disputa lo revolucionario, o no, como dice uno de los personajes, quien da cuenta de la evidente tensión entre la política de la revolución y la política de los afectos.

A su vez, llama la atención que, aunque no abundan en la novela, estas escenas eróticas o amorosas en lugar de proyectar una idea del amor como forma de sostenerse en la lucha, como solía pensarse en relación a las parejas militantes o parejas de compañeros/as, den cuenta por el contrario de la presencia, a veces incómoda o contradictoria, del goce sexual y las fantasías, incluso de amores fugaces, infieles o truncos. En la novela *Para hacer el amor en los parques* ocurre algo similar, ya que hay algunas parejas “estables” pero la gran mayoría son encuentros fugaces o amores que no se adecuan a formatos convencionales, a veces entre amigos o amigos a los que les atrae la misma mujer, incluso hay varias escenas orgiásticas. Este último es el caso de Isolda y Mateo, quienes dicen amarse en varias ocasiones, pero no pueden estar juntos más que un par de semanas, a causa de sus compromisos políticos y las distancias geográficas. Como se trata de una pareja no formalizada, no son pocas las veces que bromean con esconderse porque si no “nos van a querer casar” (2009: 201), dejando al descubierto su resistencia hacia la institución matrimonial y también cierto conservadurismo o “puritanismo” de su entorno de izquierdas, como se alude en algunos pasajes. Así, casi de manera subterránea, a la par en que la novela problematiza la violencia, el rol de la intelectualidad y la necesidad de la radicalización política, se cuelan preocupaciones sobre la sexualidad y el amor, que dejan al descubierto la vulnerabilidad, las expectativas e ilusiones de los personajes, pero también el carácter político de lo personal.

### Cuentos de amistad y de guerra

En sintonía, la novela de Casullo presenta igualmente una suerte de intercalación entre conversaciones y monólogos interiores sobre el poder, la guerra y la militancia, y también el amor, la libertad, la ausencia. Con una escritura más experimental, cargada de mayor lirismo y abstracción<sup>8</sup>, Casullo abre *Para hacer el amor en los parques* con el relato de una voz que evoca, alternando temporalidades entre pasado y presente, una historia en común, trágica e intensa: “era la historia de nuestras existencias separadas, juntas, inventándose, componiéndose, reflejándose de esta manera: paso a paso por adentro, rito de los interiores para la gran tragedia” (1970: 7). Al igual que en la novela de Urondo, se trata de los “pasos” de un grupo de amigos, amantes y compañeros militantes (Marcos, Pablo, Alcira, Laura, Goyo, Magdalena, entre otros), sus ideas y sus peripecias, repartidas entre la lucha política y la creación artística e intelectual. Como

<sup>8</sup> Me refiero al hecho de que Casullo recurre de manera constante al uso de figuras retóricas propias de la poesía: repeticiones, aliteraciones, metáforas, sinestesia, entre otros. Además de los poemas propiamente dichos que aparecen en la novela, en muchos capítulos la escritura llega incluso a prescindir de los signos de puntuación y de la estructura convencional de los párrafos.

bien señala Isabella Cosse en su reciente trabajo *Rotos corazones*, lo propio de las juventudes rebeldes de este periodo fue el transitar espacios de sociabilidad política (espacios largamente referidos en las novelas, como asambleas, congresos, reuniones de célula, viajes), a la vez que habitaban y constituían grupalmente una cotidianidad.

Ahora bien, apenas empezado el texto, la voz de Pablo prosigue con un extenso monólogo en el que se refiere a Laura, un amor perdido:

Laura, Laura que siempre me vas a mirar pero entendiendo que se te da por jugar con todo un mundo incomprensible, que yo en cambio digo otro tiempo en que voy a sentir, sí, a sentir pienso, aunque todo quede en sentir que la noche va a tener otro viento, así Laura, como caminando por calles sin luz de Villa del Parque y recordando otras cosas, otros frentes, pero por fuera Laura con tu mano tan dentro de mi mano ahora, muy por fuera y llegando recién cuando te detuve en aquella sombra para besarte, para besarte tan en el comienzo de todo, mi amor. (11)

A diferencia de *Los pasos previos*, en Casullo es evidente que lo afectivo tiene un lugar mucho más preponderante, no solo porque se trata de una autobiografía ficcionalizada, sino porque el amor y la amistad dan cohesión y sentido de pertenencia a la militancia setentista que se retrata. El afecto opera como zona de goce, pero también de conflictos y crisis. A lo largo de la novela son varios los capítulos en los que Pablo recuerda y revive sus días junto a Laura, figura que habilita que se nombren emociones como el miedo, la duda, la tristeza, en contraste con otros momentos en los que el narrador y sus amigos parecen no vacilar y entregarse de lleno a sus proyectos políticos e intelectuales. En esa línea, advertimos que ambos textos rondan permanentemente la noción de *guerra* y se dejan leer en esos términos, como un *cuento de guerra*, según lo entiende, vía Josefina Ludmer, Rossana Nofal (2022, 2015). Nofal define el cuento de guerra como un dispositivo de lectura que permite advertir conflictos y tensiones entre distintos modos de interpretar la realidad<sup>9</sup>. Resulta más que productiva su apuesta para “no silenciar” la idea incómoda de guerra que está presente en las novelas aquí estudiadas<sup>10</sup>. Si bien

<sup>9</sup> Explica Nofal: “Inicialmente tomo el concepto de «cuento» de Josefina Ludmer que lo define en términos de matrices productoras que pueden ser diversas e indefinidas [...] Ludmer define a los cuentos en términos de relatos de carácter fragmentario que se reiteran como partes de historias mayores, no pueden entenderse como claves de sentidos para descifrar un texto. Los ritmos y los tonos de las palabras suman marcas en rituales de los intercambios colectivos de experiencias entre generaciones. En ese transitar de anécdotas desordenadas y hasta esporádicas, los cuentos migran hacia versiones incluso contrapuestas a la matriz inicial (2022: 26).

<sup>10</sup> Ángel Rama, en una reseña de 1977, previene, a los lectores de la novela de Urondo, de los efectos de una interpretación bajo el paradigma de la derrota: “Leída desde la perspectiva de la derrota de esta batalla (no de esta guerra) se altera todo su sistema de significación: se lee como el diagrama de una gran equivocación, como el comportamiento extraviado de una razón que no atinó a medir la realidad, como el pecado hijo

ambas novelas no integran de manera estricta el corpus de literatura testimonial que trabaja Nofal —tan heterogénea y profusa durante la posdictadura—, fundamentalmente porque no son rememoraciones hechas a posteriori por sobrevivientes, sino que se escriben al calor de los hechos, podemos leerlas como antecedentes donde ya se insinúan no solo representaciones de la militancia y la construcción de un imaginario sobre la violencia, sino también, casi como lado B, las marcas subjetivas: las vacilaciones, los temores, las expectativas. *Para hacer el amor en los parques* y *Los pasos previos* tienen como protagonistas a “hombres de acción” (1999: 180) —como se autodefine Lucas en la novela de Urondo—, en otras palabras, militantes que deben tomar decisiones y hacer: la revista y la obra de teatro o la lucha armada, Cuba o París, el peronismo o la izquierda, el barrio, la calle o las aulas universitarias, colonialismo o nación, victoria o derrota. Los personajes suelen encarnar entonces una determinada posición y las dicotomías y pugnas irreconciliables abundan en ambas historias:

No comprenden. Tampoco llegan a hacerlo grupos de intelectuales que en forma entusiasta apoyan algunas de mis teorías. Hay que salir a la calle, crear concretamente los otros marcos, les dije. Pretendían sacar una revista de las nuevas percepciones. Inútiles. Intelectos exquisitos. Divagadores estériles. Onanistas retrógrados. (Casullo 1970: 130)

O como leemos en la novela de Urondo:

—Por casualidad, ¿no te parece un despilfarro este Congreso?  
—Sí.  
—¿Que es una frivolidad que estemos tomando tragos y conversando?  
—Sí.  
—¿No te has puesto a pensar que seguramente muchos de nosotros en sus países viven en permanente tensión?  
—Sí.  
—¿Que ésta es una forma de tomarse unas vacaciones? Pasando a otra cosa: ¿no has pensado que nuestros límites, además de las taras de origen, de clases, son taras generales de una época, marcadas por la clase dominante, si querés, pero taras de las que no se escapan los obreros, por ejemplo?  
—Para un obrero la Revolución es una cosa de vida o muerte. En cambio ustedes están jugando. (1999: 182)

Es habitual encontrar frases del estilo “vida o muerte” en las novelas, como si los personajes se vieran una y otra vez en callejones sin salida, ante destinos inevitables

---

del irrealismo cuando no del idealismo. Pero todo eso [...] está previsto en las páginas malrauxianas de la novela” (*apud* Urondo 1999: 10).

y también ante la tentación de actividades burguesas, “estériles”, como dice la novela de Casullo o “despilfarros”, como en Urondo. La amenaza latente de la distracción, del desvío y de todo aquello que no es útil a los fines revolucionarios, persigue a los militantes durante todo el relato. Tomar tragos y conversar son actividades que hacen a la sociabilidad afectiva y la amistad que comparten los protagonistas. El cuestionamiento aparece en la medida en que estas actividades entran en tensión con la militancia. Más, incluso, cuando son señaladas como relajamiento, goce o vacaciones; entonces se vive con culpa a causa de esa contradicción. Podríamos decir, en consonancia, que las novelas ilustran muy bien buena parte de las disyuntivas políticas y culturales que atravesaba entonces la intelectualidad de izquierda. Pero decir eso nada más sería decir poco de las novelas, porque también leemos allí la hipótesis de que la guerra es un juego, un teatro, algo construido, con papeles y roles asignados. El final que elige Urondo para su novela resulta sugerente en ese sentido. Palenque, uno de los militantes protagonistas, cierra el texto con un diálogo breve con el chofer de un taxi que lo llevará de Retiro a su casa. Llegando a Palermo, un coche dobla en contramano y casi choca con el taxi en el que viaja Palenque; detrás un patrullero también queda a punto de estrellarse. El chofer comenta:

- ¿Qué me dice?
- ¿Qué quiere que le diga?
- O yo estoy completamente loco, o en este país están pasando cosas muy raras.
- Algo de eso debe ser.
- ¿Serían ladrones?
- Serían.
- Lo que pasa es que en esta ciudad, todo el mundo le agarró el gustito.
- ¿El gustito a qué?
- El gustito. Se pasan el día jugando y le agarraron el gustito.
- ¿Y cuál es el asunto? ¿A qué juegan?
- Al Vigilante y al Ladrón. A la Guerra. ¿Sabe lo que pasa?
- No.
- La gente ve mucha película.
- ¿Y qué quiere? ¿Qué otra cosa quiere que haga? (391)

Este último capítulo, titulado “Conclusión”, hace tambalear el proyecto revolucionario, dejando al militante perplejo, con una pregunta defensiva como respuesta. Aun cuando persiste el enfoque acerca de que no hay más opción que ir al combate y seguir, se produce un deslizamiento: la guerra no es más que un enfrentamiento fabricado entre buenos y malos, una suerte de ficción o puesta en escena, como la que los mismos escritores militantes de la novela montan también sobre el final. Si tenemos en cuenta

estas palabras —aunque provengan de un personaje menor, casi intrascendente para la trama— vemos que el discurso de la guerra tiene sus complejidades y matices y hay más miradas que las de los héroes, los traidores, los vencedores y los vencidos. Por consiguiente, quienes llevan adelante los núcleos de acción de las novelas no son solamente soldados de una causa o intelectuales que discuten la opción por las armas; también son amigos, amantes, jóvenes, con sus respectivos “límites”, como veíamos en la cita de Urondo, sus fracturas internas, nostalgias y desvelos. Como dice Nofal (2022), son héroes que devienen personajes discordantes, identificables con una figura permanente y a la vez cambiante; héroes “inútiles, impotentes, mierda”, como dice Gabriel, personaje de *Para hacer el amor en los parques* (1970: 213). De ese modo, lo grandilocuente, lo altisonante de esa Revolución (con mayúsculas) convive con el tono íntimo, la confesión, lo dicho a medias, el balbuceo y la afirmación o la certeza se vuelven a veces titubeo, oscilación, enojo, ambigüedad.

### **El amor, lugar del sacrificio**

Como decía antes, uno de los espacios donde se inscribe la ambigüedad es en el amor, que saca a la superficie el mandato sacrificial de la militancia y sus fisuras. Por ejemplo, en *Los pasos previos* leemos una carta de despedida de Mateo para Isolda, nombre que ya anticipa, por su referencia a la leyenda de caballerías, el carácter trágico e idílico de este amor:

Querida Isolda. Cuando leas estas líneas, seguramente ya no esté vivo. A todos nos toca morir, pero una cosa es morir porque sí, y otra elegir la vida con todos sus riesgos; la vida y no la sobrevivida. Una muerte decente, en suma, digna de mí, de un hombre. Comprenderás ahora por qué nunca te pedí que vinieras conmigo. Por qué no sugerí quedarme con vos, para construir juntos una vida a lo mejor hermosa, pero deficiente: porque la vida que yo tengo no me pertenece, se la debo a muchos. Y la conciencia de esa vida es producto de sacrificios y martirios que no quiero traicionar. ‘Osar morir, da vida’. Leímos juntos esta frase de Martí; la recuerdo y por eso nunca me quejaré por mi suerte, ni tendré la menor sospecha de arrepentimiento, porque, precisamente —y era cierto—, la vida es más grande que el destino. Y hablo de mi vida, como Martí y Rilke —a quien también leímos— hablaban de la suya. ‘Mi vidita’, como diría el gran Hadad, el escéptico por amor. Porque estamos profundamente enamorados. Por eso nosotros pudimos encontrarnos; mis amigos entre ellos, todos o algunos y una clase de hombres, la clase creadora del futuro, la que también trabaja y libra sus batallas por amor. Por eso es dueña del tiempo; de la historia (1999: 241-242).

La relación amorosa se configura en las palabras de Mateo como lugar del sacrificio; la pérdida o la distancia con el sujeto amado es de alguna manera la condición

de posibilidad de la lucha, la prenda entregada a cambio de hacer y ser parte de la historia<sup>11</sup>. No obstante, en los entretelones de la redacción de esa carta, en la cual sin dudas prevalecen el convencimiento y la explicación, hay tristeza: “Dejó de escribir y la miró. Ella también lo miraba —no había dejado de hacerlo— y era tal la tristeza de esa mirada que resultaba imposible concebir que de esos ojos pudiera salir alguna lágrima” (242). El narrador habla de una tristeza que “sobrepasaba todo arranque animal” y que acerca una revelación: “era la tristeza de una época tremenda” (242). El cuento de guerra converge así con el cuento romántico, la leyenda del amor prohibido y el relato de aventuras, en el cual nunca faltan el riesgo y una doncella que debe soportar la ausencia del héroe. Al respecto, Beatriz Sarlo observa en *La pasión y la excepción* que “las historias seriadas de los mártires montoneros no evitan el *pathos*. Se establece un panteón heroico y esta tarea esencial al imaginario político tampoco prescinde del relato aventurero” (2003: 156). El *pathos*, la emoción, refuerzan y legitiman la entrega del militante revolucionario, de su vida presente, pero también de una vida futura, imaginada, tal vez “hermosa” al lado de Isolda. De algún modo, esto es lo que Mariela Peller llama “retórica sentimental de la revolución” (2023: 65): la instalación de una escena pública íntima para interpelar emotivamente en espacios y textos que suelen ser indagados desde sus tácticas y estrategias político-rationales.

Finalmente, Mateo pide a su amigo Gaspar que guarde la carta y la entregue si le pasa algo. Pero Gaspar le retruca, volviendo al tópico de la guerra y el heroísmo como simulacro, como actuación: “—¿Qué te hacés, el Che Guevara, dejándoles cartas a tus futuros deudos? Y Mateo le contestó imaginariamente: Yo no soy el Che Guevara, pero a mí también me pueden matar” (1999: 242). No parece casual que esa toma de consciencia o aceptación de la propia muerte se produzca en silencio, pero sí es sugerente que el personaje no exteriorice ese pensamiento. Así ocurre también en el texto de Casullo, con el empleo de cursivas para graficar el soliloquio de su narrador, quien, en uno de esos largos monólogos, con forma de ensoñación profética, presencia el día final de la batalla revolucionaria en la que los jóvenes son asesinados y vencidos. Esa batalla se libra en los Grandes Parques, donde las parejas en estado pre-revolucionario se congregan para hacer el amor:

Sintieron que tenían que desnudarse. Luego se miraron. Y los ojos esta vez se conocían desde antes. Fue cuando se acercaron: para que ella pudiera acariciarle los cabellos, para que él pudiera reconocerle

<sup>11</sup> Hago uso de la palabra *sacrificio* según las conceptualizaciones de Anne Dufourmantelle, para quien el sacrificio se distingue de la renuncia en tanto la segunda implica una derrota del deseo, mientras que el sacrificio es una suerte de “sobre-deseo”, un “deseo más allá del deseo” que hace de un sujeto un ser dispuesto a perderlo todo para no perder lo esencial, honores, un ideal, y ganar post-mortem para sí mismo o para los demás, la posibilidad de una vida otra, de una vida en la amplitud (2022: 41).

la cintura. Para cuando en los Grandes Parques, millares de parejas, deslizándose hacia la tierra, comenzaron a jugar. Tiernamente, agresivamente, despiadadamente. Y los ojos estuvieron húmedos de deseo. Mojadas las manos. En ese momento las fuerzas represivas los captaron. Decidieron. Se ametralló a los jóvenes. [...] más tarde vinieron a pedirme armas para defenderse [...] No tuve dudas: repartimos armas entre las parejas. (1970: 138)

La cita expone la transformación del amor inocente y pacífico hacia un campo de batalla que los obliga a armarse y pelear. En la construcción de las imágenes que muestran este pasaje, es posible notar ciertas reminiscencias al *bippismo* sesentista y la denominada *revolución sexual*: multitudes de jóvenes haciendo un uso idílico del espacio público, desnudos, jugando, besándose<sup>12</sup>. Pero lo interesante es que los cuerpos aun asesinados se describen bajo un prisma erótico, amoroso, excitante. Muchachas con heridas en sus pechos que quedan abiertos como agujeros donde “él pueda meter los dedos. Hundirlos, llorar sobre cada ranura” (139). El narrador observa el cuadro brutal de la guerra desde fuera, hasta que el último soldado de la resistencia cae muerto y concluye:

Deambulo ahora por la ciudad en tinieblas. Retengo todavía la imagen de aquella muchacha que me besó en la mejilla la noche de la batalla final. Ganamos desde antes, susurró. No pude contestarle nada. Solo mirarla. Cosituerto, solitario, monstruo humano, último de los utópicos. (140)

El narrador parece decir entre líneas que cuando todo haya terminado, más allá de los conceptos, las necesidades, las consignas, las votaciones, persistirá un beso, una mirada, un susurro de la muchacha amada, quien prefigura la identidad del héroe y lo humaniza, aún en su visión alucinada de la derrota por venir. Esta cita expone una diferencia significativa con la novela de Urondo: más que plantear contradicciones con la lucha, aquí el amor se concibe como una forma de resistencia. Tal como lo explica Cosse: “El placer se convertía en un arma en la lucha revolucionaria o la resistencia. No solo porque convocaba a la vida en medio del riesgo de muerte, sino también porque el placer confrontaba la decisión de las fuerzas represivas de aniquilar los cuerpos

---

<sup>12</sup> Siguiendo los aportes de Valeria Manzano (2017), la juventud no solo fue un actor central en la primera mitad del siglo XX, sino que además devino una categoría cultural y política crucial en la Argentina, sobre todo entre las décadas del cincuenta y setenta. Esa juventud, militante o no, recibió y se apropió del movimiento contracultural *bippie* a partir de controversias y polémicas. Para algunos no era más que una expresión comercial e imperialista de los países dominantes, mientras que para otros se constituyó como una zona amplia de intersección entre la música progresiva y el activismo político. Algo similar ocurría con el amor libre, práctica sobre la cual había diversas posiciones (Ver Cosse 2025, 2017).

militantes” (2025: 206). Quizás por eso la muchacha susurra, como un secreto a voces, “ganamos desde antes”, por saberse poseedora del placer y del vitalismo con los cuales no cuenta el poder militar (también *oligárquico*, en la novela de Urondo, o *extranjero*, en Casullo).

### A modo de conclusión

Este artículo se propuso una lectura de la violencia, la militancia y los afectos en novelas escritas entre finales de los sesenta y principios de los setenta, y leídas tiempo después como testimonio juvenil de las primeras luchas populares en la Argentina o como mosaico de las discusiones intelectuales de la época. Se trata, en este caso, de activar una lectura que sigue otras pistas, a veces subrepticias o dispersas, en ocasiones interpretadas como anécdotas de color o contribuciones menores a la trama o al verosímil realista. Escenas de amor, amistad, camaradería, enamoramiento, excitación; confesiones, sueños, fantasías, anhelos, recuerdos. Escenas en las que hace eco el discurso político y militante pero que también dan cuenta de ambigüedades, paradojas, tonos grises. Las novelas de Urondo y de Casullo, cada una con sus particularidades estéticas, permiten vislumbrar las implicancias subjetivas y los conflictos morales, afectivos, individuales y colectivos, ya no desde el registro netamente testimonial sino, por el contrario, en el cruce entre ficción, testimonio, autobiografía y crónica. No obstante, en el caso de la primera el ejercicio de la afectividad está en permanente conflicto con la militancia, en tanto se entiende como una expresión de la subjetividad individual, reñida con el bien colectivo que persigue el combate por la revolución. La novela de Casullo, en cambio, parece decantarse por la potencia revolucionaria del amor libre y el modo en que su puesta en práctica subvierte la moral burguesa.

La multiplicidad de registros y voces, como se observa en los fragmentos citados a lo largo del trabajo, permite explorar distintas aristas de la afectividad y lo personal-político y al mismo tiempo, partiendo de la noción de *cuento de guerra* de Nofal, rastrear puntos de vista e interpretaciones en pugna. A diferencia de la hegemonía actual de la primera persona testimoniante, cuya credibilidad y autoridad suelen estar basadas en las vivencias y el dolor en carne propia (Jelin 2017; Sarlo 2012), las novelas despliegan personajes y núcleos de acción que trascienden los arquetipos y muestran fisuras, vulnerabilidades, interrogaciones, incluso cuando los mismos sujetos se sitúan en encrucijadas que parecen insalvables, como la victoria o la derrota, la vida o la muerte, la lealtad o la traición. Lejos de banalizar o trivializar el periodo de radicalización política y terrorismo de Estado en nuestro país, observar el tejido afectivo que componen los relatos de Casullo y Urondo, contribuye a revisar desde otra lente problemas ampliamente abordados desde distintos campos disciplinares y reflexionar acerca de la potencia de los afectos ya sea en contextos autoritarios y represivos, como en el surgimiento de futuras luchas.

## Bibliografía

- AHMED, Sara (2015). *La política cultural de las emociones*. México: Universidad Autónoma de México.
- AMADO, Ana; DOMÍNGUEZ, Nora (2004). *Lazos de familia. Herencias, cuerpos, ficciones*. Buenos Aires: Paidós.
- BACCI, Claudia; OBERTI, Alejandra (comps.) (2022). *Testimonios, género y afectos. América Latina desde los territorios y las memorias al presente*. Villa María: Eduvim.
- BASILE, Teresa; CHIANI, Miriam (comps.) (2020). *Voces de la violencia: avatares del testimonio en el Cono Sur*. La Plata: EDULP.
- BONANO, Mariana (2009). *Literatura y praxis revolucionaria: Las décadas de 1960 y 1970: El caso de Francisco Urondo*. Tesis de posgrado. Universidad Nacional de Tucumán.
- CARLI, Sandra Marisa Elsa (2013). “El viaje de conocimiento en las humanidades y las ciencias sociales. Un estudio de caso sobre profesores universitarios en la Argentina durante la segunda mitad del siglo XX”. *Historia de la Educación. Anuario*, 14 (2), 1-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3847/384779299007.pdf> [23/03/2026]
- CASULLO, Nicolás (2018). *París 68. Las escrituras, el recuerdo y el olvido*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades-Universidad Nacional de Córdoba.
- CASULLO, Nicolás (2004). *Pensar entre épocas. Memoria, sujetos y crítica intelectual*. Buenos Aires: Norma.
- CASULLO, Nicolás (1970). *Para hacer el amor en los parques*. 1ª edición. Buenos Aires: Ed. Tiempo Contemporáneo.
- CECCHINI, Daniel; ELIZALDE LEAL, Alberto (2013). *La CNU. El terrorismo de Estado antes del golpe*. Buenos Aires: Miradas al Sur.
- COSSE, Isabella (2025). *Rotos corazones: amor y política en los setenta*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COSSE, Isabella (2017). “Infidelidades”: Moral, revolución y sexualidad en las organizaciones de la izquierda armada en la Argentina de los años 70”. *Prácticas de Oficio*, 1(19), 1-21. <https://static.ides.org.ar/archivo/1.-COSSE.pdf> [23/03/2026]
- DUFOURMANTELLE, Anne (2022). *La mujer y el sacrificio: desde Antígona hasta nosotras*. Buenos Aires: Nocturna Editora.
- ERLICH, Uriel; GAMALLO, Leandro (2007). “Los pasos previos: el relato de las armas y las armas del relato”. *VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- FRANCO, Marina (2012). *Un enemigo para la nación: orden interno, violencia y “subversión”, 1973-1976*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- GAUNA, Daniela (2012). “Entre la ficción, el testimonio y el periodismo: la apuesta narrativa de Los pasos previos de Francisco Urondo”. *Badebec*, 1 (2), 102-129.

- GILMAN, Claudia (2012). *Entre la pluma y el fusil. Debates y dilemas del escritor revolucionario en América Latina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- GRASELLI, Fabiana Hebe (2007). "Práctica intelectual y formatos testimoniales en la obra de Francisco Urondo: el caso de la novela "Los pasos previos"". XIV *Congreso Nacional de Literatura Argentina*. Ponencia. Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.
- GREGG, Melissa; SEIGWORTH, Gregory J. (Eds.) (2011). *The Affect Theory Reader*. Durham NC: Duke University Press.
- HELLER, Agnes (2004). *Teoría de los sentimientos*. México D.F: Ediciones Coyoacán.
- JELIN, Elizabeth (2017). *La lucha por el pasado. Cómo construimos la memoria social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- IARRAQUY, Marcelo (2007). *López Rega. El peronismo y la Triple A*. Buenos Aires: Punto de Lectura.
- LONGONI, Ana (2007). *Traiciones. La figura del traidor en los relatos acerca de los sobrevivientes de la represión*. Buenos Aires: Norma.
- MANZANO, Valeria (2017). *La era de la juventud en la Argentina. Cultura, política y sexualidad desde Perón hasta Videla*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- NOFAL, Rossana (2022). *Cuentos de guerra*. Santa Fe: Vera Editorial Cartonera / Universidad Nacional del Litoral.
- NOFAL, Rossana (2015). "Cuando el testimonio cuenta una guerra: la complejidad de las cosas". *El Hilo de la Fábula*, 12, 91-102. <https://doi.org/10.14409/hf.v0i12.4698> [23/03/2026]
- PELLER, Mariela (2023). *La intimidad de la revolución. Afectos y militancia en la guerrilla del PRT-ERP*. Buenos Aires: Prometeo Editorial.
- REDONDO, Nilda (2005). *Si ustedes lo permiten prefiero seguir viviendo: Urondo, de la guerra y del amo*. La Plata: De La Campana.
- SARLO, Beatriz (2012). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- SARLO, Beatriz (2003). *La pasión y la excepción. Eva, Borges y el asesinato de Aramburu*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- URONDO, Francisco (1999). *Los pasos previos*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- VEZZETTI, Hugo (2009). *Sobre la violencia revolucionaria. Memorias y olvidos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

**Vedrana Lovrinović**  
*Universidad de Zadar*

## La configuración de lo gótico y la agencia feminista en *Cometierra* de Dolores Reyes<sup>1</sup>

### The Configuration of the Gothic and Feminist Agency in *Cometierra* by Dolores Reyes

Recibido: 01.11.2025 / Aceptado: 09.12.2025

**Resumen:** El presente trabajo analiza cómo se configuran lo gótico y la agencia feminista en la novela *Cometierra* (2019) de la autora argentina Dolores Reyes. Sostenemos que la matriz gótica funciona como una herramienta para visibilizar crímenes como el femicidio y la violencia de género, al tiempo que denuncia la implicación de las estructuras estatales en el mantenimiento del *statu quo* frente a estas violencias. La realidad material de los conurbanos bonaerenses constituye el punto de partida para la construcción de una atmósfera gótica que pone en evidencia las consecuencias del capitalismo extremo y de la violencia sistemática. Siguiendo las teorías de Sara

**Abstract:** This paper aims to explore how Gothic elements and feminist agency are articulated in *Cometierra* (2019) by the Argentine author Dolores Reyes. We argue that the Gothic framework in the novel functions as a tool to illuminate crimes such as femicide and gender-based violence, while simultaneously critiquing the role of state structures in sustaining the *status quo* around such violence. The material reality of the Buenos Aires suburbs serves as a foundation for constructing a Gothic atmosphere in which the consequences of unbridled capitalism and systemic violence are laid bare. Drawing on Sara Ahmed's theories on the cultural politics of emotion, we

<sup>1</sup> El presente artículo es resultado de la investigación realizada para la tesis doctoral *Las estrategias narrativas de representación de violencia de género y femicidio en la literatura argentina contemporánea* elaborada por la autora.

Ahmed sobre la política cultural de la emoción, mostramos que, mediante la vulnerabilidad, la empatía extrema y la afectividad, Cometierra se configura como un sujeto feminista capaz de desestabilizar el orden patriarcal y de tejer lazos tanto feministas como comunitarios.

**Palabras clave:** literatura argentina, literatura gótica, *Cometierra*, afectividad, feminismo, Dolores Reyes.

demonstrate that, through vulnerability, heightened empathy, and affective engagement, Cometierra is constructed as a feminist subject who destabilizes the patriarchal order and forges both feminist and communal bonds.

**Key words:** Argentine literature, Gothic literature, *Cometierra*, affectivity, feminism, Dolores Reyes.

*¿Quién en un mundo donde no existía la palabra feminicidio, las palabras terrorismo de pareja, podía decir lo que ahora digo sin la menor duda: la única diferencia entre mi hermana y yo es que yo nunca me topé con un asesino?*  
*La única diferencia entre ella y tú.*  
*El invencible verano de Liliana*, Cristina Rivera Garza (2021: 42)

## 1. Introducción

Aunque el siglo XXI ha visto surgir muchas novedades literarias, ninguna ha sido tan significativa como la potente irrupción de las voces femeninas, especialmente en el campo de la literatura latinoamericana. Si en el siglo XX tuvieron que luchar por su presencia y muchas veces fueron completamente ignoradas por los movimientos literarios (tomemos por ejemplo el *Boom* que todavía sigue siendo investigado como un fenómeno exclusivo de escritores, “la pandilla masculina” como lo bautizó José Donoso (1987: 63)); en este siglo podríamos hablar de un *boom* literario femenino que atraviesa casi todas las literaturas nacionales latinoamericanas. Además de la visible presencia de las escritoras en la escena literaria mundial, cabe destacar también otro cambio pertinente a la época contemporánea. Aunque no se trata de procesos lineales sino de luchas que continuamente se tienen que ganar y logros que se tienen que defender, los profundos cambios sociales, políticos<sup>2</sup> y jurídicos que estamos presenciando en las últimas décadas también influyen en los modos de narrar, leer y representar a diversos

<sup>2</sup> Me refiero sobre todo al movimiento feminista y social *Ni una menos* que brotó en Argentina en 2015 y de ahí se expandió en la mayoría de los países latinoamericanos, teniendo repercusiones incluso en Europa. Su logro más grande, además de crear una comunidad femenina (y de otros sujetos vulnerables y marginalizados) y una red de apoyo a las víctimas de diversas violencias, es la Ley de Interrupción Voluntaria del Embarazo en Argentina, que entró en vigor en enero de 2021 después de muchos años en que se organizaron manifestaciones masivas en Buenos Aires y en otras ciudades argentinas para reclamar este derecho.

sujetos históricamente marginalizados, como en este caso, las mujeres y otras minorías subalternas. Las transformaciones mencionadas también influyeron en la representación de temas delicados como es el cuerpo de la mujer y los femicidios. Si nos limitamos solamente al campo de la literatura argentina contemporánea, podemos enumerar a escritoras como Selva Almada, Gabriela Cabezón Cámara, Claudia Piñeiro, Mariana Enriquez o Fernanda García Lao, entre muchas más, cuyas obras proporcionan nuevas representaciones de los cuerpos femeninos inermes y violados que se alejan de la representación espectacularizada y muchas veces sexualizada que predominaba en el campo literario del siglo XX. Estas autoras prolíficas utilizan varios géneros literarios (novelas, cuentos, crónicas, *nouvelles*) y diversas modulaciones (el gótico o el policial) para narrar la violencia de género y el femicidio. Sus obras se sitúan en los conurbanos bonaerenses o en las provincias argentinas, alejándose de los centros (en todos los sentidos) para visibilizar los cuerpos y espacios precarizados.

En esta misma línea podemos situar la obra de Dolores Reyes (Buenos Aires, 1978), la autora de las novelas *Cometierra* (2019) y *Miseria* (2023). En este trabajo nos gustaría explorar de qué manera el modo gótico que se emplea en la *ópera prima* de la autora se utiliza para visibilizar la violencia de género y el femicidio que rodean y forman parte de la cotidianeidad de su(s) personaje(s). Además, nos gustaría indagar en la manera en que la extrema sensibilidad de la epónima protagonista sirve para tejer lazos feministas y comunitarios en la novela.

## 2. ¿Qué es la violencia sexual?

Aunque la historia de la violencia de género y el femicidio se remonta a los principios de la humanidad, es recién que se les empezó a dedicar la seriedad científica necesaria. Diana Russell y Jill Radford —las feministas estadounidenses, pioneras de los estudios sobre los femicidios, que afirman con razón que “El feminicidio es tan antiguo como el patriarcado” (2006) — fueron las primeras en proponer una definición del femicidio distinguiéndolo claramente del homicidio en su ya clásica antología *Femicide: The Politics of Woman Killing* publicada en 1992. Es decir, añadieron la categoría de género al concepto, argumentando que el feminicidio es “la forma más extrema de terrorismo sexista motivado por odio, desprecio, placer o sentido de propiedad” (2006: 56). En la introducción del libro, Radford subraya también que el femicidio es “asesinato misógino de mujeres cometido por hombres; es una forma de violencia sexual” (33) y procede a precisar el concepto de violencia sexual apoyándose en la definición de Liz Nelly: “cualquier acto físico, visual, verbal o sexual” que puede experimentar una niña o una mujer que “en ese momento o posterior, sea como amenaza, invasión o asalto, tenga el efecto de dañarla o degradarla y/o arrebatarle la capacidad de controlar el contacto íntimo” (33). Además, a lo largo de la antología mencionada, Russell y Radford señalan el femicidio como el colmo de la violencia sexual cuyo propósito es garantizar y

mantener la dominación masculina y la subordinación femenina. Si bien en el momento de la publicación de su estudio fue difícil trazar una historiografía del femicidio, puesto que el término como tal todavía no era legalmente reconocido, el hecho de nombrar y definir un acto de violencia y de visibilizarlo condujo a su incorporación en los códigos penales en numerosos países, así como a una mayor comprensión y concientización de la sociedad sobre la violencia machista. Cristina Rivera Garza, la escritora mexicana, sostiene en su doloroso libro *El invencible verano de Liliana* (2021) dedicado a su hermana Liliana, víctima del femicidio:

A gran parte de los feminicidios que se cometieron antes de esa fecha se les llamó crímenes de pasión. Se le llamó andaba en malos pasos. Se le llamó ¿para qué se viste así? Se le llamó una mujer siempre tiene que darse su lugar. Se le llamó algo debió haber hecho para acabar de esta forma. Se le llamó sus padres la descuidaron. Se le llamó la chica que tomó una mala decisión. Se le llamó, incluso, se lo merecía. La falta de lenguaje es apabullante. La falta de lenguaje nos maniatada, nos sofoca, nos estrangula, nos dispara, nos desuella, nos cercena, nos condena. (34)<sup>3</sup>

A los crímenes de pasión por fin se les dio el término apropiado: la violencia sexual y el femicidio<sup>4</sup>. La autora mexicana también destaca la importancia de nombrar, ya que, sin la articulación clara del concepto del femicidio, su libro probablemente nunca habría sido escrito. Un movimiento que dejó claro que “Y la culpa no era mía / ni dónde estaba / ni cómo vestía”<sup>5</sup> (35) hizo que los motivos que llevaron al asesinato de su hermana por parte de su exnovio se comprendieran mucho mejor.

En el ámbito latinoamericano, la revelación de cientos de asesinatos de mujeres de clase baja en la ciudad fronteriza mexicana Ciudad Juárez volcó la mirada científica hacia el femicidio y la violencia sexual. Ciudad Juárez pasó a ser el tropo fundamental del femicidio por el número de los femicidios y por la impunidad que caracterizó la mayoría de los crímenes perpetrados. Cabe destacar, sobre todo, el trabajo de la antropóloga

<sup>3</sup> Con respecto a la aparición del término jurídico, subraya Rivera Garza: “Como el término feminicidio no existía en 1990, el caso había sido registrado como homicidio simple, y no como homicidio calificado, lo cual habría sido lo correcto tomando en cuenta la incidencia de la traición y la relación personal entre ambos” (120). Unas décadas después la situación cambió y la mayoría de los países latinoamericanos, con la excepción de Cuba, cuentan con la tipificación del femicidio dentro del Código Penal, siendo Chile, Guatemala y Costa Rica pioneros del asunto.

<sup>4</sup> Es menester enfatizar que en América Latina se utiliza el término ‘feminicidio’ además del ‘femicidio’. Esta terminología la propuso la abogada mexicana Marcela Lagarde argumentando que ‘el feminicidio’ “se acompaña de todo lo que es la violencia institucional que conduce a la impunidad, o sea, incluimos en el feminicidio, la violencia institucional como parte del fenómeno mismo” (2006: 223), lo que, según la autora, carecía en el término ‘femicidio’. No obstante, los dos son términos correctos y en el uso cotidiano.

<sup>5</sup> Se trata de las letras del *performance* performativo “Un violador en tu camino” del grupo feminista chileno LASTESIS.

argentina Rita Segato, que dedicó su trayectoria profesional a la investigación de lo que ella denomina “la guerra contra las mujeres” (2016). En sus numerosos estudios, realizó diversas tipificaciones de los crímenes sexuales hacia las mujeres y también argumentó que, ya desde los tiempos coloniales, el cuerpo de la mujer fue la primera colonia del hombre. Esta argumentación se alinea con la idea central que plantea la feminista marxista italiana Silvia Federici en su valioso estudio *Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation* (2004), donde sostiene que la transición del feudalismo al capitalismo se llevó a cabo sobre los hombros de las mujeres; es decir, la creación de la clase obrera capitalista no habría sido posible sin la subordinación de los cuerpos femeninos. Esta subordinación dio lugar a la célebre “caza de brujas”, cuyo objetivo era domesticar la sabiduría femenina y controlar su capacidad reproductiva mediante leyes restrictivas y opresivas. A la bruja se la domesticaba, se la castigaba y se la confinaba a su casa, de forma que tardará muchos siglos en abandonar este espacio privado y abogar por la politización del mismo. Los dos estudios son fundamentales para pensar la posición históricamente subordinada de las mujeres.

### 3. Un breve recorrido por la historia de lo gótico

En varias ocasiones Mariana Enriquez subraya que Argentina, más que ninguna otra tradición hispana, cuenta con una tradición de lo fantástico muy fuerte y reconocible (2017). Ya desde Esteban Echeverría y José Rivera Indarte, pasando por Juana Manuela Gorriti, hasta autores y autoras más cercanos a nuestros días, como Horacio Quiroga, Silvina Ocampo y Beatriz Guido, lo fantástico y lo gótico permean las letras argentinas desde sus remotos inicios. El famoso cronopio Julio Cortázar apuntaba en sus “Notas sobre lo gótico en el Río de la plata” (1975) que las razones de la inclinación argentina hacia lo extraño y fantástico residen en la heterogeneidad cultural que trajo consigo la diversa inmigración que se estableció en Argentina, así como su aislamiento asociado con la grandeza territorial (145-146). La literatura gótica nace en pleno Siglo de las Luces como consecuencia de la excesiva racionalidad por la que se caracterizó la época y aunque al principio fue considerada una literatura elitista por comunicarse con un público burgués, paulatinamente su campo semántico se expande. Hoy en día resulta muy difícil definir y delimitar el género como tal, ya que sufrió muchas transformaciones a lo largo de los siglos. Argumentamos que en la literatura argentina encontró un terreno fértil por su potencial político y comprometedor, especialmente en su actualización moderna y posmoderna, lo que podemos ver en las escrituras de Samanta Schweblin, Mariana Enriquez o de la misma Dolores Reyes.

David Punter (2013) destaca que, si anteriormente la presencia de ciertos personajes estereotipados junto con un marcado interés por lo sobrenatural y lo terrorífico y ambientes arcaicos fueron las principales características del género, en la actualidad los textos que agrupamos bajo esta etiqueta tienen pocos elementos en común. Sin embargo,

resalta tres ejes que muchas obras góticas comparten: la barbarie, la paranoia y los tabúes sociales. La barbarie, la palabra que tiene tanta resonancia en la historia argentina, es un elemento inseparable del imaginario gótico ya que encarna tanto los temores heredados del pasado como aquellos vinculados al presente y al futuro. Este rasgo permite explorar los límites entre lo civilizado y lo bárbaro y salvaje —cuya encarnación suprema encontramos en el concepto de ‘civilbarbarie’ acuñado por Elsa Drucaroff (2017) —, desestabilizando normas culturales y estructuras sociales establecidas. La paranoia, por su parte, cumple con la función de incomodar y perturbar al lector, sembrar dudas al respecto de la trama y causarle un estado de constante incertidumbre. Finalmente, el tratamiento de los tabúes sociales es un elemento fecundo y de especial interés por parte de los autores contemporáneos, ya que les brinda la posibilidad de tratar temas sensibles, romper con las convenciones sociales y confrontar a la sociedad con los miedos primordiales que mantienen reprimidos en su inconsciente colectivo.

Para Fred Botting, el gótico es un género transgresor ya que explora las corrupciones espirituales y las desintegraciones mentales y tiene fascinación por objetos y prácticas que podemos caracterizar como negativos, inmorales, diabólicos o irracionales (2005: 1). En este caso, fue precisamente esta fascinación por lo marginal y por el exceso lo que, con el paso de los siglos, las escritoras aprovecharon para cuestionar el orden simbólico y la sociedad patriarcal, utilizando el gótico para expresar la opresión, la exclusión social y la represión de la autonomía sexual. De esta manera surge lo que Ellen Moers (1985) denomina el *female gothic*, el gótico femenino. Según la autora norteamericana, este subgénero se inauguró con la publicación de la novela *Frankenstein o el moderno Prometeo* (1818) de Mary Shelley, donde Frankenstein encarna los temores hacia lo desconocido, hacia los avances científicos que no necesariamente tienen que ser benévolos, pero al mismo tiempo es la expresión del supremo miedo de las mujeres: el parto y la maternidad horrorosa. A pesar de su monstruosidad y otredad, Frankenstein es un monstruo humanizado. Por eso, no resulta sorprendente la abundancia de escritoras de la tradición gótica, según destaca Rosemary Jackson, como son Elizabeth Gaskell, Christina Rossetti, Charlotte y Emily Brontë, Sylvia Plath, Carson McCullers y Angela Carter que lo utilizan a modo de mecanismo para cuestionar y subvertir la cultura dominante (2009: 61).

Al conceder el papel principal a otros, como ocurre con Frankenstein de la novela epónima de Shelley, lo que se busca es humanizar la otredad<sup>6</sup> y disminuir la

<sup>6</sup> Nos parece muy relevante el análisis que Žižek hace en su estudio *Sobre la violencia* de la estrategia utilizada por la escritora: “Shelley hace algo que un conservador nunca habría hecho. En la parte central de su libro permite al monstruo hablar por sí mismo, contar la historia desde su propia perspectiva. Su elección expresa la actitud liberal de libertad de expresión en su mayor pureza: todo punto de vista debe ser escuchado. En Frankenstein, el monstruo no es una «cosa», un objeto horrible al que nadie osa enfrentarse,

monstruosidad que, frecuentemente, surge como una consecuencia del miedo y la ignorancia. Asimismo, como sugiere Ordiz, esto “genera una ruptura aún más profunda entre los binomios de significado” (2019: 268). El gótico femenino, aunque se inicia con las obras de Shelley o de las hermanas Brontë, se ve influido sobre todo por la segunda ola del feminismo y tiene como objetivo diluir las dicotomías establecidas por la sociedad patriarcal, así como mostrar las fantasías y los temores de las mujeres en una sociedad que las relega y las etiqueta como ‘otras’ frente a los hombres. De esta manera el género se utiliza para denunciar y hacer una crítica de los sistemas opresivos partiendo de los elementos perturbadores y situaciones insólitas. También, cabe recordar que la literatura de terror o gótica por mucho tiempo se consideraba como literatura menor (Goicochea 2021: 63) y ocupaba un lugar marginalizado en lo que concierne su recepción e investigación en la academia, al ser considerada como una lectura “destinada al ocio” (63). Por otra parte, a lo largo de los siglos, lo gótico ha mostrado una marcada inclinación por los fenómenos que se sitúan en los límites o en la intersección entre categorías opuestas, como lo humano y lo animal, lo natural y lo artificial, y lo masculino y lo femenino. En esta misma perspectiva se inscribe la narrativa de Reyes, ya que la protagonista epónima de *Cometierra* comprende ambos mundos y es capaz de comunicarse con ellos, actuando como un nexo cuya función es asistir a quienes permanecen atrapados en el mundo subterráneo para que puedan alcanzar justicia en el mundo de los vivos.

Ya Punter, en su anteriormente mencionado estudio sobre el desarrollo histórico del gótico, señala la heterogeneidad y la contingencia del género, lo que vuelve extremadamente difícil determinar qué expresiones artísticas contemporáneas pueden ser consideradas manifestaciones del gótico y cuáles no. Aunque Punter menciona la existencia de un gótico femenino, no lo destaca ni lo distingue de manera explícita del gótico “tradicional”. Cabe mencionar, además, que su estudio se centra principalmente en las producciones anglosajonas, por lo que las particularidades y el contexto latinoamericano quedan fuera de su análisis. Sin embargo, Gallego Cuiñas (2020), además de coincidir con la idea de las grandes transformaciones —o mutaciones, en palabras de Punter (2013: 181)— que experimenta el género gótico en la segunda mitad del siglo XX, sostiene que el género atraviesa una redefinición tanto estética como poética, especialmente en lo que respecta a su dimensión política. Destaca, asimismo, que lo abominable forma parte de una cotidianeidad permeada por la hegemonía y la ideología vigentes. Así, la investigadora amplía el concepto de ‘gótico

---

sino que está plenamente subjetivizado. Mary Shelley se mueve dentro de su mente y le pregunta qué es ser etiquetado, definido, oprimido, excomulgado, incluso físicamente deformado por la sociedad. Es permisible pues presentar al criminal definitivo como la víctima definitiva. El asesino monstruoso se revela como un individuo profundamente herido y desesperado, ansioso por encontrar compañía y amor” (2009: 62).

femenino' propuesto por Ellen Moers para analizar las nuevas tendencias de la literatura latinoamericana y acuña el término *gótico feminista*, en el que el género no funciona únicamente como una herramienta para expresar la opresión sexual y la marginación de las mujeres en el ámbito patriarcal, sino que estas propuestas textuales trascienden ese marco y configuran una nueva modalidad del gótico femenino/feminista. En esta modalidad se destaca la lucha feminista contra el capitalismo, bajo la premisa de que no puede existir igualdad de género sin igualdad de clase. Si bien Gallego Cuiñas fundamenta su argumentación en textos de Mariana Enriquez, consideramos que sus planteamientos resultan igualmente pertinentes para el análisis de la obra de Dolores Reyes. Como señala la autora, lo siniestro, lo ominoso y lo perturbador “está en los sujetos, en la ideología (ni fuera de la casa ni debajo de la cama: dentro) y en los cuerpos, escindidos y marcados por la clase social, la etnia y el género” (2020: 4). De este modo, los tropos fundamentales y tradicionales del género, aunque no desaparecen por completo, se transforman, y el énfasis se desplaza hacia la capacidad del género para expresar y cuestionar las ansiedades culturales e internas que dialogan con una realidad social y psicológica más amplia.

#### 4. La violencia y lo gótico en *Cometierra*

Si la literatura argentina de los años ochenta estuvo marcada por los temas de la violencia, los y las desaparecidos por la dictadura militar y sus cuerpos ausentes, ahora experimenta un cambio de perspectiva porque la palabra y el protagonismo lo toman y obtienen tanto “los H.I.J.O.S. de desaparecidos” como “les hijes de las víctimas de feminicidios” (2020) como bien sostiene Inés Kreplak<sup>7</sup>. En *Cometierra* se incorpora la perspectiva de la hija de la víctima de un femicidio cuyo nombre nunca se revela, pero todo el mundo la llama Cometierra, que vive en una interdependencia con los muertos, puede sentir su experiencia y puede descubrir cómo murieron. Lo que la novela revela, enfocándose en la hija de una víctima del femicidio, son las consecuencias del femicidio, la violencia machista y lo que queda después. Rivera Garza escribe en *Dolerse*: “El dolor no sólo destroza sino que también produce realidad: de ahí que sus lenguajes sociales sean sobre todo lenguajes de la política: lenguajes en que los cuerpos descifran sus relaciones de poder con otros cuerpos” (2015: 44). En la novela, la protagonista hace de su dolor un lenguaje político, transformando el sufrimiento provocado por la ausencia de la madre en una herramienta para ayudar a los demás.

La novela se abre con una dedicatoria (“A la memoria de Melina Romero y Araceli Ramos. A las víctimas de femicidio, a sus sobrevivientes”) que ya orienta la lectura y

<sup>7</sup> La autora hace referencia al libro de Teresa Basile *Infancias. La narrativa argentina de HIJOS* (2019) sobre la narrativa de la memoria de H.I.J.O.S., es decir, los y las hijas de las víctimas de la última dictadura argentina (1976-1983). Aunque la narrativa de Dolores Reyes no encaja por su experiencia propia dentro del grupo, generacionalmente sí que podría formar parte del grupo por haber nacido en 1978.

revela la postura política de la autora. Dividida en tres partes y formada por cincuenta y tres breves capítulos, está estructurada a través de la voz de Cometierra, que actúa como narradora homodiegética y participa de la historia al mismo tiempo que ocupa el rol de personaje protagonista. Ya desde el principio se hace evidente la extraña relación que la protagonista tiene con la tierra. Al morir su madre, Cometierra quiso enterrarla en la tierra de la casa para tenerla cerca para siempre; no obstante, recibió la advertencia: “Los muertos no ranchan donde los vivos” (2019: 11). Al no querer dejar a su madre en el cementerio, decide llevar un poco de la tierra que cubre su tumba: “Ella se queda acá y yo me llevo algo de esta tierra en mí, para saber, a oscuras, mis sueños” (13). La tierra le provoca curiosidad y, al ingerirla, se da cuenta de que le habla y le muestra de qué manera había muerto su madre:

La sacudieron. Veo los golpes aunque no los sienta. La furia de los puños hundiéndose como pozos en la carne. Veo a papá, manos iguales a mis manos, brazos fuertes para el puño, que se enganchó en tu corazón y en tu carne como un anzuelo. Y algo, como un río, que empieza a irse. (14)

Desde este momento se convierte en la vidente de la zona a la que acuden los vecinos que buscan a sus seres queridos. Comiendo un puñado de tierra ‘de los desaparecidos’, puede indicar dónde están los cuerpos y qué les había pasado. El acto de geofagia (Barei 2020: 41)<sup>8</sup>, es decir, de comer tierra, constituye un *leitmotiv* de la obra y se presenta como una fuerza que supera a la protagonista. A pesar de las reticencias ocasionales, Cometierra llega a entender este don como un gran compromiso y responsabilidad hacia los demás. La mayoría de las víctimas son mujeres (la señora Ana, niña Florencia, muchacha ahogada en el río Paraná, la joven María), algunas fueron rescatadas, otras víctimas son niños (Ian y Dypi). Entre las víctimas se encuentra también Hernán, el amigo de su hermano Walter, cuya muerte provoca que Cometierra se despidiera de su barrio, acompañada por su hermano y su amiga Miseria.

El discurso o modo gótico es el que permea toda la obra y constituye la manera a través de la cual la autora representa la violencia y sus consecuencias, puesto que este modo resulta ser más apropiado para contar un horror que, en clave realista, resultaría insoportable. Es decir, se recurre a la matriz gótica para hablar de la realidad material en la que predominan la violencia y la precariedad, se recurre al gótico para mostrar otras facetas del mundo social materializadas en violencia de género y las desigualdades e injusticias económicas. Como se ha mencionado, lo gótico se ha transformado a lo largo de su historia y ha operado con distintos tropos y configuraciones del terror, aunque algunas

---

<sup>8</sup> Barei (2021: 39) también señala la relación con otro personaje de la literatura hispanoamericana que tragaba tierra —Rebeca de *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez: “A Rebeca solo le gustaba comer la tierra húmeda del patio y las tortas de cal que arrancaba de las paredes”.

de sus características persisten incluso en las expresiones artísticas contemporáneas. Entre estas, según destaca Fred Botting (1996), se encuentran la dialéctica entre el yo y el otro, el miedo y la demonización del otro, así como la incertidumbre, la transgresión, el terror, la paranoia, lo ominoso, la ambigüedad y el efecto de extrañamiento o desfamiliarización de los espacios domésticos o de la cotidianidad. La etiqueta aplicada a la narrativa de Enriquez, esto es ‘lo gótico rioplatense’ o ‘gótico urbano’, nos parece también una calificación apropiada para la literatura de Reyes, e incluso añadiríamos ‘lo gótico conurbano’ al ser el conurbano el ‘centro’ donde transcurre la acción.

En la novela el modo gótico se articula a través de varios elementos. En primer lugar, se destaca el protagonismo de un sujeto que tradicionalmente carecía de presencia literaria, “un sujeto herido” (Sarlo 2005: 43), una adolescente cuya presencia también juega con el arquetipo de ‘la niña extraña’ que padece visiones y que provoca cierta incomodidad en los demás personajes, como es el caso de la tía que le dice: “Sucia. Te veo tragando tierra otra vez y te quemo la lengua con el encendedor” (2019: 20). Como sostiene Lidia Díaz (2005), en la literatura infantil y juvenil hispanoamericana pocas veces se cedía protagonismo a los personajes femeninos y en la mayoría de los casos estos personajes se representaban como dependientes e indefensos, encasillados en los estereotipos de su género. Cometierra sale de estas representaciones estereotipadas a la vez que lucha contra ellas. Resulta significativo que, al jugar a la PlayStation, siempre eligiera personajes masculinos, dado que los personajes femeninos en los videojuegos eran sexualizados sistemáticamente: “Su corpiño, como el de todos los personajes femeninos del *Mortal Kombat*, hacía que casi se le vieran las tetas” (41). Además, lo inquietante y lo siniestro viene tanto de lo real —la realidad material siendo llena de violencia— como también de lo sobrenatural, a saber, de estos poderes especiales que Cometierra tiene y que no parecen sorprender a nadie. La aceptación de estos elementos sobrenaturales corresponde también a la estética gótica, la cual no requiere explicaciones racionales:

—No sé nada de papá. ¿Le pregunto a la tierra? [le dice a su hermano en un episodio. Él le responde]: —No —decía el Walter siempre—, te va a hacer mal. (17)

Si ellos no tenían la culpa, ¿quién? ¿Mi cuerpo? No podía solucionar lo que mi cuerpo veía. (50)

El segundo elemento en la construcción del ambiente gótico en la novela es el tópico de la orfandad y la desintegración de la familia provocada por el femicidio, o sea la ausencia de la madre y el temor del padre. Como sostiene María Negroni (2011): “El personaje gótico por excelencia es un huérfano: un ser abandonado, marginal, que está fuera de la ley de la sociedad”. La consecuencia de la tragedia es una nueva forma de

familia que consta de los hermanos y los amigos del barrio: “Yo no tenía una familia, lo tenía al Walter” (2019: 26). Ellos dos empiezan a formar una extraña unión que se parece a otra pareja ejemplar del cuento “Casa tomada” de Cortázar: “A veces pensaba que ya no extrañábamos nada, que nos acomodábamos a cualquier cosa mientras estuviéramos cerca mi hermano y yo. No lo extrañamos porque casi no llamábamos a nadie ni nadie nos llamaba a nosotros” (47). Los únicos que visitan a los hermanos son los amigos de Walter y esta comunidad de jóvenes adolescentes, con sus episodios festivos —birras, cigarros, amores y desamores, juegos en la PlayStation, música reggaetón y salidas al boliche—, alivian el peso de la responsabilidad que Cometierra tiene hacia los muertos y aportan un toque de normalidad a la infancia perdida de la protagonista. No obstante, bajo el tono de la festividad ocasional se oculta la sordidez del conurbano que se manifiesta en esporádicos ajustes de cuentas entre bandas y muestra a los jóvenes dejados a sí mismos como víctimas de una violencia sistémica (Žižek 2009) o de capitalismo *gore* que afecta a la periferia, recreando una simbiosis entre la decadencia y la violencia:

Ya no iba a la escuela. (...) La mitad de los chicos del barrio la habían dejado. Pero yo ni trabajaba ni me había quedado embarazada. No hacía nada más que estar tirada y pasar un poco la escoba por la casa como para evitar que algo, no sé qué, nos invadiera. (24)

Empecé a sacar birras de la heladera, destapaba, abría y tomaba. (...) La cerveza era como el abrazo de una frazada que me tapaba toda, sobre todo la cabeza. (25)

Las casas de madera y de chapa con goteras en el techo y la nevera casi siempre vacía también son otra indicación de la pobreza que marca a los personajes del conurbano.

El tercer elemento en la construcción de lo gótico son las visiones de Cometierra que le ayudan a descubrir dónde están los desaparecidos, junto con los sueños en los que se comunica con los muertos: “[A]caricié la tierra que me daba ojos nuevos, visiones que solo veía yo” (85). Estos episodios constituyen un elemento fuertemente político al establecerse como un contrapunto a las instituciones estatales. En *Chicas muertas* de Selva Almada, tanto la escritora/investigadora/narradora como los miembros de la familia de las chicas desaparecidas/muertas acuden a la ayuda de la tarotista cuando por la vía institucional no puede obtener las informaciones buscadas. En *Distancia de rescate* de Samanta Schweblin, los contaminados no tienen tiempo para llegar al hospital que les queda demasiado lejos y recurren a ‘la mujer de la casa verde’, la curandera, como única alternativa de sanación. Estos elementos populares surgen como una reacción colectiva frente a una sistemática falta de respuestas de las estructuras estatales. Casi todos los que vienen a pedir la ayuda de Cometierra renunciaron a la búsqueda oficial, señalando la incompetencia y la complicidad de la policía:

La policía ya no lo busca. (37)

Después dijo que su tía empezó a acusar a los compañeros de trabajo de él. Dijo que los policías y el comisario se habían quedado quietos, que no la buscaban. (65)

La mujer dijo que su pibe faltaba hacía doce días. La policía no le había dado bola. (124)

Me imaginé a los otros policías diciéndole: 'Ya va a volver, seguro se fue con el novio', y me dio bronca de él y de todos. (66)

Las representaciones de la violencia siempre presuponen un límite: un límite del testimonio, de la palabra, de la verdad. Siguiendo esta línea, en este texto el horror se representa a través de las visiones que padece Cometierra, que logra ver los femicidios, los infanticidios y la trata de las personas que ocurren en la zona. No obstante, el horror es tan fuerte que deja lagunas y vacío; el dolor físico extremo destroza y se resiste al lenguaje. De aquí procede la fragmentariedad, que es otro rasgo destacado de la novela, y que se evidencia especialmente en las secciones que tratan la violencia o donde aparece el personaje de 'la seño Ana', las cuales se caracterizan por su brevedad y vaguedad. Estas apariciones refuerzan el aspecto gótico de la novela, especialmente cuando Cometierra teme que la seño Ana también podría desaparecer o morir en los sueños, por lo que se resiste a descubrir quién es el que la había asesinado. Por otra parte, las representaciones de la violencia no son crudas ni explícitas, aluden más que señalan e insinúan más que nombran directamente. No se emplea un lenguaje hiperrealista y se esconden los detalles brutales de los cuerpos destrozados, recurriendo más a una estrategia de sinécdoque y de descripciones sutiles:

Era la seño Ana, la cara así, como me la acordaba yo, pero no como cuando estaba en la escuela. Yo la había dibujado como la tierra me la mostró: desnuda, con las piernas abiertas y un poco dobladas para los costados, que hacían parecer su cuerpo más chico, como si fuera una ranita. Y las manos atrás, atadas contra uno de los postes del galpón donde unas letras pintadas decían "CORRALON PANDA". (23)

Yo veía a la Florencia agusanada como un corazón enfermo, el pelo, una tela de araña vieja desprendiéndose del cráneo. (55)

Como cuarto elemento en la construcción de lo gótico, podemos incluir el personaje de la 'seño Ana', la maestra de Cometierra que también fue víctima de un femicidio, cuya

presencia se hace notar de forma reiterativa como fantasma. Lo peculiar también de este uso de lo gótico es que bajo la apariencia de lo fantástico se puede leer la politización de género que pone en escena los femicidios, así como la falta de apoyo de las instituciones como en el caso de la señorita Ana: “Y cuando la policía dejó de buscarla entre los yuyos y las casitas, al lado del arroyo, la busqué al borde del patio, en la tierra donde paraba sus botas lindas para vernos jugar” (21). El personaje de la maestra Ana deviene también, por su constante presencia, aunque no material sino onírica, una metáfora paradigmática de las mujeres desaparecidas y violadas, que impulsa a *Cometierra* a continuar ‘trabajando’, a pesar del dolor extremo y del agotamiento que experimenta. De hecho, aunque se produce una parcial subjetivación de las demás víctimas—no todos son víctimas de femicidio, pues se narra también un infanticidio y un caso de trata—, la que más se humaniza es la seño Ana, que le habla en los sueños a la *Cometierra*. Se produce así un testimonio imposible que le otorga la voz a la víctima, y se transforma en lo que Beatriz Sarlo denomina “un sujeto rescatado” (2005: 37) cuya memoria se recupera a través de estos episodios oníricos:

Me preguntaba desde arriba por las otras pibas de mi grado. Yo le decía que me había cruzado con alguna en el almacén o le contaba algo que me había dicho el Walter, porque yo ya no las veía. Comíamos girasol tostado y la seño me iba preguntando una a una por todas, menos por la Florencia [...]

—Yo quería —dijo después la seño Ana.

—¿Verlas? —le pregunté. Ella se quedó mirando adelante. Tomó aire hasta el fondo y largó:

—Yo quería también quedar embarazada alguna vez. Tener una nena. Una piba así, como ustedes. (57-58)

Otro rasgo de la novela es el trasfondo de la dictadura militar, que, aunque no se nombra de manera explícita, queda marcado en la reiteración de la palabra “desaparecido”, que tiene tanta carga simbólica y política en la historia argentina, e inevitablemente conduce a pensar en la dictadura: “El mundo debía ser más grande de lo que siempre había creído para que pudiera desaparecer tanta gente” (61); “Les voy a decir a las otras mujeres que no dejen ir a los pibes solos. Se los pueden robar” (125). O cuando la seño Ana le cuenta sus deseos de tener hijos, *Cometierra* le responde: “Yo ni loca. Desaparecen” (58). De esta manera, la novela refleja cómo el legado de la violencia estatal sigue permeando las vidas cotidianas junto a las relaciones interpersonales, evocando un recuerdo persistente que condiciona el presente.

## 5. Espacios cerrados y simbólicos

Mientras que la desfamiliarización o extrañamiento de los espacios domésticos representa un motivo recurrente de la literatura gótica (y un ejemplo representativo de la literatura argentina es el canónico cuento “Casa tomada” de Cortázar), en *Cometierra* se produce una inversión. La casa familiar no es un lugar siniestro, sino que es un lugar de seguridad. La mayoría del tiempo, la acción transcurre en el espacio reducido de la casa familiar, donde la protagonista suele pasar todo el día en la cama o jugando con los amigos de su hermano. Sale solamente a comprar o ‘hacer el trabajo’. Es decir, a buscar a ‘los desaparecidos y las desaparecidas’. En este sentido, el umbral de la casa representa —para servirnos del término bajtiano— un cronotopo cargado de simbolismo. La reja de la casa representa un vínculo entre la casa como un refugio que le da seguridad a la protagonista y donde no hay desaparecidos y el mundo exterior que está poblado de muerte y destinos trágicos. “La subdivisión de los lugares en grupos constituye una forma de aumentar la penetración en las relaciones entre elementos. Un contraste entre interior y exterior es a menudo pertinente, pudiendo ‘interior’ portar la sugerencia de protección, y ‘exterior’ de peligro”, escribe Mieke Bal (2006: 51). En este caso, la novela se apoya en esta subdivisión enfatizando la reja/el umbral como un lugar de transición. Los vecinos, por ejemplo, le dejan las botellas llenas de tierra de las personas desaparecidas en el umbral de la casa, porque les da miedo entrar. Cometierra, en ocasiones, no tiene fuerza para salir de su casa, de su refugio, para enfrentarse a otro caso trágico, consciente del horror que la espera afuera: “Mi hermano desconfiaba de los celulares, *de la puerta de entrada*, de los autos que pasaban y hasta de los pocos fantasmas que se acercaban por mi cuadra. Cerraba todo. La casa y nosotros, el día entero a oscuras” (2019: 47, cursivas nuestras). “Miraba tanto mi casa que me di cuenta de que me costaba dejarla” (69). De hecho, su aprehensión no es del todo injustificada, ya que, al decidir utilizar su don para buscar la verdad, Cometierra empieza a recibir amenazas por parte de los criminales —como es el caso del padre que mató a su hijo Ian—. El espacio exterior realmente se convierte en un lugar peligroso para ella, ya que Cometierra representa un elemento perturbador para la sociedad.

## 6. La tierra

El último elemento en la configuración de la novela en clave gótica es la tierra, que se vuelve la cómplice de Cometierra en su objetivo de impedir la impunidad y casi adquiere un papel protagónico a lo largo de la novela. Es la directa conexión que la protagonista tiene con las víctimas, es el testigo de todas las muertes, le *habla* a Cometierra: “Cada botella era un poco de tierra que podía hablar” (54). Si bien podríamos recurrir a la tradicional perspectiva ecofeminista que esencializa al género femenino y señala las

semejanzas entre las dos a partir de la reproducción, consideramos que aquí no se trata de este tipo de vínculos. La tierra que los pueblos originarios tanto tenían que defender en América Latina, contiene huellas del pasado violento, desde los ritos ancestrales, las heridas coloniales y neocoloniales hasta la explotación capitalista y neoliberal. La tierra conoce tantas historias desconocidas y silenciadas que nunca se pudieron contar ni recordar los destinos de tantas mujeres cuyos cuerpos jamás fueron encontrados. La tierra es la memoria. Berei escribe al respecto:

En un mundo en el que no hay armonía con la naturaleza sino contaminación y destrucción, la tierra revela despiadadamente la vulnerabilidad de lo viviente en un estado de la cultura: los sistemas de exclusión, la supremacía machista, la población descartable, la destrucción del mundo natural. (2021: 43)

Sin embargo, en la novela, la tierra además de funcionar como un elemento fantástico y hasta en cierta medida personificado, también tiene la función de devolver los cuerpos desaparecidos y, además, convertirse en cómplice de los marginalizados y vulnerables.

## 7. Desde la afectividad hasta la agencia feminista

*Sabía cuánto duele el aviso de los cuerpos robados* (Reyes 2019: 85)

El personaje de *Cometierra* está construido a partir de la afectividad, la vulnerabilidad y la empatía hacia el otro: “Me dio pena. No sé si es por ella, o por lo que habían hecho a María, o por mi mamá, o por la Florencia, o por la novia del Walter, o por mí. Lástima de todas juntas. Una tristeza enorme”, dice la protagonista (97). Aunque las fuertes emociones son también una constante en el tratamiento de lo gótico —el miedo, sobre todo— y constituyen, como sostiene María Negroni (2011), ‘una resistencia de la razón y del sentido común’, aquí deseamos enfatizar la importancia que estas emociones tienen para el legado feminista. Prestando el término de De Mauro Rucovsky (2019), *Cometierra* se configura como una narrativa de duelo, dado que el duelo, junto con el dolor, desempeñan un rol central. “[N]o podemos pensarnos si no es a través de la socialidad que nos constituye y, más aún, de-constituye” (*apud* Canseco 2017: 129), sostiene Butler sobre el duelo, y destaca que las emociones fuertes que una siente después de haber perdido a un ser querido producen una lección. Este tipo de pérdidas, para Butler, presuponen un tipo de cambio en el ‘yo’ que nunca más volverá al estado anterior. En la novela, la madre se convierte en un *leitmotiv* que reaparece a lo largo de la novela y cuya ausencia, de hecho, se erige como el motor de la acción.

La extrema sensibilidad de Cometierra que la empuja a actuar y convertirse en un sujeto con agencia nos hace pensar en los postulados teóricos de Sara Ahmed expuestos en *La política cultural de las emociones* ([2014] 2015). En este libro, la autora reivindica lo emocional como una categoría complementaria a lo racional, poniendo así en tela de juicio “la tradición epistemológica cartesiana que entroniza la razón a expensas del cuerpo” (López *apud* Ahmed 2015: 11). A lo largo de la historia de la filosofía occidental, señala Ahmed, la subordinación de las emociones a la razón servía también para subordinar lo femenino y el cuerpo, dado que tradicionalmente tanto las emociones como la propia naturaleza se asociaban exclusivamente con lo femenino, lo que privaba a las mujeres de agencia, de “pensamiento, voluntad y juicio” (22). Por lo tanto, la emocionalidad viene a ser un rasgo patológico de la feminidad (258). Lo que propone Ahmed, junto con otras teóricas como Butler (*Senses of the Subject*) o Cavarero (*Horrorismo*), es que los sujetos, de hecho, están contruidos “por deseos, ataduras y pasiones” y que “la alteridad” está inherente en la misma constitución del ‘yo’ (Solana y Luz Vacarezza 2020: 4). Las autoras Solana y Luz Vacarezza rescatan la teoría de Alison Jaggar, quien contrapone a las emociones hegemónicas las emociones subversivas, dentro de las que agrupamos las emociones feministas también: “[E]stas son emociones que incorporan perspectivas e ideales feministas. La ira, por ejemplo, se convierte en ira feminista cuando surge del reconocimiento de que una situación injusta que padece una mujer es parte de un patrón general de conductas sexistas que la gran mayoría de las mujeres sufre” (5). Según Jaggar, las emociones subversivas pueden funcionar como recursos epistémicos e influir en nuevas investigaciones o, asimismo, hacernos cambiar la perspectiva sobre el mundo implementando las ideas feministas (5). Es decir, se trata de reivindicar las emociones comúnmente categorizadas como ‘negativas’ (entre las cuales Solana y Luz Vacarezza agrupan la ira, el dolor, el duelo, la envidia y la vergüenza), hacerlas parte de la agenda feminista para repensar el presente y un futuro mejor (8).

Ahmed, por su parte, se centra sobre todo en la emoción del dolor, sosteniendo que el dolor y la experiencia del dolor nunca son un asunto privado, aunque puede ser solitario (2014: 61). Aunque uno/una no puede sentir el dolor de los demás, ello no quiere decir que no exista un vínculo contingente; más bien, como señala Ahmed, “una ética de respuesta al dolor involucra estar abierta a verse afectada por aquello que una no puede conocer o sentir” (63.). Por ejemplo, la autora de *Chicas muertas* no pudo conocer el miedo y el dolor de Andrea, la primera de las “chicas muertas” con la que se cruzó, pero permaneció durante mucho tiempo profundamente conmovida por su muerte y, a partir de esta experiencia, encontró la razón y la motivación para escribir, investigar y, al fin y al cabo, visibilizar a las invisibles. De este modo, escribe Ahmed:

las sensaciones de dolor pueden reorganizar los cuerpos, que se acurrucan o se estremecen adoptando formas diferentes, formas que toman forma aquí o allá, en este u otro lugar. De modo que la experiencia de dolor no desconecta al cuerpo en el presente, sino que vincula a este cuerpo con el mundo de otros cuerpos, un vínculo que depende de los elementos que están ausentes en la experiencia vivida del dolor. (2015: 59)

Cometierra actúa movida —pues no hay que olvidar que la palabra ‘emoción’ proviene de la palabra latina *emovere*, que significa ‘mover’ o ‘moverse’ (36)— por la emoción del dolor causado por la pérdida de su madre y que aquí actúa como el *spiritus movens* de la acción<sup>9</sup>. Después de darse cuenta de que tenía el don con el que podía ayudar a los demás, empezó a hacerlo por ellos: “Después empecé a comer tierra por otros que querían hablar. Otros, que ya se fueron” (2019: 11). Además, aunque su ‘don’ le provoca dolor, como vemos en el episodio en el cual salva a una chica de la trata, decide continuar:

María me miraba. Su cara era una queja de tristeza. Por los ojos negros dejaba que se le saliese el dolor. [...] Mientras la miraba me acordé de que me dolía la panza, pero no quería volver a mí. [...] Pero sabía que ella estaba viva y eso hacía que *el dolor no me importara tanto*. (74, cursivas nuestras)

No voy a dejar que quede ahí, viva y abandonada entre sombras. (75)

De este modo, podemos leer las acciones de Cometierra como acciones feministas, en consonancia con las reflexiones de Ahmed, quien sostiene que “[e]l proyecto colectivo del feminismo podría convertirse, entonces, en una manera de responder al dolor de los otros, como un dolor al que no se puede acceder de manera directa, sino solo acercarse” (2015: 263-264). Cometierra se acerca al dolor de los demás, establece conexiones y, por consiguiente, lo transforma en una manifestación política, actuando así como una “feminista aguafiestas” que no obstaculiza la normalización de la violencia en la forma de la impunidad. La sororidad, uno de los términos clave del feminismo de los setenta (Solana y Vacarezza 2020: 7) para reforzar los vínculos afectivos entre mujeres, se materializa en la novela a través del personaje de ‘la seño Ana’, quien se le aparece en los sueños a Cometierra para informarle que la chica que buscan, María, aún vive y debe

<sup>9</sup> Solana y Vacarezza escriben al respecto (2020: 5): “De modo que la vulnerabilidad y la fragilidad —lejos de estar asociadas con la pasividad y la inacción— se convierten en un punto de partida para poderosas formas de resistencia política”, lo que nos hace pensar en Abuelas/Madres de la Plaza de Mayo que transformaron su dolor provocado por la ausencia de sus hijos e hijas en una resistencia política.

apresurarse para salvarla, estableciendo así una red de solidaridad femenina. Además, Cometierra se aproxima al mundo de los sufrientes sin caer en “el sentimentalismo artero” (Rivera Garza 2015: 41), la indiferencia o la explotación del dolor ajeno. Creando un personaje que siente visceralmente el dolor de los demás, Reyes hace de la literatura una praxis de la solidaridad de las experiencias traumáticas y marginales.

## 8. A modo de conclusión

Hemos comprobado que el género gótico, aunque en sus inicios se concibió como un género escapista y elitista, ha experimentado una serie de transformaciones y mutaciones en las últimas décadas y, además, ha sabido adaptarse al contexto actual. En la literatura argentina contemporánea, se ha empleado como medio para narrar diversas formas de violencia y el femicidio, así como para imaginar posibles estrategias de resistencia femenina y feminista. El personaje de Cometierra encarna una feminidad profundamente atravesada por la afectividad, la vulnerabilidad y la empatía, atributos que se manifiestan como motores esenciales de la acción y la agencia política en la novela.

A través del duelo y el dolor, la protagonista transforma su experiencia personal en un compromiso colectivo que desafía la hegemonía racionalista y patriarcal, reivindicando emociones tradicionalmente consideradas negativas como herramientas de resistencia y cambio social. En sintonía con los planteamientos de teóricas como Sara Ahmed, Judith Butler y Alison Jaggar, la narrativa muestra cómo el dolor y otras emociones subversivas pueden generar vínculos de solidaridad y abrir espacios para la acción feminista. De este modo, *Cometierra* no solo se configura como una historia de pérdida y memoria, sino también como una manifestación literaria de una política feminista de las emociones, capaz de enfrentar la violencia y la injusticia a través de la empatía y la sororidad, sin caer en el sentimentalismo ni en la explotación del sufrimiento ajeno.

El cambio de perspectiva que supone otorgar protagonismo a la hija de una víctima de femicidio anuncia un giro significativo en la literatura argentina contemporánea. El texto se apropia de la matriz gótica para visibilizar los femicidios y denunciar la complicidad de las estructuras estatales que sostienen la impunidad, permitiendo así que la violencia se perpetúe. Asimismo, plantea que la imaginación fantástica constituye una vía para pensar la posibilidad de un mundo distinto. La realidad del conurbano bonaerense funciona como base para la construcción de una atmósfera gótica que expone las consecuencias del capitalismo extremo en las periferias globales, materializadas en la violencia sistémica y en una juventud abandonada y despojada de horizontes de futuro. En este contexto, Cometierra se configura como una “feminista aguafiestas”, una heroína conurbana que, pese a la precariedad que marca su existencia, utiliza su don de vidente para contribuir a la resolución de los casos de violencia de género y acompañar a los familiares de las víctimas.

## Bibliografía

- AHMED, Sara (2015). *Política cultural de las emociones*. Traducción de Cecilia Olivares Mansuy. Prólogo de Helena López. México: PUEG-UNAM.
- BAL, Mieke (2006). *Teoría de la narrativa (Una introducción a la narratología)*. Traducción de Javier Franco. Madrid: Cátedra.
- BAREI, Silvia N. (2022). “Dolores Reyes, *Cometierra*. La novela argentina y la vulnerabilidad de lo viviente”. En Adriana GOICOCHEA (Ed.), *Miradas góticas: del miedo al horror en la narrativa argentina actual*. Viedma: Etiqueta Negra, 37-45.
- BASILE, Teresa (2019). *Infancias. La narrativa argentina de HIJOS*. Córdoba: Eduvim.
- BOTTING, Fred (1996) *Gothic*. London: Routledge.
- BETO CANSECO, Alberto (2017). *Eroticidades precarias. La ontología corporal de Judith Butler*. Córdoba: Asentamiento.
- CORTÁZAR, Julio (1975). “Notas sobre lo gótico en el Río de la Plata”. *Caravelle. Cahiers du monde hispanique et luso-brésilien*, 145-151.
- DE MAURO RUCOVSKY, Martín A. (2019). “En sueños veo los crímenes: feminicidio, ficción y agenciamiento”. *Macabéa, Revista Eletrônica do Netlli*, 8(1), 76-102.
- DÍAZ, Lidia (2015) “El protagonismo femenino en la literatura infantil hispanoamericana: reparación de ausencia”. *Revista Babar*: <https://revistababar.com/wp/el-protagonismo-femenino-en-la-literatura-infantil-hispanoamericana-reparacion-de-ausencias/> [1/10/2025]
- DONOSO, José (1987). *Historia personal del boom*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- DRUCAROFF, Elsa (2011). *Los prisioneros de la torre: Política, relatos y jóvenes en la postdictadura*. Buenos Aires: Emecé.
- ENRIQUEZ, Mariana (2017). “La reciente historia argentina está hecha de historias cotidianas de terror”. <https://wmagazin.com/mariana-enriquez-la-reciente-historia-argentina-esta-hecha-de-historias-cotidianas-de-terror/> [1/10/2025]
- FEDERICI, Silvia (2004). *Caliban and the Witch: Women, the Body and Primitive Accumulation*. New York: Autonomedia.
- GALLEGO CUIÑAS, Ana (2020). “El feminismo gótico de Mariana Enriquez”. *Latin American Literature Today*, 14, [http://www.latinamericanliteraturetoday.org/es/2020/mayo/el-feminismo-gótico-de-mariana-enr%C3%ADquez-de-ana-gallego-cuiñas](http://www.latinamericanliteraturetoday.org/es/2020/mayo/el-feminismo-gotico-de-mariana-enr%C3%ADquez-de-ana-gallego-cui%C3%B1as) [15/9/2025]
- GOICOCHEA, Adriana Lia (2023). “Lazos de militancia: Gótico y género en la narrativa de Mónica Ojeda, Mariana Enriquez y Dolores Reyes”. *Cuarenta Naipes. Revista de Cultura y Literatura*, 5(8), 72-91.
- JACKSON, Rosemary (2009). *Fantasy. The Literature of Subversion*. London/New York: Routledge.

- NEGRONI, María (2011). “Las literaturas gótica y fantástica, como la poesía, son conjeturales, tentativas, no intentan imponer certezas”. <http://eljinetainsomne2.blogspot.com/2011/01/maria-negroni-las-literaturas-gotica-y.html> > [1/9/2025]
- JAGGAR, Alison M. (1983). *Feminist Politics and Humane Nature*. Brighton: Harvester.
- KREPLAK, Inés (2020). “De intrusas a mujeres ardientes. Narraciones sobre feminicidios”. En Laura A. ARNÉS, Lucía DE LEONE y María José PUNTE (Eds.), *Historia feminista de la literatura argentina*. Tomo IV: *En la intemperie. Poéticas de la fragilidad y la revuelta*. Villa María: Eduvim.
- LAGARDE, Marcela (2026). “Del femicidio al feminicidio”. *Desde el Jardín de Freud*, 6, 216-225.
- LÓPEZ, Santos Miriam (2010). “El género gótico. ¿Génesis de la literatura fantástica?”. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [http://www.cervantesvirtual.com/portales/novela\\_gotica/obra/el-genero-gotico-genesis-de-la-literatura-fantastica/](http://www.cervantesvirtual.com/portales/novela_gotica/obra/el-genero-gotico-genesis-de-la-literatura-fantastica/) [15/9/2025]
- MOERS, Ellen (1985) *Literary Women*. Nueva York: Oxford University Press.
- ORDIZ, Inés (2019) “De brujas, mujeres libres y otras transgresiones: el gótico en *Las cosas que perdimos en el fuego* de Mariana Enriquez”. En Natalia ÁLVAREZ MÉNDEZ y Ana ABELLO VERANO (Eds.), *Realidades fracturadas: estéticas de lo insólito en la narrativa en lengua española (1980-2018)*. Madrid: Visor Libros, 263-285.
- PUNTER, David (2013). *The Literature of Terror. A History of Gothic Fictions from 1765 to the Present Day*. London/New York: Routledge.
- REYES, Dolores (2019). *Cometierra*. Buenos Aires: Sigilo.
- RIVERA GARZA, Cristina (2015). *Dolerse. Textos desde un país berido*. Ciudad de México: Surplus Ediciones.
- RIVERA GARZA, Cristina (2021). *El invencible verano de Liliana*. Ciudad de México: Random House.
- RUSSELL, Diana; RADFORD, Jill (Eds.) (2006 [1992]). *Feminicidio. La política del asesinato de las mujeres*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- SARLO, Beatriz (2005). *Tiempo pasado. Cultura de la memoria y giro subjetivo. Una discusión*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- SEGATO, Rita (2016). *La guerra contra las mujeres*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- SOLANA, Mariela; LUZ VACAREZZA, Nayla (2020). “Sentimientos feministas”. *Estudios Feministas*, 28(2), 1-15.
- ŽIŽEK, Slavoj (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Buenos Aires: Paidós.

**Olivia N. Petrescu**

*Universidad Babeş-Bolyai*

## **Mundos ficcionales, espacios de evasión y de evocación en *Proyectos de pasado* de Ana Blandiana y *La casa limón* de Corina Oproae**

### **Fictional Worlds and Spaces of Escape and Evocation in *Projects of the Past* by Ana Blandiana and *The Lemon House* by Corina Oproae**

**Recibido:** 03.11.2025 / **Aceptado:** 05.01.2026

**Resumen:** En nuestro estudio partimos de la idea de que tanto Ana Blandiana como Corina Oproae narran, a través de procedimientos fantásticos, realistas o combinados, emociones y vivencias del comunismo rumano —percibidas contextual y subjetivamente, pero análogas en términos de drama y profundidad— a partir de las cuales se generan espacios de evasión y evocación. Nuestro enfoque se basa en la teoría de los mundos ficcionales y se centra en analizar paralelamente esa alternancia de historias personales y colectivas, incrustados en episodios concretos de la dictadura comunista en Rumanía. El análisis de los fragmentos

**Abstract:** In our study, we start from the idea that both Ana Blandiana and Corina Oproae narrate, through fantastic, realistic, or combined procedures, emotions and experiences of Romanian communism—perceived contextually and subjectively, but analogous in terms of drama and depth—from which spaces of evasion and evocation are generated. Our approach is based on the theory of fictional worlds and focuses on analyzing in parallel this alternation of personal and collective stories, embedded in specific episodes of the communist dictatorship in Romania. The analysis of the fragments examined aims to classify the fictional worlds

examinados se propone clasificar los mundos ficcionales presentes en los libros *Proyectos de pasado* de Ana Blandiana y *La casa limón* de Corina Oproae, dentro de las tendencias narrativas actuales, entre ellas la autoficción, con sus características y valores. Además, se pondrán de relieve los intersticios o portales de tránsito que determinan un replanteamiento espiritual y regenerador de los mundos ficcionales presentes en estos textos.

**Palabras clave:** mundos ficcionales, espacios, evocación, evasión, intersticios.

present in the books *Proyectos de pasado* by Ana Blandiana and *La casa limón* by Corina Oproae within current narrative trends, including autofiction, with its characteristics and values. In addition, the interstices or portals of transition that determine a spiritual and regenerative rethinking of the fictional worlds present in these texts will be highlighted.

**Keywords:** fictional worlds, spaces, evocation, evasion, interstices.

### 1. Ana Blandiana y Corina Oproae: dos voces auténticas

Ana Blandiana, seudónimo poético de Otilia Valeria Coman, es una personalidad emblemática de la literatura rumana del siglo XX y principios del siglo XXI. La poeta, narradora y ensayista nació en Timișoara en 1942 y es conocida sobre todo por su poesía y también por su disidencia manifestada en relación con las cortapisas de la censura comunista. De hecho, su padre fue comandante durante la Segunda Guerra Mundial y luego profesor sacerdote en la catedral ortodoxa de Oradea, motivo por el cual fue condenado a la cárcel; fue liberado después de seis años pasados en el presidio, pero murió a poco tiempo tras su liberación. A su vez, Blandiana, que publicó sus primeros poemas en la prensa rumana en 1959, pasaría a lo largo de su carrera literaria por etapas muy duras, marcadas por denuncias, vigilancia política y prohibiciones oficiales. A pesar de los obstáculos y adversidades propias del régimen comunista, en 1964 publica su primer libro de poemas: *Persoana întâia plural (Primera persona del plural)*, inicio de una fructífera trayectoria literaria que llega hasta nuestros días (Sasu 2006: 172-174).

Ana Blandiana es autora de treinta libros de poesía, dos volúmenes de cuentos fantásticos, nueve libros de ensayos y de una novela, traducidos a más de veinte idiomas. Destacada opositora al régimen dictatorial rumano, ella forma parte de aquellos escritores que concibieron su misión como la de testigos de su tiempo y la literatura como una forma de resistencia moral ante las vicisitudes de la historia. En su obra, la trayectoria personal se convierte en paradigma de un destino colectivo y su obra en la voz del pueblo rumano. Al igual que la rusa Anna Ajmatova o el checo Václav Havel, Ana Blandiana fue rehabilitada después de la caída del comunismo en 1989 y su escritura llegó a ser un símbolo de valentía e integridad moral ante un poder totalitario. Además,

se la considera una de las voces literarias más representativas de la literatura rumana contemporánea, premiada internacionalmente con galardones que reconocieron la importancia de su contribución al mundo, como el Premio Herder de la Universidad de Viena en 1982, su investidura con el título Doctor Honoris Causa por la Universidad de Salamanca en 2021, el Premio Princesa de Asturias de las Letras en 2024 o miembro titular de la Academia Rumana en 2025.

Su producción poética es, sin duda, su actividad literaria más difundida, pero nosotros optaremos por analizar una de sus producciones narrativas más personales que consta de once relatos: *Proyectos de pasado* (2008, editorial Periférica, en la excelente traducción de Viorica Patea y Fernando Sánchez Miret), publicada por primera vez en rumano en 1982 bajo el título *Proiecte de trecut*. En 2011, la misma editorial española lanzaría otro volumen de prosa titulado *Las cuatro estaciones* —cuya versión rumana (*Cele patru anotimpuri*) se remonta a 1977— que, al lado del primero mencionado y objeto de nuestro análisis, comprende las prosas fantásticas más importantes que se han escrito durante el régimen comunista, según la crítica rumana. Nicolae Manolescu considera que estos libros contienen “páginas antológicas” (2014: 236)<sup>1</sup>, mientras que Mircea Iorgulescu aprecia la obra de Blandiana en estos términos:

La escritura de Ana Blandiana, tanto en prosa como en poesía, se caracteriza por una tensión entre transparencia y simbolismo, donde la sencillez formal encubre una profunda reflexión ética. Su obra articula una poética de resistencia que transforma la experiencia individual en una meditación universal sobre la libertad y la dignidad humana. (1978: 46)

Hasta hoy en España se ha traducido mucha poesía de Blandiana, entre cuyas características se encuentra la de que su aparente claridad formal se basa en una “compleja meditación metafísica que dialoga con la tradición europea y, al mismo tiempo, la subvierte” (Manolescu 2008: 1044). En este sentido, la poesía de Ana Blandiana se suele asociar con el neomodernismo y la deconstrucción del canon, ideas innovadoras para la generación de los años sesenta. Lo que une quizás su lírica con su narrativa es lo que observaba Lidia Vianu, a saber, la creación de espacios literarios de “resistencia simbólica, con un lenguaje, deliberadamente depurado, que funciona como un refugio y a la vez como arma contra la opresión ideológica” (1998: 67). Es este un rasgo que une su producción con la literatura concentracionaria.

He aquí brevemente los volúmenes españoles más relevantes, junto con sus años de publicación: *Mi patria A4* (2014, Editorial Pre-Textos, en la traducción de Viorica

<sup>1</sup> Las traducciones del rumano, si no se especifica de otra manera, son nuestras.

Patea y Antonio Colina), y otras ediciones bilingües: *Octubre, noviembre, diciembre* (2017, Pre-Textos); *Variaciones sobre un tema dado* (2021, Visor de Poesía); *Primera Persona del Plural/ El Talón Vulnerable* (2021, Visor de Poesía) y *El sueño dentro del sueño y otros poemas* (2024, Visor de Poesía, traducción de Viorica Patea y Natalia Carbajosa). Cabe mencionar que el volumen *Mi patria A4* ha tenido también su versión en catalán, *La meua pàtria A4* (2015, editorial Cafè Central-Eumo), cuya traducción ha sido galardonada con el Premio Jordi Domènech de la poesía y recibido por Corina Oproae, poeta, traductora y narradora cuya obra trataremos a continuación.

Corina Oproae nació durante la dictadura comunista en 1973 en la ciudad de Făgăraș, Transilvania. Con la llegada de la democracia, se mudó a Cluj-Napoca y se graduó en filología inglesa e hispánica por la Facultad de Letras de la Universidad Babeș-Bolyai, y allí empezó a trabajar como profesora de español. Sin embargo, en 1997 llegó a España como becaria y desde 1998 se estableció en Barcelona, ciudad donde reside hasta el presente. Voz entrañable y luminosa, escribe poesía y prosa en español y en catalán, reflejando —para parafrasear las palabras del prestigioso poeta Dinu Flămând en el prefacio a su primer libro de poesía, *Mil y una muertes*— una escritura íntima y bilingüe situada entre la experiencia personal y la memoria cultural. En la última década ha adquirido una experiencia poética pujante, publicando los siguientes volúmenes, los dos primeros en español y rumano, *Mil y una muertes* (Editorial La Garúa Libros, 2016 y en rumano *O mie și una de morți*, Editorial Școala Ardeleană, 2018), *Intermitencias* (Sabina Editorial, 2018 y en rumano *Intermitențe*, Editorial Școala Ardeleană, 2022), *Desde dónde amar* (2021, Pre-Textos) y *La mà que tremola* (2020, Llibres del Segle). Muchos de sus poemas en español ya forman parte de antologías publicadas en España y América Latina. Al mismo tiempo, ha traducido al catalán y al castellano a autores rumanos esenciales como Marin Sorescu (*Per entre els dies*, con Xavier Montoiu; Premio Cavall Verd Rafel Jaume de Traducción Poética), Lucian Blaga, Gellu Naum, Ana Blandiana, Norman Manea, Dinu Flămând, Tatiana Țibuleac, Ioan Es. Pop y Angela Marinescu. También es autora y traductora de *La poesía del siglo XX en Rumanía* (2022).

Tal como declara Corina Oproae en los diarios *El País* (15/02/25) y *La Vanguardia* (19/09/24), la elección del castellano y catalán como lenguas literarias procede no solo de la pasión que desde joven le despertaron las literaturas española y latinoamericana, sino también del sentimiento que el español le ofrecía una voz y una identidad diferentes para indagar temas profundos y personales. Ciertamente es que dejó voluntariamente de escribir en rumano tras la muerte de su madre, viendo pues este cambio como una forma de reconciliarse con la vida y construir nuevos territorios y mundos literarios. El objeto de nuestro análisis comparativo es su volumen de prosa *La casa limón* (2024), novela que fue declarada ganadora del XX Premio Tusquets Editores, por su escritura precisa y evocadora, cruda y onírica, y por el testimonio de vivencias históricas de la

Europa del Este, según las consideraciones del jurado, transcritas de la última portada del libro.

Partimos de la idea de que ambas autoras narran, por procedimientos que derivan de la línea onírica, fantástica, realista o de una combinación de estas, emociones y vivencias del comunismo rumano que se perciben subjetiva y contextualmente, pero que tienen sugerentes analogías en términos de drama y profundidad. Nuestro enfoque se centrará en sorprender paralelamente esa alternancia caleidoscópica de historias personales o colectivas, incrustadas en diversos episodios de la época comunista en Rumanía, la cual, por otra parte, remite a las características de cualquier tipo de totalitarismo y a su atmósfera cargada de miedo y falsedad. Para poder salvarse de la historia cruel, ambas escrituras recurren a espacios de evasión y de evocación, convertidos en mundos ficcionales y sostenidos por toques poéticos y oníricos que acabarán derrumbando muros para abrirse a otros espacios.

## **2. *Proyectos de pasado* y *La casa limón*: mundos ficcionales y otros espacios**

Aunque menos conocidos que sus poesías, los libros de los cuales nos vamos a ocupar despliegan tanto imágenes tiernas como dolorosas que evocan a un país sufrido y mutilado intelectualmente. Un primer aspecto que comparten estos dos textos narrativos es que nacen como volúmenes de cuentos que forman un todo, al igual que *The Dubliners* de Joyce o *In Our Time* de Hemingway. Sin embargo, mientras *Proyectos de pasado* ha mantenido sus trazas originales de libro de cuentos, *La casa limón*, según cuenta la misma autora, cambió su forma para transformarse en novela.

Efectivamente, en ambos libros se percibe una vena autobiográfica, inextricablemente vinculada a la memoria y la autoficción, pero, dada la época en la que escribe Ana Blandiana, sus cuentos se acercan más a la literatura concentracionaria y testimonial, encontrando puntos de contacto con la de Mijail Bulgákov en *El Maestro y Margarita* y de Herta Müller en *En tierras bajas*. Como consecuencia, muchas veces se acude a lo fantástico para denunciar lo grotesco de la vida bajo un régimen autoritario que dominaba casi todos los países de la Europa del Este entre 1945 y 1989. Como obras modernas, las ficciones de Blandiana se inscriben en las líneas trazadas por E. A. Poe, Kafka y Mircea Eliade, continuando con las tendencias más modernas de Borges y Cortázar, entre otros. En la época de su escritura, aunque los moldes del realismo socialista —presentes en la cultura rumana hasta principios de los sesenta— se habían superado, la expresión literaria y artística estaba todavía censurada, y, consecuentemente, lo fantástico y el realismo mágico representaban, mucho más que cualquier otro estilo literario, formas aptas de cuestionar las normas socioculturales impuestas y de criticar ingeniosamente las estructuras del poder. Al mismo tiempo, a través de estos cuentos se entretejen

intersticios entre el desolador espacio real y el de la imaginación o del sueño, dando lugar a portales de tránsito hacia mundos ficcionales que erosionan las certezas del positivismo comunista y se rebelan en contra de un régimen que trataba de aniquilar al ser humano.

Por otro lado, ya en tiempos de libertad y democracia, aproximadamente unos treinta y cinco años después de Herta Müller o Ana Blandiana, Corina Oproae publica *La casa limón*, una novela cuya acción transcurre en los últimos y más crudos años de la dictadura. La narración se realiza a través de los ojos asombrados de una niña que se convertirá en adolescente y luego en adulta y que se desdobra varias veces a lo largo de la narración de su historia de familia. Sin embargo, “*La casa limón* muestra una complejidad mayor que una voz estereotipada de un narrador, casi siempre adulto, que reacciona y recrea su mundo autofictivo” (Martínez 2024). Esta observación evidencia las voces polifónicas de la misma protagonista y los recuerdos poéticos escritos siempre en primera persona, a menudo con elementos líricos y fantásticos. Si bien estos últimos son menos frecuentes que en la prosa de Blandiana y se asocian con los traumas del crecimiento, ellos tienen la misma belleza y delatan un grado similar de vulnerabilidad que en la obra de la maestra rumana. La propia transformación de la narradora de Oproae en mujer adulta incorpora en sí dos planos, uno fantástico y otro realista, que se entrelazan delicadamente a raíz de una necesidad devoradora de leer y ser leída. Así, el primer plano de la novela surge de la inocencia mágica que corresponde a la infancia ensimismada y pasada en castillos de libros, entre caricias y juegos familiares que crean arquitecturas interiores rebosantes de lecturas y sueños; por el contrario, el segundo plano, realista, remite a las numerosas atrocidades de la época, testimoniados a flor de piel: la demolición de edificios, las violaciones de todo tipo, los abortos clandestinos, la presencia de los informadores y las persecuciones políticas, la hegemonía del miedo, del frío, de las enfermedades y, sobre todo, de las muertes; todo ello en medio de una cadena de transformación y evolución espiritual.

Para los lectores rumanos, el telón de fondo remite, sin duda, al último período del régimen comunista bajo la dictadura de Ceau escu, es decir desde mediados de los años ochenta hasta la caída del comunismo en 1989, aunque nunca se menciona al tirano, sino se alude a él bajo el nombre del Gran Dirigente. Tampoco hay ninguna referencia a un lugar en concreto, motivo por el cual las vivencias dolorosas y subjetivas se vuelven, a fin de cuentas, universales.

De hecho, se podría afirmar que la narración de Oproae se nutre, igual que la de Blandiana, de la tradición de la autoficción y de la literatura antitotalitaria que recuerda los eventos trágicos ocurridos durante un determinado régimen opresor, desde castigos, penas de toda índole hasta muertes. Uno de ellos es, por ejemplo, el episodio del compañero que, por haber roto el cristal del cuadro del Gran Dirigente, es expulsado

de la escuela; otro, en cambio, anticipa la osadía intelectual de la joven protagonista que culminará con la prohibición de continuar su carrera universitaria, por el mero hecho de haberle ofrecido un diccionario a la profesora de adoctrinamiento comunista, la cual se expresaba mal en su lengua materna.

Lo que destaca en las dos prosas es la alternancia de “lucidez moral con una sensibilidad poética” (Simion 1989: 212), revelando unas escrituras situadas entre la confesión y la alegoría, con una asumida responsabilidad intelectual.

De todas maneras, la mayoría de los cuentos de Ana Blandiana aspiran a ser una crónica de la historia de Rumanía en la segunda mitad del siglo XX, mediante la representación de la vida cotidiana documentada y evidenciada por sus personajes, convirtiéndose esta reflexión en un acto estético y ético. La etapa histórica reflejada en *Proyectos de pasado* es más larga, muchos de los episodios son narrados en primera persona y relatan incluso etapas anteriores al nombramiento de Ceaușescu como presidente del Estado, refiriéndose por ejemplo a las deportaciones de los años 50, la colectivización forzada, las detenciones del gobierno de Gheorghe Gheorghiu Dej y la atmósfera represiva de los años 80.

En realidad, cualquier creación literaria o cultural, independientemente del ámbito o período al que pertenezca, implica inevitablemente cierto grado de subjetividad, ya que el conocimiento en sí implica una reflexión subjetiva de la realidad. En este sentido, Maurice Blanchot explicaba cómo la chispa creadora de cada uno de los autores se proyecta en una “intimidad radiante” (1957: 124), relacionándola con un reflejo de todas las cosas que nos rodean por dentro y por fuera. Para poder resaltar fragmentos que consideramos más relevantes en la consolidación de los mundos ficcionales, nos planteamos sondear brevemente los efectos de la desorientación radical que admite la espacialidad-temporalidad moderna. Así, avanzamos la idea de que la subjetividad implica referencias plurales y no solo una valorización unívoca y singular de la materia objetiva, determinando lo que se ha llamado la teoría de los mundos ficcionales, con múltiples aplicaciones en la hermenéutica literaria. Analizaremos, pues, su estructura, sus límites, sus relaciones con la realidad exterior y la forma en la que los elementos semióticos y narrativos propuestos construyen dicha realidad interna.

## 2.1. Mundos ficcionales

La idea de los mundos posibles viene a reforzar la necesidad de una semántica no mimética de la ficcionalidad, como consecuencia de los inconvenientes que se le presentan al paradigma anterior, que relacionaba las ficciones sólo con los parámetros del mundo realista. El concepto se remonta a la filosofía platónica y aristotélica, pero fue desarrollado por Gottfried Wilhelm Freiherr von Leibniz en el siglo XVII, quien lo concibió como ideas en la mente de Dios (Rescher 1969: 187). El sistema filosófico

de Leibniz parte de la existencia de las mónadas, elementos espirituales indivisibles e independientes entre sí, cuya fuerza manifestada en el exterior da origen a la materia, es decir, a los mundos posibles. En virtud de un optimismo conformista, Leibniz sostiene en su tesis que nuestro mundo, creación divina, es el mejor de una infinitud de mundos posibles, modelo caracterizado por parámetros de la necesidad y de la posibilidad (189-203). Su visión es claramente teológica y en la filosofía contemporánea ese aspecto ha sido sustituido por el semántico, acepción respaldada por la noción de verdad de una proposición lógica. En otras palabras, si esta verdad resulta de la correspondencia de una afirmación con la realidad, entonces la existencia de innumerables mundos posibles conlleva que una misma proposición pueda ser verdadera en algunos mundos y falsa en otros. Esta noción se encuentra ampliamente desarrollada en la ficción moderna.

En el siglo XX, teóricos de la literatura como Lubomír Doležel (1998 en inglés y en 1999 traducido al español), Thomas Pavel (1986 y en 1991 traducido al español), Umberto Eco (2013) o Marie-Laure Ryan (2004) adaptaron el concepto filosófico leibniziano a la ficción y a las teorías narrativas. Afirmaron que los mundos de un texto literario no deben juzgarse por su verdad, sino por su verosimilitud, o sea por su coherencia interna, su consistencia narrativa, su macroestructura y su propia ontología. Corroborando lo anterior con la semántica modal elaborada por Saul Kripke (*apud* Oltean 2003: 66) y, posteriormente, por Thomas Pavel (1986), se deduce que cualquier sistema formal se caracteriza por tres elementos esenciales: un conjunto de mundos posibles, el mundo real y la relación de posibilidad-accesibilidad que define el hecho de que ciertos mundos son accesibles desde el mundo realista original. De tal manera, la teoría nos permite clasificar diversas formas de universos ficcionales: mundos de ficción realista, de fantasía y ciencia ficción, mundos utópicos y distópicos, creando un marco de análisis que establece la autonomía de la ficción y la construcción de realidades alternativas.

Garrido Domínguez considera que la noción de mundo posible ha encontrado un notable eco en la ficción literaria moderna, ya que desde cierto punto de vista se considera que “cada obra literaria instauro un mundo posible, aunque sometido a un análisis minucioso” (1997: 14). No obstante, matiza que hay que admitir que su existencia es independiente y anterior al acto de creación. A todo ello se añade la posibilidad de que los mundos ficcionales resulten contradictorios, así como el hecho de que no sean mutuamente reductibles (Pavel 1991: 66-68). La solución estaría en aceptar la noción de mundo posible, pero eliminando el contexto lógico-ontológico del mismo. Esa semántica específicamente literaria podrá aplicarse tanto al caso de Blandiana como al de Oproae, con la observación de que la naturaleza textual de los mundos ficcionales nos indicaría la prevalencia de unos de ficción realista y otros de ficción fantástica.

Aún más, Lubomir Doležel (1999) elaboró una teoría completa acerca de la ficción literaria fundamentada en el marco de un modelo de la multiplicidad de mundos, en la

que rechazaba las tradiciones miméticas y la existencia de un único mundo. Según su visión, los mundos posibles son paralelos, sin una relación jerárquica entre ellos, con lo que se rompen las ataduras que han convertido el mundo real en punto de referencia. En otras palabras, podemos afirmar que los mundos ficcionales y sus espacios creados se han emancipado definitivamente en el siglo XX y, de hecho, las realidades virtuales del XXI nos lo acaban de confirmar.

Antes de ejemplificar los espacios examinados en nuestras obras y con el fin de conseguir la fusión entre las teorías narrativas, los espacios de ficción y la semántica de los mundos posibles, presentaremos los principales valores de los mundos ficcionales mencionados, según los postulados de Doležel, evidenciados en la tabla 1:

|                                    | <i>Proyectos de pasado</i>                                                                                                                                                                                      | <i>La casa limón</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Postulados de Doležel (1999)                                                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Mundos posibles realistas</b>   | -espacios de evocación: períodos totalitarios en general (la dictadura comunista de Rumanía en especial);<br>-dimensión cognoscitiva: comprender el presente a través de la recuperación del pasado doloroso;   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | -los mundos ficcionales son accesibles desde el mundo real (1999: 36);<br>-valores axiológicos y epistémicos predominantes;                                                                                                                                                         |
| <b>Mundos posibles fantásticos</b> | -espacios de evasión onírica y fantástica;<br>-aparición de ángeles y otros sucesos míticos;<br>-matices maravillosos, puesto que es una prosa escrita en plena dictadura, por lo cual se exponía a la censura; | -espacios de evasión onírica, con elementos pseudofantásticos cuya naturaleza se esclarece a partir de estados de alucinación;<br>-matices más cercanos a lo real maravilloso, debido, por un lado, a la particular postura de la narradora, caracterizada por el asombro, y, por otro lado, al hecho de que es una prosa escrita en libertad; | -a los mundos ficcionales se accede a través de canales semióticos (42);<br>-el conjunto de mundos ficcionales es ilimitado y variado (40);<br>-los mundos ficcionales son conjuntos de estados de cosas posibles, sin existencia real (35).<br>-valores ontológicos irreversibles; |
|                                    | - en las dos prosas se profundiza la dimensión espiritual y metamórfica;                                                                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Portales de tránsito</b>        | -dada la extensión muy variada de los portales de tránsito, en nuestro caso se denominarán <i>intersticios</i> ;<br>-en las dos prosas se vislumbra la dimensión regenerativa.                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | -los protagonistas ficcionales y sus prototipos reales están conectados por unos portales entre los distintos mundos o <i>intermundos</i> (36).                                                                                                                                     |

Tabla 1. Clasificación de los mundos ficcionales, según los postulados de Doležel (1999), aplicada a las narrativas analizadas (elaboración propia)

## 2.2. Espacios de evocación

El cuento que da título al volumen *Proyectos de pasado*, quizás el relato más simbólico de todos, narra la historia de la detención de los invitados a una boda durante los años 50. Este episodio documenta los primeros arrestos efectuados en nombre de la política de colectivización. La narradora es una niña que recuerda con horror la cruda

experiencia de su tío Emil, tratando a su manera de conceder significado racional al drama de la deportación que tuvo lugar en la lejana llanura de la cuenca danubiana:

Y si algo permaneció en mi memoria fue la palabra «Bărăgan», envuelta por todas aquellas cosas que despertaban terror en la mente de una niña, que dejaba de asustarse de dragones y ogros, fantasmas y brujas para empezar a asustarse, de manera mucho más misteriosa, y, por tanto, infinitamente más terrible, de las palabras corrientes, palabras que los demás pronunciaban con un espanto que, incomprensible y amplificado, se le transmitía también a ella. «Bărăgan» era una de esas palabras. Otra era «llevar». (Blandiana 2008: 177)

En realidad, la deportación significa un desarraigo absoluto, un acto de deshumanización que se materializa en un viaje sin vuelta y su efecto implica, casi siempre, el aislamiento y la pérdida de uno mismo:

En menos de dos horas, sin pedirles la documentación ni preguntarles para qué estaban allí, los subieron a todos a los camiones que habían parado delante de la puerta con aquel chirrido espectacular, y durante la misma noche los llevaron cerca de una estación que no pudieron reconocer; allí los introdujeron en vagones de mercancía, que, durante varios días (por entre las rendijas de las tablas se podía apreciar fácilmente el color del aire, el día y la noche) se deslizaron y se detuvieron [...] una voz áspera, ahogada por la distancia y por el ruido del motor, les gritó con sarcasmo que se les brindaba la posibilidad de ganarse el pan por sí mismos y que no se les permitía alejarse de aquel lugar ni acercarse a las poblaciones vecinas. Cuando se quedaron solos, volvieron a contarse: eran nueve. Y a su alrededor estaba Bărăgan. (184)

De tal manera, los deportados en las llanuras de Bărăgan se vieron obligados a repetir la experiencia de Robinson Crusoe, pero sobreviviendo en una isla rodeada de tierra en lugar de agua. Su colonia penitenciaria carecía de guardianes ni alambrados, porque todo el país se había convertido entonces en una gran cárcel. Durante sus once años de deportación los personajes se salvan gracias al ingenio, al azar o al milagro. Dan a luz a dos niños y lo que es más importante es que convierten su exilio en una experiencia iniciática reveladora. Después del desarraigo, se sienten incapaces de volver a adaptarse a la sociedad que les ha condenado al ostracismo y saben que su vida futura supone renunciar a la libertad interior que alcanzaron en la isla.

En cuanto a la isla, ha quedado presente en su vida para siempre. No sólo no ha hecho ningún esfuerzo por olvidarla, sino que ha mantenido por todos los medios el recuerdo vivo de aquella célula

arquetípica de la vida, que consideraba una experiencia iniciática, y que [...] siempre trataba de revivir. Idealizaba cada vez más su sufrimiento, a medida que envejecía, contraponía el padecimiento terrible de aquella experiencia límite a la mediocridad de la vida actual, construyendo con una fruición incansable unos cada vez más fantásticos e ideales proyectos del pasado. (185)

En *La casa limón* asistimos a tragedias individuales que aluden al caos de la sociedad rumana ahogada y aterrorizada por la dictadura. Esta vez el escenario es la escuela comunista “Radu Negru”, donde los niños son duramente castigados por su natural inclinación a la rebeldía juguetona:

Al despacho del director solo falta por ir el compañero nuevo, pero nadie lo llama. El chico se va a casa también. Quizás el director lo mande llamar mañana. Sin embargo, no hay mañana. El Gran Dirigente nos mira detrás del vidrio impoluto como desde un ayer inquebrantable, como si nada hubiera sucedido. Al día siguiente, el chico nuevo no vuelve a clase. (Oproae 2024: 29)

Al mismo tiempo, en el espacio urbano, las casas se derrumban por órdenes oficiales, para dar lugar a bloques de pisos grises y austeros, cuyas condiciones de vida aumentan la degradación y humillación humana.

Papá me ha llevado a ver cómo unas máquinas gigantescas llamadas excavadoras reducen a escombros nuestra casa y las de nuestros vecinos. [...] Los que en nuestro país se preocupan por la gente nos la han cambiado por un piso en un bloque de color gris [...]. Vamos a vivir como todo el mundo, en una caja de cerillas donde nos escuchamos los unos a los otros cuando tiremos de la cadena del retrete, cuando resoplemos por la noche y donde nos vamos a oler en todo momento para saber que estamos vivos y no muertos. (53)

De ese modo el régimen comunista se proyecta en la novela, mientras que la niña, situada en una posición de autodefensa, sigue recibiendo constantemente del entorno, tal como apunta Emilia Conejo (2025), ráfagas de miedo, susurros, palabras apenas pronunciadas y silencios. Otro momento que refleja con claridad la realidad de los países del Este es el viaje en un tren viejo, en una época en la que el frío, la nieve y los constantes parones alteran el curso normal del tiempo, convirtiendo la muerte en la única constante.

Mamá sale al pasillo para ver si ha llegado alguna información acerca de nuestra interminable parada y yo me tumbo sobre dos asientos de piel

fría. [...] ¡Tengo tanto frío! Ya no puedo mover las extremidades de mi cuerpo. En veintinueve, dejo de contar y pienso que, si seguimos así, acabaremos muriéndonos, mamá, Eva y yo y cada uno de los pasajeros de este tren al que en un momento de mala suerte decidimos subir. (187)

En efecto, se podría apreciar la novela de Oproae como un verdadero *Bildungsroman*. Al principio, la niña que no tiene nombre vive diversas experiencias lúdicas con sus pocas amigas del pueblo y, sobre todo, con su padre, antes de que este pierda la memoria. Más tarde pasará por los ritos iniciáticos del paso a la madurez, como el de recorrer sola el camino del campo y el descubrimiento del erotismo. También asistirá a unas cuantas muertes y sepelios, a causa de enfermedades, suicidios o delaciones. Con cada pequeña pérdida y tragedia familiar, la dimensión narrativa adquiere una mayor profundidad, reforzando la vertiente espiritual, aunque esta se explique parcialmente en clave de alucinación, fiebre muy alta o reacción alérgica desmesurada:

Creemos a pie juntillas en la verdad de sus visiones y sus sueños, que encapsulan la realidad y la dibujan en ese inconsciente desbordante de explosiones líricas. Miramos ahí, hipnotizados, hacia ese pensamiento mágico que genera la convicción de que la fuerza del pensamiento puede provocar cambios en el exterior, curar y provocar enfermedades, como la del propio padre. Solo a medida que va creciendo y desprendiéndose de este pensamiento mágico vamos sabiendo que esos trances infantiles, esas explosiones líricas, esos raptos visionarios, son en realidad el producto de una reacción alérgica o de un exceso de fiebre. (Conejo 2025)

Por su parte, los cuentos de Ana Blandiana titulados “Aves voladoras para el consumo”, “En el campo” e “Imitación de una pesadilla” representan un fiel reflejo de lo que fue la vida cotidiana bajo el comunismo, marcada por el avance del miedo y del hambre y por una penuria generalizada. Cabe señalar que casi toda la obra de Blandiana puede leerse desde la perspectiva de la literatura como memoria cultural, entendida como un dispositivo que preserva y da más significado a experiencias individuales o colectivas. Dicho en las palabras de Assmann, estamos ante una literatura que funciona como “un medio simbólico que transforma la experiencia histórica en formas narrativas y poéticas capaces de perdurar” (2011: 37-38).

Como rasgo general, en la narrativa de las dos autoras, independientemente de si se trata de la llanura de Bărăgan, de los pueblos de Transilvania, de las zonas de Bihor, de la cuenca del Danubio o de ciudades como Bucarest, Cluj o Făgăraș nombradas explícitamente o simplemente aludidas, el espacio físico, geográfico y de evocación — tanto urbano como rural— apunta a un territorio sufrido, hallado siempre bajo el signo

del binomio vida-muerte, cuya función es cognoscitiva. Aunque parece estar anclado en el período oscuro del comunismo, el mismo lugar logra temporalizarse y volverse diáfano a través de la evocación. En otras palabras, los territorios recordados llegan a ser evasivos, como si se difuminaran por la mirada asombrada de los personajes. La narración oscila entre el mundo de la ficción realista y el de la autoficción, con elementos fantásticos y, a veces, maravillosos. Asimismo, presenciamos una transformación prodigiosa de los seres humanos: si el sistema opresivo se esforzaba por anular su humanidad, los protagonistas demuestran lo contrario a través de su capacidad de soñar y de experimentar metamorfosis que, finalmente, les permiten vivir sin miedo.

### 2.3. Espacios de evasión e intersticios

Según la crítica literaria, hay dos constantes que definen la narrativa de Ana Blandiana: “imaginar significa recordar” y “lo fantástico, elemento que no se opone a lo real, sino que constituye sólo su representación más llena de significados”. Estos aspectos han sido destacados por Klaus Hensel, que puntualiza:

El punto de partida de los cuentos de Ana Blandiana es siempre un acontecimiento banal que revela mediante algo inesperado —que se escapa a la lógica normal— el día a día, indigno para un ser humano, en un régimen totalitario. El carácter fantástico se consigue mediante las estrategias narrativas que se desarrollan con una lógica propia e irrefutable que les confiere un aura misteriosa y estremecedora. (Hensel 1991)

En este orden de ideas se establece un estilo narrativo donde coexisten en total simbiosis elementos de ficción realista, de la geografía física, junto con elementos fantásticos, imaginados o surgidos mediante unos milagros inesperados. Esta es una de las construcciones que más llama la atención por su carácter consustancial, ya que los espacios ficcionales se construyen de manera recíproca en torno a dos polos opuestos: el mundo trágico de lo vivido y lo testimoniado, y el mundo fantástico y mágico que aspira a lo ideal, sin el cual la existencia carecería de sentido.

El extraordinario viaje de la iglesia de madera que salió de la aldea de Subpiatra (en la Sierra de Bihor) a finales del siglo XVIII, más exactamente en el invierno del año 1778, forma parte de los acontecimientos que, aunque reales, pertenecen por su propia naturaleza a lo fantástico, y que pasados por la realidad, aunque bajo el signo de lo milagroso, brindan a la irrealidad un prestigio incuestionable, y a la vez, totalmente innecesario. (Blandiana 2008: 315)

En cambio, la novela *La casa limón* arranca con la cita de Louise Glück: “We look at the world once, in childhood. The rest is memory”, como si anunciara que el tono de la narración sería el del recuerdo y el del cuento a través de las experiencias y la imaginación de la niña. Desde el inicio, esta se nos presenta refugiada dentro de su castillo de libros, sugiriendo que la lectura y la escritura son su forma particular de esquivar el dolor y la tristeza. No obstante, aunque el mundo mágico podría parecer hermético al estilo borgesiano, el contacto con el exterior no se rompe totalmente, lo que da lugar al *espacio intersticial*. Así se constituye una especie de portal de tránsito pseudofantástico que pone en contacto los mundos ficcionales:

No recuerdo cuántos años tengo, pero sí que vivo debajo de una gran mesa de madera, en un castillo infinito, cuyos muros están hechos de libros. (Oproae 2024: 15)

[...] Solamente leo. De vez en cuando, alguien se acuerda de mi existencia y abre cautelosamente la puerta del castillo. Se sienta a mi lado y lee mis libros. Juntos engullimos libros como orugas impacientes. Compartimos la esperanza de que algún día nos transformemos en mariposas translúcidas hechas de palabras. [...] Tampoco quiero salir de ahí para vivir mi vida, como suele decirse. Solo quiero que alguien me rescate para poder seguir viviendo esta otra vida. Estoy preparada. Necesito que alguien me escriba. (19)

Dentro de lo fantástico, observamos el importante papel que desempeña lo onírico en la narrativa de Blandiana, asunto que es tratado como un mundo ontológicamente independiente, pero también como un puente o escenario hipotético que podría suceder en cualquier momento de la vida real, tal como se observa en el cuento “Lo soñado”<sup>2</sup>:

Me di cuenta de que en un sueño, no es la persona soñada la importante, sino la que está soñando. No obstante, una vez que me vino esta idea, y considerando que no existía ni la más mínima duda de que la persona soñada era yo, no me quedaba más que descubrir quién era aquel que, durmiendo, conducía mi destino por los caprichos de su sueño y del estremecer de cuyo párpado soñoliento estaban suspendidas mi vida y mi muerte. Una pregunta retórica, con una respuesta desconocida y casi indiferente, porque si yo no era el tirano dormido, quienquiera que éste fuera, mi destino carecía en igual medida de escapatoria. (2008: 171)

---

<sup>2</sup> Según lo manifiesta la autora en varias entrevistas, los censores habían permitido la publicación del libro en el año 1982 solamente después de la concesión a Ana Blandiana del Premio Herder, sin que reclamaran las metáforas oníricas que aludían al dictador.

La evasión también se manifiesta en *La casa limón*, título que alude al hogar abandonado por causa del régimen y que provoca sueños y escapadas hacia lo fantástico, en busca de la matriz maternal o de cualquier alivio metamórfico.

Me veo encogiendo y menguando hasta llegar a ser una bola de carne del tamaño de una nuez, de nuevo en el vientre de mamá. [...] Pienso que me quedará ahí para siempre sin poder salir y que, con el tiempo, a mamá le crecerá un nogal en el vientre y luego le brotará por la boca. También pienso que papá nunca habla mucho, y menos por teléfono. Seguramente es para que no le escuchen los de la Securitate y se lo cuenten luego a nuestro Gran Dirigente. (Oproae 2024: 69)

No sé caminar. Me desplazo deslizándome por el aire. Para que se produzca el movimiento, tan solo tengo que desearlo. (...) Me doy cuenta de que soy medio magnolia, medio humana. [...] Pienso en papá y es como si pudiera tocar su tristeza y sus preocupaciones. Me he vuelto flor porque necesito percibirlo allá donde esté y lo consigo. (151)

Resulta lógico, por consiguiente, que aparezcan todo tipo de personajes, plantas, animales y figuras angelicales o fantasmales, que a menudo desarrollan sus existencias en mundos paralelos, fuera del espacio rural que se les ha concedido, siendo el espacio rural uno que en muchas culturas se considera como guardián del patrimonio ancestral y de los ritos de paso. Por tanto, las vías de escape narrativo son múltiples: lo fantástico, lo imaginario, los sueños y la evocación de escenas de la infancia son, todos ellos, procedimientos de autoficción que sirven a este propósito de liberación-redención.

En lo que nos concierne, compartimos la opinión de Viorica Patea, la traductora de Ana Blandiana, la cual afirma en el prefacio del libro que “el recuerdo es un modo de devolver a la realidad” sus contenidos suprimidos, censurados, bajo una forma de justicia *a posteriori* (2008: 28). Además, consideramos que el acto de rememorar no es nada unívoco, ya que la multiplicidad fluctuante de los mundos ficcionales es siempre subjetiva. Si el primer espacio narrativo se construye a través del recuerdo combinado con la imaginación y adornado con elementos de realismo mágico, su dimensión sería efectivamente recuperadora e integradora en una especie de salvación justiciera en el periodo posrégimen, por haber conseguido desvelar zonas prohibidas de la historia y por abrir a la vez nuevos horizontes de interpretación.

Un ejemplo de ello sería el cuento “Aves voladoras para el consumo”. En concreto, para resolver la escasez crónica de alimentos de primera necesidad y para evitar la humillación de las colas interminables, la señora L. decide improvisar un criadero de pollos en su balcón. El hecho de procurar una gallina clueca es una aventura casi mágica, al cabo de la cual la protagonista, profesora universitaria, descubre estupefacta la eclosión de doce angelitos. El mundo ya no es una masa opaca de simples materialidades, sino

un lenguaje vivo cargado de mensajes espirituales. De ahí llegamos a la conclusión de que Ana Blandiana coincide con Novalis en que estamos más cerca de lo invisible que de lo visible y que, por lo tanto, los límites vacilantes de su universo fantástico construyen una geografía que denuncia una realidad sociopolítica insoportable. De esta manera, el espacio de ficción adquiere matices fantásticos y maravillosos, mientras que a toda materia se le concede un significado ontológico irreversible. Así, las islas simbólicas de Bărrăgan, del Danubio, del sueño y de la iglesia flotante perfilan terrenos de lo desconocido más allá de lo metafísico. En este universo simbiótico, ángeles, delfines, jabalíes, gatos y ovejas transitan entre la vida y la muerte sin rupturas, en una travesía cuyo destino es la esencialidad. Por ende, la evasión se transforma en una búsqueda del misterio profundo y olvidado. Sin embargo, el desenlace de cada cuento no resuelve enigmas, sino que sugiere una multiplicidad de mundos y significados.

Como corolario, tanto *Proyectos de pasado* como *La casa limón* tienen fragmentos escritos bajo el signo de un cruce de varios mundos ficcionales que no parecen haber existido más que en tal estado confuso de simbiosis. La delimitación entre ellos es diáfana y da lugar a un portal intersticial que, observado en detalle, es un espacio autodevorador, con capas vegetales y animales que recuerdan los cuadros de El Bosco. Pueblo y campo ya no son el vehículo a través del cual se revela la eternidad —según el conocido verso de Lucian Blaga “Eu cred că veșnicia s-a născut la sat” [Yo creo que la eternidad nació en el campo]—, sino que representan un réquiem por los pueblos que se derrumban en el olvido, junto con la vida que se encamina hacia putrefacción y la promiscuidad de la historia. La iglesia —igual que sus habitantes espectrales—, totalmente enterrada por el nido de golondrinas, ejemplifica el olvido temporal de los valores espirituales y la derrota de las formas superiores de vida a manos de las manifestaciones más terrenales. En esta clave hermenéutica, el espacio alcanza niveles metamórficos y regenerativos, a través de invasiones de seres sorprendentes del mundo vegetal y animal, lo que transmite la idea de la victoria de la vida y la posibilidad de la regeneración.

La tierra estaba cubierta por una capa gruesa de casi un metro de granos, mazorca y semillas, entre las que pululaban, hervían y se agitaban miles y miles, millones de seres de los más diversos géneros y especies, gusanos y cucarachas, ratones y comadreja, con y sin ojos, con pelo y sin pelo, con y sin antenas, cuadrúpedos, reptiles, miriópodos, e incluso aves [...]. Todo se movía, todo estaba en efervescencia, y, empujados por todas partes, los granos de maíz, [...] parecían vivos, [...] se agitaban poseídos por una especie de frenesí, dejándose digerir y macerándose solos, pudriéndose, cubriéndose de moho, supurando, fermentado alcoholes y exhalando olores, fluyendo profusamente hacia la tierra labrada para germinar allí [...]. (Blandiana, “En el campo” 2008: 84)

Dejo de comer tierra [...]. Poco después comienzo a interesarme por las hormigas. [...] la idea de comérmelas se me ocurre en verano, cuando me siento encima de un hormiguero gigantesco que descubro en el jardín de detrás de la casa de los abuelos. Un mundo entero en miniatura busca mi piel por debajo de la ropa y avanza por todo mi cuerpo. No muestro ni la más mínima señal de aversión asco. Soy una hormiga entre tantas. La primera vez no como ni una ni dos, sino un puñado entero, y, sin embargo, parece que se multipliquen. [...] Cuando estoy alegre, por alguna razón, las hormigas se ríen en mi estómago. Cuando me pongo triste, dejan de moverse y algunas incluso lloran. (Oproae 2024: 89)

A diferencia de Blandiana, en *La casa limón*, la división narrativa entre los mundos ficcionales parece más explícita, ya que el primer capítulo carece de cualquier testimonio realista de tipo histórico-biográfico, mientras que el último incluye una dosis calibrada de madurez que complementa el capítulo segundo, el más amplio y fundamental para la narración. No obstante, en una lectura más profunda se nos revela el tejido complejo en la construcción de la autoficción, así como asentaba José Angel Cilleruelo: “El corpus central de la novela devuelve la ficción a la biografía que la ha generado” y revela una “una concepción de la prosa que aúna lo vivido y lo imaginado, lo real y lo fantasioso presentado como real, que constituye una estimable característica de la escritura novelesca de Corina Oproae” (2024). El mismo crítico describe, a continuación, ambos procesos complejos que introducen dentro de los espacios de la memorialística a los mundos de fantasía y a los portales de tránsito, siendo estos últimos unos dispositivos a través de los cuales la narrativa suma dimensiones espirituales y regeneradoras.

Lo fantasioso, por otra parte, se combina con los sucesos narrados en la novela de dos maneras diferentes. Por una parte, mediante la intersección de secuencias que interpretan la imaginación desbordada de la protagonista, pero que se presentan con la misma pauta que los capítulos de narración memorialista [...]. El texto desarrolla esta idea con lo que se podría denominar la precisa lucidez de la alucinación. En el segundo modo de simbiosis, memoria, sueño y fantasía se entrecruzan en el relato de los hechos con idéntica naturalidad. (Cilleruelo 2024)

### 3. Breve conclusión

Consideramos que en las dos prosas analizadas el espacio ficcional —realista, fantástico, maravilloso e intersticial— se convierte en una modalidad dinámica de fijación espiritual y cultural en la conciencia de la humanidad. El *topos* donde se desarrolla la acción podría situarse no solo en la Rumanía comunista, sino en cualquier país del bloque soviético e incluso en cualquier país sometido a la dictadura, puesto que las dos autoras logran conceder un carácter universal a las historias narradas.

Los procesos de construcción de los mundos ficcionales tienen que ver con la subjetividad individual y colectiva, con la evocación que evita la caída en el olvido, con las constantes proyecciones hacia mundos posibles y con la relativización de las dimensiones clásicas. Prácticamente, tanto en la narrativa de Ana Blandiana como en la de Corina Oproae asistimos a una especie de espiritualización de los espacios. La regeneración se logra tanto en un lugar real como en uno imaginario de un país controlado políticamente, mediante el acceso a los portales de tránsito y a los mundos ficcionales, fundamentados en criterios ontológicos propios.

Aún más, las dos prosas podrían encajar en una de las formas narrativas más influyentes de la literatura contemporánea conocida bajo el nombre de autoficción, consolidada en la capacidad de articular una voz que oscila entre la experiencia vivida y la invención literaria, desestabilizando las fronteras tradicionales entre autobiografía y ficción. Si el teórico Philippe Lejeune teorizaba la narración autobiográfica (1975), sustentada en un compromiso explícito entre autor, narrador y protagonista, quienes deben coincidir para que el texto sea leído como verdadero, la nueva literatura de autoficción ha cambiado totalmente la perspectiva hermenéutica. El término acuñado por Serge Doubrovsky en 1977 fue profundizado y estudiado en el contexto hispánico por Manuel Alberca (2007), que subraya en la autoficción la coexistencia de dos expectativas contradictorias: la autenticidad del yo y la libertad de la invención. Esa tensión se puede percibir como un motor estético, cuyo resultado es una narrativa que se sostiene en la tensión entre lo vivido y lo imaginado. Esta característica es justo la que acabamos de demostrar que se evidencia en las obras examinadas.

Si Ana Blandiana ocupa un lugar central en la literatura rumana contemporánea por su capacidad de articular, desde la poesía y la prosa, una reflexión profunda sobre el ser humano, la memoria histórica y la responsabilidad ética, consideramos que la narrativa de Corina Oproae se inscribe en la galería de obras postcomunistas significativas pertenecientes a la diáspora rumana, a pesar de ser escrita en otra lengua. Nos referimos aquí a la práctica literaria que no se limita a denunciar la opresión, incluso desde la memoria histórica o para redimir los traumas del pasado, sino que construye imaginarios posibles para recalibrar la dignidad humana. Las poéticas de las dos autoras, con su tono reflexivo, sensible y su profundo simbolismo, encarnan estas posturas éticas y conciencias morales, al convertir la vulnerabilidad humana en un espacio de afirmación y profundidad espiritual.

Recalamos la importancia de estudiar la dimensión espacial desde una perspectiva multidisciplinaria para resaltar los significados ficcionales, filosóficos y metafísicos en las literaturas propuestas. A diferencia del siglo pasado, cuando los modelos de análisis se vinculaban estrechamente a la verdadera autobiografía de los autores o a la matriz cultural del lugar, la autoficción contemporánea asociada a la teoría de los mundos

ficcionales multiplica los espacios posibles gracias a su dimensión imaginaria, la cual no solo potencia *ad infinitum* la particular vertiente subjetiva, sino que al mismo tiempo representa un fuerte factor de universalización por el vínculo que crea entre las lenguas y las culturas del mundo.

### Bibliografía

- ALBERCA, Manuel (2007). *El pacto ambiguo: De la novela autobiográfica a la autoficción*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ASSMANN, Jan (2011). *Cultural Memory and Early Civilization: Writing, Remembrance, and Political Imagination*. New York: Cambridge University Press.
- BLANCHOT, Maurice (1957). *Le dernier homme*. Paris: Gallimard.
- BLANDIANA, Ana (2008). *Proyectos de pasado*. Cáceres: Editorial Periférica.
- CILLERUELO, José Ángel (20/12/2024). “Balada triste del limón/ *La casa limón* de Corina Oproae”. *El balcón de enfrente. Cuaderno de crítica literaria*. <https://elbalconenfrente.blogspot.com/2024/12/balada-triste-del-limon-la-casa-limon.html> [19/12/25]
- CONEJO, Emilia (20/02/2025). “Triangular la intimidad desde *La casa limón* de Corina Oproae”. *Fronterad*. <https://www.fronterad.com/triangular-la-intimidad-desde-la-casa-limon-de-corina-oproae/> [20/10/25]
- DOLEŽEL, Lubomir (1999). *Heterocósmica: ficción y mundos posibles*. Madrid: Arco/ Libros.
- ECO, Umberto (2013). *Los límites de la interpretación*. Barcelona: Random House.
- GARRIDO DOMÍNGUEZ, Antonio (coord.) (1997). *Teorías de la ficción literaria*. Madrid: Arco/ Libros.
- HENSEL, Klaus (28/05/1991). “Phantasmen im realexistierenden Alptraum”. *Frankfurter Rundschau*. <https://www.anablandiana.ro/ro/referinte-critice-in-strainatate/> [20/01/26]
- IORGULESCU, Mircea (1978). *Scritori tineri contemporani*. București: Editura Eminescu.
- KRIPKE, Saul (1959). “A Completeness Theorem in Modal Logic”. *The Journal of Symbolic Logic*, 24(1), 1-14.
- LEJEUNE, Philippe (1975/1996). *Le pacte autobiographique (nouvelle édition)*. Paris: Seuil.
- MARTÍNEZ, Fulgencio (16/11/2024). “*La casa limón*. Comentario de la novela de Corina Oproae”. *Bibliotheca grammatica-Novela. Ágora-Papeles de Arte Gramático*, n. 31. <https://diariopoliticoyliterario.blogspot.com/2024/11/la-casa-limon-comentario-de-la-novela.html> [20/10/25]

- OLTEAN, Ștefan (2003). *Lumile posibile în structurile limbajului*. Cluj-Napoca: Echinox.
- OPROAE, Corina (2024). *La casa limón*. Barcelona: Tusquets Editores.
- MANOLESCU, Nicolae (2008). *Istoria critică a literaturii române*. Pitești: Paralela 45.
- MANOLESCU, Nicolae (2014). *Istoria literaturii române pe înțelesul celor care citeșc*. București: Cartea Românească Educational.
- PAVEL, Thomas (1991). *Mundos de ficción*. Caracas: Monte Ávila Editores.
- RESCHER, Nicholas (1969) "Leibniz on Possible Worlds." *Studia Leibnitiana*, 1(2), 187-204.
- RUÍZ GÓMEZ, Laura (19/09/2024). "Corina Oproae y su comunismo visto con ojos de niña gana el premio Tusquets de novela". *La Vanguardia*. <https://www.lavanguardia.com/cultura/20240919/9952632/corina-oproae-gana-premio-tusquets-novela-caida-comunismo-rumania.html> [10/12/25]
- RYAN, Marie-Laure (2004). *La narración como realidad virtual. La inmersión y la interactividad en la literatura y en los medios electrónicos*. Barcelona: Paidós.
- SASU, Aurel (2006). *Dicționarul biografic al literaturii române*. 1: A-L. Pitești: Paralela 45.
- SIMION, Eugen (1989). *Scritori români de azi*, vol. IV. București: Cartea Românească.
- VIANU, Lidia (1998). *Censorship in Romania*. Budapest: Central European University Press.
- ZABALBEASCOA, Anaxu (15/05/2025). "Corina Oproae: La ilusión y la desesperación de la gente provocan cambios". *El País Semanal*. <https://elpais.com/eps/2025-02-15/corina-oproae-la-ilusion-y-la-desesperacion-de-la-gente-provocan-cambios.html> [20/12/25].

**Ruxandra Toma**

*Universidad de Bucarest*

## **El mito de Orfeo como espacio de disputa estética en Juan de Jáuregui: imitación, diálogo y crítica del gongorismo**

### **The Myth of Orpheus as a Space of Aesthetic Dispute in Juan de Jáuregui: Imitation, Dialogue, and Critique of Gongorism**

**Recibido:** 03.10.2025 / **Aceptado:** 03.01.2026

**Resumen:** El presente artículo examina la relación estética y polémica entre Juan de Jáuregui y Luis de Góngora. Los investigadores consideran que el *Orfeo* (1624) no representa una sumisión al modelo gongorino, sino una respuesta crítica que transforma sus procedimientos a partir de una poética clasicista. Aunque comparte con Góngora rasgos formales, Jáuregui los modera y racionaliza, subordinando el artificio al principio de claridad y armonía. El mito de Orfeo permite al autor desarrollar una reflexión sobre el poder catártico del arte y el papel del poeta como mediador entre naturaleza y divinidad. Orfeo, símbolo de la música ordenadora y de la belleza moral, encarna

**Abstract:** This article examines the aesthetic and polemical relationship between Juan de Jáuregui and Luis de Góngora. Scholars argue that *Orfeo* (1624) does not represent a submission to the Gongorine model, but rather a critical response that transforms its procedures from within a classicist poetics. Although it shares with Góngora certain formal traits, Jáuregui moderates and rationalizes them, subordinating artifice to the principles of clarity and harmony. The myth of Orpheus allows the author to develop a reflection on the cathartic power of art and on the poet's role as mediator between nature and divinity. Orpheus, as a symbol of ordering music and moral beauty, embodies the

el ideal de poeta que Jáuregui opone al experimentalismo verbal y la oscuridad de Góngora. En este sentido, el poema integra un léxico suntuario y musical que, lejos de ser mero ornamento, adquiere función simbólica y ética. Así, el *Orfeo* de Jáuregui es un ejemplo de *aemulatio* barroca: Jáuregui no imita a Góngora, sino que dialoga con él para construir una poética propia, donde la inspiración y la disciplina convergen en una visión armónica y racional del arte.

**Palabras clave:** Jáuregui, culteranismo, imitación y emulación, mito órfico, disputa estética.

ideal of the poet that Jáuregui opposes to Góngora's verbal experimentalism and deliberate obscurity. In this sense, the poem integrates a sumptuous and musical lexicon that, far from being mere ornament, acquires a symbolic and ethical function. Thus, Jáuregui's *Orfeo* stands as an example of Baroque *aemulatio*: Jáuregui does not imitate Góngora, but rather engages in a dialogue with him to construct his own poetics, in which inspiration and discipline converge in a harmonious and rational vision of art.

**Keywords:** Jáuregui, culteranism, imitation and emulation, Orphic myth, aesthetic dispute.

En la poética del Siglo de Oro, la relación entre imitación y emulación está atravesada por una dinámica de rivalidad creadora que desmiente cualquier lectura simplista acerca de la dependencia estética. Para los grandes poetas barrocos la imitación era un gesto a la vez competitivo y reverencial. En este contexto, las polémicas literarias contribuyeron decisivamente a la formación del canon, no solo a través de las obras sino mediante los discursos críticos, sátiras y reacciones que las acompañaron. La polémica entre Juan de Jáuregui y Luis de Góngora, lejos de resolverse en el tópico de la "rendición" o del imitador vencido, revela el funcionamiento de este sistema de legitimación cultural: escritores que polemizan, se responden y, en ocasiones, se apropian de procedimientos formales del adversario para redefinirlos según sus propios principios estéticos. Así, más que un caso de subordinación al estilo gongorino, el *Orfeo* de Jáuregui ofrece un ejemplo en el que la adopción selectiva de recursos culteranos se inscribe en una poética de claridad, armonía y decoro, afirmando un ideal compositivo alternativo dentro del mismo horizonte barroco.

Juan de Jáuregui ocupa un lugar singular en la historia literaria del Siglo de Oro por su doble condición de poeta y crítico. Reconocido por su firme oposición al estilo culterano de Luis de Góngora, articulada en textos polémicos entre los que destaca el *Antídoto*, sorprende comprobar que años más tarde publica su *Orfeo* (1624), un poema que incorpora, en distintos grados, rasgos lingüísticos y estéticos propios del autor cordobés. Esta aparente paradoja plantea interrogantes acerca de la relación entre su pensamiento crítico y su práctica poética, así como sobre los mecanismos de imitación,

rivalidad y adaptación estilística en el contexto barroco. En este estudio se examina el estilo y el léxico abordado en el *Orfeo* de Jáuregui, con el fin de determinar en qué medida el autor pudo haber recibido la influencia de Góngora y cuáles pudieron ser las motivaciones que lo llevaron a emplear recursos estilísticos cercanos a aquellos que anteriormente había censurado.

El poeta, pintor y teórico Juan de Jáuregui nació en Sevilla, en el año 1583. Jáuregui se trasladó a Roma desde muy joven, probablemente con el propósito de desarrollar sus inquietudes intelectuales y artísticas. Esta experiencia temprana marcó profundamente su visión literaria, influida inicialmente por la cultura y la tradición italianas. Durante su prolongada estancia en Italia, donde parece haberse formado como artista, sus obras revelan “un gusto clásico, modelado en la imitación de los grandes renacentistas de aquel país” (Alborg 1933: 567). En este contexto, publicó en 1607 su primera obra: una traducción de *Aminta*, de Torquato Tasso, considerada una de las versiones más logradas y elogiadas por sus contemporáneos.

El año 1624 se perfila como el momento culminante de su trayectoria literaria, ya que fue entonces cuando publicó dos de sus obras más representativas: el *Orfeo* y el *Discurso poético*, vistas como “un binomio textual surgido con un afán de unidad pragmática, pues el poema mitológico se convertía en la ejemplificación práctica de su pensamiento poético, que pretendía situarse en una posición equidistante entre los claros y los oscuros” (Jauralde Pou *et al.* 2010: 660-661). De forma simplificada, se puede considerar que bajo la etiqueta de ‘oscuros’ se agrupaban aquellos que se burlaban de lo que interpretaban como una conversión poética por parte de Jáuregui. En cambio, los ‘claros’ consideraban Orfeo una traición del sevillano, ya que el poema adoptaba un estilo muy cercano al de Góngora, precisamente el mismo que Jáuregui había rechazado en su Antídoto.

No obstante, la distinción entre poetas ‘claros’ y ‘oscuros’, consolidada en el siglo XVII a partir de la recepción polémica de las Soledades de Góngora, encierra una compleja red de matices. En este contexto, Dámaso Alonso identificó una serie de rasgos definitorios del estilo gongorino: cultismos léxicos, abundancia de alusiones mitológicas, uso intensivo del hipérbaton, reiteración de fórmulas estilísticas, léxico suntuario y cromático, así como una compleja red de imágenes y metáforas (*apud* Rojas Castro 2017), rasgos que afectan tanto al plano léxico como al sintáctico. El análisis de estos procedimientos en poemas anteriores a 1611 llevó a Alonso a concluir que la llamada ‘poesía nueva’ no suponía una ruptura cualitativa, sino un incremento cuantitativo de recursos ya presentes en la producción previa del poeta cordobés.

A partir de esta distinción polémica, la crítica ha tendido a establecer tres modelos principales de la fábula mitológica en el Siglo de Oro: por un lado, el representado por

Góngora y sus imitadores, tradicionalmente identificados como poetas ‘oscuros’; por otro, el encabezado por Lope de Vega y sus seguidores, asociados a la claridad expresiva; y, en una posición intermedia, Juan de Jáuregui, cuya obra ha sido vinculada al ideal de la dificultad perspicua (119).

Esta clasificación, sin embargo, resulta menos estable de lo que sugiere la oposición binaria entre claridad y oscuridad. La inclusión del *Orfeo* de Jáuregui en el entorno estético gongorino refuerza la percepción de que esta obra supondría una aproximación a la ‘poesía nueva’. Desde esta perspectiva, la dicotomía entre poesía ‘clara’ y ‘oscura’ se diluye. Al mismo tiempo, se cuestiona la pretendida originalidad de Jáuregui, quien, pese a su voluntad de proponer un modelo alternativo al de Góngora, acabó asimilando rasgos característicos de su lengua poética.

El *Orfeo* de Jáuregui ha llamado especialmente la atención de quienes conocían sus ideas estéticas y críticas sobre la poesía culteranista y el estilo de Góngora, formuladas de forma polémica en el *Antídoto contra la pestilente poesía de las “Soledades”*, publicado años antes, en 1614. El uso de figuras retóricas y de un lenguaje que se aproximaba al gongorismo creaba la impresión de que Jáuregui “parecía aceptar algunos postulados de la poesía gongorina, lo que le valió no pocas críticas” (Gullón 1993: 787). El *Orfeo* debía encarnar este ideal estético: “la fábula tenía un argumento y un héroe reconocible, y el estilo era elevado y homogéneo” (Rojas Castro 2017: 119). Sin embargo, el empleo ocasional de cultismos poco frecuentes y de términos de registro bajo fue percibido por los lectores contemporáneos como una contradicción entre la teoría y la práctica. Esta ambigüedad explica el desplazamiento de Jáuregui, en la recepción de la época, desde la figura del enemigo de Góngora hacia la del ‘converso’, lo que evidentemente le trajo críticas por parte de los defensores de la poesía clara.

Aunque no se puede negar que el *Orfeo* se acerca considerablemente al estilo de Góngora y a la concepción barroca, algunos estudiosos insisten en que existen diferencias significativas entre ambos poetas: “basta una lectura contrastada con el *Polifemo* para percatarse de que entre ambos media un abismo”, ya que “falta en el *Orfeo* el dramatismo que observábamos en el *Polifemo*” (Pedraza Jiménez y Rodríguez Cáceres 1980: 531). Jorge Zepeda nota que, aunque el poema de Jáuregui comparte rasgos con la *Fábula de Polifemo y Galatea* (por ejemplo, episodios como el descenso al Hades), dichas semejanzas no son suficientes para hablar de una filiación directa (2016: 527). Tras un análisis detallado del *Orfeo* en comparación con el poema de Góngora, hay voces que consideran que el estilo de Jáuregui se asemeja más al de Lope de Vega en sus fábulas mitológicas que al del propio Góngora.

### **El Antídoto de Jáuregui contra la poesía gongorina**

La posición de Jáuregui dentro de la polémica gongorina se ve reforzada por su intervención crítica a través del *Antídoto*, donde se manifiesta como un opositor frontal a la poesía culta, censurando la acumulación de innovaciones formales y la inadecuación entre tema y estilo. No obstante, una década más tarde, el poeta sevillano matiza su postura en el *Discurso poético*, texto de carácter más teórico y menos satírico, en el que reivindica una vía intermedia entre la claridad y la oscuridad, basada en la profundidad conceptual más que en la dificultad léxica (Rojas Castro 2017).

La declarada postura crítica de Jáuregui se caracteriza por el rechazo de algunos presupuestos estéticos del Barroco, sobre todo de sus tendencias a la exageración y al artificio, que, a su juicio, distorsionan la claridad y la proporción poéticas. En consecuencia, el autor se sitúa más cerca de los valores renacentistas, defendiendo un ideal literario basado en la medida, la armonía y la transparencia expresiva: “la poesía y la teoría poética de Jáuregui simbolizaron entonces la voluntad de preservar los ideales estéticos renacentistas en una época determinada a sustituirlos” (Rico García 2002: IX).

Bajo estas consideraciones, a través del *Antídoto contra la pestilente poesía de las “Soledades”*, aplicado a su autor para defenderle de sí mismo Jáuregui acusa a Góngora por la falta de claridad de las ideas presentadas en su poema, escrito según él en un lenguaje cargado de cultismos y de expresiones metafóricas. Su crítica se dirige también a algunos errores de coherencia y falta de lógica. Jáuregui critica incluso el título *Soledades*, por ser inapropiado, ya que sugiere ausencia de compañía, mientras que el poema muestra una multitud animada. Además, señala incoherencias en la gestión del tiempo dentro del texto, como la presencia simultánea de un ambiente invernal y el calor intenso que sufren las flores, lo que considera una “destemplanza de temporales maravillosa” (2002: 9).

En su *Antídoto*, Jáuregui no solo critica la oscuridad y dificultad del estilo de Góngora, sino que también le sugiere modelos literarios que debería imitar, como Garcilaso de la Vega, a quien presenta como ejemplo de buen retrato de personajes. Además, menciona a autores clásicos como Horacio y Virgilio, cuyos estilos Góngora no supo emular adecuadamente. Por último, Jáuregui reprocha el uso excesivamente complicado del léxico en *Soledades*, considerándolo innecesario para describir hechos banales y carentes de profundidad:

Aun si allí se trataran pensamientos exquisitos y sentencias profundas,  
sería tolerable que de ellas resultase la oscuridad; pero que diciendo  
puras frioneras y hablando de gallos y gallinas, y de pan y manzanas,  
con otras semejantes raterías, sea tanta la dureza del decir y la maraña,  
que las palabras solas de mi lenguaje castellano materno me confundan

la inteligencia, ¡por Dios que es brava fuerza de escabrosidad y bronco estilo! (18)

Jáuregui anticipa las reacciones de los que tenían opiniones favorables con respecto al estilo de Góngora y que lo valoraban por su originalidad en la literatura del siglo. Sin embargo, él defiende su crítica argumentando que la novedad solo es valiosa si resulta agradable al gusto de muchos o de los mejores, y sostiene que el estilo gongorino es contrario a ese gusto. Así, le niega a Góngora el mérito de ser verdaderamente innovador, y vuelve a ofrecer un modelo literario para contrastar la supuesta oscuridad y dificultad de su poema:

Su intento de V.m. aquí fue escribir versos de altísimo lenguaje, grandílocos y heroicos. El que mejor hizo esto fue Vergilio Marón; pues cotejado su estilo con el de V.m. es tan diferente y opuesto que cualquier español con dos maravedís de gramática entenderá fácilmente los versos del poeta, y los de V.m., con ser en su lengua vulgar, no los entenderá ni aun con dificultad (19).

Para Jáuregui una de las causas por las cuales el poema de las *Soledades* parece tener un lenguaje incomprensible es el hecho de que, en su opinión, la lengua española no tiene la capacidad de admitir licencias poéticas. Teniendo en cuenta que “ninguna poesía admite menos libertades que la española” (21), la dificultad de entender el poema de Góngora es explicable, porque el poeta “desprecia la severidad de nuestra poca licencia” (23) y llega a construcciones léxicas complicadas y confusas.

También, es conocida la tendencia de Góngora de utilizar en sus poemas construcciones sintácticas de tipo ‘A, si B’, ‘no B, sí A; no B, A’ o ‘no B, sino A’, estas estructuras constituyendo una peculiaridad de su estilo artístico (Alonso 1955: 159). Pero Jáuregui considera estas estructuras sintácticas como desagradables y mal empleadas por Góngora, que “no sólo llena y embute sus versos de esta figura, mas parece que está condenado a usarla siempre con frívola desgracia” (42). Su crítica llega hasta el punto de considerar este recurso poético como un “malvado vicio” o una impertinencia (en un verso donde se trata de Venus): “¿Para qué es menester advertirnos con aquella impertinencia: en dura no estacada?” (43).

Aunque el poema de Góngora destaca por su “grandeza y magnificencia de estilo oculto” (23-24), también incluye numerosos versos escritos en un estilo vulgar y con un lenguaje común que contrasta de forma negativa con el tono metafórico y culto del resto. Jáuregui también critica la sonoridad y el acento en *Soledades*, señalando que muchos versos, si no se presta atención, “suenan como el mismo Satanás” (29) debido a su dificultad. Además, reprocha a Góngora por romper las normas lingüísticas

en la división silábica y la colocación habitual del acento. También censura la repetición excesiva de ciertas palabras, que afecta la elegancia de las frases y resulta molesta para el lector.

En la crítica intransigente de Jáuregui se puede notar un tono sarcástico, que alterna la crítica directa y la ironía. En su visión, el poema *Soledades* no resulta ni solemne ni admirable, sino que más bien provoca una reacción de furia o de burla debido a su mala calidad literaria, sus numerosos errores y deficiencias. Un argumento contundente en su crítica es el gusto del público, bajo la idea de que este no puede comprender los versos de Góngora y, por ende, no puede apreciar algo que le resulta inaccesible. Sin embargo, esta justificación parece más bien una excusa para manifestar su rechazo hacia el gongorismo, ya que él mismo reconoce que su intención es destruir por completo el poema *Soledades*. Además, se anticipa a quienes podrían defender la obra de Góngora y elogiar sus méritos, respondiéndoles con críticas cargadas de desprecio.

### **Entre la imitación, el diálogo estilístico y la autonomía: Jáuregui frente al modelo poético gongorino<sup>1</sup>**

#### **El tema mitológico**

La mayoría de los críticos hablan de una evidente semejanza estilística entre los dos autores al comparar sus obras con temática mitológica, el *Orfeo* y la *Fábula de Polifemo y Galatea*: “no es posible ignorar ni dejar de lado que haya una cierta inclinación hacia la poesía de Góngora por parte de Jáuregui en su poema mitológico, como ocurrió con la obra de casi todos los autores contemporáneos, incluyendo entre ellos a Lope de Vega y a Francisco de Quevedo” (Cintra Benítez 2023: 197). Por lo tanto, el mito como punto de partida puede ser un elemento que acerca la obra de Jáuregui de la creación gongorina. Sin embargo, la elección del título muestra en la obra de Jáuregui “el apogeo al origen mitológico del héroe y su historia” (Zepeda 2016: 532), dado que el poeta escoge el nombre de su protagonista como título y no reduce su texto a un mero relato de hechos ficticios, evitando el empleo de la palabra “fábula”.

El mito de Orfeo constituye una presencia recurrente en la tradición artística occidental, tanto en el ámbito literario como en el iconográfico y musical, desde los primeros momentos de dicha tradición. Las versiones clásicas de Virgilio y Ovidio introducen elementos fundamentales en la configuración del relato, en particular la escena de la despedida de Eurídice y su retorno al Hades, que en Ovidio se desarrolla bajo un silencio de fuerte carga expresiva. Asimismo, el poeta latino incorpora una variación significativa al situar en el libro XI el reencuentro de las sombras de Orfeo

---

<sup>1</sup> Todos los ejemplos del poema *Orfeo* presentes en el análisis siguiente fueron extraídos de Jáuregui, 1973. En el texto del artículo aparece siempre mencionado el Canto y los versos a los cuales pertenece la cita.

y Eurídice, tras la muerte del poeta, cuando su cabeza y su lira son arrastradas hacia Lesbos (Venier 2014).

Estos motivos sirven de base a la recreación del mito realizada por Jáuregui en su *Orfeo*. Su obra se inscribe en una tradición de raíz clásica que hunde sus orígenes en el imaginario órfico de la Grecia antigua, intermedia entre la égloga escénica de Poliziano y el *Orfeo* en lengua castellana de Pérez de Montalbán (atribuido a Lope de Vega), respuesta inmediata al poema de Jáuregui (209).

Dentro de la mitología clásica, Orfeo ocupa un lugar destacado entre los semidioses. Esta condición explica la amplia difusión y reelaboración del mito en la tradición literaria europea y, de manera particular, en el espacio ibérico, donde Orfeo se convierte en una figura recurrente desde el Renacimiento hasta el Barroco. El relato mítico, cuya configuración se sitúa en torno al siglo VI a. C., presenta a Orfeo como un personaje liminar entre lo humano y lo divino: nacido en Tracia, es hijo de Apolo y de Calíope, Musa de la poesía épica. Esta filiación explica tanto su excelencia musical como su condición de poeta inspirado, rasgos que lo convierten en una figura privilegiada dentro del panteón mítico helénico. La lira constituye el principal atributo simbólico del héroe, al funcionar como instrumento de mediación entre el mundo humano y el ámbito de lo sagrado. A ella se asocian los poderes de persuasión y armonización atribuidos a Orfeo en las exégesis órficas, que destacan su capacidad para someter la naturaleza y aplacar fuerzas hostiles mediante la música y la palabra. Este dominio se ve reforzado, en algunas versiones, por su viaje iniciático a Egipto, donde adquiere conocimientos de carácter científico y mágico, lo que consolida su imagen como sabio y taumaturgo (Aranda Espinosa y Brand Galindo 2024: 197).

La participación de Orfeo en la expedición de los argonautas, relatada en el ciclo mítico de Jasón, contribuye igualmente a perfilar su figura como héroe civilizador: gracias a su canto, neutraliza amenazas sobrenaturales como las sirenas y las arpías, confirmando el poder apotropaico de la música (198). En este sentido, la lira no solo actúa como emblema artístico, sino también como mecanismo de defensa frente a las pasiones y peligros que acechan al héroe, tanto en el mundo de los vivos como en su posterior descenso al Hades.

El episodio de Eurídice, eje emocional del mito, refuerza esta dimensión trágica y humana del personaje. La muerte de la ninfa actúa como detonante del descenso de Orfeo al inframundo. Jáuregui, al incorporar este motivo y optar por la variante virgiliana del relato, intensifica el *pathos* narrativo y alinea su recreación con una tradición latina que tendrá una notable fortuna en la literatura española (199). Este punto de inflexión marca no solo la transformación del héroe mítico, sino también el núcleo simbólico desde el que se articula su recepción y reescritura en la poesía áurea.

Aunque la valoración crítica posterior no ha situado a Jáuregui entre los poetas más inspirados de su época, su *Orfeo* destaca como la obra más cuidada de su producción, atendiendo a su extensión y a la ambición temática. En consonancia con las prácticas poéticas del periodo, el texto recurre a un léxico de filiación latinizante y a una profusa acumulación de referentes mitológicos, empleados como refuerzo metafórico y como soporte argumentativo del discurso poético.

El poema incorpora motivos órficos con profundidad filosófica (armonía universal, rituales dionisiacos, poder catártico de la música) y desarrolla un solo mito de forma orgánica, mientras que Góngora entreteje relatos múltiples:

A diferencia de los poemas de Góngora, Jáuregui desarrolla y amplifica temáticamente un solo relato mítico complementándolo con mitemas adyacentes pertenecientes al orfismo [...] Góngora, por el contrario, imbrica en las octavas del Polifemo dos relatos: la fábula del cíclope junto con aquella de los amores de Acis y Galatea. (Cintra Benítez 2023: 198)

Destaca especialmente el contraste entre la armonía órfica y la disonancia monstruosa de Polifemo, como metáfora estética de la diferencia entre ambos proyectos poéticos. Jáuregui se propone intensificar la dimensión moral del mito, reforzando la idea de que la pasión amorosa lleva al sufrimiento y debe ser controlada por la razón: “Juan de Jáuregui incrementa el dramatismo y la poeticidad del mito al colocar, en su poema, la fidelidad (el amor a Euridice) y la música (fracasando en su poder habitual), como causas intrínsecas del deceso del héroe” (Aranda Espinosa y Brand Galindo 2024: 211). Tal lectura ética y filosófica contrasta con la erotización y sensualidad gongorinas. Asimismo, Jáuregui construye un Orfeo asociado a la armonía universal pitagórica y el equilibrio cosmológico, en oposición a la representación más sensorial y material del *Polifemo*.

### La construcción del protagonista

En la visión de Jáuregui, la ausencia de función narrativa y psicológica en la figura central del poema de Góngora ejemplificaba la ruptura entre tema y forma, lo cual, a su juicio, afectaba a la inteligibilidad y finalidad del discurso poético (Zepeda 2016: 531). En este sentido, la elección de Orfeo como protagonista de su composición mayor confirma la distancia estética de Jáuregui respecto al modelo gongorino. El poeta reivindica así una figura que se enfrenta a la muerte y cuya impaciencia lo conduce a perder definitivamente a Euridice. Algunos contemporáneos leyeron en la imagen del protagonista un paralelismo irónico entre el mito y el propio Jáuregui, quien habría contravenido sus propios reparos contra Góngora: “porque el olvido de Orfeo sería homólogo al de Juan de Jáuregui con respecto a sus críticas a las *Soledades*” (530). No

obstante, esta elección también puede interpretarse en clave positiva: Orfeo encarna para Jáuregui al poeta por excelencia, capaz de revelar lo sublime mediante una música que pone en armonía el mundo y perturba incluso el orden férreo del Hades.

Para el autor del *Orfeo*, el poeta no está subordinado de manera rígida a las normas expresivas; más bien, la licencia poética consiste en superar los límites establecidos para alcanzar logros estéticos superiores a los modelos previos. La preceptiva exige mucho del poeta porque confía en su capacidad para superarla. Esta concepción agonística, basada en la emulación y el perfeccionamiento, atraviesa la entera materia de *Orfeo* y define la posición estética de Jáuregui frente a la innovación radical de Góngora. Además, Jáuregui alude a la riqueza formal como parte esencial de la creación artística y a la abundancia decorativa del arte barroco en los versos del Canto IV: “Siendo en caudal y galas infinita / la variedad, ya ignora variedades; / ya, despojada su riqueza y copia, / se queja el Arte que padece inopia” (vv. 157-160).

La capacidad transformadora y catártica de la palabra poética constituye, a su entender, la esencia más alta de la poesía. Jáuregui mantiene así una concepción clasicista del oficio poético: “la inspiración insuflada en el poeta es la que lo conduce a la expresión de la belleza y lo sublime y, a la vez, lo aleja de lo burdo, lo cotidiano, lo prosaico” (Zepeda 2016: 529). Su elección temática reafirma esta visión, pues, aunque el asunto del *Orfeo* sea la pérdida de Eurídice, su manifestación externa, representada por la música acompañada de la voz, produce una conmoción y una purificación en el mundo natural.

En el Canto III, la música de Orfeo sigue siendo descrita como un fenómeno prodigioso. La expresión “el canoro milagro de la lira” (v. 2) reafirma la idea de su poder animador y casi divino. La voz del héroe, en su recorrido por el inframundo, logra suspender incluso a la “guardia militar” (v. 43), presentando la música como instrumento de paz. Jáuregui introduce además el debate clásico entre arte y naturaleza: ¿prevalece la técnica (“estudiosa mano”) o el talento innato (“voz desatada al viento”)?. El poeta no resuelve la cuestión, pero sugiere que ambas dimensiones son necesarias para alcanzar la perfección artística, tal como ocurre en la música única de Orfeo, capaz de conmover incluso al mundo de los muertos.

El debate entre arte y naturaleza sigue presente en los Cantos IV y V. La expresión “sonora escuela” (c. IV, v. 92) sugiere que la música es fruto de aprendizaje, mientras que en “aplica dulce voz y docta mano” (c. V, v. 142) se vuelve a oponer el canto natural a la técnica musical adquirida, reafirmando la idea de una armonía entre ambas dimensiones, como ya planteaba Góngora: “Heredó Naturaleza / Arte, y el Arte, estudio” (*Inscripción para el sepulcro de Dominico Greco*). Por otro lado, el verso “y el dormido silencio la sepulta” (c. IV, v. 152) introduce una poderosa antítesis entre música y muerte. El “silencio”, asociado a la “sepultura” y al “sueño” eterno, se opone a la vitalidad del canto

de Orfeo, confirmando así que la música no solo embellece, sino que sostiene la vida misma dentro del universo del poema.

En el Canto V se acentúa la antítesis entre dos tipos de música: la de Orfeo, símbolo de vida y amor puro, y la de las ninfas, convertida en instrumento de violencia. El “tierno acento” del héroe es silenciado por el “bronco rumor” de las ninfas: “Vence el bronco rumor, y el tierno acento / es sólo inútil voz, o es sólo llanto: / bien que con él, por fúnebre decoro, / honra su muerte el cisne más sonoro” (vv. 149-152), lo que marca el fracaso de la música ante un amor corrompido por el odio. Esta oposición se refuerza en la imagen de los instrumentos como “arma mortífera” (v. 171). Llama la atención el verso “honra su muerte el cisne más sonoro”, donde la metáfora del cisne recuerda una imagen poética gongorina: “Cisne gentil, después que crespo el vado / dejó” (*A una dama muy blanca vestida de verde*). Gracias a su color blanco, el cisne se convierte en símbolo de la inocencia y de la paz, cualidades que caracterizan al héroe mítico.

Por lo tanto, se puede afirmar que Jáuregui configura a su protagonista como una figura poética de raíz clásica, dotada de una dimensión moral y simbólica, que contrasta con la ambigüedad del héroe gongorino. Orfeo encarna el ideal del poeta inspirado cuya música, a la vez arte y naturaleza, restablece la armonía del mundo y manifiesta el poder catártico de la palabra. A través de esta caracterización, Jáuregui propone un modelo de poeta regido por la razón y la medida, reafirmando su distancia frente al experimentalismo y la oscuridad del canon gongorino.

### La métrica y la forma poética

Se reconoce también que el *Orfeo* comparte métrica y ciertos recursos cultos con el *Polifemo*: “la composición del *Orfeo* en octavas italianas se debe a que Góngora, principal «enemigo» de su autor, compuso su *Fábula de Polifemo y Galatea* (1614) en octavas italianas” (Cintra Benítez 2023: 192). Además, se pueden encontrar en el texto de *Orfeo* estructuras sintácticas que remiten al estilo poético de Góngora (estructuras de tipo ‘A si no B’): “Quejas de amante, no diamante duro, / visten mi pecho...” (c. III, vv. 101-102).

Desde el punto de vista formal, Jáuregui continúa utilizando estructuras barrocas inspiradas en Góngora, como la separación entre sustantivos y sus adjetivos correspondientes, reforzando así tanto la musicalidad como el contenido simbólico de los versos: “El taray y el enebro, al luminoso / progenitor del joven consagrados, / su canto admiran, en concurso honroso, / de la délfica cítara olvidados. / El ciprés melancólico al piadoso / lamento se avecina, y los poblados / ramos dilatan, desde el tronco enhiesto, / fúnebre pompa al cántico funesto” (c. IV, vv. 225-232). La estrofa ilustra cómo los árboles, tradicionalmente relacionados con la muerte o el duelo, como el ciprés, se conmueven y responden al dolor del poeta. El último verso de esa estrofa enfatiza el carácter fúnebre de la música, reforzando el vínculo entre arte,

emoción y muerte. Finalmente, los dos últimos versos del canto aluden a la armonía universal, combinando los adjetivos “mórbidas y ledas” para sugerir que la verdadera armonía nace de la conjunción de la tristeza y la alegría.

Se pueden identificar a lo largo del poema secuencias en las cuales el orden sintáctico no sigue la norma de la lengua, observación especialmente relevante si se considera que esta libertad en la estructura era uno de los reproches que Jáuregui dirigió a Góngora en su *Antídoto*, donde afirmó que los versos de las *Soledades* “no tienen alta armonía” (2002: 24), ejemplificando este parecer con frases que alteran el orden natural de las palabras, como es el caso de “*Cabo lo hizo de esperanza buena* (v. 452)” (26). En el *Orfeo* reconocemos una estructura sintáctica semejante en versos como “sombras fabrica de estupendo yelo / trágico el sueño...” (c. I, vv. 93-94), donde el sustantivo ‘yelo’ y su epíteto ‘trágico’ están separados en versos distintos, colocados en posiciones estratégicas para resaltar ambas palabras.

La misma estructura de los versos de Jáuregui recuerda procedimientos gongorinos, como las plurimembraciones y las correlaciones. Así, en los vv. 193-200 del Canto I, se concentra una alta densidad de léxico musical que ilustra el poder vivificante del canto de Orfeo: su voz “süave” y “triste” conmueve a seres inanimados como “troncos” y “peñascos”, presentados con epítetos contrastivos (“yertos”, “graves”) frente a la “terneza” del canto. Jáuregui introduce un quiasmo al vincular “vuelo” con “aves” y “carrera” con “fieras”.

Sin embargo, la impresión que deja el *Orfeo* dista claramente de la producida por las *Soledades*. En la obra de Góngora, la desconexión deliberada entre asunto y forma responde a una poética que privilegia la autonomía del lenguaje, aun a costa de la inteligibilidad (Zepeda 2016: 541). Jáuregui, por el contrario, busca subrayar una correspondencia estricta entre la nobleza del tema y la elección formal (el endecasílabo en octavas reales), reivindicando así un ideal de excelencia literaria sustentado en los principios clasicistas. Esta decisión no solo evidencia su voluntad de disciplina y decoro frente al experimentalismo verbal gongorino, sino que también funciona como una respuesta crítica a aquello que percibe como exceso y desmesura en la poética de su rival.

## **Las construcciones lexicales y los recursos estilísticos: entre clasicismo y culteranismo**

### **a) El estilo poético gongorino**

Al analizar la obra poética de Góngora, especialmente sus dos grandes poemas *Soledades* y *Fábula de Polifemo y Galatea*, Dámaso Alonso destaca la abundancia de sugerencias coloristas y suntuarias en su escritura. Según Alonso, “si se hiciera un recuento de los adjetivos de color que en su poesía ocurren, asombraría ver que no hay estrofa, y apenas verso, en que no se dé una sugestión colorista” (1960: 78).

Aunque la paleta cromática utilizada por Góngora proviene de tradiciones anteriores, especialmente de Garcilaso, lo que distingue al poeta barroco es la intensidad con la que la emplea.

La naturaleza desempeña un papel fundamental en su poesía, aunque no se caracteriza por la incorporación de elementos inéditos. Lo que singulariza a Góngora, según la crítica, es su inclinación a depurar el mundo natural de cualquier rasgo desagradable y a conservar únicamente una belleza idealizada. Esta se manifiesta en formas precisas, movimientos elegantes, musicalidad del verso y una paleta cromática resplandeciente. Tal idealización se articula a través de metáforas cuya densidad y ambigüedad derivan del gusto gongorino por términos abstractos y contenidos irreales, en lugar de comparaciones más explícitas y directas.

Dámaso Alonso considera a las *Soledades* una obra poética en la que la naturaleza se representa con metáforas que recurren a un léxico de prestigio y riqueza expresiva, propio de la poética culterana, como cuando los ríos se describen siempre como ‘cristales’. Según la opinión del poeta y filólogo español, el léxico suntuario se caracteriza por la invocación de “materiales preciosos expresados por medio de palabras magníficas que parecen reunir en sí la brillante radiación y la sensación colorista, con una nitidez especial atribuida a lo noble, a lo precioso y purísimo” (1955: 162). Entre todos los poetas del periodo áureo se advierte una inclinación, a veces llevada al extremo, por el uso de este tipo de léxico, tendencia de la que Góngora no se aparta. En su poesía, y de manera especialmente marcada en la lírica amorosa, proliferan referencias a materiales preciosos que se integran en metáforas destinadas a exaltar tanto la figura femenina como el mundo natural, es decir, todo aquello que encarna la idea amplia de belleza.

Sin embargo, el léxico suntuario no se limita únicamente a la evocación de materiales preciosos, sino que también incluye términos del ámbito musical. Góngora, siempre enamorado de la belleza, compara en sus poemas todo aquello que produce un sonido armonioso y agradable con instrumentos musicales; un ejemplo muy conocido es la imagen de las aves, cuyo canto melodioso para el poeta se transforma en “cítaras de pluma”. Un aspecto fundamental en el estilo de Góngora es que la música, en múltiples ocasiones, tiene un efecto hiperbólico sobre la naturaleza y los seres humanos, estableciendo un vínculo o comunión entre el hombre y el entorno natural que lo rodea. Así, la música ejerce su influencia no solo sobre la naturaleza, sino también sobre el ser humano, quien, como señala el crítico Dámaso Alonso, “bebe con avidez la belleza de la música y del baile” (1960: 80). La musicalidad que despierta sensibilidad se manifiesta en las *Soledades* en una armonía total con el silencio, el cual no actúa como una interrupción abrupta de la música, sino que se convierte en su prolongación muda.

Otras metáforas recurren a un léxico colorista, como la palabra ‘nieve’ que designa todo lo blanco, ya sea un elemento natural o parte de la imagen de la mujer amada.

Además, existen metáforas que combinan valor suntuario y colorista, como ‘oro’, que se usa para referirse a objetos con el color de este metal, desde el cabello de la mujer hasta los trigales, formando así series inusuales que reúnen elementos muy diferentes bajo una misma designación. En los poemas gongorinos surge con frecuencia la luminosidad, aquella “claridad radiante”, como la denomina el crítico, que actúa como un puente entre los dos tipos de léxico: el colorista y el suntuario. Esta luminosidad se expresa mediante sintagmas que integran ambos campos, como el “cielo color zafiro, sin mácula, constelado de diamantes o rasgado por la corva carrera del sol” o el “mar luciente”, que aquí se presenta como “cristal azul” (90).

Dámaso Alonso observa que la paleta de colores del poeta no es muy amplia, pero los colores que aparecen lo hacen en abundancia. El crítico señala ejemplos de colores como el rojo, que es muy utilizado y sugerido mediante palabras como ‘livor’, ‘púrpura’, ‘rubíes’, ‘grana’, ‘coral’, ‘clavel’, ‘rosa’, entre otras; el blanco, también frecuente, se expresa no solo con la palabra ‘nieve’, como ya vimos, sino también a través de términos como ‘lino’, ‘lilios’, ‘espuma’, ‘cisnes’, ‘plata’ y ‘perlas’ (estas últimas con connotaciones suntuarias); el azul, aunque menos abundante, está presente mediante palabras como ‘zafiro’ o ‘cerúleo’, además de la simple mención del color; el verde es “el único color que tiene un valor real”, dada su presencia constante en la naturaleza; finalmente, el negro, a diferencia de los otros colores, deja de sugerir belleza y armonía natural, convirtiéndose en símbolo de dolor, mal augurio y fealdad (78-79).

Podemos concluir, entonces, que en los poemas de Góngora predomina un estilo intensamente ornamental y sensorial, caracterizado por la elaboración de imágenes de gran delicadeza y brillo estético. Su poesía construye metáforas de fuerte carga emotiva y visual, orientadas a exaltar una belleza idealizada y depurada, que constituye uno de los rasgos más distintivos de su arte. Las sensaciones que transmite al lector a través de su poesía son, como señala el crítico Dámaso Alonso, “sensaciones absolutas”, debido a que “lo colorista siempre se presenta con la máxima pureza de luz; lo espléndido, con el resplandor más nítido; y el sonido, en las últimas posibilidades de la armonía” (83).

### **El estilo poético de Juan de Jáuregui**

Jáuregui incorpora elementos petrarquistas y el ideal de belleza clásico, junto con hipérbatos y neologismos. Así, *Orfeo* es visto como “un poema culteranista que utiliza cultismos gongorinos, censurados en la época” (Aranda Espinosa y Brand Galindo 2024: 201). Prueba de ello es la construcción “reluchando”, que se encuentra también en el *Polifemo* de Góngora: “de oscura antorcha, con desorden ciego, / arde en su mano, reluchando, el fuego” (c. I, vv. 63-64). Por ello, hay críticos que consideran que “la diferencia entre los términos elegidos por Góngora y él es casi inexistente” (Zepeda 2016: 529).

Por ejemplo, cuando Jáuregui recurre a la metáfora convencional “pluvias de oro”: “su cabeza / vierte sobre los hombros pluvias de oro” (c. I, vv. 27-28), resulta evidente el acercamiento a la estética poética de Góngora con respecto a la imagen idealizada de la belleza femenina: “Mientras por competir con tu cabello, / oro bruñido al sol relumbra en vano...” (*Mientras por competir con tu cabello*) o “...aquel cabello / que Amor sacó entre el oro de sus minas” (*Ya besando unas manos cristalinas*). Jáuregui critica el uso excesivo de términos pertenecientes al léxico suntuario en metáforas insólitas, pero, al igual que en Góngora (“del luciente cristal tu gentil cuello”, “unas manos cristalinas” (*Mientras por competir con tu cabello*) o “sierpe de cristal, juntar le impide / la cabeza...” (*Ya besando unas manos cristalinas*)), emplea estos términos para invocar la belleza idealizada, propia de la tradición petrarquista y renacentista: “...el cristalino / hombro opuso al torrente impetuoso” (c. IV, vv. 259-260), “...sus cristales fríos / ya aspiran al imperio de los ríos” (c. V, vv. 271-272). Sin embargo, él es original cuando los emplea para caracterizar el paisaje infernal: “que es frágil semejanza a su dureza / el pórvido tenaz, el bronce eterno; / con la que ostenta el muro fortaleza, / aun el diamante y el acero es tierno” (c. III, vv. 11-14). Estos versos remiten a la frialdad, oscuridad y dureza del lugar descrito, como si el autor jugara con los valores tradicionales del léxico poético para reforzar la intensidad de la escena.

El término “cristalino” se utiliza además para caracterizar la música de Orfeo, evocando no solo su perfección estética, sino también una dimensión acústica sutil: la limpidez sonora de los cristales al entrecocar, imagen que sugiere la pureza y la claridad de su canto. Según Zepeda, la música de Orfeo tiene un carácter catártico, pues provoca en quienes la escuchan una profunda emoción al hacerles tomar conciencia de la fugacidad de su dicha. Además, Jáuregui recurre a la invocación a las Musas en relación con la música órfica, uno de los pasajes decisivos del mito (2016: 536). La lira de Orfeo, elevada a los cielos, se convierte así en emblema de la inmortalidad del arte, expresión de una divinidad poética que Jáuregui evoca desde la tradición mítica pagana.

En los versos 109-112 del Canto II destaca la belleza del canto de Orfeo, a través de la comparación con el canto de Filomela (el ruiseñor, símbolo de la música más hermosa), que subraya la excelencia de su música. Se nota en estos versos la influencia de Góngora, cuando Jáuregui retoma el uso del sintagma “nocturnas aves” que el poeta barroco empleó en *Polifemo*.

La oposición entre luz y oscuridad recuerda descripciones similares de la obra de Góngora, donde también se juega con ese contraste al nivel lexical: “Guarnición tosca de este escollo duro / Troncos robustos son, a cuya greña / Menos luz debe, menos aire puro / La caverna profunda, que a la peña; / Caliginoso lecho, el seno oscuro / Ser de la negra noche nos lo enseña / Infame turba de nocturnas aves, / Gimiendo tristes y volando graves” (*Fábula de Polifemo y Galatea*, V).

Aunque el infierno es un lugar de oscuridad permanente, Jáuregui crea un oxímoron en versos donde invoca una “luz incierta” o “infame luz caliginosa”, versos que indican una luz infernal que no disipa la oscuridad, sino que la intensifica: “en sombras tintos, reconoce y mira / a luz incierta, que de mustios fuegos / débil se opone a los horrores ciegos” (c. II, vv. 94-96); “Túrbido incendio [...] / aborta infame luz caliginosa, [...] / la bruta faz de la región umbrosa” (c. II, vv. 97-100). Esta luz proviene de “mustios fuegos” que son destructivos y generan sombras, creando un juego dinámico de luces y sombras que refleja el tormento del infierno y la tensión entre vida y muerte.

La antítesis entre “íferas prisiones”, referencia a la oscuridad del infierno, y “célicas regiones”, remitiendo al cielo y a la luz —“y el pie usurpa a las íferas prisiones / [...] se mira de las célicas regiones” (c. III, vv. 242-246)— es una oposición vertical que sugiere la separación entre el mundo de los muertos y el de los vivos, un contraste recurrente en el poema. El poeta utiliza diversas fórmulas sinónimas para nombrar el mundo de los vivos (como “región serena” o “solar esfera”) para evitar repeticiones. Esto puede verse como una respuesta estilística a las críticas que Jáuregui hizo a Góngora sobre la saturación de términos, reprochándole la tendencia de repetirlos “con tal porfía”, aunque a veces él mismo también cae en repeticiones. Un ejemplo en este sentido sería la frecuente mención de la palabra “infierno” a lo largo del poema, o de la palabra “sonoro”, en construcciones como: “sonoro labio” (c. I, v. 178), “siendo el sonoro canto...” (c. I, v. 15), “con la sonora guerra” (c. III, v. 172), “la gratitud sonoro sacrificio” (c. III, v. 232), “su actividad sonora” (c. III, v. 314), “sonora escuela” (c. IV, v. 92), “el plectro veloz sonora lima” (c. IV, v. 133), entre muchas otras.

Destaca también la reiteración del adjetivo “dulce”, como epíteto para la música de Orfeo, lo que transmite una constante idea de suavidad y armonía: “la dulce voz” (c. I, v. 169), “el dulce son” (c. II, v. 171), “operando en los dos tregua sonora / la dulce lira” (c. II, vv. 231-232), “la más piadosa voz y dulce tono” (c. III, v. 61), “dulce voz y docta mano” (c. V, v. 142), “dulces cantos con horriblos bramidos” (c. V, v. 240), “memoria de su dulce canto” (c. V, v. 325). Resulta irónico recordar que Jáuregui había ridiculizado en su *Antídoto* el uso excesivo de términos como “dulce” o “blando” en la poesía de Góngora.

El empleo de términos pertenecientes al léxico musical también presenta esta ambivalencia entre la influencia de la estética gongorina y la originalidad de Jáuregui. Así, el color rojo es evocado en el *Orfeo* principalmente a través de imágenes ligadas a la sangre, lo que le confiere un fuerte valor simbólico. En expresiones como “felicidad sangrienta” (c. V, v. 96) o “las sangrientas divisiones” (c. V, vv. 261-262), el rojo sugiere ante todo muerte, violencia o pasión desbordada, y sugiere el conflicto interno o la tragedia de los personajes, más que ofrecer una simple evocación visual. Solo en “o a la rosa, que el múrce purpura” (v. 37, c. I) el rojo aparece desligado del dolor, asociado esta vez a la belleza, la juventud y la vitalidad de Eurídice. Esta ambivalencia del rojo, como

símbolo tanto de la vida como de la muerte, no solo enriquece el universo simbólico del poema, sino que lo conecta también con imágenes similares en la poesía de Góngora, en la que la rosa y su color sirven para exaltar la hermosura femenina.

El verde aparece de forma escasa pero significativa, con funciones tanto descriptivas como simbólicas. En el Canto II, la ausencia del verde en el infierno (“no le matiza de verdor”) refuerza la atmósfera de muerte y desesperanza, al negar el color característico de la vida y la esperanza. Por contraste, en el Canto V, el verde reaparece vinculado a la transformación de las ninfas en árboles (“verdes vidas”, “hojas el cabello”), lo que introduce una compleja ambivalencia: la muerte física se convierte en vida vegetal, y el color verde, además de su valor visual, sugiere juventud, renacimiento y continuidad. Aunque menos explícito que en Góngora, donde los colores son más directos y vibrantes (en versos como “copos de blanca nieve en verde prado”, “verdor al campo, claridad al río” – *A una dama muy blanca vestida de verde*), Jáuregui emplea el verde de forma más sutil y simbólica, integrándolo en imágenes que enriquecen el contraste entre vida y muerte, castigo y redención.

En el Canto IV, el contraste entre “clavel” y “pálida nieve” sugiere una lucha interior de Orfeo, en la que la palidez (símbolo del miedo, del dolor) vence al color rojo, que representa la fuerza vital, proyectando su estado emocional en su rostro: “sereno el rostro, de beldad labrado, / donde venció al clavel pálida nieve” (vv. 99-100). Este segundo fragmento combina, además, léxico de la luz (“sereno el rostro”) para acentuar la belleza del héroe incluso en medio del infierno, reforzando así el contraste entre luz y sombra, belleza y muerte. Estas combinaciones revelan la complejidad simbólica del color en el poema y su conexión con la tradición poética anterior, especialmente con Góngora y Garcilaso. Por ejemplo, el “clavel” aparece en los versos de Góngora, también asociado al color blanco de la “blanca frente”: “mientras a cada labio, por cogello / siguen más ojos que al clavel temprano” (*Mientras por competir con tu cabello*).

La influencia del estilo poético de Garcilaso es evidente sobre todo en el sintagma “la azucena y rosa” que recuerda del conocido verso que abre el Soneto XXIII del poeta renacentista: “En tanto que de rosa y d’azucena...” (1989: 66). En el poema de Jáuregui puede ser identificada la misma imagen en los versos “donde aprendieron la azucena y rosa / tersos desdenes de la nieve y grana” (c. I, vv. 155-156). Este tipo de contrastes cromáticos, particularmente entre blanco y rojo, tiene el propósito de intensificar el valor simbólico de la juventud, la belleza o la emoción. De este modo, asociaciones de términos como “azucena y rosa” y “nieve y grana” remiten al ideal renacentista femenino y, al mismo tiempo, subrayan la pérdida prematura de Eurídice, añadiendo una dimensión trágica a los versos.

Otra imagen heredada de la tradición petrarquista y, posiblemente, de su reelaboración garcilasiana, es el amor representado como un fuego que arde y consume

al enamorado: “de inquieta llama causador...” (c. I, v. 18). El sustantivo “llama” designa metafóricamente el amor que nace en Orfeo al contemplar por primera vez a Eurídice.

Se advierte, por tanto, que Jáuregui oscila en su poema entre la herencia clasicista y renacentista y ciertas afinidades con la estética barroca de Góngora, pero nunca alcanza ni busca las dislocaciones sintácticas extremas del cordobés. La obra de Jáuregui usa recursos cultos de forma “dosificada y funcional”, con una estructura clara, continuidad narrativa y finalidad moralizante, frente a la experimentación gongorina y la densidad metafórica extrema. Aunque emplea un estilo rico en cultismos, el *Orfeo* propone una reforma conciliadora: integrar recursos cultos dentro de un marco claro, ejemplarizante y filológico. De este modo, el poema funciona como respuesta implícita al gongorismo: adopta sus logros formales, pero busca demostrar que la belleza poética debe regirse por proporción y transparencia, no por oscuridad ni artificio desbordado. Jáuregui toma recursos gongorinos (léxico culto, hipérbaton, tono elevado), pero los controla deliberadamente para no contradecir su postura crítica previa. Este gesto tiene doble valor: reconoce el ingenio de Góngora, pero lo reinscribe en un marco disciplinado y normativo, acorde con su postura crítica frente al culteranismo excesivo.

Además, el uso de un registro poético culto no debe interpretarse automáticamente como adhesión al modelo gongorino. Aunque el poema *Orfeo* adopta rasgos del lenguaje culto, su uso se inserta en una estética que privilegia la claridad moral, la armonía pitagórica y la imitación clásica, lo que contrasta con la oscuridad y experimentación radical gongorina.

Ya antes de la consolidación del gongorismo existían autores que se distanciaban de prácticas consideradas ajenas a la orientación clásica, defendiendo una poesía fiel tanto al contenido como a la forma heredados de la tradición renacentista. Frente a ellos se sitúa Góngora, quien, aun partiendo de los principios fundamentales de la poética clásica, los reformula y convierte en punto de partida para una nueva apropiación estética de la realidad (Zepeda 2016: 533).

### Consideraciones finales

El análisis del *Orfeo* permite afirmar que la estética defendida por Jáuregui constituye una alternativa consciente al barroco dominante. Su poética se fundamenta en la imitación regulada, la claridad formal y la aspiración a una belleza objetiva, en abierta oposición a los excesos expresivos del gongorismo. Sin embargo, las coincidencias formales y léxicas con la obra de Góngora, como el empleo de cultismos, el hipérbaton y la musicalidad del verso, revelan que la distancia entre ambos poetas no es absoluta. Jáuregui asimila recursos culteranos, pero los racionaliza dentro de un marco clasicista, evitando la “hipertrofia del elemento verbal” que él mismo había censurado.

La acusación de imitación, por tanto, responde más a polémicas literarias y lecturas parciales que a un análisis textual riguroso. En realidad, *Orfeo* no supone una rendición

ante el modelo gongorino, sino una forma de diálogo estético: un intento de apropiarse de los logros formales de Góngora sin renunciar a la coherencia entre fondo y forma ni a la inteligibilidad moral del arte. La elección del mito órfico, como símbolo de armonía, catarsis y poder creador, encarna este ideal de equilibrio entre arte y naturaleza, inspiración y disciplina.

De ahí que el poema confirme la paradoja central de Jáuregui: su rechazo teórico del gongorismo no impidió que su obra se viera inevitablemente influida por él. Más que contradicción, esta tensión revela el carácter competitivo y emulativo de la poesía barroca, en la que la imitación se convierte en un medio de afirmación individual. En definitiva, el estudio del *Orfeo* muestra que Jáuregui no fue un mero imitador de Góngora, sino un poeta que, desde la crítica y la emulación, transformó la herencia gongorina en una poética de equilibrio, medida y claridad racional, reafirmando así su lugar singular dentro del canon del Siglo de Oro.

### Bibliografía

- ALBORG, Juan Luis (1933). *Historia de la literatura española. Época Barroca*. Segunda edición. Madrid: Gredos.
- ALONSO, Dámaso (1960). *Estudios y ensayos gongorinos*. Madrid: Gredos.
- ALONSO, Dámaso (1955). *Góngora y el Polifemo*. Madrid: Gredos.
- ARANDA ESPINOSA, Francisco; BRAND GALINDO, Alhelí (2024). “Orfeo y la armonía celestial, de Jáuregui a Ovidio: filosofía, música y poesía”. *Estudios y perspectivas. Revista científica y académica*, 4(1), 195-212.
- CINTRA BENÍTEZ, Armando (2023). *Juan de Jáuregui, un poeta olvidado del barroco español, renovador de la tradición clásica en su poema Orfeo*. [Tesis doctoral]. Ciudad de México: El Colegio de México.
- GÓNGORA, Luis de. *Mientras por competir con tu cabello*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [https://www.cervantesvirtual.com/portales/ver\\_la\\_poesia/709080\\_mientras\\_competir/](https://www.cervantesvirtual.com/portales/ver_la_poesia/709080_mientras_competir/) [30/07/2025]
- GÓNGORA, Luis de. *Ya besando unas manos cristalinas*. Proyecto Todo Góngora. Universitat Pompeu Fabra. Barcelona. <https://arxiu-web.upf.edu/todogongora/poesia/sonetos/020/index.html> [30/07/2025]
- GÓNGORA, Luis de. *Soledades*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/soledades-0/html/fedc9aec-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_2\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/soledades-0/html/fedc9aec-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_2_) [30/07/2025]
- GÓNGORA, Luis de. *Inscripción para el sepulcro de Dominico Greco*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sonetos-canciones-y-otros-poemas-en-arte-mayor-0/html/fec6a3de-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_4\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sonetos-canciones-y-otros-poemas-en-arte-mayor-0/html/fec6a3de-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_4_) [30/07/2025]

- GÓNGORA, Luis de. *A una dama muy blanca vestida de verde*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sonetos--5/html/000fdc58-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_1.html#I\\_20\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/sonetos--5/html/000fdc58-82b2-11df-acc7-002185ce6064_1.html#I_20_) [30/07/2025]
- GÓNGORA, Luis de. *Fábula de Polifemo y Galatea* (V). Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/fabula-de-polifemo-y-galatea--0/html/fedcc184-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/fabula-de-polifemo-y-galatea--0/html/fedcc184-82b1-11df-acc7-002185ce6064_2.html) [30/07/2025]
- GULLÓN, Ricardo (dir.) (1993). *Diccionario de literatura española e hispanoamericana*. Vol. 1 A-M. Madrid: Alianza.
- JAURALDE POU, Pablo (dir.); GAVELA, Delia; ROJO ALIQUE, Pedro (coord.) (2010). *Diccionario filológico de literatura española (siglo XVII)*. Volumen I. Madrid: Castalia.
- JÁUREGUI, Juan de (1973). *Obras II: Orfeo, Aminta*. Madrid: Espasa-Calpe.
- PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B.; RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros (1980). *Manual de literatura española. Barroco: Introducción, prosa y poesía*. Pamplona: Cénlit.
- RICO GARCÍA, José Manuel (ed.) (2002). *Jáuregui, Juan de, Antídoto contra la pestilente poesía de las "Soledades", aplicado a su autor para defenderle de sí mismo*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- ROJAS CASTRO, Antonio (2017). "Luis de Góngora y la fábula mitológica del Siglo de Oro: clasificación de textos y análisis léxico con métodos informáticos". *Studia Aurea*, 11, 111-142.
- VEGA, Garcilaso de la (1989). *Poesías completas*. Madrid: Castalia Didáctica.
- VENIER, Martha Elena (2014). "El Orfeo de Jáuregui". *Lexis*, XXXVIII(1), 207-216.
- ZEPEDA, Jorge (2016). "Clasicismo, estética, tradición: el Orfeo de Juan de Jáuregui". *Nueva revista de filología hispánica*, 64(2), 527-542.

**Aura Cristina Bunoro**  
*Universidad de Bucarest*

## **Crisis, nahualismo y resistencia en *Hombres de maíz* de Miguel Ángel Asturias**

### **Crisis, Nahualism and Resistance in Miguel Ángel Asturias' *Men of Maize***

**Recibido:** 29.09.2025 / **Aceptado:** 03.02.2025

**Resumen:** Este artículo analiza *Hombres de maíz* de Miguel Ángel Asturias desde una perspectiva crítico-literaria y cultural, con el objetivo de examinar la articulación entre crisis, resistencia indígena y nahualismo frente a la imposición del modelo capitalista en las comunidades originarias. A partir de un análisis textual e interpretativo, apoyado en enfoques críticos sobre herencias coloniales y los estudios sobre cosmovisiones indígenas mesoamericanas, se sostiene que el nahualismo opera en la novela no solo como motivo mítico, sino como estrategia narrativa de resistencia simbólica que reafirma una relación sagrada con la naturaleza y cuestiona la lógica de explotación de los recursos naturales. El estudio se centra en la construcción literaria de figuras como Gaspar Ilóm y otros personajes nahuales,

**Abstract:** This article analyzes *Men of Maize* by Miguel Ángel Asturias from a critical-literary and cultural perspective, with the aim of examining the articulation between crisis, Indigenous resistance, and nahualism in the face of the imposition of the capitalist model on Indigenous communities. Through a textual and interpretive analysis, supported by critical approaches to colonial legacies and studies on Mesoamerican Indigenous worldviews, the article argues that nahualism functions in the novel not only as a mythical motif but also as a narrative strategy of symbolic resistance that reaffirms a sacred relationship with nature and challenges the logic of natural resource exploitation. The study focuses on the literary construction of figures such as Gaspar Ilóm and other nahual characters, as well as on formal devices—polyphony, fragmentation, and

así como en recursos formales —polifonía, fragmentarismo y simbolismo— que permiten a Asturias configurar una poética de la resistencia. La originalidad de la propuesta radica en considerar el nahualismo como un eje articulador entre forma narrativa, cosmovisión indígena y crítica al capitalismo, más que como un mero elemento folclórico o mágico, lo que permite releer la novela como un espacio de confrontación epistemológica entre modernidad y pensamiento indígena.

**Palabras clave:** crisis, resistencia, realismo mágico, nahualismo, fragmentarismo.

symbolism—through which Asturias shapes a poetics of resistance. The originality of this proposal lies in considering nahualism as an organizing axis that links narrative form, Indigenous worldview, and a critique of capitalism, rather than as a mere folkloric or magical element, thus allowing the novel to be reread as a site of epistemological confrontation between modernity and Indigenous thought.

**Keywords:** crisis, resistance, magical realism, nahualism, fragmented narrative.

La novela *Hombres de maíz* (1949) de Miguel Ángel Asturias ocupa un lugar central en la narrativa latinoamericana del siglo XX por su compleja articulación entre mito, historia, crítica social y experimentación formal. Desde su publicación, la obra ha sido leída como una reescritura literaria de la cosmovisión maya-quiché, así como una denuncia de los procesos de desposesión y violencia ejercidos sobre las comunidades indígenas en el contexto de la modernización capitalista. En este sentido, la novela plantea un conflicto fundamental entre dos formas de relación con la tierra y con el maíz: aquella que lo concibe como sustento sagrado y fundamento de la vida comunitaria, y aquella que lo reduce a mercancía sometida a la lógica del beneficio económico.

El presente artículo tiene como objeto de estudio la representación de la resistencia indígena frente a la crisis provocada por la imposición del modelo capitalista en *Hombres de maíz*, poniendo especial énfasis en el nahualismo como eje simbólico y narrativo de dicha resistencia. Se parte de la hipótesis de que el nahualismo no funciona únicamente como un motivo mítico o folclórico, sino como una estrategia literaria de resistencia, a través de la cual Asturias articula una cosmovisión indígena que cuestiona los fundamentos racionalistas y utilitarios de la modernidad.

Diversos estudios críticos han abordado la novela desde perspectivas complementarias, destacándose los mecanismos de construcción mítica y la tensión entre realidad y ficción (Prieto 1986), analizándose la metamorfosis como principio integrador del relato (Gray Díaz 1988) o subrayándose la relación entre la escritura de Asturias y la tradición mayense (Bellini 1999; Freixas 1998). Por su parte, los estudios antropológicos e históricos sobre el nahualismo han permitido contextualizar este fenómeno más allá de su representación

literaria, mientras que los trabajos sobre simbolismo y realismo mágico han contribuido a iluminar su dimensión estética. No obstante, resulta pertinente profundizar en la función del nahualismo como articulador entre forma narrativa, cosmovisión indígena y resistencia cultural, especialmente en relación con la crítica a la modernidad destructiva que atraviesa la novela.

Desde una perspectiva crítica latinoamericana, el conflicto que atraviesa *Hombres de maíz* puede leerse también en relación con la persistencia de formas de dominación económica y cultural propias de la modernidad colonial. En este sentido, resulta pertinente la noción de colonialidad del poder propuesta por Aníbal Quijano, que permite comprender la imposición del modelo capitalista sobre las comunidades indígenas como una continuidad de lógicas coloniales en el ámbito económico y epistemológico (2014: 821). En el plano literario, Ángel Rama ha descrito procesos similares mediante el concepto de transculturación narrativa, entendida como la incorporación conflictiva de saberes y formas culturales subalternas en estructuras narrativas modernas (2007: 40-41). Asimismo, la coexistencia de voces, temporalidades y sistemas simbólicos heterogéneos en la novela puede vincularse con la noción de heterogeneidad sociocultural formulada por Antonio Cornejo Polar, particularmente útil para analizar la tensión entre cosmovisión indígena y discurso hegemónico de la modernidad (2003: 10).

Desde el punto de vista metodológico, el artículo se apoya en un análisis textual e interpretativo, que combina la lectura simbólica de los motivos míticos con el estudio de los recursos formales de la narración —polifonía, fragmentarismo, analepsis y prolepsis— y su inscripción en un contexto cultural e ideológico más amplio. Este enfoque permite examinar cómo la estructura misma del relato y la construcción de personajes como Gaspar Ilóm, el Curandero Venado, Goyo Yic o Nicho Aquino contribuyen a configurar una poética de la resistencia, en la que la transformación, la circularidad y la persistencia de lo mítico se oponen a la lógica lineal y utilitaria del progreso.

La originalidad de la propuesta radica, así, en considerar el nahualismo como un elemento central para comprender no solo el universo simbólico de *Hombres de maíz*, sino también su dimensión política y cultural. Leído desde esta perspectiva, el texto de Asturias se presenta como un espacio de confrontación entre sistemas de pensamiento heterogéneos, en el que la literatura se convierte en un medio privilegiado para reivindicar la vigencia de las tradiciones indígenas como forma de resistencia frente a la crisis de la modernidad.

El título de la novela hace referencia, en primer lugar, al origen de los hombres mayas-quiché según el texto del *Popol Vuh* que “cuenta la historia de la creación de todas las criaturas vivientes, formulada en una serie de mitos sobre seres que actúan en la tierra y en los mundos inferiores” (Caufield 2009: 62). Después de haberse creado la Tierra, el siguiente paso es la creación de los animales que, sin embargo, no consiguen

adorar a los dioses, “Trinidad formada por la Majestad, la Serpiente Quetzal y el Corazón del Cielo” (165). Se procede, entonces, a un segundo intento de creación, el de los hombres de barro, al que la novela alude explícitamente: “les anuncian que no son hombres de barro, que los muñecos de lodo caedizo y tristes fueron destruidos” (Asturias 2003: 327). Esta forma de humanidad resulta igualmente fallida, al no cumplir con la adoración exigida por los dioses. El intento posterior, la creación de los hombres de madera, tampoco alcanza el propósito esperado y es solo con la creación de los hombres de maíz que se logra una humanidad verdadera y perdurable. Además de constituir un elemento identitario fundamental de los mayas, el maíz representa el alimento vital de la comunidad. A partir de este punto, la novela no solo remite al origen mítico del pueblo maya, sino que expone “el origen del conflicto” (Bellini 1999) provocado por los cultivadores de maíz que, guiados por el afán de beneficio económico, explotan la tierra sin considerar las consecuencias de la tala, los incendios y la destrucción del entorno natural con el fin de ampliar las superficies de cultivo. Es en este contexto donde se configura el conflicto central del relato que enfrenta, por un lado, a los indígenas que preservan la cultura maya y defienden la naturaleza y el cultivo del maíz para alimentarse y, por otro lado, la sociedad moderna que trae consigo la destrucción y la pérdida de un estilo de vida propio de los indios, de sus valores y tradiciones: “el maíz empobrece la tierra y no enriquece a ninguno. Ni al patrón ni al mediero. Sembrado para comer es sagrado sustento del hombre que fue hecho de maíz. Sembrado por negocio es hambre del hombre que fue hecho de maíz” (Asturias 2003: 16).

Miguel Ángel Asturias reactualiza imágenes y sentidos procedentes del *Popol Vuh* (Grigore 2015: 10) para articular un relato en el que el conflicto mítico se proyecta sobre una situación de crisis histórica y cultural. En este marco, el líder indígena Gaspar Ilóm es envenenado por don Tomás Machojón —antiguo miembro de su comunidad— y por su esposa, Vaca Manuela Machojón, figura asociada al “engaño, el artificio y la trampa” (García Rodríguez 2015: 59), en una conjura organizada por el coronel Godoy. Este acto de traición no constituye únicamente un episodio narrativo, sino que simboliza la ruptura del orden comunitario y el avance de fuerzas externas vinculadas a la explotación del maíz como recurso económico.

Mediante los procedimientos propios del realismo mágico, Asturias introduce al lector en el sueño premonitorio de la Piojosa Grande, que anticipa el envenenamiento de Gaspar Ilóm y pone de manifiesto la persistencia de un saber ancestral capaz de percibir la amenaza que se cierne sobre la comunidad. A lo largo de la novela, el realismo mágico no opera como un simple efecto estético, sino como un dispositivo narrativo de resistencia, visible tanto en la supervivencia simbólica del líder indígena —tras purificarse en las aguas del río— como en la configuración de espacios como El Tembladero y en las múltiples transformaciones de los personajes. En este contexto, el nahualismo se erige como un elemento central de la resistencia indígena, al encarnar la continuidad entre lo

humano, lo animal y lo natural, y al oponerse a la lógica instrumental que rige la acción de los cultivadores de maíz. De este modo, la novela articula una respuesta simbólica y cultural frente a la crisis provocada por la modernidad destructiva.

Es preciso subrayar que el nahualismo era visto principalmente no como una práctica espiritual, sino como un recurso —a menudo censurable— usado por hechiceros ambulantes para causar daños y maleficios. Según las leyendas, los nahuales podían transformarse en perros lanudos de ojos brillantes y dientes feroces, con los que recorrían los campos en busca de gallinas u otros animales domésticos, infundiendo terror entre hombres y bestias (Rojas González 1944: 361). Los primeros conquistadores documentaron entre los tzeltales de Chiapas otra forma temible de nahualismo: el Tzihuitzin —también llamado Poxlon o Potlan—, que se aparecía como una bola de fuego en el cielo, semejante a un cometa. Este nahual era a la vez temido y venerado, y se le representaba en tablas pintadas, una de las cuales fue colocada en la iglesia de Oxchuc, junto al ídolo Hicalahau, después de la evangelización. En cuanto a los antecedentes prehispánicos, Sahagún describe al nahualli como brujo nocturno que asusta a los hombres y ataca a los niños, versado en hechizos y con una gran astucia, capaz de causar enfermedades, confusión o incluso la muerte. Autores modernos, siguiendo al abate Brasseur, sostienen que los nahuales eran indígenas que persistían en la idolatría y que, mediante artificios, atraían nuevamente a quienes habían adoptado el cristianismo. Según Brasseur, el nahualismo en el centro de México habría funcionado incluso como una especie de masonería indígena, con fines secretos de resistencia frente a los conquistadores (*apud* Rojas González 1944: 362).

NAGUAL. — (NAHUALLI: “bruja” —dice Molina—. Derivado de nahua, bailar asidos de las manos. De las brujas se dice que danzan formando un círculo, asidas de las manos.) En la inteligencia vulgar de las gentes de nuestros campos, el nagual es un indio viejo, desaliñado, feo, de ojos redondos y colorados, que sabe transformarse en perro lanudo y sucio, para correr los campos haciendo daños y maleficios. Suprimiendo la parte mentirosa y absurda de las transformaciones diabólicas, se comprende que los “naguales” no eran otros que los mismos indios persistentes en su antigua idolatría y costumbres, que buscaban y hacían prosélitos, haciéndoles apostatar de las nuevas creencias. Lo ejecutaban bajo la sombra del artificio y del misterio, huyendo del castigo de las autoridades cristianas. (Robelo 1915: 437)

Retomando la trama de la novela, el plan del coronel Godoy para eliminar la oposición indígena se presenta como un éxito solo aparente. Gaspar Ilóm y sus hombres son dados por muertos, pero esta supuesta aniquilación no marca el fin del conflicto, sino que constituye el punto de inflexión a partir del cual se activa la venganza ritual y simbólica

de la comunidad. Es precisamente tras la presunta muerte del líder indígena cuando la resistencia adopta formas ligadas al pensamiento mítico y al nahualismo, mediante la intervención de fuerzas sobrenaturales, maldiciones y prácticas rituales ancestrales.

En este momento decisivo, los brujos de las luciérnagas celebran un ritual de duelo y conjuro en el cerro de los sordos: durante cinco días y cinco noches lloran atravesándose la lengua con espinas; el sexto día guardan silencio, y el séptimo formulan los augurios que sellan el inicio de la venganza. A través de este acto ritual, la muerte simbólica de Gaspar Ilóm se transforma en “punto de referencia permanente y sugestivo para la espiritualidad indígena” (Bellini 1999), en el desencadenante de una continuidad espiritual, propia de la lógica nahualista, en la que la acción del líder persiste más allá de su desaparición física. Ese mismo día, el padre de Machojón experimenta corporalmente el peso de las maldiciones, cuando los brujos decretan que la descendencia de los responsables de la muerte de Ilóm y de la explotación del maíz quede condenada a la esterilidad y a la extinción de “la luz de las tribus y de la prole” (Asturias 2003: 37):

Ante vuestra faz sea dicho, ante vuestra faz apagamos en los conductores del veneno blanco y en sus hijos y en sus nietos y en todos sus descendientes, por generaciones de generaciones, la luz de las tribus, la luz de la prole, la luz de los hijos, nosotros, los cabezas amarillas, nosotros, cimas del pedernal, moradores de tiendas móviles de piel de venada virgen, aporreadores de tempestades y tambores que le sacamos al maíz el ojo del colibrí fuego, ante vuestra faz sea dicho, porque dieron muerte al que había logrado echar el lazo de su palabra al incendio que andaba suelto en las montañas de Ilóm, llevarlo a su caza y amarrarlo en su casa, para que no acabara con los árboles trabajando a favor de los maiceros negociantes y medieros. (37)

A los ojos de los intrusos, Gaspar Ilóm está muerto; sin embargo, para los miembros de su comunidad su desaparición física no implica la anulación de su presencia ni de su poder. Como señala el propio texto, “el guerrero indio huele al animal que lo protege y el olor que se aplica [...] le sirve para borrar esa presencia mágica y despistar el olfato de los que le buscan para hacerle daño” (20). Este pasaje pone de manifiesto una concepción nahualista de la identidad, según la cual el líder indígena no se define únicamente por su cuerpo, sino por una continuidad simbólica y espiritual con su animal protector. De este modo, el nahualismo se configura como un dispositivo de resistencia, al permitir la supervivencia del sujeto indígena más allá de los mecanismos de persecución y eliminación impuestos por el poder hegemónico.

La resistencia que articula la novela se encuentra, así, estrechamente ligada al nahualismo entendido como capacidad de transformación y ocultamiento, pero también como forma de reorganización del poder comunitario. No resulta casual que, como

señala Martínez González, “se considera como nahuales a los dirigentes revolucionarios y a los jefes tradicionales” (2011: 285), ya que esta atribución simbólica refuerza la legitimidad del liderazgo indígena frente a las estructuras políticas y militares externas. En este sentido, el nahualismo no solo protege al individuo, sino que sostiene la continuidad de la resistencia colectiva, al inscribirla en una lógica cultural que escapa a la racionalidad moderna.

La novela se construye, además, sobre una serie de oposiciones fundamentales — tradición frente a modernidad, respeto frente a interés, lo mágico frente a lo real— que generan lo que René Prieto ha definido como una “intermitencia entre la realidad y la ficción” (1986: 354). A través del nahualismo, estas tensiones se intensifican al poner en diálogo la cosmovisión maya y la cristiana, especialmente en las definiciones del término que el propio texto ofrece. Mientras la mirada cristiana tiende a interpretar la transformación como engaño o artificio demoníaco, la perspectiva indígena la concibe como una forma legítima de relación con el mundo natural y espiritual. Esta confrontación epistemológica refuerza el carácter del nahualismo como espacio de resistencia simbólica, desde el cual la novela cuestiona los valores y discursos de la modernidad dominante con el apoyo de las notas del padre Valentín:

El nahualismo. Todo el mundo habla del nahualismo y nadie sabe lo que es. Tiene su nahual, dicen de cualquier persona, significando que tiene un animal que le protege. Esto se entiende porque así como los cristianos tenemos el santo ángel de la guarda, el indio cree tener su nahual. Lo que no se explica, sin la ayuda del demonio, es que el indio pueda convertirse en el animal que le protege, que le sirve de nahual (Asturias 2003: 202).

Por lo tanto, Gaspar Ilóm sobrevive gracias a su nahual y lleva a cabo la venganza en contra de los cultivadores de maíz y en contra de los hombres del ejército. La fragmentación del tiempo y del espacio ayuda a los lectores a reconstruir la escena del envenenamiento del líder de los indígenas después de varios años transcurridos. El autor rompe las secuencias cronológicas y combina presente y pasado destacando las consecuencias de los hechos. Los hermanos Tecún, Andrés y Roso evocan la muerte de Gaspar Ilóm y la necesidad de la continuación de la resistencia: “—Es la guerra que sigue, hermano. Que sigue y seguirá. Y nosotros sin con qué defendernos. Tè vas a acordar de mí: nos van a ir venadeando uno por uno. Dende que murió el cacique Gaspar Ilóm que nos madrugan. Es un perjuicio el que le haya podido el coronel Godoy” (81).

Se hace más necesaria la continuación de la lucha cuando hallan muerto al Curandero-Venado de las Siete-Rozas. El autor le dedica el capítulo VI a este personaje que, además de curar enfermedades, guía también a otros indios hacia el camino de la transformación

en su espíritu protector. El curandero intenta sanar a la madre de los Tecún de un hipo que no era una enfermedad sino “un mal que le hicieron con algún grillo” (65) y a Calistro, el hijo, de la locura. Los hermanos Tecún escuchan las palabras del hermano loco, Calistro, y van a matar a los de la familia Zacatón que le habían metido a la enferma dicho hipo bajo forma de grillo a través del ombligo. Los hermanos les cortan las cabezas a todos los miembros de la familia, incluidos niños y mujeres, y luego la enferma se cura, pero el motivo real de la matanza se revelará hacia el final de la novela. Todo el proceso de sanar la locura de Calistro está basado en procedimientos mágicos. Se necesitaba una pepita de ojo de venado y, por lo tanto, Gaudencio Tecún va en busca del animal y consigue cazarlo. Pero, al mismo tiempo, se muere también el Curandero y echan la culpa a Calistro, porque el único que se dio cuenta de que El Curandero y el Venado eran uno mismo fue Gaudencio Tecún:

—Nada de eso. Eran el mismo dedo. No eran dos. Eran uno. El Curandero y el Venado de las Siete-rozas, como vos con tu sombra, como vos con tu alma, como vos con tu aliento. Y por eso decía el Curandero cuando estaba nanita con el mal del grillo que era menester cazar el Venado de las Siete-rozas para que se curara, y agora con el Calistro lo volvió a repetir, lo dijo otra vez. (73)

La primera manifestación explícita de la venganza tiene lugar en El Tembladero, un espacio de fuerte carga simbólica en el que la naturaleza —el viento, los sonidos y los movimientos del entorno— participa activamente en la represalia contra los responsables de la muerte de Gaspar Ilóm. Es allí donde los hombres del coronel Godoy encuentran un “cajón de muerto” (108) que transporta un indígena encargado de dar sepultura al Curandero Venado. Mientras una parte de la tropa, dirigida por el subteniente Musús, acompaña al portador del ataúd, el resto permanece junto al coronel, quedando expuesto a la acción de fuerzas sobrenaturales que escapan a toda explicación racional.

En este contexto aparece la figura de Benito Ramos, personaje asociado a lo demoníaco y a lo premonitorio, cuyo cigarro se enciende solo y que anticipa la muerte de los culpables del envenenamiento de Gaspar Ilóm. La función de Benito Ramos no se limita a la profecía: su posterior unión con María Tecún lo integra en el entramado nahualista de la novela. María Tecún se vincula al nahualismo no por una transformación animal directa, sino por su condición de figura liminar, al estar asociada a la premonición, al tránsito y a la continuidad de la resistencia. Su relación con Benito Ramos, testigo y portavoz de lo sobrenatural, refuerza su pertenencia a un universo en el que el conocimiento no se rige por la lógica racional, sino por signos, visiones y anticipaciones propias del pensamiento indígena.

El ataque que sufren los hombres que permanecen junto al coronel Godoy se desarrolla como una acción colectiva de fuerzas sobrenaturales: primero un frío

extremo que los lleva a mutilarse, luego la deformación de sus rostros hasta quedar reducidos a calaveras de maíz. Solo el coronel permanece físicamente intacto, aunque queda paralizado por la mirada de los búhos dorados, animales cargados de simbolismo en la cosmovisión indígena. Obligado a suicidarse, su cuerpo no alcanza la muerte definitiva, sino que es sometido a una degradación simbólica: sombras lo reducen, junto con su caballo, al tamaño de un dulce, mientras los izotales agitan sus dagas como llamas encendidas. Este castigo ritual, inscrito en una lógica nahualista, subraya la inversión del poder y la eficacia de una resistencia que actúa desde el plano simbólico y espiritual:

Pero sólo será su sombra, un pellejo de sombra entre los izotales. La bala se aplastará en su sien, caerá al suelo, pero otras manos oscuras levantarán el cuerpo, lo montarán en su cabalgadura y empezarán a reducirlo con la bestia y todo, hasta que tenga las proporciones de un dulce de colación. Los izotales, en cerrado movimiento, agitarán sus dagas rojas de incendio hasta las cachas. (118)

Ante la llegada de los soldados a casa de los hermanos Tecún, estos respondieron con una “lluvia de postazos de escopeta” (121). El Curandero había sido “uno de los brujos de las luciérnagas que acompañaban al Gaspar Ilóm” (120) y este séptimo año que se había cumplido desde la matanza de los indios era el año en que el Curandero tenía que resucitar para acabar con la vida de los culpables de tan abominable hecho.

A través de una analepsis, se descubre que hubo una superviviente de la familia Zacatón, María Tecún, encontrada entre los muertos por Goyo Yic, quien la llevó con él, la crio, la convirtió en su esposa y la dejó embarazada. El nombre de Tecún se lo puso por los asesinos de su familia (apellido heredado de los responsables de la masacre de su familia que puede leerse como una forma de condena simbólica que desplaza la culpa hacia la superviviente, obligándola a portar la memoria del crimen y a asumir una identidad impuesta que niega la restitución de su linaje originario). Sin embargo, la mujer dejó a Goyo Yic y él empezó a buscarla. Primero se curó la ceguera con la ayuda de un hechicero y luego intentó averiguar dónde estaba y quién era su mujer, a la que solo conocía por la voz. El episodio se inscribe en el ámbito de una irrealidad plena, un trasmundo cuya aprehensión exige un estado de gracia particular, alcanzado por Goyo Yic a través de su ceguera (cf. Bellini 1999). Esta condición le permite establecer una comunicación privilegiada con aquello que se sitúa más allá de las apariencias sensibles. No es casual, por tanto, que al recuperar la vista pierda toda posibilidad de acceso a ese otro plano de la realidad: la restitución de la visión lo excluye del diálogo íntimo que había mantenido hasta entonces con lo invisible, poniendo de manifiesto la incompatibilidad entre la percepción racional y el conocimiento mítico. Según Bellini, se ha señalado como una incongruencia el hecho de que el capítulo no lleve

el nombre de su protagonista aparente, el ciego; sin embargo, si bien Goyo Yic actúa como eje narrativo, el verdadero núcleo del episodio es la búsqueda de María Tecún, cuya presencia el marido angustiado percibe en todas las cosas. De esta figura femenina se conocen apenas algunos datos fragmentarios: fue la esposa del ciego, fue salvada en su infancia de la matanza de los Tecún y abandonó a su marido llevándose consigo a sus hijos. Goyo Yic, privado de la vista, no puede reconocerla por sus rasgos físicos y solo la identifica a través de la voz. Paradójicamente, cuando decide someterse a una dolorosa operación para recuperar la vista y así encontrarla con mayor certeza, el único medio seguro de reconocimiento que poseía se vuelve ambiguo e incierto. Podría afirmarse, en este sentido, que veía más cuando era ciego, mientras que, tras recobrar la vista, queda sumido en una oscuridad más profunda.

María Tecún se configura así como una figura esencialmente inasible, al igual que la búsqueda emprendida por Goyo Yic. La realidad, en este episodio, se presenta como un juego de espejos infinito, donde las certezas se disuelven y las identidades se fragmentan. La mujer misteriosa domina el relato a través de una presencia inmaterial, sin contornos definidos, más cercana al ámbito de la leyenda que al de la experiencia empírica. Aunque su historia se ancle en hechos de extrema dureza, María Tecún pertenece ya al territorio de lo mítico, reforzando la dimensión irreal y simbólica que estructura todo el episodio (cf. Bellini 1999).

Esta imposibilidad de acceder a la verdad a través de la visión prepara el terreno para la irrupción del nahualismo como forma alternativa de conocimiento y de resistencia. En el caso de Goyo Yic, la transformación en *tacuatztina* no debe entenderse como una simple metamorfosis fantástica, sino como la manifestación de un saber que prescinde de la mirada y se activa desde el cuerpo, el instinto y la memoria ancestral. Allí donde la percepción racional fracasa, el nahualismo ofrece un modo distinto de relación con el mundo, basado en la continuidad entre lo humano y lo animal. De este modo, la conversión de Goyo Yic en “*tacuatztina*, hembra de *tacuatztín*” (Asturias 2003: 153) representa una restitución simbólica del vínculo con el trasmundo, perdido tras la recuperación de la vista, y confirma la vigencia de la cosmovisión indígena frente a los límites del conocimiento moderno.

En este punto del análisis resulta fundamental detenerse en la figura de Nicho Aquino, ya que su recorrido narrativo permite articular de manera especialmente clara la relación entre nahualismo, resistencia y modernidad, eje central de la novela. Como señala Nancy Gray Díaz, en su metamorfosis “encontramos la clave a los misterios trascendentales que forman la base de la acción de la novela” (1988: 235), lo que convierte a este personaje en un punto de inflexión dentro del desarrollo simbólico del relato.

Nicho Aquino no solo se transforma en su nahual, sino que es acompañado por el Curandero Venado en un proceso iniciático que lo introduce plenamente en el universo mítico indígena. Este descenso al ámbito de la transformación tiene lugar en “las cuevas

subterráneas, más allá de los cerros que se juntan, más allá de la niebla venenosa” (Asturias 2003: 326), espacio liminar donde los personajes “van al encuentro de su nahual, su yo-animal-protector que se les presenta en vivo, tal y como ellos lo llevan en el fondo tenebroso y húmedo de su pellejo” (326). La escena explicita el nahualismo como experiencia de revelación identitaria y como forma de acceso a un conocimiento que escapa a la lógica racional.

La importancia de Nicho Aquino en este momento del análisis radica también en su condición ambigua: es un cartero, es decir, un sujeto asociado a una función propia de la modernidad administrativa y estatal, pero al mismo tiempo está profundamente vinculado a las tradiciones mayas y al nahualismo. Su mujer huye del hogar y recibe el nombre de tecuna, denominación que se aplica a todas las mujeres que abandonan a sus maridos y que remite, nuevamente, a la figura de María Tecún como identidad colectiva y móvil. En este cruce de trayectorias, el personaje encarna de manera ejemplar la tensión entre dos sistemas culturales opuestos. No es casual que se diga de él que “se vuelve coyote” (202) cuando sale del pueblo a llevar la correspondencia, y que “por eso cuando él va con el correo parece que las cartas volaran” (202). La eficacia del servicio moderno se explica, desde la cosmovisión indígena, a través del nahualismo y del espíritu protector.

A través de la figura de Nicho Aquino se puede pues observar cómo el nahualismo funciona no solo como motivo mítico, sino como forma de resistencia simbólica frente a la racionalidad moderna. En el capítulo dedicado a este personaje, esta tensión se hace aún más evidente a través de la definición del nahualismo ofrecida por el padre Valentín, que confronta directamente la mirada cristiana con la cosmovisión indígena, reforzando el carácter conflictivo y contrahegemónico de esta creencia:

otro tanto ocurre con los urdimientos de los “nahuales” o animales protectores que por mentira y ficción del demonio creen estas gentes ignorantes que son, además de sus protectores, su otro yo, a tal punto que pueden cambiar su forma humana por la del animal que es su “nahual”, historia esta tan antigua como su gentilidad. (199)

Tal como desaparece Goyo Yic en busca de su mujer, igual ocurre con el cartero, cuyo trabajo era fundamental para los habitantes que esperaban sus cartas. En su búsqueda es enviado Hilario Sacayón que se encuentra con un coyote y se da cuenta de que es Nicho Aquino y quiere matar al animal para recuperar el alma del cartero. A través de la fragmentación temporal, Hilario evoca a figuras del principio de la novela, como Machojón, Gaspar Ilóm o el Curandero Venado. La novela no sigue una progresión temporal continua ni causal. Los hechos se presentan desordenados y el lector debe reconstruirlos a partir de fragmentos dispersos. Episodios fundamentales —como la muerte (aparente) de Gaspar Ilóm, las venganzas o las metamorfosis—reaparecen

en diferentes momentos y desde perspectivas distintas, lo que rompe la lógica de un tiempo lineal propio de la narrativa realista, siendo este un procedimiento que responde a una concepción del tiempo no progresiva, sino cíclica, más cercana al pensamiento mítico indígena. A la luz de lo anterior, se comprende por qué Benito Ramos, testigo de lo ocurrido con los soldados del coronel Godoy en El Tembladero, rememora los acontecimientos bajo la forma de un cierre simétrico que reactualiza el pasado y lo reinscribe en el presente narrativo. Este gesto de rememoración no cumple únicamente una función testimonial, sino que pone en evidencia la persistencia de una memoria indígena que se opone a la fijación lineal y racional de los hechos.

De este modo, la novela alcanza un final circular en el que se confrontan dos modos irreconciliables de interpretación de la realidad: por un lado, el discurso racional y administrativo de los documentos oficiales; por otro, el relato mítico y ritual de las maldiciones, a través del cual los brujos reducen al coronel Godoy a la condición de juguete. Esta oposición subraya que, en *Hombres de maíz*, la verdad no se define por la versión institucional de los acontecimientos, sino por la eficacia simbólica de la cosmovisión indígena, capaz de imponer su propia lógica frente a la racionalidad moderna:

—Seguramente, sólo que resultó cierta. En el parte que dio el gobierno apenas decía que el coronel Godoy y su tropa, de regreso de un reconocimiento, perecieron por culpa de un monte que agarró fuego; pero la verdad...

—La verdad la viste vos, lo viste quemarse o morir guerreando, vaya que entre el cielo y la tierra no hay nada oculto...

—Ni murió quemado ni murió guerreando. Los brujos de las luciérnagas, después de aplicarle el fuego frío de la desesperación, lo redujeron al tamaño de un muñeco y lo multiplicaron en forma de juguete de casa pobre, de maleno de palo tallado a filo de machete. Le tenían reservado, por lo que vos ves...

—Por lo que vos viste...

—Por lo que yo vi; pero, ahora, al contártelo lo estás viendo vos; le tenían reservado un peor castigo que la muerte. Los indios eran más adelantados que nosotros, juzgo yo, porque como castigo habían dejado atrás la misma muerte. (275)

Esta reactivación del pasado prepara el retorno al capítulo dedicado a Nicho Aquino, cuya historia adquiere, en este punto del relato, una nueva dimensión. Lejos de constituir un episodio aislado, la figura del cartero permite cerrar el ciclo narrativo al reinscribir el nahualismo como principio de continuidad y resistencia, y al mostrar cómo la memoria indígena persiste frente al intento de fijar los acontecimientos en una versión única y oficial. Hallándose en la imposibilidad de poder volver a su pueblo porque estaba

acusado de haber huido con la correspondencia y de haber matado a su mujer, Nichón encuentra empleo en un hotel y tiene que ir al Castillo del Puerto, cárcel donde estaban presos Goyo Yic y Domingo Revolorio, acusados por “venta de aguardiente sin patente” (336). A la misma cárcel llega el hijo de Tatacuatzín Goyo Yic que llevaba el mismo nombre que su padre. Viene a visitarlo su madre, la tan buscada María Tecún, que después de haberse ido de su casa, había contraído matrimonio con Benito Ramos. Tal como mencionamos anteriormente, al final de la novela se nos revela también el motivo de la matanza de la familia Zacatón: porque eran descendientes del farmacéutico que había preparado el veneno para matar a Gaspar Ilóm; asimismo, se revela la identidad real de María Tecún, que era la Piojosa Grande, mujer de Gaspar Ilóm. Este trío formado por la Piojosa Grande, el Curandero Venado y el Cartero Coyote es el que transmite la herencia de Gaspar Ilóm, la importancia del cultivo racional del maíz y la creencia en el nahualismo: “Viejos, niños, hombres y mujeres, se volvían hormigas después de la cosecha, para acarrear el maíz; hormigas, hormigas, hormigas, hormigas...” (360).

El simbolismo tiene también un papel fundamental en la obra, puesto que cada transformación tiene su propio significado. El venado o ciervo, por ejemplo, se asocia simbólicamente con la fecundidad, los ciclos de crecimiento y el renacimiento (Chevalier 2009: 219-222); al mismo tiempo, funciona como figura anunciadora de la luz y como mediador que orienta el tránsito desde la oscuridad hacia el ámbito diurno. Según el *Popol Vuh*, los mayas-quiché son “criaturas de la Madre de la Luz” y “los hijos del Padre de la Luz” (*apud* Edmonson 1971: 8). El ciervo puede vincularse asimismo con el retorno a una pureza primordial, entendida como una relación originaria y no jerárquica con el mundo animal, relación que se inscribe plenamente en la lógica del nahualismo. Además, el Curandero está relacionado con lo irracional, con lo mágico, todo lo opuesto a las bases de la modernidad anclada en lo racional, aunque en la novela se hable de la importancia del cultivo racional del maíz.

El número siete, los siete años que se cumplen después de la muerte de Gaspar Ilóm, indica el significado de un cambio después del cierre de un ciclo y el de una renovación positiva. Esta renovación consiste en la vuelta hacia las creencias mayas, al nahualismo. A través de la resistencia y la venganza cumplida, la vida puede seguir su rumbo.

La Piojosa Grande, también llamada Lluvia, condensa de manera ejemplar el sentido último de la novela. La lluvia, como símbolo de la semilla (Chevalier 2009: 751), remite al principio de fecundidad y renovación, del mismo modo que el maíz representa no solo la prosperidad material, sino el origen mismo de la vida y de la identidad maya. En este entramado simbólico, la figura de María Tecún encarna la continuidad de la resistencia más allá de la violencia y de la muerte del líder indígena. Así como la semilla permanece latente antes de germinar, la resistencia no se extingue con la desaparición de Gaspar Ilóm, sino que se repliega, se transforma y se proyecta hacia el futuro.

Desde esta perspectiva, la lluvia no anuncia únicamente el retorno cíclico de la fertilidad, sino la persistencia de una cosmovisión que se niega a ser erradicada por la lógica de la modernidad capitalista. El nahualismo, entendido como principio de transformación y continuidad, encuentra en la imagen de la semilla su correlato simbólico: ambos remiten a una vida que no se agota en una forma única ni en un tiempo lineal. De este modo, *Hombres de maíz* se cierra sobre una afirmación de la resistencia indígena como proceso vital, cíclico y regenerador, en el que la memoria, el mito y la naturaleza se articulan como fuerzas capaces de sostener la comunidad frente a la crisis.

A partir del conjunto de análisis desarrollados en este artículo, se pone de manifiesto que la fragmentación temporal en *Hombres de maíz* no funciona como un mero recurso formal, sino como un principio estructural íntimamente vinculado al nahualismo, entendido como lógica de transformación, continuidad y resistencia propia de la cosmovisión indígena. Esta organización temporal fragmentaria permite que pasado, presente y mito se interpenetren, reforzando una concepción cíclica del tiempo en la que la crisis provocada por la modernidad y las diversas formas de resistencia indígena encuentran su sentido último en el pensamiento nahualista que atraviesa la novela. Asturias consigue esta fragmentación mediante la ruptura de la linealidad cronológica, los retornos al pasado a través de la analepsis (el relato de Benito Ramos sobre lo ocurrido en El Tembladero, la rememoración de la matanza de los Tecún, los recuerdos de Gaspar Ilóm como líder comunitario), las anticipaciones del futuro a través de la prolepsis (las visiones de Benito Ramos, los sueños de la Piojosa Grande). Al mismo tiempo, un mismo acontecimiento se narra, se recuerda, se profetiza o se reinterpreta por distintos personajes y esta polifonía produce un efecto de superposición temporal: el pasado no queda atrás, sino que irrumpe constantemente en el presente. Un ejemplo significativo es la muerte de Gaspar Ilóm que se reactualiza a través de los recuerdos de los hermanos Tecún, de los rituales de los brujos y las consecuencias que se despliegan años después. Además, la autonomía relativa de los capítulos, los personajes distintos, los espacios específicos, los tiempos narrativos propios, aunque están vinculados por ejes simbólicos (maíz, nahualismo, resistencia), no siguen una secuencia cronológica directa. El nahualismo refuerza la fragmentación temporal al disolver las fronteras entre vida y muerte, pasado y presente, humano y animal. Los personajes, “memorables en su cotidiana humanidad” (Liano 2010), pueden desaparecer y reaparecer bajo otras formas, lo que impide fijarlos en una temporalidad estable.

Teniendo en cuenta todo lo presentado a lo largo del trabajo, puede concluirse que *Hombres de maíz* no solo rememora las creencias mayas como un “continuo regreso del presente a los orígenes” (Freixas 1998: 207), sino que pone en diálogo el mundo mágico y el mundo real como categorías que coexisten y se tensionan en la estructura misma

del relato. Esta interpretación dialoga con la lectura de Bellini, para quien la novela se sitúa justamente entre mito y realidad, ofreciendo una inmersión en un universo donde ambas dimensiones están inseparablemente entrelazadas.

Desde esta perspectiva, la obra confirma la importancia de las tradiciones comunitarias como forma de resistencia frente a la crisis que trae consigo “el progreso que avanza con paso de vencedor” (Asturias 2003: 281). Asturias recurre a una serie de herramientas narrativas — realismo mágico, polifonía, analepsis y prolepsis, temporalidad fragmentada y estructuras casi autónomas por capítulo— que no son simples recursos formales, sino procedimientos que materializan la cosmovisión indígena en la forma misma del texto.

El aporte original de este análisis radica en proponer que no basta con leer estas estrategias como efectos del realismo mágico; en *Hombres de maíz* operan como componentes de una lógica nahualista de resistencia y continuidad. En este sentido, el nahualismo no es solo un motivo temático, sino un eje estructural que articula la transformación de los personajes y la circularidad del relato, al tiempo que reinvierte la relación entre mito, resistencia cultural y crisis socioeconómica.

### Bibliografía

- ASTURIAS, Miguel Ángel (2003). *Hombres de maíz*. Madrid: Alianza Editorial.
- BELLINI, Giuseppe (1999). *Mundo mágico y mundo real: la narrativa de Miguel Ángel Asturias*. Roma: Bulzoni Editore. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mundo-mgico-y-mundo-real--la-narrativa-de-miguel-ngel-asturias-0/html/01e5e59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_64.html#I\\_8\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/mundo-mgico-y-mundo-real--la-narrativa-de-miguel-ngel-asturias-0/html/01e5e59a-82b2-11df-acc7-002185ce6064_64.html#I_8_) [23/01/2026]
- CAUFIELD, Catherine (2009). “El *Popol Vuh* del quiché-maya”. *Artifara*, 9 Addenda, 159-169. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/el-popo-vuh-del-quiche-maya-924034/> [01/09/2025]
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain (2009). *Dictionar de simboluri*. Iasi: Polirom.
- DÍAZ, Nancy Gray (1988). “Metamorphosis as Integration in Miguel Angel Asturias’ *Hombres de maíz*”. *Revista Canadiense de Estudios Hispánicos*, 12(2), 235-252. <http://www.jstor.org/stable/27762564> [23/09/2025]
- EDMONSON, Munro (1971). *The Book of Counsel: The Popul Vuh of the Quiché-Maya of Guatemala*. New Orleans, Tulane University of Louisiana: Middle American Research Institute.
- FREIXAS, Erik Camayd (1998). “Miguel Ángel Asturias, *Hombres de Maíz*: Como lectura surrealista de la escritura mayense”. *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, 24 (47), 207-225. <https://doi.org/10.2307/4530974> [21/09/2025]
- GARCÍA RODRÍGUEZ, María José (2015). “La figura de la mujer en *Hombres de maíz* de Miguel Ángel Asturias”. *Cartaphilus*, 13, 51-69. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5296523> [11/09/2025]

- GRIGORE, Rodica (2015). *Realismul magic în proza latino-americană a secolului XX. (Re)configurări formale și de conținut*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- LIANO, Dante (2010). "Miguel Ángel Asturias". En Valeria GRINBERG PLA y Ricardo ROQUE BALDOVINOS (Eds.), *Tensiones de la modernidad: Del modernismo al realismo*. Guatemala: F&G Editores, 461-471. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/miguel-angel-asturias-1138767/html/ce94d471-1651-4d48-95df-2ef9d3d25dfd\\_2.html#I\\_0\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/miguel-angel-asturias-1138767/html/ce94d471-1651-4d48-95df-2ef9d3d25dfd_2.html#I_0_) [23/01/2026]
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, Roberto (2011). *El nabualismo*. Universidad Nacional Autónoma de México: Instituto de Investigaciones Históricas (Serie Antropológica, 19). <http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/el/nahualismo.html> [11/09/2025]
- POLAR, Antonio Cornejo (2003). *Escribir en el aire, ensayo sobre la heterogeneidad sociocultural en las literaturas andinas*. Lima: Latinoamericana Editores.
- PRIETO, René (1986). "Tall Tales Made to Order: The Making of Myth in Men of Maize by Miguel Angel Asturias". *MLN*, 101(2), 354-365. <https://doi.org/10.2307/2905768> [21/09/2025]
- QUIJANO, Aníbal (2014). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Aníbal QUIJANO, *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. Buenos Aires: CLACSO, 777-832. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140507042402/eje3-8.pdf> [18/01/2026]
- RAMA, Ángel (2007). *Transculturación narrativa en América Latina*. Buenos Aires: Ediciones El Andariego.
- ROBELIO, Cecilio A. (1915). *Diccionario de Aztequismos*. México: Ediciones Fuente Cultural. <https://bdh-rd.bne.es/viewer.vm?id=0000111416&page=1> [21/09/2025]
- ROJAS GONZÁLEZ, Francisco (1944). "Totemismo y Nahualismo". *Revista Mexicana de Sociología*, 6(3), 359-369. <https://doi.org/10.2307/3537111> [21/09/2025]

# GLOSSOPHILOS





**Sanda-Valeria Moraru**  
*Universidad Babeş-Bolyai*

## Herencia e innovación en los diminutivos de los adverbios de modo en el español de América

### Heritage and Innovation in the Diminutives of the Adverbs of Manner in American Spanish

Recibido: 02.10.2025 / Aceptado: 04.12.2025

**Resumen:** El artículo se centra en las formas de diminutivo de los adverbios de modo del español hablado en América Latina. El diminutivo es un recurso identificativo del español de América incluso si se trata de categorías gramaticales como el adverbio. En el español peninsular es menos usado en el caso de la categoría ya citada. Se parte de la hipótesis de que el sufijo más usado es *-ito/-ita*, pero nos interesa investigar si hay otros sufijos que se utilizan para derivarlos. Nos centraremos en los vocablos que el español americano heredó del español peninsular y, asimismo, en las innovaciones, a saber, en las formas creadas en el español de América. Se recurrió a *El Corpus del Diccionario histórico de la lengua española* (CDH) con el objetivo de identificar cuándo se documentaron dichos vocablos. Asimismo, se consultaron

**Abstract:** This article aims to study the diminutive forms of the adverbs of manner in the Spanish varieties spoken in Latin America. The diminutive is an identifying feature of American Spanish, even in grammatical categories such as the adverb. In European Spanish it is less commonly used in this category. The starting point is the hypothesis that the most used suffix is *-ito/-ita*, but we are interested in investigating whether there are other suffixes that are used to derive them. We shall focus on the forms which American Spanish inherited from European Spanish and, at the same time, on the innovations, that is, on the forms created by American Spanish. We used *El Corpus del Diccionario histórico de la lengua española* (CDH) to identify when these words were documented. Likewise, we consulted the CREA, annotated CREA,

los corpus CREA, CREA anotado, CORDE, CORPES XXI y CORDIAM y el *Diccionario de americanismos*, a fin de indagar si se trata de formas de uso extendido, general y continuo en todos los países de habla hispana o su uso se limita a ciertas áreas. Desde luego, se seleccionaron y analizaron solamente los casos de adverbios, porque algunas voces se usan como adjetivos también.

**Palabras clave:** diminutivo, español de América, adverbios de modo, innovación, corpus.

CORDE, CORPES XXI and CORDIAM corpora and the *Diccionario de americanismos* to investigate whether these are forms of widespread, general and continuous use in all Spanish-speaking countries or whether their use is limited to certain areas. Only adverbial cases were selected and analyzed, because some words are also used as adjectives.

**Keywords:** diminutive, American Spanish, adverbs of manner, innovation, corpus.

## 1. Introducción

La bibliografía sobre el estudio del adverbio<sup>1</sup> y del diminutivo<sup>2</sup> en español es muy extensa; asimismo, los estudios sobre el español de América<sup>3</sup> son amplios, pero no se centran tanto en el diminutivo adverbial, sino más bien en las formas de diminutivo de los sustantivos y los adjetivos. Por este motivo consideramos que es relevante centrarnos en este artículo en los diminutivos adverbiales en español, con enfoque en los de modo.

En la *Nueva gramática de la lengua española* (en adelante, *NGLE*) esta categoría gramatical se define como “una clase de palabras invariable que se caracteriza por dos factores: uno morfológico, la ausencia de flexión, y otro sintáctico, la capacidad de establecer una relación de modificación con grupos sintácticos correspondientes a distintas categorías” (2010: 575). Entre los adverbios de manera o modo, que es la clase que nos ocupa, se mencionan “*bien, así, peor, cuidadosamente* etc.” (577).

Indistintamente de la clase a la que pertenecen, los adverbios aceptan tanto sufijos diminutivos, como aumentativos, lo que es un rasgo que caracteriza más bien las variedades del español de América que el español peninsular: “En la lengua coloquial de muchos países hispanohablantes aceptan afijos apreciativos un buen número de adverbios: *aborita, aqúicito, allacito, cerquita, despuesito, lejitos, lejotes, luegoito, poquito*” (577).

<sup>1</sup> Mencionamos, entre otros, los capítulos dedicados al adverbio en las siguientes gramáticas: Alonso del Río (1963), Roca (1972), Bello (1984), Seco (1989), Alarcos (1990, 1995), Alcina y Blecua (1991), Hernández (1992), Álvarez (1994), Seco (2000), RAE (2010), RAE (2019), el libro sobre el adverbio en español de Hue Fanost (1993); algunos estudios de gramática contrastiva español-rumano: Lupu (1984), Chircu (2008).

<sup>2</sup> Véanse, entre otros: González Ollé (1962), Alvar Ezquerro (1995), Varela Ortega (2005).

<sup>3</sup> Véanse, entre otros: Lipski (2007), Alvar (2013), Company Company (2021).

En la *NGLE* se menciona que en el caso de los adjetivos, adverbios o locuciones adverbiales

los diminutivos implican intensificación: *calentito* “muy caliente”, *grandecito* “relativamente grande”, *cerquita* “muy cerca”, *de mañanita* “muy temprano”. En *abicitto*, *allacito*, *igualito*, *mismito* la intensificación se traduce en matices cercanos a los que expresan los adverbios *justamente* o *exactamente*. En amplias zonas de América se usa *aborita* (o *aboritita*, *aboritica*, *aboritiquita*) para expresar la cercanía de un evento pasado (*Llegó aborita*) o futuro (*Voy a hacerlo aborita*). Del mismo modo, *lueguito* significa “ahora mismo”. (169)

El adverbio comparte con el adjetivo la particularidad de derivarse mediante sufijos diminutivos o aumentativos, especialmente porque algunos adverbios se forman a partir de las formas de femenino de dicha categoría gramatical:

Muchos adverbios admiten los procedimientos derivativos propios del sustantivo y del adjetivo y adoptan significantes análogos a los que aparecen en los diminutivos, en los aumentativos y en los superlativos: *despacito*, *allá arribita*, *aborita*, *lueguito*, *cerquita*, *bastantico*, *poquito*, *prontito*, *tempranico*, *arribota*, *lejísimos*, *prontísimo*, *tardísimo*, *tempranísimo*, *cerquísima*, *muchísimo*, *poquísimo*. (Alarcos 1995: 169)

Si bien en la *Gramática* de Bello, publicada en 1847 y reeditada en 1984, se menciona que el diminutivo adverbial se limita más bien al espacio familiar, con el paso del tiempo esta particularidad traspasó las fronteras de este ámbito y se usó también en obras literarias o periodísticas:

Además de los adverbios que son superlativos o diminutivos porque se forman con adjetivos que tienen este o aquel carácter como *poquísimo*, *poquito*, *quedito*, *tantico*, *bellísimamente*, *bonitamente*, los hay que toman de suyo las correspondientes inflexiones, como *lejísimos*, *cerquita*, *arribita*, *despacito*, que apenas se usan fuera del estilo familiar. (148)

Pese a que, en el estudio de Álvarez Martínez (1994), *El adverbio*, se hace referencia a que los adverbios en diminutivo son más bien propios del español hablado en México, los ejemplos que daremos indicarán que en todas las variedades del español hablado en los países latinoamericanos existen estas formas de modo más o menos extendido. Si bien el diminutivo es un recurso usado más bien en la oralidad, hay un número significativo de ejemplos en los corpus, extraídos de textos literarios o periodísticos, que demuestran lo contrario:

Quizá el caso más notorio de presencia de diminutivos en los adverbios sea el del habla de México, donde se establecen significados distintos entre el adverbio usado normalmente y ese mismo adverbio con manifestación de diminutivo. [...] no significa lo mismo *ahora* que *ahorita* ni que *ahoritita*. Este hecho se registra asimismo en otras zonas del ámbito hispánico. (29)

## 2. Metodología

A fin de indagar los casos de transmisión y creación o innovación de formas de diminutivo de los adverbios de modo en el español de América, se han recopilado informaciones sobre cada forma de diminutivo mencionada en los siguientes apartados, de estos bancos de datos: el CDH (Corpus del Diccionario histórico de la lengua española), que contiene textos escritos a partir del siglo XII hasta 2000 (s. XII-1975) (1975-2000); el CORDE (Corpus diacrónico del español), que incluye textos hasta 1974, por consiguiente, en gran parte las informaciones coinciden con las del CDH; el CREA (Corpus de Referencia del Español Actual), con textos de diversa procedencia escritos u orales (1975-2004); su versión CREA anotado, que es una variante provisional de los años 2000, que no incluye textos orales; el CORPES XXI (Corpus del Español del Siglo XXI), que incorpora textos escritos y orales (2001-2012) (2015-2025); y el CORDIAM (Corpus diacrónico y diatópico del español de América), en el que se incluyen documentos publicados exclusivamente en los países de habla hispana entre 1494 y 1905. Asimismo, se ha consultado el *Diccionario de americanismos* con el objetivo de investigar si estas voces gozan de aceptación en esta importante obra lexicográfica.

Se ha querido investigar cuál es la fecha de aparición de las formas de diminutivo de los adverbios de modo con el propósito de ver si se usaron por primera vez en textos de España o en los países de América Latina, a saber, si en los países latinoamericanos se trata de formas heredadas del español peninsular o las respectivas formas se crearon en las variedades del español hablado del otro lado del Atlántico.

Se han recopilado 12 formas de adverbios de modo, que se detallarán alfabéticamente en los siguientes apartados: *apenitas*, *apeniticas*, *apenitillas*, *aprisita*, *asicito*, *biencingo*, *biencito*, *casito*, *casitico*, *deprisita*, *despacito*, *malito*, pero la investigación se puede ampliar, ya que nos hemos decantado por las formas que no derivan de adjetivos. El diminutivo *despacito* es un caso especial, ya que el país donde se atestiguó por vez primera fue Filipinas, que no se vincula con el tema que nos ocupa, que es el español americano, pero consideramos que uno de los adverbios más utilizados en español merece mencionarse en este artículo.

Según se puede notar el sufijo más productivo es *-ito/-ita*, al que se añaden *-itas*, *-iticas*, *-itico*, *-itillas* e *-ingo*.

La mayoría de los ejemplos citados en el artículo se han extraído del CDH y en aquellos casos en que no se hayan encontrado en este corpus, se han incluido ejemplos de otros. Con respecto a los adverbios que tienen la misma forma que los adjetivos, se ha refinado la búsqueda adoptando como criterio de clase de palabra el *adverbio*. Para el resto de los corpus se ofrece solamente la información estadística con la finalidad de ofrecer un panorama cuanto más exhaustivo sobre la presencia de estas formas en español.

### 3. La formación de la desinencia de diminutivo *-ito*, *-ita*

La procedencia del sufijo *-ito*, *-ita*, que es el más usado en la derivación apreciativa, es bastante incierta, ya que se le atribuye origen latino, etrusco, germano, celta, griego, vasco: “si como sufijo hipocorístico antroponímico, *-ittus*, *-itta* resulta escaso, como sufijo diminutivo no están, en absoluto, documentados” (González Ollé 1962: 294). El autor afirma, asimismo, que “El origen germano y celta son, hoy por hoy, los que presentan visos de mayor verosimilitud” (296).

En lo que se refiere a la procedencia celta se menciona que “en celta antiguo los sufijos *-eto*, *-ato*, *-uto* de nombres abreviados son muy corrientes, por lo que se ofrecen en ellos una excelente base para los sufijos en *-it-*, máxime si se considera que las lenguas célticas se prestan con tanta facilidad a geminaciones expresivas y afectivas” (299).

Acerca del origen griego se indica que “Antes bien, son los nombres latinos en *-itta* los que alcanzan cierta difusión en el ámbito griego” (302).

Por último, se apunta que la herencia etrusca se debe a que “Los sufijos *-ito*, *-ita* provienen del etrusco, *-tu*, *-ta* con *-t* temática, cuyo timbre sutil le comunicó valor diminutivo como en *-ino*, *-iño*, *-ico* etc.” (302).

El autor apunta que los adjetivos y los adverbios de cantidad fueron los primeros en adoptar con facilidad este sufijo en español:

El hecho de comenzar a aplicarse *-ito* casi exclusivamente a voces de carácter tan descolorido como son los adjetivos y adverbios de cantidad y a otras pertenecientes al léxico rural (animales domésticos, objetos rústicos), hace pensar en la adscripción inicial del sufijo a tal ámbito, desde el que ha comenzado a penetrar, a través de esas voces, en la literatura, cuyo campo le estaba vedado anteriormente, debido, sin duda, a ese su carácter. (304)

### 4. El adverbio de modo

Según la *NGLE* (2010: 589), expresan modo o manera el adverbio demostrativo *así*, los adverbios *bien*, *mal*, *regular*, *mejor*, *peor*<sup>4</sup>, muchos adverbios adjetivales, como

<sup>4</sup> En el DLE la primera categoría gramatical que se menciona para *regular*, *mejor* y *peor* es la de adjetivo,

*alto* en *No hablar tan alto* y numerosos adverbios terminados en *-mente* (*lentamente*, *cuidadosamente*), que se forman a partir de adjetivos en femenino.

#### 4.1. Formas de diminutivo heredadas del español europeo

En este apartado nos centraremos en las estructuras que el español de América heredó del español peninsular. Se indicará el número de ocurrencias para cada forma de diminutivo adverbial de modo por orden descendente; se incluirá una cita del primer texto en que se encontró en España y una del primer testimonio en un texto de América Latina.

El diminutivo *aprisita* cuenta con 16 casos identificados en 11 documentos: en España (15) y Colombia (1). Se descubrió en España en la obra de autor anónimo, *Baile del doctor Todolosana* (1675):

(1) Val. Confiessense luego al punto, no se descuyden, que aguardan? presto, presto, que se atufan? *aprisita*, que no hablan? Baxar. Hazen la mudança con castañeta, sin repetir. Pero aquesta diligencia es sola la que me falta para ver si de viuir tienen alguna esperança. Quieren algo?

Del otro lado del Atlántico, se atestiguó casi dos siglos más tarde, en 1858, en Colombia, en la novela de Eugenio Díaz Castro, *Manuela. Novela de costumbres colombianas*:

(2) — Pues léala su merced; pero *aprisita*, no vaya el diablo a traernos al director antes de tiempo. Don Demóstenes leyó:

En el CORDE hay 10 formas en siete textos de España. No hay ninguna ocurrencia en el CREA, mientras que en la versión anotada hay un caso en un texto de México. En el CORPES XXI existen tres formas en dos textos de México. En el CORDIAM no se registra ningún ejemplo. Este vocablo no se menciona en el *Diccionario de americanismos*.

La estructura *malito*, como forma derivada del adverbio *mal*, se documenta en 43 textos en 56 ocurrencias, que se desglosan del siguiente modo: en España (51), México (3), Chile (1) y Puerto Rico (1). Apareció por vez primera en un texto de carácter religioso: Anónimo, *El Nuevo Testamento según el manuscrito escurialense I-j-6. Desde el Evangelio de San Marcos hasta el Apocalipsis* (a1260):

(3) [...] E que por la ley no era ninguno iusto esquantra Dios malfiesta cosa es, ca el iusto de fe uiue. La ley no es de fe, mas qui fiziere todas las cosas que son en ella uiura por ellas. Christo nos redimio de la maldicion

---

por consiguiente, no las tomamos en cuenta para este estudio, ya que nos ocupan solamente las formas de adverbio propiamente dichos.

de la ley, fecho el por nos *malito*. Esto es, que fue el tenuto por nos non sola mientre por malito, mas por maldicion; ca murio cuemo si fuesse el muy peccador e culpado de muert, e por tal le tenien los iudios quando dixieron al ciego que ell alumbro: [...]

En Latinoamérica se atestiguó seis siglos más tarde en México en la novela *Suprema ley* de Federico Gamboa (1896):

(4) La española aceptó, pobrecillo, tan *malito* que estaba y tan bueno que parecía... Entonces Benigno se desató en elogios de Julio; no podían figurarse su bondad, su mansedumbre, sus miserias.

El CORDE abarca 47 casos en 33 documentos, que se reparten por país de esta manera: en España (45), Perú (1) y México (1). El CREA contiene 26 formas en 24 textos: en España (19), Venezuela (3), Chile (1), México (1) y Puerto Rico (1). Se añade una forma de EEUU. En el CREA anotado se hallan 15 ocurrencias en 13 escritos: en España (12), Chile (1), México (1) y Puerto Rico (1). El CORPES XXI recopila 71 formas en 60 textos: España (48), México (7), Chile (3), Colombia (3), Cuba (3), Nicaragua (2), Costa Rica (1), Honduras (1), Perú (1), Puerto Rico (1) y Venezuela (1). En el CORDIAM aparece una forma en un texto de Perú. No se registra en el *Diccionario de americanismos*.

Desde el punto de vista del significado, en los ejemplos (1), (2) y (3) hay intensificación, mientras que en (4), existe atenuación.

## 4.2. Formas creadas en el español de América

En esta sección nos referiremos a los diminutivos adverbiales de modo que se identificaron primero en textos de los países de América Latina, por consiguiente, para cada forma se indicará, de nuevo, el número de ocurrencias organizado por orden descendente. Asimismo, incluiremos una cita del primer texto en que se identificó en América Latina y, si existe, una del primer texto en que apareció en España. De esta manera se pondrá de manifiesto que las formas son innovaciones del español americano, que posteriormente se adoptaron o no por el español peninsular.

### 4.2.1. Formas usadas solamente en América Latina

En el caso del vocablo *asícito* se identificaron tres ocurrencias en dos documentos: en Perú (2) y Bolivia (1). Su primer testimonio es de Perú, en la obra de José María Arguedas, *El zorro de arriba y el zorro de abajo* (1969):

(5) — Y así, *asícito* como este bicho, los serranos de todos los pueblos de las montañas andinas, ¿no es cierto?, siguen bajando a buscar trabajo

a Chimbote; también vienen de la selva, atravesando trochas y montes, ríos callados de tan caudalosos. Del Cuzco y Arequipa, ciudades grandes, antiguísimas, ya no vienen.

En el CORDE se registran dos casos en una obra de Perú. En el CREA y el CREA anotado la información es idéntica, a saber, hay una forma en un documento de Bolivia. El CORPES XXI recopila 3 ocurrencias en sendos textos: en Perú (2) y Colombia (1). Esta palabra no existe en el CORDIAM, ni en el *Diccionario de americanismos*.

El término *biencito* se documenta en un caso en un texto de Bolivia, donde se registra en la obra de Moema Viezzer, *Si me permiten hablar...* (1977):

(6) — Mamita, me voy a portar *biencito*. ¿Por qué no me mandas a Disneylandia? Yo quiero jugar con el osito, con el ratoncito. Me vas a llevar a Disneylandia, ¿verdad? Yo quiero también aquel trencito, mamita.

No se halla ninguna forma en el CORDE. En el CREA y su variante anotada existe la misma información, por consiguiente, hay un caso en un texto de Bolivia. En el CORPES XXI se incluye una forma de un texto de República Dominicana. No se localiza en el CORDIAM y tampoco se incluyó en el *Diccionario de americanismos*.

Alvar incluye en el *Manual de dialectología hispánica. El español de América* (2013) las formas: *apenitillas*, usada en Honduras (109), *apeníticas* de Costa Rica (109) y *biencingo* de Bolivia (179). La desinencia *-ingo/-inga* es típica para formar el diminutivo en Bolivia: “Los diminutivos se forman con las partículas *-ingo*, *-inga*, sufijo extraño a la morfología castellana, porque proviene, presumiblemente, de las lenguas tupí-guaraníes. Se aplica tanto a sustantivos como a adjetivos y a adverbios” (179).

En el artículo “Los diminutivos adverbiales en español y rumano”, Lupu inserta la forma *casitico* como propia de Costa Rica (1984: 4). En los corpus consultados no se encontraron ocurrencias con estas estructuras y el único que se encuentra en el *Diccionario de americanismos* es *casitico*, usado en Costa Rica y Ecuador.

Desde el punto de vista semántico, los diminutivos adverbiales de modo enumerados en este párrafo reflejan la idea de atenuación en el ejemplo (5) y la de intensificación en (6).

#### 4.2.2. Formas utilizadas en América Latina y España

Para la voz *apenitas* existen 54 ocurrencias en 31 textos de: Argentina (18), México (13), Uruguay (9), Colombia (6), Perú (4), Chile (1), Guatemala (1), Honduras (1) y Paraguay (1). Se documentó en Colombia en 1858 en la obra de Eugenio Díaz Castro, *Manuela. Novela de costumbres colombianas*:

(7) — Esta noche *apenitas* se fue usted, vino Dámaso. ¿No se lo encontró por la calle?

El CORDE recopila 29 formas en 16 textos que se distribuyen del siguiente modo: en Argentina (10), México (5), Uruguay (5), Perú (4), Chile (1), Colombia (1), Guatemala (1), Honduras (1) y Paraguay (1). El CREA abarca 12 ocurrencias en 11 documentos: en México (6), Argentina (2), Uruguay (2), Colombia (1) y Venezuela (1). En su versión anotada se encuentran 16 ocurrencias en 12 documentos: en México (8), Argentina (4), Uruguay (3) y Colombia (1). En el CORPES XXI se registran 57 casos en 39 documentos: en México (26), Argentina (15), Chile (4), Colombia (2), El Salvador (2), Costa Rica (1), Ecuador (1), España (1), Honduras (1), Paraguay (1), Perú (1), Puerto Rico (1) y Venezuela (1).

Solamente en el CORPES XXI existe un ejemplo en un texto de España, en el artículo de Yolanda Gándara, “Diminutivos, las palabras blandengues” (2023):

(8) Los tipos de palabras que admiten sufijos apreciativos con mayor facilidad son los sustantivos, los adjetivos y los adverbios. En el caso de los adverbios hay una producción más generosa en el español de América, *apenitas* explotada en el europeo. Tampoco se aprovecha en la península la posibilidad de menguar los numerales ni los demostrativos. Aunque cada zona tiene lo suyo en cuanto a preferencias diminutivas, también cuentan la intención, el contexto y el tipo de palabra.

En el CORDIAM no se halla ninguna ocurrencia. En el *Diccionario de americanismos* se menciona que se usa en los siguientes países: México, Guatemala, Honduras, Nicaragua, Costa Rica, Venezuela, Ecuador, Paraguay, Argentina y Uruguay.

El diminutivo del adverbio *casi*, *casito*, no se registra en el CDH, pero se inserta en el CREA y se recuperó de un texto oral de Colombia:

(9) Las primeras graduadas ya salieron y están ejerciendo en los diferentes centros y también en algunas de las escuelas públicas donde se han hecho grupos de niños con dificultades de aprendizaje. Nosotros mismos a través de las voluntarias hemos ido a las concentraciones escolares para explicar los problemas del retardo mental, tanto a los padres como a los profesores y crear un clima favorable para que esos niños no sean rechazados, sino sean ayudados. / Doctor, hableme ahora de otras labores que usted haya desempeñado como médico, aparte de su dirección en el hospital. Dígame una cosa: ¿No llevamos ya más de media hora? / No, ya *casito*. / ¿Lo he hecho hablar mucho, doctor? / Me ha hecho hablar mucho y sin No, muy interesante. ningún, ningún plan previo. No, es que se trata precisamente de eso, ¿no?, de que sea bastante informal, y a pesar de eso fue un tema interesante. Espontáneas, consideraciones no muy bien hiladas. ¿Como qué otro campo quisiera

que le le hablara? / ¿Usted lleva al frente de la dirección del hospital cuántos años?

El CORPES XXI contiene tres formas que se dividen de la siguiente manera: en Colombia (1), España (1) y Perú (1). En los demás corpus no se encuentra. En el *Diccionario de americanismos* se inserta y se indica que es específico de Colombia, Ecuador y Perú.

La cita del texto de España, que se recopila en el CORPES XII, es de un artículo de prensa de Bárbara Ayuso: “Javier Gómez Santander: «Las vocaciones hay que tenerlas para otras cosas, para trabajar lo justo. Porque te acabas inmolando»” (2021):

(10) Era como que necesitaba atención, *casito*. Generar trifulcas sin venir a cuento. Iba a una cena agradable e intentaba convertirla en un debate, a ver si entraba alguien al trapo.

Para el vocablo *deprisita* existen cinco casos en sendos documentos: en España (4) y Guatemala (1). Se descubrió en la novela del guatemalteco Miguel Ángel Asturias, *El Señor Presidente* (1933):

(11) — ¡Perra!... — le dijo y, sin dejar de mirarla, añadió—: ¡Haremos cantar a ésta! ¡Teniente, tome diez soldados y llévela *deprisita* adonde corresponde! ¡Incomunicada!, ¡eh?...

En España se documentó unos años más tarde, en la obra de Carmen Martín Gaité, *Entre visillos* (1958):

(12) — Chicas, vaya frío. Vamos *deprisita*.

El CORDE incorpora tres casos de sendos documentos: en España (2) y Guatemala (1). En el CREA existen tres formas en sendas obras de España, mientras que en su versión anotada se recopilan dos casos en dos textos de este país. El CORPES XXI incluye siete ocurrencias de cinco documentos de España. No se localiza ninguna forma en el CORDIAM y no se ha incorporado al *Diccionario de americanismos*.

En lo que concierne el significado, los diminutivos mencionados en este apartado atenúan en (7), (8), (9) y (10) e intensifican en (11) y (12).

#### 4.3. Un caso especial

Uno de los adverbios más usados en español es *despacito*, que constituye un caso especial, porque no se atestiguó ni en el español europeo, ni en el americano, sino en

el español hablado en Filipinas. Este adverbio cuenta con 611 casos en 293 documentos que se disponen por país de esta forma: en España (297), Argentina (97), Perú (59), México (36), Uruguay (23), Costa Rica (22), Chile (16), Paraguay (15), Colombia (13), Cuba (11), Ecuador (4), Guatemala (4), República Dominicana (3), Bolivia (2), Honduras (2), Nicaragua (2), Filipinas (2), El Salvador (1) y Puerto Rico (1). Hay también una forma en el español hablado en EE. UU. Se documentó en 1754 en el español de Filipinas, en el libro *Historia general sacro-profana, política y natural de las islas del Poniente llamadas Filipinas* de Juan José Delgado:

(13) porque confiesan que quieren más cien azotes que no se les dé un grito, el cual dicen les penetra hasta el corazón sin conocer la causa. En caso de reir verlos despertar á otro que esta durmiendo como una piedra, que llegan sin hacer ruido alguno y dándole blandamente con la punta del dedo; muy *despacito* lo están llamando dos horas hasta que el otro cumple enteramente con su función y despierta; lo mismo es cuando llaman de afuera á los que están arriba, ó cuando está cerrada la puerta, que se están dos horas llamando muy bajo hasta que casualmente les responden ó abren. Por otra parte tienen acciones temerarias [...]

Desde Filipinas se difundió a España, donde el primer testimonio es de 1760 en la obra de Ramón de la Cruz, *La batida*:

(14) Niso. Caballeros, *despacito*; (Sacará un fusil de caña) que yo, como estoy tan recio, al peso de tantas armas á dos pasos me reviento.

La primera aparición en América Latina se registró de un texto de Cuba, en la obra en verso de Gertrudis Gómez de Avellaneda, *Poesías* (1842):

(15) [...] Natura imperiosa la ordena; / Ley es amar. / Ayer en el bosque mi Nice / Cantaba así: / — «Que amor es muy fuerte se dice; / Mas venga á mi. / »Yo juro á su yugo mi cuello / Jamás postrar » / Jamás en mi frente su sello / Podrá grabar.» / Llegué por detrás *despacito*, / Y en su alba sien / Un beso á imprimir me limitó, / Que sintió bien. / Se vuelve con rostro encendido; / Quiere gritar... / Mas yo murmuraba á su nido, / — Ley es amar! / La bella se turba y repite. / — Libre he de ser! — Natura, mi bien, no permíte / Tanto poder [...]

En el CORDE se encuentran 282 formas en 140 documentos distribuidos de esta manera: en España (156), Argentina (42), Perú (36), Uruguay (12), Paraguay (10), Cuba (9), México (6), Colombia (4), Chile (2) y cinco en otros países que no se mencionan.

El CREA abarca 309 casos en 161 textos: en España (133), Argentina (55), México (29), Costa Rica (20), Perú (18), Chile (11), Uruguay (11), Colombia (10), Cuba (4) y existen 11 casos en países cuyo nombre no se especifica. En la variante anotada se registran 277 ocurrencias en 131 escritos: en España (122), Argentina (44), México (26), Costa Rica (22), Perú (19), Chile (12), Uruguay (10), Colombia (9), Cuba (2), Guatemala (2), Honduras (2), Nicaragua (2), República Dominicana (2), Bolivia (1) y Puerto Rico (1). Se menciona también una forma de EE. UU. El CORPES XXI incluye 995 formas en 608 documentos: en España (290), Argentina (142), México (117), Perú (86), Colombia (52), Chile (34), Paraguay (31), República Dominicana (26), Cuba (25), Ecuador (20), Uruguay (18), Guatemala (17), Venezuela (14), El Salvador (13), Panamá (13), Honduras (12), Nicaragua (10), Costa Rica (9), Puerto Rico (7) y una forma no identificada. Asimismo, se agregan 39 formas en EE. UU., cuatro ocurrencias en textos de Guinea Ecuatorial y una en Filipinas. En el CORDIAM hay seis casos en cuatro documentos: en Uruguay (4), Argentina (1) y Chile (1). En el *Diccionario de americanismos* se menciona que se usa en Nicaragua, República Dominicana, Venezuela, Perú, Bolivia, Chile y Paraguay.

Desde el punto de vista semántico, con *despacito* se intensifica en (13), (14) y (15). En el ejemplo (13) se coloca el adverbio de grado *muy* delante del diminutivo para formar un superlativo absoluto y reforzar lo expresado.

## 5. Conclusiones

En este artículo se han podido poner de relieve tres categorías de diminutivos adverbiales de modo: una que contiene dos casos que el español de América hereda del español peninsular (*aprisita* y *malito*); otra que abarca cinco formas creadas por el español americano y a las que consideramos innovaciones (*apenitas*, *asicito*, *biencito*, *casito* y *deprisita*) y, la tercera, en la que se incluye una forma creada en el español hablado en las Filipinas (*despacito*) que se difundió a España y América Latina. El diminutivo *despacito* es la única forma común a todos los países de habla hispana. Pese a que no existen ejemplos en los corpus, se pueden considerar *apeniticas*, *apenitillas*, *biencingo* y *casitico* como formas creadas en el español de América.

Desde el punto de vista semántico, los diminutivos adverbiales de modo analizados reflejan la idea de atenuación, en los ejemplos (4), (5), (7), (8), (9) y (10); la idea de intensificación (*aprisita* muy aprisa, *biencito* muy bien, *deprisita* muy deprisa, *despacito* muy despacio, *malito* muy mal) se encuentra en los ejemplos (1), (2), (3), (6), (11), (12), (13), (14) y (15).

Se puede afirmar que el uso de los diminutivos adverbiales de modo es más extendido en algunas áreas (México y Centroamérica, la zona de los Andes, España y el Caribe continental) que en otras (la zona del Río de la Plata, la chilena y las Antillas),

ya que, según la clasificación por zonas lingüísticas tradicionales, se puede distinguir lo siguiente:

- a. México y Centroamérica: *apenitas, apeníticas, apenitillas, deprisita, malito, casitico, despacito* – 7 formas;
- b. Zona andina: *apenitas, asicito, biencingo, biencito, despacito* – 5 formas;
- c. Caribe continental: *apenitas, aprisita, casito, despacito* – 4 formas;
- d. España: *aprisita, deprisita, despacito, malito* – 4 formas;
- e. Chile: *apenitas, despacito* – 2 formas;
- f. Río de la Plata: *apenitas, despacito* – 2 formas;
- g. Antillas: *despacito* – 1 forma;
- h. Filipinas: *despacito* – 1 forma;
- i. EE. UU.: *despacito* – 1 forma.

Sin lugar a duda, las formas que derivan de adjetivos (por ejemplo: *clarito, fuertecito, igualito, ligerito, mejorcito, peorcito, rapidito, regularcito*, etc.) son mucho más abundantes y tienen más frecuencia de uso en todos los países de habla hispana, pero esta afirmación merece una investigación aparte.

Se trata de una presentación parcial de las ocurrencias de formas de adverbios de modo en diminutivo, por consiguiente, la investigación podría incluir las siguientes vertientes: un análisis semántico exhaustivo de los ejemplos recopilados de los bancos de datos consultados, pese a que existe gran cantidad de información. De este modo se ofrecería una visión más amplia sobre los matices de significado de dichas formas en el español de América. Otra investigación se puede centrar en un enfoque contrastivo entre los diminutivos adverbiales de modo del español y del rumano, con el fin de actualizar las informaciones existentes en las publicaciones de Lupu y Chircu, y, asimismo, un análisis contrastivo de los aumentativos adverbiales entre los dos idiomas, un tema que no se ha estudiado todavía y que aportaría novedades en los estudios contrastivos español-rumano.

### **Bibliografía:**

- ALARCOS LLORACH, Emilio (1990). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- ALARCOS LLORACH, Emilio (1995). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- ALCINA FRANCH, Juan; BLECUA, José Manuel (1991). *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- ALONSO DEL RÍO, J. (1963). *Gramática española*. Madrid: Giner.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel (1995). *La formación de palabras en español*. Madrid: Arco/Libros.

- ALVAR, Manuel (director) (2013). *Manual de dialectología hispánica. El español de América*. 5ª edición. Barcelona: Ariel.
- ÁLVAREZ MARTÍNEZ, María Ángeles (1994). *El adverbio*. Madrid: Arco/Libros.
- BELLO, Andrés (1984). *Gramática de la lengua castellana*. Madrid: EDAF.
- CHIRCU, Adrian (2008). *L'adverbe dans les langues romanes. Etudes étymologique, lexicale et morphologique (français, roumain, italien, espagnol portugais, catalan, provençal)*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință.
- COMPANY COMPANY, Concepción (2021). *El español en América: de lengua de conquista a lengua patrimonial*. México: El Colegio Nacional.
- GONZÁLEZ OLLÉ, Fernando (1962). *Los sufijos diminutivos en castellano medieval*. Gómez: Madrid.
- HERNÁNDEZ ALONSO, César (1992). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- HUE FANOST, Claire (1993). *El adverbio*. Madrid: SGEL.
- LIPSKI, John M. (2007). *El español de América*. 5ª edición. Traducción de Silvia Iglesias Recuero. Madrid: Cátedra.
- LUPU, Coman (1984). "Diminutivos adverbiales en español y rumano". *Revue roumaine de linguistique*, XXIX, 1, 79-88.
- RAE y ASALE. (2010). *Nueva gramática de la lengua española. Manual*. Madrid: Espasa Libros.
- RAE y ASALE. (2019). *Gramática y ortografía básicas de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2001). *Diccionario de la lengua española*. 2 tomos. 22ª edición. Madrid: Espasa Calpe.
- ROCA PONS, José (1972). *Introducción a la gramática*. Barcelona: Teide.
- SECO, Manuel (2000). *Gramática esencial del español: introducción al estudio de la lengua*. Madrid: Espasa Calpe.
- SECO, Rafael (1989). *Manual de gramática española*. Madrid: Aguilar.
- VARELA ORTEGA, Soledad (2005). *Morfología léxica: La formación de palabras*. Madrid: Gredos.

### **Bancos de datos:**

- ACADEMIA MEXICANA DE LA LENGUA y ASALE. *Corpus Diacrónico y Diatópico del Español de América (CORDIAM)*. Banco de datos (CORDIAM) [en línea]. [www.cordiam.org](http://www.cordiam.org) [23.09.2025]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2013). *Corpus del Diccionario histórico de la lengua española (CDH)*. Banco de datos (CDHLE) [en línea]. <https://apps.rae.es/CNDHE> [22.09.2025]

- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus diacrónico del español (CORDE)*. Banco de datos (CORDE) [en línea]. <https://corpus.rae.es/cordenet.html> [23.09.2025]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Banco de datos (CORPES XXI) [en línea]. <https://www.rae.es/corpes/> [26.09.2025]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. Banco de datos (CREA Anotado) [en línea]. <https://www.rae.es/crea-annotado/> [25.09.2025]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. Banco de datos (CREA) [en línea]. <https://corpus.rae.es/creanet.html> [25.09.2025]
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. *Diccionario de americanismos*. <https://www.asale.org/damer/> [30.09.2025]



**Răzvan Bran**

*Universidad de Bucarest*

## **La equivalencia interlingüística y translémica de las perífrasis verbales incoativas. Análisis contrastivo español-rumano**

### **Interlinguistic and Translemic Equivalence of Inchoative Verbal Periphrases. A Contrastive Analysis Spanish-Romanian**

**Recibido:** 17.10.2025 / **Aceptado:** 13.12.2025

**Resumen:** Este artículo explora las perífrasis verbales españolas y sus equivalencias rumanas en un corpus traductológico. Aparte de los recursos a los que acude el rumano, el análisis se propone revisar el concepto de 'perífrasis verbal' e identificar el estatus de dichas construcciones en el rumano actual. Se revela que, desde una perspectiva semántica y morfosintáctica, en español las construcciones perifrásticas incoativas (auxiliar + auxiliado) funcionan como núcleos predicativos. El rumano, no obstante, expresa el aspecto incoativo empleando distintos recursos léxico-semánticos, que sintácticamente conforman series de predicados verbales:

**Abstract:** This article investigates Spanish verbal periphrases and their Romanian equivalence based on a translation-oriented corpus. In addition to examining the resources employed by the Romanian language, the analysis aims to revisit the concept of 'verbal periphrase' and to identify the status of such constructions in contemporary Romanian. It is revealed that, from a semantic and morphosyntactic view, in Spanish, periphrastic constructions (auxiliary + main verb) function as predicates. Romanian, however, expresses the inchoative aspect using various lexico-semantic mechanisms, which syntactically form compound verbal

verbo léxico de contenido aspectual-inchoativo (*a începe* ‘empezar’, *a se apuca* ‘ponerse a’, etc.) + verbo pleno subordinado. Además, se utilizan formas del paradigma verbal (imperfecto, futuro, subjuntivo). Dichas equivalencias parciales originan infratraducción por la pérdida de los matices aspectuales, temporales y estilísticos.

**Palabras clave:** perífrasis verbal, aspecto inchoativo, español, rumano, equivalencia.

predicates: aspectual-inchoative verb (*a începe* ‘begin’, *a se apuca* ‘begin’ etc.) + subordinate verb. Also, forms from the verbal paradigm (imperfect, future, subjunctive) may also be used. These partial equivalences lead to undertranslation due to the loss of aspectual, temporal and stylistic nuances.

**Keywords:** verbal periphrase, inchoative aspect, Spanish, Romanian, equivalence.

## 1. Introducción

En español, las perífrasis verbales conforman una extensa y sumamente variada clase de construcciones morfosintácticas, que va ampliándose. Por otra parte, en la tradición lingüística rumana, el estatus de algunas construcciones biverbales, equiparables a las perífrasis, sigue controvertido. El presente estudio versa acerca de las perífrasis verbales inchoativas españolas desde una perspectiva sincrónica, contrastiva y traductológica. En concreto, nos proponemos observar el abanico de recursos morfosintácticos a los que acude la lengua rumana para equivaler dichas estructuras perífrásticas españolas y sus valores tempoaspectuales, modales y estilísticos específicos<sup>1</sup>. Esto nos servirá no solo para establecer el grado de equivalencia transléctica e interlingüística de las perífrasis verbales (español-rumano), sino también para corroborar si el rumano presenta construcciones morfosintácticas similares, capaces de expresar el principio de una acción. Para ello, se revisará el concepto de perífrasis verbal en la gramática rumana y el estatus de dichas asociaciones morfosintácticas<sup>2</sup>. En la tradición lingüística rumana, se rechaza la existencia de las perífrasis verbales; las asociaciones integradas por (al menos) dos verbos se interpretan como construcciones biclausales, formadas por verbos plenos semánticamente.

Como este estudio examina las diferencias/similitudes morfosintácticas de los dos idiomas romances mencionados, metodológicamente, se encuadra en la lingüística

<sup>1</sup> Este estudio contrastivo puede arrojar luz sobre el proceso de aprendizaje de las perífrasis, en consonancia con otras investigaciones llevadas a cabo en el ámbito de la enseñanza de E/LE (Ciuciuc 2021; Hernández Ortega 2021; Rida Rodríguez 2021).

<sup>2</sup> Nos proponemos integrar el presente estudio en una labor investigativa más amplia sobre la equivalencia transléctica de las perífrasis verbales españolas, incluyendo otras categorías aspectuales y modales (las perífrasis progresivas, perfectivas, resultativas, etc.).

contrastiva, sincrónica. Además, para alcanzar los objetivos formulados, se ha optado por una aproximación traductológica de un corpus bilingüe (español-rumano)<sup>3</sup>. En una primera etapa, se han extraído del texto original todos los contextos que incluyen perífrasis ingresivas. Luego, se han identificado en la versión rumana los equivalentes de las perífrasis españolas y se han clasificado de acuerdo con sus matices temporoaspectuales. La investigación se sustenta en un análisis tanto cualitativo como cuantitativo de los recursos empleados por el rumano para rendir las perífrasis verbales y el aspecto incoativo. Esto nos permite analizar los recursos lingüísticos a los que acude el rumano, reflejados en la traducción, y extraer conclusiones de índole más general acerca de las equivalencias encontradas.

Estructuralmente, la investigación se organizará de la siguiente manera. En el segundo apartado se describe el corpus traductológico del análisis. En el tercer apartado se procederá a una escueta presentación del marco teórico, que nos servirá para definir, identificar y explorar las perífrasis verbales desde una perspectiva contrastiva. Igualmente, se presentarán de manera somera algunos conceptos traductológicos fundamentales, a los que se recurrirá a lo largo del análisis. La indagación propiamente dicha se llevará a cabo en los apartados 4 y 5, dedicados al análisis cualitativo y cuantitativo de las equivalencias interlingüísticas. En el último apartado del artículo, se presentarán de manera conclusiva los resultados del análisis y las propiedades de los idiomas que nos ocupan en lo que concierne a las construcciones verbales perifrásticas.

## 2. Corpus

El corpus del estudio está conformado por dos textos, a saber, la novela *La aventura del tocador de señoras* de Eduardo Mendoza, publicada en 2001, y su traducción rumana, *Peripețiile coafezului*, realizada por Horia Barna y publicada por la editorial Humanitas en 2006. El texto original español por el que se ha optado es una novela policíaca, que presenta un verdadero cañamazo de sorpresas y hallazgos detectivescos, narrados en clave humorística, crítica e irónica. Se trata, por consiguiente, de un texto literario contemporáneo, que constituye una muestra de lengua actual, caracterizada por un alto grado de oralidad y coloquialidad. Los diálogos entre los personajes, así como la presentación de los hechos por parte del personaje-narrador ponen de relieve una variedad de contextos socioculturales de corte medio-bajo. Opinamos que este texto narrativo y su versión rumana, que refleja la lengua conversacional del texto original, con sus peculiaridades estilísticas y pragmáticas, posibilita el análisis de los matices que tienen las perífrasis verbales en cuestión.

---

<sup>3</sup> La misma metodología se utiliza en otros estudios, como el llevado a cabo por Veselá (2024), en el que se analizan cuatro de las perífrasis incoativas españolas y su traducción al checo.

### 3. Fundamentos teóricos

#### 3.1. Las perífrasis verbales: definición, estructura, propiedades y delimitaciones

Antes de proceder al análisis propiamente dicho, es conveniente esbozar las propiedades sintáctico-semánticas de las perífrasis verbales. Generalmente, las perífrasis se pueden definir como una asociación de dos verbos ( $V_1 + V_2$ ), que funcionan unitariamente. Según Alarcos Llorach (1994: 159), una perífrasis es simplemente una combinación de unidades que funcionan como un solo predicado. Sin embargo, esta definición, de índole más bien formal, no es ni precisa ni satisfactoria, dado que en la lengua se encuentran un abanico de construcciones que se adaptan a esta estructura: formas compuestas del paradigma verbal, las construcciones pasivas, las locuciones verbales<sup>4</sup>, varias construcciones integradas por un verbo pleno subordinante y un verbo subordinado, etc.<sup>5</sup>

A la luz de lo expuesto anteriormente, hay que buscar propiedades más específicas para acotar las perífrasis como categoría. En la *NGLE* (2009: §28.1), las perífrasis verbales se definen como “combinaciones sintácticas en las que un verbo auxiliar incide sobre un verbo auxiliado, llamado a veces principal o pleno, construido en forma no personal (es decir, en infinitivo, gerundio o participio) sin dar lugar a dos predicaciones distintas”. Veyrat Rigat (1993: 56) concibe las perífrasis como estructuras integradas por un “modificador (aspectual)” y el “núcleo de la construcción sintagmática”. La vinculación de los dos elementos ( $V_1$  y  $V_2$ ) se produce mediante (i) unión directa (sin nexo), en el caso de las perífrasis de gerundio o participio; (ii) en el caso de algunas perífrasis de infinitivo, mediante nexo (unión indirecta): conjunción (*que*), preposición (*a, de, por*) o frase conjuntiva (*a punto de*). Dichos “complejos verbales conjuntos” (Fernández de Castro 1999: 15-16) suelen definirse en conformidad con criterios sintáctico-semánticos, es decir, además de formar un solo núcleo del predicado, expresan esencialmente valores modales, aspectuales y, en menor medida, temporales (Gómez Torrego 1999: 3323-3389; Yllera 1999: 3391-3439; García Fernández 2006: 40-48).

Resulta que las perífrasis son construcciones morfosintácticas y semánticas complejas que presentan grados distintos de unión y de gramaticalización, que consisten en la unión de al menos dos verbos: normalmente, un verbo auxiliar, flexionado ( $V_1$ ) +

<sup>4</sup> Las locuciones o los fraseologismos son unidades léxicas, pluriverbales, que se caracterizan por una estructura fija, inalterable: “unidades léxicas formadas por más de dos palabras gráficas en su límite inferior, cuyo límite superior se sitúa en el nivel de la oración compuesta” (Corpas Pastor 1996). Desde el punto de vista semántico, las locuciones se caracterizan por un significado unitario, institucionalizado e idiomático/metafórico, por lo cual se consideran unidades del caudal fraseológico de una lengua. Las locuciones verbales, en concreto, son fraseologismos integrados por al menos un verbo, que morfosintácticamente funcionan como un solo núcleo predicativo y, por lo general, son equiparables a un verbo monolexemático

<sup>5</sup> Es una categoría de construcciones morfosintácticas que se pueden estudiar tanto desde una perspectiva diacrónica como sincrónica. En la evolución de las varias lenguas se pueden identificar construcciones morfosintácticas (verbo + objeto directo), menos unidas, que evolucionan hacia estructuras más fijas, gramaticalizadas, como las semiperífrasis y las perífrasis.

(partícula +) verbo principal/auxiliado ( $V_2$ ), en forma no flexionada (Gómez Torrego 1999: 3325). Los auxiliares son verbos que han sufrido un paulatino y complejo proceso de gramaticalización, más o menos profundo, por lo cual en el caso de las construcciones perifrásticas, el primer elemento verbal, el auxiliar, ha dejado de tener semantismo propio y cumple, principalmente, una función gramatical: sirve para indicar información morfológica sobre la persona, el número, el tiempo, el modo y el aspecto<sup>6</sup>. Anderson propone la siguiente definición de los verbos auxiliares:

‘Auxiliary verb’ is (...) considered an item on the lexical verb-functional affix continuum, which tends to be at least somewhat semantically bleached, and grammaticalized to express one or more of a range of salient verbal categories, most typically aspectual and modal categories, but also not infrequently temporal, negative polarity, or voice categories. (2006: 4-5)

No obstante, el auxiliar, pese a su función meramente gramatical y su carácter desementizado, puede conservar (parte de) su significado léxico inicial: “Auxiliary verbs can thus be considered to be an element that in combination with a lexical verb forms a monoclausal verb phrase with some degree of (lexical) semantic bleaching that performs some more or less definable grammatical function” (5). En ocasiones, el significado del verbo léxico que pasa a funcionar como auxiliar se hace patente en el semantismo de la perífrasis, aportándole matices especiales (cf. *está diciendo ~ anda diciendo*)<sup>7</sup>.

El segundo verbo, no conjugado, es el que aporta el significado léxico e impone algunas restricciones semánticas y morfosintácticas, verbigracia, la posibilidad de pasivización o la selección de los argumentos sintácticos (sujeto y complementos regidos). El significado de las construcciones perifrásticas admite una interpretación

<sup>6</sup> La gramaticalización y, como proceso particular de esta, la auxiliación se presentan como un continuum dinámico. Dicho de otro modo, en la recategorización de un verbo léxico como auxiliar se pueden identificar varias fases intermedias: “As a form-function continuum, auxiliary verb constructions are necessarily vaguely definable, dynamic, ever-emergent and changing. These may constitute a closed class from a strict synchronic perspective but not when viewed diachronically in any sense, or, of course, in the panchronic approach” (Anderson 2006: 8).

<sup>7</sup> La comparación lingüística tipológica pone de manifiesto que la gramaticalización de algunos verbos en cuanto auxiliares es un proceso sumamente complejo (Brinton 2011), que comporta una multitud de matices: “grammaticalization and semantic bleaching have «grey areas»” (Anderson 2006: 5). El mismo verbo puede ser tanto verbo pleno en algunas construcciones como auxiliar en otras (cf. esp. *ir, tener, estar*; ing. *go, have, be*, etc.). Aún más, hay situaciones ambiguas semántica y morfosintácticamente, que admiten distintas interpretaciones. A modo de ejemplo, la oración *I am going to work* puede interpretarse de dos maneras: “literal motion interpretation with a nominal complement and a functional interpretation (a variant of the future) with a verbal form in the infinitive complement of a new AVC in ‘be going (to)’” (5-6) (compárense las oraciones españolas *Pedro va a trabajar todos los días al colegio ~ No grites, que Pedro va a trabajar un rato*, ejemplos extraídos de Gómez Torrego 2011: 193).

unitaria, esto es, no secuencial, y resulta de la fusión de los dos elementos verbales constitutivos (auxiliar + auxiliado). Además, el significado modal, aspectual o temporal de una construcción perifrástica se mezcla de modo intrínseco con los valores de las formas verbales conjugadas<sup>8</sup>. Hay perífrasis de uso más restringido, con valores más específicos y con más restricciones selectivas (p. ej., se construyen solo con algunas clases semánticas de verbos).

Puesto que su grado de unión es variable, admitiendo incisos, en mayor o menor medida, para la detección de las perífrasis hay que tener en cuenta dos propiedades básicas. Por una parte, es imprescindible que la forma no personal presente carga exclusivamente verbal y, por otra, que la forma no personal presente capacidad selectiva de los argumentos. Con el fin de corroborar dichas propiedades, se aplica una serie de pruebas, como la sustitución nominal/adjetival/adverbial; la pronominalización; la transformación interrogativa; el uso de estructuras enfáticas; la pasivización<sup>9</sup>.

En cuanto a la clasificación, se han propuesto dos criterios, uno formal/estructural, según la forma no personal en que aparece el verbo principal, y otro semántico, de acuerdo con el valor temporal, aspectual o modal. Atendiendo al criterio formal, distinguimos entre perífrasis de infinitivo, de gerundio y de participio. Si tenemos en cuenta el criterio semántico, las perífrasis pueden expresar valores modales (probabilidad, posibilidad, permiso/capacitación, obligación/necesidad, aproximación) o aspectuales, a saber, incoativo/ingresivo, reiterativo, frecuentativo, prospectivo, progresivo/durativo, terminativo/egresivo, resultativo/perfectivo. Estas últimas enfocan distintas fases de una acción o situación: fase preparatoria, fase inicial, duración, desarrollo, frecuencia, repetición, término, resultado (Gómez Torrego 2011: 194-196). Las perífrasis de sentido temporal, menos numerosas, indican tiempo presente, pretérito o futuro; huelga decir que, en muchas ocasiones, los valores temporales van estrechamente unidos al aspecto gramatical, especialmente en el paradigma verbal de las lenguas romances. Además, estos valores modales y tempoaspectuales tienen a veces lindes imprecisos, cuya interpretación depende de una variedad de factores, como el semantismo del verbo auxiliado, el contexto pragmático, la intención del hablante, los usos estilísticos (Gómez Torrego 1988: 22) y contextuales (García Fernández 2006: 52).

Cabe señalar que la clase de las perífrasis está en pleno desarrollo, puesto que, al idioma, especialmente en el habla oral o en el registro coloquial, de las variantes americanas, se van incorporando nuevos auxiliares, que gestan otras perífrasis verbales: «*entrar a* + infinitivo» (valor incoativo), «*vivir* + gerundio» (valor durativo, continuativo), «*tener* + gerundio» (valor durativo). Es más, algunas perífrasis extienden su uso y pasan a expresar otros contenidos temporales o aspectuales. Valgan como ejemplos, la perífrasis «*estar* + gerundio», empleada con valor puntual, no durativo,

<sup>8</sup> De ahí algunas restricciones en cuanto al uso de las perífrasis en algunos modos y tiempos.

<sup>9</sup> Para más detalles, véase también el estudio de Topor (2005).

y la perífrasis «*ir a* + infinitivo», que se está generalizando para expresar el valor de futuridad, frente al futuro sintético del indicativo (véase también el apartado 4.1.1. de este trabajo).

### 3.2. Las perífrasis y la expresión del aspecto incoativo en la lingüística rumana

Las perífrasis, en cuanto agrupaciones verbales, han suscitado el interés de los lingüistas rumanos también (Guțu-Romalo 1961; Frâncu 1983; Marin 2012; Găitănaru 2013; Niculescu 2014), quienes se han ocupado de las construcciones verbales binarias, equiparables a las perífrasis verbales españolas. Así, se ha intentado establecer el estatus de dichos predicados compuestos y el carácter (semi)auxiliar del primer verbo integrante.

Ya es consabido que el rasgo [aspecto] está integrado en la estructura léxico-semántica de ciertos verbos. Es el caso de los verbos intrínsecamente incoativos, que incluyen en su matriz semántica el rasgo [+incoativo], como, verbigracia, los verbos eventivos rumanos *a înflori* ‘florecer’, *a îmboboci* / *a înmuguri* ‘echar botones una planta’<sup>10</sup>, así como *a adormi* ‘dormirse’, *a ciocni* ‘chocar’, *a ciocăni* ‘tabalear, repiquetear’ (GA 2005: 456). A esta categoría de verbos se añaden los derivados deverbales, nombre de acción, cuyo semantismo conserva rasgos como [temporalidad], [dinamismo], [duración]: *se lasă înserarea* ‘cae la noche’ (458).

Asimismo, el rumano cuenta con verbos aspectuales propiamente dichos, de significado incoativo inherente, que integran estructuras como las recogidas en la siguiente tabla:

| Rumano                                                                                     | Equivalencia española                           |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| « <i>a începe</i> + subjuntivo/infinitivo»                                                 | ‘empezar <i>a</i> + infinitivo’                 |
| « <i>a se apuca de</i> + supino/nombre»                                                    | ‘ponerse <i>a</i> + infinitivo’                 |
| « <i>a se da la/în</i> + supino/nombre»                                                    | ‘empezar <i>a</i> + infinitivo’                 |
| « <i>a se lua de</i> + supino»                                                             | ‘empezar <i>a</i> + infinitivo’                 |
| « <i>(se) porni pe</i> + supino/nombre»                                                    | ‘empezar <i>a</i> + infinitivo’                 |
| « <i>a prinde a</i> + infinitivo / <i>de</i> + supino»                                     | ‘empezar <i>a</i> + infinitivo’                 |
| « <i>a apuca</i> / <i>a cuține</i> / <i>a izbucni</i> + nombre <sup>11</sup> »             | ‘empezar/romper/explotar <i>a</i> + infinitivo’ |
| « <i>a se pune pe</i> + supino/nombre [incoativo, cumulativo, continuativo]» <sup>12</sup> | ‘ponerse <i>a</i> + infinitivo’                 |

Tabla 1. Estructuras incoativas rumanas

<sup>10</sup> Téngase en cuenta también la estructura morfológica y el prefijo incoativo *în-* ~ *im-* (‘en-’).

<sup>11</sup> En función de sujeto.

<sup>12</sup> Propia del registro oral y popular.

A estas, hay que agregar también las estructuras fijas, como *a lua-o la fugă* ‘echar a correr’, *a bufni în răs / plâns* ‘romper a reír / llorar’, *a bufni / umfla plânsul / răsul (pe cineva)* ‘romper a reír / llorar (alguien)’, *a podidi plânsul / lacrimile (pe cineva)* ‘romper a llorar/reír (alguien)’, etc.

Otras construcciones denotan un proceso inminente, pero que se vio interrumpido en el pasado, por alguna razón: *dă să spună ceva* ‘iba a decir algo’; *stă să cadă* ‘está a punto de caer’; *era (cât pe ce) să cadă* ‘estaba a punto de caer’, ‘casi se cae’. Las estructuras más frecuentes son «*a fi pe punctul de a* + infinitivo»; «*a fi pe cale* + subjuntivo rumano (rum. *conjunctiv*)», que implican la referencia a una situación anterior a la fase de comienzo de un proceso (cf. esp. «*estar a punto de* + infinitivo», «*estar para/por* + infinitivo»). No es infrecuente que aparezcan en construcciones elípticas, carentes de verbo: nombre + [*este*] *pe punctul de a* + infinitivo / + subjuntivo; nombre + [*este*] *pe cale* + subjuntivo.

Cabe subrayar que alternancia modal infinitivo ~ subjuntivo (rum. *conjunctiv*) y la preferencia por una forma verbal flexionada (subjuntivo) son fenómenos muy frecuentes en el área lingüística balcánica. Concretamente, en la evolución de los idiomas balcánicos (griego, rumano, búlgaro, entre otros), pertenecientes a distintos subgrupos lingüísticos, se observa no solo la competencia entre el infinitivo y el subjuntivo, sino también la tendencia a sustituir el infinitivo por el modo subjuntivo en construcciones subordinadas: rum. *pot citi* ~ *pot să citesc* (‘puedo leer’). Por lo tanto, no es de extrañar que en las construcciones biverbales (integradas por *a începe*, *a se apuca*, *a fi pe cale*, etc.) aparezcan tanto el subjuntivo (con más frecuencia) como el infinitivo. Aunque entre las dos construcciones posibles en rumano no se perciben diferencias semánticas, el infinitivo<sup>13</sup> es más bien propio de la lengua culta.

Generalmente, los verbos marcados [+durativo] denotan intrínsecamente el rasgo [proceso segmentable], a diferencia de los verbos momentáneos [-específico]/ [+genérico] o [+plural]. Algunos verbos de sentido incoativo se combinan solo con verbos [+agentivos], como por ejemplo *a se apuca*, *a da*, *a se da*, *a se lua*, *a prinde*, *a se porni*, *a se pune*, equivalentes a ‘empezar (a)’, ‘ponerse (a)’, ‘darle (por)’, ‘liarse (a)’, ‘meterse (a)’, en construcciones de valor aspectual ingresivo. El verbo *a începe* ‘empezar’, el incoativo más frecuente, admite la construcción con verbos [ $\pm$ agentivos]. Esta libertad combinatoria, junto al significado de índole más general, permite que se utilice en contextos más variados.

<sup>13</sup> Asimismo, resulta interesante la observación de Anderson, quien contempla la posibilidad de que, en las construcciones con verbo auxiliar, el verbo léxico (V<sub>2</sub>) aparezca en una forma flexionada que denota irrealidad o hipótesis: “Generally speaking, forms of this type appear in formations with unrealized or hypothetical semantics, for example conditional, counterfactuals, negatives, and futures” (2006: 101). Esto podría abogar por la inclusión de dichas estructuras biverbales rumanas en la categoría de las perífrasis.

En la lingüística rumana, dichas construcciones incoativas han generado controversias teóricas acerca de su carácter analizable o inanalizable. Se han identificado dos tipos de relación: de coordinación =  $V_1 + \text{și 'y'} + V_2 / V_1 + \text{de} + V_2$  (*se apucă și scrie; se apucă de scrie* ‘se pone a escribir’) y de subordinación =  $V_1 \leftarrow V_2$  (*începe să scrie; începe a scrie; se apucă de scris* ‘empieza / se pone a escribir’) (GA 2005: 461-462)<sup>14</sup>. Se prefiere interpretarlas como grupos sintácticos formados por dos verbos léxicos, uno de sentido incoativo + otro verbo pleno, que sintácticamente conforman un ‘predicado verbal compuesto’: *începe să lucreze* ‘empieza a trabajar’; *se apucă de lucrat* ‘se pone a trabajar’; *se pune pe plâns* ‘empieza a llorar’; *prinde a râde* ‘le da por reír’; *stă să cadă* ‘está a punto de caer’; *dă să plece* ‘está a punto de irse’; *trage să moară* ‘está a punto de morir, se está muriendo’ (DȘL, s.v. *incoativ*). Asimismo, en la gramática académica del rumano, se subraya que solo la oposición aspectual [perfectivo] ~ [no perfectivo] se realiza a través de estructuras gramaticalizadas, mientras que todas las demás oposiciones, incluso el aspecto incoativo, se manifiestan mediante recursos léxicos (449). En concreto, se puede hablar más bien de un aspecto que se expresa por medio de mecanismos léxico-semánticos, puesto que los verbos aspectuales tienen significado pleno y no pueden funcionar como verbos auxiliares o copulativos. No obstante, estimamos interesantes las conclusiones de Domnița Dumitrescu (1971), quien estudia la equivalencia interlingüística de las perífrasis desde una perspectiva contrastiva (español-rumano) y, concluyendo, aboga por considerar estas combinaciones morfosintácticas como perífrasis propiamente dichas<sup>15</sup>.

### 3.3. Las perífrasis y su equivalencia interlingüística

Una vez aclarado el concepto de perífrasis, como punto de partida para nuestro trabajo, conviene comentar su equivalencia desde el ángulo de las técnicas traductoras. La traducción refleja la relación entre dos textos: por una parte, un texto de origen, denominado también texto fuente o texto original (TO), que representa el texto del que parte la traducción; por otra, el texto meta (TM), o sea, el resultado del proceso traductivo<sup>16</sup>. La unidad de la traducción se denomina translema (ing. *transleme*) y se

<sup>14</sup> En su investigación tipológica dedicada a los auxiliares, Anderson (2006: 15-16) menciona la coordinación y la subordinación entre los mecanismos más frecuentes en el proceso de gramaticalización de los verbos léxicos como auxiliares.

<sup>15</sup> Hoy en día, existe consenso entre los lingüistas rumanos acerca de no incluir entre las perífrasis las construcciones biverbales como las citadas en este apartado. Sin embargo, a nuestro juicio, sería conveniente revisar el estatus de estas construcciones del rumano. A nivel románico, se han llevado a cabo varios estudios dedicados a las perífrasis verbales, como, por ejemplo, la amplia y detallada investigación diacrónica de Mario Squartini (1998), pero las construcciones biverbales (¿perífrasis?) del rumano se comentan solo de manera escueta.

<sup>16</sup> En la traductología inglesa, por *Source Text* o *Source-language text* se entiende “the text (written or spoken) which provides the point of departure for a translation” (Shuttleworth y Cowie 1997: 157-158),

define como “an intertextual or bitextual unit comprising the same content and two different but solidary formal realizations whose existence depends on the global relationship of underlying equivalence in the textual binomy ST-TT [*n.n.* Source Text – Target Text]” (Fernández Rodríguez 2014: 51). Por consiguiente, las equivalencias por las que se opta para rendir el contenido del TO a la lengua meta (LM) se denominarán variantes translémicas.

Ya es bien sabido que la traducción es un proceso complejo, que supone no solo rendir el texto original (TO) palabra por palabra (traducción literal), sino también verter contenidos semánticos, pragmáticos y culturales (traducción semántica y comunicativa). Por ello, en el análisis de una traducción hay que tener en cuenta algunos criterios, como la aceptabilidad<sup>17</sup>, la cohesión intratextual, así como la equivalencia de la intencionalidad y de la situación pragmática presentes en el TO (51).

El análisis traductológico del TO y del TM demuestra que la pérdida de algunos contenidos léxico-semánticos, pragmáticos, estilísticos o culturales es inevitable. Por ello, los traductores se enfrentan a la dificultad de encontrar una equivalencia precisa y fiel para una palabra o una construcción (Shuttleworth y Cowie 1997: 119). Las técnicas a las que acuden, relacionadas con los criterios arriba mencionados, son (i) la equivalencia plena o total, (ii) la equivalencia parcial y (iii) la equivalencia cero o nula. La equivalencia parcial puede originar, a su vez, supratraducción o infratraducción<sup>18</sup>, mientras que la nula propicia generalmente variantes no estándar. De acuerdo con Shuttleworth y Cowie (1997: 191-192), “the inevitable loss of ST [*n.n.* Source Text] meaning entailed by every act of translation can, depending on the precise circumstances, lead to an increase in either detail or generalization in TT [*n.n.* Target Text]; if it leads to the latter, it is termed undertranslation”; por otra parte, “if this loss of meaning entails an increase in detail (rather than an increase in generalization) it is termed overtranslation” (119-120). Así pues, la supratraducción consiste en una variante en la lengua meta (LM) que refleja un significado de corte general o más amplio que el del texto de origen (TO); el término *infratraducción* se utilizará en relación con las variantes traductorales menos comprensivas que el original, o sea, más específicas: “the inclusion of too much or too little detail on any one occasion will respectively lead to overtranslation or undertranslation” (38). Estos dos procesos, que favorecen la generalización o la equivalencia más específica, se deben a que la LM carece de los recursos morfosintácticos, léxicos, semánticos o fraseológicos de la lengua de origen (LO). Dicho de otra forma, la LM no posee un

---

mientras que el término *Target Text* (o *Target-language text*) se refiere al “text which has been produced by an act of translation” (164).

<sup>17</sup>“Translations which lean towards acceptability can thus be thought of as fulfilling the requirement of reading as an original written in TL rather than that of reading as the original, and consequently generally have a more natural ‘feel.’” Shuttleworth y Cowie (1997: 2-3).

<sup>18</sup> Para referirse a estas pérdidas en el TM, Newmark (1981/1988; 1988) utiliza los términos *overtranslation* y *undertranslation*, dos fenómenos que se dan con mucha frecuencia en el proceso traductor.

término genérico o específico, un archilexema o un fraseologismo similar para rendir todos los matices del texto original. Por ello, muchas veces los traductores recurren o bien a la traducción comunicativa, que origina infratraducción, o bien a la traducción semántica y a la paráfrasis mediante varias palabras, propiciando supratraducción. Según algunos autores, en la mayoría de los casos, una equivalencia a través de más palabras que el original conduce a la supratraducción<sup>19</sup>. La traducción comunicativa y, por ende, la infratraducción se caracterizan por un grado más alto de idiomatización y presentan más “target-language bias”, mientras que la traducción semántica es más fiel al significado literal y presenta más “source-language bias” (Beeby Lonsdale 1996: 30). Esta última, amén de la generalización semántica, puede expresar más matices pragmatocómunicativos y estilísticos. En este trabajo, se considerarán ejemplos de infra- o supratraducción aquellas equivalencias que omiten algunos contenidos aspectuales o que acuden a la paráfrasis para verter los matices (tempo)aspectuales de las perífrasis españolas.

Aparte de estos dos fenómenos, que reflejan menos fidelidad frente al TO, en los textos traducidos se encuentran también equivalencias nulas, o sea, variantes no estándar o errores<sup>20</sup>. Se trata de variantes que no se caracterizan por fidelidad traductora, aceptabilidad y adecuación en cuanto al significado literal o a los matices metafóricos, por una parte, y a los usos pragmáticos y estilísticos. Dicho de otro modo, las variantes transléficas se considerarán válidas de acuerdo con el estándar de la LM si rinden todos los contenidos semánticos y los matices de la lengua a la que se vierte el texto original. En nuestro caso concreto, se interpretarán como variantes no estándar (o errores transléficos) las equivalencias que no reflejan el contenido semántico y (tempo) aspectual de las perífrasis presentes en el texto original.

A continuación, pasamos al estudio propiamente dicho de las perífrasis de contenido incoativo y sus equivalencias rumanas con el fin de identificar las similitudes y las idiosincrasias de los dos idiomas. A la hora de identificar la tipología de las equivalencias, se tendrán en cuenta no solo la exactitud del significado literal vertido al rumano, sino también la fidelidad de la equivalencia en lo concierne a los matices tempoaspectuales, pragmáticos, estilísticos. Así pues, serán equivalencias transléficas parciales las que carecen de algunos de los matices aspectuales de las perífrasis del texto español.

<sup>19</sup> “under-translation means some words are mistakenly untranslated, and over-translation means some words are unnecessarily translated for multiple times” (Shao *et al.* 2024). Además, según los mismos autores citados, “typically, a shorter translation compared to the source implies under-translation, while a longer translation implies over-translation”.

<sup>20</sup> En los estudios traductológicos anglosajones, se proponen las denominaciones *shifts* (Toury 1995: 107) o *shifts of expression* (Shuttleworth y Cowie 1997: 152), de corte más general que *errors* o *mistakes*. Además, se distingue entre dos clases: “the obligatory (e.g. linguistically motivated) and the non-obligatory (e.g. motivated by literary or cultural considerations)” (Shuttleworth y Cowie 1997: 153).

#### 4. Análisis cualitativo de las equivalencias translémicas

En este apartado analizaremos las perífrasis aspectuales y sus equivalencias halladas en el corpus. En lo que se refiere a la traducción de dichas construcciones complejas morfosintácticamente, con matices estilísticos, se emplean varias estrategias. Aparte de la equivalencia (total / parcial / nula), el traductor puede acudir a la paráfrasis, a la sustitución por otra estructura, a la omisión. Estas, a su vez, pueden ocasionar (i) supratraducción, como estrategia de compensación, (ii) infratraducción o (iii) variantes erróneas / no estándar. Las estrategias más esperadas son la equivalencia parcial y la paráfrasis.

Los rasgos aspectuales, o sea, [incoativo], [continuativo], [terminativo], se asocian al significado [divisibilidad], propio de un proceso en desarrollo. Así, el proceso se caracteriza por separabilidad y se interpreta como segmentable en etapas o fases. Según la *NGLE* (2009: §28.10a), las perífrasis de fase, “se caracterizan por parcelar el estado de cosas designado por el infinitivo y sus complementos, focalizando un punto o un estadio de la evolución temporal de este”. El presente trabajo se centrará en las perífrasis aspectuales incoativas/ingresivas, que indican principio de una acción, de una situación o de un proceso. A su vez, se pueden clasificar en dos subcategorías: (i) las de fase preparatoria e inminencia/inmediatez, y (ii) las de fase inicial o de principio propiamente dicho. En la tabla que sigue se presentan las perífrasis verbales ingresivas y sus ocurrencias en el corpus investigado.

| <b>A. Fase preparatoria e inminencia</b> |     |                                          |   |
|------------------------------------------|-----|------------------------------------------|---|
| « <i>ir a</i> + infinitivo»              | 42x | « <i>estar para</i> + infinitivo»        | 0 |
| « <i>estar a punto de</i> + infinitivo»  | 12x | « <i>estar al</i> + infinitivo»          | 0 |
| « <i>estar por</i> + infinitivo»         | 1x  | « <i>querer</i> + infinitivo»            | 0 |
| <b>B. Fase inicial / principio</b>       |     |                                          |   |
| « <i>empezar a</i> + infinitivo»         | 7x  | « <i>comenzar a</i> + infinitivo»        | 0 |
| « <i>empezar por</i> + infinitivo»       | 1x  | « <i>principiar a</i> + infinitivo»      | 0 |
| « <i>empezar</i> + gerundio»             | 5x  | « <i>querer</i> + infinitivo»            | 0 |
| « <i>ponerse a</i> + infinitivo»         | 14x | « <i>explotar/romper a</i> + infinitivo» | 0 |
| « <i>echar(se) a</i> + infinitivo»       | 7x  | « <i>arrancar(se) a</i> + infinitivo»    | 0 |
| « <i>ir</i> + gerundio»                  | 10x | « <i>darle por</i> + infinitivo»         | 0 |
| « <i>entrar a</i> + infinitivo»          | 3x  | « <i>meterse a</i> + infinitivo»         | 0 |
| « <i>pasar a</i> + infinitivo»           | 1x  | « <i>liarse a</i> + infinitivo»          | 0 |
| « <i>soltar a</i> + infinitivo»          | 0   | « <i>salir</i> + gerundio»               | 0 |

Tabla 2. Las perífrasis ingresivas del español y su ocurrencia en el corpus

Como se detallará en adelante, aparte del sentido ingresivo que comparten, dichas perífrasis poseen otros matices temporales y estilístico-semánticos, según el contexto pragmático en el que se utilizan.

#### 4.1. Perífrasis que indican fase preparatoria e inminencia

##### 4.1.1. «*ir a* + infinitivo»

La primera perífrasis que se analiza es «*ir a* + infinitivo», una de las más frecuentes y complejas desde el punto de vista aspectual y temporal en el español actual. De acuerdo con la gramática académica, los usos de esta perífrasis

corresponden por lo general a la dimensión temporal (Va a llover), hasta el punto de que alterna muy a menudo con el futuro en el español contemporáneo o se prefiere a él en muchas zonas. Sin embargo, esta perífrasis conoce una serie de usos retóricos que no se acomodan a ella. Destacan especialmente los valores que adquiere en las interrogaciones orientadas, en exclamativas o en expresiones lexicalizadas (...). También carece esta perífrasis de esos contenidos temporales en casos en los que subraya el carácter fortuito y desafortunado de un hecho efectivamente acaecido. (NGLE 2009: §28.2i)

Esto va respaldado también por otros estudios, según los cuales «*ir a* + infinitivo» es no solo la construcción más usada “para expresar la idea de futuro inmediato en cualquiera de los tiempos en que se use”, pero también es “la más pura perífrasis incoativa” del español (Fente Gómez *et al.* 1987: 15). En las variedades americanas del español, compite con el futuro morfológico del infinitivo y con el condicional para expresar posterioridad (Bravo 1998; Samper Padilla, Hernández Cabrera, Troya Déniz 2002); aún más, se prefiere su uso ante el futuro simple o el condicional “cuando existen indicios de que el suceso va a tener lugar, en especial si es inminente” (NGLE 2009: §28.8c)<sup>21</sup>. El futuro simple se emplea preferentemente para expresar probabilidad, mientras que la perífrasis que nos ocupa denota más bien inminencia (*cf. Serán la dos ~ Van a ser las dos*). No obstante, se registran también usos modales conjeturales tanto en el español europeo como en el americano, aunque en este con menos frecuencia. Por ende, aparte de su valor temporal, admite en ocasiones usos aspectuales, modales y retóricos/discursivos<sup>22</sup>. A continuación, vamos detallando los valores aspectuales y temporales de esta perífrasis y sus contextos de uso.

<sup>21</sup> Sin embargo, “el concepto de inminencia es relativo a las expectativas que cabe establecer en relación con la proximidad esperable de los acontecimientos” y depende no solo de si uno considera el período breve o no, sino también del contexto comunicativo, en el que se expresa cierto contraste o énfasis (NGLE 2009: §28.8d).

<sup>22</sup> Anuncio de algún suceso próximo, advertencia o aviso, amenaza, petición son diversos grados de intensidad o firmeza, resolución, intención (NGLE 2009: §28.8e).

A. Valor aspectual [+incoativo] + valor temporal [+futuridad]: [+inminencia], [+inmediatez], [+intencionalidad]; futuro próximo.

Este contenido aspectual, a saber, [inmediatez] o [inminencia], se relaciona intrínsecamente al valor temporal de futuridad, vista como más próxima e incluso más segura desde la perspectiva del hablante, a la que se agrega el valor modal intencional (Torrego 1999: 3367-3368). Tal y como se hace patente en los siguientes ejemplos, con este valor, puede aparecer en contextos de presente (1-3) o de pasado (4-9). Nótese que el verbo auxiliar *ir* se conjuga en presente o en imperfecto, esto es, en tiempos imperfectivos.

A1. En un contexto de presente, la perífrasis en cuestión, conjugada en presente, equivale al futuro rumano (marcado por *o să... / am să...*) o al presente:

|     |      |                                                                                                                                        |
|-----|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (1) | esp. | <i>Y ahora, si me lo permite, voy <b>a cerrar</b> la puerta, con fractura o sin fractura de los huesos del pie, según usted elija.</i> |
|     | rum. | <i>Iar acum, dacă-mi dai voie, <b>o să închid</b> ușa, cu sau fără fracturarea oaselor piciorului, cum preferi.</i>                    |
| (2) | esp. | <i>Antes de contarte nada, debo advertirte que el favor que te voy <b>a pedir</b> comporta un ligerísimo riesgo.</i>                   |
|     | rum. | <i>Înainte de a-ți povesti ceva, trebuie să te avertizez că favoarea pe care <b>am să îți-o cer</b> presupune un ușor risc.</i>        |
| (3) | esp. | <i>Aún no se lo he dicho —repliqué— ni se lo voy <b>a decir</b> por ahora.</i>                                                         |
|     | rum. | <i>Încă nu v-am spus, am replicat, și, deocamdată nici <b>nu vă spun</b>.</i>                                                          |

Las formas de futuro rumano marcadas por *o să* y *am să* son propias de la lengua oral, por lo cual su uso en el TM denota no solo futuridad e inmediatez, sino también oralidad.

A2. En un contexto de pasado, la perífrasis está conjugada en imperfecto y equivale a distintas construcciones léxico-semánticas rumanas:

|     |      |                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (4) | esp. | <i>nada había prever que mis días en aquel honorable hospedaje fueran <b>a concluir</b>, salvo de modo harto macabro.</i>                                                                                                                            |
|     | rum. | <i>nimic pe lume nu lăsa să se înțeleagă că zilele mele în acel adăpost onorabil <b>aveau să se încheie</b>, decât eventual într-un mod foarte macabru.</i>                                                                                          |
| (5) | esp. | <i>Pero él (el abogado señor Miscosillas), bien por el deseo de saber cómo acababa todo aquello, bien por otras razones, como las que <u>en breve</u> nos <b>iba a revelar</b>, optó por regresar a la habitación iluminada.</i>                     |
|     | rum. | <i>Însă el (domnul avocat Miscosillas), pe de-o parte ca să afle cum se încheiau toate astea, iar pe de altă parte din alte motive, ca acelea pe care <b>avea să ni le dezvăluie în scurt timp</b>, a ales să se întoarcă în încăperea luminată.</i> |

|     |      |                                                                                                                                               |
|-----|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (6) | esp. | <i>Iba a defender mi integridad, mi laboriosidad y mi lealtad a la empresa, cuando otro asunto más perentorio acaparó mi atención.</i>        |
|     | rum. | <i>Mă pregăteam să-mi apăr integritatea, sârguința și onestitatea față de firmă, când o altă problemă mai presantă mi-a acaparat atenția.</i> |
| (7) | esp. | <i>Iba a pedir aclaraciones cuando nos interrumpió de nuevo otro personaje.</i>                                                               |
|     | rum. | <i>Tocmai voiam să îi cer lămuriri, când ne-a întrerupt din nou un alt personaj.</i>                                                          |
| (8) | esp. | <i>Se iban a casar y de pronto las cosas se torcieron.</i>                                                                                    |
|     | rum. | <i>Trebuiau să se căsătorească și pe neașteptate lucrurile s-au răscutit.</i>                                                                 |
| (9) | esp. | <i>Iba a protestar Ivet de esta insinuación, pero Reinona se lo impidió.</i>                                                                  |
|     | rum. | <i>Ivet a început să protesteze în legătură cu această insinuare, însă Reinona a oprit-o.</i>                                                 |

En la versión rumana, se observa el uso preponderante del imperfecto de indicativo en construcciones biverbales que denotan tanto la inmediatez como la intencionalidad: «*avea să + verbo*», «*mă pregăteam + verbo en subjuntivo*», «*(tocmai) voiam + verbo en subjuntivo*», «*trebuiau + verbo en subjuntivo*». Repárese en que en (7) este valor va marcado por el adverbio enfático *tocmai* ‘justo’, que determina al verbo volitivo *a vrea* ‘querer’. En (9), por otra parte, el traductor opta por rendir el valor incoativo mediante el verbo aspectual puro *a începe*: *a început să protesteze* (traducción literal: ‘empezó a protestar’). Por ello, estimamos que aquí estamos ante una situación de infratraducción, que conlleva la pérdida de los matices [inmediatez] + [proceso frustrado]: la intención expresada por la perífrasis española del TO no se cumple. Una traducción más acertada y más fiel al original sería *dădea să protesteze* o *era pe punctul de a protesta*, para focalizar la idea de ‘proceso frustrado’.

B. En contextos exclamativo-interrogativos, «*ir a + infinitivo*» posee un abanico de valores pragmáticos y modales, como la evidencialidad, entre otros, expresados en rumano mediante el modo subjuntivo (*conjunctiv*). Sus valores incluyen:

B1. enfatizar una afirmación o negación:

|      |      |                                                                           |
|------|------|---------------------------------------------------------------------------|
| (10) | esp. | <i>Coño, Arderiu, cómo no te voy a reconocer, si estás igual.</i>         |
|      | rum. | <i>La naiba, Arderiu, cum să nu vă recunosc, nu v-ați schimbat defel.</i> |

B2. recalcar la obviedad de una situación:

|      |      |                                                                                        |
|------|------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| (11) | esp. | <i>Claro —gritó—, con las canciones que oíais, ¿cómo ibais a salir?</i>                |
|      | rum. | <i>Bineînțeles, a urlat ea, cu cântecele pe care le ascultați, cum să fiți alifel?</i> |

## B3. expresar ‘advertencia’ + ‘causa’:

|      |      |                                                                                |
|------|------|--------------------------------------------------------------------------------|
| (12) | esp. | <i>No te esfuerces, ratoncito, <b>no te vayas a lesionar</b> —repuso ella.</i> |
|      | rum. | <i>Nu te forța, șoricelule, <b>să nu-ți faci rău</b>, a replicat ea.</i>       |

Por último, cabe referirnos a las equivalencias por formas verbales pretéritas, es decir, el indicativo imperfecto y el indicativo pretérito compuesto (*perfect compus*) del rumano. En los casos citados bajo (13)-(16), el traductor acude a formas del paradigma verbal, sobre todo, al imperfecto, con su valor de acción continua / inacabada, lo cual acarrea la pérdida de los valores aspectuales de la perífrasis española.

|      |      |                                                                                                                                              |
|------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (13) | esp. | <i>Nada me haría más feliz —contesté—, pero <b>ibas a contarme</b> lo de Cándida.</i>                                                        |
|      | rum. | <i>Nimic nu m-ar face mai fericit, am răspuns, dar îmi <b>povesteai</b> despre Candida.</i>                                                  |
| (14) | esp. | <i>no impidió que (...) le echara un vistazo, <b>yendo</b> mi vista <b>a tropezar</b>, en una de las páginas anteriores, con una noticia</i> |
|      | rum. | <i>n-am ezitat să arunc o privire peste el, până când, la una dintre paginile din interior, privirea mi <b>s-a izbit</b> de o știre</i>      |
| (15) | esp. | <i>Por un desmonte <b>fui a parar</b> a una avenida de intensa circulación rodada.</i>                                                       |
|      | rum. | <i>Pe o scurtătură <b>am ajuns</b> într-un bulevard cu o circulație auto intensă.</i>                                                        |
| (16) | esp. | <i>no era raro que allí <b>fuera</b> también <b>a parar</b> la hija de Pardalot.</i>                                                         |
|      | rum. | <i>Nu e de mirare că acolo <b>se afla</b> și fiica lui Pardalot.</i>                                                                         |

En (15), la estructura esp. *fui a parar* está traducida por el verbo léxico *am ajuns* (‘llegué’), que pone de relieve más bien el carácter perfectivo intrínseco del verbo rum. *a ajunge*. La perífrasis «*ir a* + infinitivo» con el auxiliar *ir* conjugado en pretérito indefinido simple se aproxima semánticamente a las perífrasis escalares «*acabar* + gerundio» o «*terminar por* + infinitivo», sobre todo, cuando el verbo principal expresa un suceso puntual o un contacto (físico/figurado) (NGLE 2009: 28.8k-28.8l). Al igual que estas últimas dos perífrasis, que “sitúan implícitamente un evento al final de una secuencia de la cual se interpretan como culminación”, «*ir a* + infinitivo» “adquiere significado intencional, con frecuencia en referencia a una acción frustrada” (28.8l). Por ello, estimamos acertada la variante utilizada en el TM.

4.1.2. «*estar a punto de* + infinitivo»:

La perífrasis «*estar a punto de* + infinitivo» tiene dos valores fundamentales, en función del tiempo en que se conjuga el auxiliar: “en presente o futuro simple de indicativo es el de ‘inminencia’, como en *Está a punto de llover* (= ‘la lluvia es inminente’). Con el auxiliar en pasado se indica una acción que no se realizó pero que estuvo muy cerca de realizarse.” (Gómez Torrego 1999: 3376). Presenta, pues, un valor

añadido, el de “transmitir implícitamente la frustración de una tendencia o intención” (Fernández de Castro 1999: 228). Veamos a continuación las equivalencias rumanas halladas en el corpus analizado.

|      |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (17) | esp. | <i>Nada, nada, usted, como todas las mujeres de su generación, siempre <b>está a punto de hacer</b> algo decisivo, pero al final se queda cruzada de brazos.</i>                                                                                                                    |
|      | rum. | <i>Nimic, nimic, la fel ca toate femeile din generația dumneavoastră, <b>sunteți mereu pe punctul de a face</b> ceva crucial, dar până la urmă rămâneți cu brațele încrucișate.</i>                                                                                                 |
| (18) | esp. | <i>el abogado señor Miscosillas replicó que a él no le tomaba nadie por el pito del sereno, ni siquiera un alcalde <b>Ø a punto de ganar</b> las elecciones</i>                                                                                                                     |
|      | rum. | <i>Domnul avocat Miscosillas a replicat că pe el nimeni să nu-l ia drept om bun la toate, chiar dacă este vorba despre un primar <b>Ø pe punctul de a câștiga</b> alegerile</i>                                                                                                     |
| (19) | esp. | <i>Cuando <b>estaban a punto de casarse</b>, ella rompió el compromiso y desapareció.</i>                                                                                                                                                                                           |
|      | rum. | <i>Când erau <b>pe punctul să se căsătorească</b>, ea a rupt logodna și a dispărut.</i>                                                                                                                                                                                             |
| (20) | esp. | <i>Hace años estuvo usted <b>a punto de confesarle</b> a mi padre su traición, pero no se la confesó.</i>                                                                                                                                                                           |
|      | rum. | <i>Cu ani în urmă <b>erați gata-gata să-i mărturișiți</b> tatei trădarea, dar nu i-ați mărturisit-o.</i>                                                                                                                                                                            |
| (21) | esp. | <i>Le temblaba la voz, como si <b>estuviera a punto de llorar</b>.</i>                                                                                                                                                                                                              |
|      | rum. | <i>Vocea îi tremura de parcă <b>ar fi fost gata să plângă</b>.</i>                                                                                                                                                                                                                  |
| (22) | esp. | <i>Permítame que interrumpa un attimo mi discurso para quitarme el abrigo de mobair: con este calor <b>estoy a punto de transpirar</b>.</i>                                                                                                                                         |
|      | rum. | <i>Permiteți-mi să-mi întrerup o clipă discursul ca să-mi scot paltonul de mobair: cu căldura asta <b>încep să transpir</b>.</i>                                                                                                                                                    |
| (23) | esp. | <i>Todo lo cual no impedía que en aquel momento me encontrara yo entre desconocidos de cuyas intenciones nada sabía, salvo que <b>estaban a punto de llevarlas a la práctica</b> pistola en mano, por cuanto me apuntaban con una.</i>                                              |
|      | rum. | <i>Toate astea nu schimbau cu nimic faptul că în acel moment mă găseam în compania unor necunoscuți despre ale căror intenții nu știam nimic, în afara faptului că <b>erau dispuși să le pună în aplicare</b> cu pistolul în mână, de vreme ce aveau unul îndreptat către mine.</i> |

Nótese la variedad de construcciones morfosintácticas y léxicas a las que recurre el rumano para expresar el valor de la perífrasis española: «*a fi gata / gata-gata* + verbo en subjuntivo»; «*începe* + verbo en subjuntivo»; «*a fi pe punctul de a* + infinitivo». En el fragmento (23), sorprende el uso de *a fi dispus să* (lit. ‘estar dispuesto a’), traducción contextual que propicia supratraducción, por los valores semánticos añadidos. Se propone la siguiente variante transléctica: *aveau de gând să le pună în aplicare* (trad. lit. ‘pensaban ponerlas a la práctica’).

#### 4.1.3. «*estar por* + infinitivo»:

Propia más bien del español americano, es una perífrasis tempoaspectual de fase que expresa la inminencia/inmediatez de una situación o “la proximidad del comienzo

de la acción” (Fernández de Castro 1999: 226). La equivalencia rumana remite al sentido prospectivo de la perífrasis española en cuestión: *rămâne de văzut* (lit. ‘queda por ver’).

|      |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (24) | esp. | <i>Mi relación con el comisario Flores se remontaba a tiempos tan lejanos que habría podido decirse sin temor a exagerar que ya formaba parte de la Historia de España, si en la Historia de España tuvieran cabida semejantes pequeñeces y miserias, cosa que <b>está por ver</b>.</i> |
|      | rum. | <i>Relația mea cu domnul comisar Flores data din timpuri atât de îndepărtate, încât s-ar fi putut spune, fără teama de a exagera, că făcea parte din istoria Spaniei, dacă în istoria Spaniei ar avea loc asemenea fleacuri și mizerii, lucru care <b>rămâne de văzut</b>.</i>          |

#### 4.1.4. «ponerse a + infinitivo»:

A diferencia de otras perífrasis que indican el ingreso en la acción, la perífrasis «ponerse a + infinitivo» “tiene un carácter puntual más marcado, de forma que expresa el inicio de una actividad en un momento preciso, generalmente sin transición o sin progresión” (NGLE 2009: §28.10q). Además, implica la voluntad, el deseo de hacer algo por parte del sujeto agente (San Martín 2005: 54), por lo cual excluye los sujetos que designan pacientes o experimentadores.

|      |      |                                                                                                                                                                                                                                  |
|------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (25) | esp. | <i>Regresé a la peluquería y <b>me puse a rellenar</b> dos frascos de champú suave (para cabello seco y delicado) con sulfato de amoníaco.</i>                                                                                   |
|      | rum. | <i>M-am întors la coafor și <b>am început să umplu</b> două sticle de șampon (pentru păr uscat și delicat) cu sulfat de amoniu.</i>                                                                                              |
| (26) | esp. | <i><b>Se puso a llorar</b> con desconsuelo.</i>                                                                                                                                                                                  |
|      | rum. | <i><b>A început să plângă</b> cu amărăciune.</i>                                                                                                                                                                                 |
| (27) | esp. | <i>tras reiterarme la sinceridad de sus sentimientos amistosos, golpeó con la frente el tablero de la mesa y <b>se puso a roncar</b>.</i>                                                                                        |
|      | rum. | <i>după ce mi-a reiterat sinceritatea sentimentelor sale prietenești, a dat cu fruntea de masă și <b>a început să sforăie</b>.</i>                                                                                               |
| (28) | esp. | <i>Me acordé de Magnolio, que en aquel momento montaba guardia a la intemperie, y deseé que <b>no se pusiera a llover</b> o que su en contra de mis deseos <b>se ponía a llover</b>, no se le ocurriera abandonar su puesto.</i> |
|      | rum. | <i>Mi-am amintit de Magnolio, care în acel moment stătea de pază afară, și mi-am dorit <b>să nu înceapă ploaia</b> sau dacă, în ciuda dorințelor mele, <b>ar fi început ploaia</b>, să nu cumva să-și părăsească postul.</i>     |
| (29) | esp. | <i>A la mañana siguiente, en vez de acudir a la clínica, <b>me puse a buscar</b> un alojamiento barato.</i>                                                                                                                      |
|      | rum. | <i>În dimineața următoare, în loc să mă duc la clinică, <b>m-am apucat să caut</b> o chirie ieftină.</i>                                                                                                                         |

Según se desprende de los contextos citados, el traductor opta por la estructura «a începe + verbo en subjuntivo», la equivalencia más frecuente, y, en menos contextos, por «a se apuca + verbo en subjuntivo». Opinamos que *a începe* es la variante más acertada, especialmente cuando se construye con un sujeto [-humano], pero el verbo *a*

*se apuca* ('ponerse', 'liarse') puede resultar más expresivo en los contextos con sujeto [+humano].

#### 4.2. Perífrasis que indican fase inicial / principio

Tal como se ha mencionado, otro grupo de perífrasis fasales expresan el principio propiamente dicho de un proceso o de una acción.

##### 4.2.1. «empezar a + infinitivo»:

«Empezar a + infinitivo» es una de las perífrasis verbales más neutras estilísticamente y, por ello, más frecuentes que posee el español contemporáneo. Esto se debe al significado ingresivo intrínseco del auxiliar, que sigue conservando los matices semánticos del verbo pleno. Equivale al rum. «a începe + verbo en subjuntivo» y, en menos situaciones, a la construcción «a se apuca + verbo en subjuntivo».

|      |      |                                                                                                               |
|------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (30) | esp. | Desde que <b>empezaste a salir</b> con aquella gachí de revista estás irreconocible.                          |
|      | rum. | De când <b>ai început să ieși</b> cu tipa aia de la revistă, ești de nerecunoscut.                            |
| (31) | esp. | <b>empezó a abrir</b> la caja y dejó al descubierto un magnífico secador eléctrico de pie con casco adaptable |
|      | rum. | <b>s-a apucat să deschidă</b> cutia și a scos un superb uscător de păr cu picior și o cască adaptabilă.       |

Opinamos que en (31) la opción por *s-a apucat să deschidă* (lit. 'se puso a abrir') hace patente más bien una intención de variación estilística por parte del traductor rumano.

##### 4.2.2. «empezar por + infinitivo» / «empezar + gerundio»:

Trataremos conjuntamente estas dos perífrasis puesto que son equivalentes semánticamente<sup>23</sup> e indican una "disposición iniciadora" (Fernández de Castro 1999: 283). De acuerdo con Gómez Torrego (1999: 3423), con «empezar + gerundio» "se expresa el inicio de un proceso visto en su desarrollo, que se pone en relación con otro proceso o serie de procesos posteriores, explícitos o implícitos (visión 'iniciativo-sucesiva')".

|      |      |                                                                                                                                                                                          |
|------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (32) | esp. | hasta el televisor, otrora orgullo del centro, <b>empezó por perder</b> el color, la nitidez y el sonido.                                                                                |
|      | rum. | chiar televizorul, odinioară mândria centrului, <b>a început să piardă</b> din culoare, claritate și sunet.                                                                              |
| (33) | esp. | <b>Empecé lustrando</b> zapatos con un estropajo viejo, muy dúctil y expeditivo, y unos betunes que yo mismo obtuve diluyendo alquitrán en aguarrás o, en su defecto, en orujo a granel. |

<sup>23</sup> Equivalen a «comenzar por + infinitivo» y «comenzar + gerundio».

|      |      |                                                                                                                                                                                                                |
|------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|      | rum. | <i>Am început să lustrulesc pantofi cu o bucată de postav vechi, foarte flexibil și ușor de mănuit, și niște căneală obținută de mine diluând smoală în terebentină sau, dacă nu aveam, în basamac vărsat.</i> |
| (34) | esp. | <i>En realidad —empezó diciendo—, no soy yo quien necesita de tu ayuda, sino mi padre.</i>                                                                                                                     |
|      | rum. | <i>În realitate, a început ea să spună, nu eu sunt cea care are nevoie de ajutorul tău, ci tatăl meu.</i>                                                                                                      |
| (35) | esp. | <i>Disculpe la tardanza —empezó diciendo.</i>                                                                                                                                                                  |
|      | rum. | <i>Scuzați-mi întârzierea, a început el.</i>                                                                                                                                                                   |

Se nota que «*empezar* + gerundio» aparece en construcciones con *verba dicendi*, omitidos en ocasiones por el traductor rumano, como en (35). Sin embargo, a nuestro juicio, en el ejemplo (34), la variante *a început ea să spună* suena menos natural en rumano, por lo cual estimamos más acertada la variante *a început ea*.

#### 4.2.4. «*echar(se) a* + infinitivo»:

Expresa el inicio puntual de una acción, pero a este valor aspectual ingresivo se añade el matiz de acción brusca, inesperada<sup>24</sup>: “se destaca algo más lo repentino del comienzo de la acción” (Gómez Torrego 1999: 3374). La forma reflexiva indica “un grado más de realce de la intensidad en lo repentino de la acción” (3375).

|      |      |                                                                                                         |
|------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (36) | esp. | <i>Elevé una plegaria por el eterno descanso de Cañuto y eché a andar por el borde de la autopista.</i> |
|      | rum. | <i>M-am rugat pentru odibna sufletului lui Cañuto și-am început să merg pe marginea autostrăzii.</i>    |
| (37) | esp. | <i>Pero el presunto Pardalot, al oírla, se echó a reír.</i>                                             |
|      | rum. | <i>Însă presupusul Pardalot, auzind-o, începu să râdă.</i>                                              |
| (38) | esp. | <i>nos despedimos en la acera y echamos a andar en direcciones opuestas.</i>                            |
|      | rum. | <i>ne-am luat rămas bun pe trotuar și Ø am plecat în direcții opuse.</i>                                |

Obsérvese que en la versión rumana se pierde el matiz estilístico de acción repentina, como en (36) y (37), mientras que en (38) se omite por completo el valor aspectual ingresivo. En los tres fragmentos citados estamos ante un caso de infratraducción, ocasionada principalmente por la falta de estructuras perifrásticas equivalentes en rumano. No obstante, el traductor no trata de compensar esto y de rendir el matiz repentino de la acción mediante otros recursos léxico-semánticos (p. ej., acudiendo a construcciones adverbiales: *deodată*, *dintr-odată*, *brusc*, *pe neașteptate*, etc. ‘inesperadamente’, ‘bruscamente’).

<sup>24</sup> Según la *NGLE* (2009: §28.r3), suele combinarse con un número restringido de infinitivos: “«*echar a* + infinitivo» admite *andar*, *correr*, *caminar*, *rodar*, *volar* y unos pocos verbos más, mientras que «*echarse a* + infinitivo» acepta *llorar*, *reír*, *temblar* y solo alguno más ocasionalmente”.

#### 4.2.5. «*pasar a + infinitivo*»:

Esta perífrasis denota “el principio repentino de una acción en un punto o momento, sin que le interese al hablante la continuidad de la misma, aunque se supone” (Gómez Torrego 1999: 3374). En la versión rumana, encontramos la equivalencia con «*a începe + verbo en subjuntivo*», más neutra semánticamente frente a los valores de «*pasar a + infinitivo*».

|      |      |                                                                                                                                                                                            |
|------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (39) | esp. | <i>Y dicho esto, <b>pasé a trazar</b> un esbozo de la situación general, ordenando los acontecimientos según su aparición en la cronología y poniendo en su lugar cada persona y cosa.</i> |
|      | rum. | <i>Și, acestea fiind spuse, o să încep să prezint o schiță a situației generale, ordonând faptele în funcție de apariția lor în timp și punând fiecare persoană și lucru la locul său.</i> |

#### 4.2.6. «*tr + gerundio*»:

La perífrasis «*tr + gerundio*» presenta dos valores fundamentales: (i) un valor puramente durativo, “la acción se prolonga lenta y gradualmente” [+progresión gradual] (Fente Gómez *et al.* 1987: 31); (ii) un matiz incoativo, con “énfasis en denotar el comienzo de la acción, aunque naturalmente sigue conservando el carácter durativo” (31-32). Teniendo en cuenta estos dos valores, se han seleccionado del corpus solo los contextos que actualizan sus usos incoativos.

|      |      |                                                                                                                                                                          |
|------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (40) | esp. | <i>Luego <b>fuieron apareciendo</b> urbanizaciones y centros comerciales entre espacios verdes.</i>                                                                      |
|      | rum. | <i>Apoi <b>au apărut</b> urbanizări și centre comerciale printre spațiile verzi.</i>                                                                                     |
| (41) | esp. | <i>Aproveché las horas inactivas de la tarde (todas) para <b>tr escribiendo</b> en cada servilleta los datos concernientes al caso Pardalot por mí conocidos.</i>        |
|      | rum. | <i>Am profitat de orele de inactivitate ale după-amiezii (toate) pentru a <b>scrie</b> pe fiecare șervețel datele pe care le aflasem și care priveau cazul Pardalot.</i> |
| (42) | esp. | <i><b>Voy atando cabos</b>, pero son más aún los que me quedan sueltos.</i>                                                                                              |
|      | rum. | <i><b>Tot pun lucrurile cap la cap</b>, dar îmi rămân multe necunoscute.</i>                                                                                             |
| (43) | esp. | <i>Os <b>iba diciendo</b>, queridos ciudadanos y ciudadanas, que necesitamos un hombre para una misión.</i>                                                              |
|      | rum. | <i><b>Vă spuneam</b>, dragi cetățeni și cetățene, că e nevoie de un bărbat pentru o misiune.</i>                                                                         |
| (44) | esp. | <i><b>Ya va siendo</b> hora de que nos enfrentemos cara a cara.</i>                                                                                                      |
|      | rum. | <i><b>A trecut mai bine de o oră</b> de când stăm față în față.</i>                                                                                                      |

A veces, resulta difícil distinguir entre los dos contenidos mencionados, puesto que generalmente estos van superpuestos. En los ejemplos anteriores, el traductor infratraduce la perífrasis que nos ocupa, acudiendo a formas temporales del paradigma

verbal rumano: pretérito compuesto (*perfect compus*) o imperfecto de indicativo, lo cual acarrea la pérdida de los matices aspectuales que posee la perífrasis española. Para la variante de (40), proponemos la equivalencia *au început ușor-ușor să apară*, más fiel al original, mientras que en el caso de (44), podría ser más acertada la variante *să tot fie deja vreo oră*.

#### 4.2.7. «*entrar a* + infinitivo»:

Resulta interesante el uso de la construcción «*entrar a* + infinitivo», de fecha más reciente, que “se usa en el español conversacional americano, sobre todo en las áreas caribeña, chilena y rioplatense, en contextos similares a los que permite «*empezar a* + infinitivo» en el español general” (NGLE 2009: §28.10s). Veamos los tres contextos en que se utiliza esta perífrasis en la novela de Mendoza y sus equivalencias rumanas:

|      |      |                                                                                                                                                                                              |
|------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (45) | esp. | <i>Bien, como parte de mi plan, Santi <b>entró a trabajar</b> en las oficinas de El Caco Español como guardia nocturno para poder vigilar de cerca a Pardalot.</i>                           |
|      | rum. | <i>Bine, ca parte a planului meu, Santi <b>a intrat să lucreze</b> la birourile societății Borfașului Spaniol ca paznic de noapte ca să-l poată supraveghea îndeaproape pe Pardalot.</i>     |
| (46) | esp. | <i>había decidido poner orden en su vida, casarse con una chica a la que acababa de conocer y <b>entrar a trabajar</b> como socio de un peluquero al que también acababa de conocer.</i>     |
|      | rum. | <i>se hotărâse să-și facă ordine în viață, să se însoare cu o fată pe care tocmai o cunoscuse și <b>Ō să lucreze</b> ca asociat al unui coafez pe care de asemenea de-abia îl cunoscuse.</i> |
| (47) | esp. | <i>Cuando sucedió este suceso yo todavía <b>no había entrado a servir</b> en casa de los señores Arderiu.</i>                                                                                |
|      | rum. | <i>Când s-a întâmplat asta, încă <b>nu intrasem ca servitoare</b> în casa familiei Arderiu.</i>                                                                                              |

En los fragmentos citados, la perífrasis aparece más bien en contextos relativos al trabajo (‘empezar a trabajar’) y, en dos de los tres contextos, se equivale con el verbo correspondiente rum. *a intra* (‘entrar’). Cabe subrayar que el ejemplo (47) es la réplica de una empleada dominicana, por lo cual su uso podría reflejar la intención por parte del autor de sugerir su origen latinoamericano.

### 5. Análisis cuantitativo de las equivalencias transléxicas

A continuación, presentaremos la frecuencia de las equivalencias halladas en la versión rumana, para completar el análisis cualitativo emprendido en el apartado anterior. La tabla que sigue recoge las construcciones léxico-semánticas y morfosintácticas, así como sus ocurrencias. Esto puede arrojar luz sobre las correspondencias entre el español y el

rumano, la frecuencia o la preferencia por algunas estructuras en el rumano actual para expresar el aspecto incoativo.

| Perífrasis<br>(texto original español)  |    | Equivalencia<br>(versión rumana)                    |    |
|-----------------------------------------|----|-----------------------------------------------------|----|
| « <i>ir a</i> + infinitivo»             | 42 | futuro ( <i>o să...</i> )                           | 14 |
|                                         |    | futuro ( <i>am să...</i> )                          | 1  |
|                                         |    | presente                                            | 8  |
|                                         |    | « <i>a avea</i> (en imperfecto) + subjuntivo»       | 3  |
|                                         |    | « <i>a se pregăti</i> (en imperfecto) + subjuntivo» | 3  |
|                                         |    | « <i>a vrea</i> (en imperfecto) + subjuntivo»       | 1  |
|                                         |    | « <i>a trebui</i> (en imperfecto) + subjuntivo»     | 1  |
|                                         |    | « <i>a începe</i> (en imperfecto) + subjuntivo»     | 1  |
|                                         |    | subjuntivo                                          | 5  |
|                                         |    | imperfecto                                          | 2  |
|                                         |    | pretérito compuesto                                 | 3  |
| « <i>estar a punto de</i> + infinitivo» | 12 | « <i>a fi pe punctul de</i> + infinitivo»           | 5  |
|                                         |    | « <i>a fi pe punctul</i> + subjuntivo»              | 1  |
|                                         |    | « <i>a fi gata</i> + subjuntivo»                    | 2  |
|                                         |    | « <i>a fi gata-gata</i> + subjuntivo»               | 1  |
|                                         |    | « <i>a fi cât pe aci</i> + subjuntivo»              | 1  |
|                                         |    | « <i>a începe</i> + subjuntivo»                     | 1  |
|                                         |    | « <i>a fi dispus</i> + subjuntivo»                  | 1  |
| « <i>estar por</i> + infinitivo»        | 1  | « <i>a rămâne de</i> + supino»                      | 1  |
| « <i>empezar a</i> + infinitivo»        | 7  | « <i>a începe</i> + subjuntivo»                     | 5  |
|                                         |    | « <i>a se apuca</i> + subjuntivo»                   | 1  |
|                                         |    | omisión                                             | 1  |
| « <i>empezar</i> + gerundio»            | 5  | « <i>a începe</i> + subjuntivo»                     | 5  |
| « <i>empezar por</i> + infinitivo»      | 1  | « <i>a începe</i> + subjuntivo»                     | 1  |
| « <i>ponerse a</i> + infinitivo»        | 14 | « <i>a începe</i> + subjuntivo»                     | 11 |
|                                         |    | « <i>a se apuca</i> + subjuntivo»                   | 3  |
| « <i>echar(se) a</i> + infinitivo»      | 7  | « <i>a începe</i> + subjuntivo»                     | 6  |
|                                         |    | omisión                                             | 1  |
| « <i>ir</i> + gerundio»                 | 10 | omisión                                             | 7  |
|                                         |    | equivalencia nula / no estándar                     | 3  |
| « <i>pasar a</i> + infinitivo»          | 1  | « <i>a începe</i> + subjuntivo»                     | 1  |
| « <i>entrar a</i> + infinitivo»         | 3  | « <i>a intra</i> + subjuntivo»                      | 1  |
|                                         |    | « <i>a intra</i> + <i>ca</i> 'como' + nombre»       | 1  |
|                                         |    | omisión                                             | 1  |

Tabla 3. Las perífrasis verbales y sus equivalencias rumanas

Como era de esperar, la pauta morfosintáctica más usual es el verbo aspectual incoativo *a începe*, construido con un verbo subordinado en subjuntivo. Dicha construcción sirve para equivaler no solo las perífrasis «*empezar a / por + infinitivo*» y «*empezar + gerundio*», sino también «*ponerse a + infinitivo*», «*ir a + infinitivo*», «*pasar a + infinitivo*», «*echar(se) a + infinitivo*», «*estar a punto de + infinitivo*». En términos absolutos, *a începe* tiene 30 ocurrencias, o sea, registra un 29,41 %, de los 102 contextos de equivalencia. Esto se debe a la amplia extensión semántica de su contenido aspectual y a sus posibilidades de combinación sintáctica. Sin embargo, llama la atención que la perífrasis «*ponerse a + infinitivo*» se equivalga con «*a începe + subjuntivo*» en 11 contextos mientras que por la variante más expresiva «*a se apuca + subjuntivo*» se opta en solo 4 ocasiones.

A esta construcción se añaden algunas otras de naturaleza diversa:

(i) formas temporales o modales del paradigma verbal (indicativo futuro, imperfecto, presente; subjuntivo); la equivalencia del esp. «*ir a + infinitivo*» con el futuro del indicativo rumano hace particularmente patente el prevaleciente valor prospectivo de la perífrasis española;

(ii) estructuras más complejas, como, por ejemplo, «*a fi pe punctul / gata(-gata) / cât pe-aci / dispus + verbo léxico en subjuntivo*»<sup>25</sup>; «*a avea* (conjugado en imperfecto) + verbo en subjuntivo»; «*a apuca + verbo en subjuntivo*»; a veces, el subjuntivo (marcado por la conjunción *să* 'que') alterna con el infinitivo (introducido por *de*); adviértase, asimismo, que en este caso el subjuntivo rumano carece de sus valores modales o temporales prototípicos;

(iii) verbos con valor modal intrínseco: *a vrea, a trebui*;

(iv) otros verbos plenos semánticamente: *a se pregăti, a intra*.

En ocasiones, algunas perífrasis presentan más variantes translémicas e intralingüísticas, que se deben tanto a la complejidad de las perífrasis españolas como al intento de variación estilística por parte del traductor. Además, se han identificado estructuras elípticas, con verbo recuperable del contexto, sobre todo, cuando se trata de verbos de habla, fenómeno presente tanto en español como en rumano.

Resulta que la mayoría de las equivalencias son parciales, puesto que originan infratraducción. Esto se debe a los recursos gramaticales y léxicos a los que acude el rumano para expresar el aspecto incoativo. Igualmente, cabe subrayar que hay pocas omisiones (10/102 contextos, o sea, el 9,8 % del total) o equivalencias no estándar (3/102, o sea, el 2,94 %), principalmente, en el caso de la perífrasis «*ir + gerundio*». Se constata, pues, cierta preocupación por rendir el contenido, el estilo y la expresividad del TO. Las variantes translémicas propuestas por el traductor rumano son precisas y fieles al texto

<sup>25</sup> Sorprende la falta de algunas estructuras, como rum. «*urmează/stă să + subjuntivo* (rum. *conjunctiv*)», de uso frecuente en rumano (Dumitrescu 1971: 381).

original español, por lo tanto, cumplen con el criterio de la aceptabilidad. A pesar de acudir al abanico de estructuras no perifrásticas ya mencionadas, sus opciones resultan acertadas semántica y estilísticamente. Las incongruencias entre el TO y el TM, así como los casos de infratraducción se explican por las diferencias que hay entre los dos idiomas analizados, desde la perspectiva de las construcciones perifrásticas. Resulta difícil rendir la expresividad y la variedad semántico-estilística de las perífrasis españolas, teniendo en cuenta la escasez del rumano en lo que concierne a los recursos gramaticales para expresar el aspecto ingresivo<sup>26</sup>.

## 6. Consideraciones a modo de conclusión

Para ir concluyendo, en este estudio se ha llevado a cabo el análisis de las perífrasis verbales incoativas españolas y su equivalencia rumana. Como se ha podido observar, las perífrasis verbales investigadas poseen valores tempoaspectuales y modales con lindes a veces imprecisos, que dependen de una variedad de factores: el semantismo del verbo auxiliado, la forma del auxiliar, el contexto pragmático y la intención del hablante.

Tras el análisis emprendido, se constata una distribución de uso distinta:

(i) perífrasis incoativas de alta frecuencia: «*ir a + infinitivo*»; «*poner a + infinitivo*»; «*estar a punto de + infinitivo*»; «*ir + gerundio*»; «*empezar a + infinitivo*»; «*empezar + gerundio*»; «*echar(se) a + infinitivo*».

(ii) perífrasis poco frecuentes, menos comunes: debido a sus valores y matices más específicos, de uso más limitado y con más restricciones selectivas (se construyen solo con algunas categorías semánticas de verbos): «*meterse a + infinitivo*», «*liarse a + infinitivo*», «*explotar/romper a + infinitivo*»<sup>27</sup>, «*soltar a + infinitivo*», que ni tan siquiera se utilizan en el TO.

En lo que concierne a la equivalencia y a la traducción al rumano de las perífrasis incoativas españolas, la investigación ha revelado que el traductor recurre a una variedad de estructuras morfosintácticas y léxico-semánticas para rendir el significado de las construcciones en cuestión. Puesto que el rumano carece de una clase de construcciones morfosintácticas y semánticas similares a las del español, el comienzo, la inminencia o la preparación de una acción o proceso se expresan a través de otras estructuras. Por ende, queda claro que en rumano el aspecto incoativo se expresa mediante procedimientos

<sup>26</sup> “Din punct de vedere semantic, perifrazele spaniole sînt capabile sã exprime o gamã largã de nuanțe aspectuale, temporale, modale sau pur și simplu stilistico-afective, care cu greu poate fi transpusã în toatã amploarea și complexitatea ei în limbi în care, ca și în romãnã, sistemul verbal perifrastic este mai puțin dezvoltat. [...] la transpunerea construcțiilor din spaniolã în romãnã, se pierd sau se simplificã o serie de nuanțe stilistice prețioase, pierdere sau simplificare a cãror remediere nu este posibilã decît, eventual, prin compliniri adecvate” (Dumitrescu 1971: 488-489).

<sup>27</sup> Hay teóricos que no incluyen la construcción «*romper a + infinitivo*» en la categoría de las perífrasis verbales puesto que selecciona un número bastante limitado de verbos, restringidos léxicamente (NGLE 2009: §28.3r).

léxicos, especialmente, mediante verbos plenos semánticamente, de aspecto incoativo intrínseco y, así, se corroboran una vez más las conclusiones de otros estudios sobre la categoría de las perífrasis verbales en la gramática rumana. En la mayoría de las equivalencias, los matices tempoaspectuales y modales de la perífrasis española se pierden en el proceso traductivo, originando infratraducción. Es más, en ocasiones, la perífrasis se pierde en la versión rumana, el traductor omitiéndola por completo. Por último, se han encontrado errores a la hora de rendir la perífrasis del TO, como en el caso de esp. «*ir* + gerundio» = rum. \*valor [+continuo]).

Las equivalencias totales/plenas se dan, sobre todo, en el caso de las perífrasis de valor más general («*empezar a/por* + infinitivo», «*empezar* + gerundio»), sin matices temporales y aspectuales específicos (*a începe*, *a se apuca*). Como era esperable, las equivalencias parciales prevalecen en el proceso traductivo. En cuanto a las estructuras rumanas equivalentes, puesto que las perífrasis investigadas indican principio de una acción, con varios matices, en rumano se utiliza con gran frecuencia el verbo léxico *a începe*, flexionado, que presenta valor aspectual intrínseco. Como el traductor recurre a elementos léxicos con una extensión semántica más amplia y sin algún matiz específico, muchos de los valores aspectuales, como el de ‘comienzo brusco e inesperado’, se pierden en la versión rumana. Esto, junto a las paráfrasis y a la equivalencia a través de lexemas, ocasionan infratraducción, dado que las equivalencias propuestas no reflejan el rosario de matices tempoaspectuales y estilísticos del TO.

Sorprende, sin embargo, que entre los recursos utilizados por el traductor no se encuentren los diversos verbos y construcciones presentados en el apartado 3 de este trabajo e identificados por Dumitrescu (1971: 481-487). A nuestro juicio, para evitarse la infratraducción, sería conveniente que el traductor recurriera a las equivalencias compensatorias presentadas en la Tabla 4. En la segunda columna, entre paréntesis se indican los ejemplos citados en los apartados precedentes.

| Perífrasis                  | TO                                 | TM                             | Equivalencia propuesta                                         |
|-----------------------------|------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------|
| « <i>ir a</i> + infinitivo» | (9) <i>iba a protestar</i>         | <i>a început să protesteze</i> | <i>se pregătea să protesteze / era gata-gata să protesteze</i> |
|                             | (11) <i>¿cómo ibais a salir?</i>   | <i>cum să fiți altfel?</i>     | <i>cum (altfel) era să ieșiți?</i>                             |
|                             | (12) <i>no te vayas a lesionar</i> | <i>să nu-ți faci rău</i>       | <i>nu cumva să te rănești</i>                                  |
|                             | (13) <i>ibas a contarme</i>        | <i>imi povesteai</i>           | <i>voiai / te pregăteai să-mi povestești</i>                   |
|                             | (15) <i>fui a parar</i>            | <i>am ajuns</i>                | <i>aveam să ajung</i>                                          |
|                             | (16) <i>fuera también a parar</i>  | <i>se afla</i>                 | <i>avea să ajungă</i>                                          |

|                            |                                |                            |                                                                               |
|----------------------------|--------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| «ponerse a + infinitivo»   | (25) <i>me puse a rellenar</i> | <i>am început să umplu</i> | <i>m-am apucat să umplu</i>                                                   |
| «echar(se) a + infinitivo» | (36) <i>ecbe a andar</i>       | <i>am început să merg</i>  | <i>și deodată am început să merg</i>                                          |
|                            | (37) <i>se echó a reír</i>     | <i>începu să râdă</i>      | <i>începu brusc să râdă / izbucni în râs / îl cuprinse râsul</i>              |
|                            | (38) <i>echamos a andar</i>    | <i>Ø am plecat</i>         | <i>am plecat pe neașteptate / am început / ne-am apucat deodată să mergem</i> |

Tabla 4. *Propuesta de equivalencias compensatorias para evitar la infratraducción*

Así pues, en rumano es preferible utilizar verbos más expresivos o construcciones adverbiales para rendir los contenidos aspectuales más específicos de las perífrasis españolas.

En suma, consideramos que, aparte de su importancia teórica, nuestro estudio contrastivo puede ser fructífero en varios dominios de la lingüística aplicada, como, verbigracia, la traducción y la enseñanza / el aprendizaje de los dos idiomas. La presente labor investigativa se podría ampliar a través de otros análisis contrastivos sobre las perífrasis incoativas, empleadas en otro tipo de texto/discurso (prensa, cinematografía, etc.).

## Bibliografía

### Fuentes primarias

MENDOZA, Eduardo (2001). *La aventura del tocador de señoras*. Barcelona: Seix Barral.

MENDOZA, Eduardo (2006). *Aventurile coafezelui*. Traducción al rumano por Horia Barna. București: Humanitas.

### Obras lingüísticas

GA = ACADEMIA ROMÂNĂ / INSTITUTUL DE LINGVISTICĂ „IORGU IORDAN – AL. ROSETTI” (2005). *Gramatica limbii române*, I, *Cuvântul*. București: Editura Academiei Române.

ALARCOS LLORACH, Emilio (1994). *Gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

ANDERSON, Gregory D. S. (2006). *Auxiliary Verb Constructions*. Oxford: Oxford University Press.

BEEBY LONSDALE, Allison (1996). *Teaching Translation from Spanish to English: Worlds beyond Words*. Ottawa: University of Ottawa Press.

BRAVO Martín, Ana (1998). “*Ir a + infinitivo*: aspectos léxico-semánticos en la alternancia con el futuro simple”. *Interlingüística*, 9, 61-66.

BRINTON, Laurel J. (2011). “The grammaticalization of complex predicates”. En Heiko

- Narrog y Bernd Heine (Eds.), *The Oxford Handbook of Grammaticalization*. Oxford: Oxford University Press, 559-69.
- CIUCIUC, Victor-Emanuel (2021). "Verbal Periphrases in Spanish as a Foreign Language: Language as «a Potential of Meaning» — A Pragmatic and Didactic Approach". *Crossing Boundaries in Culture and Communication*, 2, 85-101.
- CORPAS PASTOR, Gloria (1996). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- DȘL = BIDU-VRANCEANU et al. (1997). *Dicționar general de științe ale limbii*. București: Editura Științifică.
- DASTYAR, Vorya (2019). *Dictionary of Education and Assessment in Translation and Interpreting Studies (TIS)*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- DUMITRESCU, Domnița (1971). "Despre perifrazele verbale în spaniolă și română". *Studii și cercetări lingvistice*, 5, 471-489.
- FENTE GÓMEZ, Rafael; FERNÁNDEZ ALVAREZ, Jesús; FEIJÓO, Lope G. (1987). *Perífrasis verbales*. Madrid: Edi-6 S.A.
- FERNÁNDEZ DE CASTRO, Félix (1999). *Las perífrasis verbales en el español actual*. Madrid: Gredos.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, Carmen María (2014). "A translemic analysis of Maria Edgeworth's *L'absent ou la famille irlandaise à Londres* (1814)". *Journal of English Studies*, 12, 49-69.
- FRÂNCU, Constantin (1983-1984). "Geneza și evoluția timpurilor verbale supracompuse în limba română". *Anuar de lingvistică și istorie literară*, XXIX, 24-40.
- GARCÍA FERNÁNDEZ, Luis (dir.) (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Gredos.
- GĂITĂNARU, Ștefan (2013). "Perifrazele prezumtive: aspect și modalitate". *Analele Universității „Al. I. Cuza”*, LIX, 79-89.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1988). *Perífrasis verbales. Sintaxis, semántica y estilística*. Madrid: Arco Libros.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1999). "Los verbos auxiliares. Las perífrasis verbales de infinitivo". *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 3323-3389.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2011). *Gramática didáctica del español*. Madrid: Ediciones SM.
- GUȚU-ROMALO, Valeria (1961). "Semiauxiliare de aspect?". *Limba română*, 3-15.
- HERNÁNDEZ ORTEGA, Juan (2021): "La enseñanza de las perífrasis verbales en la clase de ELE: reflexiones desde la perspectiva léxico-sintaxis". *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, 15 (31), 55-80.
- MARIN, Maria (2012). "Din nou despre unele forme verbale perifrastice". *Fonetică și dialectologie*, XXXI, 20-25.

- NEWMARK, Peter (1981/1988). *Approaches to Translation*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- NEWMARK, Peter (1988). *A Textbook of Translation*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- NICULESCU, Dana (2014). “The evolution of gerundial periphrases with *a sta/ a se afla/ a umbla*”. *Linguistica Atlantica*, 33(2), 87-109.
- NGLE = REAL ACADEMIA ESPAÑOLA – ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- RIDAO RODRIGO, Susana (2021). “Enfoque pragmático de las perífrasis verbales de obligación en enseñanza de español para extranjeros”. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 31, 60-73.
- SAN MARTÍN, Araceli (2005). *Manual práctico de formas no verbales del verbo y perífrasis verbales*. Madrid: Verbum.
- SAMPER PADILLA, José Antonio; HERNÁNDEZ CABRERA, Clara E.; TROYA DÉNIZ, Magnolia (2002). “El uso de *ir a* + infinitivo y del futuro en *-ré* en la norma lingüística culta de América y España”. *Estudios canarios. Anuario del Instituto de Estudios Canarios*, 46, 175-197.
- SHAO, Chenze; MENG, Fandong; ZENG, Jiali; ZHOU, Jie (2024). “Understanding and Addressing the Under-Translation Problem from the Perspective of Decoding Objective”. <https://arxiv.org/html/2405.18922v1> [15/01/2026]
- SHUTTLEWORTH, Mark; COWIE, Moira (1997). *Dictionary of Translation Studies*. London / New York: Routledge.
- SQUARTINI, Mario (1998). *Verbal periphrases in romance: aspect, actionality, and grammaticalization*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- TOPOR, Mihaela (2005). “Criterios identificadores de las perífrasis”. *Sintagma* 17, 51-69.
- TOURY, Gideon (1995). *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- YLLERA, Alicia (1999). “Las perífrasis verbales de gerundio y participio”. *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid: Espasa, 3391-3439.
- VESELÁ, Jana (2024). “Traducción de las perífrasis verbales de fase inicial del español al checo”. *Romanistica Comeniana*, 2, 55-76.
- VEYRAT RIGAT, Montserrat (1993). *Aspecto, perífrasis y auxiliación: un enfoque perceptivo*. València: Universitat de València.



**Aneta Trivić**

*Universidad de Belgrado*

**Ivana Nikolić<sup>1</sup>**

*Universidad de Kragujevac*

## **Traducción “tradicional” versus traducción automática: uso del punto y coma en español y serbio**

### **“Traditional” Translation Versus Automatic Translation: Use of Semicolon in Spanish and Serbian**

**Recibido:** 29.10.2025 / **Aceptado:** 12.12.2025

**Resumen:** En este artículo destacamos la importancia de los signos de puntuación en el marco del análisis contrastivo, en particular el uso del punto y coma. Examinamos los usos básicos de este signo de puntuación en español y serbio tomando como ejemplo la traducción de la novela *Doña Perfecta* de Benito Pérez Galdós, comparando dos versiones: la traducción humana y la traducción automática hecha por GPT (GPT-4, Versión 2025-01). Considerando que los autores

**Abstract:** In this paper, we highlight the significance of punctuation marks within the framework of contrastive analysis, particularly the use of semicolon. We examine the basic uses of this punctuation mark in Spanish and Serbian on the example of the translation of the novel *Doña Perfecta* by Benito Pérez Galdós, comparing two versions of the translation: human translation and an automatic translation produced by GPT. Considering that authors often deviate from spelling

<sup>1</sup> La investigación realizada en este trabajo fue financiada por el Ministerio de Ciencia, Desarrollo Tecnológico e Innovación de la República de Serbia (Contrato de transferencia de fondos para la financiación de la labor de investigación científica del personal docente en instituciones de educación superior acreditadas en el año 2026, n.º 451-03-34/2026-03/200198).

a menudo se desvían de las normas ortográficas, seleccionamos un autor y su novela donde tales tendencias no están presentes. Benito Pérez Galdós es un destacado representante del realismo español del siglo XIX, y su novela *Doña Perfecta* está claramente inscrita en la estética realista. Las conclusiones sobre las similitudes y diferencias en el uso de este signo de puntuación servirán como guía para determinar el comportamiento de las traducciones GPT al utilizar este signo de puntuación en particular.

**Palabras clave:** punto y coma, coma, traducción GPT, corpus, traducción humana.

norms, we selected an author and his novel where such tendencies are not present. Benito Pérez Galdós is a representative of 19th-century Spanish realism, and his novel *Doña Perfecta* is characterized as a realistic novel. The conclusions regarding the similarities and differences in the use of this punctuation mark will serve as one of the guidelines for determining the behaviour of GPT translations when using this particular punctuation mark.

**Keywords:** semicolon, comma, GPT translation, corpus, human translation.

## **1. Introducción. La puntuación: su importancia y función en la comunicación**

Entendiendo la puntuación como una herramienta que asiste y fomenta la comunicación escrita adecuada, también la vemos como un instrumento que nos ayuda a organizar la articulación y formulación de pensamientos y emociones. Si las partes del discurso o texto (como palabras y oraciones) se pronunciaran sin ninguna separación en unidades significativas y rítmicas, el discurso sería poco claro o ambiguo. Los signos de puntuación dirigen y alteran la significación de nuestros mensajes o ayudan a que nos expresemos de manera precisa (Benito Lobo 1992:17).

Es notable que cada signo de puntuación define una unidad lingüística con un significado y una función distintos en el discurso; por lo tanto, los signos de puntuación son muy difíciles de aprender y aplicar, porque son uno de los aspectos más difíciles del texto (Montolío 2002, 2011). La interpretación de un texto se ve facilitada por una lectura adecuadamente entonada y pausada o, dicho de otro modo, se ve facilitada por el uso de la puntuación. En consecuencia, la entonación de la oración y las pausas entre las partes del enunciado en forma textual escrita se indican mediante puntuación. Así pues, el papel de la puntuación no es solo compensar las características del habla oral, sino también mejorar las posibilidades expresivas y la economía de la formulación del texto. Según Pešikan (2019: 98), los signos de puntuación son cruciales para lograr la cohesión y la coherencia de la enunciación.

Notamos que en el ámbito de los estudios contrastivos hispánicos en Serbia los aspectos relacionados con la puntuación no ocupan un lugar importante en los análisis lingüísticos. Por ende, decidimos examinar y comparar las situaciones que se dan con este signo de puntuación en la traducción directa, o sea, en la traducción del español al serbio, hecha por el traductor humano y la traducción automática hecha por ChatGPT.

## **2. La puntuación: perspectiva contrastiva de los sistemas de puntuación en español y serbio**

El uso de los signos de puntuación está estandarizado y determinado por convenciones, pero, aun así, es difícil establecer reglas obligatorias para todos los casos dentro de la misma comunidad lingüística; la situación se complica todavía más cuando el uso del mismo signo varía (ligera o notablemente) de una comunidad lingüística a otra.

En el *Manual práctico de escritura académica*, Montolío enfatiza que los signos de puntuación sirven como una especie de instrucción o ayuda al lector sobre cómo interpretar esa parte del texto (Montolío 2002: 106; 2011: 77, 87). Estas dificultades, a la hora de establecer equivalencias, también se deben al hecho de que los signos de puntuación son limitados y, por ende, la mayoría de ellos tienen funciones múltiples. Aquellas funciones no coinciden siempre en las lenguas de partida y llegada. Los principios que rigen los sistemas de puntuación pueden diferir, así como la distribución funcional de los signos, las reglas formalizadas y las preferencias de uso. En ciertas comunidades lingüísticas se prefiere el principio sintáctico-semántico, en otras el sintáctico-formal o el entonativo o fónico. Hay que tener en cuenta que esas orientaciones no son absolutas y que la puntuación de cada enunciado siempre une los aspectos léxicos, semánticos, sintácticos y prosódicos, pero a la vez muestra una preferencia predominante: formal o semántica. Cuando predomina el principio semántico, el uso de los signos de puntuación es más cambiante y flexible, mientras el principio formal hace que la puntuación se rija más estrictamente según la estructura sintáctica de la oración. Citando a José Polo y su *Ortografía y ciencia del lenguaje*, José Martínez de Sousa presenta tres tipos del estilo de puntuación: la puntuación semántica, la prosódica y la estilística. La semántica “descompone el texto del discurso escrito en función de las relaciones sintácticas de sus componentes” y puede solaparse con la puntuación prosódica; la prosódica o la fonética sería “una excepción de la puntuación semántica, que permitiría, por ejemplo, incluir una coma entre un sujeto muy extenso y su verbo”; y la estilística “depende del estilo propio de cada escritor [...] y admite una utilización subjetiva de los signos en función de una situación concreta y determinada” (1998: 69-70).

En la ortografía del idioma serbio prevalecen las reglas de la puntuación libre o lógica, lo que quiere decir que la puntuación depende del sentido, y el análisis gramatical

muchas veces determina la posición posible de un signo de puntuación (Pešikan 2019: 98, 101). Parecidamente, el sistema de puntuación en español es de naturaleza sintáctico-semántica. José Martínez de Sousa (1998: 70) destaca que “la puntuación, en español como en cualquier otra lengua romance, es de sentido mayoritariamente semántico”, lo que quiere decir que la función de la puntuación sería dar sentido a lo escrito.

Al contrastar el uso del punto y coma en serbio y español, se nota que en ambos idiomas un punto y coma representa una marca que no está separada espacialmente de la palabra que sigue, y que la primera palabra que le sigue se escribe con una letra minúscula. El punto y coma es una marca “más fuerte” que una coma, pero “más débil que un punto” (Pešikan 1994: 128). El mismo uso lo indica el *Diccionario Panhispánico de dudas*<sup>2</sup>, que explica que el punto y coma (;) “se utiliza para delimitar unidades lingüísticas inferiores al enunciado, como la oración (*No sabía nada con seguridad; lo intuía*) o el grupo sintáctico (*Habló muy claro; demasiado*)”. Asimismo, destaca que “su empleo implica mayor vinculación entre los miembros del enunciado que la indicada por el punto, y menor que la sugerida por la coma”. Este signo fácilmente puede ser reemplazado por otra marca como un punto, dos puntos o una coma. Por ejemplo, se utiliza en lugar de una coma en construcciones más largas, y en lugar de un punto en oraciones consecutivas vagamente conectadas (Simić 2006: 169). Esta flexibilidad en el uso está destacada también por el DPD donde se indica que “El punto y coma es, de todos los signos de puntuación, el que presenta un mayor grado de subjetividad en su empleo, pues, en muchos casos, es posible optar, en su lugar, por otro signo de puntuación, como el punto y seguido, los dos puntos o la coma”, subrayando a la vez que aquello “no significa que el punto y coma sea un signo prescindible”. Uno de los casos más presentes de la transformación del punto y coma ocurre cuando en el texto original en español se omite el predicado. Según la norma española tal predicado se sustituye con una coma, pero en otros idiomas la norma difiere y en vez de coma puede aparecer una raya u otro signo de puntuación. Como los signos de puntuación no funcionan solos dentro de la organización de la oración o texto, tales transformaciones pueden condicionar otros tipos de cambios puntuacionales en la misma oración.

El punto y coma se utiliza principalmente para resaltar partes individuales de una oración, para enfatizar y enunciar de manera más expresiva ciertos pensamientos y secuelas de oraciones, para introducir oraciones subordinadas, explicaciones adicionales, enumeraciones, contrastes o matices semánticos. Por lo tanto, su función es de establecer una jerarquía de información, aclarar las relaciones de los elementos textuales permitiendo la comprensión de las relaciones sintácticas y de otro tipo dentro de la oración o texto. Vistas las funciones del punto y coma en los dos idiomas en cuestión, vemos que, inevitablemente, entramos en el tema de las equivalencias traductoras.

<sup>2</sup> <https://www.rae.es/dpd> [19/01/2026]

### **3. La puntuación: su importancia y función en la traducción**

Teniendo en cuenta lo susodicho y las diferencias en el uso de los sistemas de puntuación, de ahí se deriva la relevancia traductológica de la puntuación del texto original. Por ende, en el presente artículo ofrecemos un primer planteamiento del problema, centrándonos en un único signo de puntuación visto desde dos perspectivas traductológicas: la tradicional, hecha por un traductor humano, y la automática o artificial, hecha por una plataforma de inteligencia artificial.

Los teóricos de traducción también están de acuerdo con las consideraciones sobre la importancia de la puntuación, sobre todo cuando se trata de su correcta interpretación y análisis. Por ejemplo, Hervey (1995: 74) correlaciona la importancia de los signos de puntuación con la transferencia de algunas partes de la entonación oral expresivamente rica al texto escrito, mientras que Eugene Nida (1986: 51) enfatiza que los signos de puntuación deben usarse en el proceso de traducción no como el único elemento para la clarificación del texto, sino como un elemento textual que enfatiza aquellas partes de la enunciación que ya han sido interpretadas correctamente. Baker es de la misma opinión: los traductores deben desarrollar una sensibilidad hacia los diversos sistemas de marcación disponibles en las lenguas con las que trabajan, porque las distintas lenguas emplean diferentes mecanismos para señalar la estructura informativa, sobre todo para señalar la estructura informativa marcada (2001: 151, 156). Newmark ve la puntuación como una indicación semántica entre oraciones y cláusulas que varía según lenguas: en francés tienden a utilizar comas en vez de conjunciones, en alemán se utilizan los signos de exclamación para atraer la atención, enfatizar o producir efectos emotivos, los puntos suspensivos en español indican conclusión vaga, omisión o pausa inesperada, mientras en inglés indican omisión de algún pasaje (1999: 87).

Teniendo en cuenta que el traductor es el tipo de lector más cuidadoso y reflexivo, los signos de puntuación pueden ser instrumentos reveladores de información importante para la interpretación precisa del texto original. Por ejemplo, los dos puntos anuncian una parte del texto que enumera o explica, mientras que el punto y coma expresa una conexión semántica más fuerte entre las dos partes del texto que separa (en comparación con la conexión entre las partes del texto separadas por un punto). La puntuación a menudo realiza un efecto estilístico o una impresión artística, de ahí que una traducción que no respeta la puntuación y, por ejemplo, une varias oraciones del texto original en una, pueda traicionar la intención del autor del texto original (Kalustova 2015: 161). Sin embargo, en este artículo no nos referimos a este segmento de su uso, ya que no forma parte de las normas ortográficas y no es de uso general; nos centramos más bien en el análisis descriptivo del corpus paralelo sin entrar en profundidad en las cuestiones estilísticas.

Newmark (1999: 86) también destaca que en las lenguas romances, concretamente, el punto y coma probablemente se utilice con más frecuencia que en inglés y que indica varias actividades o sucesos simultáneos, pero no suficientemente importantes o aislados como para poner un punto o un signo de exclamación. Hervey (1995: 75) apoya la misma diferencia entre español e inglés, añadiendo a las observaciones sobre el punto y coma algunas distinciones con respecto al uso de dos puntos. Estas indicaciones son importantes para nuestro artículo, precisamente por falta de correspondencia formal en el uso del punto y coma entre los idiomas español y serbio.

Como bien señala Kalustova (2015: 160), las asimetrías entre dos normas de puntuación requieren transformaciones a la hora de “traducir” puntuación. Las diferencias entre dos idiomas en este aspecto se basan en tres niveles: en las disparidades entre los sistemas de puntuación, entre las reglas de puntuación de los idiomas de partida y llegada, así como entre las funciones de un signo de puntuación. Por lo tanto, pueden llevar a situaciones en las que un signo de puntuación puede ser eliminado, explicado, transferido tal cual, sustituido por otro signo de puntuación o por una palabra, o incluso por un procedimiento de énfasis gráfico. Uno de los casos más ilustrativos que nos señala Kalustova (160-161) presenta la relación de la puntuación con el léxico y la manera en la que la traducción incorrecta de una palabra llevó a las transformaciones inadecuadas de la puntuación que, consecuentemente, introdujo la resegmentación de los párrafos del texto traducido y el cambio en la progresión del sentido del enunciado. Igualmente, las relaciones de equivalencia no se establecen sólo entre dos signos de puntuación diferentes, sino también entre un signo de puntuación y una unidad léxica gramatical. Baker (2001: 211) apunta que los recursos de puntuación como los dos puntos y el punto y coma, igual que las conjunciones, indican cómo se relacionan entre sí las distintas partes del texto y juegan un papel importante en la cohesión textual. Por lo tanto, pone de relieve que los cambios de estilo no motivados, que por lo que dice son “a common pitfall in translation”, pueden alterar gravemente la cohesión y la coherencia de un texto. Peter Newmark igualmente ve la puntuación como un recurso lingüístico cargado de significado y como un aspecto esencial del análisis del discurso que se descuida “con tanta tranquilidad” que aconseja a los traductores “que repasen por separado la puntuación de su versión y la del original, y las comparen” (1999: 86-87).

#### **4. La traducción automática**

Dada la importancia de la concienciación de los traductores humanos sobre los asuntos de puntuación, también centramos nuestra atención en el comportamiento de la traducción automatizada, inteligencia artificial y, especialmente, en ChatGPT, como una de las herramientas más comunes en el ámbito universitario y público en Serbia.

Desde nuestra perspectiva, no existe una definición definitiva ni unánime de la traducción automatizada (TA) (conocida también como *traducción automática* o *mecánica*), puesto que esta se concibe como parte de un campo interdisciplinar que integra la lingüística, la informática y la inteligencia artificial (IA). Es un tipo de traducción generado por IA cuyo objetivo es transferir un texto de una lengua de partida a una lengua meta sin intervención humana directa y cuyo desarrollo y herramientas han evolucionado (y lo siguen haciendo) significativamente en los últimos años. Según Forcada Zubizarreta (2022), “la traducción automática es el proceso mediante el cual un sistema informático produce, a partir de un texto legible por ordenador en una lengua de partida, un texto legible por ordenador en una lengua de llegada, el cual se pretende que sea una traducción aproximada del primero”.

Comparando los principios que rigen la TA, es notable un progreso constante en las últimas décadas. Autores como Hatim y Mason (1995: 37-39) destacaron que las primeras traducciones automáticas estaban pensadas y desarrolladas para establecer “un punto de contacto entre la lingüística y la traducción profesional”, pero que aquel desarrollo, sin embargo, iba por separado. Las primeras investigaciones sobre la TA se concentraban en problemas de análisis sintáctico y en resolver polisemias léxicas en vez de explorar el proceso de traducción que los traductores humanos de verdad llevaban a cabo, y se obviaba por completo la noción del contexto ya que “se juzgaba en su totalidad inabordable”. Hatim y Mason (39) incluso observan que en 1966 la Comisión ALPAC de la Academia Nacional de las Ciencias de Estados Unidos afirmaba que no había “perspectivas inmediatas ni previsibles para una máquina de traducir de utilidad”. No obstante, ya en los años ochenta la traducción automática vivió el período de “los enfoques más prometedores”, como los llaman Hatim y Mason (39), y empezaron a desarrollarse sistemas interactivos que posibilitaron la intervención de los traductores en el proceso traslativo en cualquier estadio. Según un estudio muy reciente de Vieira (2025), en los últimos años se presenta una evolución muy rápida del TA. En 2016, Google y Microsoft pasaron de sistemas estadísticos basados en frases a sistemas basados en redes neuronales artificiales (NMT) más avanzados que cometen menos errores, aunque más sutiles y difíciles de detectar (2025: 221). Más recientemente, también es posible obtener traducciones mediante grandes modelos de lenguaje como ChatGPT, diseñados para realizar múltiples tareas. Hasta el año 2023, las evaluaciones de este tipo de sistemas se encontraban en una fase preliminar, pero sugieren que, en el caso de las lenguas europeas, su rendimiento puede ser solo ligeramente inferior al de sistemas NMT como Google Translate (221). Sin embargo, los recientes estudios además señalan que se necesita un nuevo paso adelante en la mejora de los sistemas: en forma de la personalización de las tecnologías de traducción, la traducción automática adaptada al estilo del traductor (humano) (O’Brien y Conlan 2018), y la traducción automática

adaptada a la traducción de los textos literarios (Hansen *et al.* 2022; Hansen 2024, Kenny y Winters 2024).

Sobre la base de este breve resumen del desarrollo de la traducción automática, vemos que la TA tiende a apoyarse en los mismos principios que la “traducción tradicional” o la “traducción humana” y estos son los principios de tipo formal y semántico (en sentido de que tiende a privilegiar la equivalencia formal o la correspondencia semántica directa entre unidades léxicas y sintácticas de la lengua de partida y la lengua de llegada). La TA igualmente respeta el principio de normalización lingüística, porque los sistemas automáticos tienden a producir textos normativos y estandarizados, evitando desviaciones estilísticas y marcadas. Por otro lado, este tipo de traducción se basa en la estadística, o sea en la probabilidad de coocurrencia entre segmentos lingüísticos: la opción traductora seleccionada no es necesariamente la más adecuada desde el punto de vista traductológico o pragmático, pero va a ser la opción más probable según los datos disponibles online (o bases de datos en las que se basan las traducciones automatizadas). Al mismo tiempo, carecen de intención comunicativa, competencia cultural o conciencia del receptor, lo que puede limitar la adecuación funcional de la traducción, sobre todo la literaria.

La selección del programa de traducción empleado en el presente análisis estuvo condicionada por diversos factores, tales como la frecuencia de uso del mismo entre traductores profesionales y estudiantes de traducción y filología en Serbia, así como por la disponibilidad y el nivel de desarrollo de la herramienta en relación con el idioma de destino, en este caso el serbio. En nuestro caso, entre las plataformas ChatGPT, Google Translate y DeepL hemos optado por la primera, teniendo en cuenta todos los factores enumerados.<sup>3</sup> Consideramos que ChatGPT es una de las herramientas más utilizadas actualmente en la enseñanza de lenguas extranjeras y traducción por los estudiantes del idioma español en las Universidades de Kragujevac y Belgrado. Los medios digitales,

<sup>3</sup> Resulta interesante que, al consultar a la herramienta de inteligencia artificial ChatGPT acerca de las diferencias entre los distintos programas de traducción automática, esta las sintetizó de manera siguiente (destacando la conveniencia y funcionalidad precisamente de la plataforma ChatGPT en lo que a adaptabilidad contextual se refiere). “Los programas de traducción automática presentan diferencias significativas en cuanto a su funcionamiento, aplicaciones y limitaciones. ChatGPT, basado en modelos de lenguaje neuronal general, destaca por su capacidad de considerar el contexto amplio del texto, adaptar el estilo y ofrecer explicaciones o reformulaciones, lo que lo hace especialmente útil en traducciones literarias o interpretativas, aunque su precisión terminológica puede ser limitada y no garantiza consistencia en documentos largos. En cambio, Google Translate, un sistema de traducción automática neuronal específicamente entrenado para pares de idiomas, se caracteriza por su rapidez, amplia cobertura de idiomas y consistencia en textos cotidianos, técnicos o informativos, aunque su traducción suele ser más literal y menos flexible en términos de estilo o matices culturales. Por su parte, DeepL prioriza la fluidez y naturalidad de la traducción, permitiendo incluso ajustes de formalidad y registro, lo que lo hace recomendable para textos literarios, comerciales o profesionales, aunque su cobertura de idiomas es menor y su rendimiento disminuye en textos técnicos o fuera de los idiomas europeos.” (ChatGPT 12.11.2025).

entendidos como “todas las tecnologías y plataformas que posibilitan la comunicación digital, es decir, en línea” (Krželj 2022: 469), representan hoy en día la realidad en el ámbito educativo y en otros ámbitos. “ChatGPT es un chatbot de inteligencia artificial (IA) que utiliza el procesamiento del lenguaje natural para crear un diálogo conversacional similar al humano. El modelo de lenguaje puede responder preguntas y redactar diversos contenidos escritos, incluyendo artículos, publicaciones en redes sociales, ensayos, código y correos electrónicos” (Tech Target). Es similar a los servicios de chat automatizados donde las personas pueden hacer preguntas o asignar diferentes tareas para obtener respuestas automatizadas. En esta ocasión, lo utilizamos como parte del corpus al dar formato a soluciones paralelas a problemas de puntuación y traducción.<sup>4</sup>

### 5. El análisis del corpus y la metodología

El planteamiento del presente artículo surge a partir de la inseguridad observada en el uso de la puntuación en las traducciones realizadas por estudiantes en el marco de las clases de traducción español – serbio, sobre todo cuando se trata del uso de los dos puntos y el punto y coma. La falta de seguridad fue expresada por los alumnos pertenecientes a los niveles desde A1 hasta B2 del MCER y se mostró en los errores y las incertidumbres (en forma de dobles soluciones) en sus traducciones.

Centramos el análisis en las soluciones de traducción del punto y coma hechas por un traductor humano y por la plataforma ChatGPT (GPT-4, Versión 2025-01, usada desde junio 2025 hasta enero 2026). El corpus del texto original se ha extraído de la página web Cervantes Virtual<sup>5</sup>, y el del texto de llegada de la traducción profesional serbia realizada por Biljana Bukvić. La versión de ChatGPT en cuestión es la versión básica y gratuita, a la que tienen acceso los estudiantes y el público amplio.

El análisis se ha llevado a cabo sobre un corpus compuesto por 50 ejemplos, extraídos por medio de detección manual, de la novela *Doña Perfecta* de Benito Pérez Galdós; no obstante, en el artículo se presentan únicamente algunos ejemplos que consideramos que son representantes ilustrativos de las categorías identificadas. La representatividad de los ejemplos seleccionados se basa en los criterios estructural y funcional. El criterio estructural está centrado en el signo mismo y supone los casos en los que aparece el

<sup>4</sup> Recientemente se ha lanzado la nueva plataforma ChatGPT Translate, concebida específicamente para tareas de traducción. No obstante, en el presente trabajo no la hemos incorporado como objeto de análisis, dado que todavía no es tan conocida ni utilizada de forma generalizada entre estudiantes y profesores, especialmente dentro del público más amplio que emplea herramientas de inteligencia artificial con fines educativos o traductológicos. “ChatGPT Translate ofrece posibilidades ampliadas, como traducciones más contextualizadas, adaptación al registro y al público destinatario, comparación de versiones, sugerencias estilísticas y apoyo en la revisión lingüística, lo que la convierte en un recurso potencialmente muy útil tanto en la didáctica de la traducción como en la práctica profesional.” (ChatGPT 15.02.2016).

<sup>5</sup> <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/dona-perfecta-novela-original> [18/01/2026]

punto y coma en el texto original; dentro de este criterio también hemos introducido un subgrupo en el que el traductor humano introduce un punto y coma cuando este no existe en el texto original. El criterio funcional ayuda a aclarar las funciones sintácticas o las discursivas específicas del punto y coma, como son la separación de las oraciones yuxtapuestas, introducción de las explicaciones adicionales u organización de las enumeraciones, contrastes, etc. En el corpus no se pone énfasis específico en los numerosos ejemplos de oraciones en las que el punto y coma se emplea más de una vez dentro de una misma oración.

Hemos elegido precisamente a este autor, Benito Pérez Galdós, porque se trata de un escritor realista español del siglo XIX, cuya novela *Doña Perfecta* representa las características de una novela realista típica: objetividad en la narración, un narrador omnisciente en tercera persona que revela a los lectores todos los detalles útiles sobre los personajes y ambientes novelescos (Karanović 2018: 160), visión imparcial y a menudo impersonal de la realidad, observación directa de las costumbres o de los aspectos físicos y psicológicos de los personajes, eliminación de aspectos subjetivos y eventos fantásticos. A Galdós se suele atribuir la notable habilidad a la hora de representar el discurso verbal de los personajes que pueblan sus novelas, y eso se nota ya desde su primer trabajo (Ruano San Segundo y Nieto Caballero 2025: 91). Su estilística es apropiada para transmitir los razonamientos de los personajes, las conversaciones naturales y expresivas. Al mismo tiempo

Galdós no puede sustraerse de las frases amplias, de las frases perfectamente concatenadas por nexos o por los signos de puntuación, de la sintaxis lógica, de los paralelismos prosísticos, de algunas figuras semánticas, etc. que hacen que la lengua sea cuidada y elaborada y que se acerque en cierto modo más al lenguaje escrito que al hablado, a pesar, incluso, de que los personajes que la emplean en su conversación y monólogos sean cultos. (Alcalá Arévalo 1993: 21)

Desde el punto de vista sintáctico, observamos la combinación de uso simultáneo de frases largas y cortas y de los paralelismos (de tipo constructivo, prosístico, etc.) “realizada tanto por nexos como por comas y puntos” (23). En esta novela, el punto y coma se utiliza principalmente en la narración, al describir paisajes o personajes y su comportamiento (muchas veces como parte del discurso directo). En otros casos, sirve para separar dos unidades comunicativas dentro de la misma oración.

Dentro de este análisis, en el que examinamos los modos de transferencia del punto y coma (usados en la novela *Doña Perfecta*) en traducciones serbias (la tradicional/humana y las automatizadas) formulamos algunas hipótesis iniciales:

- 1) La traducción GPT muestra pocas inconsistencias en el uso de los signos de puntuación;
- 2) La traducción GPT intenta ofrecer traducciones ligeramente diferentes al recibir la misma instrucción dos o tres veces, interpretando la tarea como una solicitud de mejora del resultado;
- 3) La traducción humana cambia más la puntuación original que la traducción automática.

Nuestro objetivo no fue únicamente obtener una equivalencia interlingüística, sino explorar la variación traductológica que puede surgir ante un mismo segmento textual cuando se modifican las condiciones del encargo. Nuestro procedimiento metodológico se basa en la comparación de la traducción tradicional o humana y la automática (lo que incluye la generación controlada de múltiples versiones de traducción mediante ChatGPT). Después de haber recopilado las traducciones tradicionales de este signo de puntuación (el punto y coma), empezamos a analizar las traducciones automáticas.

En primer lugar, introdujimos una instrucción (o *prompt*) mínima y descontextualizada —“traduce al serbio”— que se reiteró de forma consecutiva dentro de la misma conversación, sin aportar información adicional sobre el género, el estilo o el marco literario del texto. La instrucción vuelve a plantearse sin pausa, las tres tareas se encadenan en la misma ventanilla en la que se hizo el primer procedimiento de traducción. En todos los ejemplos enumeramos tres versiones de la traducción como resultado de aquellas solicitudes. Este encadenamiento de solicitudes permitió observar hasta qué punto el sistema produce variaciones espontáneas ante una consigna idéntica y evaluar el grado de estabilidad o fluctuación en la resolución del punto y coma.

En segundo lugar, incorporamos un encargo de traducción más específico, con el propósito de aproximarnos a las condiciones en las que trabaja un traductor humano. La instrucción más detallada insertada al ChatGPT para producir la cuarta traducción del mismo ejemplo viene motivada por la tendencia de simular al traductor humano en su deseo de no verse limitado al papel de la posesición y de que tome un rol más activo en el proceso de flexibilización o adaptación de las herramientas automáticas a las necesidades concretas de la obra literaria que se traduce (*cf.* Hatim 1995: 39). Por lo tanto, partimos del supuesto de que el traductor profesional interpreta el texto teniendo en cuenta no solo los factores lingüísticos inmediatos, sino también los elementos extralingüísticos: el género literario, el contexto histórico, el movimiento estético, la intención del autor y las convenciones estilísticas propias de la obra. Con el fin de simular estas condiciones, reformulamos la instrucción del siguiente modo: “traduce al serbio; el contexto es una novela realista de Benito Pérez Galdós”. Esta cuarta versión (GPT traducción 4) responde, por tanto, a una consigna enriquecida que introduce un trasfondo estilístico y literario explícito.

De este modo, el procedimiento metodológico adoptado no se limita a comparar una única traducción humana con una única versión automática, sino que explora la variabilidad interna del propio sistema generativo. Ello permite observar el punto y coma no solo como un signo de puntuación, sino como un elemento estilístico cuya traducción depende de factores discursivos, pragmáticos y estéticos.

Los usos del punto y coma registrados como más frecuentes en los corpus analizados son los siguientes:

- 1) El traductor humano sigue el uso del punto y coma del texto fuente;
- 2) El traductor humano reemplaza el punto y coma del texto fuente por una coma en la traducción;
- 3) El traductor humano reemplaza el punto y coma que precede a la conjunción “pero” del texto original por una coma en la traducción; El traductor humano reemplaza el punto y coma del texto original por una coma e introduce la conjunción “a”;
- 4) El traductor humano reemplaza el punto y coma del texto fuente por un punto;
- 5) El traductor humano introduce un punto y coma en el texto meta, mientras que en el texto fuente se usa una coma;
- 6) El traductor humano introduce un punto y coma (junto con un verbo) en el texto de destino, mientras que el texto de origen utiliza una conjunción constituyente “y”;

A continuación, veremos los ejemplos para cada caso observado.

### **5.1. El traductor humano sigue el uso del punto y coma del texto fuente**

En los ejemplos citados, el punto y coma aparece dentro de las narraciones en las que la función de la oración sería conocer y describir uno de los personajes, el lugar y el paisaje, y en el ejemplo dos para separar dos unidades comunicativas dentro del discurso directo.

#### **•Ejemplo 1**

##### **•Texto original:**

Fijose en la desgarbada estatura que recordaba al chopo entre los vegetales; vio los sagaces ojos que bajo el ala de ancho sombrero de terciopelo viejo resplandecían; vio la mano morena y acerada que empuñaba una vara verde, y el ancho pie que, al moverse, hacía sonajear el hierro de la espuela. (p. 7)

##### **• Traducción humana:**

Zagledao se u nezgrapni stas koji je podsećao na crnu topolu među žbunjem; ugledao je prepredene oči koje su sijale ispod širokog oboda šešira od izlizanog somota; video je tamnoputu, čvrstu ruku koja je držala zeleni prut i široko stopalo pri čijim je pokretima zveckala mamuza. (p. 6)

- GPT traducción 1:

Pogledajte nespretan stas koji je podsećao na topolu među biljem; video je oštre oči koje su, ispod krila širokog starog somotskog šešira, sijale; video je tamnu i čeličnu ruku koja je držala zelenu štapu, i široku nogu koja, pri kretanju, pravila zvuk sa železnom šporetom.

- GPT traducción 2:

Pogledao je u nespretan stas koji je podsećao na topolu među biljem; video je oštre oči koje su ispod krila širokog starog somotskog šešira sijale; video je tamnu i čeličnu ruku koja je držala zelenu štapu, i široku nogu koja, pri kretanju, pravila zvuk sa železnim šporetom.

- GPT traducción 3:

Pogledao je u nespretan stas koji je podsećao na topolu među biljem; video je oštre oči koje su sijale ispod krila širokog starog somotskog šešira sijale; video je tamnu i čeličnu ruku koja je držala zelenu štapu, i široku nogu koja, pri kretanju, pravila zvuk sa železnim šporetom.

- GPT traducción 4:

Zagleda se u nezgrapnu stasinu koja je među biljem podsećala na topolu; vide pronicljive oči što su pod obodom širokog, starog somotskog šešira blistale; vide tamnu, čeličnu ruku koja je stezala zelenu motku, i široko stopalo koje je pri pokretu zveckalo gvožđem ostruge.

- **Ejemplo 2**

- Texto original:

-No, que el gobernador viene acá, Sr. Licurgo; sepa Vd. que nos van a meter en Orbajosa un par de regimientos. (p. 21)

- Traducción humana:

- Ne. Guverner dolazi ovamo, gospodine Likurg; znajte da će nam u Orbahosu postaviti nekoliko pukova. (p. 17)

- GPT traducción 1:

– Ne, gospodine Licurgo, da dolazi guverner ovamo; da znate, ubaciće nam u Orbajosu par pukovnija.

- GPT traducción 2:

– Ne, guverner dolazi ovamo, gospodine Licurgo; da znate, ubaciće nam u Orbajosu par pukovnija.

- GPT traducción 3:

– Ne, guverner dolazi ovamo, gospodine Likumrge; znajte da će nam u Orbajosu smestiti par pukova.

- GPT traducción 4:

– Ne, guverner dolazi ovamo, gospodine Likumrge; znajte da će nam u Orbajosu smestiti nekoliko pukova.

- **Ejemplo 3**

- Texto original:

Tal villorrio de adobes que miserablemente se extiende sobre un llano estéril y que de diversos modos pregona su pobreza, tiene la insolencia de nombrarse Villa-rica; y hay un barranco pedregoso y polvoriento, donde ni los cardos encuentran jugo, y que sin embargo se llama Valdeflores. (p. 11)

- Traducción humana:

Bedna selendra sazdana od čatrlja koja se tužno proteže po neplodnoj zaravni i u svakom pogledu jasno ističe svoje siromaštvo, bezočno se naziva Bogata Varoš; krševita i prašnjava jaruga u kojoj ni čičak ne može da nađe soka, naziva se Cvetnom dolinom. (p. 9-10)

- GPT traducción 1:

Taj seljački naseljak od adoba koji se jedno širi po sterilnoj ravnici i koji na razne načine oglašava svoju siromaštinu, ima drskost da se naziva Villa-rica; i postoji kameniti i prašnjavi jarak, gde ni čičci ne nalaze sok, a koji se, ipak, zove Valdeflores.

- GPT traducción 2:

Taj seljački naseljak od adoba, koji se jedno širi po sterilnoj ravnici i na razne načine oglašava svoje siromaštvo, ima drskost da se naziva Villa-rica; a tu je i kameniti i prašnjavi jarak, gde ni čičci ne nalaze sok, a koji se, ipak, zove Valdeflores.

- GPT traducción 3:

Takvo selo od ćerpiča, koje se jedno prostire po jalovoj ravnici i na razne načine razglašava svoju siromaštinu, ima drskosti da se nazove Vila-Rika; a postoji i kamenit i prašnjav jarak, u kome ni čkalje ne nalaze soka, a koji se, ipak, zove Valdeflores.

- GPT traducción 4:

Takva zabit od ćerpiča, koja se jedno prostire po jalovoj ravnici i na sve moguće načine razglašava svoju bedu, ima drskosti da se nazove Vila Rika; a postoji i jedan kamenit, prašnjav jarak, u kome ni čkalje ne nalaze soka, a koji se, uprkos svemu, zove Valdeflores.

En los ejemplos citados, la traductora humana mantiene el uso del punto y coma del texto original. GPT también lo reproduce en su totalidad. Sin embargo, cabe destacar que en el ejemplo 1, en la traducción de GPT, este también introduce sus propias oraciones insertadas, separadas por comas, dentro de las partes de la oración ya separadas por punto y coma. Aunque el tema de análisis no son los errores gramaticales, sino la puntuación, mencionamos brevemente que en este ejemplo (1) se observa el uso inadecuado del modo verbal en la traducción automática, ya que se emplea el imperativo, donde el contexto requiere claramente una forma verbal en pasado.

Concluimos que ambos tipos de traducción respetan el punto y coma como signo que separa unidades sintáctico-semánticas dentro de una oración más larga y que generalmente no realizan cambios en las partes sintácticas de la oración separadas por ese signo de puntuación. Aunque cabe resaltar que en la traducción humana se elimina la conjunción *y* precedente por el signo del punto y coma (*de nombrarse Villa-rica; y hay un barranco... → se naziva Bogata Varoš; **krševita** i prašnjava jaruga...*), y la traducción GPT resulta más fiel en ese aspecto: mantiene tanto el signo como la conjunción: *da se naziva Villa-rica; **t** postoji kameniti...; da se naziva Villa-rica; **a** tu je i kameniti...; da se nazove Vila-Rika; **a** postoji i kamenit...*

## 5.2. El traductor humano reemplaza el punto y coma del texto fuente por una coma en la traducción

En los ejemplos que siguen, el punto y coma aparece dentro de las narraciones con la función de describir el personaje y, luego, el contexto situacional.

### • Ejemplo 1

#### • Texto original:

Es un hombre muy bravo, gran jinete, y el primer caballista de todas estas tierras a la redonda. En Orbajosa le queremos mucho; pues él es... dicho sea en verdad... tan bueno como la bendición de Dios. (p.20)

#### • Traducción humana:

On je hrabar čovek, izvrstan jahač, najbolji konjanik u celom kraju. Mi u Orbahosi ga mnogo volimo, jer on je najiskrenije govoreći ... dobar kao božiji blagoslov (p. 16)

#### • GPT traducción 1:

On je vrlo hrabar čovek, veliki jahač, i najbolji konjanik u svim ovim krajevima. U Orbajosi ga mnogo volimo; jer on je... da kažemo istinu... dobar kao Božija blagoslov.

#### • GPT traducción 2:

On je vrlo hrabar čovek, veliki jahač i najbolji konjanik u svim ovim krajevima. U Orbajosi ga mnogo volimo; jer on je... da kažemo istinu... dobar kao Božiji blagoslov...

#### • GPT traducción 3: Exactamente la misma que GPT T2

#### • GPT traducción 4:

To je vrlo hrabar čovek, sjajan jahač i najbolji konjanik u svim ovim krajevima. U Orbajosu ga veoma volimo; jer on je... istina da se kaže... dobar kao Božija blagoslov.

### • Ejemplo 2

#### • Texto original:

Los vidrios de unos espejuelos despidieron, heridos por la luz del sol, fugitivo rayo; rechinó el picaporte, abrióse la puerta y el señor Penitenciario penetró con gravedad en la estancia. (p. 44)

- Traducción humana:

U sobu je prodro drhtavi zrak sunca koji se odbio od stakla nečijih naočara, kvaka je zaškripala, vrata su se otvorila i gospodin ispovednik važno ušeta unutra. (p. 34)

- GPT traducción 1:

Stakla naočara zaiskrila su, pogođena svetlom sunca, bežećim zrakom; zaškripi kvaka, otvori se vrata i gospodin Penitencijar uđe sa ozbiljnošću u sobu.

- GPT traducción 2:

Stakla naočara zaiskrila su, pogođena svetlom sunca, bežećim zrakom; zaškripi kvaka, otvori se vrata i gospodin Penitencijar uđe ozbiljno u sobu.

- GPT traducción 3:

Stakla naočara zaiskrila su, pogođena svetlom sunca, bežećim zrakom; zaškripi kvaka, otvoriše se vrata i gospodin Penitencijar uđe sa ozbiljnošću u sobu.

- GPT traducción 4:

Stakla na naočarima odbila su, ranjena sunčevom svetlošću, bežični zrak; zveknuo je kvaka, vrata su se otvorila i gospodin Kaznenik je svečano ušao u sobu.

Dentro de este grupo se observa que la traductora humana reemplaza el punto y coma por una coma en la traducción, lo que indica una pausa en la estructura comunicativa de una oración menos pronunciada que con un punto y coma. El traductor GPT, en la mayoría de los casos, transfiere fielmente el punto y coma al texto de destino en serbio. En el ejemplo 1, la primera parte de la oración nos presenta un hecho sobre el afecto del pueblo hacia el personaje en cuestión, una unidad coherente en sentido, y en la segunda parte de la oración se nos ofrece la argumentación de aquella unidad de sentido, el trasfondo de esa inclinación. De ahí la razón de la matización semántica en el texto original que no se mantiene en la traducción humana.

### **5.3. El traductor humano reemplaza el punto y coma que precede a la conjunción “pero” del texto original por una coma en la traducción; El traductor humano reemplaza el punto y coma del texto original por una coma e introduce la conjunción “a”**

La ortografía española estipula que las conjunciones *pero*, *mas*, *aunque*, *sino* van precedidas de punto y coma. En los siguientes ejemplos, la traductora humana sustituye esa combinación por una coma y conserva la conjunción contrastiva equivalente “ali” (*pero*). En la ortografía serbia la situación es equivalente: se estipula que la coma precede las conjunciones “a”, “ali” (*y*, *pero*) si conectan las oraciones subordinadas adversativas (Pešikan 2019: 110). Hemos encontrado muchos ejemplos que muestran la misma tendencia. Las traducciones GPT copian fielmente el signo de punto y coma. El segundo ejemplo también muestra el uso múltiple del punto y coma, con la función de separar unidades informativas dentro de la misma oración.

- **Ejemplo 1**

- Texto original:

Con la muerte del esposo de Perfecta se acabaron los sustos en la familia; pero empezó el gran conflicto. (p. 28)

- Traducción humana:

Smrću Perfektinog muža okončane su porodične svađe, ali je zato započeo veliki sukob. (p. 22)

- GPT traducción 1:

Sa smrću muža Perfekte, strahovi u porodici su prestali; ali počeo je veliki konflikt.

- GPT traducción 2 y 3: Exactamente las mismas que GPT T1.

- GPT traducción 4:

Sa smrću muža Perfekte, strahovi u porodici su prestali; ali je počeo veliki sukob.

- **Ejemplo 2**

- Texto original:

Como ves Perfecta acoge con júbilo mi plan; dice que también había pensado en lo mismo; pero que no se atrevía a manifestármelo, por ser tú... ¿no ves lo que dice? (p. 31)

- Traducción humana:

Kao što vidiš, Perfekta prihvata, s velikim zadovoljstvom, moju zamisao; kaže da je i ona isto mislila, ali da se nije usuđivala da mi to pomene, jer kaže da si ti... zar ne vidiš šta piše?... (p. 24)

- GPT traducción 1:

Kao što vidiš, Perfecta prihvata moj plan s oduševljenjem; kaže da je i ona razmišljala o istoj stvari, ali da se nije usudila da mi to kaže, zbog tebe... Zar ne vidiš šta kaže?

- GPT traducción 2:

Kao što vidiš, Perfecta s oduševljenjem prihvata moj plan; kaže da je i ona razmišljala o istoj stvari, ali da se nije usudila da mi to kaže, zbog tebe... Zar ne vidiš šta kaže?

- GPT traducción 3:

Kao što vidiš, Perfecta s oduševljenjem prihvata moj plan; kaže da je i ona razmišljala o istom, ali da se nije usudila da mi to kaže, zbog tebe... Zar ne vidiš šta kaže?

- GPT traducción 4:

Kao što vidiš, Perfekta prihvata moj plan s radošću; kaže da je i ona razmišljala o istom, ali da se nije usudila da mi to kaže, jer si ti... ne vidiš li šta ona kaže?

La traductora humana resuelve esta situación sintáctica, poco común en serbio, separando con comas, en la primera parte de la oración, distintas unidades de sentido, a la vez poniendo más énfasis en ellas; mientras que la traducción GPT no lo hace. En la segunda parte de la misma oración la traductora humana cambia el punto y coma por una coma y conserva la conjunción coordinante equivalente “*ali*” (*pero*). La traducción GPT

no es tan consistente y muestra ambas tendencias: mantener el punto y coma en el texto traducido y cambiarlo por una coma seguida de la conjunción “ali”, aunque predomina la segunda tendencia. La inconsistencia de la traducción GPT se debe posiblemente al hecho de que el punto y coma aparece dos veces en la misma oración. Otra suposición es que esta situación es sintácticamente específica en serbio.

- **Ejemplo 3**

- Texto original:

Vd. no sabe bien qué gente es esa. Ellos fueron los que el mes pasado robaron de la iglesia del Carmen el copón, la corona de la Virgen y dos candeleros; ellos fueron los que hace dos años saquearon el tren que iba para Madrid. (p. 16)

- Traducción humana:

Vi pojma nemate kakva je to bagra. Oni su prošlog meseca u karmelićanskoj crkvi ukrali putir, krunu Device Marije i dva svećnjaka, a pre dve godine opelješili su voz koji je išao za Madrid. (p. 13)

- GPT traducción 1:

Vi ne znate dobro ko su ti ljudi. Oni su ti koji su prošlog meseca ukrali iz crkve u Karmenu kalež, krunu Bogorodice i dva svećnjaka; oni su ti koji su pre dve godine opljačkali voz koji je išao za Madrid.

- GPT traducción 2 y 3: Exactamente las mismas como en GPT T1.

- GPT traducción 4:

Vi zapravo ne znate kakvi su ti ljudi. Oni su ti koji su prošlog meseca ukrali iz crkve Karmen kalež, krunu Devici Mariji i dva svećnjaka; oni su ti koji su pre dve godine opljačkali voz koji je išao za Madrid.

En este último ejemplo (ej. 3), en lugar del punto y coma del texto original, la traductora usa una coma y añade la conjunción “a” en serbio. Esta conjunción, generalmente considerada adversativa en serbio, equivale a la *y* en español. Aunque habrá que tener en cuenta que esta conjunción no siempre expresa la oposición, sino el contenido diferente, nueva información o un contenido inesperado en relación con la información que la precede. La traducción GPT sigue fielmente la puntuación del texto original sin introducir cambio alguno.

#### **5.4. El traductor humano reemplaza el punto y coma del texto fuente por un punto**

En los ejemplos de este caso notado, el punto y coma aparece dentro de las narraciones que tienen la función de describir la situación y los comportamientos; también aparece dentro del estilo directo.

- **Ejemplo 1**

- Texto original:

Aquí no vienen casi nunca soldados de los Madriles; cuando han estado, todos los días corría la sangre, porque Caballuco les buscaba camorra por un no y por un sí. (p. 21)

- Traducción humana:

Ovde skoro nikad ne zalaze vojnici Madrila. Kad ih je bilo, krv je tekla svaki dan, jer je Kabaljuko stalno tražio kavgu. (p. 16-17)

- GPT traducción 1:

Ovdje gotovo nikada ne dolaze vojnici iz Madrida; kada su dolazili, svakog dana je tekla krv, jer ih je Caballuco izazivao na sukobe zbog svake sitnice.

- GPT traducción 2:

Ovde gotovo nikada ne dolaze vojnici iz Madrida; a kada su bili, krv je tekla svakog dana, jer je Kabaljuko tražio kavgu i za najmanju stvar.

- GPT traducción 3:

Ovde gotovo nikada ne dolaze vojnici iz Madrida; kada su dolazili, svakog dana je tekla krv, jer ih je Caballuco izazivao na sukobe zbog svake sitnice.

- GPT traducción 4:

Ovde skoro nikada ne dolaze vojnici iz Madrida; kada su dolazili, svakog dana je tekla krv, jer ih je Kabaljuko tražio svađu zbog svakog sitnog razloga.

- **Ejemplo 2**

- Texto original:

– Escojo la cosa ligera para tener el gusto de comer con ustedes; y si en Villahorrenda hubiera encontrado algún alimento, nada tomaría a esta hora. (p. 42)

- Traducción humana:

– Radije ću uzeti nešto lagano da mogu s vama sa uživanjem ručati. Da sam u Viljaorendi našao nešto za jelo, sada ne bih ništa okusio. (p. 33)

- GPT traducción 1:

– Biram nešto lagano da bih imao zadovoljstvo da jedem sa vama; a da sam u Villahorrendi našao neku hranu, ništa ne bih pojeo u ovo vreme.

- GPT traducción 2:

– Biram nešto lagano kako bih imao zadovoljstvo da jedem s vama; a da sam u Vilahorendi našao neku hranu, sada ne bih ništa uzimao.

- GPT traducción 3: Exactamente la misma como en GPT T1.

- GPT traducción 4:

– Biram nešto lagano da bih imao zadovoljstvo da jedem s vama; a da sam u Vilajorendi našao kakvu hranu, u ovom trenutku ne bih ništa uzeo.

La traducción tradicional muestra un alto grado de libertad al dividir una oración en dos y reemplazar el punto y coma por un punto. El traductor GPT respeta al máximo el uso del punto y coma en el texto fuente y siempre lo mantiene en el texto traducido. Optando por separar la oración compleja en dos, en el ejemplo 2, la traductora humana elige perder matices explicativos que unen dos partes de la oración. La parte que empieza por “*y si en Villaborrenda hubiera encontrado...*” representa la condición que influye en la información dada en la parte precedente y forma parte indispensable de un todo semántico.

### **5.5. El traductor humano introduce un punto y coma en el texto meta, mientras que en el texto fuente se usa una coma**

- **Ejemplo 1**

- Texto original:

Insistía el señor a pesar de estas sesudas advertencias, contestaba el aldeano, oponiendo la más viva resistencia, cuando la presencia de dos o tres carromateros que por el camino abajo tranquilamente venían conduciendo una galera, puso fin a la cuestión. (p. 18, 19)

- Traducción humana:

Don Hose je uporno ostajao pri svome, gluv za ova razumna upozorenja; seljak je uzvraćao, oštro mu se suprotstavljajući, sve dok nije naišlo nekoliko taljiga, koje su se mirno kotrljale drumom, i prekinule spor. (p. 14)

- GPT traducción 1:

Insistirao je gospodin uprkos ovim ozbiljnim upozorenjima, odgovarao je seljak, suprotstavljajući se sa najvećim otporom, kada je prisustvo dvoje ili troje kočijaša koji su mirno dolazili vozeći kolicu niz put, okončalo pitanje.

- GPT traducción 2:

Gospodin je insistirao uprkos ovim ozbiljnim upozorenjima, odgovarao je seljak, suprotstavljajući se sa najvećim otporom, kada je prisustvo dvoje ili troje kocijaša koji su mirno dolazili vozeći galeru niz put, okončalo pitanje.

- GPT traducción 3:

Gospodin je insistirao uprkos tim ozbiljnim upozorenjima odgovarao je seljak, suprotstavljajući se sa najvećim otporom, kada je prisustvo dvoje ili troje kočijaša koji su mirno dolazili vozeći galeru niz put, okončalo pitanje.

- GPT traducción 4:

Gospodin je uporno insistirao uprkos ovim razumnim upozorenjima, a seljak je odgovarao, pružajući najžustriji otpor, dok prisustvo dva-tri kolesara koja su putem niže mirno dovodila galeru nije okončalo pitanje.

La traductora humana reordena partes de la oración en la traducción con respecto al original y, por lo tanto, recurre al cambio del signo de puntuación. El traductor GPT sigue fielmente el uso de la coma del texto original. En la traducción con signo de punto y coma introducido, se nota una oposición más marcada en la pelea entre el señor y el aldeano, mientras que en el texto original la pelea da una impresión más fluente y espontánea, con cierta graduación hacia la resolución del conflicto.

- **Ejemplo 2**

- Texto original:

Montaba un soberbio caballo de pecho carnosos, semejante a los del Partenón, enjaezado según el modo pintoresco del país, y sobre la grupa llevaba una gran valija de cuero, en cuya tapa se veía en letras gordas la palabra Correo. (p. 19)

- Traducción humana:

Jahao je na rasnom konju širokih prsa, nalik konjima Partenona; bio je opremljen živopisno, kako je to uobičajeno u ovom kraju, a na sapima je nosio veliku kožnu torbu na čijem poklopcu je velikim slovima bilo ispisano Pošta. (p. 15)

- GPT traducción 1:

Jahao je na veličanstvenom konju sa mišićavim stomakom, sličnom onima sa Partenona, opremljenom u slikovitom stilu zemlje, a na leđima je nosio veliku kožnu torbu, na čijem poklopcu su velikim slovima bila napisana reč Correo (Pošta).

- GPT traducción 2:

Jahao je na izvanrednom konju sa mišićavim stomakom, sličnom onima sa Partenona, opremljenom u slikovitom stilu zemlje, a na leđima je nosio veliku kožnu torbu, na čijem poklopcu je velikim slovima bila napisana reč Correo.

- GPT traducción 3: Idéntica a la de GPT T1.

- GPT traducción 4:

Jahao je veličanstvenog konja sa širokom grudnom košču, nalik onima sa Partenona, ukrašenog prema slikovitom običaju ovog kraja, a na leđima životinje nalazila se velika kožna torba, na čijem je poklopcu debelim slovima stajala reč „Pošta“.

En el ejemplo 2 no vemos motivación aparente para la introducción del signo de punto y coma en la traducción tradicional, ya que todas las unidades de sentido dentro de la frase compleja sirven a un mismo fin: la descripción del personaje. En el texto de origen se trata de una descripción continua del aspecto del cartero, en la que los segmentos semánticos se encadenan entre sí, sin oponerse entre ellos ni introducir una nueva unidad informativa con respecto a las anteriores. Las traducciones GPT no introducen cambios ortográficos.

### 5.6. El traductor humano introduce un punto y coma (junto con un verbo) en el texto de destino, mientras que el texto de origen utiliza una conjunción constituyente “y”

En los ejemplos elegidos, la traductora humana reemplaza la coma en el texto fuente con un punto y coma en el texto meta y, por lo tanto, divide la oración, ejerciendo previamente un cambio del lugar de los elementos de la oración en la descripción del jinete, y luego eliminando la conjunción constituyente *y*. En su lugar usa un punto y coma e ingresa un verbo adicional: *delovao je (parecía)*. La justificación para la modificación mencionada la podemos encontrar en la norma ortográfica serbia. Según ella, el punto y coma resulta muy útil para separar aquellas oraciones que dentro de sí contienen varias comas (Pešikan 2019: 128), como es el caso en el ejemplo 1. Separando el enunciado en dos oraciones con menos vínculo sintáctico, la frase entera resulta más comprensible. Por otro lado, tal norma no se menciona explícitamente en la ortografía española, así que la falta de equivalencia en este caso podría ser resultado de la divergencia de los sistemas de puntuación.

- **Ejemplo 1**

- Texto original:

Volviose nuestro viajero y vio un hombre, mejor dicho un Centauro, pues no podía concebirse más perfecta armonía entre caballo y jinete, el cual era de complexión recia y sanguínea, ojos grandes, ardientes, cabeza ruda, negros bigotes, mediana edad y el aspecto en general brusco y provocativo, con indicios de fuerza en toda su persona. (p. 19)

- Traducción humana:

Naš se putnik okrenuo i ugledao čoveka, bolje reći kentaura, jer se ne može zamisliti savršeniji sklad jahača i konja; jahač je bio srednjih godina, snažne građe, žustar, krupnih, vatrenih očiju i crnih brkova na grubom licu; delovao je osorno i izazivački i cela njegova pojava odisala je snagom. (p. 15)

- GPT traducción 1:

Naš putnik se okrenu i ugleda čoveka, tačnije jednog Kentaura, jer se nije mogla zamisliti savršenija harmonija između konja i jahača. Bio je snažne i sanguinične građe, krupnih, vatrenih očiju, grube glave, crnih brkova, srednjih godina, a njegov opšti izgled bio je grub i izazivački, sa znacima snage u celoj njegovoj pojavi.

- GPT traducción 2:

Vratio se naš putnik i ugledao čoveka, ili bolje rečeno Kentaura, jer se nije mogla zamisliti savršenija harmonija između konja i jahača. Bio je snažne i krvave puti, krupnih, vatrenih očiju, grube glave, crnih brkova, srednjih godina, a njegov opšti izgled bio je grub i izazovan, s naznakama snage u čitavoj njegovoj pojavi.

- GPT traducción 3: parece una combinación de dos traducciones anteriores

Naš putnik se okrenuo i ugleda čoveka, bolje rečeno Kentavra, jer se nije mogla zamisliti savršenija harmonija između konja i jahača. Bio je snažne i živahne građe, sa velikim, plamenim očima, grubom glavom, crnim brkovima, srednjih godina, a njegov celokupan izgled bio je grub i izazivački, sa naznakama snage u celom telu.

- GPT traducción 4:

Naš putnik se okrenuo i ugleda čoveka, ili bolje rečeno, Kentavra, jer se nije mogla zamisliti savršenija harmonija između konja i jahača. Bio je snažne, živahne građe, sa velikim, plamenim očima, grubom glavom, crnim brkovima, srednjih godina, a celokupan njegov izgled bio je grub i izazivački, sa naznakama snage u celom telu.

Sin embargo, las cuatro traducciones GPT dividen esta oración compleja en dos oraciones separando por un punto la descripción del jinete. Suponemos que el algoritmo no sigue exactamente la estructura formal de la oración, porque reconoce como la opción más fácil y clara ésta con la ruptura oracional. Esto no viola drásticamente el valor semántico del original, pero reduce aún más que la traducción humana la dinámica del párrafo, y con esto reduce también el impacto de la descripción rápida y continua sobre el viajero, el señor José Rey, quien recién empieza a conocer a los personajes en cuestión y sus costumbres.

- **Ejemplo 2**

- Texto original:

-Descansemos un poco -repuso el Sr. Caballuco, poniendo su cabalgadura al paso de la de nuestros viajeros, y observando atentamente al principal de los tres-. Puesto que hay tan buena compañía... (p. 19, 20)

- Traducción humana:

- Da se malo odmorimo! - odgovorio je Kabaljuko jašući svog konja uporedo s naširn putnicima; pažljivo je posmatrao onog glavnog među njima trojicom. (p. 16)

- GPT traducción 1:

Odmorimo se malo – odgovori gospodin Cabaljuko, privodeći svoju jahaću životinju u hod uz one naših putnika i pažljivo posmatrajući glavnog među trojicom. – Kad je već tako dobro društvo.

- GPT traducción 2:

– Odmorimo se malo – odgovori gospodin Cabaljuko, dovodeći svoju jahaću životinju u hod uporedo s onima naših putnika i pažljivo posmatrajući glavnog među trojicom. – Kad je već tako dobro društvo...

- GPT traducción 3:

– Odmorimo se malo – odgovori gospodin Kabaljuko, usklađujući kretanje svog konja s konjima naših putnika i pažljivo posmatrajući glavnog među trojicom—. Pošto je društvo tako dobro...

• **GPT traducción 4:**

—Odmorimo se malo —odgovori gospodin Kabaljuko, usklađujući kretanje svog konja s konjima naših putnika i pažljivo posmatrajući glavnog među trojicom—. Pošto je društvo tako dobro...

En este ejemplo el traductor humano en lugar de la coma introduce un punto y coma y elimina la conjunción copulativa *y*. Con ello separa semánticamente la oración, lo que produce una conexión más débil entre las dos partes de la misma oración e introduce más énfasis en la información dada en la segunda parte de la oración. Ninguna de las cuatro traducciones GPT utiliza la coma, pero sí mantiene la conjunción copulativa. Suponemos que ese fenómeno se debe a la regla ortográfica de la lengua serbia según la que no se recomienda utilizar una coma antes de la conjunción *y* en oraciones coordinadas como *poniendo su cabalgadura (...), y observando atentamente (...)*.

Para terminar y antes de concluir ofrecemos el resumen gráfico del análisis contrastivo del uso de punto y coma en los dos tipos de traducción del español al serbio.

| Categoría de análisis                                                                                                                          | Función en el texto fuente                                                                                                                                                                                | Tendencia predominante en la traducción humana                                                                                                                                                                                                                                   | Tendencia predominante en ChatGPT                                                                        | Interpretación contrastiva                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>1. Conservación del punto y coma</b>                                                                                                        | El punto y coma delimita unidades sintáctico-semánticas dentro de una oración compleja; aparece en secuencias descriptivas extensas y en discurso directo.                                                | Reproduce el punto y coma del original. En ciertos casos elimina la conjunción coordinante Y que sigue al signo.                                                                                                                                                                 | Reproduce sistemáticamente tanto el punto y coma como la conjunción posterior.                           | Ambas modalidades respetan la segmentación microestructural. La traducción humana muestra una adaptación sintáctica moderada (supresión de conjunción), mientras que GPT presenta una transferencia más literal de la estructura original. |
| <b>2. Sustitución del punto y coma por coma</b>                                                                                                | El punto y coma aparece dentro de la descripción del personaje o del contexto situacional.                                                                                                                | Sustituye el punto y coma por coma, reduciendo la jerarquización interna del enunciado.                                                                                                                                                                                          | Conserva mayoritariamente el punto y coma.                                                               | La traducción humana atenúa la marcación jerárquica entre segmentos informativos, mientras que GPT mantiene la organización semántica e informativa original.                                                                              |
| <b>3. Sustitución del punto y coma ante conjunción adversativa “pero” por coma; o sustitución por coma e introducción de la conjunción “a”</b> | El punto y coma aparece antes de conjunciones adversativas, o separa unidades informativas dentro de la misma frase (dos acciones relacionadas o informaciones sucesivas); o aparece en discurso directo. | Sustituye por coma seguida de la conjunción adversativa equivalente en serbio (“ali”), o sustituye por coma e introduce la conjunción “a”, con valor contrastivo leve o de información nueva. Mantiene el punto y coma cuando tiene la función de separar unidades informativas. | Oscila entre conservar el punto y coma y emplear coma + “ali”, con predominio de esta última estrategia. | La traducción humana se ajusta a la norma ortográfica serbia, o reorganiza la relación lógico-discursiva entre segmentos. GPT manifiesta una tendencia híbrida entre literalidad formal y adaptación normativa.                            |

Traducción “tradicional” versus traducción automática:  
uso del punto y coma en español y serbio

| Categoría de análisis                                                                    | Función en el texto fuente                                                    | Tendencia predominante en la traducción humana                                                                | Tendencia predominante en ChatGPT                                                                    | Interpretación contrastiva                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>4. Sustitución del punto y coma por punto</b>                                         | El punto y coma articula segmentos narrativos o aparece en discurso directo.  | Divide la oración en dos enunciados autónomos mediante punto.                                                 | Mantiene sistemáticamente el punto y coma.                                                           | La traducción humana da prioridad a la claridad estructural en la lengua meta, a costa de reducir la cohesión semántica y de información. GPT preserva la complejidad sintáctica original.                                                                                                  |
| <b>5. Introducción del punto y coma donde el original emplea coma</b>                    | La coma encadena segmentos descriptivos dentro de una misma unidad narrativa. | Introduce punto y coma tras reordenar elementos oracionales, reforzando la segmentación interna.              | Conserva la coma del original.                                                                       | La traducción humana intensifica la segmentación informativa y, en ciertos casos, la oposición discursiva. GPT mantiene la continuidad descriptiva del original.                                                                                                                            |
| <b>6. Introducción del punto y coma con reestructuración verbal (eliminación de “y”)</b> | Uso de conjunción copulativa en enumeraciones descriptivas complejas.         | Reestructura la oración, elimina la conjunción copulativa, introduce punto y coma y añade un verbo explícito. | Divide la oración mediante punto y conserva la conjunción copulativa en las estructuras coordinadas. | La traducción humana aplica la norma ortográfica serbia que recomienda el uso del punto y coma en estructuras con abundancia de comas internas. GPT opta por simplificación estructural mediante segmentación en oraciones independientes, reduciendo el efecto de acumulación descriptiva. |

## 6. Conclusión

En el presente artículo hemos contrastado las soluciones de traducción del punto y coma propuestas por un traductor humano y por la plataforma ChatGPT (GPT-4, Versión 2025-01). Hemos analizado, sin pretensiones cuantitativas, el comportamiento de la traducción generada por GPT a partir de una instrucción básica (“traduce al serbio”), así como de una instrucción ampliada destinada a homogeneizar las condiciones del proceso traductor (“traduce al serbio; el contexto es una novela realista de Benito Pérez Galdós”). A partir de este procedimiento metodológico hemos formulado las siguientes hipótesis iniciales: (1) la traducción generada por GPT presenta un bajo grado de inconsistencias en el uso de los signos de puntuación, (2) ante la reiteración de una misma instrucción, GPT tiende a introducir variaciones sutiles en las soluciones de traducción, (3) la traducción humana modifica en mayor medida la puntuación original del texto de partida en comparación con la traducción automatizada.

Los resultados obtenidos permiten confirmar la primera hipótesis, ya que la traducción GPT mostró un uso mayoritariamente consistente del punto y coma. Por el contrario, la segunda hipótesis no se vio corroborada: los datos indican que, al menos en lo relativo al uso del punto y coma, la repetición de una misma instrucción no genera diferencias sustanciales en la traducción. Las variaciones solo se observaron de manera puntual, especialmente en los casos en los que el punto y coma del texto de partida

precede a la conjunción “pero”. En cuanto a la hipótesis “la traducción humana cambia más la puntuación original que la traducción automatizada”, los ejemplos permiten concluir que la hipótesis se confirma.

Asimismo, hemos constatado que, en oraciones breves, la traducción GPT reproduce exactamente la misma solución en solicitudes sucesivas. En cambio, en oraciones más largas y sintácticamente complejas, las traducciones posteriores presentan ligeras modificaciones, limitadas al orden de los constituyentes o a la selección de sinónimos, sin alterar de forma significativa la estructura global ni el uso del punto y coma. Dado que las repeticiones adicionales no aportan resultados esencialmente distintos, no hemos considerado necesario continuar con nuevas solicitudes idénticas dentro de la misma sesión.

En la cuarta solicitud no hemos pedido más versiones de traducción con la misma indicación, porque el resultado de la tarea anterior mostró que el resultado no difiere esencialmente si la misma instrucción/tarea se repite varias veces sin pausa, en la misma ventanilla. De hecho, este cuarto *prompt*, más específico, fue postulado para aproximarnos a las condiciones del traductor humano (por ejemplo, en lo que concierne a los elementos extralingüísticos del texto, el contexto histórico y las convenciones estilísticas). Sin embargo, no hemos detectado diferencias significativas en el uso del punto y coma en comparación con los tres *prompts* previos. Podemos, sin embargo, constatar diferencias en el plano léxico y sintáctico entre esta y las versiones previas de la traducción ChatGPT, por ejemplo, la variación en la selección de determinados elementos léxicos o la redistribución de los constituyentes oracionales, lo que influye en la dimensión estilística del texto.

Nuestro análisis nos permitió extraer seis situaciones diferentes relacionadas con la transferencia del punto y coma del texto fuente al texto meta y hemos contrastado la traducción humana con la traducción GPT. En situaciones donde el traductor humano sigue el uso del punto y coma del texto fuente, GPT también transfiere completamente su uso. Basándonos en esta muestra de los ejemplos extraídos de la novela, concluimos que la traducción GPT conserva la estructura de los segmentos oracionales separados por punto y coma. Cuando el traductor humano reemplaza el punto y coma del texto fuente por una coma en la traducción, lo hace atenuando las pausas entre las unidades comunicativas de la oración. El traductor GPT, sin embargo, generalmente transfiere el punto y coma de forma consistente. En situaciones en las que el traductor humano reemplaza el punto y coma que precede a la conjunción “pero” (*ali*) por una coma en la traducción, la traducción GPT muestra dos tendencias: mantener el punto y coma en el texto meta y cambiarlo por una coma seguida de la conjunción “pero”. En la misma situación, cuando el traductor humano reemplaza el punto y coma del texto fuente por una coma e introduce la conjunción “a” (*y*), la traducción GPT sigue la puntuación

del texto original. Asimismo, observamos la situación en la que el traductor humano reemplaza el punto y coma del texto fuente por un punto, separando una oración en dos, mientras que el traductor GPT no iguala el punto y coma con el punto de forma similar. El traductor humano lo hace considerando que, en la lengua meta, resulta más natural segmentar la oración en dos enunciados independientes (según los criterios de claridad, fluidez y adecuación estilística), mientras que GPT tiende a mantener una correspondencia más formal con la puntuación del texto fuente y, en ausencia de instrucciones específicas, conserva con mayor frecuencia el punto y coma. La diferencia radica, por tanto, en la mayor libertad interpretativa del traductor humano frente a la mayor estabilidad estructural de la traducción automatizada. Finalmente, distinguimos el procedimiento en el cual el traductor humano introduce un punto y coma en el texto de destino, mientras que el texto de origen utiliza una conjunción constituyente “y”. De este modo el traductor divide la oración, ejerciendo previamente un cambio de lugar de los elementos de la oración. El impacto de esta modificación es un mayor grado de comprensibilidad, que se debe al hecho de que, según la norma ortográfica serbia, el punto y coma resulta muy útil para separar aquellas oraciones que dentro de sí contienen varias comas.

Nuestra interpretación es que el traductor GPT aún no posee la capacidad de identificar y evaluar de manera sistemática los matices sintáctico-semánticos que subyacen a la organización interna de la oración. En consecuencia, el tratamiento del punto y coma no responde a una interpretación funcional del signo en relación con la estructura informativa, la jerarquización de los constituyentes ni los valores pragmáticos del enunciado, sino que tiende a una reproducción automática del signo de puntuación presente en el texto de partida. Este proceder sugiere que la traducción GPT prioriza la correspondencia formal entre texto fuente y texto meta, sin una plena discriminación de los efectos semánticos y discursivos que el punto y coma puede adquirir en contextos específicos, lo que limita su capacidad para adaptar la puntuación a las convenciones y necesidades expresivas de la lengua meta.

Se nota que en el caso de la traducción humana, como consecuencia de la tendencia a obviar la función de la puntuación del texto original, se llega a cambiar, o perder por completo, la matización del enunciado original o la entonación y la expresividad de la oración, y con ello la emoción contenida en el estilo directo del personaje. Consecuentemente, una vez acumuladas tales pérdidas o neutralizaciones a lo largo de toda la traducción, el lector serbio no percibe el contexto y motivaciones del personaje del mismo modo que el lector español. Por otro lado, acorde con el comentario de Peter Newmark sobre la frecuencia del uso del punto y coma en las lenguas romances, observamos que uno de los factores por los que la traductora humana ha omitido más signos de punto y coma que el traductor automático podría ser justamente la diferencia

entre los sistemas de puntuación, o sea, la menor inclinación del idioma serbio al uso del punto y coma.

Los resultados obtenidos representan la primera investigación dentro de una línea más amplia de estudios contrastivo–traductológico–ortográficos. Nuestras observaciones pueden ser ampliadas y adicionalmente contrastadas dentro de los últimos sistemas de traducción automática. Esperamos haber planteado oportunidades para futuras investigaciones contrastivas en Serbia dentro del marco de la traducción automática versus la humana, tanto en contextos literarios como en otros tipos de textos.

### Fuentes

- PÉREZ GALDÓS, Benito (2025). *Doña Perfecta*. [Online]. [https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/dona-perfecta-novela-original--0/html/ff498544-82b1-11df-acc7-002185ce6064\\_3.html#I\\_1\\_](https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/dona-perfecta-novela-original--0/html/ff498544-82b1-11df-acc7-002185ce6064_3.html#I_1_) [10/4/2024]
- PÉREZ GALDOS, Benito (2007) *Doña Perfekta*. Traducción de Biljana Bukvić. Beograd: Clio.

### Bibliografía

- AGUIRRE RODRÍGUEZ, D. Víctor (2023). *Nuevas tecnologías aplicadas a la traducción en los servicios públicos. Traducción automática y posesición* (ES-FR). Tesis de máster inédita. Universidad de Alcalá.
- ALCALÁ AREVALO, Purificación (1993). “Análisis de la lengua utilizada por Benito Pérez Galdós en la novela *Realidad*”. En *Actas del Cuarto Congreso Internacional de estudios galdosianos*, Vol. 1. Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo insular de Gran Canaria, 19-30.
- BAKER, Mona (2001). *In Other Words. A Coursebook on Translation*. [Taylor & Francis e-Library]. London and New York: Routledge.
- BENITO LOBO, José Antonio (1992). *La puntuación: Usos y funciones*. Edinumen: Madrid.
- BIANCHINI, Martha Inés (2018). “La informática aplicada en la formación de grado en Traducción en las universidades públicas de Argentina”. *RIDU*, 12(1), 232-252.
- CHAIA, María Claudia Geraldine (2017). “La formación de traductores en las universidades públicas argentinas”. *Synergies Argentine*, 5, 93-108.
- FORCADA ZUBIZARRETA, Mikel L. (2022). “Automática (Traducción)”. ENTI (Enciclopedia de traducción e interpretación). AIETI. [https://www.aieti.eu/enti/machine\\_translation\\_SPA](https://www.aieti.eu/enti/machine_translation_SPA) [11/10/2025]
- GAMAL OTHMAN, Mohamed (2017). *Traducción Automática y Traducción Asistida por Ordenador*. Tesis de máster inédita. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

- HANSEN, Damien *et al.* (2022). “La traduction littéraire automatique : Adapter la machine a la traduction humaine individualisée”. *Journal of Data Mining & Digital Humanities*. doi:10.46298/jdmdh.9114, 1-19. <https://orbi.uliege.be/handle/2268/297192> [17/11/2025]
- HANSEN, Damien (2024). “The Figure of the Literary Translator amidst New Technologies”. En Marion WINTERS *et al.* (Eds.), *Translation, Interpreting and Technological Change. Innovations in Research, Practice and Training*. London, New York, Dublin: Bloomsbury Publishing. 59-80.
- HATIM, Basil; MASON, Ian (1995). *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Barcelona: Ariel.
- HERVEY, Sándor *et al.* (1995) *Thinking Spanish Translation. A Course in Translation Method: Spanish to English*. New York: Routledge.
- KALUSTOVA, Olga (2015). “La traducción y la puntuación”. *Mundo Esloveno*, 14, 159-173.
- KARANOVIĆ, Vladimir (2017). “Hronotopska stvarnost u romanu Donja Perfekta Benita Peresa Galdosa”. *Filološki pregled*, XLIV, 103-118.
- KARANOVIĆ, Vladimir (2018). *Španska književnost realizma*. Filološki fakultet: Univerzitet u Beogradu.
- KENNY, Dorothy; WINTERS, Marion (2024). “Customization, Personalization and Style in Literary Machine Translation”. En Marion WINTERS *et al.* (Eds.), *Translation, Interpreting and Technological Change. Innovations in Research, Practice and Training*. London, New York, Dublin: Bloomsbury Publishing. 59-80.
- KRŽELJ, Katarina (2022). “Digitalni mediji u funkciji razvijanja interkulturene kompetencije u nastavi nemačkog jezika struke”. En Marijana PAPRIĆ *et al.* (eds.), *Jezik, struka, nauka*. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, 465-481.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, José (1998). “La puntuación”. Revista digital *Acta* [en línea]. <https://www.acta.es/recursos/revista-digital-manuales-formativos/495-007> [12/01/2026]
- MONTOLÍO, Estrella (Coord.) (2002). *Manual práctico de escritura académica*, vol. II. Barcelona: Ariel.
- MONTOLÍO, Estrella (Coord.) (2011). *Manual práctico de escritura académica*, vol. III. Barcelona: Ariel.
- NIDA, Eugene *et al.* (1986). *La Traducción: Teoría y Práctica*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- NEWMARK, Peter (1999). *Manual de traducción*. Madrid: Cátedra.
- O'BRIEN, Sharon; CONLAN, Owen (2018). “Moving Towards Personalising Translation Technology”. En Helle DAM *et al.* (Eds.), *Moving Boundaries in Translation Studies*. London & New York: Routledge, 81-97.
- PEŠIKAN, Mitar *et al.* (2019). *Pravopis srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica Srpska.

- PEŠIKAN, Mitar *et. al.* (1994). *Pravopis srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica Srpska.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA Y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA. *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], 2.<sup>a</sup> edición (versión provisional). [https://www.rae.es/dpd/punto y coma](https://www.rae.es/dpd/punto-y-coma), [09/01/2026]
- RUANO SAN SEGUNDO, Pablo; NIETO CABALLERO, Guadalupe (2025). “Hábitos estilísticos del primer Galdós: *La Fontana de Oro*”. En Pablo RUANO SAN SEGUNDO y Guadalupe NIETO CABALLERO, *Humanidades digitales y análisis estilístico: la lengua de Benito Pérez Galdós*. Madrid: Ediciones Complutense, 75-92.
- SIMIĆ, Radoje (2006). *Srpski pravopis*. Beograd: Jasen.
- TECH TARGET (2025, April 3). *What is GPT*. [Online]. <https://www.techtarget.com/whatis/definition/ChatGPT> [09/01/2026]
- VIEIRA, Lucas Nunes (2025). “Machine Translation and Migration”. En Brigid MAHER *et al.* (Eds.), *The Routledge Handbook of Translation and Migration*. London and New York: Routledge, 221-234.

# DIDAKTIKON





**Miguel Soler Gallo**

*Universidad de Salamanca*

## **Perspectiva pragmática y emocional en el cuento “La mano de la niña” de Mercedes Formica: herramientas lingüísticas para la enseñanza de la expresión afectiva en ELE (B2)**

### **Pragmatic and Emotional Perspective in the Short Story “La mano de la niña” by Mercedes Formica: Linguistic Tools for Teaching Affective Expression in Spanish as a Foreign Language (B2)**

**Recibido:** 03.10.2025 / **Aceptado:** 04.12.2025

**Resumen:** El presente artículo aborda el componente socioemocional en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en niveles intermedios-altos (B2), a partir de una práctica de aula realizada con 12 estudiantes. Se parte de la premisa de que la comprensión y expresión de las emociones son clave para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la conciencia ética del alumnado. Con este fin, se propone el cuento “La mano de la niña”, de Mercedes Formica, como recurso didáctico para trabajar la dimensión afectiva y reflexiva,

**Abstract:** This article addresses the socio-emotional component in the teaching of Spanish as a foreign language (SFL) at upper-intermediate levels (B2), based on a classroom practice carried out with 12 students. It is grounded in the premise that understanding and expressing emotions are key to developing students' communicative competence and ethical awareness. To this end, the short story “La mano de la niña” by Mercedes Formica is proposed as a teaching resource to work on the affective and reflective dimension, with particular

prestando especial atención al léxico emocional y a las estrategias lingüísticas utilizadas para transmitir sentimientos. Tras la explotación del texto en el aula, las producciones orales y escritas del alumnado mostraron cómo los estudiantes expresan juicios, emociones y valoraciones mediante estructuras propias del nivel B2. Los resultados sugieren que la utilización de relatos literarios favorece la comprensión y producción lingüística, al tiempo que fomenta la empatía, la reflexión crítica y la conciencia social ante situaciones de injusticia y desigualdad. Esta experiencia evidencia que integrar un enfoque socioemocional en la enseñanza del español contribuye a un aprendizaje más significativo y al desarrollo de competencias interpersonales y valores éticos esenciales en contextos plurilingües y multiculturales.

**Palabras clave:** enseñanza de ELE, narrativa breve, componente socioemocional, “La mano de la niña”, Mercedes Formica.

attention to emotional vocabulary and the linguistic strategies used to convey feelings. Following the classroom work with the text, students’ oral and written productions demonstrated how they express judgments, emotions, and evaluations using structures appropriate to the B2 level. The results suggest that the use of literary texts enhances both comprehension and language production while fostering empathy, critical reflection, and social awareness regarding situations of injustice and inequality. This experience shows that integrating a socio-emotional approach in Spanish language teaching contributes to more meaningful learning and to the development of interpersonal skills and ethical values essential in multilingual and multicultural contexts.

**Keywords:** ELE teaching, short narrative, socio-emotional component, “La mano de la niña”, Mercedes Formica.

## 1. Introducción

La dimensión socioemocional ha adquirido un protagonismo creciente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Aprender un idioma trasciende la mera adquisición de contenidos lingüísticos y culturales; implica también fomentar el desarrollo personal, la construcción de la identidad y la manera en que el alumnado interactúa con su entorno. En este contexto, la narrativa, y en particular el cuento, se configura como una herramienta didáctica especialmente valiosa para movilizar emociones, promover la reflexión ética y social, y estimular el respeto hacia la diversidad de opiniones. Estos elementos contribuyen a consolidar una actitud abierta y empática, fundamental para que el alumnado se reconozca como agente social capaz de utilizar la lengua en contextos comunicativos reales.

En los niveles intermedios y avanzados, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) establece que el alumnado debe ser capaz de comprender textos que inviten a reflexionar sobre temas personales y sociales. Bajo estos parámetros, el presente trabajo se centra en el cuento “La mano de la niña” (1951), de Mercedes Formica (1913-2002), cuya obra aborda con frecuencia la memoria, la pérdida y la denuncia social. El relato narra la historia de María, hermana menor de la autora, fallecida en 1945 a los catorce años por leucemia, a quien se rinde un sentido homenaje. A través de la voz de Carmen, hermana de María y *alter ego* de Formica, se evoca el pasado para mantener viva la memoria de la hermana, transmitiendo la melancolía y la tristeza que atraviesan el texto.

Desde esta perspectiva, la propuesta se vincula con varios Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), al concebir la enseñanza de lenguas como un proceso formativo integral. Destaca el ODS 4 (Educación de calidad), al promover un aprendizaje que integra competencias lingüísticas, socioemocionales y éticas, formando ciudadanos críticos y empáticos. El ODS 3 (Salud y bienestar) se refleja en la promoción de la expresión, el reconocimiento y la autorregulación emocional del alumnado, favoreciendo su bienestar psicológico. Asimismo, el ODS 10 (Reducción de las desigualdades) se aborda al invitar a reflexionar sobre situaciones de estigmatización social y realidades familiares complejas, fomentando la empatía y la conciencia social. El trabajo con una voz narrativa femenina y con problemáticas sociales que afectan al ámbito familiar y educativo permite además una aproximación al ODS 5 (Igualdad de género), cuestionando estereotipos y promoviendo una educación ética y emocional sensible a las desigualdades estructurales. Finalmente, el énfasis en el diálogo respetuoso, la reflexión crítica y la convivencia en el aula conecta con el ODS 16 (Paz, justicia e instituciones sólidas), al formar aprendientes capaces de interactuar de manera empática, crítica y responsable en contextos plurilingües y multiculturales.

El enfoque socioemocional del cuento lo convierte en un recurso didáctico idóneo para analizar cómo el lenguaje literario transmite sentimientos y valores éticos. La historia brinda la oportunidad de incentivar la participación del alumnado, promoviendo la expresión de pensamientos, emociones y percepciones en torno a situaciones difíciles. A partir de esta base, se efectúa un análisis de las expresiones con carga emocional y de las estrategias narrativas presentes en el cuento, así como una evaluación de cómo un grupo de estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) de nivel B2 trabajó e interpretó el texto en el aula, siguiendo las directrices del Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) para la expresión de sentimientos y emociones. Este enfoque integra la reflexión lingüística con el desarrollo de la competencia socioemocional, favoreciendo tanto el aprendizaje del idioma como la capacidad del alumnado para establecer una conexión ética y afectiva con el contenido literario.

## 2. Objetivos y metodología

El objetivo principal de este trabajo es el empleo del cuento “La mano de la niña” como recurso didáctico para fomentar el desarrollo de competencias lingüísticas y socioemocionales en estudiantes de ELE de nivel intermedio-avanzado, entendiendo la enseñanza de la lengua como un proceso que integra aspectos cognitivos, afectivos y éticos. De este objetivo se derivan tres metas específicas:

1. Identificar y clasificar las estructuras lingüísticas empleadas para expresar afectividad y emociones en el relato, con el propósito de profundizar en su comprensión y diseñar materiales didácticos que faciliten la expresión de sentimientos.
2. Analizar las reacciones y valoraciones del alumnado tras la lectura, para comprender cómo la interacción con un texto literario estimula la producción oral y escrita, así como la argumentación basada en la empatía y el respeto hacia diversas perspectivas.
3. Fomentar un entorno de aprendizaje que favorezca el diálogo y la reflexión crítica, utilizando el cuento como vehículo para practicar las estructuras propias del nivel B2 relacionadas con la expresión de emociones, opiniones y posicionamientos éticos.

La metodología adoptada se fundamenta en un enfoque comunicativo y participativo, con el texto literario como eje central de la actividad. La intervención se desarrolló en un aula formal con estudiantes de ELE y se estructuró en tres fases: prelectura, lectura guiada y poslectura.

- En la fase de prelectura se activaron conocimientos previos mediante la observación guiada de imágenes relacionadas con el contenido del relato, la interpretación de gestos, expresiones y ambientes sugeridos, así como a través de preguntas abiertas orientadas a la reflexión inicial sobre emociones, recuerdos y experiencias personales vinculadas a los temas de la pérdida, la memoria y los vínculos afectivos. Esta fase tuvo como objetivo preparar al alumnado para una lectura significativa, favoreciendo la implicación emocional y la anticipación del contenido.
- Durante la lectura guiada se trabajó el texto completo de forma progresiva, realizando pausas estratégicas para aclarar vocabulario relevante, analizar expresiones con carga emocional y comentar fragmentos clave del relato. Se promovió la reflexión sobre la voz narrativa, la perspectiva desde la cual se construye el discurso y los mecanismos lingüísticos y estilísticos empleados para la transmisión de sentimientos, lo que permitió profundizar tanto en la comprensión textual como en la dimensión afectiva del lenguaje literario.
- En la fase de poslectura se propusieron actividades orales y escritas orientadas a la expresión personal y al intercambio de interpretaciones, en las que el alumnado

pudo manifestar emociones, opiniones y percepciones sobre la historia. Estas actividades favorecieron la reflexión individual y colectiva, así como el desarrollo de la argumentación y la escucha activa, generando un clima de respeto y diálogo que facilitó la expresión de puntos de vista diversos y la construcción compartida de significados.

Este diseño metodológico permite integrar el aprendizaje lingüístico con el desarrollo de competencias socioemocionales, ofreciendo al alumnado de ELE una experiencia educativa que va más allá de la mera comprensión textual. Al trabajar con “La mano de la niña” se ejercitan habilidades de lectura, comprensión y expresión oral y escrita, al tiempo que se fomenta la capacidad de reconocer y gestionar emociones, reflexionar sobre situaciones sociales complejas y asumir posturas ante problemas éticos o afectivos. De este modo, el cuento no solo fortalece la competencia comunicativa y la conciencia cultural y emocional, sino que también aporta una perspectiva innovadora sobre la enseñanza de ELE, al evidenciar cómo los relatos literarios pueden emplearse para trabajar de forma integrada la dimensión afectiva y reflexiva, así como para favorecer la expresión de sentimientos y la reflexión ética y social en el aula.

### **3. Marco teórico**

Este trabajo se inscribe en un enfoque integral del aprendizaje de lenguas extranjeras que combina competencias lingüísticas con atención a dimensiones afectivas, sociales y personales del alumnado. El aula es un espacio donde se desarrollan habilidades comunicativas y emocionales que contribuyen a formar ciudadanos empáticos y socialmente responsables.

Diversos estudios señalan que las emociones influyen decisivamente en el rendimiento académico y la actitud hacia el aprendizaje (Ghanizadeh y Moafian 2010; Méndez López 2021; Sucaromana 2012). Aspectos como la motivación, la autoestima y la empatía son esenciales en la enseñanza de una lengua y favorecen metodologías centradas en la experiencia del estudiante y su interacción social.

Dörnyei (2019) destaca que la dimensión emocional es clave, pues aprender una lengua implica vincularse afectivamente a ella. La inteligencia emocional (Goleman 1995) subraya la capacidad para reconocer y gestionar emociones propias y ajenas, base del enfoque afectivo en el aula.

Habilidades como la resiliencia, la autorregulación y la comunicación asertiva forman parte del desarrollo integral del alumnado y deberían considerarse objetivos educativos (García Cabrero 2018). En la enseñanza de lenguas, estas competencias crean un entorno en el que las personas se sienten seguras, respetadas e implicadas en el aprendizaje. Esta perspectiva se relaciona con la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1983), que incluye la inteligencia interpersonal e intrapersonal, y con su posterior propuesta

de las “cinco mentes para el futuro” (2006), que plantea la formación de individuos éticos, abiertos y preparados para convivir en entornos diversos.

En este contexto, la narrativa, y en particular el cuento, es un recurso pedagógico poderoso. Bruner (1990) afirma que organizamos la experiencia a través de relatos, y Denham (2006) señala que los cuentos facilitan la exploración emocional mediante personajes y situaciones identificables.

En el caso de “La mano de la niña”, de Mercedes Formica, el cuento ofrece un marco ideal para trabajar estas competencias. La obra está impregnada de un sentido emocional intenso que gira en torno a temas universales como la muerte de un ser querido y la importancia de la memoria para perpetuar el recuerdo. La representación simbólica de la mano de María, la niña fallecida, funciona como un recurso literario que permite explorar la conexión íntima y frágil entre hermanos.

El léxico empleado en el cuento refleja emociones profundas como la tristeza, la ternura, el miedo, la desesperación o la soledad, lo que facilita un trabajo lingüístico enfocado en la identificación y en la expresión de sentimientos. La narración desde la perspectiva de Carmen, hermana de María, que representa a la propia Formica, como ya se ha indicado, invita a una lectura reflexiva que favorece la interiorización de valores y actitudes frente a la pérdida y la injusticia social, como el estigma hacia los hijos de padres separados en la España de la época.

Del mismo modo, este relato permite abordar la dimensión ética del aprendizaje, dado que denuncia de forma sutil las consecuencias sociales y legales de la separación familiar en un contexto histórico específico. Esto amplía la función del texto literario, ya que permite practicar la lengua y conectar con realidades culturales y sociales, generando en el aula un espacio de debate y reflexión crítica.

El análisis de este cuento, sumado a la participación del alumnado, favorece el desarrollo de competencias lingüísticas, interculturales y socioemocionales, estimulando la empatía y el pensamiento crítico. Por ello, “La mano de la niña” constituye un recurso eficaz para promover la autorregulación emocional y la comunicación asertiva, claves para el aprendizaje y la convivencia en contextos plurilingües y multiculturales.

En resumen, el trabajo con cuentos como el de Formica, en niveles intermedios-avanzados como B2, integra el desarrollo del lenguaje con la educación emocional y ética, dando respuesta a las demandas actuales de la enseñanza de ELE, que busca formar hablantes competentes y conscientes de su papel en la sociedad.

#### **4. Representación y percepción de emociones en “La mano de la niña”**

##### **4.1. Contextualización y aspectos relevantes del cuento**

Antes de centrar la atención en el componente emocional del cuento “La mano de la niña”, es necesario resaltar algunos aspectos de la vida de Mercedes Formica que influyeron decisivamente en su obra. Por su trayectoria vital y política, Formica se

adscribe a la generación del 36, nacida durante la Guerra Civil española y marcada por sus consecuencias en plena juventud. En este grupo se encuentran autoras como Dolores Medio, Ángeles Villarta, Elena Soriano, Elena Quiroga, Eulalia Galvarriato, Susana March, Carmen Kurtz, Mercedes Salisachs y Concha Castroviejo, entre otras. Formica construyó una obra profundamente marcada por la guerra, la posguerra y la reflexión sobre la condición femenina en un contexto de represión franquista.

En el curso 1931/32 se convirtió en la primera mujer matriculada en la Facultad de Derecho de Sevilla y una de las primeras estudiantes de leyes en Andalucía. Desde muy temprano percibió las profundas desigualdades legales que afectaban a las mujeres, lo que orientó su trayectoria profesional. A principios de la década de 1950, además de ejercer como abogada, comenzó a colaborar en el diario *ABC* con artículos que denunciaban la discriminación jurídica hacia las mujeres, destacando “El domicilio conyugal”, publicado el 7 de noviembre de 1953, en el que evidenciaba la indefensión de las mujeres maltratadas, impedidas para separarse sin perder la custodia de sus hijos o sus bienes, generando un debate público sin precedentes tanto dentro como fuera de España durante el franquismo. Su intervención más destacada se produjo en 1958, cuando, tras una intensa campaña de sensibilización a nivel nacional e internacional, se logró la reforma de 66 artículos del Código Civil, con repercusiones en otros cuerpos legales como el Código de Comercio, la Ley Procesal y el Código Penal.

La denominada “reformica” supuso avances fundamentales en la igualdad de derechos entre hombres y mujeres: eliminación del “depósito de la mujer casada”, sustitución de la denominación “casa del marido” por domicilio conyugal, igualdad en la infidelidad como causa de separación, derecho preferente de la madre a la guarda de hijos menores de siete años, supresión de discriminaciones hacia viudas, eliminación de la equiparación de la mujer con personas con discapacidad y limitación de los poderes del marido sobre los bienes comunes (Formica 2020; Soler Gallo 2020). Estos logros marcaron un punto de inflexión y sentaron bases para reformas posteriores en democracia, como la supresión de la licencia marital (1975), la despenalización del adulterio (1978) y la aprobación del divorcio (1981).

Paralelamente a su labor jurídica, Formica desarrolló una destacada carrera literaria, publicando novelas como *Bodoque* (1945), *Monte de Sancha* (1950), *La ciudad perdida* (1951) y *A instancia de parte* (1955), abordando temas relacionados con la Guerra Civil, la violencia de género y la desigualdad matrimonial. Asimismo, cultivó el género memorialístico con los tres tomos de *Pequeña historia de ayer: Visto y vivido* (1982), *Escucho el silencio* (1984) y *Espejo roto. Y espejuelos* (1998).

El cuento “La mano de la niña” fue publicado en 1951 en la revista *Clavileño* y reeditado en 2018 en el volumen *A instancia de parte y dos obras más*, donde se recogen las obras *A instancia de parte*, *Bodoque* y el citado cuento, publicado por Renacimiento

a cargo de Soler Gallo, de donde se tomó el texto para la experiencia didáctica. Formica escribió el cuento combinando dos experiencias familiares significativas: la pérdida de su hermana en 1945, cuando tenía treinta y dos años, y el divorcio de sus padres en otoño de 1933, cuando la madre y las hermanas fueron obligadas a residir en Madrid bajo el precepto del “depósito de la mujer casada”, mientras el padre permaneció con el único hermano, José María, en la que había sido la “casa familiar”, separando para siempre a las dos partes de la familia. Desde esta perspectiva, el relato aborda aspectos de la infancia, la enfermedad, la pérdida y las relaciones familiares, condensando simbólicamente la vulnerabilidad de los personajes.

A través de la voz de Carmen se expone la situación de María, gravemente enferma, que afronta el dolor físico, la soledad, el abandono paterno y la ausencia de su hermano. El cuento explora la complejidad emocional de los personajes: la incomprensión del entorno y la lucha interna de Carmen, quien asume un papel protector ante la vulnerabilidad de María, y el afecto que siente por ella su amiga Emilia Moreno.

El contraste entre la inocencia infantil y la crudeza de la realidad subraya la intensidad de la vivencia, donde la enfermedad y la separación familiar dejan una marca profunda. Al mismo tiempo, se refleja una tensión constante entre esperanza y resignación, visible en la fe de Carmen y en la aceptación de un destino inevitable para su hermana. Las interacciones entre los personajes revelan dinámicas sociales y afectivas que muestran tanto la fragilidad de la infancia como la fortaleza del amor familiar frente a la adversidad.

Más allá de su carácter de homenaje personal, “La mano de la niña” funciona como una denuncia social, mostrando la incomprensión y el estigma que sufrían los hijos de padres separados en la España de la época. La obra evidencia las consecuencias legales y sociales que afectaban especialmente a mujeres y menores, en un contexto en el que la legislación, tanto durante la II República, cuando ocurrió el divorcio, como en el franquismo, donde la separación era posible, reproducía desigualdades de género. Esta crítica se combina con un tono melancólico que evoca la historia de la niña, transmitiendo la tristeza, la vulnerabilidad y la desprotección de los hijos en situaciones de ruptura familiar y desigualdad legal<sup>1</sup>.

#### **4.2. Recursos lingüísticos y pragmáticos para expresar emociones**

Desde un enfoque lingüístico-pragmático, el cuento de Formica contiene recursos léxicos y expresivos que hacen tangible la intensidad emocional derivada de la separación

---

<sup>1</sup> Un enfoque ajeno a lo lingüístico sobre este episodio familiar, el divorcio de los padres de Mercedes Formica, según la Ley de Divorcio republicana de 1932 y los pormenores jurídicos que evidencian la desigualdad legal, fue desarrollado en Soler Gallo (2025) como parte de una propuesta para fomentar la igualdad en el aula. Esta iniciativa igualmente se presentó en forma de taller a un grupo internacional dentro del programa “Educating in Equality for Intercultural Citizenship. New Competences and Educational Challenges” (Erasmus 2023-1-ES01-KA131-HED-000116041-4), en mayo de 2025.

familiar. La autora refleja con detalle las experiencias afectivas de los personajes, mostrando la fragilidad de la hermana menor y la angustia y protección de la hermana mayor. Estudios en psicolingüística señalan que el léxico cargado emocionalmente activa respuestas cognitivas automáticas (Vinson, Ponari y Vigliocco 2013), facilitando el procesamiento emocional. Expresiones como “opresión gigante en el centro de su garganta”, “lágrimas ardientes”, “su mundo interior se derrumbaba”, “desesperadamente, para que todos los dolores de la tierra cayeran sobre su cuerpo” o “quiso cambiar su propia vida por la de aquella muchachita” transmiten miedo, desesperación, angustia y amor protector. Otros ejemplos incluyen “su corazón comenzaba a latir a un ritmo insospechado” o “cualquier instante bastaba para revivir la huella queridísima de la mano de la niña”, que expresan ansiedad y nostalgia. Situaciones más cotidianas como “la niña llegaba alegre, en carrera abierta” o “Te quise entonces con toda mi alma... Te quise tanto como te quiero ahora” introducen alegría y ternura.

El uso del silencio y la ausencia de respuesta son dispositivos pragmáticos de alto valor expresivo, configurando espacios de incomunicación que reflejan la vulnerabilidad emocional de los personajes. Ejemplos como el “silencio tácito que les impedía referirse a aquel nacimiento tardío” o la inmovilidad de María ante las preguntas sobre su padre (“María bajaba la cabeza ante esta pregunta, que ella misma era incapaz de responderse...”) reflejan miedo, confusión e impotencia. Combinados con gestos corporales —como apretar las manos, inclinar la cabeza o quedarse inmóvil— generan un metadiscurso no verbal que amplifica las emociones y permite al lector percibir la angustia y desprotección de los personajes. Tal y como señala Tobón Franco (1992), estos vacíos de diálogo no solo describen situaciones concretas, sino que inducen una respuesta emocional inmediata y empatía en quien lee.

De este modo, el léxico emocional y los silencios empleados por Formica permiten al lector experimentar indirectamente la angustia, la ternura, el amor incondicional, la nostalgia y la ansiedad, reforzando la interpretación emocional del texto y haciendo evidente cómo el lenguaje construye y comunica la experiencia afectiva de la separación familiar.

A continuación, se expone de forma clasificada el léxico relacionado con las emociones presente en el texto, lo cual permite apreciar, aparte de la variedad, cómo puede influir el lenguaje en la construcción del ambiente narrativo y en la caracterización psicológica de los personajes. Este enfoque evidencia cómo estas narrativas, que tratan aspectos cotidianos más presentes en la sociedad de lo que suele pensarse, pueden ser una herramienta valiosa para abordar la dimensión socioemocional en el ámbito educativo.

| Categoría afectiva                              | Palabras y expresiones extraídas del texto                                                                                                  | Ejemplos / Contexto de uso                                                                                                                  |
|-------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Nostalgia</b>                                | “recordaba, como si lo viviese”, “recuerdo más entrañable”, “huella queridísima”, “cualquier instante bastaba para revivir”                 | Rememoración del camino desolado y de la mano de la hermana fallecida; recuerdos que resurgen espontáneamente y evocan melancolía.          |
| <b>Alegría</b>                                  | “llegaba alegre, en carrera abierta”, “gritaba con acento de triunfo”, “jubilosa”                                                           | La hermana corre por el camino y saluda con entusiasmo; Emilia Moreno expresa alegría al consolar a María.                                  |
| <b>Ternura</b>                                  | “le acariciaba la frente”, “le pasaba sus dedos por la naricilla con una ternura inenarrable”, “solía estrecharla muy fuerte”               | Gestos físicos de afecto y cuidado hacia la hermana menor; muestran cercanía, protección y vínculo emocional.                               |
| <b>Tristeza</b>                                 | “lágrimas ardientes comenzaron a caerle por las mejillas”, “opresión gigante en el centro de su garganta”, “exangüe, cuajado de melancolía” | Angustia ante la fragilidad de la recién nacida y la enfermedad; melancolía y dolor por la separación familiar.                             |
| <b>Miedo / Desesperación</b>                    | “su mundo interior se derrumbaba”, “era más de lo que podía soportar”, “suplicaba al Señor”, “comenzaban a temblarle los labios”            | Temor por la vida de la hermana y presión emocional; ansiedad ante preguntas incómodas o la ausencia del padre.                             |
| <b>Amor</b>                                     | “Te quise entonces con toda mi alma”, “No hay nadie en el mundo que te quiera tanto”, “había querido cambiar su propia vida”                | Expresión de amor incondicional hacia la hermana, dispuesto a sacrificarse por ella; vínculo protector y afectivo profundo.                 |
| <b>Soledad / Abandono</b>                       | “sendero desolado”, “solo tierra macerada”, “la vida se había detenido”, “sin yerba fresca ni buen olor”                                    | El camino árido y vacío simboliza la ruptura familiar y la sensación de aislamiento; refleja el desamparo de los personajes.                |
| <b>Angustia</b>                                 | “terribles dolores que atenazaban el cuerpecito de la criatura”, “suplicaba en silencio dramático”, “murmillos incontentibles”              | La enfermedad de la hermana genera tensión emocional intensa; Carmen se siente impotente y sobrepasada.                                     |
| <b>Confusión</b>                                | “no sabía qué decirles”, “no podía responder una cosa semejante”, “preparando una huida imposible”                                          | María no logra explicar la ausencia del padre ante sus compañeras; incertidumbre emocional e incomprensión social.                          |
| <b>Esperanza / Resignación</b>                  | “¡Señor! ¡Existía el milagro!”, “otros seres mortales habían alcanzado la gracia del milagro”                                               | Reconocimiento parcial de la voluntad divina y aceptación de la supervivencia de la hermana como milagro; esperanza frente a la adversidad. |
| <b>Vergüenza / Humillación</b>                  | “comenzaba el suplicio”, “bajaba los ojos”, “se inclinaba rápidamente”                                                                      | Exposición y presión social ante compañeras por la ausencia del padre; sentimiento de inferioridad y vulnerabilidad.                        |
| <b>Anhelo</b>                                   | “Vienen a verme mis hermanas, y también mi madre”<br>“¿Nunca viene a verte tu padre, María?”                                                | Necesidad de contacto y reconocimiento paterno; concentración de toda la esperanza en un encuentro pendiente.                               |
| <b>Compasión</b>                                | “una compasión profunda se apoderó de su espíritu”                                                                                          | Empatía hacia la hermana recién nacida; transformación de la hostilidad inicial en afecto protector; identificación con el sufrimiento.     |
| <b>Curiosidad / Orgullo indirecto (hermano)</b> | “Las niñas de mi colegio dicen que tengo un hermano muy guapo”, “María Juana le contó a Isabel que se había enamorado de José María”        | Interés por las historias sobre el hermano ausente; idealización como compensación de la ausencia física.                                   |

Tabla 1: Léxico y expresiones emocionales presentes en el texto

## **5. Sobre el procesamiento afectivo del contenido leído**

### **5.1. Emociones que pueden suscitarse con la lectura: hipótesis previas**

El cuento de Mercedes Formica puede despertar una amplia gama de emociones en los lectores, resultado de la interacción entre la forma narrativa y la interpretación individual que cada persona pueda aportar. Es previsible que la estructura del relato y el uso del lenguaje estén organizados para generar una experiencia afectiva intensa, centrada en la separación familiar, la ausencia de los progenitores y el vínculo protector entre hermanas. Las descripciones del camino desolado y de la mano de la hermana menor, con expresiones como “el blando sendero que ascendía hasta la casa”, “su mano delgadísima, ligera como un ala de pájaro” o “la huella queridísima encerrada en las manos”, podrían funcionar de manera simbólica y estética, anticipando que suscitarán en los lectores sentimientos de angustia, nostalgia y vulnerabilidad.

Es de esperar que los diálogos y pensamientos de los personajes, así como las preguntas, súplicas y silencios de la hermana menor ante la ausencia del padre, junto con los gestos de la hermana mayor, acariciar, sostener la mano, contemplar, provoquen una percepción de fragilidad emocional, ternura y cuidado protector. Los vacíos de comunicación y los silencios prolongados probablemente generen un metadiscurso no verbal que intensifique la carga afectiva, transmitiendo sensaciones de ansiedad, incertidumbre y desamparo. Estas escenas podrían despertar en los lectores emociones como compasión, ternura, miedo, esperanza y amor protector.

Asimismo, se anticipa que la representación de la hermana menor como sujeto vulnerable, afectado por la enfermedad y por la ausencia paterna y fraterna, potencie la carga emocional del relato. Su interacción con figuras externas, como Emilia Moreno, evidencia la necesidad de consuelo y contención afectiva, estimulando la empatía y el cuidado en los lectores. Emilia Moreno destaca por su carácter especial: es campesina y siente una profunda conexión con todos los elementos naturales del paisaje que la rodea, lo que refuerza su autenticidad y sensibilidad. Esta particularidad provoca que algunas de sus compañeras se burlen de ella, llamándola “cateta”, lo que a su vez posibilita al alumnado percibir las dificultades de ser diferente y la importancia de la solidaridad y el respeto. Para quienes hayan vivido una separación familiar o el alejamiento de algún ser querido, se espera que el cuento facilite la identificación con experiencias de abandono, temor o ansiedad, promoviendo una comprensión profunda de las emociones infantiles y del valor de los vínculos afectivos.

Finalmente, se prevé que la experiencia afectiva que provoca el relato no se limite a una reacción pasajera, sino que pueda activar procesos cognitivos y metacognitivos relacionados con la reflexión ética, social y educativa. Se intuye que la identificación con los personajes y la comprensión de sus conflictos emocionales pueda fomentar la conciencia crítica sobre la importancia del cuidado afectivo, la comunicación familiar

y el lenguaje como medio de expresión, reparación y validación emocional. Este planteamiento proporciona una base sólida para observar, de manera cualitativa, cómo las respuestas de estudiantes de ELE de nivel B2 podrían reflejar la percepción de emociones universales en distintos contextos culturales.

## **5.2. Evidencias del alumnado: emociones experimentadas tras la lectura**

La aplicación didáctica del cuento “La mano de la niña”, de Mercedes Formica, se llevó a cabo en un curso de Conversación y Redacción, nivel B2, en Salamanca. El grupo estuvo conformado por doce estudiantes, de entre veinte y veintitrés años, con un nivel intermedio-alto de competencia comunicativa, lo que se ajusta al nivel indicado según los descriptores del MCER y el PCIC. Las nacionalidades del alumnado fueron las siguientes, identificadas mediante códigos de país conforme a la norma internacional ISO 3166-1 (alpha-3): dos estudiantes de nacionalidad alemana (una mujer y un hombre), DEU1 y DEU2; tres de nacionalidad inglesa (dos mujeres y un hombre), GBR1, GBR2 y GBR3; dos de nacionalidad japonesa (ambas mujeres), JPN1 y JPN2; tres de nacionalidad belga (dos hombres y una mujer), BEL1, BEL2 y BEL3; y dos de nacionalidad italiana (ambos hombres), ITA1 e ITA2.

Aunque la muestra es limitada y no se establecieron criterios de codificación ni análisis estadístico, el objetivo de la práctica ha sido documentar cualitativamente las respuestas y emociones suscitadas en el alumnado, poniendo de relieve la interacción entre el texto y la experiencia afectiva en un contexto de enseñanza de ELE.

El trabajo se organizó en tres fases. La primera, de prelectura, tuvo como objetivo acercar al alumnado a la historia antes de leerla, despertar su curiosidad y activar conocimientos previos que facilitasen la comprensión del texto. Para ello se utilizó la rutina de pensamiento “Veo, pienso, me pregunto” (Project Zero, s.f.), aplicada a dos imágenes elaboradas con *Canva*.

La primera imagen mostraba a una mujer de edad adulta y a una niña caminando de la mano en un entorno natural, con gestos de alegría que transmitían un ambiente agradable, sereno y confortable. La segunda, en contraste, presentaba un camino desolado y árido, donde la mujer adulta apoyaba su mano sobre el hombro de la menor, ambas con expresiones de tristeza y preocupación.

Esta actividad permitió al alumnado anticipar los temas centrales del cuento de Formica, como la relación fraternal, a la vez que facilitaba la inmersión en el ambiente emocional presente en la lectura. Del mismo modo, la reflexión sobre las imágenes favoreció la observación crítica, el desarrollo de inferencias a partir de elementos visuales y la expresión de ideas y emociones, creando un puente entre la experiencia personal y las situaciones que más tarde se descubrirían en el texto.



Figuras 1 y 2. Imágenes de la preactividad

Se pidió al alumnado que describiera con detalle lo que veía en las imágenes: quiénes aparecían, el contexto o situación, sus acciones y las emociones transmitidas a través de gestos y posturas. Posteriormente, se compararon ambas escenas para reflexionar sobre la diferencia entre un entorno sereno y otro desolado. En cada caso, se solicitó que expresaran cómo podrían sentirse estas personas y qué emociones estarían experimentando. Finalmente, se invitó a reflexionar sobre qué circunstancias podrían generar esas emociones de tensión y preocupación apreciables en la segunda imagen.

Tras esta fase, la lectura del cuento se llevó a cabo en grupo, iniciando con el docente en voz alta y continuando con la lectura de distintos fragmentos por parte del alumnado.

El grupo identificó y aclaró las palabras o expresiones cuyo significado no estaba claro. Una vez comprendido el contenido, se ofrecieron tarjetas con distintos sentimientos y emociones para que cada estudiante eligiera aquellos que, según su interpretación, resumían la historia. Posteriormente, se compartieron en voz alta las opciones escogidas: DEU1: tristeza y ternura; DEU2: angustia y esperanza; GRB1: tristeza y amor; GRB2: preocupación y soledad; GRB3: compasión y esperanza; JAP1: ternura y amor; JAP2: soledad y tristeza; BEL1: valentía y esperanza; BEL2: ternura y tristeza; BEL3: nostalgia y tristeza; ITA1: tristeza y amor; ITA2: soledad y respeto.

Por último, el alumnado escribió un breve texto expresando su valoración de la historia que, al terminar, se leyó en alto y se estableció un debate en torno a las opiniones. En estas muestras se reflejan las emociones y sentimientos que la narrativa provocó, así como la frase que más impacto ocasionó. Aquí se exponen los extractos, que aparecen mejorados estilísticamente para la publicación.

En relación con el alumnado alemán:

DEU1 (mujer): “Me siento muy conmovida por la ansiedad y el miedo que siente María. Es muy triste ver cómo no puede ni hablar y solo con la mirada expresa todo su sufrimiento. Me da pena que no pueda defenderse en esa situación”. “Admiro mucho a Emilia porque, a pesar de todo, tiene el valor de defender a María y tratar de calmar a las demás niñas. Eso me parece muy valiente y generoso”. Frase que le impactó: “El corazón comenzaba a latirle a un ritmo insospechado, como si le acusase”.

DEU2 (hombre): “Me siento triste y preocupado por la enfermedad y el dolor que sufren María y Carmen. Es duro imaginar cómo María se siente sola y confundida por la ausencia de su padre, y que nadie le explique la verdad. Me preocupa que sientan tanta desprotección”. “Además, me impresiona la forma en que Carmen lucha con Dios, pidiendo ayuda pero aceptando la realidad, lo que muestra una mezcla de esperanza y resignación”. Frase que le impactó: “Se había enfrentado con Dios y le había suplicado en silencio dramático y terminante que aquella criatura no muriese”.

En cuanto al alumnado inglés, sus opiniones fueron estas:

GRB1 (mujer): “Al leer sobre la soledad y el abandono, sentí una tristeza profunda. El paisaje seco y vacío refleja la dureza de la vida de la niña y su hermana. Pero me emocionó ver el amor fuerte y sincero que se tienen y que les da fuerza para seguir adelante. Me alegra que tengan ese vínculo tan fuerte”. “Me gustó mucho la imagen de la familia unida en la clínica, mostrando que el apoyo mutuo es muy importante en momentos difíciles”. Frase que le impactó: “No hay nadie en el mundo ni en toda la Tierra ni en todos los cielos, que pueda quererte tanto como te quiero yo”.

GRB2 (mujer): “La actitud de las niñas compañeras me parece un poco cruel y muy directa. Me dio pena María porque no puede contestar, y las preguntas insisten, lo que la hace sentir peor. Me entristece que nadie la comprenda del todo”. “Además, me hizo

pensar sobre cómo la ausencia del padre afecta a la familia y cómo la enfermedad de la hermana intensifica la sensación de soledad y vulnerabilidad”. Frase que le impactó: “¿No me has oído, María? ¿Quién viene a verte esta tarde?”.

GRB3 (hombre): “Me dio mucha pena María porque su miedo y tristeza son muy visibles. La forma en que Emilia Moreno la defiende me pareció muy bonita, porque muestra amistad y solidaridad. Me gusta que haya personas que se preocupen tanto por los demás”. “En el texto se ve que, aunque haya sufrimiento, siempre hay personas que intentan ayudar y proteger a los más débiles, y eso me dio esperanza”. Frase que le impactó: “¡Fijaos cómo huele la alhucema! En mi casa los días de frío la queman en el brasero”.

Respecto al alumnado japonés, estas fueron sus reflexiones:

JAP1 (mujer): “Siento mucha empatía por Carmen porque, aunque sufre mucho, tiene una gran fuerza interior. Me impresiona que, aunque pide ayuda a la divinidad, acepta que hay cosas que no se pueden cambiar. Me impactó que sea capaz de aceptar lo inevitable”. “El amor que siente por su hermana es muy fuerte y eso me hace pensar en lo importante que es la familia”. Frase que le impactó: “Quiero hablar, Carmen... Yo quiero hablar”.

JAP2 (mujer): “Me impactó mucho la soledad y tristeza que transmite el ambiente del monte seco y el camino. Parece que la naturaleza refleja el dolor que sienten las niñas. Me preocupa que tengan que vivir en un entorno tan duro”. “Me impresionó cómo María esconde la verdad sobre su padre para protegerse, lo que muestra que a veces los niños tienen secretos muy difíciles”. Frase que le impactó: “Las niñas me preguntaban siempre por papá, y yo no sabía qué decirles”.

Con relación al alumnado belga, sus pensamientos fueron:

BEL1 (hombre): “Sentí una mezcla de tristeza y esperanza al leer cómo María, a pesar de estar muy triste, intenta jugar con sus amigas para no mostrar su dolor. Eso me pareció muy valiente”. “El texto muestra que incluso en los momentos más difíciles, los pequeños gestos pueden dar un poco de alegría. Me alegra que puedan encontrar momentos felices”. Frase que le impactó: “¿Queréis jugar?”.

BEL2 (hombre): “Admiro la valentía de Emilia porque defiende a María frente a las demás niñas. Eso muestra un gran corazón y mucha fuerza para enfrentar las dificultades”. “Pero también me dio pena ver cómo algunas niñas se burlan de Emilia solo porque es campesina, lo que refleja la injusticia y el prejuicio. Me entristece que exista tanta crueldad”. Frase que le impactó: “¡Sois tontas! No viene a verla porque no vive en su casa”.

BEL3 (mujer): “Me llamó la atención la nostalgia en el texto, con los recuerdos entrañables que Carmen conserva a pesar del dolor. Eso me parece muy humano”. “También sentí tristeza por cómo Emilia Moreno es rechazada por sus compañeras. Me

preocupa que no siempre se valore la diversidad”. Frase que le impactó: “Si es por el clima, entonces todo cambia”.

Las opiniones del alumnado italiano fueron:

ITA1 (hombre): “Me sentí muy triste por el sufrimiento de María y Carmen. El dolor que describen es muy fuerte, y me llegó mucho el amor de Carmen, que promete cuidar a su hermana con detalles pequeños pero importantes. Me emociona que el cariño pueda dar fuerza incluso en tiempos difíciles”. “Además, al ser hijo de padres separados, pude sentir cierta afinidad con la situación de las niñas; recordar momentos en los que quería estar con mi madre o con mi padre y no podía hasta que alguien más decidía con quién debía estar, me ayudó a comprender un poco la sensación de María”. “Eso muestra cómo el amor puede ser un apoyo muy poderoso, incluso en tiempos difíciles”. Frase que le impactó: “Cuando vayas al colegio no te olvides de llevarle a Emilia Moreno almendras garrañadas. De las buenas”.

ITA2 (hombre): “Me impactó mucho la sensación de soledad y abandono, reflejada en el paisaje seco y vacío. El entorno está triste como la niña. Me entristece que las hermanas tengan que pasar por momentos tan difíciles”. “Sentí respeto por Carmen, que a pesar del dolor, trata de mantenerse fuerte para cuidar a su hermana”. Frase que le impactó: “Había suplicado en silencio dramático y terminante que aquella criatura no muriese”.

### 5.3. Análisis de los resultados

El análisis muestra que las valoraciones del alumnado reflejan una comprensión profunda del texto y una implicación emocional con la situación narrada, confirmando las hipótesis previas. La interacción entre la estructura del relato, el lenguaje y la interpretación individual generó un amplio espectro de emociones centradas en la enfermedad de la menor, la separación familiar y el vínculo protector entre las hermanas. La simbología presente, como la descripción del camino desolado, la mano delicada de la niña o los gestos de cuidado de la hermana mayor, se tradujo en experiencias afectivas que incluyeron angustia, vulnerabilidad, ternura, esperanza y admiración.

En el alumnado alemán, DEU1 manifestó profunda conmoción ante la ansiedad de María y destacó la valentía de Emilia Moreno al protegerla y calmar a sus compañeras, con expresiones como “me da pena pensar en lo difícil que debe ser para ella estar en esa situación” y “eso me parece muy valiente y generoso”. DEU2 centró su atención en la enfermedad y el dolor de las niñas y en la ausencia paterna, evidenciando tristeza y preocupación, y subrayó la mezcla de esperanza y resignación en la lucha de Carmen con Dios: “me impresiona la forma en que Carmen lucha con Dios, pidiendo ayuda pero aceptando la realidad”. La frase que le impactó, “Se había enfrentado con Dios y le había suplicado en silencio...”, refuerza su identificación con el conflicto emocional de los personajes.

Entre el alumnado inglés, GRB1 destacó la soledad y el abandono de María, valorando el afecto de Carmen hacia su hermana y expresando tristeza y ternura: “me emocionó ver el amor fuerte y sincero entre Carmen y su hermana”. GRB2 reflexionó sobre la ausencia del padre y su efecto en la vulnerabilidad de María, vinculando la lectura con emociones de compasión y desamparo: “me hizo pensar sobre cómo la ausencia del padre afecta a la familia”. GRB3 resaltó la protección que Emilia ejerce frente al sufrimiento de María, mostrando esperanza y solidaridad: “me dio esperanza” y “me pareció muy bonita”. La frase que le impactó, “¡Fijaos cómo huele la alhucema!”, evidencia su conexión sensorial y emocional con el relato.

El alumnado japonés mostró una fuerte identificación con el cuidado fraternal y la aceptación de la adversidad. JAP1 destacó la fuerza interior de Carmen y su capacidad para cuidar a su hermana, subrayando ternura y amor protector: “me impresiona que... acepta que hay cosas que no puede cambiar” y “eso me hace pensar en lo importante que es la familia”. JAP2 observó cómo el entorno árido y desolado refleja la vulnerabilidad de las niñas: “me impactó mucho la soledad y tristeza que transmite el ambiente del monte seco y el camino”. Ambos casos muestran cómo la narrativa induce a los lectores a entrar en el ambiente emocional del relato.

En el alumnado belga, BEL1 percibió la valentía de María al intentar mantener la normalidad, identificando esperanza y resiliencia: “eso me pareció muy valiente”. BEL2 valoró la protección de Emilia Moreno y señaló ternura y solidaridad: “admiro la valentía de Emilia... eso muestra un gran corazón”. BEL3 destacó la nostalgia y la melancolía de los recuerdos de Carmen: “eso me parece muy humano”. Las frases que les impactaron refuerzan la percepción de vulnerabilidad y empatía.

El alumnado italiano expresó una intensa conexión con el sufrimiento de las hermanas. ITA1 centró su atención en la tristeza y la preocupación por la enfermedad y dolor de María y Carmen, pero también reconoció la fuerza del amor protector de Carmen: “me llegó mucho el amor de Carmen, que promete cuidar a su hermana con detalles pequeños pero importantes”. Además, al ser hijo de padres separados, señaló que podía identificarse con ciertas experiencias de las niñas, lo que le permitió comprender mejor la sensación de vulnerabilidad y dependencia: “recordar momentos en los que quería estar con mi madre o con mi padre y no podía... me ayudó a comprender un poco la sensación de María”. ITA2 destacó la soledad y abandono reflejados en el paisaje, valorando la fortaleza de Carmen como cuidadora: “me impactó mucho la sensación de soledad y abandono” y “sentí respeto por Carmen, que trata de mantenerse fuerte para cuidar a su hermana”.

De manera transversal, las respuestas muestran que el alumnado identificó emociones evidentes como tristeza, miedo y preocupación, así como sentimientos más sutiles, como nostalgia, esperanza, ternura, resignación y amor. La ausencia de

miembros de la familia, los silencios prolongados y los gestos de cuidado de la hermana mayor favorecieron estas reacciones. Además, el alumnado percibió cómo la falta de comunicación y el distanciamiento familiar aumentaban la vulnerabilidad de María, mientras que la protección y el apoyo de Carmen y de Emilia Moreno generaban sentimientos de ternura, compasión y empatía.

La identificación con los personajes y la percepción de los conflictos emocionales permitió que el alumnado reflexionara sobre la importancia de la comunicación afectiva, la protección fraternal y la sensibilidad hacia la fragilidad infantil. Esta conexión emocional favoreció la comprensión de la narrativa y la capacidad de ponerse en el lugar de los demás, reconociendo situaciones de vulnerabilidad y cuidado que trascienden contextos individuales. En este sentido, las respuestas confirman que las hipótesis iniciales se cumplieron: la narrativa genera reacciones emocionales, estimula procesos cognitivos y metacognitivos, promueve la reflexión ética y social, y evidencia la capacidad del cuento para servir como herramienta educativa en la enseñanza de ELE a nivel B2.

En términos lingüísticos, se aprecia un discurso que combina la expresión de emociones con valoraciones interpretativas, utilizando expresiones como “me siento muy conmovida por”, “me siento triste y preocupado por”, “me impresiona la forma en que”, “sentí una tristeza profunda”, “me emocionó ver”, “me gustó mucho”, “me parece un poco cruel y muy directa”, “me hizo pensar sobre cómo”, “siento mucha empatía por”, “me impresiona que”, “me impactó mucho”, “sentía una mezcla de tristeza y esperanza”, “me llamó la atención”, “me sentí muy triste por” o “sentí respeto por”. Igualmente, se observan formas de subjuntivo para expresar emociones, por ejemplo: “me da pena que no pueda defenderse en esa situación” (DEU1), “me preocupa que sientan tanta desprotección” (DEU2), “me alegra que tengan ese vínculo tan sólido” (GRB1), “me entristece que nadie la comprenda del todo” (GRB2), “me gusta que haya personas que se preocupen tanto por los demás” (GRB3), “me impactó que sea capaz de aceptar lo inevitable” (JAP1), “me preocupa que tengan que vivir en un entorno tan duro” (JAP2), “me alegra que puedan encontrar momentos felices” (BEL1), “me entristece que exista tanta crueldad” (BEL2), “me preocupa que no siempre se valore la diversidad” (BEL3), “me emociona que el cariño pueda dar fuerza incluso en tiempos difíciles” (ITA1) y “me entristece que tengan que pasar por momentos tan difíciles” (ITA2), reflejando un grado de sofisticación propio de los niveles intermedios-altos de ELE y permitiendo matizar juicios personales y argumentarlos con coherencia.

En conjunto, el análisis muestra cómo la estructura, el lenguaje y los elementos simbólicos de “La mano de la niña” permiten que los lectores accedan al ambiente emocional del relato, identifiquen sentimientos universales y reflexionen sobre experiencias humanas significativas en diferentes contextos culturales.

## 6. Conclusiones

El enfoque del cuento “La mano de la niña”, de Mercedes Formica, desde una perspectiva lingüística y socioemocional, confirma su valor como recurso pedagógico en el aula de ELE, especialmente para estudiantes de nivel intermedio-alto (B2). La riqueza expresiva y la intensidad emocional del relato ofrecen múltiples posibilidades para trabajar aspectos formales del idioma y explorar experiencias humanas significativas, como la fragilidad infantil, la protección fraternal, la enfermedad, el desarraigo y la construcción de vínculos afectivos en contextos de dificultad. Estas características convierten al cuento en un material idóneo para fomentar la reflexión crítica y la sensibilidad emocional, al tiempo que facilitan la práctica contextualizada de las estructuras lingüísticas necesarias para expresar sentimientos, opiniones y valoraciones, funciones comunicativas propias de este nivel.

A lo largo de la lectura, la narrativa permite visibilizar cómo la falta de apoyo familiar, las situaciones de vulnerabilidad y la ausencia de figuras cercanas impactan en la vida de los individuos, especialmente en la infancia. El análisis del vocabulario y de expresiones que transmiten miedo, ternura, angustia o esperanza, junto con la observación de gestos, silencios y matices narrativos, pone de manifiesto que el lenguaje literario constituye un espacio privilegiado para el desarrollo de la competencia comunicativa, al integrar de manera significativa forma, contenido y uso. Este enfoque favorece que el alumnado interprete matices en las relaciones interpersonales y conecte con experiencias universales de protección, cuidado y desamparo.

Trabajar con este texto posibilita introducir contenidos que trascienden lo estrictamente lingüístico. Mediante actividades de prelectura, lectura guiada y reflexión posterior, el alumnado puede adoptar distintas perspectivas, valorar decisiones y acciones y reflexionar sobre las emociones que estas generan. Esta práctica contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales y discursivas, integrando empatía, reflexión ética, capacidad de argumentación y conciencia crítica, al tiempo que refuerza la expresión oral y escrita en la lengua extranjera.

Desde una perspectiva didáctica más amplia, la literatura se consolida como un recurso de gran valor en la enseñanza de ELE, no solo por su potencial para favorecer la comprensión y producción lingüística, sino también por su capacidad para situar el aprendizaje de estructuras gramaticales y léxicas al servicio de la función comunicativa. El enfoque aplicado al cuento de Formica puede extenderse a otros textos literarios que aborden experiencias humanas emocionalmente significativas, reforzando la integración entre lengua, emoción y reflexión ética, y subrayando la aportación de la literatura a una enseñanza de ELE orientada al uso consciente, significativo y crítico del idioma en contextos plurilingües y multiculturales.

## Bibliografía

- BRUNER, Jerome (1990). *Acts of Meaning*. Harvard University Press. [https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner\\_Acts.pdf](https://mf.media.mit.edu/courses/2006/mas845/readings/files/bruner_Acts.pdf) [12/01/2026]
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [12/01/2026]
- DENHAM, Susanne A. (2006). "Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it?". *Early Education and Development*, 17(1), 57-89. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701\\_4](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1701_4) [11/01/2026]
- DÖRNYEI, Zoltán (2019). "Towards a better understanding of the L2 learning experience, the Cinderella of the L2 Motivational Self System". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 9(1), 19-30. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2019.9.1.2> [12/01/2026]
- FORMICA, Mercedes (2018). *A instancia de parte y dos obras más*. Edición de Miguel Soler Gallo. Renacimiento: Espuela de Plata.
- FORMICA, Mercedes (2020). *Pequeña historia de ayer (Memorias, 1931-1958)*. Edición de Miguel Soler Gallo. Renacimiento: Biblioteca de la Memoria.
- GARCÍA CABRERO, Benilde (2018). "Las habilidades socioemocionales, no cognitivas o 'blandas': aproximaciones a su evaluación". *Revista Digital Universitaria*, 19(6). <http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5> [11/01/2026]
- GARDNER, Howard (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- GARDNER, Howard (2006). *Five minds for the future*. Harvard Business School Press.
- GHANIZADEH, Afsaneh; MOAFIAN, Farzad (2010). "The role of EFL teachers' emotional intelligence in their success". *ELT Journal*, 64(4), 424-435. <https://doi.org/10.1093/elt/ccp084> [12/01/2026]
- GOLEMAN, Daniel (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español*. [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/plan\\_curricular/niveles/02\\_gramatica\\_inventario\\_b1-b2.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm) [11/01/2026]
- MÉNDEZ LÓPEZ, Mariza G. (2021). "Las habilidades socio-emocionales en la enseñanza de lenguas extranjeras". *MEXTESOL Journal*, 45(3). [https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=23767](https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=23767)
- PROJECT ZERO (s. f.). *PZ's Thinking Routines Toolbox*. Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines> [12/01/2026]
- SOLER GALLO, Miguel (2020). "Feminismo, igualdad, franquismo: el desafío de Mercedes Formica en la búsqueda de una nueva identidad femenina". En Teresa FERNÁNDEZ ULLOA y Miguel SOLER GALLO (Eds.), *Aproximaciones a la configuración de*

*la identidad en la cultura y sociedad hispanas e italianas contemporáneas.*  
Liceus, 89-108.

SOLER GALLO, Miguel (2025). “Lectura para favorecer la igualdad: Propuesta didáctica a través del cuento”. En Teresa FERNÁNDEZ ULLOA y Elia SANELEUTERIO (Eds.), *Innovación y nuevos enfoques en la enseñanza de la lengua, la literatura y la cultura hispanas: Experiencias prácticas para llevar al aula*. Publicacions de la Universitat de València, 83-89.

TOBÓN FRANCO, Rogelio (1992). *Semiótica del silencio*. Autores de Hoy.

SUCAROMANA, Usaporn (2012). “Contribution to language teaching and learning: A review of emotional intelligence”. *English Language Teaching*, 5(9), 54-58.  
<https://doi.org/10.5539/elt.v5n9p54> [11/01/2026]

VINSON, David; PONARI, Marta; VIGLIOCCO, Gabriella (2013). “How does emotional content affect lexical processing?”. *Cognition and Emotion*, 28(4), 737-746.  
<https://doi.org/10.1080/02699931.2013.851068> [12/01/2026]



**Alicia San-Mateo-Valdehita**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)*

**Kazuko Yonekawa**

*Universidad de Keio, Shonan Fujisawa Campus (SFC)*

## **Revisión de las investigaciones clave sobre análisis de errores relacionados con el uso del artículo en la interlengua de estudiantes de español L2 hablantes de lenguas eslavas y bálticas (1991-2025)**

## **A Review of Key Research on Error Analysis Related to the Use of the Article in the Interlanguage of Spanish L2 Students Who Speak Slavic and Baltic Languages (1991-2025)**

**Recibido:** 11.12.2025 / **Aceptado:** 04.02.2026

**Resumen:** El objetivo de este estudio es revisar sistemáticamente las investigaciones sobre análisis de errores que tienen que ver con el empleo del artículo, en textos escritos por aprendices de español L2 hablantes de lenguas eslavas y bálticas (carentes de esa categoría gramatical), publicadas entre 1991 y 2025. La revisión se plantea a partir de la descripción de la metodología y la

**Abstract:** The aim of this study is to systematically review research on error analysis related to the use of articles in written texts produced by SL students of Spanish whose first languages are Slavic and Baltic (which lack this grammatical category), published between 1991 and 2025. The review is based on the description of the methodology and error taxonomy, as well as the corpus and

taxonomía de los errores, del corpus y del perfil de los informantes con el objetivo de (1) verificar si existe alguna tendencia común, determinar los tipos de error y los usos y contextos en los que se cometen y (2) contrastar la idoneidad de la metodología de análisis de las investigaciones. Los resultados indican que, en la mayoría de los corpus, el artículo determinado genera mayor dificultad que el indeterminado, y la omisión es el error más frecuente; no obstante, convendría realizar un análisis complementario sobre el aumento de los errores de adición a partir del nivel B. Finalmente, se confirma la necesidad de homogeneizar la metodología en futuras investigaciones para permitir comparaciones fiables.

**Palabras clave:** análisis de errores, artículo, interlengua, lenguas bálticas, lenguas eslavas.

the profile of the participants, with the objectives of (1) determining whether any common trends exist, identifying the types of errors and the uses and contexts in which they occur, and (2) assessing the suitability of the analytical methodologies employed in the studies. The results indicate that, in most corpora, the definite article poses greater difficulty than the indefinite article, and omission is the most frequent error; however, further analysis of the increase in addition errors from level B onward would be advisable. Finally, the need to standardize methodology in future research to allow for reliable comparisons is confirmed.

**Keywords:** article, Baltic languages, error analysis, interlanguage, Slavic languages.

## 1. Introducción

El objetivo de este trabajo es revisar sistemáticamente y examinar las principales investigaciones sobre análisis de errores relacionados con la categoría gramatical artículo, elaboradas entre 1991 y 2025, a partir de producciones escritas por hablantes de lenguas eslavas y bálticas que estudian español como L2 (EL2). El resultado de esta recopilación y análisis permitirá identificar, por un lado, si existe alguna tendencia en cuanto a la clase de artículo que plantea más dificultad a los aprendices cuya L1 (sea eslava o báltica) carece de artículos, cuál es el tipo de error más frecuente y en qué contexto se comete; y, por otro, ratificará o reprobará la idoneidad de la metodología de análisis.

Las lenguas eslavas y bálticas son solo algunas de las que no cuentan con esa categoría gramatical. Las orientales, como el chino, el coreano y el japonés, y las ugrofinesas, como el estonio y el finés, tampoco poseen sistema de artículos. Por su parte, el turco y el persa o farsi, aunque carecen de artículo determinado, para expresar la indefinición, emplean, respectivamente, el numeral *uno* (*bir*) —por ejemplo, *bir kitap* ‘un libro’— y el artículo indeterminado en la forma de sufijo (*-i/-yi*) añadido al sustantivo singular —*ketâb-i* ‘un libro; algún libro’—. En cambio, el único artículo que emplean las lenguas

semíticas es el determinado; en hebreo:  $\text{הַ}$  (*ba-*) —  $\text{סֵפֶר}$  (*ba-séfer*) ‘el libro’— y en árabe:  $\text{الـ}$  (*al-*) —  $\text{كِتَاب}$  (*al-kitāb*) ‘el libro’—. La carencia de artículos en la L1 o de una de las dos clases podría ser la causa de la dificultad que se observa en la producción de los hablantes de EL2. No obstante, dada la diversidad de sistemas en los diferentes idiomas, en este estudio nos centraremos en los análisis de textos producidos por hablantes de las lenguas que conforman la rama baltoeslava del indoeuropeo; es decir, las eslavas y las bálticas, que comparten rasgos lingüísticos. Esta selección nos permitirá detectar comportamientos similares en los aprendices de EL2 hablantes de esa rama de lenguas y, posteriormente, se podrán comparar con los observados en textos de grupos de hablantes de otras lenguas sin artículo.

Esta investigación parte del estado de la cuestión de la tesis doctoral titulada *Análisis de errores relacionados con el uso del artículo en textos escritos por aprendientes japoneses de español como segunda lengua* (Yonekawa 2025), y amplía y actualiza la recopilación de Santos Gargallo y Alexopoulou (2021), centrada en las tesis dedicadas al análisis de errores y extraídas de las bases de datos TESEO, TDX y Dialnet; escritas en español y defendidas en universidades españolas, entre 1991—año en el que Vázquez (1991), Fernández López (1991) y Santos Gargallo (1992) defienden la tesis—y 2019.

A partir de los criterios de la revisión de Santos Gargallo y Alexopoulou (2021), en el protocolo seguido para la compilación del corpus, por un lado, se amplía el rango cronológico hasta 2025 y, en cuanto a los tipos de investigación, además de tesis doctorales, se incluyen trabajos finales de máster (TFM) y de grado (TFG), actas de congresos y artículos, procedentes de las bases de datos Scopus (Elsevier), Web of Science (Clarivate Analytics), ERIC, Dialnet, Hispadoc y Google Académico, junto con TESEO y TDX<sup>1</sup> —aunque la búsqueda ha sido meticulosa, quizá algún trabajo haya quedado fuera de nuestro alcance—. Por otro lado, el análisis se restringe a los estudios sobre los errores relacionados con el empleo del artículo —o que, entre otros, tratan los de esta categoría gramatical—, en corpus de textos escritos, cuyos informantes son hablantes de lenguas eslavas o bálticas. En general, la metodología que siguen es la del Análisis de Errores o combinada con la del Análisis Contrastivo, y muestran resultados cuantitativos y cualitativos para estudiar los errores frecuentes y sistemáticos.

Con el fin de que la revisión sea rigurosa, hemos establecido de antemano los datos que se deben extraer de cada investigación: a) identificación (investigador; año; publicación: artículo, tesis...); b) corpus (disponibilidad; extensión; tema y tipo de texto: narrativo, descriptivo, epistolar...); c) informantes (L1; número; dominio de

<sup>1</sup> Las bases de datos ERIC (<https://eric.ed.gov/>), Dialnet (<https://dialnet.unirioja.es/>), Hispadoc (<https://hispadoc.es/>), Google Académico (<https://scholar.google.com/>), TESEO (<https://aplicaciones.ciencia.gob.es/teseo/>) y TDX ([www.tdx.cat](http://www.tdx.cat)) son de libre acceso; en cambio, Scopus (Elsevier) y Web of Science (Clarivate Analytics) no.

la L2; perfil: edad; universitarios...); d) datos de la investigación (objeto del análisis; metodología; criterios de análisis y taxonomía; resultados cuantitativos: porcentaje de error, error más frecuente; y resultados cualitativos: contexto de error, ejemplos); conclusiones.

A continuación, explicamos la metodología y criterios del análisis de errores. Después, se destaca la importancia de la L1, se clasifican los estudios seleccionados según la L1 de los informantes y se presentan los resultados de los trabajos sobre los errores relacionados con el uso del artículo. Finalmente, exponemos las conclusiones y las líneas de investigación futura.

## 2. Metodología del Análisis de Errores

El objeto de estudio del método del Análisis de Errores es la desviación sistemática y frecuente debida a que el aprendiz todavía no ha incorporado algún aspecto de la L2 y, por ello, lo expresa de forma incorrecta. Además, esta línea de investigación analiza la producción real del estudiante para conseguir una visión global de su interlengua. Las ideas de Corder (1967) calaron en el ámbito del EL2 y, en los años 80 y 90, se establecieron las pautas de trabajo en las tesis doctorales de Vázquez (1991), Fernández López (1991) y Santos Gargallo (1992). Estas investigaciones se centran en examinar los errores con una actitud analítica y positiva para identificar las dificultades de los alumnos, reconstruir las diversas etapas del proceso de aprendizaje y la competencia transitoria del estudiante, evaluar el estado de interiorización de las reglas de la L2, el proceso e, incluso, los métodos de enseñanza.

El procedimiento general incluye varias etapas: a) compilación del corpus, b) identificación de los errores, c) descripción, d) clasificación, e) explicación, f) evaluación, g) discusión de los resultados y h) implicaciones didácticas para la enseñanza (Santos Gargallo 2004: 400). En primer lugar, es preciso definir el objetivo del análisis a partir de unos criterios (397): L1, tamaño de la muestra, destreza y extensión del análisis (qué aspectos se examinan: léxico, gramática, fonética...), y periodicidad de la recogida de los datos (transversal, longitudinal o pseudolongitudinal).

La técnica de recopilación de los datos del corpus está determinada por el objetivo de la investigación. En nuestro caso, como se estudian los errores detectados en la expresión escrita, se analizan corpus de redacciones sobre un tema asignado, semilibre o libre; y están disponibles si el investigador los ha incluido en su trabajo a modo de anexo. Estas investigaciones sobre errores relacionados con el empleo del artículo siguen, en primer lugar, el criterio descriptivo o lingüístico<sup>2</sup> para analizarlos y los clasifican en errores de adición y de omisión del determinante, y de selección del determinante incorrecto. En segundo lugar, en ocasiones, se aplica el criterio etiológico

<sup>2</sup> Otros criterios de análisis son el comunicativo, pragmático y cultural (Santos Gargallo 2004: 404-405).

para determinar si se trata de un error intralingual o interlingual y así explicar cómo y por qué se comete el error (por interferencia, generalización o aplicación incompleta de reglas, simplificación, evasión...). Por último, el criterio pedagógico establece, por ejemplo, si el error es transitorio, fosilizable o está ya fosilizado, o si es individual o colectivo. La dificultad para clasificar los errores estriba en que no hay consenso y cada estudio aplica la taxonomía de una forma, con lo cual la comparación entre ellos no es siempre factible.

### **3. Clasificación de los estudios según la L1 de los informantes**

Estudiar los mecanismos de influencia de la L1 del aprendiz —y también de otras lenguas que conozca— ayuda a comprender las propiedades de la interlengua (Baralo 2004: 374-375). Aunque la transferencia de la L1 no sea algo mecánico ni todos los errores cometidos se expliquen por la diferencia entre la L1 y la L2, es una de las estrategias del aprendiz para conseguir comunicarse.

Las lenguas eslavas y bálticas constituyen la rama baltoeslava del indoeuropeo. Son dos familias con numerosas afinidades lingüísticas. Las eslavas se clasifican en tres ramas principales: eslava occidental (checo, eslovaco y polaco), eslava oriental (bielorruso, ruso y ucraniano) y eslava meridional. Las lenguas meridionales orientales son el búlgaro y el macedonio; y las meridionales occidentales, el esloveno, el croata, el bosnio, el montenegrino y el serbio (las cuatro últimas, desde el punto de vista lingüístico, se han considerado variantes del mismo idioma: el serbocroata). Las lenguas bálticas que se hablan hoy en día son las orientales: el letón y el lituano.

El hecho de que estas lenguas, menos el búlgaro y el macedonio, carezcan de artículo como categoría gramatical podría explicar la transferencia negativa y los errores relacionados con los determinantes cometidos en la L2. En ellas, la identificación del referente, que es una de las funciones del artículo determinado, se realiza mediante otros elementos lingüísticos; en serbio, con los demostrativos y pronombres (Rubinjon 2017: 302); en ruso, con los demostrativos y posesivos (Dunst 2006: 96); y, en esas dos lenguas, al igual que en polaco, también cambiando el orden de palabras y, en polaco, además, por medio de la entonación y los casos (Fernández Jódar 2006).

Dadas las características de las lenguas eslavas y bálticas, la dificultad del aprendizaje del artículo en español es un tema relevante y se han analizado los errores relacionados con el uso de esta categoría gramatical en corpus de textos escritos. Por una parte, existen trabajos en los que se estudian las producciones de grupos plurilingües que incluyen hablantes de lenguas eslavas; pero o bien el número de estos informantes no es relevante, no se ofrecen datos de sus producciones o bien se trabaja con corpus orales. De ahí que algunos estudios se hayan excluido de la revisión. Por ejemplo, Ferreira y Elejalde (2017) analizan los errores en un corpus escrito por 62 informantes de varias L1, entre ellas dos eslavas; mientras que el número de hablantes de alemán (20 sujetos;

32 %) y francés e inglés (17 de cada L1; 27 %) es relativamente similar, el de informantes checos, portugueses y suecos (2 de cada; 3 %), por un lado, y el de italianos y rusos (1 de cada; 2 %), por otro, no es representativo; y, además, no proporcionan datos ni ejemplos de las producciones de los eslavos. Por su parte, Campillos (2012) analiza los errores en un corpus oral de 40 informantes de diferentes L1, entre ellas, el polaco. Hay cuatro hablantes de cada una de estas lenguas: alemán, chino, francés, inglés, italiano, japonés, neerlandés, polaco y portugués; y un hablante de cada una de estas: coreano, finés, húngaro y turco.

Por otra parte, hay trabajos sobre producciones de grupos monolingües de lenguas eslavas o bálticas que cuentan con un nivel de dominio de EL2 desde A1 hasta C2, según el *Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER)* (Consejo de Europa 2002). Estos son los 15 trabajos que conforman el corpus de análisis de esta revisión, agrupados según la L1:

a) Lenguas eslavas meridionales occidentales: (1) esloveno: Santiago Alonso (2009); (2) croata: Kočman (2011) y León, Mestre *et al.* (2017); (3) serbio: Nadal (2012) y Rubinjoni (2017); (4) serbocroata: Santos Gargallo (1992).

b) Lenguas eslavas occidentales: (1) checo y eslovaco: Rodríguez García (2020); (2) eslovaco: Montoro (2013); (3) polaco: Fernández Jódar (2006) y Zimny (2016).

c) Lenguas eslavas orientales: (1) ruso: Castanedo (2019); (2) ucraniano: Lukashenko (2012).

d) Lenguas bálticas orientales: (1) letón: Maldonado (2013); (2) lituano: Rascón (2013); (3) letón y lituano: Llamas (2020).

En estas investigaciones, que cumplen los criterios establecidos para compilar el corpus (véase la Introducción), se declara seguir la metodología del Análisis de Errores o, sin indicarlo, se emplea la taxonomía de clasificación de esa metodología, de ahí que hayan sido seleccionadas. El examen de los procedimientos analíticos y de la clasificación de los errores adoptada en cada investigación evidenciará cómo se ha realizado el análisis y cuál ha sido la taxonomía de errores utilizada, para así comprobar si efectivamente la comparación de los resultados es posible.

Existen, además, otras investigaciones que quedan fuera del alcance de nuestra revisión, puesto que en ellas se analiza otro tipo de errores, como los ortográficos cometidos por hablantes de checo y eslovaco (Rodríguez García 2025); u otras cuestiones, como la de Testa (2019), sobre la relación estadísticamente significativa entre el número de artículos empleados por hablantes de polaco y el de errores cometidos, en la que, asimismo, no se especifican los tipos de error ni con qué artículo se cometen. Tampoco Belda (2004) ofrece información suficiente sobre el corpus de textos escritos por 66 universitarios rusos: no especifica el nivel de dominio de EL2, ni la extensión del corpus (número de textos y de palabras) ni el tema o tipo textual —solo indica que se registran 286 errores relacionados con el empleo del artículo, bien sea por la omisión o adición del artículo determinado o del indeterminado, o la selección incorrecta (de este último

tipo, contabiliza 58 errores por elegir el determinado en lugar del indeterminado)—. El corpus de Nikitina<sup>3</sup> (2019) solo cuenta con siete textos de universitarios rusos y, en los resultados del análisis, no se diferencian claramente los errores cometidos por ellos de los de los informantes estonios. También se han excluido los estudios realizados con corpus orales, como el de Tarrés (2002), con hablantes de polaco, y el de De la Cavada y Sesmilo (2007), de polaco y croata; o a partir de pruebas de respuesta cerrada, como el de Martín González (1999), con informantes checos.

**4. Resultados de los estudios sobre los errores relacionados con el empleo del artículo determinado e indeterminado**

**4.1. Estudios con informantes de lenguas eslavas meridionales occidentales**

Los trabajos de Santos Gargallo (1992), Kočman (2011) y Nadal (2012) parten de corpus escritos por hablantes de lenguas eslavas meridionales occidentales; en concreto, el serbocroata, el croata y el serbio, respectivamente (véase la Tabla 1). La tesis de Santos Gargallo (1992) es la primera investigación sobre los errores léxicos y gramaticales (no solo los del empleo del artículo) detectados en la producción de hablantes eslavos. Kočman (2011) también estudia todos los errores, mientras que Nadal (2012) se centra en los relacionados con el artículo.

| investigador (año)     | publicación | corpus<br>(n textos; n palabras) | L1 (n)                  | nivel <i>MCER</i> |
|------------------------|-------------|----------------------------------|-------------------------|-------------------|
| Santos Gargallo (1992) | tesis       | impreso<br>(55; ~14 434)         | serbocroata<br>(n = 55) | — [B1-B2]         |
| Kočman (2011)          | artículo    | no (480; —)                      | croata (n = 240)        | A1, A2 y B1       |
| Nadal (2012)           | TFM         | impreso (28; 5960)               | serbio (n = 13)         | B1.2              |

Tabla 1. Estudios con informantes de lenguas eslavas meridionales occidentales  
(serbocroata, croata y serbio)

Santos Gargallo (1992) y Nadal (2012) utilizan la metodología del Análisis de Errores y del Análisis Contrastivo. Por su parte, Kočman (2011) solo menciona el Análisis Contrastivo, pero, al igual que Santos Gargallo (1992) y Nadal (2012), para clasificar los errores del artículo maneja la taxonomía que incluye la omisión, la adición y la selección; y, además, como Nadal (2012), contabiliza como error del artículo la falta

<sup>3</sup> Nikitina (2019) analiza, además, los errores relacionados con el empleo del artículo en un corpus de hablantes de estonio, al igual que Eller (2022) y Rapún (2025). El estonio no es una lengua indoeuropea, sino ugrofinesa, emparentada con el finés y el húngaro, de ahí que estos trabajos queden excluidos de la revisión.

| investigador (año) | publicación | corpus (n textos; n palabras) | L1 (n)           | nivel <i>MCER</i> |
|--------------------|-------------|-------------------------------|------------------|-------------------|
| Eller (2022)       | tesis       | impreso (37; 4526)            | estonio (n = 37) | B1-B2 y C1-C2     |
| Nikitina (2019)    | TFM         | no (27; —)                    | estonio (n = 27) | A1-A2             |
| Rapún (2025)       | tesis       | no (345; 65 690)              | estonio (n = 15) | A1                |

de concordancia con el sustantivo —aunque este error no tiene que ver con las reglas de uso del determinante, sino que es una cuestión morfológica—. Santos Gargallo (1992: 235-238), en cambio, incluye ese error en otro apartado de la clasificación y no lo contabiliza como error del artículo.

Con el fin de que la comparación entre los resultados de los diferentes análisis sea posible y poder concluir qué tipo de error relacionado con el uso del artículo —es decir, error de omisión y de adición de cada clase de artículo, y error de selección entre el determinado y el indeterminado— es más frecuente, se ha aislado el número de errores que tienen que ver con la concordancia y no se ha incluido en el cómputo total para hallar el porcentaje de cada tipo de error (véanse, por ejemplo, los casos erróneos en el corpus de Nadal en la Tabla 3).

Los informantes del corpus de Santos Gargallo (1992) son 55 universitarias serbocroatas, de entre 18 y 24 años, de 3.º y 4.º de la licenciatura en Filología, de la Universidad de Zagreb (Croacia) y de la de Sarajevo (Bosnia y Herzegovina), durante el curso 1988-1989. Sobre el nivel de dominio, se indica que las estudiantes asisten a clase de español tres o cuatro horas por semana (1992: 212) y, por el curso en el que se encuentran y analizando los textos a partir de los indicadores del *Plan curricular del Instituto Cervantes (PCIC)* (Instituto Cervantes 2006), se desprende que el nivel de dominio es, en general, B1-B2, aunque no está especificado —el MCER se publicó años después—. El corpus se compone de 55 textos escritos (aprox. 14 434 palabras<sup>4</sup>) sobre un tema asignado (*¿Cuál fue el viaje más feliz de tu vida?*) y se incluye mecanografiado en el apéndice de la tesis (1992: 276-327).

| tipo de error                                    | clase de artículo             | n errores  | %     | %            |
|--------------------------------------------------|-------------------------------|------------|-------|--------------|
| adición                                          | determinado                   | 40         | 37,74 |              |
| omisión                                          | determinado                   | 36         | 33,96 |              |
| selección                                        | determinado por indeterminado | 11         | 10,38 |              |
| <b>Casos erróneos del artículo determinado</b>   |                               | <b>87</b>  |       | <b>82,08</b> |
| adición                                          | indeterminado                 | 8          | 7,55  |              |
| omisión                                          | indeterminado                 | 7          | 6,60  |              |
| selección                                        | indeterminado por determinado | 4          | 3,77  |              |
| <b>Casos erróneos del artículo indeterminado</b> |                               | <b>19</b>  |       | <b>17,92</b> |
| <b>Total</b>                                     |                               | <b>106</b> |       |              |

Tabla 2. Casos erróneos en el corpus de Santos Gargallo (1992: 218-223)

En el corpus se localizan 106 errores relacionados con el uso del artículo: el 82,08 % corresponde al artículo determinado (87 casos) y el 17,92 %, al indeterminado (19) (véase la Tabla 2). El error más frecuente lo causa la adición del artículo determinado (40;

<sup>4</sup> Cálculo a partir del texto escaneado e identificado con un programa de Reconocimiento Óptico de Caracteres.

37,74 %) y lo siguen los errores de omisión de este artículo (36; 33,96 %); y, después, los de selección del determinado donde se debería utilizar el indeterminado (11; 10,38 %).

Los informantes de Kočman (2011) son 240 estudiantes croatas, de entre 15 y 18 años, matriculados en un instituto en Zagreb (Croacia), entre 2008 y 2011, de nivel A1, A2 y B1. El corpus está constituido por 480 redacciones (no se especifica la extensión, la temática ni la tipología de los textos; ni se facilita el corpus). No se ofrece información cuantitativa sobre los errores relacionados con el uso del artículo (tipo de error más frecuente, clase de artículo más problemática...), pero sí se menciona la tendencia del tipo de error que cometen los estudiantes a medida que avanzan de nivel: primero, son errores de omisión del artículo determinado; después, de selección entre determinado e indeterminado y, a continuación, de adición y de omisión del determinado.

Los informantes del corpus de Nadal (2012) son 13 estudiantes serbias (no se especifica la edad) del 4.º curso de Filología Francesa de la Universidad de Novi Sad (Serbia); en concreto, están matriculadas en el curso semestral de verano, Španski jezik VIII (Español VIII) y cuentan con nivel B1.2. El corpus se compone de 28 textos (5960 palabras) sobre un tema libre (viajes, anécdotas, eventos...), procedentes del diario o cuaderno de trabajo; y se incluye en un anexo del TFM (55-68). En este estudio, se recogen también 15 muestras de una prueba de gramática de completar huecos con los determinantes, unos cuestionarios y entrevistas personales para verificar los resultados.

En el corpus escrito, se identifican 35 errores relacionados con el uso del artículo —más tres de concordancia de género, que no se incluyen en el cómputo total de errores del empleo del artículo, pues es un error morfológico—: el 91,43 % (32 casos) tiene que ver con el uso del artículo determinado y el 8,57 % (3), con el del indeterminado. El tipo de error más frecuente se debe a la adición del determinado (18), que representa el 51,43 %; lo siguen los errores de omisión de ese mismo artículo (11; 31,43 %); y, en tercer lugar, los errores de selección del artículo determinado en lugar del indeterminado (3; 8,57 %) (véase la Tabla 3).

| tipo de error                                    | clase de artículo             | n errores | %     | %            |
|--------------------------------------------------|-------------------------------|-----------|-------|--------------|
| adición                                          | determinado                   | 18        | 51,43 |              |
| omisión                                          | determinado                   | 11        | 31,43 |              |
| selección                                        | determinado por indeterminado | 3         | 8,57  |              |
| <b>Casos erróneos del artículo determinado</b>   |                               | <b>32</b> |       | <b>91,43</b> |
| omisión                                          | indeterminado                 | 2         | 5,71  |              |
| adición                                          | indeterminado                 | 1         | 2,86  |              |
| <b>Casos erróneos del artículo indeterminado</b> |                               | <b>3</b>  |       | <b>8,57</b>  |
| <b>Total</b>                                     |                               | <b>35</b> |       |              |
| concordancia de género                           | determinado e indeterminado   | 3         |       |              |

Tabla 3. Casos erróneos en el corpus de Nadal (2012: 32)

#### 4.2. Estudios con informantes de lenguas eslavas occidentales

Los trabajos realizados a partir de corpus escritos por hablantes de lenguas eslavas occidentales son los de Rodríguez García (2020), de checo y eslovaco; Montoro (2013), de eslovaco; y Fernández Jódar (2006) y Zimny (2016), de polaco (véase la Tabla 4).

| investigador<br>(año)        | publicación | corpus<br>(n textos; n palabras)                         | L1 (n)                                | nivel <i>MCER</i>       |
|------------------------------|-------------|----------------------------------------------------------|---------------------------------------|-------------------------|
| Rdez. G. <sup>a</sup> (2020) | tesis       | impreso<br>checo (192; 38 627)<br>eslovaco (201; 45 600) | checo (n = 192)<br>eslovaco (n = 201) | B1, B2 y C1             |
| Montoro (2013)               | tesis       | escaneado (muestra)<br>(126; ~14 238)                    | eslovaco (n = 42)                     | B1, B1+/B2 y C1         |
| Fdez. Jódar<br>(2006)        | tesis       | impreso (67; 16 267)                                     | polaco (n = 26)                       | A2+, B1+ y B2+          |
| Zimny (2016)                 | tesis       | impreso (192; 22 498)                                    | polaco (n = 192)                      | A1-A2, B1-B2<br>y C1-C2 |

Tabla 4. Estudios con informantes de lenguas eslavas occidentales (checo, eslovaco y polaco)

Zimny (2016) se centra en el análisis de errores del artículo; Rodríguez García (2020) estudia, asimismo, los demás errores morfosintácticos y los léxicos, y Montoro (2013) y Fernández Jódar (2006) analizan también los ortográficos. Siguen la metodología del Análisis de Errores y la taxonomía incluye los errores de omisión, adición y selección. Fernández Jódar (2006) y Zimny (2016) computan por separado los errores de selección de cada clase de artículo y los casos en los que se utiliza el artículo determinado en lugar del indeterminado los contabilizan como errores del primero. En cambio, Rodríguez García (2020) y Montoro (2013) no diferencian entre los errores de selección de cada artículo y, además, Montoro (2013) añade el error de selección entre el artículo y otra categoría como la preposición. Rodríguez García (2020) y Montoro (2013), entre los errores morfológicos, señalan la falta de concordancia entre el artículo y el sustantivo; en cambio, Fernández Jódar (2006) considera que es un error léxico de asignación de género. En cualquier caso, en el cómputo total de errores solo se incluyen los relacionados con el empleo de artículo (véanse los casos erróneos en el corpus de Montoro en la Tabla 6 y los del corpus de Fernández Jódar en la Tabla 8). Los informantes del corpus de Rodríguez García (2020) son universitarios checos y eslovacos (no se especifica la edad), matriculados en la asignatura obligatoria Jazykovy seminář I-VI (seminario sobre gramática y léxico), del grado en Lengua y Literatura Españolas, en la Universidad Masaryk de Brno (República Checa). En el curso 2014-2015 se recogen textos en el 1.º curso; en 2015-2016, en el 2.º y en 2016-2017, en el 3.º; es decir, se trata de un estudio longitudinal: los estudiantes comienzan con nivel B1 y terminan con C1.

El corpus de hablantes de checo se compone de 192 textos escritos (38 627 palabras) y el de los hablantes de eslovaco, de 201 textos (45 600 palabras), sobre temas variados

(el fin de semana, las vacaciones, el mejor amigo, la película favorita, un plan de visita de un museo, una enfermedad, el sistema educativo, el profesor favorito, reseña de una novela, la religión, el futuro laboral, un buen jefe, etc.) y de diferente tipo (narrativos, descriptivos y expositivo-argumentativos). Los textos se incluyen en los anexos<sup>5</sup> de la tesis (2020: 610-692).

En el corpus de hablantes de checo, se localizan 503 errores relacionados con el uso del artículo, que suponen el 30,73 % de los errores morfosintácticos (1637). El tipo de error más frecuente lo provoca la omisión del artículo determinado (210) y representa el 41,75 % de los casos erróneos relacionados con el uso del artículo; lo siguen los errores de adición del determinado (141, 28,03 %); y, en tercer lugar, los errores de selección del artículo (no se especifica el número de cada clase) (77; 15,31 %) (véase la Tabla 5)

| tipo de error | clase de artículo           | checo      |       | eslovaco   |       |
|---------------|-----------------------------|------------|-------|------------|-------|
|               |                             | n errores  | %     | n errores  | %     |
| omisión       | determinado                 | 210        | 41,75 | 254        | 41,23 |
| adición       | determinado                 | 141        | 28,03 | 203        | 32,95 |
| selección     | determinado e indeterminado | 77         | 15,31 | 95         | 15,42 |
| omisión       | indeterminado               | 55         | 10,93 | 44         | 7,14  |
| adición       | indeterminado               | 20         | 3,98  | 20         | 3,25  |
| <b>Total</b>  |                             | <b>503</b> |       | <b>616</b> |       |

Tabla 5. Casos erróneos en los corpus de Rodríguez García (2020: 282, 296, 309, 312, 317)

En el corpus de hablantes de eslovaco, se contabilizan 616 errores relacionados con el artículo, que representan el 29,35 % de los errores morfosintácticos (2099). Igual que en el corpus de hablantes de checo, el tipo de error más frecuente lo provoca la omisión del artículo determinado (254) y supone el 41,23 % de los casos erróneos relacionados con el empleo del artículo; en segundo lugar, se sitúan los errores de adición del determinado (203, 32,95 %); y, en tercer lugar, los errores de selección (95; 15,42 %) (véase la Tabla 5).

Rodríguez García (2021: 390-391) calcula el porcentaje de errores de selección sobre el total de los errores del artículo en ambos corpus (1119), pero no el número de casos. En el corpus de hablantes de checo, el error de selección del artículo determinado por el indeterminado supone el 5,3 % de los casos erróneos y el de selección del indeterminado por el determinado, el 1,51 %; y en el corpus de eslovacos, el 6,7 % y el 1,78 %, respectivamente.

En cuanto a la evolución de los errores en los tres niveles de dominio, no es posible analizarla porque Rodríguez García (2021: 388-391) presenta juntos los resultados de

<sup>5</sup> El número de palabras de los corpus se ha calculado automáticamente a partir de estos textos de los anexos.

los errores de omisión de ambos artículos y no diferencia los errores de selección por cursos.

Los informantes del corpus de Montoro (2013) son 42 universitarias eslovacas, de entre 18 y 22 años, de los dos primeros cursos de la carrera de Español, Lengua y Cultura (todas menos dos que estudian Español en combinación con Inglés), de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Comenius de Bratislava (Eslovaquia). Están matriculadas en los cursos 2009-2010 y 2010-2011; es decir, se trata de un análisis longitudinal: las alumnas comienzan con nivel B1 y terminan con C1.

El corpus se compone de 126 textos (aprox. 14 238 palabras) producidos en 11 actividades: cuatro de la asignatura de Ejercicios de Lengua Práctica (ELP) II (18 informantes), tres de ELP III (15) y cuatro de ELP IV (9). En los anexos de la tesis se presenta una muestra de 13 textos<sup>6</sup> escritos a mano (2013: 516-534). Las producciones son de temática y tipología variadas: una presentación personal, una receta, descripciones (retrato, recuerdo de un olor y el chico ideal) y un anuncio publicitario. En este estudio, se recogen también datos de 32 exámenes de ELP III, que no se han tenido en cuenta porque no son actividades de expresión escrita<sup>7</sup>.

En el corpus se localizan 1106 errores y el 11,66 % (129) está relacionado con el empleo del artículo. Sin tener en cuenta los dos errores de selección entre el artículo y otra categoría gramatical, los dos tipos de error más frecuentes tienen que ver con el artículo determinado: el 45,67 % se debe a la omisión (58 casos) y el 23,62 %, a la adición (30). Y, en tercer lugar, el 13,39 % se produce por la selección incorrecta del artículo (17) (véase la Tabla 6). Esta progresión es la misma en los resultados de los textos de nivel B1; en cambio, en los de B1+/B2 y C1, es más frecuente el error de omisión del artículo indeterminado que el de selección.

| tipo de error | clase de artículo           | ELP II (B1) |       | ELP III (B1+/B2) |       | ELP IV (C1) |       | Total | %     |
|---------------|-----------------------------|-------------|-------|------------------|-------|-------------|-------|-------|-------|
|               |                             | n errores   | %     | n errores        | %     | n errores   | %     |       |       |
| omisión       | determinado                 | 34          | 50    | 15               | 53,57 | 9           | 29,03 | 58    | 45,67 |
| adición       | determinado                 | 17          | 25    | 5                | 17,86 | 8           | 25,81 | 30    | 23,62 |
| selección     | determinado e indeterminado | 10          | 14,71 | 2                | 7,14  | 5           | 16,13 | 17    | 13,39 |
| omisión       | indeterminado               | 4           | 5,88  | 5                | 17,86 | 7           | 22,58 | 16    | 12,6  |
| adición       | indeterminado               | 3           | 4,41  | 1                | 3,57  | 2           | 6,45  | 6     | 4,72  |
| Total         |                             | 68          |       | 28               |       | 31          |       | 127   |       |
| selección     | otra categoría              | 1           |       | 1                |       | 0           |       | 2     |       |

Tabla 6. Casos erróneos en el corpus de Montoro (2013: 351-359)

<sup>6</sup> El número de palabras del corpus se ha calculado a partir del promedio de palabras de estos textos (113).

<sup>7</sup> Si bien la tercera actividad del examen de recuperación consiste en “escribir un correo electrónico rechazando la invitación para ir a un cumpleaños, con una extensión de entre cien y ciento veinte palabras” (2013: 301).

Con respecto a la evolución de los errores en relación con el dominio, comprobamos que se reducen a más de la mitad: de 68 en el nivel B1 a 31 en el C1; y que hay una reducción considerable de los errores de omisión y adición del artículo determinado y de los de selección (no se diferencia entre la clase de artículo), y solo los de omisión del artículo indeterminado aumentan ligeramente: de 4 en B1 a 7 en C1.

Los informantes del corpus de Fernández Jódar (2006) son 26 universitarios polacos (no se especifica la edad), del primer ciclo de Filología Hispánica de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań (Polonia), de dos promociones distintas, matriculados tres cursos consecutivos, entre 2000-2001 y 2004-2005. En el 1.<sup>er</sup> curso cuentan con nivel A2+; en 2.<sup>o</sup>, B1+; y en 3.<sup>o</sup>, B2+. Como son los mismos informantes, se trata de un estudio longitudinal.

El corpus se compone de 67 textos (16 267 palabras) sobre un tema cada curso: 23 redacciones del 1.<sup>er</sup> curso (*Un día que cambió tu vida*), 26 de 2.<sup>o</sup> (*Las últimas o tus mejores vacaciones*) y 18 de 3.<sup>o</sup> (*La transformación de Polonia en los últimos 25 años*). Los textos aparecen transcritos en el apéndice<sup>8</sup> de la tesis (2006: 213-228).

En el corpus, si consideramos los recuentos parciales de cada tipo de error (66-85, 87, 179), hay 2100 errores: 1304 morfosintácticos, 289 léxicos y 507 ortográficos. De los 1304 errores morfosintácticos, el 18,25 % está relacionado con el empleo del artículo (238 casos) y es el error más frecuente. Teniendo en cuenta el número total de ocurrencias (correctas y erróneas) del artículo (1772), se utiliza incorrectamente en el 13,43 % de los casos y el porcentaje de error va disminuyendo según avanza el nivel de dominio (véase la Tabla 7).

| curso (nivel)         | casos correctos |              | casos erróneos |              | Total       |
|-----------------------|-----------------|--------------|----------------|--------------|-------------|
|                       | n               | %            | n              | %            |             |
| 1. <sup>o</sup> (A2+) | 345             | 77,35        | 101            | 22,65        | 446         |
| 2. <sup>o</sup> (B1+) | 576             | 88,89        | 72             | 11,11        | 648         |
| 3. <sup>o</sup> (B2+) | 613             | 90,41        | 65             | 9,59         | 678         |
| <b>Total</b>          | <b>1534</b>     | <b>86,57</b> | <b>238</b>     | <b>13,43</b> | <b>1772</b> |

Tabla 7. Casos correctos y erróneos por curso en el corpus de Fernández Jódar (2006: 97-98)

Sin contar los cuatro errores del artículo neutro *lo*, el 87,18 % de los errores del artículo (204 casos) está relacionado con el empleo del determinado y el 12,82 % (30) con el del indeterminado. El tipo de error más frecuente se debe a la adición del artículo determinado (112) y representa el 47,86 %; lo siguen los errores causados por la omisión de ese mismo artículo (55, 23,5 %); y, en tercer lugar, el 15,81 % (37) son errores provocados por la selección incorrecta del artículo determinado en vez del indeterminado (véase la Tabla 8).

<sup>8</sup> El número de palabras del corpus se ha calculado automáticamente a partir de estos textos del apéndice.

| tipo de error                                    | clase de artículo             | n errores  | %     | %            |
|--------------------------------------------------|-------------------------------|------------|-------|--------------|
| adición                                          | determinado                   | 112        | 47,86 |              |
| omisión                                          | determinado                   | 55         | 23,5  |              |
| selección                                        | determinado por indeterminado | 37         | 15,81 |              |
| <b>Casos erróneos del artículo determinado</b>   |                               | <b>204</b> |       | <b>87,18</b> |
| adición                                          | indeterminado                 | 11         | 4,7   |              |
| selección                                        | indeterminado por determinado | 10         | 4,27  |              |
| omisión                                          | indeterminado                 | 9          | 3,85  |              |
| <b>Casos erróneos del artículo indeterminado</b> |                               | <b>30</b>  |       | <b>12,82</b> |
| <b>Total</b>                                     |                               | <b>234</b> |       |              |
|                                                  | neutro <i>lo</i>              | 4          |       |              |

Tabla 8. Casos erróneos en el corpus de Fernández Jódar (2006: 99-106)

Con respecto a la evolución de los tipos de error en los textos de los tres niveles de dominio, resulta difícil analizarla porque los datos parciales de cada curso que presenta Fernández Jódar (2006: 97-104) no coinciden siempre con los totales.

Los informantes del corpus de Zimny (2016) son 192 estudiantes polacos, de entre 16 y 25 años, de cuatro instituciones públicas de Poznań (Polonia): tres centros de educación secundaria (Gimnazjum n.º XXVI y Liceum n.º XVII y n.º VI) y la Universidad Adam Mickiewicz (Facultad de Filología Hispánica), en 2016. Se distribuyen en 11 grupos y el nivel de dominio abarca de A1-A2 a C1-C2. El corpus se compone de 192 textos (22 498 palabras) —incluidos transcritos en un anexo<sup>9</sup> de la tesis (2016: 391-431)— sobre un tema asignado (*Las mejores vacaciones de mi vida*). En este estudio también se recogen datos de una prueba de gramática: un texto en el que hay que seleccionar el artículo que corresponda.

Zimny (2016) presenta la tendencia en cada corpus mediante el promedio de errores con respecto al número de ocurrencias del artículo. El porcentaje de error varía entre el 36,14 %, en el corpus 3 (A1-A2), y el 9,61 %, en el 11 (C1-C2) (véase la Tabla 9). En líneas generales, los errores disminuyen según avanza el dominio de la L2. No obstante, el porcentaje de error del corpus 8 (C1-C2) es el quinto más alto (19,78 %) y, en cambio, el del 9 (A1-A2) es el tercero más bajo (16,54 %). Esas cifras se explican porque, en el corpus 8 (C1-C2) destaca el alto porcentaje del error de omisión (11,15 %) y en el corpus 9 —y también en el 2— (A1-A2), el bajo porcentaje de ese tipo de error (8,82 y 6,84 %). Al tiempo, en el corpus 9 se registra el porcentaje más bajo del error de adición (2,65 %) —y en el corpus 2, el más alto (11,23 %)— y el más alto del error de selección (5,07 %).

<sup>9</sup> El número de palabras del corpus se ha calculado automáticamente a partir de los textos del anexo.

| corpus | curso (nivel)      | casos correctos (%) | casos erróneos (%) |              |           |              |
|--------|--------------------|---------------------|--------------------|--------------|-----------|--------------|
|        |                    |                     | omisión            | adición      | selección | Total (%)    |
| 1      | 2.º L VI (A1-A2)   | 77,11               | 15,93              | 4,28         | 2,69      | 22,9         |
| 2      | 3.º L VI (A1-A2)   | 81,19               | 6,84               | <b>11,23</b> | 0,74      | 18,81        |
| 3      | 2.º L XVII (A1-A2) | 63,86               | 26,18              | 8,04         | 1,92      | <b>36,14</b> |
| 4      | 3.º L XVII (A1-A2) | 76,85               | 16,33              | 5,12         | 1,69      | 23,14        |
| 5      | 3.º G (A1-A2)      | 68,11               | 19,53              | 9,66         | 2,7       | 31,89        |
| 6      | 1.º L XVII (B1-B2) | 80,58               | 10,89              | 6,02         | 2,5       | 19,41        |
| 7      | 2.º L XVII (B1-B2) | 83,43               | 11,65              | 4,27         | 0,65      | 16,57        |
| 8      | 3.º L XVII (C1-C2) | 80,22               | <b>11,15</b>       | 6,23         | 2,4       | <b>19,78</b> |
| 9      | 1.º U (A1-A2)      | 83,47               | <b>8,82</b>        | <b>2,65</b>  | 5,07      | <b>16,54</b> |
| 10     | 2.º U (B1-B2)      | 88,21               | 4,01               | <b>5,7</b>   | 2,08      | 11,79        |
| 11     | 3.º U (C1-C2)      | 90,39               | 3,11               | <b>4,4</b>   | 2,1       | <b>9,61</b>  |

Tabla 9. Promedio de casos correctos y erróneos en el corpus de Zimny (2016: 276)

En cuanto al tipo de error más frecuente, en ocho de los once corpus, el promedio más alto es el de omisión del determinado y, después, el de adición de ese mismo artículo (véase la Tabla 10); si bien, en el corpus 2 (A1-A2), el 10 (B1-B2) y el 11 (C1-C2), el promedio de errores de adición del artículo determinado supera al de los de omisión del determinado y es el tipo más frecuente; y en el corpus 9 (A1-A2), el promedio de error de selección del artículo determinado donde se debería utilizar el indeterminado (4,72 %) es mayor que el del error de adición del determinado (2,65 %).

| corpus | curso (nivel)      | determinado (%) |              |             | indeterminado (%) |         |           |
|--------|--------------------|-----------------|--------------|-------------|-------------------|---------|-----------|
|        |                    | omisión         | adición      | selección   | omisión           | adición | selección |
| 1      | 2.º L VI (A1-A2)   | 13,77           | 4,28         | 2,06        | 2,15              | 0       | 0,63      |
| 2      | 3.º L VI (A1-A2)   | 5,04            | <b>10,86</b> | 0,74        | 1,8               | 0,37    | 0         |
| 3      | 2.º L XVII (A1-A2) | 20,54           | 7,35         | 1,37        | 5,64              | 0,70    | 0,55      |
| 4      | 3.º L XVII (A1-A2) | 14,16           | 5,12         | 1,69        | 2,17              | 0       | 0         |
| 5      | 3.º G (A1-A2)      | 16,87           | 8,48         | 2,7         | 2,66              | 1,18    | 0         |
| 6      | 1.º L XVII (B1-B2) | 10,23           | 6,02         | 2,3         | 0,66              | 0       | 0,2       |
| 7      | 2.º L XVII (B1-B2) | 10,17           | 4,27         | 0,42        | 1,49              | 0       | 0,23      |
| 8      | 3.º L XVII (C1-C2) | 9,76            | 5,65         | 1,35        | 1,39              | 0,58    | 1,05      |
| 9      | 1.º U (A1-A2)      | 6,72            | 2,65         | <b>4,72</b> | 2,1               | 0       | 0,35      |
| 10     | 2.º U (B1-B2)      | 3,39            | <b>5,03</b>  | 1,55        | 0,62              | 0,68    | 0,53      |
| 11     | 3.º U (C1-C2)      | 2,68            | <b>3,83</b>  | 1,16        | 0,42              | 0,57    | 0,94      |

Tabla 10. Promedio de casos erróneos por tipo en el corpus de Zimny (2016: 278)

En cualquier caso, en todos los niveles, el error más frecuente está relacionado con el empleo del artículo determinado. Zimny (2016: 279-280) constata que, teniendo en cuenta los datos del corpus completo, el porcentaje de error más alto es el de omisión del artículo determinado (8,98 %) y después el de adición de esa misma clase de artículo (5,58 %).

#### 4.3. Estudio con informantes de lenguas eslavas orientales

Los trabajos de Castanedo (2019) y Lukashenko (2012) parten de corpus escritos por hablantes de lenguas eslavas orientales, en concreto, el ruso y el ucraniano, respectivamente (véase la Tabla 11).

| investigador (año) | publicación | corpus<br>(n textos; n palabras) | L1 (n)             | nivel MCER |
|--------------------|-------------|----------------------------------|--------------------|------------|
| Castanedo (2019)   | TFM         | impreso (muestra)<br>(30; 5030)  | ruso (n = 30)      | B1         |
| Lukashenko (2012)  | TFM         | escaneado (12; ~2426)            | ucraniano (n = 12) | B1         |

Tabla 11. Estudios con informantes de lenguas eslavas orientales (ruso y ucraniano)

Castanedo (2019) se basa en el Análisis de Errores y el Análisis Contrastivo, y estudia los errores relacionados con el artículo (además de otros errores morfológicos, como los de las formas verbales y el uso de los verbos *ser* y *estar*). Por su parte, Lukashenko (2012) se centra en el análisis de las características del *protolenguaje* (Bickerton 1995) y analiza errores léxicos, ortográficos, pragmáticos y morfosintácticos, entre los que se encuentran los del artículo. Ambos distinguen los errores de omisión, adición y selección de cada artículo, y de falta de concordancia de género; pero Lukashenko (2012) no contabiliza los errores por separado de manera sistemática.

Los informantes del corpus de Castanedo (2019) son 30 estudiantes rusófonos de la Universidad de Rostov del Don (Rusia), de entre 18 y 23 años: 26 del 3.<sup>er</sup> curso del grado en Filología Hispánica y cuatro del máster en Teoría de la Traducción y Comunicación Intercultural, en 2019, y cuentan con nivel B1. El corpus se compone de 30 textos (5030 palabras) sobre un tema asignado (una ciudad visitada), que son parte de una prueba (el primer bloque es una actividad sobre los tiempos verbales; el segundo, sobre *ser* y *estar* y, el tercero, sobre los artículos). En un anexo del TFM se recoge una muestra de nueve textos (2019: 63-67). Además, en una fase previa, los informantes responden un cuestionario sobre su percepción de las dificultades en la L2.

En el corpus se localizan 92 errores relacionados con el artículo y 22 tienen que ver con la asignación del género al sustantivo —este error morfológico se excluye del cálculo del total de los errores, igual que en el resto de los estudios (véase la Tabla 12)—. Centrándonos en los 70 errores del empleo del artículo, el 87,14 % está relacionado con el determinado (61 casos) y el 12,86 % con el indeterminado (9). El error más frecuente es el que se produce por la selección incorrecta del artículo determinado en lugar del indeterminado (26 casos) y representa el 37,14 %; lo sigue, bastante cerca, el error provocado por la omisión del artículo determinado (23; 32,86 %); y, en tercer lugar, el 17,14 % se debe a la adición de ese mismo artículo (12) (véase la Tabla 12).

| tipo de error                                    | clase de artículo             | n errores | %     | %            |
|--------------------------------------------------|-------------------------------|-----------|-------|--------------|
| selección                                        | determinado por indeterminado | 26        | 37,14 |              |
| omisión                                          | determinado                   | 23        | 32,86 |              |
| adición                                          | determinado                   | 12        | 17,14 |              |
| <b>Casos erróneos del artículo determinado</b>   |                               | <b>61</b> |       | <b>87,14</b> |
| omisión                                          | indeterminado                 | 5         | 7,14  |              |
| selección                                        | indeterminado por determinado | 4         | 5,71  |              |
| <b>Casos erróneos del artículo indeterminado</b> |                               | <b>9</b>  |       | <b>12,86</b> |
| <b>Total</b>                                     |                               | <b>70</b> |       |              |
| concordancia                                     | determinado e indeterminado   | 22        |       |              |

Tabla 12. Casos erróneos en el corpus de Castanedo (2019: 53)

Los informantes del corpus de Lukashenko (2012) son 12 universitarias ucranianas, de entre 19 y 21 años, del 2.º curso de licenciatura de Traducción e Interpretación de la Universidad Lingüística Nacional de Kiev (Ucrania), de nivel B1. El corpus se compone de 12 textos (aprox. 2426 palabras) sobre diferentes temas (*El secreto de sus ojos: ¿Qué es la justicia?, ¿Cine o teatro? ¿Puede un arte sustituir al otro? ¿Desaparecerán ambos?, ¿Qué películas, según tu opinión, pueden causar una mala influencia en la educación de los niños?*, visita a una ciudad, problemas relacionados con la salud o un accidente, una carta al director de un periódico...), que se incluyen en el anexo<sup>10</sup> del TFM (2012: 134-158). Además, en el estudio se recopilan entrevistas orales. En el corpus escrito, si tenemos en cuenta las cifras parciales de cada tipo de error (2012: 115-116), hay 104 errores morfosintácticos, que suponen el 67,1 % del total (155). El artículo es la categoría que más dificultades presenta (35 casos): el 33,7 % de los errores.

#### 4.4. Estudio con informantes de lenguas bálticas orientales

Los trabajos realizados a partir de corpus escritos por hablantes de lenguas bálticas orientales son los de Maldonado (2013), de letón; Rascón (2013), de lituano; y Llamas (2020), de letón y lituano (véase la Tabla 13).

| investigador (año) | publicación | corpus<br>(n textos; n palabras)                   | L1 (n)                             | nivel MCER                 |
|--------------------|-------------|----------------------------------------------------|------------------------------------|----------------------------|
| Maldonado (2013)   | TFM         | impreso (155; 25 473)                              | letón (n = 155)                    | A2 y B2                    |
| Rascón (2013)      | artículo    | no (71; —)                                         | lituano (—)                        | A1-A2                      |
| Llamas (2020)      | tesis       | no<br>letón (267; 27 817)<br>lituano (243; 24 771) | letón (n = 89)<br>lituano (n = 81) | A1, A2, B1, B2, C1<br>y C2 |

Tabla 13. Estudios con informantes de lenguas bálticas orientales (letón y lituano)

<sup>10</sup> El número de palabras de los corpus se ha calculado a partir de los textos (escritos a mano) escaneados incluidos en el anexo. Es posible que los textos de los informantes 1 y 2 no estén completos.

Maldonado (2013) se centra en el análisis de errores del uso del artículo; mientras que Rascón (2013) y Llamas (2020) estudian, asimismo, otros errores morfosintácticos, los léxicos y los ortográficos. Siguen la metodología del Análisis de Errores y la taxonomía incluye errores de omisión, adición y selección, aunque no la aplican de igual forma. Maldonado (2013) presenta en un grupo los errores de omisión y de adición de cada clase de artículo (también indica el porcentaje de cada tipo de error por curso, sin ofrecer el número de errores), y en los errores de selección considera, por una parte, la falta de concordancia entre el artículo y el sustantivo y, por otra, la selección incorrecta entre el determinado e indeterminado. En los errores de selección del artículo determinado cuenta los casos en los que se emplea el indeterminado donde se debería utilizar aquel. Rascón (2013) proporciona ejemplos de errores de omisión y adición de los artículos, y de selección del determinado por el indeterminado, sin contabilizarlos; y, en el apartado dedicado a los errores de género, añade los de concordancia entre el artículo y el sustantivo.

Por su parte, Llamas (2020) presenta los errores de adición, omisión y selección sin indicar qué artículo está implicado, y calcula cada tipo de error en función del número de casos por cada 100 palabras. Además, en los errores de selección, incluye los del artículo, pero también los del posesivo y los de las formas apocopadas y no apocopadas. Por otro lado, en el apartado dedicado al sustantivo, contabiliza la falta de concordancia del artículo.

En la medida de lo posible, en el cómputo total de los errores detectados en los corpus de estos estudios solo se contabilizan los relacionados con el uso del artículo determinado e indeterminado (véanse los casos erróneos en el corpus de Maldonado en la Tabla 14).

Los informantes del corpus de Maldonado (2013) son 155 universitarios letones, de entre 18 y 25 años, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Letonia —del grado en Estudios de Lenguas Modernas y Negocios, y en Filología Inglesa y Francesa, y del máster en Lenguas y Culturas Romanas— y de la Academia de Cultura de Letonia —grado en Relaciones Interculturales: Letonia-España—, en 2013. Se distribuyen en cinco grupos: 53 de 1.º curso; 56 de 2.º; 27 de 3.º; 13 de 4.º; y 6 del máster; y cuentan con nivel entre A2 y B2. El corpus se compone de 155 textos (25 473 palabras) sobre un tema asignado (la imagen de España y los españoles). Los textos están transcritos en el apéndice del TFM (2013: 58-131).

El número de errores relacionados con el artículo, si tenemos en cuenta las cifras parciales, es 778 —el 26,44 % de un total de 2943 casos—. Sin considerar los errores relacionados con la falta de concordancia ni los del neutro *lo*, se localizan 649: el 86,9 % tiene que ver con el uso del artículo determinado (564 casos) y el 13,1 %, con el del indeterminado (85). El tipo de error más frecuente lo provoca la omisión y adición del determinado (554), que representa el 85,36 %; y lo siguen los errores causados por la

omisión y adición del artículo indeterminado (66), que suponen el 10,17 % (véase la Tabla 14).

| tipo de error                                    | clase de artículo             | n errores  | %     | %           |
|--------------------------------------------------|-------------------------------|------------|-------|-------------|
| omisión y adición                                | determinado                   | 554        | 85,36 |             |
| selección                                        | indeterminado por determinado | 10         | 1,54  |             |
| <b>Casos erróneos del artículo determinado</b>   |                               | <b>564</b> |       | <b>86,9</b> |
| omisión y adición                                | indeterminado                 | 66         | 10,17 |             |
| selección                                        | determinado por indeterminado | 19         | 2,93  |             |
| <b>Casos erróneos del artículo indeterminado</b> |                               | <b>85</b>  |       | <b>13,1</b> |
| <b>Total</b>                                     |                               | <b>649</b> |       |             |
| concordancia                                     | determinado e indeterminado   | 104        |       |             |
| omisión, adición y selección                     | neutro <i>lo</i>              | 25         |       |             |

Tabla 14. Casos erróneos en el corpus de Maldonado (2013: 35-48)

Maldonado (2013: 35, 38) especifica que la frecuencia media de errores de omisión y adición del artículo determinado por redacción es de 3,57 (por texto, hay 2,66 errores de omisión y 0,92 de adición) y la frecuencia de los errores de selección del artículo determinado (casos en los que se utiliza incorrectamente el indeterminado) es de 0,06. Por otro lado, la frecuencia media de errores de adición y omisión del artículo indeterminado es de 0,43 por texto (aquí no se proporciona la cifra de cada tipo) y la frecuencia de los errores de selección (se elige incorrectamente el determinado), 0,12 por texto (2013: 44, 47). De estos datos se deduce que el tipo de error más frecuente lo provoca la omisión del artículo determinado.

En cuanto a la evolución de los errores según avanza el nivel de dominio, resulta difícil analizarla, en primer lugar, porque no se adscribe claramente cada curso a un nivel de competencia y, en segundo lugar, porque no se calcula el número de errores de cada tipo por curso ni se comparan los tipos de error por curso. Solo se contrastan los porcentajes de error de omisión y de adición de cada artículo por separado y, en el caso del artículo determinado, se constata que el error de omisión desciende considerablemente del primer curso al máster (del 73,96 al 45 %) al tiempo que el error de adición casi se duplica (del 16,67 al 35 %) (véase la Tabla 15).

| tipo de error | clase de artículo | 1.º   | 2.º   | 3.º   | 4.º   | máster |
|---------------|-------------------|-------|-------|-------|-------|--------|
|               |                   | %     | %     | %     | %     | %      |
| omisión       | determinado       | 73,96 | 69,23 | 47,97 | 53,85 | 45     |
| adición       | determinado       | 16,67 | 18,8  | 30,41 | 26,92 | 35     |

Tabla 15. Casos erróneos de omisión y adición del artículo determinado en el corpus de Maldonado (2013: 37-38)

Los informantes del corpus de Rascón (2013) son universitarios lituanos (no se especifica el número), estudiantes de Economía, Comunicación y Derecho en la Universidad de Vilnius (Lituania), matriculados, entre 2010 y 2012, en la asignatura de libre elección Lengua Española, y cuentan con nivel A1-A2. El corpus está formado por 71 textos<sup>11</sup> (no se especifica la extensión ni se facilitan) sobre diferentes temas (los estudios universitarios, las compras o las tiendas, las estaciones del año, la lectura y la música, una autobiografía, el deporte, el tabaco, su casa, las flores y una aventura).

En el corpus, entre los errores morfosintácticos, se detectan los relacionados con el artículo causados por la omisión o la adición del determinado y del indeterminado, y por la selección del determinado donde es preciso el indeterminado. Sin embargo, no se exponen los resultados cuantitativos de cada tipo de error ni de cada clase de artículo, sino solo algunos ejemplos.

Los informantes del corpus de Llamas (2020) son 89 hablantes de letón y 81 de lituano, de entre 11 y 70 años, con nivel de A1 a C2. Por un lado, son estudiantes matriculados (entre junio y septiembre de 2018) en varias instituciones letonas: Liepājas Universitāte, Ventspils Augstskola y Latvijas Universitāte (universidades); y Latvijas Kulturas Akadēmija y Spāņu kultūras centrs Seneca (centros de idiomas) y lituanas: Klaipėdos Ažuolyno Gimnazija (centro de enseñanza secundaria), Klaipėdos Universitetas y Kauno Technologijos Universitetas (universidades) y Viva Vilnius (centro de idiomas); y, por otro, residentes en Dinamarca, España, los Estados Unidos y Luxemburgo, de los que, entre febrero y abril de 2019, se recogieron, por medios telemáticos, los textos (recibieron por correo electrónico los enunciados de las tareas y las remitieron escaneadas al investigador). En este estudio también se recopilan entrevistas para un corpus oral.

El corpus escrito de hablantes de letón se compone de 267 textos (27 817 palabras) y el de lituano de 243 (24 771 palabras) —los textos de los corpus no se facilitan—. Cada informante realiza tres tareas escritas. La primera consiste en responder varias preguntas sobre un texto (una tarjeta postal sobre las vacaciones, un ensayo sobre el valor artístico de los videojuegos, sobre la evolución de los planes de estudio y las carreras profesionales, o sobre fe, ciencia y tecnología, entre otros) y, en las otras dos tareas, hay que escribir una redacción con las pautas dadas (anuncio de una vivienda para alquilar, texto sobre un viaje realizado para una revista, artículo sobre cómo eran antes y cómo son ahora las reuniones y celebraciones familiares, carta al director de un periódico sobre la subida del precio de las entradas a los museos, reseña sobre una revista para un blog, entre otras).

En el corpus de hablantes de letón, se registran 3141 errores y el 63,9 % (2007) son morfosintácticos. El tipo de error más frecuente en todos los niveles lo provoca la omisión del artículo (no se contabilizan por separado los errores de cada clase) (véase

<sup>11</sup> Rascón (2012: 94, 96) incluye más detalles sobre el corpus: son 28 textos recopilados en otoño de 2011, 23 en primavera de 2010, 9 en otoño de 2010 y 11 en primavera de 2012.

la Tabla 16): en los textos de nivel B2, se detectan 2,31 errores por cada 100 palabras y, en los de B1, 1,82 errores. En segundo lugar, se encuentra el error de adición (si bien, en los textos de A1, la frecuencia del error de selección es la misma: 0,62 por cada 100 palabras).

|                                       | A1   | A2   | B1   | B2   | C1   | C2   |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| n palabras                            | 4309 | 3198 | 4332 | 7659 | 3218 | 5101 |
| tipo de error                         |      |      |      |      |      |      |
| omisión                               | 1,76 | 0,9  | 1,82 | 2,31 | 1,58 | 1,27 |
| adición                               | 0,62 | 0,65 | 0,5  | 0,66 | 0,96 | 0,56 |
| selección                             | 0,62 | 0,59 | 0,32 | 0,27 | 0,31 | 0,13 |
|                                       |      |      |      |      |      |      |
| selección determinado e indeterminado | 0,53 | 0,15 | 0,06 | 0,11 | 0,18 | 0,09 |

Tabla 16. Frecuencia del error por cada 100 palabras  
en el corpus de hablantes de letón de Llamas (2020: 250, 462, 467)

En cuanto a la evolución de los errores en los textos de los diferentes niveles de dominio, en los de omisión y de adición, no se observa una diferencia llamativa entre el nivel A1 y C2 (1,76 y 1,27 errores por cada 100 palabras, y 0,62 y 0,56, respectivamente); algo que es más evidente en la reducción de los errores de selección entre las clases de artículo (0,53 y 0,09).

Calculamos el número de errores a partir de los datos de la frecuencia por cada 100 palabras (Llamas 2020: 250, 462, 467), puesto que en el resto de los estudios se trabaja con el número total de errores —aunque el cálculo de los errores en relación con un número fijo de palabras es una forma de homogeneizar los resultados y aumentaría el rigor de la comparación de los resultados de las investigaciones—. Así comprobamos que el error de omisión del artículo es el más numeroso (476 casos) (véase la Tabla 17) y representa el 63,31 % de los errores relacionados con el uso de los determinantes y pronombres; en segundo lugar, se sitúa el error provocado por la adición (179; 23,83 %); y, después, el de selección (97; 12,86 %), aunque solo 49 errores se deben a la selección equivocada de la clase de artículo, pues, en ese tipo de error se contabilizan también las confusiones entre otras categorías.

| tipo de error                         | A1    | A2  | B1  | B2   | C1   | C2   | Total | %     |
|---------------------------------------|-------|-----|-----|------|------|------|-------|-------|
| omisión                               | 76    | 29  | 79  | 177  | 51   | 65   | 476   | 63,31 |
| adición                               | 27    | 21  | 22  | 51   | 31   | 29   | 179   | 23,83 |
| selección                             | 27    | 19  | 14  | 21   | 10   | 7    | 97    | 12,86 |
| Total                                 |       |     |     |      |      |      | 752   |       |
| selección determinado e indeterminado | 22,84 | 4,8 | 2,6 | 8,42 | 5,79 | 4,59 | 49    |       |

Tabla 17. Casos erróneos en el corpus de hablantes de letón de Llamas (2020)

En el corpus de hablantes de lituano, se registran 3489 errores y el 62,05 % (2165) son morfosintácticos. El tipo de error más frecuente en todos los niveles es el causado por la omisión del artículo (véase la Tabla 18): en los textos de nivel B2, se detectan 2,44 errores por cada 100 palabras y, en los de nivel A2, 2,26 errores. El orden de la frecuencia de los errores de adición y selección varía en los textos hasta el nivel B1 (pero en los de A2 y B1 es muy similar) y, a partir del B2, aumentan los errores de adición.

En cuanto a la evolución de los errores en los textos de los diferentes niveles de dominio, se detecta un descenso considerable de la frecuencia de los errores de omisión y de selección del artículo (2,2 y 1,18 por cada 100 palabras, y 0,6 y 0,09, respectivamente); en cambio, los errores de adición aumentan ligeramente de 0,37 a 0,51 (véase la Tabla 18).

|                                       | A1   | A2   | B1   | B2   | C1   | C2   |
|---------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| n palabras                            | 2135 | 4775 | 3329 | 5038 | 4429 | 5065 |
| tipo de error                         |      |      |      |      |      |      |
| omisión                               | 2,2  | 2,26 | 1,98 | 2,44 | 0,97 | 1,18 |
| adición                               | 0,37 | 0,85 | 0,60 | 0,93 | 0,67 | 0,51 |
| selección                             | 1,45 | 0,83 | 0,63 | 0,19 | 0,2  | 0,17 |
| selección determinado e indeterminado | 0,6  | 0,25 | 0,33 | 0,09 | 0,15 | 0,09 |

Tabla 18. Frecuencia del error por cada 100 palabras  
en el corpus de hablantes de lituano de Llamas (2020: 250, 276, 281)

Calculamos el número de errores a partir de los datos de la frecuencia por cada 100 palabras (Llamas 2020: 250, 276, 281) y deducimos que el error de omisión del artículo es el más frecuente (446 casos) (véase la Tabla 19) y supone el 60,67 % de los errores; lo siguen los errores causados por la adición (171; 23,21 %); y, por último, por la selección incorrecta (119; 16,12 %), no obstante, solo 52 errores se deben a la selección equivocada de la clase de artículo.

| tipo de error                         | A1    | A2    | B1    | B2   | C1   | C2   | Total | %     |
|---------------------------------------|-------|-------|-------|------|------|------|-------|-------|
| omisión                               | 47    | 108   | 66    | 123  | 43   | 60   | 446   | 60,67 |
| adición                               | 8     | 41    | 20    | 47   | 30   | 26   | 171   | 23,21 |
| selección                             | 31    | 40    | 21    | 10   | 9    | 9    | 119   | 16,12 |
| Total                                 |       |       |       |      |      |      | 736   |       |
| selección determinado e indeterminado | 12,81 | 11,94 | 10,99 | 4,53 | 6,64 | 4,56 | 52    |       |

Tabla 19. Casos erróneos en el corpus de hablantes de lituano de Llamas (2020)

### 5. Resultados de los estudios sobre los errores relacionados con el empleo del artículo determinado con hablantes de lenguas eslavas meridionales occidentales

La investigación de León, Mestre *et al.* (2017), con informantes croatas; la de Rubinjoni (2017), con serbios<sup>12</sup>; y la de Santiago Alonso (2009), con eslovenos, se centran en los errores relacionados con el empleo del artículo determinado (véase la Tabla 20), por lo que entendemos que parten de la hipótesis de la dificultad que entraña su uso.

| investigador<br>(año)                | publicación | corpus (n textos; n palabras)                               | L1 (n)                                        | nivel <i>MCER</i>            |
|--------------------------------------|-------------|-------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|------------------------------|
| León, Mestre<br><i>et al.</i> (2017) | artículo    | no<br>(20 escritos; ~2000-3000;<br>10 orales; 5-10 minutos) | croata (—)                                    | A1 y A2                      |
| Rubinjoni<br>(2017)                  | tesis       | impreso<br>c_2011 (102; 18 665)<br>c_2014 (94; 15 572)      | serbio<br>c_2011 (n = 102)<br>c_2014 (n = 94) | A1-A2, B1, B2 y C1           |
| Santiago<br>Alonso (2009)            | artículo    | no (110; —)                                                 | esloveno (—)                                  | — [B1, B1+, B2,<br>B2+ y C1] |

Tabla 20. Estudios sobre el artículo determinado con informantes de lenguas eslavas meridionales occidentales (croata, serbio y esloveno)

En los tres estudios se utiliza la metodología del Análisis de Errores y el criterio descriptivo. La taxonomía incluye errores de omisión y adición del artículo determinado, y de selección de otro determinante (en lugar del artículo). Por su parte, Santiago Alonso (2009) añade el error de concordancia de género y número, que se ha excluido del cómputo total de errores, puesto que es un error morfológico, que no guarda relación con el dominio de los usos del artículo (véanse los casos erróneos en el corpus de Santiago Alonso en la Tabla 24).

Los informantes del corpus de León, Mestre *et al.* (2017) son estudiantes croatas de español, gallego y catalán (no se especifica el número ni la edad) en el departamento de Estudios Iberorromanos de la Universidad de Zadar (Croacia) (no se indica el año), de nivel A1 y A2. El corpus se compone de 20 textos escritos, de entre 100 y 150 palabras cada uno (aprox. 2000-3000 palabras), que no están disponibles —diez de nivel A1 y diez de A2—, y diez transcripciones orales de producciones de 1 a 5 minutos —cinco de A1 y cinco de A2—, de cada una de las tres lenguas. La tarea escrita consiste en la descripción de un retrato familiar o un texto sobre un tema elegido al azar, desde la descripción de una rutina hasta una presentación. En la exposición de los resultados del análisis de errores no siempre se facilitan los datos referidos al corpus de cada lengua ni de cada

<sup>12</sup> Véase también la tesis de Zečević (2016), escrita en serbio.

tipo de texto (oral y escrito). En el corpus de los 30 textos (escritos y orales) en español, se detectan 104 errores del artículo determinado: el 61,54 % se debe a la omisión del artículo (64 casos); el 32,69 %, a la adición (34); y el 5,77 %, a la selección (6) (véase la Tabla 21). La frecuencia de los errores según el nivel de dominio y el tipo de texto solo se calcula con el corpus completo de las tres lenguas (90 textos) y no se ofrecen, por separado, los datos del análisis de los textos de los estudiantes de español. Los hablantes de nivel A1 cometen 200 errores y los de nivel A2, 171. En el nivel A1, la omisión del artículo (147 errores) es más frecuente que la adición (45), mientras que, en el nivel A2, se iguala el número de errores de omisión (78) y de adición (77). Los errores de selección son menos numerosos: 8 en A1 y 16 en A2. Por otro lado, en el corpus escrito, se cometen 4,23 errores por texto y, en el corpus oral, 3,9; es decir, el error no varía según el tipo de producción.

| tipo de error | n errores  | %     |
|---------------|------------|-------|
| omisión       | 64         | 61,54 |
| adición       | 34         | 32,69 |
| selección     | 6          | 5,77  |
| <b>Total</b>  | <b>104</b> |       |

Tabla 21. Casos erróneos del artículo determinado  
en el corpus de León, Mestre *et al.* (2017: 152)

Rubinjoní (2017) trabaja con dos corpus (uno, compilado en 2011, y otro, en 2014) de textos escritos por estudiantes serbios de Lengua Española y Literaturas Hispánicas, de la Universidad de Kragujevac (Serbia), de entre 20 y 29 años (corpus 2011) y entre 20 y 26 años (corpus 2014). El nivel de dominio del 1.º curso de la carrera equivale a A1-A2; el del 2.º, a B1; el del 3.º, a B2; y el del 4.º, a C1.

El corpus 2011 está compuesto de 102 redacciones (18 665 palabras) sobre un tema dado (*Un viaje soñado*), escritas por 102 informantes: 23 de 1.º curso, 20 de 2.º, 28 de 3.º y 31 de 4.º. El corpus 2014 cuenta con 94 textos (15 572 palabras) sobre un tema académico (*Comenta, de manera razonada, qué asignaturas y qué contenidos de la licenciatura te resultan más interesantes y cuáles son los que no te interesan*), escritos por 94 estudiantes: 28 de 1.º curso, 14 de 2.º, 29 de 3.º y 23 de 4.º. Los textos se incluyen transcritos en los anexos de la tesis (2017: 356-397; 404-444).

En el corpus 2011, en todos los niveles, el error más frecuente se debe a la omisión del artículo determinado —entre el 38 % en el nivel A1-A2 y el 20 % en B2—; el segundo, a la adición —entre el 9 (B1) y el 5 % (A1-A2)—; y el tercero, a la selección incorrecta del artículo —entre el 6 (B1) y el 4 % (A1-A2 y C1)— (véase la Tabla 22).

| corpus | curso (nivel) | casos correctos (%) | casos erróneos |    |               |   |               |   |
|--------|---------------|---------------------|----------------|----|---------------|---|---------------|---|
|        |               |                     | tipo de error  | %  | tipo de error | % | tipo de error | % |
| 2011   | 1.º (A1-A2)   | 53                  | omisión        | 38 | adición       | 5 | selección     | 4 |
|        | 2.º (B1)      | 65                  | omisión        | 21 | adición       | 9 | selección     | 6 |
|        | 3.º (B2)      | 67                  | omisión        | 20 | adición       | 8 | selección     | 5 |
|        | 4.º (C1)      | 66                  | omisión        | 22 | adición       | 8 | selección     | 4 |

Tabla 22. Casos erróneos del artículo determinado en el corpus 2011 de Rubinjoni (2017: 265)

En el corpus 2014, en los tres primeros niveles, el orden de frecuencia de los tipos de error coincide con el del corpus 2011 (si bien la diferencia entre los errores de omisión y de adición es mucho menor): el error más recurrente lo causa la omisión del artículo determinado —entre el 20 % en el nivel B2 y el 18 % en B1—, seguido del error de adición —entre el 18 % (A1-A2) y el 14 % (B2)— y de selección —entre el 4 % (A1-A2 y B2) y el 2 % (B1)—. En el nivel C1, es más frecuente el error de adición (19 %) que el de omisión (15 %); e, igual que en los demás niveles, el error de selección ocupa el tercer lugar (3 %) (véase la Tabla 23).

| corpus | curso (nivel) | casos correctos (%) | casos erróneos |           |               |    |               |   |
|--------|---------------|---------------------|----------------|-----------|---------------|----|---------------|---|
|        |               |                     | tipo de error  | %         | tipo de error | %  | tipo de error | % |
| 2014   | 1.º (A1-A2)   | 59                  | omisión        | 19        | adición       | 18 | selección     | 4 |
|        | 2.º (B1)      | 63                  | omisión        | 18        | adición       | 17 | selección     | 2 |
|        | 3.º (B2)      | 61                  | omisión        | 20        | adición       | 14 | selección     | 4 |
|        | 4.º (C1)      | 63                  | <b>adición</b> | <b>19</b> | omisión       | 15 | selección     | 3 |

Tabla 23. Casos erróneos del artículo determinado en el corpus 2014 de Rubinjoni (2017: 265)

Los informantes del corpus de Santiago Alonso (2009) son estudiantes eslovenos, de entre 19 y 23 años, matriculados en el curso 2008-2009 en la Universidad de Liubliana (Eslovenia). El nivel de dominio de EL2 al inicio de los cursos, según nos ha comunicado la autora, es B1 (1.º), B1+ (2.º), B2 (3.º) y B2+ (4.º); y, en el último año, C1. El corpus se compone de 110 redacciones de tipología variada (no se especifica la extensión ni se facilitan los textos): 49 textos argumentativos, 18 narrativos, 17 descriptivos, 23 informes o resúmenes y 3 TFG.

Sin tener en cuenta los errores debidos a la asignación errónea del género del sustantivo, en el corpus, se identifican 387 errores relacionados con el uso del artículo determinado. El tipo de error más frecuente se produce debido a la omisión del artículo (295) y representa el 76,23 % de los errores; lo sigue el error causado por la adición innecesaria (50; 12,92 %); y, en tercer lugar, el error de selección (42; 10,85 %) (véase la Tabla 24). Esta progresión se observa en casi todos los niveles; sin embargo, en el nivel B1, se contabiliza el mismo número de errores de adición y de selección; y, en el B1+, hay dos errores de adición menos que de selección.

| tipo de error | 1.º (B1)   |       | 2.º (B1+) |       | 3.º (B2)  |       | 4.º (B2+) |       | 5.º (C1)  |       | Total      | %     |
|---------------|------------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|-----------|-------|------------|-------|
|               | n errores  | %     | n errores | %     | n errores | %     | n errores | %     | n errores | %     |            |       |
| omisión       | 101        | 77,1  | 78        | 82,98 | 51        | 69,86 | 32        | 66,67 | 33        | 80,49 | 295        | 76,23 |
| adición       | 15         | 11,45 | 7         | 7,45  | 12        | 16,44 | 9         | 18,75 | 7         | 17,07 | 50         | 12,92 |
| selección     | 15         | 11,45 | 9         | 9,57  | 10        | 13,7  | 7         | 14,58 | 1         | 2,44  | 42         | 10,85 |
| <b>Total</b>  | <b>131</b> |       | <b>94</b> |       | <b>73</b> |       | <b>48</b> |       | <b>41</b> |       | <b>387</b> |       |
| concordancia  | 17         |       | 5         |       | 2         |       | 0         |       | 0         |       | 24         |       |

Tabla 24. Casos erróneos del artículo determinado en el corpus de Santiago Alonso (2009: 39)

En cuanto a la evolución de los errores en los cinco niveles de dominio, en todos ellos, el tipo de error más frecuente es el de omisión y el número de errores de los tres tipos disminuye desde los textos de nivel B1+ hasta C1+ (véase la Tabla 24).

## 6. Usos y contextos de los errores relacionados con el empleo del artículo

Los estudios de la revisión incluyen, en su mayoría, datos cualitativos; es decir, ejemplifican los tipos de error con fragmentos de los corpus. El origen de la complejidad del dominio del artículo son los múltiples usos que presenta esta categoría gramatical, no siempre asociados a una determinada función sintáctica. De ahí que sería esperable que, en estos estudios de corpus, los ejemplos de los diferentes tipos de error estuvieran relacionados con el uso que desempeña el artículo en cada caso, pues, en definitiva, eso explica por qué la secuencia es errónea. Así, por ejemplo, Rubinjoni (2017), además de incluir referencias a los textos de los corpus en la presentación del cómputo de cada tipo de error, facilita, en los anexos, la codificación completa de todos los tipos de error clasificados según el uso del artículo (por ejemplo, anafórico directo o asociativo, genérico, con modificadores restrictivos, etc.). En el resto de los trabajos no encontramos exposiciones tan exhaustivas ni formuladas con esa precisión, pero

tanto Kočman (2011), Fernández Jódar (2006), Llamas (2020), Maldonado (2013) como Rodríguez García (2020) relacionan los ejemplos de los corpus con algunos de los valores del artículo o con la clase de palabra a la que acompaña.

Por su parte, Rascón (2013) y Santiago Alonso (2009), además del uso del artículo, emplean la función sintáctica que desempeña el sintagma nominal en el que está inserto el artículo (por ejemplo, sujeto del verbo *gustar*, complemento directo, complemento circunstancial, etc.) para describir los caos erróneos.

Sin embargo, Castanedo (2019), Lukashenko (2012), Montoro (2013), Nadal (2012) y Santos Gargallo (1992) ejemplifican cada tipo de error (por ejemplo, el de omisión del artículo determinado) sin mencionar el uso o valor del artículo; y, por último, León, Mestre *et al.* (2017) no presentan ejemplos del corpus analizado, al igual que Zimny (2016), que se centra en el análisis cuantitativo, aunque indica los usos más problemáticos y los que presentan mayor número de aciertos.

En los estudios realizados con corpus de hablantes de lenguas eslavas meridionales occidentales no se observa ninguna tendencia concreta en los errores asociados a los valores de los artículos. Rubinjoni (2017: 445) extrae, por ejemplo, el caso de (1) del corpus 2014 de hablantes de serbio, para ilustrar el error de omisión del artículo determinado antes de la segunda mención del sustantivo, con valor de anáfora directa.

(1) Por supuesto, la gramática es parte mas importante para lengua. Para mí, (la) gramatica no es interesanta, pero es importa para hablar, entender, practicar escribir<sup>13</sup>.

Kočman (2011: 4) también alude en varias ocasiones al desconocimiento de los hablantes de croata de las reglas del uso del artículo, aunque no presenta sistemáticamente los errores asociados al valor del artículo; por ejemplo, dice: “Es sabido que *hay* exige el artículo indeterminado”, que explica el error de (2); y también menciona la importancia de distinguir entre algo determinado, concreto, específico y general, con el fin de utilizar correctamente el artículo determinado para generalizar y no cometer errores como en (3).

(2) En la habitación hay \*el armario, \*la cama...

(3) (Los) Delfines viven en el mar.

Santiago Alonso (2009), en cambio, asocia, por ejemplo, el error de omisión del artículo determinado de (4) a la función de sujeto o tópico del sintagma nominal *el protagonista*.

(4) (El) Protagonista desea vivir una nueva vida sin el agresivo de su marido  
Por su parte, Nadal (2012: 33) y Santos Gargallo (1992: 223) registran, respectivamente, en los corpus de hablantes de serbio y serbocroata casos que ilustran, por ejemplo,

<sup>13</sup> Al igual que en los trabajos revisados, los ejemplos se reflejan tal y como aparecen en los corpus.

la omisión del artículo indeterminado (5) y la selección incorrecta del artículo indeterminado por el determinado (6), sin aludir al valor del artículo.

(5) Ahí pasamos tres semanas en un camping, en (un) estadio de fútbol.

(6) [...] eso era \*una experiencia que más me entusiasmó.

En los trabajos elaborados con producciones de hablantes de lenguas eslavas occidentales tampoco es posible determinar comportamientos específicos. Fernández Jódar (2006: 99-100) explica algún uso del artículo al hilo de la exposición de los errores cometidos por los hablantes de polaco. En (7) se recoge un error de adición del artículo determinado con un sustantivo que “no está actualizado ni determinado por el contexto”.

(7) [...] de vez en cuando huía hacia atrás, a lo mejor buscando \*las aventuras. Rodríguez García (2020: 284-285) menciona el elemento con el que se combina erróneamente el artículo (o ante el que se omite) en los corpus de hablantes de checo y de eslovaco, por ejemplo, en (8), el indeterminado antecede a sustantivos referidos a profesiones.

(8) a. Pues, son \*una maestra del nivel superior en una [escuela de] primaria (checo).

b. [...] se hizo \*un piloto militar (eslovaco).

Montoro (2013: 205), por su parte, recoge segmentos del corpus de hablantes de eslovaco que ilustran los errores cometidos, como, por ejemplo, el de omisión del artículo determinado en (9), sin especificar el valor del artículo.

(9) Se añade la carne de (la) berenjena, (los) champiñones, (el) perejil y el pan. En los trabajos a partir de textos de hablantes de lenguas eslavas orientales, tanto Castanedo (2019: 49) como Lukashenko (2012: 65) recopilan ejemplos de los corpus de hablantes de ruso y ucraniano, respectivamente, como, en (10), de adición del artículo determinado y, en (11), de omisión del indeterminado, sin aludir al uso del artículo.

(10) Viaje en \*el avión con mis compañeras de Universidad

(11) La película “El secreto de sus ojos” es (una) obra de arte.

En las investigaciones realizadas con corpus de hablantes de lenguas bálticas orientales no destaca ningún error asociado a un valor concreto del artículo. Llamas (2020: 653, 688) presenta los ejemplos agrupados según el elemento al que el artículo acompaña (o ante el que se omite) en los corpus de hablantes de letón y de lituano, como en (12), donde el determinado precede innecesariamente a un topónimo.

(12) a. Quiere ver el país con las excursiones y probar comida típica \*del Mexico (lituano).

b. En Málaga y también he visitado \*el Gibraltar (letón).

Maldonado (2013: 36) alude también al componente del sintagma nominal, como

el sustantivo referido a toda la categoría que precisa del artículo determinado en (13), ejemplo extraído del corpus de hablantes de letón.

(13) (Los) Españoles son muy activos y alegres.

Por su parte, Rascón (2013: 97) ilustra los ejemplos del corpus de hablantes de lituano con la referencia a la función sintáctica del sintagma nominal acompañada de una indicación, como en (14a), “En complemento directo, con sustantivos no actualizados previamente”; indica simplemente la función, como en (14b), “con atributo”; o no añade más que el tipo de error, como en (14c), “omisión de indeterminado”.

(14) a. [...] he visto \*las películas.

b. Cuando era pequeña quería ser \*una médica.

c. [...] es (un) deporte muy interesante.

En estos estudios, el análisis cuantitativo cuyo fin es determinar cuál es el tipo de error más habitual ocupa un lugar preferente y de ahí que nuestro primer objetivo esté centrado en ese análisis. Tampoco hay que olvidar que la metodología del Análisis de Errores parte del recuento de casos erróneos.

Partiendo de la recopilación de los ejemplos procedentes de los estudios de esta revisión y aunque no todos los investigadores hayan establecido la relación entre los usos del artículo y los tipos de error localizados en los corpus de hablantes de las lenguas eslavas y bálticas, nosotros la hemos constatado; si bien, como se ha indicado, hasta el momento no ha sido posible establecer ninguna tendencia específica de cada grupo de aprendices de EL2. A continuación, recogemos casos erróneos del artículo asociados a determinados valores que destacan en los análisis por su alta incidencia.

En primer lugar, el error de omisión del artículo determinado y el de selección del indeterminado se produce, por ejemplo, cuando el artículo posee uso anafórico o anafórico asociativo (15-16) o expresa posesión inalienable (17); uso no anafórico basado en el conocimiento general con un referente concreto (condición de unicidad) (18-20); uso endofórico con sustantivos identificados por su complemento (21-22); o uso genérico con verbos de afección y psicológicos transitivos, como *odiar* o *soportar*, e intransitivos, como *encantar* o *gustar* (23-24).

(15) Juan vive en casa. (La) Casa es grande (croata; Kočman 2011: 4).

(16) Cuando esté guisado añade el orégano, la albahaca y (el) arroz (eslovaco; Montoro 2015: 205).

(17) Es necesario lavar (las) manos todo el rato (ucraniano; Lukashenko 2012: 87).

(18) Tomamos mucho (el) sol (ruso; Castanedo 2019: 49).

(19) Una cosa que fue muy interesante fue (el) metro (serbocroata; Santos Gargallo 1992: 220).

(20) Tiene 20 años y estudia en \*una universidad (checo; Rodríguez García 2020: 321).

(21) Aquel hombre era el hijo de (el) autor del cuento sin título (esloveno; Santiago Alonso 2009: 41).

(22) Era \*una noche más horrible en mi vida (polaco; Fernández Jódar 2006: 105).

(23) No soporto (los) deportes de invierno [...]. Me encanta (el) calor (checo; Rodríguez García 2020: 303).

(24) Me gusta \*un helado de fresa (croata; Kočman 2011: 4).

En segundo lugar, el artículo determinado se añade innecesariamente para referirse a algo específico (25-27) que, en realidad, no lo es y antes de ciertos topónimos (28), entre otros contextos.

(25) Aquí en Serbia por la mañana comemos \*el jamón, \*el salchichón... (serbio; Nadal 2012: 33).

(26) Sé \*el inglés (croata; Kočman 2011: 4).

(27) [...] quiero leer \*los libros y escuchar \*la música en mi terraza (serbio; Rubinjoni 2017: 242).

(28) [...], pero yo pienso que \*la Letonia es [...] (letón; Maldonado 2013: 36). Por último, la selección del artículo determinado y la omisión del indeterminado son incorrectas cuando el sustantivo va acompañado de modificadores calificativos que lo precisan (29-30) o introduce un referente nuevo en el discurso (31-33).

(29) Venecia es (una) ciudad muy cara (serbocroata; Santos Gargallo 1992: 222).

(30) Moscú es \*la ciudad encantadora (ruso; Castanedo 2019: 49).

(31) [...] hay (una) mesita de noche. [...] hay (un) armario (checo; Rodríguez García 2020: 312).

(32) Estoy buscando \*el vestido (lituano; Rascón 2013: 97).

(33) En la habitación hay \*el armario, \*la cama... (croata; Kočman 2011: 4).

Y el error de adición del artículo indeterminado se localiza con sustantivos que denotan profesiones (34) y, sobre todo, en combinación con el adjetivo *otro* (35).

(34) Cuando era pequeña, quería ser \*una médica (lituano; Rascón 2013: 97).

(35) Me gustaría organizar \*una otra fiesta (letón; Llamas 2020: 689).

Somos conscientes de que esta recopilación de errores asociados a los valores del artículo no da suficiente cuenta de la complejidad que entraña el dominio de la categoría gramatical. No obstante, puede servir como referencia para futuros estudios de corpus, ya que, como se ha señalado, no siempre se incluye el análisis cualitativo ni se tienen presentes de manera sistemática los usos del artículo.

## 7. Conclusiones

De esta revisión de las investigaciones sobre análisis de errores relacionados con el empleo del artículo por parte de hablantes de lenguas eslavas y bálticas, en primer lugar, se desprende que, independientemente de la L1 y del nivel de dominio, el artículo determinado es más problemático que el indeterminado, incluso León, Mestre *et al.* (2017), Rubinjoni (2017) y Santiago Alonso (2009) se centran solo en esa clase en sus estudios de corpus de croatas, serbios y eslovenos, respectivamente —pero hay trabajos que no ofrecen ese dato cuantitativo, como Kočman (2011), Lukashenko (2012) y Rascón (2013)—.

En segundo lugar, por un lado, en siete investigaciones con corpus de aprendices de nivel de A1 a C2 y hablantes de lenguas eslavas meridionales occidentales (croata, esloveno y serbio), occidentales (checo, eslovaco y polaco) y bálticas orientales (letón), el error más frecuente se debe a la omisión del artículo determinado —Llamas (2020) no diferencia entre la omisión de las dos clases de artículo en los corpus de letones y lituanos—. Y, por otro lado, en tres estudios con hablantes de serbio y serbocroata, y de polaco, de nivel de A2 a B2+, es más frecuente el error de adición del artículo determinado —incremento que se observa igualmente en el nivel C1 del corpus 2014 (serbio) de Rubinjoni (2017) y en dos de los corpus de Zimny (2016) (polaco) de B1-B2 y C1-C2, aunque también en otro de A1-A2—. En tercer lugar, en el corpus de hablantes de ruso (Castanedo 2019), el error más frecuente lo causa la selección incorrecta del artículo determinado.

La posible tendencia del aumento del error de adición, probablemente por ultracorrección, a medida que avanza el nivel de dominio y la aparición del error de selección merecerían ser estudiadas con más detenimiento, así como también convendría analizar algún corpus de hablantes de otras lenguas eslavas sin artículo como el bielorruso. Además, como futura línea de investigación, proponemos la ampliación de la revisión sistemática a estudios sobre corpus de producciones de hablantes de otras lenguas sin artículo, como, por ejemplo, las orientales, para así poder comparar los resultados y determinar la existencia de tendencias comunes en los aprendices de EL2 que comparten una L1 carente de la misma categoría gramatical.

Más allá de las conclusiones cuantitativas y cualitativas, para que la comparación entre los resultados de los análisis sea fiable, es necesario aplicar una metodología rigurosa y una taxonomía de errores uniforme. Las conclusiones serían más consistentes si en los estudios se expusiera la clasificación de los errores que se va a aplicar y, en concreto, en el caso del artículo, para obtener un análisis completo, hay que considerar por separado el error de adición y de omisión del artículo determinado y del indeterminado. Esta distinción no siempre se aplica en la taxonomía (véase Llamas 2020). Por ejemplo, en el estudio de Valverde y Ohtani (2014: 237) sobre la fiabilidad de la codificación de los

errores relacionados con el artículo en un corpus de aprendices japoneses, las etiquetas del esquema de anotación de los errores empleadas son: *missing (definite)*, *missing (indefinite)*, *extraneous*, *confusion*, *article is correct* y *difficult to judge*; es decir, se codifica el error de omisión del artículo determinado y del indeterminado, pero no se diferencia el error de adición (*extraneous*) y el de selección (*confusion*) de cada clase de artículo. En cambio, Rapún (2025: 105-106) sí contempla los errores de cada clase de artículo.

Por otro lado, el hecho de contar como error de uso del artículo la falta de concordancia con el género del sustantivo (una cuestión morfológica) o la vacilación que existe al asignar a una clase de artículo el error de selección (empleo del determinado por el indeterminado o del indeterminado por el determinado) provoca que los resultados se desvirtúen y que la comparación entre las investigaciones no sea clara.

En esta revisión sistemática, para corregir esa inconsistencia en la medida de lo posible y con el fin de que sea comparable el porcentaje de los errores de omisión y de adición del artículo determinado y del indeterminado, y de los errores de selección de la clase de artículo —es decir, los errores relacionados con el manejo de los usos de esta categoría gramatical—, no se incluyen en el cómputo los errores morfológicos o los relacionados con el artículo neutro *lo*. De esta manera, resultan más rigurosas las conclusiones sobre la frecuencia del tipo de error que cometen los aprendices de EL2 hablantes de lenguas eslavas y bálticas. En cuanto a la aplicación de la taxonomía del error de selección, aunque la homogeneidad en el cómputo de cada error de selección sería más coherente, la conclusión es que, en las investigaciones examinadas, este no es el tipo de error más frecuente, independientemente del artículo que se haya seleccionado y cómo se haya contabilizado (si es que se ha diferenciado entre las dos clases de artículo).

La frecuencia del error se debería calcular basándose en algún parámetro que homogeneizara los resultados de los estudios, por ejemplo, un número de palabras fijo, como proponen Llamas (2020) y Fernández Jódar (2006), aunque no determinan la extensión necesaria del corpus para que las conclusiones sean fiables. En otros trabajos de este ámbito (Thewissen 2020), se opta por calcular el porcentaje de errores de un tipo en relación con el total de errores del corpus o con el total de palabras del corpus, aunque, según Thewissen (2013: 81), “it is doubtful whether total tokens constitute the most suitable denominators for all error types”; y la investigadora aplica el método que denomina *potential occasion analysis*. De manera que, por ejemplo, los errores del artículo se contabilizarían teniendo presente el número de ocurrencias (correctas y erróneas) de esa categoría gramatical, puesto que son las ocasiones potenciales de cometer el error. Hawkins y Buttery (2010), en su análisis de errores cometidos por aprendices de inglés, primero calculan los errores por cada 100 000 palabras y después,

de forma más fiable, cuantifican cada tipo respecto a los elementos de cada categoría y así consiguen una idea más clara de la proporción de aciertos y de errores de cada tipo. Apuntan que el número de ocurrencias de cada categoría puede variar considerablemente en cada 100 000 palabras y lo mismo podría suceder con los errores relacionados con el empleo de esa categoría. Sin embargo, con el segundo cálculo, “we achieve a better reflection of the universe of relevant instances within which we can quantify success or failure” (2010: 15). Siguiendo esta propuesta, Rapún analiza los errores relacionados con el uso del artículo en el corpus de producciones de aprendices estonios de español y especifica claramente cómo computa cada tipo de error:

Los errores de omisión, selección, morfosintácticos y con otros determinantes se calculan con base en el total de grupos no escuetos del corpus (en su versión corregida). Por su parte, los errores de adición se obtienen teniendo en cuenta solo los grupos escuetos (en su versión corregida). (2025: 104)

Además, Rapún (2025) aplica a los resultados análisis estadísticos, en concreto el modelo de regresión logística de efectos mixtos, que permite examinar la evolución de los errores relacionados con el empleo del artículo a lo largo del tiempo.

En nuestro corpus de análisis, Fernández Jódar (2006), Zimny (2006) y Rubinjoni (2017) ofrecen el número de casos correctos, junto con los erróneos, por lo que se puede calcular la proporción de aciertos y de errores (*potential occasion análisis*). Como en los demás estudios no se facilita ese dato, la comparación entre los resultados no es factible. Solamente Zimny (2006) aplica pruebas estadísticas que determinan la posible correlación entre, por un lado, los aciertos en el uso del artículo y, por otro, la edad de los informantes, el número de horas de estudio de español, el nivel de dominio y el tipo de actividad.

Alguna prueba de fiabilidad —como el coeficiente Kappa (Cohen 1960), calculado por ejemplo por Valverde y Ohtani (2014)— del juicio de gramaticalidad y de la clasificación de los errores —llevados a cabo preferiblemente por más de un investigador y con formación sobre las variedades del español— también es imprescindible y, sin embargo, en los estudios de esta revisión no se menciona ninguna —Rapún (2025: 78) también señala la falta de información sobre la intervención de varios anotadores en el proceso de evaluación en los estudios de análisis de errores que conforman el estado de la cuestión de su tesis doctoral—.

En este sentido, el trabajo de Rapún (2025) es de nuevo un buen modelo, puesto que a los tres especialistas que etiquetan el corpus se les proporciona previamente un esquema de anotación y una taxonomía etiológica de los errores; después se contrastan

los resultados del etiquetado de una muestra del corpus y se discuten las divergencias para llegar a un consenso antes de codificar el corpus completo; y, finalmente, también se realiza un análisis estadístico para corroborar que no hay variación significativa entre la codificación de los diferentes observadores. Yonekawa (2025), en un corpus de hablantes de japonés, también presenta un análisis en el que la codificación de los errores la han llevado a cabo dos especialistas, al igual que Zhang (2016) en un corpus de hablantes de chino, y confirma que estadísticamente no hay diferencias significativas entre sus juicios.

El nivel de dominio de los informantes, asimismo, es necesario que se determine objetivamente con alguna prueba de nivel o certificado contrastado. Finalmente, nos parece indispensable contar con un corpus de análisis representativo y que esté informatizado y disponible para poder replicar el análisis o realizar otros. En los trabajos de este análisis, la mayoría de los corpus se incluye mecanografiado e impreso a modo de anexo —véanse Fernández Jódar (2006), Maldonado (2013), Nadal (2012), Rodríguez García (2020), Rubinjoni (2017), Santos Gargallo (1992) y Zimny (2016)—, de ahí que cualquier investigador pueda revisar los textos y analizarlos, gracias a herramientas como #LancsBox X (Brezina y Platt 2025). Al contar con los textos se ha determinado la extensión del corpus<sup>14</sup>, cuando el investigador no la indica. De esta manera, se añade precisión a las conclusiones. Los corpus más extensos son los de Rodríguez García (2020) —entre 38 000 y 46 000 palabras—; en segundo lugar, los de Fernández Jódar (2006), Llamas (2020), Maldonado (2013), Montoro (2013), Rubinjoni (2017), Santos Gargallo (1992), Zimny (2016), que cuentan con entre 14 000 y 28 000 palabras; y, en tercer lugar, los de Castanedo (2019), León, Mestre *et al.* (2017), Lukashenko (2012) y Nadal (2012), con entre 2000 y 6000 palabras.

No obstante, los corpus de textos no siempre están disponibles —Kočman (2011), Llamas (2020), Rascón (2013), León, Mestre *et al.* (2017) y Santiago Alonso (2009) no los facilitan— o solo se ofrece una muestra —como en los estudios de Montoro (2013) y de Castanedo (2019) en los que, además, las producciones están escritas a mano—, lo cual impide la replicabilidad del análisis y reutilizar el corpus para examinar otras cuestiones.

En última instancia, esta investigación pretende contribuir a la mejora de la enseñanza del empleo del artículo a estudiantes de EL2 cuya L1 carece de esta categoría gramatical y facilitar así su aprendizaje.

<sup>14</sup> Véanse las notas n.º 4, 5, 6, 8, 9 y 10.

## Bibliografía

- BARALO OTTONELLO, Marta (2004). “La interlengua del hablante no nativo”. En Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL, 369-389.
- BELDA TORRIJOS, Mónica (2004). “Análisis de errores ruso-español en estudiantes rusos”. En Milka VILLAYANDRE (Coord.), *Actas del V Congreso de Lingüística General. León 5-8 de marzo de 2002*. Vol. 1. León: Arco/Libros, 357-374.
- BICKERTON, Derek (1995). *Language and human behavior*. Seattle: UW Press.
- BREZINA, Vaclav; PLATT, William (2025). #LancsBox X [software]. Lancaster University. <http://lancsbox.lancs.ac.uk>. [10/12/2025]
- CAMPILLOS LLANOS, Leonardo (2012). *La expresión oral en español lengua extranjera: interlengua y análisis de errores basado en corpus*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- CASTANEDO VEGA, Claudia (2019). *Análisis de errores durante la adquisición del español en rusohablantes de nivel B1 en el aula de ELE: el uso del artículo*. TFM. Universidad de Cantabria.
- CAVADA FERNÁNDEZ-CORONADO, Patricia de la; SESMILO PINA, Álvaro (2007). “Errores específicos en estudiantes eslavos (polacos y croatas) en las destrezas orales”. En Enrique BALMASEDA (Ed.), *Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE: las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE*. Logroño: ASELE, 415-430.
- COHEN, Jacob (1960). “A coefficient of agreement for nominal scales”. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 37-46.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación (MCER)*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y Anaya.
- CORDER, S. Pit (1967). “The significance of learner’s errors”. *IRAL*, 5(4), 161-170.
- DENST, Edyta (2006). *Uso del artículo en español para hablantes eslavos*. TFM. Universidad Complutense de Madrid.
- ELLER, Helen (2022). *Adquisición/aprendizaje del artículo en español por hablantes de estonio*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- FERNÁNDEZ JÓDAR, Raúl (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de aprendices polacos de español*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, Sonsoles (1991). *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

- FERREIRA CABRERA, Anita; ELEJALDE GÓMEZ, Jéssica (2017). "Análisis de errores recurrentes en el Corpus de Aprendices de Español como Lengua Extranjera, CAELE". *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, 17(3), 509-537.
- HAWKINS, John A.; BUTTERY, Paula (2010). "Criterial features in learner corpora: Theory and illustrations". *English Profile Journal*, 1, 1-23.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español (PCIC)*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- KOČMAN, Ana (2011). "Errores gramaticales comunes en alumnos croatas de español como segunda lengua en la producción escrita". *marcoELE*, 13, 1-12.
- LEÓN GONZÁLEZ, Blanca; MESTRE MELIÁ, Martí *et al.* (2017). "Analysis of errors by beginner students from Croatia: The case of the definite article in Catalan, Galician and Spanish". *Croatian Journal of Education*, 19(1), 145-155.
- LLAMAS SEVILLA, Jesús M. (2020). *El español como lengua extranjera en nativos de lenguas bálticas orientales: análisis de producciones y estudio comparado de las interlenguas españolas de lituanos y letones*. Tesis doctoral. Universidad Camilo José Cela.
- LUKASHENKO, Nataliia (2012). *Estudio de algunos efectos protolingüísticos en los aprendices ucranianos de español como L2*. TFM. Universidad de Valladolid.
- MALDONADO MARTÍNEZ DE LA CASA, Roberto (2013). *Análisis de errores en la adquisición/aprendizaje del español en estudiantes letones*. TFM. Universidad de Alcalá.
- MARTÍN GONZÁLEZ, Rocío (1999). *El análisis de errores en español como lengua extranjera: el caso del checo*. Tesis doctoral. Universidad Autónoma de Madrid.
- MONTORO CANO, Estela del Rocío (2013). *La enseñanza del español como lengua extranjera en Eslovaquia (Bratislava): historia y actualidad*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- NADAL LÓPEZ, María José (2012). *Análisis de errores de la interlengua de español para serbiobablantes: dificultades del uso del artículo*. TFM. Universidad de Jaén. Biblioteca redELE (2014), 15.
- NIKITINA, Iuliia (2019). *Análisis de errores en el aprendizaje de los artículos en español por parte de aprendientes de habla estonia y rusa*. TFM. Universidad de Tartu.
- RAPÚN MOMBIELA, Virginia (2025). *Evolución en el uso del artículo por parte de estudiantes de grado estonias de lengua española. Un estudio longitudinal de corpus de aprendientes con énfasis en la influencia interlingüística*. Tesis doctoral. Universidad de Tartu.
- RASCÓN CABALLERO, Alfonso (2012). "Análisis de errores e interlengua. Aplicación a las frases con el verbo gustar en estudiantes lituanos de español". *Verbum*, 3, 91-100.

- RASCÓN CABALLERO, Alfonso (2013). "Avance de análisis de errores de la interlengua en estudiantes lituanos de español". *Verbum*, 4, 95-105.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Cristina (2020). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices de ELE universitarios checos y eslovacos*. Tesis doctoral. Universidad Masaryk.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Cristina (2021). "Errores en el uso del artículo con aprendices de español checos y eslovacos". *Études romanes de Brno*, 42(1), 381-399.
- RODRÍGUEZ GARCÍA, Cristina (2025). "Errores ortográficos en la interlengua de aprendientes de ELE con L1 checo y eslovaco". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 24, 231-254.
- RUBINJONI, Vlatka (2017). *Análisis de errores en el uso del artículo determinado en producciones escritas de aprendientes serbios de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Alcalá.
- SANTIAGO ALONSO, Gemma María (2009). "La adquisición del artículo determinado por aprendices eslovenos: análisis cuantitativo y cualitativo de los errores". *Journal for Foreign Languages*, 1(1-2), 35-51.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (1992). *La enseñanza de segundas lenguas, análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes de español cuya lengua nativa es el serbo-croata*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2004). "El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo". En Jesús SÁNCHEZ LOBATO e Isabel SANTOS GARGALLO (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como L2/LE*. Madrid: SGEL, 391-410.
- SANTOS GARGALLO, Isabel; ALEXOPOULOU, Angélica (2021). "Metaanálisis de las tesis doctorales de análisis de errores en la interlengua española a lo largo de tres décadas (1991-2019)". *marcoELE*, 32, 2-36.
- TARRÉS CHAMORRO, Iñaki (2002). *El uso del artículo por estudiantes polacos de E/LE*. TFM. Universidad de Barcelona.
- TESTA, Martin (2019). "The acquisition of Spanish L3 articles: What can be learned from a simple linear regression analysis?". *Research in Corpus Linguistics*, 7, 84-112.
- THEWISSEN, Jennifer (2013). "Capturing L2 accuracy developmental patterns: insights from an error-tagged EFL learner corpus". *Modern Language Journal*, 97, 77-101.
- THEWISSEN, Jennifer (2020). "Accuracy". En Nancy TRACY-VENTURA y Magali PAQUOT (Eds.), *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Corpora*. New York: Routledge, 305-317.
- VALVERDE IBÁÑEZ, María Pilar; OHTANI, Akira (2014). "Annotating article errors in Spanish learner texts: design and evaluation of an annotation scheme".

- En *Proceedings of the 28th Pacific Asia Conference on Language, Information and Computing*, Phuket, Thailand, 234-243.
- VÁZQUEZ, Graciela E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español/lengua extranjera*. Frankfurt: Peter Lang.
- YONEKAWA, Kazuko (2025). *Análisis de errores relacionados con el uso del artículo en textos escritos por aprendientes japoneses de español como segunda lengua*. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- ZEČEVIĆ KRNETA, Gorana (2016). *Upotreba određenog člana u španskom kao stranom jeziku na onsovu analize grešaka kod govornika srpskog jezika (Usos del artículo determinado en el ELE en base al análisis de errores de los serbiobablantes)*. Tesis doctoral. Universidad de Kragujevac.
- ZHANG, Yan (2016). *Enseñanza-aprendizaje de ELE y análisis de errores de estudiantes chinos de español*. Tesis doctoral. Universidad de Santiago de Compostela.
- ZIMNY, Ágata (2016). *Análisis de errores en la adquisición del artículo español por alumnos polacos de ELE*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.

**Ana Gabrijela Blažević**

**Andrea-Beata Jelić**

*Universidad de Zagreb*

## **Los elementos culturales en los libros de texto de ELE para adolescentes: propuesta de criterios de análisis**

### **Cultural Contents in Spanish as a Foreign Language Coursebooks for Adolescents: Proposal of Analysis Criteria**

**Recibido:** 24.04.2025 / **Aceptado:** 27.11.2025

**Resumen:** Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia comunicativa intercultural es un medio de comunicación y socialización que permite al alumnado establecer una relación entre su cultura y la ajena y mediar entre ellas, proceso en el cual los libros de texto juegan un rol crucial. En el caso del español como lengua extranjera (ELE), esto representa un especial desafío debido a la heterogeneidad y riqueza cultural de los países hispanohablantes y las variedades del español de cada país. En este trabajo se propone una parrilla de criterios para analizar la presencia y las características de los elementos culturales en los libros de

**Abstract:** In the foreign language classroom, intercultural communicative competence is a means of communication and socialization, enabling learners to establish a relationship between a foreign and their own culture as well as to mediate between them whereby foreign language coursebooks play a key role. In teaching Spanish as a foreign language, this poses a particular challenge because of the considerable heterogeneity and cultural richness of Spanish-speaking countries, as well as the diversity of Spanish language varieties. The aim of our paper is to propose analysis criteria which would enable the presence,

texto de ELE, aplicados a un libro de texto para adolescentes. Los resultados señalan que la competencia intercultural está muy presente e integrada a lo largo de todo el libro de texto analizado, reforzando así la relación insoluble entre lengua y cultura, y que en el libro de texto está representada la diversidad cultural del mundo hispano. Sin embargo, se han observado áreas de posibles mejoras, como disminuir la dominancia de los referentes culturales, mantener un mejor equilibrio entre las destrezas que se desarrollan en las actividades con elementos culturales y promover una mayor concienciación de la cultura propia del alumnado.

**Palabras clave:** alumnado adolescente, competencia intercultural, elementos culturales, español como lengua extranjera (ELE), libro de texto.

characteristics and ways of representation of selected types of cultural content in a coursebook to be determined, applied to a coursebook aimed at adolescent learners. The results indicate that intercultural communicative competence is highly present and embedded throughout the analyzed coursebook reinforcing the strong relationship between language and culture, and that the cultural diversity of the Hispanic world is represented. However, areas for potential improvement have been observed, such as reducing the dominance of cultural references, maintaining a better balance between the skills developed in the activities containing cultural elements, and promoting greater awareness of learners' own culture.

**Keywords:** adolescent learners, intercultural competence, cultural elements, coursebooks, Spanish as a foreign language.

## 1. Introducción

El concepto actual de adquisición de lenguas extranjeras incluye, además de elementos lingüísticos y comunicativos, la adquisición de elementos culturales, así como la concienciación de la estrecha relación que existe entre lengua y cultura. La cultura en su acepción más amplia se puede definir como “el conjunto de comportamientos habituales de un colectivo” (Soler-Espiauba 2009: 215). Aunque durante muchos años la cultura se observó a través del prisma de la llamada “alta cultura”, es decir de los grandes acontecimientos, obras y personas de la historia, el arte o la literatura de un pueblo, hoy es ampliamente aceptado el concepto antropológico de la cultura que abarca las costumbres, tradiciones y la vida cotidiana de una comunidad (Paricio Tato 2014). Según Vrhovac, “la lengua es el producto de una cultura, pero a su vez, su mediador” (2019: 303), ya que la cultura se desarrolla y crea con la lengua y está integrada en ella. En ese sentido, el concepto canónico de la competencia comunicativa (Hymes 1972) ha sido ampliado y enriquecido durante los últimos treinta años con el concepto de la competencia comunicativa intercultural, que abarca la capacidad de

dialogar e interaccionar eficazmente con individuos de otras culturas (Alexopoulou 2020; Guilherme 2000). Desde la perspectiva de la didáctica de lenguas extranjeras (LE), eso ha llevado a cambios en el proceso de enseñanza: la competencia comunicativa intercultural se ha convertido en uno de los objetivos del aprendizaje de LE (Andraka 2019) y el modelo de hablante a perseguir pasa a ser el de un hablante intercultural que puede mediar entre su cultura y la extranjera (Byram y Fleming 2001; Vrhovac 2019).

En los contextos formales de aprendizaje de una LE el libro de texto juega un papel muy importante en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumnado, debido a que este fuera de clases no suele estar frecuentemente en contacto ni con la lengua que estudia ni con su cultura. Por eso, el libro de texto es una de las principales fuentes de *input* cultural para el alumnado. En el caso de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), esto representa un especial desafío para los creadores de libros de texto debido a la heterogeneidad y riqueza cultural de los países hispanohablantes y las variedades de español de cada país. Sin embargo, a pesar de la relevancia de los libros de texto, su estudio todavía no se ha consolidado (Canale 2024), de lo que se puede deducir la necesidad de llevar a cabo estudios adicionales con el propósito de ofrecer análisis temáticos sobre el contenido de los libros de texto, especialmente los destinados a subgrupos particulares de alumnado, ya que la mayoría de los análisis existentes se basan en libros de texto para adultos. Por eso, en este trabajo afrontamos el desafío de analizar los elementos culturales en el ejemplo de un libro de texto de ELE para adolescentes que se utiliza en las escuelas primarias en Croacia, *Reporteros Internacionales*, proporcionando también una plantilla de análisis de los elementos culturales para facilitar investigaciones futuras.

## 2. La competencia comunicativa intercultural

Dentro de la enseñanza de lenguas extranjeras, la competencia comunicativa intercultural abarca los elementos lingüísticos, sociolingüísticos, discursivos e interculturales que acompañan al alumnado en el proceso de adquisición de la lengua y a través de los cuales la cultura se vuelve un medio de comunicación y socialización (Andraka 2019; Byram 1997; Miquel y Sans 2004; Petravić 2016). En su influyente modelo, Byram (2020) diferencia cinco dimensiones o saberes de la competencia comunicativa intercultural: los conocimientos o saberes (*savoirs*), el saber comprender (*savoir comprendre*), el saber hacer (*savoir apprendre/faire*), las actitudes o el saber ser (*savoir être*) y el saber comprometerse (*savoir s'engager*). Los saberes incluyen el conocimiento sobre uno mismo y los demás, así como la interacción a nivel individual y social. El saber comprender se refiere a la capacidad de interpretar documentos y eventos y relacionarlos con nuestra propia cultura. El saber hacer es la capacidad de

descubrir, es decir de adquirir nuevos conocimientos y de interactuar poniendo en práctica nuestros conocimientos, actitudes y habilidades. Las actitudes nos permiten relativizar nuestras interpretaciones y apreciar interpretaciones distintas, mientras que el saber comprometerse se refiere al desarrollo de una conciencia cultural crítica en la valoración de perspectivas, acciones y productos culturales, tanto de nuestra cultura como de la extranjera, por lo cual esta última ocupa un lugar central en el modelo de competencia intercultural propuesto por Byram.

La creciente importancia de la competencia comunicativa intercultural se puede observar también en el desarrollo del concepto de la competencia plurilingüe/pluricultural en el Marco común de referencia para las lenguas, MCER, que “hace referencia a la capacidad de utilizar las lenguas para fines comunicativos y de participar en una relación intercultural en que una persona, en cuanto agente social, domina con distinto grado varias lenguas y posee experiencia de varias culturas” (Consejo de Europa 2002: 167). Se trata de una competencia que está en el centro de la política lingüística europea porque puede acelerar el aprendizaje lingüístico, pero también porque su desarrollo influye en la habilidad de mediar entre la cultura propia y la ajena, facilitando así la comunicación y superando estereotipos y desentendidos culturales, además de que ayuda a construir actitudes positivas hacia el concepto de cultura en sí (Consejo de Europa 2002). Sin embargo, en la primera versión del MCER (Consejo de Europa 2002) no se detallaba el desarrollo de la competencia pluricultural, sino que esta se englobaba indirectamente dentro del desarrollo de otras competencias, principalmente dentro de las competencias generales (saber, saber hacer, saber ser y saber aprender) y, en menor medida, dentro de la competencia comunicativa (dentro de la competencia lingüística, a través de sus componentes léxicos y semánticos; dentro de la sociolingüística, a través de las reglas de comportamientos, los dichos populares, los registros, acentos y dialectos; y dentro de la competencia pragmática, en cuanto a que diversas convenciones culturalmente condicionadas influyen en el planeamiento de los textos). A diferencia de ello, el Volumen complementario del MCER (Consejo de Europa 2020) proporciona una tabla con descriptores sobre el aprovechamiento del repertorio pluricultural para cada nivel.

Además del MCER y su volumen complementario, el Consejo de Europa (2013) ha editado también el Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas (MAREP) con el fin de promover un cambio de paradigma en la educación lingüística y potenciar los enfoques plurales que se alejan de una visión compartimentada de las competencias lingüísticas y culturales del alumnado, destacando que la competencia plurilingüe y pluricultural de MCER abarca todo el conocimiento lingüístico y cultural de un individuo. Este referencial comprende descriptores de

recursos relativos a los saberes, el saber hacer y el saber ser del alumnado y listas de recursos que promueven las competencias globales en las que se centra el documento: la gestión de la comunicación lingüística y cultural en un contexto de alteridad y la construcción y el desarrollo de un repertorio lingüístico y cultural plural.

Además de la integración del plano cultural con el lingüístico que se evidencia en todos estos marcos, varios autores destacan la importancia del desarrollo explícito de la competencia comunicativa intercultural. Por ejemplo, Toledo Vega y García Fernández (2020) subrayan el valor cognitivo de los contenidos culturales y destacan que analizando las diferencias y similitudes entre su cultura y la ajena el alumnado desarrolla el pensamiento crítico; mientras que Miquel y Sans (2004) destacan el rol del profesorado en los análisis culturales explícitos que desarrollan el pensamiento crítico del alumnado y actitudes interculturales positivas. De aquí surge también la importancia de la manera en la que los libros de textos muestran la diversidad lingüística y cultural del español dado que el profesorado, por su parte, trae también a la clase sus propias actitudes y creencias sobre la identidad lingüística del español (por ejemplo, el nombre que usa para denominarlo —español o castellano—, y su actitud hacia las variedades dialectales y su percibido prestigio) (Contreras Izquierdo 2023).

### **3. La interculturalidad en las clases de ELE y el rol del libro de texto**

Siguiendo las directrices de MCER (Consejo de Europa 2002), el Plan Curricular del Instituto Cervantes —PCIC (Instituto Cervantes 2006)— enumera los objetivos y contenidos de la enseñanza de ELE observando al alumnado a través de tres dimensiones: el alumnado como agente social, como hablante intercultural y como aprendiz autónomo. Como hablante intercultural, el alumnado “ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través del español y establecer puentes entre la cultura de origen y la de los países hispanohablantes” (Instituto Cervantes 2006). Para ello, el alumnado debe tomar conciencia sobre la diversidad cultural del mundo hispanohablante y sobre el rol de sus propias actitudes y factores afectivos al interpretar otras culturas y a sus hablantes, pero también debe familiarizarse con los referentes culturales, las normas y convenciones sociales de los países hispanohablantes para participar como mediador intercultural en diversas situaciones e interacciones interculturales.

En cuanto a los contenidos concretos que debería aprender en distintos niveles el alumnado de ELE, estos se detallan en los apartados 10, 11 y 12 del PCIC (Instituto Cervantes 2006): los referentes culturales, los saberes y comportamientos socioculturales y las habilidades y actitudes interculturales.

Los referentes culturales son el conocimiento fáctico que menciona el MCER (Consejo de Europa 2002) que permite al alumnado tener una visión general de los

elementos que representan la herencia cultural del mundo hispanohablante. Estos abarcan los conocimientos generales (geográficos, demográficos, económicos, políticos, educativos, etc.) de los países hispanos, los acontecimientos y protagonistas del pasado y el presente y los productos y creaciones culturales (literatura, música, cine y otros campos y corrientes artísticas) que forman parte de la herencia cultural del mundo hispanohablante.

Los contenidos del inventario de saberes y comportamientos socioculturales se refieren a los conocimientos concretos sobre la forma de vida y la organización social, el día a día, las relaciones interpersonales en distintos ámbitos y la identidad colectiva y el estilo de vida, mientras que los comportamientos se describen en contextos comunicativos e interactivos.

Las habilidades y actitudes interculturales son los conocimientos procedurales que el alumnado como usuario de la lengua usa conscientemente para desarrollar estrategias interculturales mediante las cuales, dentro de sus experiencias interculturales, puede entender e interpretar las informaciones con las que se encuentra y actuar adecuadamente en una situación comunicativa. Estas actitudes y habilidades ayudan al alumnado a controlar las dimensiones cognitivas, afectivas y conductuales de su reacción en una interacción intercultural, fomentando la creación de una identidad cultural plural que permite aceptar los conocimientos y comportamientos culturales y mediar entre culturas. El desarrollo de estas habilidades y actitudes está estrechamente relacionado con la ya mencionada explicitación y el trabajo comparativo en cuanto a los temas culturales tratados (Miquel y Sans 2004).

Diversos trabajos subrayan que el libro de texto desempeña un papel positivo en el desarrollo de la competencia intercultural del alumnado, al ofrecer una progresión de contenidos y un marco estable para la planificación del profesorado. A menudo, este se combina con otros recursos didácticos, como textos auténticos, materiales audiovisuales y recursos digitales para enriquecer la experiencia intercultural del alumnado y ampliar su eficacia (Gutiérrez Rivero y Romero Oliva 2022; Carmona Herrera *et al.* 2019; Jiménez y Jiménez 2024), pero en el entorno formal de aprendizaje de una LE los libros de texto como mediadores entre el alumnado y la cultura de la lengua que estudian son cruciales (Bravo Moreno 2019; Maričić y Moreno Fernández 2015; Petravić 2010, 2016). Como destacan Byram, Nichols y Stevens (2001), la importancia del libro de texto va más allá de ser habitualmente la fuente principal del *input* cultural, ya que el libro de texto, según su planteamiento, puede potenciar en mayor o menor medida el desarrollo explícito de la competencia comunicativa intercultural.

El libro de texto puede definirse como “un conjunto de materiales (textos, imágenes, consignas, etc.) pedagógicamente ordenados y organizados para presentar una disciplina,

un área de trabajo o un cuerpo de contenidos a los estudiantes” (Canale 2024). Además de ser un material de clases a menudo primordial que guía hacia la consecución de los resultados de aprendizaje planeados, por lo general es para el alumnado la principal fuente de *input* lingüístico y de conocimiento cuando se trata de lenguas a las que no está expuesto en gran medida fuera de aula. Andraka (2019) destaca que, respecto a los contenidos culturales, los libros de texto deben contener información actual y correcta, mostrar la cultura de manera realista, contextualizar los elementos culturales, desarrollar la conciencia de que en diferentes situaciones comunicativas los comportamientos están culturalmente condicionados y evitar los estereotipos. Los libros de texto suelen contener temas positivos o neutrales, como lo son monumentos culturales, tradiciones y costumbres del día a día. Según se promueven diversas actividades interculturales, se desarrollan temas sociales más serios, se usan materiales auténticos y se fomenta el intercambio de opiniones (Derenowski 2011). Partiendo de la ya mencionada definición de la competencia pluricultural del MCER, Trujillo Sáez (2005) destaca la necesidad de que los libros de texto manifiesten la cultura de manera integrada al aprendizaje de lengua, y no dejándola como un tema aparte.

Además de estas características generales que deben presentar los libros de texto en cuanto a los elementos culturales, es indispensable que estos se adapten al perfil de sus previstos usuarios. En ese aspecto el alumnado de ELE adolescente, como usuario meta del libro de texto aquí analizado, debería ser reconocido como un grupo particular de alumnado. Teniendo en mente los grandes cambios tanto físicos como cognitivos, afectivos y sociales que atraviesan los adolescentes y la etapa de desarrollo en la que se encuentran, donde se descubren a sí mismos y empiezan a ver al mundo con otros ojos, se debe atender a sus necesidades particulares. La enseñanza a los adolescentes debe, en primer lugar, situarse en un entorno positivo, de respeto y alentador, que al mismo tiempo sea estimulante y fomenta el desarrollo del pensamiento crítico y creativo (Erlam *et al.* 2021). Asimismo, hay que tener en cuenta su conocimiento previo y sus creencias y expectativas sobre la lengua meta, factores que pueden influir en su proceso de aprendizaje (Barcelos y Kalaja 2011).

Según los datos del Instituto Cervantes (2024), el español es una de las lenguas más estudiadas en el mundo y la segunda o tercera lengua extranjera en las escuelas secundarias de muchos países europeos, con una perspectiva de aumento. Sin embargo, todavía se siente una falta de estudios de materiales pedagógicos y didácticos que tengan en cuenta las peculiaridades de esta franja de edad (Colomo Nieto 2022) y que ayuden a mejorar las prácticas existentes, por lo cual en este trabajo nos proponemos presentar un modelo de análisis de los elementos culturales aplicado a un manual para adolescentes.

#### 4. Investigaciones previas

Existen numerosas investigaciones sobre diversos aspectos del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en los libros de texto de ELE. Sin embargo, los objetivos de dichas investigaciones, la selección del corpus y los criterios de análisis varían mucho.

Es por eso por lo que aquí nos centraremos en las investigaciones sobre la presencia en general de la cultura en los libros de texto de ELE que se asemejan al perfil de esta investigación y, por ende, cuyos resultados pueden ser comparados.

Álvarez Baz (2012) midió los aspectos interculturales de la lengua y el tratamiento que reciben en 7 libros de texto del nivel B1 para adultos editados en España (*Pasaporte ELE*, *Agencia ELE*, *Vía rápida*, *Etapas 6, 7, 8 y 9*, *Español lengua viva*, *Protagonistas internacionales* y *Anaya ELE intensivo*) con el fin de ahondar en el desarrollo de las actitudes y habilidades interculturales del alumnado sinohablante. El autor concluyó que los contenidos necesarios para desarrollar la conciencia intercultural del alumnado están integrados junto a los demás contenidos, pero principalmente a través de un enfoque informativo. Además, observó que los libros de texto se dividen en los que usan los elementos culturales para desarrollar la competencia lingüística del alumnado y los que promueven la competencia comunicativa pluricultural propiamente dicha.

Illescas García (2015) en su análisis de la presencia de contenidos multiculturales en 8 libros de texto de ELE editados en España (*Prisma Progresiva (B1)*, *Nuevo Ven 2*, *Vive el español B1*, *Sueña 2*, *Pasaporte ELE*, *Nuevo Español en marcha 3*, *Gente boy 2*, *Aula Internacional 3 Nueva edición*) y en 8 editados en EE.UU. concluyó que los elementos lingüísticos y culturales no están conectados y que la cultura frecuentemente se usa como base para adquirir la lengua y no la competencia comunicativa intercultural dado que predomina un enfoque informativo en el que solo se transmiten datos sobre la cultura hispana, principalmente a través de textos.

Bravo Moreno (2019) analizó los elementos culturales en tres series de libros de texto de ELE para adultos: *Sueña 1 (A1-A2)* y *2 (B1)*; *Diverso 1 (A1)*, *2 (A2)* y *3 (B1)* y *Aula Internacional 1 (A1)*, *2 (A2)* y *3 (B1)* siguiendo la clasificación de contenidos culturales del PCIC y analizando las actividades que contienen elementos culturales, las destrezas que se trabajaban con ellas y la existencia o no de contraste entre dicho componente de la cultura extranjera con la propia del alumnado. La autora concluyó que existe una progresión en los elementos culturales según el nivel, que entre el 50 y 60% de los contenidos encontrados se refieren a los referentes culturales y que las destrezas no están parejamente representadas, dominando la lectura y la expresión oral. Además, observó que como referente cultural suele usarse España y destacó el rol crucial del profesorado en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural,

ya que en los libros de texto que analizó los elementos culturales por lo general no se contrastaban con la cultura propia del alumnado.

Robles Ávila y Palmer (2020) investigaron el componente cultural con el fin de sopesar la importancia que se le otorga a la competencia pluricultural en los libros de texto *Bitácora 2* y *Experiencias Internacional 2* (ambos del nivel A2), para lo cual en la primera fase de análisis clasificaron los contenidos culturales según se referían a: a) referentes culturales; b) saberes y comportamientos socioculturales; c) competencia plurilingüe o d) competencia pluricultural. Sus resultados mostraron que se pone énfasis principalmente en los referentes culturales seguidos de los saberes y comportamientos socioculturales, y que la cultura se introduce de manera expositiva sin involucrar mucho al alumnado, lo que no conlleva a un desarrollo adecuado de su competencia comunicativa intercultural.

Morales-Vidal y Cassany (2020) analizaron críticamente el discurso en los libros de texto de ELE de los niveles A1, A2 y B1 *En Acción 1*, *Gente Hoy 2*, *Nuevo Avance Básico*, *Nuevo Prisma A1* y en *¿Español? ¡Por supuesto! 4* en siete categorías: clases sociales, diversidad étnico-racial y migrantes, roles o papeles sociales en los que se sitúa el aprendiz, prácticas culturales hispanas representadas, identidades LGTBIQ+ y diversidad de género, edad de los personajes y discapacidad física/motora o neurodivergente. En cuanto a las prácticas culturales hispanas, concluyen que predominan las españolas frente a las hispanoamericanas excepto en el libro de texto *Gente*, pero evidencian una visión pluricéntrica de la comunidad a pesar de que las editoriales analizadas son peninsulares. En relación con los temas, prevalecen los corrientes o *mainstream* y la alta cultura. Además, destacan que los aspectos folclóricos y festivos están hiperrepresentados, estereotipados y mostrados de forma idealizada, debido a la mercantilización del español.

Cabrera Romero (2023) hizo un análisis cuantitativo y cualitativo de 30 libros de texto de ELE editados en España, 15 del nivel A2 y 15 del nivel B2, para determinar el tipo de contenido cultural que incluyen y su ámbito geográfico (España o Hispanoamérica), su integración en el libro de texto, las destrezas que se practican, si a la cultura se le da un enfoque formativo o informativo y si los contenidos analizados contribuyen al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural. La autora encontró elementos culturales en la mitad de las muestras, que por lo general estaban integrados dentro de la unidad y entrelazados con los contenidos lingüísticos. En cuanto a los contenidos, predominan los saberes y comportamientos culturales seguidos de los referentes culturales, y aunque se muestra la diversidad cultural del mundo hispano, prevalecen los contenidos sobre España. La cultura se presenta primordialmente de manera informativa y a través de la lectura, por lo que la mayoría de las actividades no fomenta verdaderamente el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Hay que destacar que el corpus de todas estas investigaciones, a excepción de un solo libro de texto (*¿Español? ¡Por supuesto! 4*) en el estudio de Morales-Vidal y Cassany (2020), lo conforman libros de texto para adultos. Nuestro propósito es aportar un nuevo matiz al campo al detallar los resultados de un libro de texto para adolescentes. A continuación, se presentan la metodología y los resultados de nuestro análisis.

## **5. Investigación sobre los elementos culturales en los libros de texto Reporteros internacionales**

### **5.1. Objetivos**

El objetivo de la presente investigación es determinar la presencia y las características de los elementos culturales en el caso de un libro de texto de ELE para adolescentes en sus distintos niveles. Más precisamente, se analizará para cada nivel: la cantidad de elementos culturales encontrados y el tipo de cultura trabajada, su relación con los inventarios del PCIC (Instituto Cervantes 2006), las características del *input* y el tipo de actividad que realiza el alumnado con base en el *input* cultural recibido.

### **5.2. Corpus**

Para el análisis se ha escogido el libro del alumno (incluidos todos los audios y vídeos que lo acompañan) de la serie de libros de texto de ELE *Reporteros internacionales 1* (A1), 2 (A1/A2) y 3 (A2+), editados en Barcelona por la editorial Difusión (2018, 2018a, 2019) para un alumnado de ELE adolescente, genérico en cuanto a su país de origen o lengua materna. Se ha elegido esta serie de libros de texto por ser la primera y, de momento, la única serie aprobada por el Ministerio de Ciencia, Educación y Juventud de la República de Croacia (MZO 2023) para usarse de 4° a 8° grado de primaria en Croacia (alumnado entre 10 y 14 años), luego de que tras la publicación del Currículo de la asignatura de español como lengua extranjera (MZO 2020) se abrieran las puertas a la enseñanza del español como lengua extranjera en las escuelas primarias en Croacia.

Se trata de una serie de libros de texto en cuya elaboración se han tenido en cuenta los conceptos didácticos mencionados en el marco teórico y que, según los autores, permite al alumnado descubrir el mundo hispano actual de la mano de jóvenes reporteros de España y diversos países de Hispanoamérica<sup>1</sup> a través de situaciones comunicativas diarias y materiales auténticos que sientan las bases para el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumnado, prestando “especial atención a la realidad cultural del mundo hispano” y creando “espacios para desarrollar las competencias intercultural y cívica” (Difusión 2018: 3).

---

<sup>1</sup> También hay un reportero estadounidense de origen latino y cabe destacar que los reporteros no siempre son de las capitales o ciudades más conocidas de su país de origen. Asimismo, no todo el contenido de la unidad gira exclusivamente en torno al país de origen del reportero.

Cada libro de texto de la serie presenta la misma estructura: 5 unidades y los apartados *Mis estrategias de aprendizaje*, *Tablas de verbos*, *Glosario* y *Mapas* (que incluye un mapa político y físico de España e Hispanoamérica). En el índice de cada unidad se presenta al reportero que protagoniza la unidad y los contenidos se clasifican en las siguientes categorías: comunicación, gramática y fonética, léxico, cultura, competencia intercultural y competencia cívica.

Las unidades en sí constan de tres lecciones de dos páginas cada una, la sección *Mi gramática*, *Mis palabras*, un apartado cultural en forma de un periódico digital llamado *La Ventana* y la sección *Somos ciudadanos* cuyo fin es desarrollar la competencia cívica del alumnado. Al final de cada unidad se incluyen tres propuestas de talleres de lengua para que el alumnado ponga en práctica todo lo aprendido en la unidad.

Adicionalmente, los libros de texto 1 y 2 contienen dos ediciones especiales del diario digital *La Ventana* cuyo tema son diversas fiestas y tradiciones del mundo hispano, el libro de texto 1 incluye los anexos (llamados dossier) con juegos y un taller de teatro, mientras que el libro de texto 2 también incluye un anexo sobre la cinematografía en español.

Dado el tema de nuestro trabajo, es importante mencionar que a lo largo de las unidades didácticas aparecen frecuentemente dos pequeños apartados, *¿Sabes qué...?* y *Compartimos el mundo*, gráficamente destacados y temáticamente relacionados con la unidad, que introducen informaciones culturales sobre el mundo hispano y motivan al alumnado a explorar diversas realidades sociales y culturales para desarrollar su competencia comunicativa intercultural. Además, en el libro de texto 1 al final de cada unidad se encuentra un pequeño cuestionario cultural que abarca los contenidos tratados.

### 5.3. Instrumento

Para el análisis se ha modificado y ampliado la plantilla de análisis de Bravo Moreno (2019). En su tesis doctoral, Bravo Moreno presenta una clasificación de 7 apartados:

- 1) breve descripción del componente cultural seleccionado (contenido y tipo de *input*: enunciado, texto o imagen);
- 2) la lección/unidad del libro de texto;
- 3) la página;
- 4) la actividad;
- 5) la destreza que se trabaja con ese componente cultural (comprensión escrita, comprensión oral, expresión escrita, expresión oral);
- 6) la existencia o no de contraste entre la cultura meta y la del alumnado; y
- 7) el tema del PCIC abarcado y clasificado en cinco ejes: a) conocimientos generales del mundo hispano; b) civilización hispana: acontecimientos y personajes

históricos, acontecimientos sociales y culturales, personajes sociales y arquitectura; c) Cultura (con mayúscula): literatura, música, cine, arquitectura, artes escénicas, artes plásticas, filosofía y deporte; d) costumbres y formas de vida y formas de ser-tradiciones: la familia, las aficiones, las costumbres, el calendario y las fechas festivas, la ecología, el medio ambiente, las comidas; y e) comportamientos socioculturales: la identidad colectiva, el cambio social, la espiritualidad, la religión, la presencia e interpretación de las culturas extranjeras.

Además, la autora incluye un apartado sobre la estereotipicidad del elemento cultural en los libros de texto. Este tema, aunque relevante, no se ha abordado en este análisis porque por su complejidad merece atención especial y un análisis más pormenorizado que excedía los límites de esta investigación.

En nuestra plantilla se han modificado los siguientes criterios de análisis de Bravo Moreno (2019):

1) y se han separado en categorías aparte la descripción del elemento cultural y el tipo de *input* para poder contabilizar como variable independiente en qué medida la cultura se introduce mediante distintos tipos de *input*;

2) el tipo de *input* se ha ampliado para incluir también los audios y los vídeos. Adicionalmente, para que los resultados sean más objetivos las imágenes se han separado en imágenes principales (las que son imprescindibles para realizar la actividad) e imágenes secundarias (las que aportan al atractivo gráfico del libro de texto y contextualizan algo, pero no son imprescindibles para resolver la actividad) y se ha incluido la categoría *input* desconocido que se refiere a ejercicios de investigación en los que el alumnado por cuenta propia investiga ciertos aspectos culturales eligiendo de forma autónoma qué fuente consultará;

3) las destrezas que desarrolla el alumnado se han separado en dos categorías y se han ampliado las categorías relacionadas con la actividad del alumnado: las destrezas receptivas están abarcadas en la categoría de las características del *input*, mientras que las productivas se analizan mediante la categoría del *output* para referirse a la actividad que el alumnado hace con base en el *input* cultural (expresión oral, expresión escrita, ejercicios breves – para diferenciarlos de la expresión escrita más desarrollada – y nada, cuando el contenido cultural solo se presenta al alumnado), con lo cual se ha conseguido una visión más detallada de la actividad o pasividad del alumnado en relación al contenido cultural; y

4) se ha corregido la clasificación de los elementos culturales según el inventario del PCIC. Este último cambio ha sido el más extenso en cuanto a la plantilla de partida, pues se ha optado por respetar del todo las categorías establecidas en el PCIC, al observar que en la plantilla original de Bravo Moreno (2019) había ciertas anomalías (por ejemplo,

en cuanto a la categorización de la arquitectura y el deporte y respecto a la ausencia de la subcategoría de relaciones interpersonales del inventario *Saberes y comportamientos socioculturales*). Eso ha conllevado que la categoría de Bravo Moreno (2019) sobre el contraste entre la cultura meta y la propia del alumnado (que se ha ampliado para abarcar lo que la autora denomina temas universales e incluye también el contraste entre otras culturas) se clasificara según el PCIC como un desarrollo explícito de la competencia comunicativa intercultural del alumnado que se manifiesta dentro del inventario de actitudes y habilidades interculturales del PCIC.

Además, la plantilla de análisis se ha ampliado incluyendo dos criterios nuevos para enriquecer el análisis que consideramos sumamente importantes: la integración o no de los contenidos culturales dentro de la unidad, siguiendo el marco teórico en el que se destaca la importancia de la integración del componente cultural con el lingüístico (Trujillo Sáez 2005), y el origen geográfico de la cultura trabajada (España, Hispanoamérica, ambas o alguna otra cultura, incluida la del alumnado) para analizar si en el libro de texto se manifiesta la riqueza cultural del mundo hispano. Por motivos prácticos y siguiendo el modelo de los estudios previos (Bravo Moreno 2019; Morales-Vidal y Cassany 2020 y Cabrera Romero 2023), todas las referencias culturales relacionadas con distintos países de Hispanoamérica (incluidas las relacionadas con el español en los EE.UU.) se han analizado conjuntamente puesto que lo que nos interesaba era ver si el manual se centraba en los elementos culturales españoles o existía cierto balance con Hispanoamérica sin pormenorizar el número de apariciones de elementos culturales de cada país hispanoamericano en particular.

En su versión final (véase el Anexo 1), la plantilla que proponemos se ha reorganizado en las siguientes categorías:

- 1) identificación y descripción de la unidad de análisis;
- 2) origen geográfico del elemento cultural;
- 3) clasificación según el inventario del PCIC;
- 4) características del *input* cultural (fuente e integración o no dentro de la unidad); y
- 5) el *output* o la actividad que realiza el alumnado con base en el *input*.

Cotejando los datos de los apartados cuatro y cinco, se observan las destrezas y competencias que desarrolla el alumnado con base en el contenido cultural.

Tras detallar las categorías y criterios de análisis de la plantilla propuesta, consideramos que antes de pasar a los resultados es crucial explicar ciertos desafíos metodológicos con los que nos encontramos al realizar este estudio, lo que podría facilitar investigaciones similares a futuro y que muestra la complejidad de este tipo de análisis.

#### 5.4. Desafíos metodológicos

Durante la recolección de datos y en un primer análisis surgieron diversos desafíos que hubo que superar, principalmente para garantizar una representación objetiva de la cantidad y categoría de los contenidos culturales. El primero fue determinar cuál sería la unidad básica de análisis. Por ejemplo, cómo se clasificaría una actividad que contiene diez imágenes, cada una representando un elemento cultural muy diferente, pero que solo implica relacionar una imagen con una palabra (por ejemplo en el primer ejercicio de *Reporteros internacionales 1* [Difusión 2018: 13] el alumnado tiene las imágenes de una paella, los Pirineos, una llama, unos tacos, unas tapas, la salsa [baile], Shakira, el flamenco, don Quijote y Messi y la lista de esas mismas palabras), en relación con un texto más extenso que también abarca varios aspectos culturales relacionados, o con un texto que está acompañado de imágenes y también de un audio y/o vídeo temáticamente relacionados que en conjunto trabajan con más detalle un solo elemento cultural (por ejemplo, un ejercicio de *Reporteros internacionales 3* [Difusión 2019: 88] en el que el alumnado escucha un audio sobre el Mes de la Herencia Hispana y luego observa imágenes y lee textos sobre cuatro latinos exitosos en los EE.UU., para luego hablar sobre distintos aspectos de la cultura latina y buscar en Internet información sobre dos famosos más y escribir algo sobre ellos, actividades para las cuales necesitaba el *input* cultural de dos ejercicios distintos del libro de texto). Se ha optado por elegir como unidad de análisis todo el *input* que está estrechamente relacionado entre sí y se precisa para realizar una o varias actividades continuas e interrelacionadas, por lo cual ambos ejemplos han sido analizados dentro de una misma entrada, permitiéndonos la plantilla de análisis ver que en el ejemplo 1 varias imágenes se relacionan con cuatro temas culturales según la clasificación del PCIC pero implican muy poca actividad por parte del alumnado, mientras que el segundo ejemplo se percibe en la ficha de análisis como un tema que se ha trabajado más en profundidad y en el cual el alumnado ha estado más implicado.

También se han encontrado elementos culturales dentro de algunos ejercicios gramaticales de oraciones aisladas, a los que se les ha dado dos tratamientos distintos según el grado de contenido cultural que aportan. Los ejercicios que meramente mencionan una palabra que podría considerarse cultural, pero sin ningún contexto o información extra y en los cuales esa palabra podría substituirse por otra que no consideraríamos un aporte cultural (por ejemplo, la mención de alguna comida típica en un ejercicio para completar huecos para practicar cierta estructura gramatical como lo sería “Me gusta la paella”, que bien podríamos reemplazar por cualquier otra comida o alimento genérico, como “Me gusta la lechuga”), no se han incluido en el análisis, ya que una simple entrada así tendría el mismo peso que los textos mencionados previamente en los que se trabaja un aspecto en profundidad, lo que llevaría a una distorsión de

los resultados. Sin embargo, sí se han incluido en el análisis una serie de ejercicios gramaticales donde se incluyen varios elementos culturales relacionados y que por ende representan en realidad un texto breve que equivaldría a otros textos culturales presentes en el libro de texto (por ejemplo, un ejercicio de *Reporteros internacionales 2* [Difusión 2018a: 97] de cinco preguntas para completar con *cuánto/a/os/a* y relacionarlas con las respuestas pertinentes en el cual el alumnado aprende sobre la capital de México, su número de habitantes, las lenguas que allí se hablan, celebraciones importantes y comidas típicas).

En relación con la clasificación de los temas según el inventario del PCIC (Instituto Cervantes, 2006), hubo que delimitar qué incluir en la categoría *Saberes y comportamientos socioculturales* porque cualquier diálogo implícitamente desarrolla los saberes y comportamientos socioculturales del alumnado. Se ha optado por evidenciar como entrada cultural solo los diálogos que explícitamente tienen como fin desarrollar dichos saberes. Algo similar ocurre con todos los audios y vídeos, ya que cada uno presenta diversos tipos de pronunciación, elemento que según el PCIC entraría en la categoría de elementos que fomentan la identidad colectiva, por lo cual esa característica no se ha tomado en cuenta en el análisis. Sin embargo, nos parece extremadamente importante mencionar la diversidad de acentos presentes en los archivos sonoros y multimedia del libro de texto analizado, lo que consideramos un aporte muy valioso y culturalmente enriquecedor. Siguiendo con la categoría *Habilidades y actitudes interculturales*, opinamos que cualquier actividad con contenidos culturales puede dar pie al desarrollo de estas habilidades y actitudes, pero como analizamos un libro de texto y no sus posibles usos, esta categoría se ha limitado a indicar las actividades que explícitamente contienen un enfoque contrastivo en el que se potencia la comparación de los elementos culturales presentados con otros (por lo general con la cultura propia del alumnado) y/o promueven una valoración explícita del alumnado sobre ciertos elementos culturales. Un ejemplo sería el siguiente: el alumnado ve un cartel y lee un texto sobre la mediación escolar en algunas escuelas españolas e hispanoamericanas y es invitado a reflexionar sobre cómo resuelve él los conflictos y quién puede intervenir cuando hay un conflicto en su escuela (Difusión 2018a: 30).

En cuanto a las actividades que debe realizar el alumnado después de un *input* con elementos culturales, tras un análisis inicial se ha mostrado problemática la clasificación de las actividades de expresión escrita. Dado el gran número de ejercicios que prevén una respuesta escrita, al menos con un par de palabras, nos pareció que su categorización como ejercicios que desarrollan la expresión escrita llevaría a una falsa hiperinflación de los resultados. Es por eso por lo que se han incluido en la categoría de ejercicios las actividades para completar huecos o las respuestas a preguntas breves que pueden contestarse con tan solo una o dos palabras, para así diferenciarlas de las actividades

analizadas y categorizadas a estos fines como actividades de expresión escrita en las que se exige que el alumnado produzca al menos un par de oraciones.

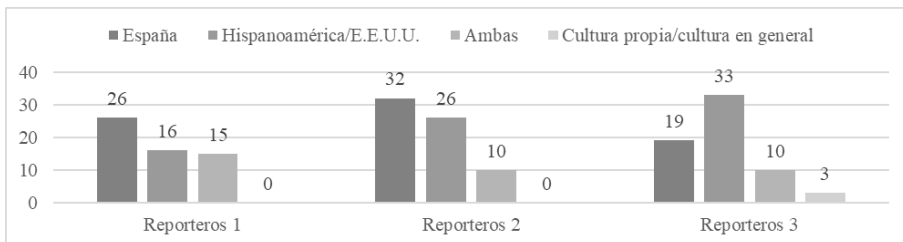
Habiendo explicado los criterios de clasificación de las actividades y los desafíos metodológicos encontrados, pasamos a los resultados de nuestro análisis.

### 5.5. Resultados

Se han analizado un total de 190 elementos culturales, 57 (30%) en el libro de texto *Reporteros internacionales 1* (A1), 68 (36%) en el libro de texto *Reporteros internacionales 2* (A1/A2) y 65 (34%) en *Reporteros internacionales 3* (A2+). En los siguientes apartados expondremos los resultados del análisis según las categorías expuestas en la metodología.

#### *Presencia de los contenidos culturales y tipo de cultura trabajada*

En los libros de texto analizados, el 42% de los contenidos se refiere a la cultura de España, 39% a las culturas de Hispanoamérica y 18% a ambas, mientras que solo un 1% de los contenidos culturales tratan temas generales o la cultura del alumnado. Adicionalmente, en dos actividades sobre la cultura hispana se invita al alumnado a ampliar el tema contrastándolo con su propia cultura. La distribución de los contenidos según la cultura que tratan y el nivel, se puede observar en el Gráfico 1.

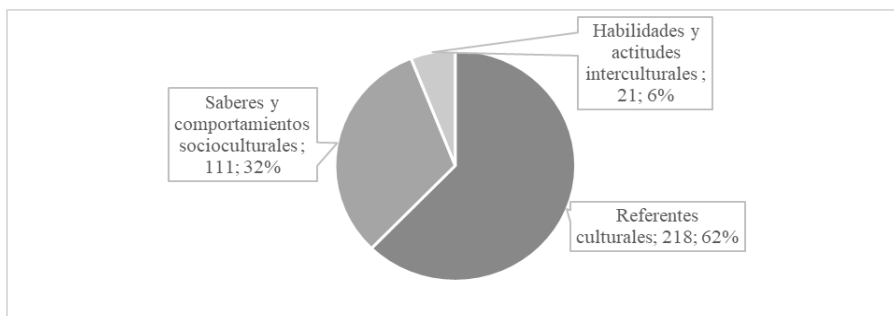


**Gráfico 1.** Número de apariciones de elementos culturales por nivel, según qué cultura se trabaja

Como se observa en el Gráfico 1, en los libros de texto *Reporteros 1* y *2* hay un poco más de contenidos culturales sobre España (46% y 47% respectivamente frente a 28% y 38% de Hispanoamérica), mientras que en el número 3 la situación es inversa (51% sobre Hispanoamérica frente a 29% de contenidos de España). Paralelamente se trabajan contenidos culturales de ambos en entre el 15 y 26% de las entradas culturales analizadas, mientras que casi no hay contenidos culturales que abarcan temas culturales en general o incluyen la cultura del propio alumnado.

### *Contenidos culturales según los inventarios del PCIC*

En las 190 entradas analizadas se han encontrado 350 temas/contenidos cuya clasificación según los inventarios del PCIC (Instituto Cervantes 2006) se muestra en el Gráfico 2.



**Gráfico 2.** Porcentaje y número de apariciones de contenidos culturales según el inventario del PCIC

Como se observa en el Gráfico 2, predominan los referentes culturales (62%) con 218 apariciones frente a los saberes y comportamientos socioculturales (32%), que aparecen 111 veces, mientras que las habilidades y actitudes interculturales se desarrollan explícitamente solo en el 6% de las entradas analizadas (21 apariciones) a través de preguntas en las que se promueve el pensamiento crítico del alumnado sobre la cultura hispana y su contraste con la cultura propia del alumnado.

En los Gráficos 3 y 4 se muestran en más detalle estos resultados, según los distintos inventarios del PCIC (Instituto Cervantes 2006) para cada categoría y el nivel del libro de texto analizado.



**Gráfico 3.** Número y tipo de apariciones de referentes culturales por nivel

Como se puede ver en el Gráfico 3, dentro de los referentes culturales se da la misma distribución en los tres niveles: dominan los conocimientos generales de los países hispanos (54%), seguidos de los productos y creaciones culturales (30%), mientras que los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente se trabajan en solo el 16% de las actividades de esta categoría.

En relación con los saberes y comportamientos socioculturales, que se muestran en el Gráfico 4, también observamos una distribución similar entre los distintos niveles analizados.



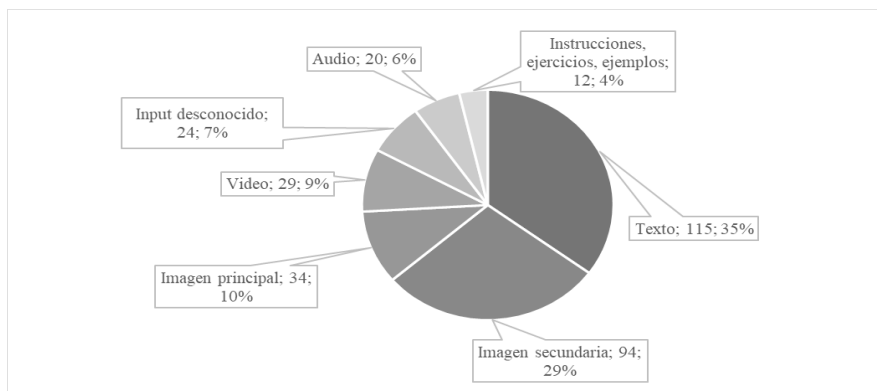
**Gráfico 4.** Número y tipo de apariciones de saberes y comportamientos socioculturales por nivel

El 51% de los contenidos de esta categoría se refiere a las condiciones de vida y la organización social de los países hispanohablantes, el 37% a su identidad colectiva y estilo de vida, mientras que son menos (12%) los contenidos que trabajan las relaciones interpersonales explícitamente.

#### *Características del input cultural*

Dentro de esta categoría se ha observado la fuente de *input* y su integración o no dentro de la unidad.

En cuanto a la forma en la que se presenta el *input* cultural, para las 190 entradas analizadas se han registrado 328 *inputs* que se detallan en el Gráfico 5.

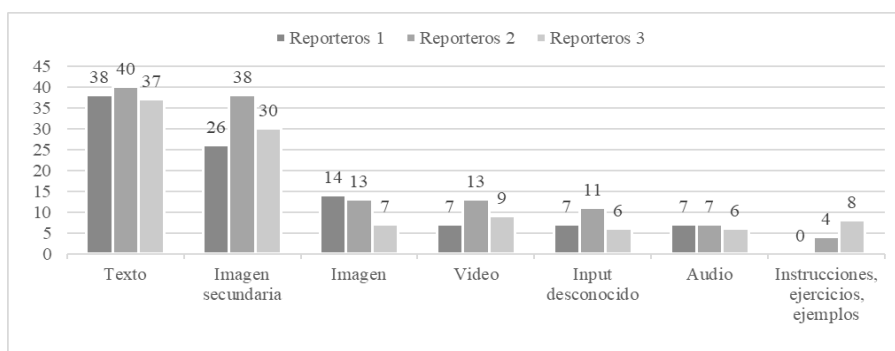


**Gráfico 5.** Porcentaje y número de apariciones de *input* cultural según su fuente

Como se puede observar, dominan ampliamente los textos (35%) y las imágenes secundarias (29%), que sumadas a las imágenes principales que se usan propiamente para algún ejercicio (10%) son la mayor fuente de *input* cultural. Los vídeos representan el 9% del *input* cultural, y los audios el 6%, mientras que el 4% restante se encuentra dentro de preguntas de reflexión, ejercicios gramaticales, ejemplos, etc. Se ha encontrado un 7% de *input* desconocido, que se refiere a los mencionados ejercicios de investigación.

A partir de esta categorización del *input* cultural, observamos que el alumnado desarrolla la comprensión lectora en el 39% de los casos y la comprensión auditiva en un 15% del total de los elementos culturales incluidos en el libro de texto.

En el siguiente gráfico, se muestra la distribución de las fuentes de *input* por niveles.



**Gráfico 6.** Número de apariciones de *input* cultural por nivel

Como se observa en el Gráfico 6, la distribución sigue la misma tendencia en todos los libros de texto analizados.

En cuanto a la integración de los contenidos culturales dentro de las unidades de los libros de texto, estos están integrados en el 73% de los casos y se trabajan paralelamente con la adquisición de los contenidos lingüísticos, mientras que el 27% se encuentra en apartados culturales al final de la unidad.

#### *Actividades que realiza el alumnado*

Para terminar, pero no menos importante, queda analizar el *output* o el tipo de actividades que realiza el alumnado basándose en el *input* cultural. En cuanto a las destrezas productivas, en el 34% de los elementos analizados el *input* sirve para desarrollar la expresión oral, en el 29% para realizar breves ejercicios gramaticales, de comprensión, etc. y en el 13% de los casos para desarrollar la expresión escrita, mientras que el 24% del *input* cultural no está atado a ninguna actividad del alumnado, sino que este solo recibe dicha información (principalmente en la presentación de cada unidad donde el alumnado conoce a un nuevo reportero, su ciudad de origen, etc. y en los apartados *¿Sabes qué...?*). En el Gráfico 7 se muestran estos resultados por niveles.



**Gráfico 7.** Tipo de actividad que el alumnado realiza basándose en el *input* cultural según el nivel

Como se puede observar, la distribución es semejante en todos los niveles y únicamente se evidencia un incremento significativo por nivel en las actividades que desarrollan la expresión escrita.

#### **5.6. Discusión**

El objetivo de la presente investigación fue determinar la presencia y las características de los elementos culturales en los libros de texto de ELE para adolescentes *Reporteros internacionales 1, 2 y 3*. Más precisamente, se analizó la cantidad de elementos culturales

y tipo de cultura trabajada, la pertenencia de estos elementos a los diferentes inventarios del PCIC, las características del *input* y el *output* (el tipo de actividad) que realiza el alumnado con base en el *input* y las destrezas que así desarrolla.

Del análisis realizado podemos concluir que en los libros de texto analizados la cultura está ampliamente representada, ya que hemos encontrado 190 elementos culturales presentados a través de 328 fuentes de *input* parejamente distribuidos en todos los niveles, lo que demuestra que se le da la misma importancia desde el comienzo de aprendizaje de ELE.

En cuanto a la cultura particular a la que se refieren los elementos culturales analizados, por más que los resultados varían algo de nivel a nivel se evidencia el compromiso de los autores por representar la diversidad del mundo hispano, pues en su sumatoria se presentan prácticamente la misma cantidad de contenidos de España como de Hispanoamérica en conjunto. Estos resultados difieren de los estudios de Bravo Moreno (2019), Morales-Vidal y Cassany (2020) y Cabrera Romero (2023), en cuyos análisis se encontraron más elementos culturales de España. Por otro lado, se hace muy poca referencia (solo un 1%) a la cultura del alumnado, lo que concuerda con el resultado de Bravo Moreno (2019). La cultura propia como punto de referencia es un elemento que sin duda habría que potenciar muchísimo más, ya que sin su concienciación y relativización tampoco se pueden desarrollar las habilidades y actitudes interculturales del alumnado, que se ha detectado como el inventario de contenidos culturales del PCIC menos desarrollado. Este enfoque predominante informativo de los libros de texto lo notaron también en sus trabajos Baz (2012), Illescas García (2015) y Cabrera Romero (2023).

Pasando a los inventarios del PCIC (2006), los elementos culturales analizados predominantemente (62%) pertenecen al campo de los referentes culturales. Estos resultados están en congruencia con los resultados de Bravo Moreno (2019) y Robles Ávila y Palmer (2020), en especial los conocimientos generales de los países hispanos (54% dentro de la categoría analizada), seguidos de los productos y creaciones culturales (30%), mientras que los acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente son los menos trabajados de este inventario. Consideramos que esta distribución fomenta el desarrollo de la cultura general sobre el mundo hispano del alumnado joven a los que el libro de texto está dirigido, quienes luego pueden ir profundizando en diversos temas según sus propios y variados intereses.

Siguiendo con el inventario de saberes y comportamientos socioculturales, que está representado en el 32% de las entradas analizadas, cabe destacar que hay que tomar con cierto recelo los resultados de esta categoría en sí y su comparación cuantitativa con los referentes culturales por las decisiones tomadas y explicadas en la metodología (por ejemplo, en el análisis de Cabrera Romero [2023], esta fue la categoría del PCIC más

representada), en especial si vemos que la subcategoría menos presente, con un 12%, es precisamente la de las relaciones interpersonales que implícitamente se desarrolla con cada interacción entre distintos hablantes. En cuanto a su distribución en subcategorías, más del 50% de los casos trabajan las condiciones de vida y la organización social de los países hispanohablantes, frente a casi el 40% sobre su identidad colectiva y estilo de vida, lo que también opinamos que coincide con los intereses generales del alumnado. En general, viendo la distribución de los contenidos analizados según los inventarios del PCIC (Instituto Cervantes 2006), su subcategoría y el nivel, se evidencia la congruencia de los autores en la realización de esta serie de libros de texto y una fuerte presencia de elementos culturales desde el comienzo. Estos resultados no concuerdan con los datos de Bravo Moreno (2019), quién notó una progresión de estos elementos según el nivel.

En relación con las características del *input* cultural, se ha encontrado un 70% más de formas de *input* que entradas analizadas, lo que significa que en numerosas ocasiones un mismo contenido cultural se presenta paralelamente de diversas maneras, por ejemplo, un texto acompañado de imágenes, y a veces incluso por una pista de audio. Formalmente la mayor fuente de *input* cultural son las imágenes que muestran elementos culturales del mundo hispano (39%), pero su análisis más detallado y clasificación en imágenes principales (10%) e imágenes secundarias (29%) pone en relieve los textos (35%) como fuente primordial del *input* cultural (como en Illescas García 2015; Bravo Moreno 2019; Cabrera Romero 2023). Del 26% del *input* cultural restante según el tipo de fuente destacaríamos el 7% de *input* desconocido, dado que se trata de ejercicios de investigación que promueven un aprendizaje activo, reflexivo y personalizado que realiza el alumnado solo, según sus intereses. Otro aspecto relacionado con el *input* que nos parece muy importante analizar es la integración o no del contenido cultural. En concordancia con las tendencias actuales y con los estudios previos (Baz 2012; Cabrera Romero 2023), el 73% del contenido cultural analizado está integrado en la unidad y se trabaja paralelamente a la adquisición de la competencia comunicativa del alumnado (en concordancia con Trujillo Sáez 2005). Eso realza la importancia del componente cultural en el desarrollo de la competencia comunicativa y un desarrollo más holístico del alumnado. El 27% restante se trabaja en apartados culturales donde hay más espacio para profundizar ciertos temas, consiguiendo así un buen equilibrio entre ambos enfoques.

En cuanto a las destrezas que desarrolla el alumnado a través de los elementos culturales presentes en el libro de texto, el análisis del *input* muestra que el 35% de los elementos culturales analizados se utiliza para desarrollar la comprensión lectora y el 15% para la comprensión auditiva (contabilizando audios y vídeos conjuntamente). Pasando a las destrezas productivas, del análisis del *output*, es decir de las actividades que debe realizar el alumnado, obtenemos que en el 34% de los casos desarrollan

la expresión oral y solo en un 13% la expresión escrita (aunque se observa un leve aumento de esta destreza conforme pasa de nivel el alumnado). Estos datos concuerdan con el desequilibrio en el desarrollo de las destrezas que observó Bravo Moreno (2019).

Siguiendo con las actividades que realiza el alumnado en base al *input* cultural, además del desarrollo de las destrezas productivas ya mencionadas encontramos un alto porcentaje (29%) de actividades breves con diversos fines (gramática, vocabulario, verificación de la comprensión, etc.), que realzan la integración de los elementos culturales dentro de los demás contenidos que se trabajan en la unidad, característica que consideramos muy importante. Hay que destacar también que hay casi un 25% de elementos culturales que no se explotan explícitamente, lo que no sorprende teniendo en mente (principalmente) el alto porcentaje de imágenes secundarias (29%). Sin embargo, su presencia también aporta a que tanto el libro de texto como el alumnado estén envueltos en la cultura hispana y dan pie a que el profesor los destaque si lo considera oportuno.

Para resumir, podemos afirmar que el libro de texto analizado asume plenamente su papel como herramienta imprescindible en el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE para adolescentes. En primer lugar, actúa como una fuente sólida de conocimientos sobre otras culturas y sobre la diversidad cultural del mundo hispano, fomentando el desarrollo de la conciencia intercultural, el respeto hacia la diversidad y la empatía hacia otras realidades socioculturales. Asimismo, ofrece al alumnado adolescente oportunidades para desarrollar tanto su pensamiento crítico como su competencia comunicativa, incorporando cada tanto actividades de reflexión y posibles debates en torno a actitudes y comportamientos culturales. No obstante, resultaría recomendable que este tipo de tareas tuviera una presencia aún más destacada. Estos aspectos coinciden con lo señalado por Erlam *et al.* (2021), quienes subrayan la relevancia de la tolerancia y la apertura hacia el otro en la formación intercultural. Finalmente, el libro de texto analizado favorece también el aprendizaje experiencial al proponer oportunidades diversas de descubrimiento creativo y al facilitar la integración del enfoque por proyectos en el aula.

## 6. Conclusión

Los libros de texto de lenguas extranjeras sin lugar a duda influyen en la percepción que el alumnado forma sobre la cultura de la lengua que estudia porque son un puente entre su cultura y la de la lengua meta. En el caso de los libros de texto de ELE, su rol en este aspecto es especialmente complejo debido a la amplia extensión geográfica del español y la rica diversidad cultural del mundo hispano.

En ese sentido, los resultados del análisis de los libros de texto *Reporteros internacionales* son mayormente positivos: la competencia intercultural está muy

presente e integrada a lo largo de todo el libro de texto ya que se desarrolla de manera integrada en todos los niveles de aprendizaje, reforzando así la relación insoluble entre lengua y cultura. Además, es evidente que se intenta mantener el equilibrio entre los contenidos culturales de España y de Hispanoamérica. Adicionalmente, las tareas de investigación con *input* libre dan suficiente libertad al alumnado para investigar la cultura hispana según sus propios intereses, elemento que consideramos crucial. Sin embargo, aún hay espacio de mejora. El análisis ha mostrado que dominan ampliamente los contenidos relacionados con los referentes culturales y que las destrezas no están igualmente representadas en las actividades con elementos culturales. Mientras que en el *input* domina la comprensión lectora frente a la auditiva, en las actividades que realiza el alumnado usando el *input* con elementos culturales la expresión escrita queda rezagada. Un punto especialmente poco presente es la inclusión explícita, a través de preguntas abiertas y de reflexión, de la propia cultura del alumnado. Se trata de un elemento indispensable para desarrollar, también explícitamente, las habilidades y actitudes interculturales del alumnado, lo que consideramos esencial porque sin su desarrollo el alumnado adquiere conocimientos culturales, pero no necesariamente desarrolla su competencia intercultural. En este aspecto, se destaca el rol del profesorado que debe concienciar que, independientemente del libro de texto u otros recursos y herramientas que emplee, tiene un rol crucial para el desarrollo de dicha competencia, ya que también hace de mediador no solo entre ambas culturas, sino también entre el libro de texto y el alumnado, pudiendo así complementar y suplir algunas de las áreas mencionadas que aún se podrían explotar mejor. En el caso concreto del libro de texto *Reporteros internacionales*, sin lugar a duda podemos concluir que brinda muchos contenidos culturales, variados y cercanos a los intereses del alumnado, por lo cual definitivamente es un buen aliado del profesor en el proceso de desarrollo de la competencia intercultural del alumnado.

Aunque nuestro trabajo se enfocó en el análisis de un solo libro de texto, lo que representa su mayor limitación, consideramos que tanto los resultados obtenidos como el instrumento de análisis desarrollado pueden servir a varios propósitos: al profesorado puede facilitarle la selección de un libro de texto que se adapte a su situación educativa; a los autores de libros de texto o las editoriales para detectar los posibles vacíos en el desarrollo de la competencia intercultural; y a los investigadores, para llevar a cabo futuros análisis del componente cultural en otros libros de texto o materiales didácticos que desarrollan la competencia intercultural.

## Bibliografía

- ALEXOPOULOU, Angélica (2020). “La prise de conscience interculturelle dans les manuels d’espagnol langue étrangère”. *Journal of Applied Linguistics*, 33, 6-24.
- ÁLVAREZ BAZ, Antonio (2012). *El tratamiento de la interculturalidad en el aula con estudiantes de español sinohablantes*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- ANDRAKA, Marija (2019). “O razvoju međukulturne kompetencije u nastavi stranoga jezika”. En Yvonne VRHOVAC *et. al.* (Eds.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Naklada Ljevak, 292-302.
- BARCELOS Ana Maria Ferreira; KALAJA, Paula (2011). “Introduction to Beliefs about SLA Revisited”. *System*, 39, 281-289.
- BRAVO MORENO, Diana (2019). *Análisis del componente cultural en los manuales de ELE: Niveles A1-B1*. Tesis doctoral. Montreal: Université de Montréal, Faculté des arts et des sciences.
- BYRAM, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael (2020). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Revisited*. Multilingual Matters.
- BYRAM, Michael; FLEMING, Michael (2001). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- BYRAM, Michael; NICHOLS, Adam *et. al.* (2001). *Developing Intercultural Competence in Practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- CABRERA ROMERO, Lucía (2023). *El componente cultural en los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Córdoba: UCOPress, Universidad de Córdoba.
- CANALE, Germán (2024). “Aproximaciones críticas al libro de texto en la enseñanza del español”. *Journal of Spanish Language Teaching*, 11(2), 1-13.
- CARMONA HERRERA, Maribel; CRUZ ROSALES Verónica; GARCÍA MARTÍNEZ, Lydia (2019). “Desarrollo de competencias sociolingüísticas e interculturales en ELE: Propuesta didáctica con *blended learning*”. *Comunicación*, 28(1), 16-30.
- COLOMO NIETO, Patricia (2022). “La enseñanza de ELE a niños y adolescentes a través de los textos literarios”. *Revista de Recursos para el Aula de Español: investigación y enseñanza*, 2 (1), 74-119.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CONSEJO DE EUROPA (2013). *MAREP: Un marco de referencia para los enfoques plurales de las lenguas y de las culturas, competencias y recursos*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.

- CONSEJO DE EUROPA (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación: volumen complementario*. Estrasburgo: Servicio de publicaciones del Consejo de Europa.
- CONTRERAS IZQUIERDO, Narciso M. (2023). "Actitudes del profesorado de ELE/L2 hacia las variedades lingüísticas del español: identidad y prestigio". *Boletín de filología*, 58(1), 275-307.
- DERENOWSKI, Marek (2011). "Strangers in Paradise: The Role of Target Language Culture in Foreign Language Teaching Materials". En Mirosław PAWLAK (Ed.), *Aspects of Culture in Second Language Acquisition and Foreign Language Learning*. Silesia, Poland: Springer, 273-286.
- DIFUSIÓN (2018). *Reporteros internacionales 1: A1*: Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- DIFUSIÓN (2018a). *Reporteros internacionales 2: A1-A2*: Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- DIFUSIÓN (2019). *Reporteros internacionales 3: A2+*: Libro del alumno. Barcelona: Difusión.
- ERLAM, Rosemary; PHILP, Jenefer *et. al.* (2021). "The Adolescent Language Learner: Setting the Scene". *Teaching Languages to Adolescent Learners: From Theory to Practice*. Cambridge University Press, 1-18.
- GUILHERME, Maria Manuela (2000). "Intercultural competence". En Michael BYRAM (Ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London, New York: Routledge, 297-300.
- GUTIÉRREZ RIVERO, Antonio; ROMERO OLIVA, Manuel Francisco (2022). "Libros de texto y planificación docente ante la enseñanza de la gramática en educación secundaria". *Didacticae*, 11, 153-171.
- HYMES, Dell (1972). "On communicative competence". En J. B. PRIDE y Janet HOLMES (Eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin, 269-293.
- ILLESCAS GARCÍA, Antonio (2015). *La competencia intercultural en la enseñanza de ELE: Trabajo de campo sobre manuales y estudiantes de español*. Tesis doctoral. Granada: Universidad de Granada.
- INSTITUTO CERVANTES (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes: niveles de referencia para el español*. Madrid: Instituto Cervantes – Biblioteca nueva.
- INSTITUTO CERVANTES (2024). *El español en el mundo 2024. Anuario del Instituto Cervantes*. Madrid: Instituto Cervantes.
- MARIČIĆ, Sanja; MORENO FERNÁNDEZ, Moisés (2015). "Elementi španske kulture u udžbenicima španskog kao stranog jezika". En Biljana RADIĆ-BOJANIĆ (Ed.), *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjenolingvistička istraživanja: tematski zbornik radova*. Novi Sad: Filozofski fakultet, 151-167.

- MIQUEL, Lourdes; SANS, Neus (2004). "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua". *redELE*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:944a0387-f1ca-4204-8c55-1575678f4fa8/2004-redele-0-22miquel-pdf.pdf> [27/02/2025]
- MORALES-VIDAL, Elena; CASSANY, Daniel (2020). "El mundo según los libros de texto: Análisis Crítico del Discurso aplicado a materiales de español LE/L2". *Journal of Spanish Language Teaching*, 7(1), 1-19.
- MZO [Ministarsvo znanosti, obrazovanja i mladih] (2020). "Odluka o donošenju kurikulumu za nastavni predmet Španjolski jezik za osnovne škole i gimnazije u Republici Hrvatskoj". *Narodne novine*, 27. [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020\\_03\\_27\\_638.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_03_27_638.html) [23/02/2026]
- MZO [Ministarsvo znanosti, obrazovanja i mladih] (2023). "*Katalog odobrenih udžbenika za osnovnu školu*". <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti/Obrazovanje/Udzbenici/Azuriranje-Katalog-OS-21-7-2023//Katalog-odobrenih-udzbenika-za-osnovnu-skolu.xlsx> [23/02/2026]
- PARICIO TATO, María Silvina (2013). "Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras". *Porta Linguarum*, 21, 215-226.
- PETRAVIĆ, Ana (2010). *Udžbenik stranog jezika kao mjesto susreta kultura. Slike stranoga i vlastitoga u hrvatskim udžbenicima njemačkog jezika*. Zagreb: Školska knjiga/Učiteljski fakultet.
- PETRAVIĆ, Ana (2016). *Međukulturna kompetencija u nastavi stranih jezika: od teorijskih koncepta do primjene*. Zagreb: Školska knjiga.
- ROBLES ÁVILA, Sara; PALMER, Ítaca (2020). "Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales". *Porta Linguarum*, 34, 125-143.
- SOLER-ESPIAUBA, Dolores (2009). "Los contenidos culturales en la enseñanza del español 2/L". En Juan Luis JIMÉNEZ RUIZ y Larissa TIMOFEEVA (Eds.), *Estudios de lingüística: investigaciones lingüísticas en el siglo XXI*. Alicante: Universidad de Alicante, 215-248.
- TOLEDO VEGA, Gloria Macarena; GARCÍA FERNÁNDEZ, María (2020). "Referentes culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE) en Chile". *Revista Iberoamericana de Educación*, 82(2), 107-130.
- TRUJILLO SÁEZ, Fernando Jesús (2005). "En torno a la interculturalidad: reflexiones sobre cultura y comunicación para la didáctica de la lengua". *Porta Linguarum*, 4, 23-39.
- VRHOVAC, Yvonne (2019). "Poučavanje elemenata strane kulture". En Yvonne VRHOVAC et al. (Eds.), *Izazovi učenja stranoga jezika u osnovnoj školi*. Zagreb: Naklada Ljevak, 303-311.

Anejo: Plantilla de análisis de los elementos culturales en los libros de texto de ELE

| # (número de actividad analizada) |                                                                                    |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|--|-----------------------|-------------------------------------------|
| Identificación de la actividad    |                                                                                    |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
| 1                                 | Unidad del libro de texto                                                          |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
| 2                                 | Página                                                                             |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Número de actividad o título del apartado                                          |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Breve descripción del contenido                                                    |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | España                                                                             |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Hispanoamérica (incluido E.E.U.U.)                                                 |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Ambos (España e Hispanoamérica)                                                    |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Otros (en general, otras culturas o cultura propia del alumnado)                   |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Conocimientos generales de los países hispanos                                     |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Acontecimientos y protagonistas del pasado y del presente                          |  |  |  |  |  |  | Referentes culturales |                                           |
|                                   | Productos y creaciones culturales                                                  |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Condiciones de vida y organización social                                          |  |  |  |  |  |  |                       | Saberes y comportamientos socioculturales |
|                                   | Relaciones interpersonales                                                         |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Identidad colectiva y estilo de vida                                               |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Actitudes y habilidades                                                            |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Texto                                                                              |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Audio                                                                              |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Imagen principal (sola o con título y/o breve descripción)                         |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Vídeo                                                                              |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Imagen secundaria                                                                  |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Enunciado/Instrucciones/Ejemplos                                                   |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Input desconocido                                                                  |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Si                                                                                 |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | No (apartado cultural)                                                             |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Expresión escrita                                                                  |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Expresión oral                                                                     |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Ejercicios cerrados (relacionar, completar el hueco, contestar con 1 o 2 palabras) |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Nada                                                                               |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |
|                                   | Comentarios adicionales                                                            |  |  |  |  |  |  |                       |                                           |

# SYNOPSIS





**Manca Toporišič Gašperšič**  
*Universidad de Ljubljana*

## **Comparación de mecanismos de reformulación conversacional en afasia de tipo fluyente y no fluyente**

## **Comparison of Mechanisms of Conversational Reformulation in Fluent and Non-Fluent Aphasia**

**Recibido:** 01.10.2025 / **Aceptado:** 12.12.2025

**Resumen:** Recientemente, la lingüística está adquiriendo relevancia en los contextos clínicos por haber demostrado su eficacia en el diagnóstico y planificación de tratamiento de enfermedades neurodegenerativas y de trastornos mentales y del lenguaje. Este artículo, enmarcado en la lingüística clínica, examina los mecanismos de reformulación en individuos con afasia de Broca (no fluyente) y de mixta de predominio sensitivo (fluyente). Nuestro objetivo es identificar los motivos y procedimientos empleados en la reformulación conversacional y analizar sus diferencias entre ambos tipos de afasia. Para ello se analizaron dos entrevistas del corpus PerLA —una con un informante con

**Abstract:** Recently, linguistics has been gaining an increasing relevance in clinical contexts due to its efficacy in diagnosing and planning the treatment of neurodegenerative diseases, as well as mental and language disorders. This article, positioned within clinical linguistics, examines reformulation mechanisms in individuals with Broca's (non-fluent) and mixed aphasia with sensitive domain (fluent type of aphasia). Our aim is to identify the motivations and mechanisms used in conversational reformulation and analyse their differences between the two types of aphasia. To this end, we analysed two interviews from the PerLA corpus —one with an informant with Broca's aphasia and the other one

afasia mixta de predominio sensitivo y otra con una informante con afasia de Broca. En total, identificamos 24 casos de actividad reformulativa (12 en cada tipo) y los analizamos cualitativamente. Los resultados preliminares indican que existen ciertas diferencias en el tipo y el motivo de la reformulación según el tipo de afasia. El estudio aporta una visión sobre los mecanismos de reformulación en la afasia y destaca su posible papel como estrategia compensatoria frente al déficit lingüístico. Así intenta contribuir a una mejor comprensión de las dificultades de personas con este trastorno.

**Palabras clave:** reformulación conversacional, afasia de tipo fluente, afasia de tipo no fluente, estrategias de compensación, lingüística clínica.

with an informant with mixed aphasia with sensitive domain. Overall, we identified 24 cases of reformulation activity (12 per type) and we conducted a qualitative analysis. The preliminary results indicate that there are certain differences in the type and the reason for reformulation depending on the type of aphasia. The study provides an insight into the use of reformulation mechanisms in aphasia and highlights their potential role as a compensatory strategy for language deficit. Thus, it aims to better understand the challenges faced by individuals with this disorder.

**Keywords:** conversational reformulation, fluent type aphasia, non-fluent type aphasia, compensatory strategies, clinical linguistics.

## 1. Introducción

En las últimas décadas, se reconoce cada vez más el papel de la lingüística en los campos de la neurología y la neurociencia cognitiva. Como la facultad del lenguaje es muy compleja e incluye diversos dominios cognitivos, como la atención, la percepción (auditiva y visual), la planificación, la memoria, etc., en varios trastornos o enfermedades neurodegenerativas, las capacidades de comprensión y producción lingüística se ven alteradas. Por ello, nacen los campos de lingüística aplicada como la neurolingüística y la lingüística clínica, ambos tratando de describir los aspectos cognitivos del lenguaje. Así, la lingüística clínica tiene cinco objetivos principales: clarificar, describir, diagnosticar, evaluar e intervenir en diferentes trastornos o enfermedades con déficit lingüístico (Crystal 2019: 352).

De hecho, en diversos trastornos del lenguaje y mentales, así como en diversas enfermedades neurodegenerativas, el lenguaje está perjudicado, aunque esto no sea el síntoma principal de tal trastorno. El trastorno depresivo mayor, por ejemplo, se puede reflejar tanto en los aspectos fonéticos y acústicos como también en los aspectos morfosintácticos y léxicos. De hecho, el estudio de Trifu *et al.* (2024: 11) indica que en este trastorno el uso del lenguaje resulta afectado, ya que las personas con este trastorno

suelen emplear enunciados más cortos, pronombres impersonales o pronombres en la primera persona del plural (y no en singular), exhiben un uso aumentado de conjunciones, verbos auxiliares o verbos en pretéritos pasados, negaciones y, además, con el léxico utilizado expresan sobre todo emociones negativas. De igual modo, Di *et al.* (2025: 2686) llaman la atención sobre los aspectos acústicos del trastorno depresivo mayor: los individuos con el trastorno en general suelen tener un cambio de entonación más lento y una entonación más baja. Asimismo, los aspectos lingüísticos se pueden emplear para distinguir entre ciertas enfermedades que comparten algunos síntomas. Para ejemplificar, Just Alcaraz e Ivanova (2025: 2390-2391) investigan el potencial de la prosodia rítmico-frecuencial como un biomarcador fonético para la diferenciación entre la Enfermedad de Alzheimer y la Depresión Mayor, pues ambas condiciones pueden compartir ciertos síntomas, entre otros, el malestar emocional y los problemas de memoria.

Dada la creciente cantidad de publicaciones en el ámbito de la lingüística clínica y la neurolingüística en los últimos tiempos (*cfr.*, por ejemplo, la revisión teórica de Guillén Escamilla (2020) sobre la posición de la psicolingüística, la neurolingüística y la lingüística clínica en México), el presente artículo también se inserta en este campo. Indagamos en el discurso en la afasia, un trastorno del lenguaje que es una consecuencia de la disfunción de la corteza cerebral. En concreto, comparamos los mecanismos de reformulación en dos tipos de afasia: la afasia mixta de dominio sensitivo (afasia de tipo fluente) y la afasia de Broca (afasia de tipo no fluente). Hemos optado por este tema porque en varios trastornos, entre otros la demencia de tipo Alzheimer, los mecanismos de reformulación representan una estrategia compensatoria con la que los informantes recompensan su déficit lingüístico (Martínez Sotelo 2022: 12). Por este motivo, resulta esencial entender cómo se emplea la reformulación en diversos tipos de afasia, puesto que este conocimiento nos puede informar en la planificación del tratamiento. Además, el conocimiento de los mecanismos de reformulación es relevante no solo desde la perspectiva investigativa, sino también para que los familiares y cuidadores comprendan las dificultades lingüísticas de las personas con afasia y se adapten mejor a sus necesidades comunicativas.

El presente artículo se organiza de la siguiente manera: (1) tras esta introducción, (2) en el segundo capítulo se presenta la afasia y se expone la distinción entre afasia fluente y no fluente. Asimismo, se describen brevemente las dificultades lingüísticas que pueden experimentar las personas con afasia; (3) a continuación, se analiza la reformulación como procedimiento característico del discurso oral. En la parte empírica del estudio, (4) se detalla la metodología utilizada, (5) seguida del capítulo dedicado a la caracterización e interpretación de los resultados. Finalmente, (6) en la conclusión

se sintetizan los hallazgos, se realiza una evaluación crítica del estudio y se plantean posibles líneas de investigación futura.

2. Afasia: problemas del lenguaje y estrategias compensatorias

La afasia, según Rodríguez Vargas *et al.* (2011: 40), es una alteración sistémica del lenguaje que puede resultar como una consecuencia de diferentes lesiones cerebrales. En la mayoría de los casos resulta de un derrame cerebral (Wallesch y Bartels 2008: 269), pero la pueden causar también otras condiciones, por ejemplo, los tumores y lesiones cerebrales, las demencias (Karpathiou y Kambanaros 2022: 2), la crisis epiléptica focal, la migraña, la esclerosis múltiple y la encefalitis (Wallesch y Bartels 2008: 269).

Existen diversas clasificaciones de los tipos de afasia, pero conforme con el enfoque clínico-neuroanatómico, en primer nivel se puede distinguir entre la afasia fluente y la afasia no fluente (Spreen y Risser 2003: 20). Ambos tipos de afasia tienen subtipos, recogidos en la Tabla 1.

Tabla 1: Clasificación de los tipos y subtipos de afasia según Spreen y Risser (2003: 20)

| Tipo              | Subtipo                        | Descripción                                                                                                                                                                                               |
|-------------------|--------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Afasia no fluente | Afasia global                  | Pérdida extensa de la capacidad de comprender y producir el habla.                                                                                                                                        |
|                   | Afasia de Broca                | Dificultad de producir el habla, agramatismo, anomia (dificultad con la evocación de un sustantivo o verbo), las parafasias verbales, pero la capacidad de comprensión se mantiene relativamente intacta. |
|                   | Afasia transcortical motora    | Producción del habla espontánea perjudicada; capacidad de repetición y comprensión de oraciones (incluso complejas) relativamente preservada.                                                             |
| Afasia fluente    | Afasia de Wernicke             | Habla abundante e incomprensible, con jerga fonémica (palabras con fonemas sustituidos) y muchos neologismos.                                                                                             |
|                   | Afasia de conducción           | Habla con frecuentes autocorrecciones, parafasias y dificultad para la repetición.                                                                                                                        |
|                   | Afasia transcortical sensorial | Comprensión perjudicada de lo repetido; frecuentes parafasias, circunloquios y muletillas; repetición intacta.                                                                                            |
|                   | Afasia amnésica o anómica      | La anomia, la producción frecuente de muletillas, los circunloquios.                                                                                                                                      |

Como demuestra esta clasificación de los subtipos de la afasia, las dificultades lingüísticas en afasia pueden variar considerablemente. No obstante, Ardila define tres categorías de posibles problemas lingüísticos que suelen aparecer en este trastorno: las desviaciones del lenguaje, la repetición y la denominación (2014: 53). La frecuencia y la tipología de los problemas lingüísticos dependen del tipo de afasia. La Tabla 2 (elaborada a partir de Ardila 2014: 53 y Matchin *et al.* 2020: 208-209) resume estas tres categorías de problemas lingüísticos en afasia.

**Tabla 2:** Categorías de problemas con el lenguaje en afasia (elaboradas a partir de Ardila 2014: 53 y complementadas con ejemplos citados en Guillén Escamilla 2018: 47-49; Matchin *et al.* 2020: 208-209)

| Categoría de problema lingüístico | Manifestaciones                 | Descripción                                                                                                                                                                                 |
|-----------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Desviaciones lingüísticas         | <i>Fonéticas</i>                | Alteraciones en la producción de sonidos.                                                                                                                                                   |
|                                   | <i>Parafasias fonológicas</i>   | Omisión de fonemas, adición de fonemas, desplazamiento de fonemas, sustituciones de fonemas para formar palabras inexistentes en la lengua, p. ej.: <i>tinero</i> en vez de <i>dínero</i> . |
|                                   | <i>Parafasias verbales</i>      | <i>Parafasias formales</i> (se cambian las palabras existentes y fonológicamente parecidas, pero que conllevan un significado diferente, p. ej.: <i>rato</i> en vez de <i>gato</i> ).       |
|                                   |                                 | <i>Parafasias semánticas</i> (cuando se utiliza el antónimo o hiperónimo de la palabra deseada, por ejemplo, <i>niña</i> en vez de <i>hija</i> ).                                           |
|                                   | <i>Parafasias sintagmáticas</i> | Emplear un sintagma en vez de un solo vocablo.                                                                                                                                              |
|                                   | <i>Circunloquios</i>            | Vueltas alrededor de un concepto que se podría expresar de una manera más concisa.                                                                                                          |
|                                   | <i>Neologismos</i>              | Uso de palabras no existentes, p. ej. <i>fragar</i> , <i>abregar</i> , <i>encostar</i> , <i>jostaba</i> (Guillén Escamilla 2018: 47-49).                                                    |
|                                   | <i>Jerga afásica</i>            | Una producción lingüística fluente y abundante, pero que carece de sentido para el oyente.                                                                                                  |

| Categoría de problema lingüístico | Manifestaciones       | Descripción                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                   | <i>Agramatismo</i>    | Tipo de habla caracterizado por la dificultad de acceder a la gramática. Las formas leves de agramatismo: omisión de palabras funcionales y omisión o sustitución de afijos flexivos; las formas graves: oraciones compuestas de cadenas de sustantivos. Suele asociarse con la afasia de tipo no fluente.<br>P. ej.: “Examiner: What brought you to the hospital? Patient: Yeah...Wednesday, ...Paul and dad...Hospital...yeah...doctors, two...an’ teeth” (Goodglass 1993 <i>apud</i> Matchin <i>et al.</i> 2020: 208) <sup>1</sup> . |
|                                   | <i>Paragramatismo</i> | Discurso agramatical que no se puede atribuir a la simplificación de las estructuras sintácticas o a la omisión de los morfemas gramaticales. P. ej. “But it’s silly, aren’t they?” <sup>2</sup> (Butterworth y Howard 1987: 20 <i>apud</i> Matchin <i>et al.</i> 2020: 209).                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Habilidad de repetición</b>    |                       | Disminuida en casi todos los tipos de afasia, lo que se puede atribuir a los “déficits en memoria auditivo-verbal a corto plazo, producción fonológica, reconocimiento de fonemas y comprensión semántica y sintáctica” (Ardila 2014: 55-56).                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| <b>Denominación</b>               |                       | Problemas en la denominación son presentes en casi todos los pacientes afásicos, pero su manifestación depende del subtipo de afasia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

Como las personas con afasia pueden presentar varios problemas de lenguaje, es importante determinar cuáles podrían ser las estrategias compensatorias para este déficit lingüístico. Según Simmons-Mackie y Damico, las estrategias compensatorias operacionalmente se podrían definir como “comportamientos comunicativos nuevos o ampliados, frecuentemente espontáneamente adquiridos y sistemáticamente empleados, para superar la barrera de comunicación en un esfuerzo de cumplir con los objetivos comunicativos transaccionales e interaccionales”<sup>3</sup> (1997: 770).

<sup>1</sup> El texto en la traducción: “¿Qué te trajo al hospital? Paciente: Sí... Miércoles... Paul y papá... Hospital... sí... médicos, dos, un dientes” (la traducción del inglés realizada por la autora del artículo).

<sup>2</sup> El texto en la traducción: “Pero son estúpidos, no es” (la traducción del inglés llevada a cabo por la autora del artículo).

<sup>3</sup> Traducido con la ayuda de ChatGPT (OpenAI, 2025).

Parece que una estrategia compensatoria ampliamente utilizada son los marcadores discursivos. Uno de los primeros estudios sobre el tema en el mundo hispanohablante es el análisis de Pietrosevoli *et al.* (2005), donde se compara el uso de los marcadores discursivos, dependiendo de la localización del daño cerebral. Las personas con afasia (daño cerebral izquierdo) emplean menos marcadores discursivos que las personas con el daño cerebral derecho e individuos sin lesión cerebral, aunque el porcentaje de cada tipo de marcador discursivo no difiere en diferentes tipos de lesión (Pietrosevoli 2005).

De manera similar, Gallardo-Paúl y Marín-Jordà (2005) determinan que la frecuencia del uso de los marcadores discursivos puede depender de las habilidades pragmáticas, ya que la sobreexplotación de los marcadores discursivos procedentes de verbos perceptivos (por ejemplo, *(vamos) a ver, mira u oye*) parece ser aún más frecuente en las personas con afasia de Broca, cuyas habilidades pragmáticas están mejor preservadas.

Por lo tanto, Guillén (2017) resume que los estudios sobre el empleo de los marcadores discursivos en la afasia, por un lado, muestran que el uso de los marcadores discursivos en la afasia depende del tipo de afasia y, por otro lado, los marcadores funcionan como mecanismos de compensación para los déficits lingüísticos de la patología.

### 3. Reformulación

Las estrategias de compensación tienen un papel importante tanto en la comunicación escrita como en la comunicación oral. En relación con el lenguaje oral, Berkenbusch (1995: 70) alerta que, a pesar de su gran importancia para la vida cotidiana, las primeras descripciones del lenguaje hablado lo abordaron en contraste con el lenguaje escrito, atribuyéndole incluso cierta condición de inferioridad. No obstante, el nuevo enfoque etnometodológico que parte del trabajo de Gülich y Kotschi ya no analiza el lenguaje “como un producto final, sino como proceso interactivo” (1995 *apud* Berkenbusch 1995: 70).

Etnometodológicamente, Gülich y Kotschi definen tres procedimientos de la producción del texto oral: (1) la verbalización, (2) el tratamiento (también llamado reformulación) y (3) la evaluación (1995 *apud* Berkenbusch 1995: 77). La Tabla 3 ofrece información adicional sobre cada tipo de procedimiento.

**Tabla 3:** Procedimientos de la producción del texto oral y los respectivos subtipos  
(elaborado a partir de Berkenbusch 1995: 77-79; Bregant 2018: 206-207;  
Fernández-Salgado 1992: 67; Garcés 2008: 69)

| Procedimiento | Definición                                                                                                                                                                  | Subtipos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Verbalización | Transformación de los contenidos cognitivos en palabras (Berkenbusch 1995: 79).<br>Los marcadores discursivos pueden desempeñar un rol importante en la verbalización (79). | Según Berkenbusch (1995: 77), existen estos subtipos de la verbalización.<br><b>Alargamientos de vocales.</b><br><b>Pausas y pausas rellenas</b> (e:bm).<br><b>Arranques falsos</b> (por ej.: pero: de/d/ lo/lo de tu modesto jardín).<br><b>Nuevo arranque tras enunciado inacabado</b> (resulta que: me están / han salido: en la parte del césped).<br><b>Cambio de construcción sintáctica</b> (Sí como: / salen tres o cuatro ramitas).<br><b>Combinación sintagmática de elementos del mismo paradigma</b> (una:s unas plantas).<br><b>Autocorrección</b> (una:s unas plantas unas plantitas).<br><b>Indicadores de corrección</b> (no, bueno, vamos).<br><b>Búsqueda de la palabra adecuada</b> (una:s unas plantas unas plantitas). <sup>4</sup><br><b>Compleción interactiva.</b><br><b>Trabajo interactivo de denominación.</b> |

<sup>4</sup> En ciertas ocasiones, las fronteras entre los subtipos de cada procedimiento son difíciles de determinar, porque, a veces, no queda claro por qué se realiza la intervención. Por este motivo, una misma oración podría formar parte de diferentes subtipos de los procedimientos de la producción oral. En concreto, la intervención “una:s unas plantas unas plantitas” podría ser o bien un ejemplo de la autocorrección o bien un ejemplo de la búsqueda de la palabra adecuada, dependiendo de la causa de la verbalización. Si el hablante primero dice “unas plantas” y luego “unas plantitas” porque no puede acordarse de la palabra “plantitas”, por lo que primero dice “plantas”, pero luego logra recordar el diminutivo de la palabra, se trata de la búsqueda de la palabra adecuada. Sin embargo, si el hablante, en el momento de formar la frase, puede acordarse de ambas palabras “plantas” y “plantitas” y primero emplea el vocablo “planta”, pero luego cambia de opinión y considera que el diminutivo sería más adecuado en esta situación comunicativa, este ejemplo sería más bien autocorrección.

| Procedimiento               | Definición                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Subtipos                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Reformulación               | <p>Procedimiento metalingüístico por el cual el hablante retoma un enunciado anterior para reinterpretarlo, explicarlo, rectificarlo o modificarlo (Berkenbusch 1995: 80-81; Fernández-Salgado 1992: 67).</p> <p>Se compone de: enunciado fuente, marcador y enunciado reformulador (Berkenbusch 1995: 80-81; Fernández-Salgado 1992: 67; Garcés 2008: 69).</p> <p>Los marcadores discursivos pueden desempeñar un rol importante en la reformulación (Berkenbusch 1995: 80–81).</p> | <p>Fernández Salgado (1992: 67) cita estos tres subtipos:</p> <p><b>Refraseo</b> (repetición léxico-gramatical, por lo que se establece una “relación semántica de sinonimia denotativa” entre el enunciado fuente y el enunciado reformulador).</p> <p><b>Paráfrasis</b> (hay una equivalencia semántica entre los dos enunciados y el objetivo de la reformulación es explicar, resumir o ejemplificar).</p> <p><b>Corrección</b> (existe un contraste –total o parcial– en la relación semántica entre el enunciado fuente y el enunciado reformulador).</p>                                                                                                                                                                                 |
| Evaluación/<br>calificación | <p>Valoración del discurso mediante expresiones evaluativas, comentarios o atenuadores (Bregant 2018: 206-207).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Según Bregant (2018: 206-207), existen tres tipos de evaluaciones:</p> <p><b>Evaluaciones</b> (las evaluaciones se componen de una expresión evaluativa, un elemento anafórico y una expresión metalingüística). P. ej.: “es un <i>término vulgar</i>”).</p> <p><b>Comentarios</b> (obligatoriamente comprenden al menos un elemento metalingüístico y opcionalmente también elementos anafóricos/ metafóricos). P. ej.: “no sé cómo <i>explicarlo</i>”).</p> <p><b>Atenuadores</b>: inserciones como <i>una especie de, en cierto modo, algo así</i> que señalan vaguedad o falta de determinación del enunciado fuente. P. ej.: “Sí, que se enfermó su alma, ... <i>sería como se...</i> como le rompió el alma, ... <i>algo así</i>”.</p> |

Teniendo en cuenta la importancia de las estrategias compensatorias para los individuos con afasia, se deben considerar también los mecanismos de reformulación, puesto que estos pueden representar una fuente importante para la compensación del déficit comunicativo.

De los tres procedimientos mencionados, parece que la reformulación tiene el mayor potencial para funcionar como una estrategia de compensación, ya que al hablar de la reformulación nos referimos a:

un procedimiento de organización del discurso que permite al hablante volver sobre un segmento anterior para reinterpretarlo y presentarlo desde una perspectiva distinta. Lo que caracteriza a la reformulación, en contraste con otras funciones discursivas, es el proceso retroactivo que permite explicar, rectificar, reconsiderar, recapitular o separarse de la formulación anterior. (Garcés 2008: 69)

En otras palabras, la reformulación es un procedimiento inherentemente metalingüístico, puesto que, para poder llevarlo a cabo, uno debe tener una idea sobre qué se pretende conseguir con el discurso, visión global sobre lo que se ha expresado y la capacidad de detectar incoherencia entre aquello que se ha dicho y lo que se ha querido decir. Asimismo, la reformulación implica también razonar sobre cómo reparar estas incoherencias y, finalmente, implementar estos mecanismos en la comunicación.

Según Schegloff *et al.* (1977: 361-362), en el proceso de la reformulación conversacional se puede distinguir entre dos dicotomías —el *yo* y el *otro*. A base de estos contrastes, se pueden estudiar tres aspectos de la reformulación: la fuente del problema, la iniciación de la reformulación y la realización de la reformulación (Hennemann 2015: 21). Como explica Henneman (2015), la fuente del problema representa un error en el enunciado o aquello que se reformula por la falta de correspondencia de lo que se ha querido enunciar. Una vez producido un enunciado incoherente, se puede iniciar el proceso de la reformulación, que puede ser *autoiniciada* o *heteroiniciada*, dependiendo de quién identifica esta incoherencia (Schegloff *et al.* 1977: 364). Por lo tanto, se trata de una reformulación autoiniciada si el hablante solo encuentra que hay incongruencias en lo que previamente había enunciado, de manera que comienza la reformulación. En cambio, cuando es el interlocutor quien primero identifica una ambigüedad o imprecisión e inicia la reformulación, estamos delante de la reformulación heteroiniciada.

No obstante, quien inicia la reparación no siempre es quien la concluye. Por ello, el tercer aspecto a analizar es la *realización* de la reformulación conversacional, lo que corresponde a la dicotomía entre la autorreformulación y la heterorreformulación; la autorreformulación es la reparación que es llevada a cabo por el hablante (Schegloff *et al.* 1997). Por otro lado, la heterorreformulación es un acto donde “puede ser un hablante distinto el que vuelva sobre ese enunciado y le asigne una nueva interpretación por suponer que a partir de ese primer miembro no se ha comprendido adecuadamente lo enunciado” (Garcés 2008: 69).

De esta manera, la reformulación tiene una forma tripartita, pues en este procedimiento de la producción oral se pueden observar tres tipos de elementos: el enunciado fuente, el marcador y el enunciado reformulador (Berkenbusch 1995: 77-78). El enunciado fuente es el enunciado que aparece primero y va a ser reformulado. En cambio, el enunciado reformulador es el segundo enunciado; normalmente se introduce con un marcador (p. ej.: *o sea*) y es el enunciado con que se reformula al enunciado fuente (77-78).

## **4. Metodología**

### **4.1. Objetivos y preguntas de investigación**

El objetivo principal de este estudio es, por un lado, describir el uso de los mecanismos de reformulación en los individuos con afasia mixta de dominio sensitivo (tipo fluente) y afasia de Broca (tipo no fluente) y, por otro lado, también determinar si y cómo el uso de diferentes mecanismos de reformulación difiere en estos dos tipos de afasia. Nos enfocamos en los mecanismos de reformulación porque estos mecanismos podrían funcionar como una estrategia compensatoria para las dificultades cognitivas y lingüísticas que experimentan los individuos con afasia. De esta manera, el uso de la reformulación facilita la comunicación con otras personas, por ejemplo, los cuidadores.

Nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

(1a) ¿Cuáles son los motivos de la reformulación conversacional utilizados en la afasia?

(2) ¿Qué mecanismos de reformulación conversacional utilizan las personas con afasia de tipo fluente y con afasia de tipo no fluente?

### **4.2. Corpus elegido**

En el presente estudio, analizamos dos entrevistas: una con un informante de 68 años que tiene afasia mixta con predominio sensitivo (afasia de tipo fluente) y otra con una informante de 27 años con afasia de Broca causada por accidente cerebrovascular (afasia de tipo no fluente).<sup>5</sup>

Ambas entrevistas forman parte del corpus *PerLa* [Percepción, Lenguaje y Afasia], dirigido por Beatriz Gallardo-Paúls. Este corpus, publicado en siete volúmenes por la Universidad de Valencia, contiene 43 transcripciones de entrevistas con diversos síndromes, en concreto, las afasias, el síndrome de Williams, el trastorno por déficit de atención y/o hiperactividad, el síndrome de Asperger y las lesiones de hemisferio derecho (Moreno 2007). Para cumplir con nuestro objetivo de estudiar la afasia fluente

---

<sup>5</sup> En concreto, analizamos la Transcripción 2 del corpus de entrevistas con personas con afasia fluente (Gallardo-Paúls y Sanmartín 2005: 200-221) y la Transcripción 3 del corpus de entrevistas con informantes con afasia no fluente (Gallardo-Paúls y Moreno 2005: 137-165).

y no fluente, analizamos una entrevista del primer volumen, que contiene los casos de la afasia fluente (Gallardo-Paúls y Sanmartín 2005), y una entrevista del segundo volumen, sobre la afasia no fluente (Gallardo-Paúls y Moreno 2005). Como el corpus incluye a las personas bilingües (castellano-valenciano), en nuestro estudio elegimos solo aquellas entrevistas que exclusivamente se realizaron en castellano y solo aquellos entrevistados que tienen el castellano como lengua habitual<sup>6</sup>. En el corpus, las transcripciones de entrevistas generalmente siguen los principios de transcripción del Grupo Val.Es.Co., pese a que se introdujo algún cambio respecto a las normas de transcripción originales.

#### 4.3. Procedimiento metodológico<sup>7</sup>

Por motivos de espacio, en el presente artículo no podemos analizar todos los ejemplos de reformulación que aparecen en las entrevistas, sino que solo incluimos 24 ejemplos de reformulación: 12 de la entrevista con el informante con afasia fluente y 12 de la entrevista con la informante con afasia no fluente.

De cada entrevista analizada, se presentan los primeros 12 ejemplos de reformulación, ya que los inicios de la entrevista representan la parte más equiparable entre las dos entrevistas. En ambas entrevistas, los inicios de la entrevista corresponden al habla espontánea y no a actividades estructuradas, por ejemplo, a la descripción de imágenes<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> Aunque sin duda sería interesante investigar también cómo los mecanismos de reformulación difieren no solo en función del tipo de afasia, sino también según si la persona es monolingüe o bilingüe (hablante de valenciano y castellano), decidimos seleccionar participantes con una sola lengua materna, en concreto el español. Las razones para ello son varias, pero la principal es que el bilingüismo constituiría un factor adicional que habría que tener en cuenta y controlar. Las investigaciones muestran, en efecto, que en cierta medida la afasia en personas bilingües se manifiesta de forma diferente que en las monolingües (para una revisión sobre el estado de la cuestión, véanse, p. ej. Russel-Meill *et al.* (2025: 989). Dado que el objetivo principal era comparar los mecanismos de reformulación según el tipo de afasia, la inclusión de un factor adicional nos habría alejado parcialmente de dicho objetivo. No obstante, en el futuro sería conveniente llevar a cabo un estudio más amplio que, además del tipo de afasia, comparara los mecanismos de reformulación también en función del monolingüismo o el bilingüismo.

<sup>7</sup> En ciertos casos los mecanismos de reformulación son difíciles de distinguir de los mecanismos de la verbalización. En concreto, Berkenbusch (1995: 79) indica que ciertos indicadores de corrección (p. ej., no bueno, vamos) forman parte de la verbalización. Por otro lado, la corrección es uno de los tres tipos de reformulación, según la clasificación de Fernández Salgado (1992: 66-67). Dada esta dificultad de distinguir definitivamente entre la verbalización y la reformulación, en este artículo optamos por analizar todas las intervenciones que podrían encajar en ambas categorías como ejemplos de reformulaciones, ya que, frecuentemente, aunque el enunciado fuente contiene una verbalización (por ejemplo, un falso arranque), esto puede desencadenar una serie de actividades auto- y heterorreformativas. Para ejemplificar, en una de las entrevistas el informante dijo “pero me laa — cuando cayó la ((deficiencia))”, lo que se podría considerar como un falso arranque. No obstante, este enunciado fuente no solo provoca intentos de autocorrección, sino también varias intervenciones de otros interlocutores que intentan explicar, sintetizar, comprobar si han entendido correctamente, agregar información adicional, etc. De este modo, creemos que considerar que solo se trata de un falso arranque sería un enfoque relativamente limitador.

<sup>8</sup> En ambas entrevistas, los inicios corresponden al discurso espontáneo. Como nuestro objetivo fue analizar el discurso espontáneo, escogimos analizar los inicios de las entrevistas, ya que las partes posteriores de las

De esta manera, al analizar los inicios de la entrevista, hemos tratado de asegurarnos de que, tanto desde el punto de vista del contenido como también considerando la tipología textual, los ejemplos analizados sean comparables.

Cabe reiterar que el objetivo de nuestro trabajo es investigar el discurso clínico. No obstante, en cada una de las entrevistas participan cuatro participantes: el o la informante, su acompañante y dos entrevistadores. Dado que investigamos la reformulación en afasia, solo se van a analizar las intervenciones de reformulación relacionadas con el discurso de los informantes.

Por ello, las reformulaciones solo se van a considerar en dos casos: (1) cuando es el informante con afasia quien realiza la reformulación: (a) o bien la reformulación de algo que había enunciado antes (autorreformulación), (b) o bien la reformulación de algo que había dicho uno de los interlocutores (los familiares o los entrevistadores; heterorreformulación). Asimismo, (2) también se consideran las reformulaciones llevadas a cabo por los interlocutores del informante con afasia, pero solo cuando estas se refieren a lo que había dicho el informante (y no a otro hablante sin afasia, por ejemplo, uno de los acompañantes). Tampoco se analizan los casos de la autorreformulación autoiniciada por los interlocutores.

### ***Pregunta de investigación (1): ¿Cuáles son los motivos de la reformulación conversacional?***

Para poder describir la actividad reformulativa llevada a cabo por los informantes con afasia, es pertinente conocer los motivos de esta reformulación. Con este propósito y aplicando la clasificación de Berkenbusch (1995: 79-80), en nuestro estudio identificamos tres elementos que pueden aparecer en la reformulación: el enunciado fuente, el marcador y el enunciado reformulador.

Para describir los enunciados fuente y reformuladores, nos hemos apoyado en la clasificación que ya había establecido Martínez Sotelo (2022), aunque hemos adaptado algunas categorías, dependiendo de los datos lingüísticos con que operamos. Las descripciones de cada tipo de enunciados fuente y reformuladores se encuentran en las Tablas 4 y 5. Asimismo, las definiciones van acompañadas por ejemplos de nuestro análisis de los casos de reformulación conversacional del Corpus PerLa (Gallardo-Paúls y Moreno 2005; Gallardo-Paúls y Sanmartín 2005).

---

entrevistas también incluyen discurso parcialmente guiado (por ejemplo, los informantes deben denominar las láminas). Para que nos podamos enfocar en el discurso espontáneo, por lo tanto, solo analizamos los inicios de las entrevistas.

**Tabla 4:** Tipología de los enunciados fuente (la descripción de cada tipo de enunciado elaborada a partir de Martínez Sotelo 2022: 132) con ejemplos del corpus PerLa (Gallardo-Paúls y Moreno 2005; Gallardo-Paúls y Sanmartín 2005)

| Tipo de enunc. fuente        | Descripción                                                                                                                                                 | Ejemplo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sin errores específicos      | No contienen errores gramaticales ni informativos, pero sirven como base para la reformulación.                                                             | [af. fluente]: 0103 I: <u>la veces – / a veces sí/ a veces noo/ entonces↑ depende cómo esté que – que contestaa [...]</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Con errores morfosintácticos | Presenta agramaticalidades, como falta de concordancia de género y número o errores en la estructura sintáctica.                                            | [af. fluente]: 0070: I: <u>“otra – otro formo – otra formación – otro formación”</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Impreciso                    | La información no es incorrecta, pero podría especificarse más o resultar ambigua.                                                                          | [af. fluente]: 0095: <u>“me ban dicho – me decían”</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Incompleto                   | La formulación se interrumpe porque no es clara, el hablante no recuerda algo o desea complementar lo dicho; tras la pausa, reformula.                      | [af. no fluente]: 0116 M: <u>sí/ ¿que baces más↑ cuándo estás allí?// cuando no vienes aquí/ luego nos vamos↑ a dónde→? 0117 I: (RISA) corta'o↑ 0118 M: (= &gt;E) a tomarse un cortado// (= &gt;I) y a comprar conmigo</u>                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Indecisión                   | El hablante oscila entre varias opciones o no proporciona información suficiente o adecuada para expresar su decisión.                                      | [af. fluente]: 0086: E1: <u>“¿usted diría que habla más rápido o que...?” 0087: I: “sí”<sup>9</sup></u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| Incoherente                  | Presenta errores de coherencia que dificultan la comprensión, como contradicciones o ausencia de marcadores discursivos.                                    | [af. fluente]: 0054 I: <u>abrir/ trabajar/ para quee – no/ que – que – que voy a trabajar ((al día)) a bacermela ((sx))/ pie – el pie ( SE TOCA EL PIE DERECHO )<sup>8</sup> / me cuesta trabajar por la noche</u>                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Parafasia fonémica           | Sustitución o alteración de uno o más fonemas por dificultades en la planificación o articulación, p. ej. “ <i>falabra</i> ” en lugar de “ <i>palabra</i> ” | [af. no fluente]: 0027 I: <u>[masido↑]</u> 0028 M: (ASENTIMIENTO) masi – / masivo 0029 I: (= >E) <u>dasivo↑</u> 0030 M: masivo 0031 E: (masivo) <sup>9</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Parafasia léxica             | Sustitución de la palabra deseada por otra de distinto campo semántico, p. ej.: “ <i>perro</i> ” en lugar de “ <i>silla</i> ”                               | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado fuente apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Parafasia semántica          | Sustitución de la palabra deseada por otra del mismo campo semántico, p. ej.: “ <i>tren</i> ” en lugar de “ <i>coche</i> ”                                  | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado fuente apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Pérdida del tópico           | El enunciado se desvía del tema principal de la conversación.                                                                                               | [af. fluente]: 0015 H: <u>§ a él le afectó en parte/ lo que fue laa movilidad de la – una pierna/ lo de siempre ¿no? un lateral/ que fuee ¿cuál/ el izquierdo o el derecho?// ¿cuál se te fastidió? 0016 I: [¿para qué?] 0017 E2: [el derecho]§ 0018 H: § cuando te dio lo de la cabeza 0019 I: fue – fue en toda la parte de aquí (SE TOCA LA PARTE DERECHA DEL ROSTRO) 0020 H: YAA/ pero lo que – ¿qué mano era la que se tee? 0021 I: la derecha (MOVIMIENTO DE MANO DERECHA)§</u> |
| Fallas de memoria            | El hablante no recuerda cierta información necesaria para completar el enunciado.                                                                           | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado fuente apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

<sup>9</sup> El hablante no responde a la pregunta, porque no elige entre dos opciones, sino que simplemente responde “sí”.

| Tipo de enunc. fuente            | Descripción                                                                                                      | Ejemplo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Citas, gestos y palabras sueltas | No se formula un enunciado completo; se emplean citas, gestos o palabras aisladas sin estructura clara.          | [af. no fluente]: 0052 E: nunca be jugado al bingo↑/// cómo se juega? 0053 I: ( BRAZO ↑, RISAS ) <u>seten ta y cua tro/ ¡BINGO! (RISA)</u> 0054 E: pero los cartones que tú repartes///¿abí qué bay?/ ¿qué se hace con eso? 0055 M: con números→ lo tienes que rellenar y el primero que lo rellena gana 0056 I: ( SEÑALA A E) <u>¿cuántos quieres?/ ¡cinco! ( ULTR DE REPARTO)</u> 0057 E: yy entonces yo marco el cinco/ [si lo tengo→] |
| Error informativo                | Contiene información inexacta o incorrecta.                                                                      | [af. fluente]: 0043: H: <u>tiene más visión ahora después de la embolia</u> ↑ 0044 I: bueno/ que es lo mismo/ [no tenía nada (SE TAPA EL OJO DERECHO CON LA MANO DERECHA )/=]                                                                                                                                                                                                                                                             |
| Incoherente e incompleto         | Es simultáneamente incompleto e incoherente; resulta difícil determinar qué factor desencadena la reformulación. | [af. fluente]: 0082 I: <u>yoo con nada siempre↑/ la – la be trabajao/ o sea que ba func – siempre ba becho muy altas</u> ↓ entonces con la gente/ pero cuando – cuando mm trabajaba con una señora↑/ o una mujer/ o una damaa (MOVIMIENTO ACOMPASADO DE LA MANO DERECHA) o uun→                                                                                                                                                           |

De igual modo, en la Tabla 5 se pueden observar los criterios de la clasificación de los enunciados reformuladores, así como algunos ejemplos de los enunciados reformuladores empleados por los informantes.

**Tabla 5:** La tipología de los enunciados reformuladores (la descripción de cada tipo de enunciado elaborada a partir de Martínez Sotelo (2022: 136), con ejemplos del corpus PerLa (Gallardo-Paúls y Moreno 2005; Gallardo-Paúls y Sanmartín 2005)

| Tipo de enunc. ref.               | Descripción                                                                  | Ejemplo                                                                                                                                                             |
|-----------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Corrección léxica                 | Se sustituye un elemento léxico por otro o se corrige una palabra mal dicha. | [af. no fluente]: 0027 I: [masido↑] 0028 M: (ASENTIMIENTO) <u>masi –/ masivo</u>                                                                                    |
| Síntesis                          | Se emplean para resumir información del enunciado fuente.                    | [af. fluente]: 0047 E2: <u>¿ sí/ o sea/ que los fenómenos de hemibemiplejía no llegó a tener – tener ino?</u>                                                       |
| Ampliación sintáctica y semántica | Se añade información mediante extensión sintáctica y semántica.              | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado reformulador apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                             |
| Cambio de tópico                  | La reformulación se usa para cambiar el tema de la conversación.             | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado reformulador apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                             |
| Corrección informativa            | Corrige un error informativo del enunciado fuente.                           | [af. fluente]: 0002 I: lo hablo – <u>lo hablaba</u> §                                                                                                               |
| Corrección morfosintáctica        | Se corrige un error morfosintáctico.                                         | [af. fluente]: 0054 I: <u>abrir/ trabajar/ para quee – no/ que – que – que voy a trabajar ((al día)) a bacermela ((xx)) pie – el pie</u> ( SE TOCA EL PIE DERECHO)§ |

|                                                                 |                                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Completación de información                                     | Completa el enunciado fuente cuando este resulta incompleto. | [af. no fluente]: 0037 E: <u>expícame más</u> <sup>10</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Corrección y síntesis informativa                               | Corrige errores informativos y resume el contenido.          | [af. fluente]: 0028 I: [cuando trabajo]/ yo (a)hora/ pa'(ba)cerle – <u>bacerme la comidaa</u> † yo muchas veces†/ la de la izquierda (MUEVE LA MANO IZQUIERDA) la necesito ((pues me falta))/ si quiero ((bacer trabajando con el gachón/ con el gachón/ ¿ey?†yo escribo bien (GESTO DE ESCRIBIR ) //no/ escribir no/ no escribo nada (DESLIZAMIENTO DE MANOS ) 0029 E1: <u>¿(no escribe nada)</u> † <sup>11</sup> |
| Sentido implícito                                               | Expresa lo que estaba implícito en el enunciado fuente.      | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado reformulador apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Explicativo                                                     | Explica el enunciado fuente.                                 | [af. fluente]: 0014 I: = trabajo con la izquierda (ABRE Y CIERRA LA MANO IZQUIERDA) pero ahora ya he vuelto†/ yo solo†/ he vuelto a baacerlo§ 0015 H: <u>§ a él le afectó en parte/ lo que fue laa movilidad de la – una pierna/ lo de siempre ¿no? un lateral/ que fue ¿cuál/ el izquierdo o el derecho?// ¿cuál se te fastidió?</u>                                                                              |
| Fallido                                                         | Intenta reformular, pero resulta ininteligible.              | [af. fluente]: 0082 I: yoo con nada siempre†/ la – la be trabajao/ o sea que ha func – siempre ha becho muy altas\ entonces con la gente/ pero cuando – cuando mm trabajaba con <u>una señora†/ o una mujer/ o una damaa (MOVIMIENTO ACOMPASADO DE LA MANO DERECHA) o uun→</u>                                                                                                                                     |
| Funcional con errores                                           | Contiene errores, pero no impiden la comprensión.            | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado reformulador apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Incompleto                                                      | El intento de la reformulación resulta incompleto.           | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado reformulador apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Parafasia (como un enunciado reformulador, no enunciado fuente) | Contiene una parafasia (fonémica, léxica o semántica).       | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado reformulador apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Precisión informativa                                           | Aporta información más exacta y detallada.                   | [af. fluente]: 0043 H: tiene más visión ahora después de la embolia†0044 I: <u>bueno/ que es lo mismo/ [no tenía nada (SE TAPA EL OJO DE RECHO CON LA MANO DERECHA )]=</u>                                                                                                                                                                                                                                         |
| Retórico                                                        | No corrige, sino que adorna el enunciado fuente.             | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado reformulador apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Sintáctico-semántico                                            | Reformulación con cambios sintácticos y semánticos.          | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado reformulador apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Sustitución de un elemento                                      | Se sustituye un componente del enunciado por otro.           | Ningún ejemplo de este tipo de enunciado reformulador apareció en los fragmentos de discurso analizado.                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Síntesis informativa y comprobación                             | Resume lo dicho y busca confirmar comprensión.               | [af. fluente]: 0010 E2: <u>diestro/ ¿no? o sea/ es diestro</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Comprobación de información                                     | Verifica si la información fue entendida correctamente.      | [af. fluente]: 0015 H: <u>§ a él le afectó en parte/ lo que fue laa movilidad de la – una pierna/ lo de siempre ¿no? un lateral/ que fue ¿cuál/ el izquierdo o el derecho?// ¿cuál se te fastidió? 0016 I: [¿para qué?]</u>                                                                                                                                                                                        |
| Vuelta al tópico                                                | Sirve para regresar al tema original.                        | [af. fluente]: 0019 I: fue – fue en toda la parte de aquí (SE TOCA LA PARTE DERECHA DEL ROSTRO) 0020 H: <u>YAA/ pero lo que – ¿qué mano era la que se tee?</u>                                                                                                                                                                                                                                                     |

<sup>10</sup> Se trata de una invitación al hablante que diga más sobre el tema expuesto.

<sup>11</sup> Al mismo tiempo, la heterorreformulación corrige la información proporcionada por el informante (que da información ambivalente, una vez diciendo que escribe bien, mientras que otra vez asegura que no escribe bien) y sintetiza la información (porque resume la información que había dado el informante).

|                                     |                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tipo indefinible                    | No es posible determinar cuál es el objetivo del intento reformulador. | [af. fluente]: 0089: I: /.../ lo be becho eeb eeb idiomas con otros países—/ en otros países que be trabajao (MOVIMIENTO DE LAS MANOS) <sup>8</sup> / y siempre— siempre tararararará ( MOVIMIENTOS RÁPIDOS Y CIRCULARES DE LAS MANOS ) yo ((digo)) las cosas muy rápidas/ yo be hablado <sup>8</sup> <sup>12</sup> |
| Completación y síntesis informativa | Sintetiza y añade información adicional.                               | [af. no fluente]: 0052 E: nunca he jugado al bingo↑/// cómo se juega? 0053 I: ( BRAZO↑  , RISAS ) seten ta y cua tro/ ¡BINGO! ( RISA ) 0054 E: pero los cartones que tú repartes///¿abi qué hay?/ ¿qué se hace con eso? 0055 M: con números→ lo tienes que rellenar y el primero que lo rellena gana                |

**Pregunta de investigación 2: ¿Qué mecanismos de reformulación conversacional utilizan las personas con afasia fluente y con afasia no fluente? ¿Quién inicia la reformulación y quién la acaba?**

Siguiendo las investigaciones previas de Schegloff *et al.* (1977: 364) y su aplicación al ámbito clínico por Martínez Sotelo (2022: 136), también analizamos los siguientes aspectos de la reformulación:

El inicio de la reformulación conversacional. En este aspecto, distinguimos principalmente entre la reformulación *autoiniciada* y la reformulación *heteroiniciada*.

La realización de la reformulación conversacional. Con este parámetro, estamos observando quién acaba la reformulación, dado que la realización no necesariamente corresponde al inicio de la actividad reformulativa. Así, distinguimos entre la *autorreformulación* (la reformulación acabada por el propio informante) y la *heterorreformulación* (la reformulación llevada a cabo por uno de los interlocutores).

**5. Resultados e interpretación**

En este apartado resumimos los resultados sobre los mecanismos de reformulación en la afasia de tipo fluente y no fluente para responder a nuestras preguntas de investigación. Aquí solo resumimos los resultados; el análisis completo de las reformulaciones está publicado en el repositorio en línea<sup>13</sup>.

**Pregunta de investigación 1: ¿Cuáles son los motivos de la reformulación conversacional?**

Con el objetivo de responder a la primera pregunta de investigación, hemos analizado cualitativamente los enunciados fuente y los enunciados reformuladores.

<sup>12</sup> Este enunciado reformulador presenta rasgos de varios tipos de enunciados reformuladores, por ejemplo, de enunciado reformulador de completación de información, pero al mismo tiempo también de corrección morfosintáctica. Como el motivo de la reformulación no queda claro, tampoco se puede determinar con exactitud a qué tipo pertenece el enunciado reformulador.

<sup>13</sup> Enlace al análisis: <https://github.com/mancatg/Reformulacion-conversacional-afasia-fluente-y-no-fluente>.

### Tipología de los enunciados fuente

En total, hemos analizado 24 fragmentos que contenían actividad reformulativa. Allí, hemos identificado 43 enunciados fuente, ya que en la mayoría de los casos de reformulación analizados hubo más de un enunciado fuente<sup>14</sup>. Obsérvese en la Tabla 6 la distribución frecuentativa de los enunciados fuente en los dos fragmentos del discurso analizado.

**Tabla 6:** Frecuencias de los tipos de enunciado fuente en la afasia fluente y la afasia no fluente

| Tipo de enunciado fuente<br>(con descripción) | Fluente (f) | No fluente (f) | Total (f) |
|-----------------------------------------------|-------------|----------------|-----------|
| Sin errores específicos                       | 3           | 2              | 5         |
| Con errores morfosintácticos                  | 2           | 0              | 2         |
| Impreciso                                     | 2           | 7              | 9         |
| Incompleto                                    | 0           | 3              | 3         |
| Indecisión                                    | 1           | 0              | 1         |
| Incoherente                                   | 5           | 0              | 5         |
| Parafasia fonémica                            | 0           | 3              | 3         |
| Parafasia léxica                              | 0           | 0              | 0         |
| Parafasia semántica                           | 0           | 0              | 0         |
| Pérdida del tópico                            | 2           | 0              | 2         |
| Fallas de memoria                             | 0           | 0              | 0         |
| Citas, gestos y palabras sueltas              | 1           | 6              | 7         |
| Error informativo                             | 2           | 0              | 2         |
| Incoherente e incompleto                      | 4           | 0              | 4         |
| <b>Total de enunciados fuente</b>             | <b>22</b>   | <b>21</b>      | <b>43</b> |

La distribución de la frecuencia de los enunciados fuente es comparable, pues en los fragmentos de afasia fluente hemos identificado 22 enunciados fuente y 21 enunciados fuente en los fragmentos de la afasia no fluente.

Ciertos enunciados fuente han aparecido solo en un tipo de afasia. Así, en la afasia fluente no aparecen enunciados de parafasia fonémica ni enunciados incompletos; en otras palabras, dos tipos de enunciados que sí se han identificado en la afasia no fluente. Por otro lado, en comparación con la afasia no fluente, en este caso aparecen enunciados fuente con errores morfosintácticos, enunciado fuente indecisión, enunciado fuente incoherente y enunciado fuente error informativo. Sin embargo, estas frecuencias

<sup>14</sup> Acordemos que hemos definido un caso de reformulación como actividad reformulativa sobre un tema conversacional. Normalmente ocurrió que, al hablar de un solo tema, se produjeron varios errores, incoherencias, etc. Asimismo, era bastante común también que hubiera más de un enunciado reformulador en cada caso de actividad reformulativa.

se deben interpretar con mucha cautela, dado que se ha analizado un número muy limitado de ejemplos, de manera que la ocurrencia de cada tipo de enunciado fuente podría ser casual.

La tipología de enunciados fuente que prevalece en total es la siguiente: enunciados fuente imprecisos (9), enunciados de citas, gestos y palabras sueltas (7) y enunciados sin errores específicos e incoherentes (5 en cada una de estas dos categorías). Los enunciados fuente más comunes en la afasia de tipo fluente son incoherentes, mientras que en la afasia de tipo no fluente los más frecuentes son los enunciados imprecisos.

En general, parece que el motivo más común para la reformulación, sobre todo en el caso de la afasia no fluente, es la falta de precisión del enunciado fuente. Observemos este ejemplo, donde M significa la madre de la informante, I es la informante, mientras que E es la entrevistadora (L —logopeda es ausente en este fragmento concreto, pero también aparece en la entrevista).

#### 1. afasia no fluente

0026 M: (⇒I) silla de ruedas poco tiempo↓ y paquete quince días o así/ porque en seguida el cerebro↑// (⇒E) le empezó↑ (MOVIMIENTO CIRCULAR LAS MANOS<sup>R</sup>) /// que los médicos↑— el de La Fee→ uno de ellos↑ estuvo aquí dos veces a verla porque se hacía cruces// porque decía que cómo era posible↑ porque→ las perspectivas eran muy negras/// (0.2) y antes↑ sana como una manzana/// tch// pero mire→// (ENCOGIMIENTO DE HOMBROS) le dio sin saber por qué ni por qué no un derrame cerebral↑// que fue eso lo [que→]

0027 I: [masido↑]

0028 M: (ASENTIMIENTO) masi—/ masivo

0029 I: (⇒E) dasivo↑

0030 M: masivo

0031 E: °(masivo)°

En esta intervención, la informante reconoce que la intervención de su madre se podría precisar porque, de hecho, sufrió un derrame cerebral, pero la informante ahora quiere destacar también la extensión del derrame: *el derrame cerebral masivo*. Por ello, comienza con actividad reformulativa que, sin embargo, no puede realizar sola, porque en su intento de reformulación acaba produciendo una parafasia fonémica. Ya este ejemplo nos puede indicar algo que registramos con bastante frecuencia en nuestro análisis: que los hablantes con afasia comienzan o intentan llevar a cabo una reformulación, pero esta intervención suya es solo parcialmente cumplida o hasta fallida, porque acaban produciendo otros errores u oraciones incoherentes.

Y si en el caso de la afasia no fluente el error más frecuente en los enunciados fuente fue el de la imprecisión, en la afasia fluente predominan los enunciados incoherentes. Obsérvese este ejemplo, donde solo aparece el informante (I), pero además de él, también participan en la entrevista: su hija (H) y los entrevistadores (E1 y E2).

(2) afasia fluente

0054 I: abrir/ trabajar/ para quee- no/ que- que- que voy a trabajar ((al día)) a hacerme la ((xx))/ pie- el pie (SE TOCA EL PIE DERECHO)<sup>R</sup> / me cuesta trabajar por la noche

Este enunciado fuente del informante con afasia fluente es incoherente, ya que el hablante al inicio solo enumera dos verbos en infinitivo sin contextualizarlos. Luego, introduce un nuevo enunciado “para quee /.../”, sin relacionarlo con el enunciado anterior. Además, repite varias veces la conjunción *que* e introduce nuevos enunciados, también apoyándose en gestos. Parece también que se ha desviado del tópico central de la conversación.

El hecho de que el tipo del enunciado fuente más frecuente sea el de la incoherencia es, hasta cierta medida, esperable. En concreto, el discurso en la afasia fluente muchas veces se describe como incoherente. Gallardo-Paúls y Sanmartín (2005: 11-12) enfatizan que, entre otros, el discurso de las personas con afasia de Wernicke o mixta (afasia de tipo fluente) puede ser marcado por la cantidad elevada de neologismos o creaciones léxicas, problemas de comprensión graves y, ocasionalmente, también errores morfosintácticos, mientras que la capacidad de articular no está disminuida y el informante puede hasta conseguir una velocidad articulatoria mayor de lo habitual. Todos estos rasgos se pueden observar también en la transcripción de la entrevista analizada. Es posible que el informante ni haya entendido correctamente la pregunta, por lo que se llevan a cabo desvíos del tópico conversacional. Pese a que en este fragmento no se observan neologismos, la intervención es bastante cargada de vocablos que parecen aleatorios y los verbos aparecen en el infinitivo, lo que podría indicar que el informante tiene dificultades a nivel de la morfosintaxis (en concreto, la conjugación). Para concluir, que el tipo de enunciado fuente más frecuente sea incoherente corresponde a los rasgos de la afasia mixta de dominio sensitivo, definidos en la bibliografía sobre la afasia. Asimismo, la presencia de errores morfosintácticos únicamente en el caso de la afasia fluente, y no en la afasia no fluente, también corresponde a las características de ambos tipos de afasia, descritas en Gallardo-Paúls y Sanmartín (2005: 11-12).

A la hora de analizar los enunciados fuente incoherentes, se debe mencionar que también en la categoría de los enunciados fuente que, a la vez, son tanto incoherentes como incompletos, solo aparecen los enunciados fuente producidos por los individuos con afasia fluente. De hecho, estos enunciados fuente son tan fallidos que es imposible

determinar cuál motivo prevalece: la incoherencia o la falta de completación. Observe el caso siguiente:

(3) afasia fluente

0095: I : /.../ que hablo mucho con la gente y voy para aquí y para el otro y el otro (MOVIMIENTOS CON LAS MANOS)/ y todo lo hablo// lo hablo pero que— que queda bien// que hablo pronunciando eso/ bien

A diferencia de las fuentes actuales sobre la afasia, en nuestro análisis de la afasia fluente no hemos clasificado ningún enunciado fuente como enunciado fuente de parafasia. Conforme con Gallardo-Paúls y Sanmartín (2005: 11-12), es común que en las afasias de tipo fluente aparezcan parafasias (de cualquier tipo). Comparando las dos entrevistas, uno puede observar que, en el caso de la afasia de tipo fluente, ningún enunciado fuente se ha clasificado como parafasia, mientras que en la entrevista con la informante con afasia de Broca se han registrado tres ejemplos así. Esto, sin embargo, no significa que en la afasia mixta no haya parafasias, sino que en un solo enunciado aparecen más errores y la parafasia no es el tipo de error que prevalece. De este modo, no es la parafasia lo que motiva la reformulación, sino otros errores, por lo que el enunciado fuente se clasifica conforme a estos otros errores.

Para ejemplificar, veamos el ejemplo (4) en la continuación, donde la tipología del enunciado fuente es la de parafasia fonémica (*pimpiaa* en vez de *limpiar*).

(4) afasia no fluente

M: = que en casaa→ me ayudas↑/ que pa'eso [sí puedes]  
0101 I: [(⇒M) ¡ah!/ (ASENTIMIENTO , ⇒E) sí//] °(claro)°//  
(⇒M) f(r)egaar↑/=

0102 M: ILTR DE LAS TAREAS DEL HOGAR  
I: = pimpiaa↑

0103 M: barrer↓ [con un cacharro=]  
0104 I: [(ASENTIMIENTO<sup>R</sup>), barrer]  
M: = (⇒E) limpiaa↑ y con el brazo izquierdo lo coge  
0105 E: uh um/// (2.0) [y→ ¡más cosas harás!]

Asimismo, en el presente artículo se han analizado citas, gestos y palabras sueltas como un tipo de enunciados fuente. Este tipo de enunciados fuente es especialmente importante en la afasia no fluente, mientras que no resulta tan frecuente en el discurso de la persona con afasia fluente. Los ejemplos (5) y (6) muestran esta tendencia:

(05) afasia no fluente

0035 E: yy→ lo que te preguntaba antes/ cuando las demás personas hablamos contigo↑// (2.0) ¿qué notas que hacemos maal→?/ ¿o a ti qué te gustaría que no [hiciéramos→?]

- 0036 I: [(NEGACIÓN<sup>R</sup>) hablar]///hablar  
 0037 E: explicame más  
 (06) afasia no fluente  
 0052 E: nunca he jugado al bingo↑/// ¿cómo se juega?  
 0053 I: (BRAZO<sup>↑</sup>, RISAS) seten ta y cua tro/ ¡BINGO!  
 (RISA)  
 0054 E: pero los cartones que tú repartes///¿ahí qué hay?/ ¿qué se hace con eso?  
 0055 M: con números→ lo tienes que rellenar y el primero que lo rellena gana  
 0056 I: (SEÑALA A E) ¿cuántos quieres?/ ¡cinco! (ILTR DE REPARTO)  
 0057 E: y entonces yo marco el cinco/ [si lo tengo→]

En el ejemplo (5) podemos observar que la informante, en su primera intervención, al responder a la pregunta de la entrevistadora, solo repite “hablar hablar”, lo que no da suficiente información para continuar con la conversación. Por consiguiente, la entrevistadora inicia con una reformulación de lo que había dicho la informante con el objetivo de que añada más información. De igual modo, en el ejemplo (6) podemos observar que la informante no da instrucciones completas, sino que solo cita aquello que estaba pronunciando, cuando todavía trabajaba como azafata de bingo.

Esto se debe al hecho de que las personas con afasia de tipo no fluente suelen tener problemas en la iniciación de los enunciados y frecuentemente solo consiguen formar enunciados cortos. Por lo tanto, la informante con afasia de Broca (afasia de tipo no fluente) utiliza más gestos y palabras sueltas (no contextualizadas) que el informante con afasia mixta de dominio sensitivo (afasia de tipo fluente), porque no es capaz de formar oraciones largas y complejas (González y Hornauer-Hughes 2014: 293).

### Tipología de los enunciados reformuladores

Como se puede observar en la Tabla 7, en el análisis hemos encontrado 63 ejemplos de enunciados reformuladores: 34 correspondientes a la afasia mixta, mientras que el resto pertenecía a la afasia de Broca. La tipología de enunciado reformulador más común es enunciado reformulador de completación informativa (15 ejemplos). Según la frecuencia, les siguen reformuladores de precisión informativa (9 ejemplos) y explicativos (8 ejemplos). Más detalladamente, se puede destacar que en el discurso de la informante con la afasia no fluente prevalecen los reformuladores de completación de información, puesto que se emplea este tipo de reformuladores en 10 de un total de 29 ejemplos de reformulación. En el caso de la afasia fluente, los tipos de enunciados reformuladores se distribuyen de forma más equilibrada. Sin embargo, conviene destacar, tal como se

señaló en el análisis frecuentativo de los enunciados fuente, que estas diferencias en las frecuencias podrían deberse al hecho de que el número de ejemplos analizados es reducido. Por lo tanto, las frecuencias absolutas deben interpretarse únicamente como orientativas.

**Tabla 7:** Frecuencias de los tipos de enunciado reformulador en la afasia fluente y la afasia no fluente

| Tipo de enunciado reformulador            | Fluente (f) | No fluente (f) | Total (f) |
|-------------------------------------------|-------------|----------------|-----------|
| Corrección léxica                         | 0           | 3              | 3         |
| Síntesis                                  | 3           | 0              | 3         |
| Ampliación sintáctica y semántica         | 0           | 0              | 0         |
| Cambio de tópico                          | 0           | 0              | 0         |
| Corrección informativa                    | 4           | 0              | 4         |
| Corrección morfosintáctica                | 1           | 0              | 1         |
| Completación de información               | 5           | 10             | 15        |
| Corrección y síntesis informativa         | 3           | 1              | 4         |
| Sentido implícito                         | 0           | 0              | 0         |
| Explicativo                               | 4           | 4              | 8         |
| Fallido                                   | 4           | 0              | 4         |
| Funcional con errores                     | 0           | 0              | 0         |
| Incompleto                                | 0           | 0              | 0         |
| Parafasia                                 | 0           | 0              | 0         |
| Precisión informativa                     | 1           | 8              | 9         |
| Retórico                                  | 0           | 0              | 0         |
| Sintáctico-semántico                      | 0           | 0              | 0         |
| Sustitución de un elemento                | 0           | 0              | 0         |
| Síntesis informativa y comprobación       | 4           | 1              | 5         |
| Comprobación de información               | 1           | 0              | 1         |
| Vuelta al tópico                          | 3           | 0              | 3         |
| Tipo indefinible                          | 1           | 1              | 2         |
| Completación y síntesis informativa       | 0           | 1              | 1         |
| <b>Total de enunciados reformuladores</b> | <b>34</b>   | <b>29</b>      | <b>63</b> |

A nivel cualitativo, observamos que en la afasia no fluente, el enunciado reformulador más común es el de completación de información. Esto corresponde a la tendencia de que las personas con este tipo de afasia suelen tener dificultades en la producción de enunciados largos (González y Hornauer-Hughes 2014: 293). Veamos el siguiente caso con un enunciado reformulador de completación de información.

(7) afasia no fluente

0052 E: nunca he jugado al bingo↑/// ¿cómo se juega?

0053 I: (BRAZO↑, RISAS) seten ta y cua tro/ ¡BINGO!  
(RISA)

0054 E: pero los cartones que tú repartes///¿ahí qué hay?/ ¿qué se hace con eso?

0055 M: con números→ lo tienes que rellenar y el primero que lo rellena gana

0056 I: (SEÑALA A E) ¿cuántos quieres?/ ¡cinco! (ILTR DE REPARTO)

0057 E: yy entonces yo marco el cinco/ [si lo tengo→]

En toda la entrevista con la informante con afasia de Broca (afasia de tipo no fluente) se pueden observar situaciones así, donde en los enunciados fuente producidos por la informante o bien falta la información clave, o bien la informante solo formula una cita, palabra suelta o utiliza la comunicación no verbal. Desde el punto de vista comunicativo, dicha intervención se considera inadecuada y se podría considerar como incumplimiento del principio de cooperación y de las máximas conversacionales, según Grice (1975: 47). No obstante, teniendo en consideración la participación de la entrevistada en la conversación, este incumplimiento de las máximas no sería volitivo, sino que se puede atribuir a los problemas de comunicación, relacionados con el trastorno de la informante. Estas tendencias del incumplimiento de las máximas de cantidad y manera en la afasia de Broca también se han registrado en la bibliografía sobre la afasia. Respecto a la interpretación de estas transgresiones, Ahlsén (1993: 61) alerta que

las implicaturas basadas en las máximas de cantidad y manera no pueden hacerse de la misma forma que en el caso de los hablantes no afásicos. Esto se debe a que las señales convencionales ordinarias que tenemos sobre la manera en que se emplean estas máximas no pueden darse por supuestas en la producción lingüística de los afásicos (es decir, no se puede presuponer la adecuación ni la competencia en la comunicación). Los síntomas de la afasia deben incorporarse como condiciones para la interpretación (junto con todos los demás factores determinantes en la conversación), y estas condiciones hacen que las máximas de cantidad y manera sean menos fiables para el destinatario.<sup>15</sup>

Por ende, podría resultar cuestionable analizar estos enunciados fuente como transgresiones de las máximas conversacionales. Sin embargo, podemos sintetizar que la completación de información es uno de los motivos principales para la reformulación en la afasia no fluente.

<sup>15</sup> Fragmento traducido del inglés con la ayuda de ChatGPT (OpenAI, 2025).

No obstante, un hecho llamativo sobre los enunciados reformuladores en la afasia no fluente es la cantidad de los enunciados reformuladores de precisión informativa que lleva a cabo la informante. De hecho, la informante reconoce varias veces una falta de precisión en los enunciados fuente, producidos por la madre, e intenta corregirlos para que otros interlocutores dispongan de información más exacta. En este segmento (8), se realizan cuatro diferentes enunciados reformuladores de precisión informativa (tres son llevados a cabo por la informante y uno de ellos por la madre, pero por la iniciativa de la informante).

(8) afasia no fluente

0003 E: (2.0) ¿que dónde viven?

0004 M: San Antonio de Requena

0005 E: ah// [o sea que es un ((paseo)) →]

0006 M: [(ASENTIMIENTO) a setenta y seis] kilómetros

0007 I: (⇒M) ¡MÁS!/(ASENTIMIENTO<sup>R</sup>) ¡MÁS!

0008 L: ¿cuántos?

0009 I: ochentaa yy→ cin[coo]

0010 M: [¡NOO!]/ noo↓// ochenta y dos a Utiel↑

0011 I: ¡MÁS↑! (⇒L, ASENTIMIENTO<sup>R</sup>)

0012 M: (vale↓)

En este fragmento, la reformulación se lleva a cabo por un desacuerdo informativo entre las interlocutoras clave —la madre y la hija (la informante). Entre paréntesis, y volviendo al tema ya abordado: el hecho de que la informante frecuentemente dé la iniciativa para la reformulación indica que cumple el principio de cooperación de Grice (1975: 47) y que las posibles transgresiones de las máximas conversacionales (en toda entrevista, no solo en este fragmento) no han sido intencionales.

Por otro lado, en los fragmentos producidos por el informante con afasia fluente aparecen, con cierta regularidad, diferentes tipos de enunciados reformuladores que intentan sintetizar el tema, corregir o comprobar la información proporcionada por el informante, aunque con menor frecuencia que en la afasia no fluente. En total, la frecuencia de esos tipos de enunciados reformuladores se duplica en comparación con la afasia no fluente (10 frente a 5)<sup>16</sup>. Asimismo, en la afasia fluente observamos también un uso aumentado de la reformulación, cuyo objetivo es incentivar al informante que vuelva al tópico principal, dado que varias veces parece que el informante ha perdido el hilo conductor y ya no habla del tema principal.

<sup>16</sup> En concreto, el informante con afasia fluente utilizó en total 10 oraciones que pertenecen a los enunciados de la corrección léxica, los enunciados de la corrección informativa, los enunciados de la corrección morfosintáctica, los enunciados de la comprobación de información, los enunciados de síntesis de comprobación y síntesis de información y los enunciados de completación y síntesis informativa. En cambio, la informante con afasia no fluente empleó 5 oraciones de reformulación de este tipo.

Esta tipología de los enunciados reformuladores corresponde a los problemas comunicativos en la afasia fluente, puesto que es característico para este tipo de afasia que los pacientes inicien fácilmente los enunciados, pero luego el contenido de estos enunciados es poco informativo (*cf.* González y Hornauer-Hughes 2014: 293). Por ello, surge, como lo hemos observado también en la entrevista analizada, la necesidad de reformular, con el fin de poder recapitular, resumir el enunciado fuente poco comprensible. Esta dinámica se puede ver en el siguiente ejemplo de reformulación, donde el informante produce un enunciado incoherente y contradictorio, dado que en un momento dice “yo escribo bien”, mientras que en el otro dice “no escribo nada”, de ahí que cause una incertidumbre sobre si puede escribir o no. Entonces es la entrevistadora quien, mediante su enunciado reformulador de corrección y síntesis informativa, repara esta incoherencia y destaca lo fundamental: que el informante no puede escribir nada. Al final, también el informante afirma esta heterorreformulación.

(9) afasia fluente

0028 I: [cuando trabajo]/ yo (a)hora/ pa'(ha)cerle– hacerme la comidaa↑ yo muchas veces↑/ la de la izquierda (MUEVE LA MANO IZQUIERDA) la necesito ((pues me falta))/ si quiero ((hacer trabajando con el gachón/ con el gachón/ ¿ey?↑yo escribo bien (GESTO DE ESCRIBIR) //no/escribir no/ no escribo nada (DESLIZAMIENTO DE MANOS) )  
 0029 E1: (no escribe nada)  
 0030 I: nada/ nada/ y hacerme la [comida↑]

***Pregunta de investigación 2: ¿Qué mecanismos de reformulación conversacional utilizan las personas con afasia fluente y con afasia no fluente? ¿Quién inicia la reformulación y quién la acaba?***

Con esta pregunta de investigación, averiguamos qué mecanismos de reformulación (autorreformulación autoiniciada, autorreformulación heteroiniciada, heterorreformulación autoiniciada o heterorreformulación heteroiniciada) utilizan los informantes con afasia.

**Tabla 8:** Tipos de reformulación en la afasia fluente y no fluente

| Tipo de reformulación                                                                 | Afasia fluente (f) | Afasia no fluente (f) | Total (f) |
|---------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|-----------|
| <b>Reformulación de lo dicho por los informantes</b>                                  |                    |                       |           |
| Autorreformulación autoiniciada                                                       | 6                  | 2                     | 8         |
| Autorreformulación heteroiniciada con intervenciones relevantes de los interlocutores | 1                  | 0                     | 1         |
| Autorreformulación heteroiniciada                                                     | 0                  | 0                     | 0         |

| Tipo de reformulación                                                                        | Afasia fluente (f) | Afasia no fluente (f) | Total (f) |
|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|-----------------------|-----------|
| Heterorreformulación heteroiniciada                                                          | 1                  | 1                     | 2         |
| Heterorreformulación autoiniciada                                                            | 2                  | 1                     | 3         |
| Validación de la heterorreformulación autoiniciada                                           | 1                  | 0                     | 1         |
| Autorreformulaciones auto- y heteroiniciadas producidas a partir de un solo enunciado fuente | 1                  | 0                     | 1         |
| Autorreformulación heteroiniciada con validación de los interlocutores                       | 0                  | 1                     | 1         |
| Tipo de reformulación difícil de determinar por un fragmento indescifrable                   | 0                  | 1                     | 1         |
| Heterorreformulación heteroiniciada con intervenciones de los informantes                    | 0                  | 3                     | 3         |
| Heterorreformulación autoiniciada con intervenciones de los informantes                      | 0                  | 1                     | 1         |
| Heterorreformulación autoiniciada con la validación de los informantes                       | 0                  | 1                     | 1         |
| <b>Reformulación de lo dicho por los interlocutores</b>                                      |                    |                       |           |
| Heterorreformulación iniciada por los informantes                                            | 2                  | 0                     | 2         |
| Heterorreformulación autoiniciada                                                            | 0                  | 0                     | 0         |
| Autorreformulación de los interlocutores iniciada por los informantes                        | 1                  | 1                     | 2         |
| <b>Total reformulaciones</b>                                                                 | <b>15</b>          | <b>12</b>             | <b>27</b> |

Los valores frecuenciales de la Tabla 8 muestran que la actividad reformulativa es más común en los casos de afasia fluente. Esto podría deberse a que este tipo de afasia se caracteriza por un habla vacía: los enunciados producidos contienen una elevada cantidad de palabras por minuto, que en ocasiones incluso supera la media, pero resultan poco informativos (González y Hornauer-Hughes 2014: 293). La mayor cantidad de enunciados poco informativos parece generar también una necesidad más elevada de corrección.

El uso de las autorreformulaciones autoiniciadas es más frecuente en el caso de la afasia de tipo fluente. Los individuos con este tipo de afasia frecuentemente producen las así llamadas ensaladas de palabras (Le *et al.* 2024) con las que, como parece, intentan formar una reformulación, pero no siempre exitosamente. Obsérvese los ejemplos (10) y (11), que ambos contienen casos de autorreformulación autoiniciada. No obstante, la autorreformulación autoiniciada en el caso (10) es exitosa, mientras que la autorreformulación autoiniciada en el segundo caso (11) es fallida, porque el informante quiere corregir una falta de concordancia morfosintáctica, pero no lo logra, produciendo otro error de índole morfosintáctica. Es probable que, al menos parcialmente, el informante sea consciente del déficit que aparece en sus enunciados,

por lo que produce enunciados reformulativos, que a veces resultan exitosos, y otras veces no.

(10) afasia fluente

0002 I: lo hablo– lo hablaba§

0003 E2: § lo hablaba§

0004 I: § ahora ya no hablo nada (2.13)

(11) afasia fluente

0070 I: [yo– yo formo–formo las vueltas (MOVIMIENTOS CIRCULARES CON LA MANO DERECHA)/ ((xx)) por ejemplo/ bueno/] ((xx xx xx))/ otra– otro formo– otra formación– otro formación/.../

Asimismo, es relativamente alta también la frecuencia de los casos de la heterorreformulación iniciada por los informantes; un tipo de reformulación que no aparece en la entrevista con la informante con afasia no fluente. Por ejemplo:

(12) afasia fluente

0043 H: tiene más visión ahora después de la embolia↑

0044 I: bueno/ que es lo mismo/ [no tenía nada (SE TAPA EL OJO DE RECHO CON LA MANO DERECHA)/=]

0045 H: [que/ como estaba antes]

En el segmento (12), la hija, hablando de los problemas de visión que tiene su padre, opina que su padre tiene hasta más visión después de la embolia. Sin embargo, el informante no está de acuerdo con este juicio de su hija e interviene en la conversación, argumentando “0044 I: bueno/ que es lo mismo/.../”. Así, utiliza el conector reformulativo de corrección *bueno* (según la clasificación de Fuentes Rodríguez 2009: 55) para modificar la información previa.

En la afasia no fluente, el tipo de reformulación más común es la heterorreformulación heteroiniciada con intervenciones de la informante, reflejando que predominan las palabras de contenido sobre las funcionales (González y Hornauer-Hughes 2014: 293). Debido a sus dificultades para iniciar enunciados y, como ya se ha indicado, la informante frecuentemente produce solo citas, gestos o palabras sueltas, lo que limita la comprensión. Por ello, suelen ser los interlocutores quienes inician la reformulación; aunque la informante participe, rara vez puede completarla. Aun así, su participación en la reformulación es relevante, como indica el ejemplo (13). En el fragmento, la madre y su hija (la informante) hablan sobre las tareas domésticas que puede llevar a cabo la informante. Aunque la madre inicia la reformulación (intervención 0100), la informante participa con sus propias intervenciones; sin embargo, debido a que produce

enunciados incoherentes (0101) o parafasias fonémicas (0102: “pimpiaa”), es la madre quien completa la reformulación.

(13) afasia no fluente

M: = que en casaa→ me ayudas↑/ que pa’eso [sí puedes]

0101 I: [(⇒M) ¡ah!/ (ASENTIMIENTO, ⇒E) sí//] (claro) //

(⇒M) f(r)egaar↑/=

0102 M: ILTR DE LAS TAREAS DEL HOGAR

I: = pimpiaa↑

0103 M: barrer↓ [con un cacharro=]

0104 I: [(ASENTIMIENTO<sup>R</sup>), barrer]

M: = (⇒E) limpiaa↑ y con el brazo izquierdo lo coge

0105 E: uh um/// (2.0) [y→ ¡más cosas harás!]

Globalmente, se puede destacar que en esta parte de nuestro análisis hemos determinado que aparecen casi todos los tipos de reformulación. Pese a que, debido al bajo número de los ejemplos analizados, no se ha podido llevar a cabo ningún tipo de análisis estadístico y, por lo tanto, no se puede concluir nada a nivel cuantitativo, se puede destacar que a nivel cualitativo hemos observado ciertas diferencias en el uso de los mecanismos de reformulación.

## 6. Conclusiones

El presente artículo pertenece al campo de la lingüística clínica, un campo científico que subraya la importancia de los conocimientos y la metodología lingüística para el análisis de diferentes trastornos o enfermedades. En particular, nuestro objetivo fue analizar cómo se distinguen las actividades de reformulación en la afasia de tipo fluente y de tipo no fluente. Nos enfocamos en el lenguaje oral, porque un gran porcentaje de nuestra comunicación cotidiana pertenece a la modalidad oral. De esta manera, la rehabilitación del lenguaje hablado tiene un rol importante en las personas con afasia y merece especial atención.

Para cumplir con nuestra meta, analizamos dos entrevistas del corpus PerLA (Gallardo-Paúls y Moreno 2005; Gallardo-Paúls y Sanmartín 2005). El análisis cualitativo revela ciertas diferencias en los patrones de reformulación empleados según el tipo de afasia. Estas diferencias pueden atribuirse, en cierta medida, a la naturaleza específica de los problemas lingüísticos de cada informante. En la afasia fluente, los enunciados fuente que más frecuentemente se suelen reformular son incoherentes, mientras que en la afasia no fluente la reformulación se realiza porque los enunciados fuente son palabras sueltas, citas o gestos.

Asimismo, en lo que atañe a la realización de la reformulación, normalmente es el informante con afasia fluente quien efectúa la autorreformulación. Frecuentemente, es también él quien la inicia. No obstante, aunque la informante con afasia no fluente normalmente no da la iniciativa para reformular sus propias palabras, hemos registrado ciertos casos donde ha intentado corregir a sus interlocutores, lo que la diferencia del informante con afasia de tipo fluente.

De igual modo, se tiene que destacar que en nuestro análisis ningún enunciado fuente de la afasia fluente se clasificó como parafasia, a pesar de que este tipo de errores suele aparecer en las afasias de tipo fluente, como apuntan Gallardo-Paúls y Sanmartín (2005: 11). En contraste, en la afasia de Broca se registraron ejemplos de parafasia, aunque en general las reformulaciones se motivan por otros tipos de errores más frecuentes que la parafasia.

Uno de los puntos más débiles del presente estudio es que solo se han analizado 24 fragmentos de actividad reformulativa. Dado que solo se compararon dos entrevistas, no es posible extraer conclusiones generales sobre la reformulación en la afasia; por ello, las conclusiones se limitan únicamente a las entrevistas analizadas. El presente estudio, por tanto, presenta resultados preliminares, que sería necesario ampliar en investigaciones futuras para poder formular conclusiones más generales.

Por motivos de espacio, el presente artículo no ha podido abordar el papel de los marcadores discursivos en ambos tipos de afasia. Seguramente esto sería un buen enfoque para los estudios futuros, puesto que, por lo general, también en nuestro estudio observamos que los marcadores pueden contribuir a la reformulación conversacional, sobre todo si se emplean en conjunto con otros procedimientos de reformulación. Asimismo, en las investigaciones futuras, se podrían llevar a cabo investigaciones contrastivo-comparativas, también comparando los mecanismos de reformulación en otros trastornos o enfermedades.

### Agradecimientos

La autora del artículo desea expresar su agradecimiento a los dos evaluadores anónimos por sus valiosos comentarios y orientaciones, así como a la Institución Universitaria de ing. Milana Lenarčiča de la Universidad de Ljubljana [Univerzitetna ustanova ing. Lenarčič Milana] por otorgarle la beca de mérito académico, la cual facilitó la realización de este artículo.

### Corpus

GALLARDO-PAÚLS, Beatriz; MORENO CAMPOS, Verónica (2005). *Afasia no fluente: Materiales y análisis pragmático* (Vol. II) Valencia: Universitat de València.  
<https://www.uv.es/perla/CorpusPerla.htm> [23/03/2026]

GALLARDO-PAÚLS, Beatriz; SANMARTÍN SÁEZ, Julia (2005). *Afasia fluente: Materiales para su estudio* (Vol. I). Valencia: Universitat de València. <https://www.uv.es/perla/CorpusPerla.htm> [23/03/2026]

### Bibliografía

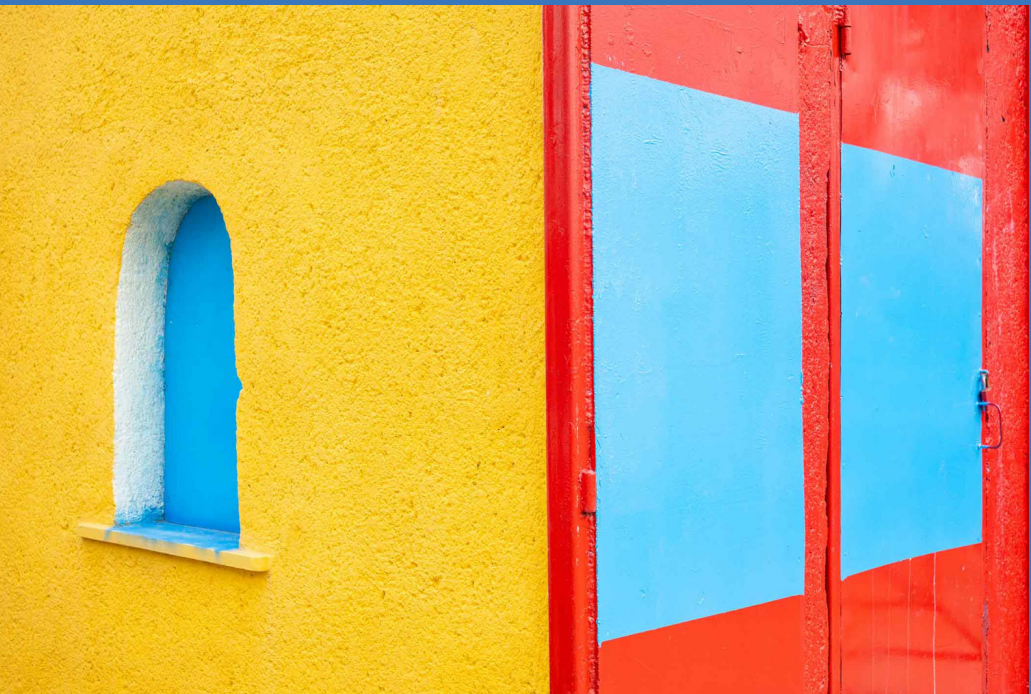
- AHLSÉN, Elisabeth (1993). "Conversational principles and aphasic communication". *Journal of Pragmatics*, 19(1), 57-70. [https://doi.org/10.1016/0378-2166\(93\)90070-6](https://doi.org/10.1016/0378-2166(93)90070-6) [17/03/2026]
- ARDILA, Alfredo (2014). *Aphasia Handbook* [Manual electrónico]. Miami: Florida International University. <http://aalfredoardila.files.wordpress.com/2013/07/ardila-a-2014-aphasia-handbook-miami-fl-florida-international-university2.pdf> [24/03/2026]
- BERKENBUSCH, Gabriele (1995). "Planteamientos interactivos en el análisis conversacional: la etnometodología y la teoría de la producción de textos orales". *Sintagma*, 7, 69-84. <http://www.raco.cat/index.php/Sintagma/article/view/60353> [10/03/2026]
- BREGANT, Lucia (2018). "Calificación metadiscursiva y metáfora en conversaciones entre adolescentes". *Oralia*, 21(2), 201-221. <https://doi.org/10.25115/oralia.v21i2.6714> [17/03/2026]
- CRYSTAL, David (2019). "Clinical Linguistics". En Jack S. DAMICO y Martin John BALL (Eds.), *The Sage Encyclopedia of Human Communication Sciences and Disorders*. USA: Sage, 351-355.
- DI, Yazheng; RAHMANI, Elior; MEFFORD, Joel; WANG, Jinhan; RAVI, Vijay; GORLA, Aditya; ALWAN, Abeer; KENDLER, Kenneth S.; ZHU, Tingsao; FLINT, Jonathan (2025). "Unraveling the associations between voice pitch and major depressive disorder: a multisite genetic study". *Molecular Psychiatry*, 30, 2686-2695. <https://doi.org/10.1038/s41380-024-02877-y> [24/03/2026]
- FERNÁNDEZ SALGADO, Xosé A. (1992). "Actos de reformulación conversacional: A corrección". *Cadernos da lingua*, 6, 65-76. A Coruña: Real Academia Galega. <https://doi.org/10.32766/cdl.6.583> [25/03/2026]
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Madrid: Arco/Libros.
- GALLARDO-PAÚLS, Beatriz; MARÍN JORDÁ, Maria-Josep (2005). "Marcadores discursivos procedentes de verbos perceptivos en el discurso afásico". *Revista de Investigación Lingüística*, 8, 53-94. <https://revistas.um.es/ril/article/view/6651> [16/03/2026]
- GARCÉS GÓMEZ, María del Pilar (2008). *La organización del discurso: marcadores de ordenación y de reformulación*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- GONZÁLEZ, Rafael V.; HORNAUER-HUGHES, Andrea (2014). "Afasia: una perspectiva clínica". *Revista Hospital Clínico Universidad de Chile*, 25(4), 291-308. <https://doi.org/10.5354/2735-7996.2014.72731> [25/03/2026]

- GRICE, Herbert Paul (1975). "Logic and conversation". En Peter COLE y Jerry L. MORGAN (Eds.), *Syntax and semantics. Vol. 3: Speech acts*. New York: Academic Press, 41-58.
- GUILLÉN ESCAMILLA, Josaphat Enrique (2017). "El uso de marcadores discursivos en la producción lingüística de un paciente con afasia motora aferente". *Revista Chilena de Fonoaudiología*, 16. <https://doi.org/10.5354/0719-4692.2017.47560> [01/04/2026]
- GUILLÉN ESCAMILLA, Josaphat Enrique (2018). "Una ruta dual en el procesamiento morfológico: evidencia de los neologismos en la afasia sensorial". *Logos*, 28(1), 41-53. <https://doi.org/10.15443/RL2804> [01/04/2026]
- GUILLÉN ESCAMILLA, Josaphat Enrique (2020). "Lingüística clínica en México, ¿por qué y para qué?". *Estudios de Lingüística Aplicada*, 71, 177-207. <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.2020.71.886> [26/03/2026]
- HENNEMANN, Anja (2015). "On self-repair in Spanish. A qualitative analysis using CORLEC". *Research in Corpus Linguistics*, 3, 19-26. <https://doi.org/10.32714/ricl.03.03> [17/03/2026]
- JUST ALCARAZ, Jordi; IVANOVA, Olga (2025). "Prosodia rítmico-frecuencial en lingüística clínica: en búsqueda de biomarcadores fonéticos para Alzheimer y Depresión Mayor". *Loquens*, 12, 2386-2637. <https://doi.org/10.3989/loquens.2025.e120> [25/03/2026]
- KARPATHIU, Nomiki; KAMBANAROS, Maria (2022). "Comparing individuals with PPA to individuals with AD: Cognitive and linguistic profiles". *Frontiers in Communication*, 7. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.893471> [16/03/2026]
- LE, Huykien; LUI, Forshing; LUI, Mickey Y. (29/10/2024). "Aphasia". *StatPearls*. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559315/> [09/03/2026]
- MARTÍNEZ SOTELO, Carolina (2022). *Actividades de reformulación conversacional en personas con demencia tipo Alzheimer*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/192391> [09/03/2026]
- MATCHIN, William; BASILAKOS, Alexandra; STARK, Brielle C.; DEN OUDEN, Dirk-Bart; FRIDRIKSSON, Julius; HICKOK, Gregory (2020). "Agrammatism and Paragrammatism: A cortical double dissociation revealed by lesion-symptom mapping". *Neurobiology of Language*, 1(2), 208-225. [https://doi.org/10.1162/nol\\_a\\_00010](https://doi.org/10.1162/nol_a_00010) [23/03/2026]
- MORENO CAMPOS, Verónica (2007). "La obtención y análisis de datos orales en lingüística clínica". *Oralia: Análisis del discurso oral*, 10, 213-231. <https://doi.org/10.25115/oralia.v10i.8156> [09/03/2026]
- OpenAI. (2025). *ChatGPT (modelo GPT-5.1-mini) [Modelo de lenguaje AI]*. <https://chat.openai.com/> [30/09/2025]
- PIETROSEMOLI, Lourdes; VERA, Marianelly; GONZÁLEZ VALERA, Sandra; COUTIN CHURCHMAN, Pedro (2005). "Marcadores discursivos en hablantes sanos y afásicos: El caso especial de y". *Boletín de Lingüística*, 17(24), 25-30. [https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0798-97092005000200004](https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092005000200004) [01/04/2026]

- RODRÍGUEZ VARGAS, Fernando; SOLOVIEVA, Yulia; BONILLA SÁNCHEZ, María del Rosario; PELAYO GONZÁLEZ, Héctor Juan; QUINTANAR ROJAS, Luis (2011). "Rehabilitación neuropsicológica en un caso de afasia semántica". *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, 3(2), 39-49. <https://www.redalyc.org/pdf/4395/439542495006.pdf> [16/03/2026]
- RUSSELL-MEILL, Marissa; MARTE, Manuel J.; CARPENTER, Erin; KIRAN, Swathi (2025). "Navigating the Complexity of Bilingual Aphasia: Current Insights and Future Directions". *Brain Sciences*, 15(9), 989. <https://doi.org/10.3390/brainsci15090989> [09/03/2026]
- SCHEGLOFF, Emanuel A.; JEFFERSON, Gail; SACKS, Harvey (1977). "The preference for self-correction in the organization of repair in conversation". *Language*, 53(2), 361-382. <https://doi.org/10.1353/lan.1977.0041> [09/03/2026]
- SIMMONS-MACKIE, Nina N.; DAMICO, Jack S. (1997). "Reformulating the definition of compensatory strategies in aphasia". *Aphasiology*, 11(8), 761-781. <https://doi.org/10.1080/02687039708250455> [16/03/2026]
- SPREEN, Otfried; RISSER, Anthony H. (2003). *Assessment of aphasia*. Oxford: Oxford University Press.
- TRIFU, Raluca Nicoleta; NEMEȘ, Bogdan; HERTA, Dana Cristina; BODEA-HATEGAN, Carolina; TALAS, Dorina Anca; COMAN, Horia (2024). "Linguistic markers for major depressive disorder: A cross-sectional study using an automated procedure". *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1355734> [25/03/2026]
- WALLESH, Claus-W.; BARTELS, Claudius (2008). "Acute aphasia". En Brigitte STEMMER y Harry A. WHITAKER (Eds.), *Handbook of the Neuroscience of Language*. Amsterdam: Elsevier, 269-278.



# KRITES





**Iulian-Gabriel Hrușcă**

*Universidad “Alexandru Ioan Cuza” de Iași*

**Alina Țiței-Avădanei**

*Universidad “Alexandru Ioan Cuza” de Iași*

**Antonio de Padua Andino Sánchez. La huella  
de los autores grecolatinos en el «Quijote».  
Guía de referencias clásicas de la obra  
universal de Cervantes. Colección Pontes  
Philologici. Timișoara: Editura Universității de  
Vest din Timișoara, 2023, 315 pp.**

**Recibido: 14.12.2025 / Aceptado: 21.02.2026**

Cervantes es un nombre imprescindible en la constelación de escritores europeos. La bibliografía dedicada a la obra de Cervantes y, particularmente, a la novela *Don Quijote*, *opus majus* del insigne autor de Alcalá de Henares, supera en extensión cualquier otro corpus bibliográfico centrado en la investigación de la creación literaria de cualquier escritor español. No obstante el inmenso número de trabajos especializados dedicados a *Don Quijote*, las fuentes grecolatinas de este “libro de libros” no habían sido consideradas, hasta ahora, con la debida atención ni habían sido objeto de un estudio riguroso que se propusiera clasificar y aclarar el peso que las obras de los autores clásicos tienen en la estructura de la novela. Una labor que ha sido llevada a cabo con brillantez por Antonio de Padua Andino Sánchez, en su libro titulado *La huella de los autores grecolatinos en el «Quijote»*. Guía de referencias clásicas de la obra universal de Cervantes, publicado en la colección Pontes Philologici por la Editorial de la Universidad del Oeste de Timișoara en 2023. Esta “guía”, como la denomina Antonio de Padua Andino Sánchez, representa una versión actualizada de su tesis doctoral titulada *Las fuentes grecolatinas en el Quijote*, elaborada en el marco del Programa de Doctorado “La tradición clásica en el campo de la religiosidad y el mito”. La tesis doctoral fue publicada en 2008 por la Universidad de Granada en formato digital, pero la versión que señalamos apareció en Rumanía, en la

Editorial de la Universidad del Oeste de Timișoara, lo cual demuestra la consolidación de unos *pontes in Europa* de una manera que aún sorprende. Notamos, por lo tanto, que una obra audaz, original y sistemática, centrada en el estudio exhaustivo de las raíces del pensamiento europeo en la novela *Don Quijote*, aparece aquí, en la antigua área oriental del Imperio romano, de forma muy natural. Confiamos en que la iniciativa de Antonio de Padua Andino Sánchez vaya adquiriendo un mayor alcance mediante la aparición de traducciones a otras lenguas europeas, comenzando, quizás, ¿por qué no?, con una traducción al rumano. ¡La obra resultaría de gran utilidad y atractivo para cualquier intelectual genuino!

Verdadero monumento de erudición, el libro *La buella de los autores grecolatinos en el «Quijote»*. *Guía de referencias clásicas de la obra universal de Cervantes* está precedido por un prólogo, firmado por el profesor Antonio Barnés Vázquez, y por una nota preliminar de Antonio de Padua Andino Sánchez. A continuación, el autor elabora, en la primera parte del libro, un “mapa bibliográfico” de Cervantes, siguiendo la formación académica que recibió el famoso escritor de Alcalá de Henares, las ediciones y bibliotecas a su disposición y las alusiones y resonancias clásicas en la novela *Don Quijote*. Posteriormente, de forma sistemática y rigurosa, Antonio de Padua Andino Sánchez trata monográficamente a los autores clásicos que influyeron en la obra maestra de Cervantes. Primero, se señalan y analizan los pasajes de los autores griegos, mayores o menores: Aquiles Tacio, Aristóteles, Diógenes Laercio, Dioscórides, Eliano, Esopo, Heliodoro, Heródoto, Hesíodo, Homero, Luciano, Platón, Plutarco, Jenofonte; después, se indican y tratan los pasajes de los autores latinos: Apuleyo, Catón, Catulo, Cicerón, Claudiano, Fedro, Horacio, Juvenal, Livio, Lucano, Lucrecio, Marcial, Ovidio, Persio, Plauto, Plinio el Viejo, Quintiliano, Salustio, Séneca, Suetonio, Tácito, Terencio, Tibulo, Valerio Máximo, Virgilio. Un subcapítulo también está dedicado al autor anónimo de la obra de retórica del siglo I a.C. titulada *Rhetorica ad Herennium*. Tras esta exhaustiva incursión en las literaturas clásicas, siguen los capítulos conclusivos: 1. Cervantes, escritor manierista; 2. La parodia como recreación de la literatura clásica; 3. La compilación de géneros literarios; 4. Plantillas-guía en la estructura narrativa; 5. Un nuevo método hermenéutico; 6. La cultura clásica de Cervantes. El libro se cierra con una amplia bibliografía, que demuestra la rigurosa documentación de los capítulos de la obra: Ediciones del *Quijote*, Estudios en torno al *Quijote*, Autores Griegos, Autores Latinos, Manuales, diccionarios y textos de referencia, Abreviaturas.

*La buella de los autores grecolatinos en el «Quijote»* vuelve a poner en primer plano, a través de los aspectos tratados tanto en el prólogo como en el contenido, la vieja disputa entre antiguos y modernos, iniciada en la Francia del siglo XVII y con repercusiones a lo largo del tiempo: “precedente de lo que consagrará más tarde la Revolución francesa y un ambivalente Romanticismo” (9). La dialéctica entre tradición y progreso establece, con demasiada frecuencia, una falsa dicotomía, puesto que, como nos dice en el prólogo

el profesor Antonio Barnés Vázquez, “no hay progreso sin tradición ni tradición sin renovación” (9). La comprensión deficiente de lo que significa tradición y progreso o de lo que implica el concepto de *μίμησις* o de *imitatio* en relación con la idea de originalidad deriva de los ímpetus adolescentes y radicales del Romanticismo europeo. Al optar decididamente por rechazar las normas clásicas, el Romanticismo afirmó la primacía de la originalidad absoluta, instituyendo el culto al genio irrepetible y transformando la manera en que se entienden la creatividad y la originalidad. La forma en que los antiguos se relacionaban con la tradición, con los modelos, nos parece hoy en día un enfoque carente de audacia e incluso de originalidad. Sin embargo, tal interpretación resulta inadecuada. Por ejemplo, desde la Antigüedad hasta el Romanticismo, la individualidad y la originalidad absoluta se consideraban excesos, una perspectiva que se mantuvo hasta Shakespeare. En la introducción a *La comedia de los errores*, el dramaturgo inglés advertía que la originalidad que no es necesaria debe evitarse. Y de las páginas de *La huella de los autores grecolatinos en el «Quijote»* sabemos que Cervantes, en *Don Quijote*, demuestra en mayor medida aún que Shakespeare esta simbiosis entre tradición y progreso. De hecho, ambos fueron contemporáneos y murieron exactamente el mismo mes y año (abril de 1616). Los dos titanes de la literatura europea conocían, sin duda, la manera en que los antiguos veían la evolución de la literatura. Los griegos y los romanos habían reflexionado sobre el concepto de *μίμησις*/*imitatio* y lo habían teorizado desde dos perspectivas interdependientes. En una primera fase, la perspectiva fue de índole filosófica. Por *μίμησις*, Aristóteles entendía la imitación de la vida por parte del artista, con medios diferentes, específicos para cada tipo de arte. Sin embargo, la realidad no debe ser reflejada en su totalidad, sino que debe ser sublimada, esencializada, según los objetivos del artista. La teorización filosófica de la noción de *μίμησις* nunca fue refutada, pero, paulatinamente, se impuso una conceptualización de tipo retórico. El acto de imitar supone no solo la transfiguración de la vida con medios diversos, sino también la imitación de modelos anteriores, con el fin de perfeccionar un topos e implicar la idea de emulación, de rivalidad con los escritos de los predecesores sobre el tema elegido. Emular a los predecesores no significa, sin embargo, una reproducción precisa, un plagio o un robo (gr. *κλοπή*; lat. *furtum*), sino identificar algunos temas en los autores anteriores, mejorar los elementos adoptados y elevar más alto el listón<sup>1</sup>. El topos literario, identificado en varios predecesores, no solo es imitado, sino que se reafirma de una manera personal, que denota tanto creatividad como espíritu crítico. La creatividad está involucrada porque el autor que imita reitera y revaloriza el modelo seguido, buscando superarlo, y el espíritu crítico y selectivo también existe, porque el

<sup>1</sup> Simon Hornblower, Antony Spawforth, *The Oxford Classical Dictionary*, 4ª ed., vol. I, Oxford: Oxford University Press, 2012, p. 727-728.

escritor elige solo lo que merece ser tratado de un modo novedoso<sup>2</sup>. El tema elegido se actualiza y se dota de nuevos significados; el topos seleccionado debe tener una resonancia en el presente del autor y debe confirmar una nueva realidad.

Así sucede con Prometeo en la obra de Esquilo. El tragediógrafo griego no selecciona este episodio mitológico por casualidad. Si solo hubiera quedado el astuto titán vencido por Zeus, tal como lo encontramos en los poemas de Hesíodo, Prometeo no habría aparecido en la escena del teatro dionisiaco. No obstante, Esquilo se da cuenta de que el viejo paradigma puede ser modificado radicalmente para revelar una nueva realidad: la naturalidad de la democracia y la libertad. Esquilo nos presenta al joven Zeus recién entronizado. La visión politeísta del mundo permite la idea de la evolución de una divinidad. Ella no es perfecta desde el principio, sino que se perfecciona con el tiempo, en sentido ascendente o descendente. El Zeus de *Prometeo encadenado*, de Esquilo, no es el padre de los dioses y de los hombres del siglo V a. C., un señor legítimo e ilustrado, sino un dios joven y brutal, de los albores del mundo, que acaba de usurpar el trono de su padre y domina el mundo de manera tiránica. En *Prometeo encadenado*, Zeus es el tirano y, junto con los demás dioses olímpicos, sobrepasa los límites. Prometeo subraya qué parte de la divinidad se equivoca: οὕτως ὑβρίζειν τοὺς ὑβρίζοντας χρεών/ “¡Así hay que ultrajar a quienes te ultrajan!”<sup>3</sup>. Prometeo, en cambio, es el titán que se comporta como un padre con los hombres y los dioses. Robó el fuego no solo para desafiar a Zeus, sino para salvar a la humanidad de la extinción y llevar a los hombres del primitivismo a la civilización. Más aún, Prometeo, poseyendo el don de la profecía, obligará a Zeus a convertirse en el dios legítimo, tolerante y justo de más tarde, liberando tanto a los hombres como a los dioses del yugo de la tiranía. La sabiduría y la bondad divinas, representadas por Prometeo, luchan contra la fuerza bruta deífica, encarnada por Zeus, y finalmente vencen, restaurando la armonía, la libertad y el equilibrio en el universo. Una vez restablecido el estado natural de libertad en el plano divino, en *Los persas* el poeta trágico nos muestra cómo la democracia vence a la tiranía en el plano humano. De este modo, Esquilo supera a Hesíodo y modifica radicalmente un personaje y un paradigma, demostrando originalidad, pero también valorizando la tradición.

Cervantes sigue la línea de los antiguos y construye un caballero andante fuera de lo común, que se emparenta, de hecho, más bien con los héroes antiguos de Homero, Virgilio, etc., que con los verdaderos caballeros andantes de la época, como subraya Antonio de Padua Andino Sánchez, recordando al exégeta Arturo Marasso (17). Aunque no se ajusta a las convenciones y patrones clásicos, *Don Quijote* representa, en esencia,

<sup>2</sup> Véase David West, Tony Woodman (eds.), *Creative Imitation and Latin Literature*, Cambridge: Cambridge University Press, 2001, p. 10 y ss.

<sup>3</sup> Esquilo, *Tragedias*. Traducción y notas de B. Perea. Introducción general de F. Rodríguez Adrados. Madrid: Gredos, 1982, p. 364.

la materialización de la crítica humanista a las novelas de caballerías. Su modernidad deriva precisamente de la recuperación de la estética aristotélica aplicada a la novela medieval. Esta síntesis entre los valores antiguos y los referentes modernos explica por qué la obra de Cervantes puede ser apreciada tanto por aristotélicos como por medievalistas, por clásicos como por románticos, por los adeptos de la mimesis como por los de la originalidad. *Don Quijote* refuta así la oposición simplista entre tradición y progreso, demostrando que la tradición no significa estancamiento y que el progreso no implica la ruptura radical con los modelos anteriores, idea ilustrada por la afirmación de Gadamer según la cual la verdadera originalidad es la que supera la tradición (10).

Numerosos exégetas no han comprendido plenamente la importancia de las fuentes bibliográficas de los autores clásicos de Cervantes, como nos dice Antonio de Padua Andino Sánchez en “Hacia un mapa bibliográfico de Cervantes”. *Don Quijote* ha sido más disfrutado desde el punto de vista estético que investigado sistemáticamente. Los editores de la obra de Cervantes han elaborado notas y comentarios para aclarar el origen o la oscuridad de los pasajes del *Quijote*, pero no han mostrado demasiado entusiasmo por establecer conexiones con el mundo clásico: “En el *Quijote* siempre han llamado más la atención los efectos de su prosa que las causas que la inspiran, y en los estudiosos ha prevalecido —y con toda razón— la potente luz de su narración en castellano antes que el brumoso candil grecolatino que pudiera alumbrar su creación” (16). Antonio de Padua Andino Sánchez destaca, citando a Lida de Malkiel, que las lenguas y literaturas clásicas son tan poco cultivadas entre los hispanistas que rara vez pueden establecer y comprender correctamente la relación entre las obras de los autores españoles y sus fuentes grecolatinas (16). Así, los editores y exégetas fueron inducidos a error por la falsa atribución de algunas citas, considerando a Cervantes un diletante en materia de cultura clásica, y no comprendieron su ironía cuando, al principio de la novela, confiesa que no debe nada a la tradición, cuando en realidad, esta confesión atestigua un excelente conocimiento de las literaturas clásicas.

De hecho, con frecuencia, en la literatura latina, los autores pretenden lo contrario. Aunque suponemos que Plauto recreó, en gran medida, las historias griegas a las que, no obstante, aludió, puesto que la pretensión de creatividad podía ser malinterpretada en su época —como un signo de originalidad excesiva—, él sostiene que solo tradujo al latín: *Maccus vortit barbare*. / “Maccus tradujo a la lengua bárbara”. Asimismo, Juvenal oculta sus opciones estoicas, fingiendo simplicidad y engañando a los lectores novatos con las premisas epicúreas de las que parte. Cicerón, después de justificarse ante los romanos por haber escrito filosofía, se viste con la capa del eclecticismo para atraer a los romanos hacia todas las doctrinas filosóficas, cuando, en realidad, prefiere el escepticismo de la Nueva Academia. Cervantes se suma a este fenómeno y disimula su vínculo con los modelos grecolatinos recurriendo a la ironía y practicando la parodia. La faceta paródica

del *Quijote* es también el tema del capítulo titulado “La parodia como recreación de la literatura clásica”. De este capítulo aprendemos que una forma perspicaz de ocultar el manejo real, pero sutil, de las fuentes clásicas es la opción creativa de la parodia, que solo es posible si existe una especie de complicidad entre el autor y el lector inteligente e instruido, capaz de percibir la tradición que subyace al esfuerzo literario. Constatamos, así —y esta constatación debería ser una advertencia para el lector moderno— que, si no tenemos una cultura clásica sólida, se nos escapa el sentido y el concepto auténtico de la novela y acabamos considerando que *Don Quijote* parodia, simplemente, las novelas de caballerías, reflejando los acontecimientos a través del filtro de un excéntrico chiflado. Bajo el divertido manto de la parodia, nos dice también Antonio de Padua Andino Sánchez, se encuentran los errores intencionados y la aparente falta de rigor bibliográfico con la que Cervantes hace referencias directas a los autores clásicos. Los célebres versos del poeta Ovidio *Donec eris felix...* son atribuidos, así, intencionadamente de forma errónea a Catón. Los errores bien urdidos y bien colocados por Cervantes, que han llevado por mal camino a editores, exégetas y lectores, deberían hacernos pensar en una deficiencia de nuestros días: no solo quienes conforman el público en general, sino incluso quienes eligen la senda de las humanidades están cada vez menos conectados con el pensamiento de la Antigüedad grecorromana. Así se entiende, por ejemplo, la aparición de obras que, para lograr acercar en cierta medida los mitos antiguos al imaginario moderno, explican la mitología a través de la pintura o tratan de forma simplista, *ab ovo*, temas y motivos de las obras clásicas. Por eso, la obra *La huella de los autores grecolatinos en el «Quijote»* sorprende hoy en día. Sorprende por su rigor, sin caer en el simplismo. El hecho de que no se centre en la influencia que, a primera vista, tienen sobre el *Quijote* las novelas de caballerías, las baladas, la literatura profana de la época, las referencias eclesiásticas, etc., es trivial: lo que es verdaderamente significativo es que Antonio de Padua Andino Sánchez se ocupa del hilo principal de la novela de Cervantes, es decir, de sus fuentes grecolatinas con toda seriedad.

El capítulo dedicado a la formación académica de Cervantes vuelve a poner de relieve, aunque indirectamente, la pérdida de importancia que ha sufrido en la actualidad el papel preponderante que la cultura clásica tenía en la educación de los jóvenes en el pasado. Así, descubrimos que, en aquella época, la educación consistía, primero, en el estudio intensivo de las lenguas clásicas —en las que, según Erasmo de Rotterdam, “está como archivado casi todo lo que merece que se conozca” (20)— y en la memorización y dominio de pasajes de autores clásicos; después, se enseñaban los secretos de la composición literaria y la retórica, analizando obras más difíciles y abstractas. Y aquí podríamos hacer una comparación con la educación de nuestros días. Actualmente, la enseñanza se basa predominantemente en las ciencias exactas, buscando la eficiencia y la optimización, apostando por la inserción del ser humano en la industria y la economía,

produciendo ciudadanos económicamente eficientes, buenos contribuyentes, pero no ciudadanos íntegros, con una formación completa y anclados en el mundo real a través de referencias viables, etc. Por eso, el hombre moderno, eficiente y útil, pero cada vez más alejado de la tradición, no percibe, por ejemplo, ni siquiera las obras valiosas, con raíces profundas. Así fue posible la percepción errónea de Cervantes como un hombre pobre, con pocos estudios, pero inventivo y con un buen conocimiento del alma humana (21), cuando en realidad, como destaca Antonio de Padua Andino Sánchez en el capítulo “Ediciones y bibliotecas a disposición de Cervantes”, este, siendo un muy buen conocedor y traductor del latín, se inclinaba con un ojo muy crítico sobre las traducciones realizadas en su tiempo. Por supuesto, las fuentes bibliográficas de Cervantes pueden identificarse mejor si se parte de sus propias alusiones y resonancias clásicas salpicadas en su obra (22).

En el capítulo “Alusiones y resonancias clásicas de la propia obra”, Antonio de Padua Andino Sánchez, después de destacar que Cervantes menciona a más autores clásicos que los tratados en su obra, nos precisa que solo ha presentado a aquellos que tuvieron una mayor influencia en la novela *Don Quijote*. El método de investigación del exégeta español consistió en repasar las obras clásicas a las que hace referencia Cervantes y en verificar el original griego o latino. El resultado obtenido es espectacular:

Fruto de este reencuentro ha sido la cantidad de referencias inéditas hasta la fecha que aportamos en nuestro estudio, y que permiten no sólo arrojar luz sobre la materia que nos ocupa, sino reinterpretar el sentido auténtico de muchos pasajes, así como revelar incluso la intencionalidad del propio autor, dado que muchas veces la fuente de origen nos revela el posible contexto y motivación por el que ha sido utilizada y evocada.  
(23-24)

La obra *La huella de los autores grecolatinos en el «Quijote»*. Guía de referencias clásicas de la obra universal de Cervantes es cautivadora y consistente, rebosante de erudición e inventiva. Esta “guía”, como la llama modestamente Antonio de Padua Andino Sánchez, además de reorientar correctamente las líneas de investigación de la obra de Cervantes, abre también nuevos horizontes de análisis. Al leer, por ejemplo, las partes monográficas dedicadas a Virgilio y Ovidio, he percibido inmediatamente la circulación de temas y motivos de un autor a otro y la manera moderna en que Cervantes revaloriza los temas clásicos. Mencionemos solo el mito de las edades. Mientras que en Virgilio, en las *Geórgicas*, encontramos un retorno a la edad de oro por razones políticas, en Ovidio, en *Ars amatoria* y *Metamorphoses*, encontramos bien una actitud crítica hacia la pretensión del régimen augusteo de haber reinstaurado la edad de oro, bien un desarrollo nostálgico por los inicios del período republicano. Cervantes, que

sentía una auténtica devoción por Ovidio y que a menudo se identificaba con el poeta exiliado en Tomis, como nos informa Antonio de Padua Andino Sánchez (163), opta, al igual que su poeta latino preferido, por ironizar la época en que vive: “Otras edades serían tenidas por más de hierro que la nuestra, que entiendo que de las que ahora se usan es la dorada” (*Don Quijote*): II, 2, 700 (168).

El libro firmado por Antonio de Padua Andino Sánchez invita, en última instancia, a leer o releer la novela *Don Quijote* y a tomar conciencia de la contribución de los autores clásicos a “levantar el monumento más alto e internacional de las letras hispanas” (287).

**Ruxandra Toma**

*Universidad de Bucarest*

**Silvia-Alexandra Ștefan. *Fernando de Herrera: Tomás Moro / Thomas Morus*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2023, 226 pp.**

**Recibido: 01.09.2025 / Aceptado: 10.10.2025**

El volumen *Fernando de Herrera: Tomás Moro / Thomas Morus* representa una edición crítica bilingüe de la biografía del intelectual inglés Tomás Moro, escrita por el humanista Fernando de Herrera. Se trata de una edición crítica rigurosa, con investigación filológica y contextual basada en estudios recientes, que rescata una obra menor, pero significativa en su valor intelectual-político, otorgándole vigencia moderna.

La edición es firmada por la hispanista Silvia-Alexandra Ștefan, profesora contratada en la Universidad de Bucarest y doctora en literatura hispánica, autora de varios trabajos clave sobre la vida y obra del sevillano Fernando de Herrera, incluido el volumen *Imitatio în poetica lui Fernando de Herrera (1534-1597)*. Por tanto, debido a su formación previa, la editora está sólidamente posicionada para ofrecer una lectura rigurosa y bien informada de su obra.

La presente edición de *Tomás Moro* representa una valiosa aportación al estudio de la literatura renacentista española y, en particular, al entendimiento de la figura del “Divino” Herrera, cuya obra no siempre ha recibido la atención editorial que merece. Con 226 páginas, la edición combina una rigurosa labor filológica con una traducción al rumano e incluye notas críticas, cronología histórica y una introducción contextual, todo pensado para hacer accesible tanto el original de Herrera, como su traducción.

El libro se divide en nueve partes que contribuyen a la creación de un estudio crítico complejo, que guía al lector hacia una mejor comprensión de la obra y también del contexto histórico, político y literario de la época. El volumen se inicia por un amplio prólogo en versión bilingüe, firmado por Ignacio García Aguilar (Universidad de Córdoba), donde destaca la vigencia de valores como la virtud cristiana, la conciencia ética e individual y la defensa de convicciones personales. Además, García Aguilar identifica en la temática del libro de Herrera el deseo del autor de identificarse a nivel

moral con el biografiado, presentando la vida de Tomás Moro más bien como pretexto para hablar sobre la condición humana y la interpretación del mundo en la visión del intelectual inglés.

La introducción en rumano contextualiza la obra dentro del panorama político y religioso del siglo XVI, destacando la figura de Tomás Moro como símbolo de integridad moral y modelo político-cristiano. El texto, llamado inicialmente *El discurso de la vida de Thomas Moro*, destaca por la dificultad de calificar esta obra como parte de un único género literario. Asimismo, la obra se sitúa entre biografía, elogio, fragmento de historia, pero sus diálogos amplios y dramáticos lo muestran también como un fragmento de narración dramática. Igualmente, los elementos de oralidad y la subjetividad discursiva lo acercan a las coordenadas de un ensayo reflexivo. El mismo Herrera enuncia la intención de su obra, que no es la de realizar una simple biografía, sino de crear un texto doctrinario, en el sentido de servir como ejemplo de conducta moral para los lectores. Por lo tanto, la obra se construye más como un retrato literario híbrido (situado entre biografía ejemplar, panegírico y *memorable*) que como un relato histórico lineal convencional.

Sigue una parte esencial para comprender el contexto de aparición de dicha biografía, la cronología de los más relevantes acontecimientos en el panorama literario, político y religioso de Europa. La editora inicia esta amplia cronología en el año 1466, a partir del nacimiento de Erasmo de Rotterdam, y continúa con la mención de eventos clave, entre los cuales el nacimiento de Tomás Moro en 1478, la edición de 1592 y las polémicas posteriores. Esta línea temporal ayuda a comprender mejor las intenciones y repercusiones de la obra original y su visión ideológica.

La parte siguiente enumera las fuentes utilizadas para la presente edición crítica. Se trata de tres versiones del texto, una primera versión impresa de 1592, la segunda de 1618 y la tercera de 1747. También menciona las otras fuentes consultadas y algunas observaciones sobre los principales problemas de paginación y organización textual de las tres fuentes principales.

Sigue una nota muy útil sobre la edición, escrita en rumano, que incluye también los criterios de edición, detalles sobre diversas cuestiones gráficas, como palabras o letras añadidas, transcripciones diferentes o modificaciones morfológicas, por ejemplo. Las intervenciones y las decisiones tomadas por la editora aparecen justificadas en este apartado, para guiar la lectura del texto propiamente dicho. Además, este subcapítulo es esencial para tener una imagen más clara sobre todos los textos originales colacionados en la presente edición y sobre la estructura interna de cada uno, con los problemas que supone y las soluciones encontradas a lo largo de la edición crítica.

Después del índice de nombres propios, que reúne todos los nombres propios (de personas o entidades geográficas) presentes en el texto que podrían necesitar

una consulta más detallada, el estudio continúa con la bibliografía del análisis inicial, que presenta estudios esenciales con respecto al tema abordado, incluyendo estudios críticos, diccionarios y textos del corpus.

La traducción al rumano, realizada por la propia editora, demuestra sensibilidad historiográfica, manteniendo el tono retórico de Herrera y, al mismo tiempo, asegurando la fidelidad al texto original y la claridad de la expresión. La realización de una edición bilingüe permite comparaciones lingüísticas valiosas y facilita el acceso a la obra para un público más amplio. Las notas al pie de página proporcionan aclaraciones sobre las variantes colacionadas, enriqueciendo la comprensión del texto.

Por último, hay una amplia sección final de notas eruditas escritas en rumano, que incorporan referencias filológicas, comentarios lingüísticos y contexto histórico. Estos comentarios finales vinculan la obra de Herrera con estudios previos y con el contexto más largo, histórico-político, de su creación.

Para concluir, la edición de Silvia Ștefan destaca por su meticulosa atención al detalle y su profundo conocimiento del contexto histórico y literario de la obra. El volumen constituye una valiosa aportación al estudio de la literatura renacentista y al entendimiento de la figura de Tomás Moro. Su enfoque riguroso y accesible la convierte en una herramienta indispensable tanto para especialistas, como para lectores interesados en la historia de las ideas y la literatura del Siglo de Oro.

A través de la presente edición, la editora logra iluminar el valor actual del retrato de Moro: su defensa de la conciencia individual frente al poder, su virtud política y su integridad moral son presentados como ideales atemporales, especialmente relevantes en tiempos de crisis ética o política contemporánea. La edición bilingüe enriquece el acceso académico internacional, favoreciendo lecturas comparadas en estudios de humanismo, literatura renacentista y filosofía política. También, queda abierta la posibilidad de incorporar en el futuro un estudio comparativo más amplio con otras biografías previas de Tomás Moro, para esbozar una imagen más completa de la dimensión de su imagen en la literatura del siglo.

Sin embargo, la edición de Silvia-Alexandra Ștefan de *Tomás Moro / Thomas Morus* de Fernando de Herrera (Cluj-Napoca, 2023) representa una contribución importante a los estudios del humanismo español, literatura renacentista y biografía moral. Combina un minucioso aparato crítico con una traducción bilingüe que abre nuevas vías de investigación en el ámbito internacional. La contextualización histórica y filosófica del retrato moral de Moro resuena con problemáticas contemporáneas, especialmente en lo que respecta a virtud, conciencia individual y convicciones éticas. Se trata de una edición imprescindible para especialistas en literatura del Siglo de Oro, historia intelectual y filosofía política renacentista.



**Béatrice Pépin**  
*Universidad de Vigo*

**Victor Ivanovici. *De la teoría a la poética de la traducción*. Puebla: DGP - Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, 2022, 336 pp.**

**Recibido:** 03.11.2025 / **Aceptado:** 20.11.2025

Lectura inspiradora la del ensayo *De la teoría a la poética de la traducción*, firmado por Victor Ivanovici y publicado por la Dirección General de Publicaciones de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla en 2022. Es un libro que nos invita a visitar los clásicos de la traductología para mejor valorar la posibilidad de traducir, así como elaborar nuevas pistas metodológicas. La propuesta del autor —lógica en su construcción y hasta obvia— no deja de ser singular: aquí deconstruir no pretende romper abruptamente con todo lo anterior sino proceder a un desmontaje fino, de relojero, para armar nuevos mecanismos con la mayor precisión posible. De lo que se trata es cuestionar las herramientas “traductivas” tal y como están y se articulan para volver a sintonizar teoría y práctica/poética y, de esta forma, (re)conciliarlas.

La propia estructura del libro refleja el recorrido que propone el autor. El ensayo se organiza en dos partes: cada sección cuenta con una breve exposición teórica y tres capítulos claramente definidos. Una serie de adenda completa el volumen, que se cierra con una bibliografía ecléctica (repartida entre corpus y teoría/crítica) y varios anexos, recogidos bajo el lema “Un *dossier* Paz —Macrís, vía Péret”, entre ellos la reproducción del facsímil de la edición de la colección NRF de la editorial francesa Gallimard o fragmentos de la revista Pali.

La primera sección se titula “Texto y traducibilidad: Boceto de una Traductología contrastiva”. En un breve apartado teórico, “Propuestas teóricas mínimas”, Ivanovici sitúa primero el objeto de estudio: la teoría de la traducción o, mejor dicho, la traducción a secas, dada la desacertada y frecuente disociación entre las correlativas teoría y praxis. Recuerda que el término “teoría” en este contexto necesitaría llevar la marca del plural

para reflejar realidades muy diversas, es decir tantas realidades como pares de lenguas. De ahí la denominación de “traductología contrastiva”, un calificativo que proviene de la didáctica, puesto que el autor se apoya en su amplia y variada experiencia, de enseñanza de la traducción entre otras, para elaborar un “modelo teórico puntual”. Para cerrar, propone una definición de la práctica del traducir: arte (convergencia entre creación y oficio) que se consolidará con el aprendizaje.

Los tres capítulos que componen esta primera sección exponen una serie de problemáticas estableciendo un paralelismo entre la adquisición de idiomas y la traductología-traducción. A partir del principio de la “analogía funcional”, se trata de determinar de manera progresiva la traducibilidad de un texto, concepto que Ivanovici traslada, o traduce, a fórmulas matemáticas y esquemas que representan distintos trayectos.

En el capítulo “I. Unas cuantas calas en la «gramática de los errores»”, se demuestra cómo un análisis contrastivo ayuda a señalar las dificultades en el aprendizaje de la lengua extranjera con respecto a las estructuras de la lengua materna, los errores lingüísticos repercutiendo en su traducción. El autor analiza una serie de interferencias entre idiomas tanto en el campo lexico-semántico como morfosintáctico, ofreciendo numerosos ejemplos. Con respecto al primero, los errores lingüísticos pueden ser conscientes, en clave de humor (mediante la homonimia, por ejemplo) o involuntarios, alterando la comprensión (se trata de los errores absolutos y los procedentes de la fraseología). Ivanovici se apoya en la hipótesis del lingüista rumano Eugenio Coseriu, concretamente en su tríptico saber-actividad-producto, siendo la noción de “saber” extrapolable a la crítica de la práctica traductora. En cuanto al campo morfosintáctico, se recomienda un análisis contrastivo por pares de idiomas y se indican líneas generales, con un amplio abanico de recursos (por ejemplo, las equivalencias dentro y fuera de este campo), de nuevo proponiendo una clasificación de posibles errores con abundantes ejemplos.

El capítulo “II. Idea de la estilística funcional” se abre con una breve descripción de las cuatro dimensiones de la estilística tal y como la contempla el autor —dos procedentes de la literatura; dos de la lingüística—, que serán los objetos principales de estudio y que requieren ese enfoque funcional. Después de un breve repaso, Ivanovici valora dos modelos de los estilos funcionales: el de Coseriu con tres tipos de variantes internas y la versión simplificada de Ion Coteanu con su sistema de coordenadas. En los apartados siguientes se expone la problemática histórica alrededor de una definición de “lengua común” en Grecia —no sin relación con la polémica “cuestión lingüística” de índole ideológica—, antes de establecer un modelo estilístico-funcional del griego moderno como diasistema, que el autor contrastará con las otras dos lenguas metas del estudio (el español y el rumano), pudiendo determinar con precisión finalmente el grado de (in)

traducibilidad mutua de las lenguas en contacto. Comentarios y numerosos esquemas vienen a apoyar la exposición. En anexo a este capítulo y a modo de complemento, Ivanovici analiza dos registros estilísticos funcionales del español a partir de un fragmento de Octavio Paz y otro de Francisco de Quevedo. Es este un entreacto, quizás —por no decir “entremés”— antes de proseguir con a la vez tan ameno y riguroso estudio.

El capítulo “III. Para un modelo estilístico contrastivo (La estilística literaria al servicio de la traducción)” encara la correlación entre lengua y estilo, que es la que enfrenta el traductor en su tarea de (re)creación. Para “demostrar que toda traducción es una nueva solución a un nuevo planteamiento de la misma pregunta”, el autor se apoya en la idea de la “doble intención del lenguaje” —reflexiva y transitiva— del teórico rumano Tudor Vianu, que coteja con el modelo de comunicación de Roman Jakobson. Como herramienta para sondear la “función poética” y ayudar al traductor en su oficio, propone recurrir a la estilística literaria, lo que obliga a dejar fuera del modelo la incognoscible dimensión de “creación” de la operación poético-*poiética*. Concretamente, cuatro son las corrientes analizadas por el autor y para cada una propone directrices para lograr efectos estilísticos en la operación de traducción, lo que ilustra con sus propias traducciones, siendo pues las tres lenguas de trabajo el griego, el español y el rumano. Primero, presenta un método “inductivo”, basado en el “círculo hermenéutico” de Leo Spitzer (con antecedentes en Schleiermacher), ilustrado con el estudio de poemas del contemporáneo Odysseas Elytis, contrastado con el prerromántico Andreas Calvos. Segundo, expone un método “deductivo”, procedente del concepto de “figura” del análisis literario de Erich Auerbach, ilustrado con fragmentos de *La mujer de Zante* (1829) de Dionysios Solomós. Tercero, hace un breve recorrido por el estructuralismo, a partir de Ferdinand de Saussure y de las distintas escuelas y numerosos autores que integraron esta corriente, y aplica este modelo al análisis de un poema de Gustavo Adolfo Bécquer. Y cuarto, aborda el análisis estructural de la narratología inspirado en los formalistas rusos y en muchas otras geografías, en particular el modelo de Tzvetan Todorov, aplicando este modelo al cuento “La Mujer Alta” de Pedro Antonio de Alarcón.

La segunda sección del libro lleva el título “Hacia la poética de la traducción”. La negociación presente en la operación de traducción se lee aquí desde la perspectiva de la comunicación como situación natural (emisor-productor *vs.* receptor-destinatario), la cual servirá de punto de partida del análisis que se centra en el binomio el traducirlo traducido. Se retoma la misma serie de problemáticas que en la primera sección, pero con otro enfoque. Y es donde reside el carácter singular del estudio de Ivanovici, en el que resuenan particularmente, entre muchas otras referencias, las aportaciones de Roman Jakobson, Henri Meschonnic, Octavio Paz y George Steiner, ampliamente comentadas. En una introducción de corte teórico —“Supuestos y premisas”—, el

autor expone la complementariedad entre teoría de la traducción y su poética —o “actuar traductivamente”— a la par que su “des-sincronización” y “desfase de índole epistemológica” y dibuja una metodología de la práctica traductora, recurriendo a fundamentos teóricos que de nuevo se apoyan en la obra de Eugenio Coseriu, no sin plantear oportunas preguntas.

Los tres capítulos que componen esta segunda sección indagan en la poética en un afán de resintonizar teoría y práctica, quizá como respuesta dual a una misma pregunta, formulada desde una nueva perspectiva, para asentar la dimensión creadora y universal de la traducción. El objetivo será diseñar una “estrategia traductiva”.

El capítulo “IV. Poética del traducir (Instauradora)” plantea la necesaria y prioritaria “conquista de la expresión” y para ello el autor propone volver al proceso de creación para captar mejor los elementos expresivos, buscando inspiración en los entresijos de la práctica creadora de los poetas. Mallarmé y Poe, también en su faceta de teóricos, son los que servirán de guías para la práctica: el “Demonio de la analogía” del primero propone, según argumenta el autor, una perfecta lectura de la traducción; de la *Filosofía de la composición* del segundo pueden emanar principios útiles para la poética que nos interesa, como lo demuestra Ivanovici a través del análisis de versos del emblemático poema “El cuervo” en su traducción al español y al rumano. Otros conceptos ilustrados con múltiples referencias completan y profundizan el estudio.

El capítulo “V. Poética de lo traducido (Receptora)” se abre con una reflexión alrededor de las numerosas interacciones entre códigos que, en el contexto literario e intercultural actual, diluyen los lindes del propio texto traducido y suponen asumir un “intercambio de energía” entre este y el original. Sigue un meticuloso análisis de las traducciones “oficiales” al griego, español y rumano del “Sonnet en ix” de Mallarmé, enfocado en “el modo de equivaler traductivamente el *nivel de la expresión*”. Las conclusiones de Ivanovici sobre los aspectos estudiados aquí se concretarán en la última parte de su estudio.

El capítulo “VI. Poética de la recepción traductiva” representa “la última etapa del itinerario” y es donde coge forma la “estrategia traductiva” que defiende Ivanovici y que “se manifiesta como un *interactuar por la traducción*”. Más allá del “campo textual, lingüístico y cultural de la práctica traductora” entran en el punto de mira del autor otras consideraciones, como las relacionadas con los dos principios imperantes de la traductología (fuentista y metista) que han venido marcando a “los operadores traductivos” y a “sus productos” y frente a los cuales el autor aboga por un término medio. Otros campos de interacción serían “el *intertexto de traducciones*” que abarca todas las versiones existentes, así como la “*complementariedad interpretativa* con el original”, otros aspectos ampliamente fundamentados e ilustrados. Finalmente,

el trabajo de Ivanovici culmina con la esperada reformulación de la(s) pregunta(s) inicial(es) y el balance, igualmente esperado, de la propuesta metodológica. Es hora de emanciparse de “acepciones descriptivas y normativas de la traductología” y contemplar “la relación entre la traducción y la Historia Literaria”. Para ello, recurre al “Polisistema literario” de Itamar Even-Zohar con la pertinente aplicación que interesa, ilustrada por un caso práctico y siempre en busca de un equilibrio. Una “breve revisión de la política de traducciones practicada por la *Generación griega de 1930*” cierra el estudio que consigue en todo momento enlazar hábilmente, conforme a su propósito, teoría y práctica.

Como colofón, cuatro artículos del autor a modo de adenda componen una lectura complementaria que sintetiza sus intereses por la traductología, la literatura en general y la comparada en particular, y la traducción —con sus múltiples imbricaciones—, los cuales son los pilares del ensayo, reforzando así su cohesión. Ivanovici ofrece a la vez un recorrido por la traductología y una nueva propuesta epistemológica hacia un modelo universal, multicultural (“La traductología: Desde las metáforas de la traducción a la traducción como metáfora”). Los otros textos ahondan a modo de ilustración en diversos ámbitos, como la traductología pura (“Sobre los distintos modos de leer la traductología de Schleiermacher”), la literatura y crítica (“Borges entre la traductología y la «traductosofía»”) y la intertextualidad (“Un intertexto de traducciones: Paz —Macrís vía Péret: *Piedra del sol* desde la Neovanguardia griega”).

El volumen representa una aportación relevante en el campo de la traductología, contemplada como poética del traducir, es decir un hacer y pensar en práctica o, para citar a Henri Meschonnic, que es una de las referencias del ensayo, “Traducir lo que las palabras no dicen sino lo que hacen”. Destacan a la vez el enfoque didáctico —nos adentramos paso a paso en el modelo presentado desde una perspectiva polisistémica— y la erudición del autor, con incursiones en muchas “otras esferas del saber”, desde la historia a la sociolingüística, pasando por las matemáticas, además de otras más habituales en la investigación de este campo. Cabe mencionar también la gran variedad de ejemplos, lenguas, textos y autores representados en el corpus, así como las numerosas referencias, entre ellas de teóricos rumanos, con un doble interés: la divulgación de sus trabajos, menos conocidos quizás, y que ofrecen valiosas pistas de reflexión. Victor Ivanovici es una personalidad multilateral —ensayista, crítico literario, traductor y profesor emérito de la Universidad Aristóteles de Tesalónica— y su habilidad reside en tender puentes no sólo entre el aprendizaje de idiomas y la traducción, sino también entre múltiples conceptos y teorías en clave creativa, sumamente oportuna en los ámbitos que nos ocupan. Contrastar ampliamente varias lenguas (de)muestra el valor de aprenderlas, enseñarlas y traducirlas. Y es preciso contemplar el trabajo que

consiste en revisar y ampliar tanto los estudios como las políticas de traducción en un contexto marcado por rápidas transformaciones, que incluso se pueden tomar como mutaciones radicales, en lo que toca a la esfera tecnológica, todo ello con repercusiones en el lenguaje y el pensamiento crítico. El ensayo de Ivanovici constituye, por tanto y sin duda alguna, una lectura imprescindible para traductores, profesores y estudiantes, y con más motivo para los que se dedican a traducir poesía o a enseñar o aprender a traducirla.

## Autores

**Ana Gabrijela Blažević** es becaria de investigación y doctoranda en didáctica de lenguas en la Universidad de Zagreb, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Estudios Románicos, donde imparte clases en el máster de enseñanza de ELE. Su campo de interés incluye las competencias y la formación inicial de los docentes de (E)LE, la competencia digital y los hablantes de herencia. Ha participado en varios grupos de expertos nacionales en el campo de enseñanza de ELE y colabora con diversas instituciones relacionadas con la enseñanza de LE en Croacia. Su bibliografía científica está disponible en: <https://www.bib.irb.hr/pregled/profil/32743>. Correo electrónico: [agblazev@m.ffzg.unizg.hr](mailto:agblazev@m.ffzg.unizg.hr).

**Răzvan Bran** es licenciado en filología hispánica, griega moderna y clásica. Desde 2013 es doctor en Lingüística por la Universidad de Bucarest con una tesis de lexicología y terminología. Como profesor contratado en la Facultad de Lenguas y Literaturas Extranjeras (Universidad de Bucarest) imparte varios cursos de lengua y lingüística españolas: Fonética y Fonología, Morfosintaxis, Sintaxis, Lexicología y Semántica. Sus investigaciones y áreas de interés abarcan cuestiones relacionadas con la semántica cognitiva (metáfora conceptual), la fraseología española y contrastiva (romance), la traductología, el lenguaje coloquial español y la didáctica del E/LE, especialmente la enseñanza del español en Rumanía bajo el régimen comunista. Es igualmente autor único y coautor de varios manuales de E/LE destinados a estudiantes rumanos. Correo electrónico: [razvan.bran@lils.unibuc.ro](mailto:razvan.bran@lils.unibuc.ro)

**Aura Cristina Bunoro**. Profesora contratada de Literatura Hispanoamericana de la Universidad de Bucarest. Las principales líneas de investigación: recuperación del pasado incaico en la literatura, construcción y definición de la identidad nacional hispanoamericana, fusión de literatura e historia en las novelas hispanoamericanas de los siglos XIX y XX. Autora de la tesis doctoral “La recuperación del pasado incaico en las obras de Ricardo Palma, Clorinda Matto de Turner y Manuel González Prada”, coordinada por la profesora Eva Valero Juan, Universidad de Alicante. Autora de los libros *El mundo incaico en las obras de Ricardo Palma, Clorinda Matto de Turner y Manuel González Prada* (2016) y *Tradición, redención y ruptura: tres miradas sobre la situación del indígena en las obras de Ricardo Palma, Clorinda Matto de Turner y Manuel González Prada* (2025). Autora también de varios artículos sobre autores hispanoamericanos del siglo XX (Miguel Ángel Asturias, Mario Vargas Llosa, Mario Benedetti). Correo electrónico: [aura.bunoro@lils.unibuc.ro](mailto:aura.bunoro@lils.unibuc.ro)

**Mario G. Castillo Santana.** Estudiante de doctorado desde 2024 en el Departamento de Humanidades de York University en Toronto, Canadá. Ha estudiado la formación de la sociabilidad china en La Habana y el nacionalismo cubano, los activismos anarquistas y marxistas afrodescendientes en La Habana y ha documentado desde su involucramiento directo la actividad de una nueva generación anarquista en La Habana. Desde 2020 trabaja en una historia intelectual de las relaciones Cuba-Polonia-Europa Central. Ha publicado varios artículos y el libro *Contested Community: Identities, Spaces, and Hierarchies of the Chinese in the Cuban Republic* (Brill, 2017). ORCID 0009-0008-1242-6355. Correo electrónico: mariogcs@yorku.ca

**Agustina Catalano** es doctora en Letras por la Universidad Nacional de La Plata. Realizó estancias de investigación en universidades de Alemania, España y Bélgica. Es autora del libro *Puede brotar el fuego o la hermosura. Literatura, política y edición en la obra de Roberto Santoro* (Alción, 2023) y ha publicado artículos en revistas nacionales e internacionales acerca de las relaciones entre literatura, política, memoria y cultura de izquierdas. Actualmente se desempeña como becaria postdoctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas. ORCID: 0000-0001-5684-3363. Correo electrónico: otragustina@gmail.com

**Iulian-Gabriel Hruščă** es doctor en Filología y profesor contratado en el Departamento de Lenguas Clásicas, Italiano y Español de la Facultad de Letras de la Universidad “Alexandru Ioan Cuza” de Iași. Ha realizado estancias de investigación en Italia, la República Checa, etc., y ha sido becario de la Academia Rumana, la filial de Iași. Ha publicado numerosos estudios en revistas especializadas y en volúmenes colectivos. Ha coeditado los volúmenes *Semina perennia. Perspectivas sobre la Antigüedad y su herencia espiritual* (2020) y *Thesaurus Antiquitatis* (2023), ha editado una edición bilingüe de Esopo y ha compilado una gramática del griego antiguo (2020). Áreas de interés: literatura latina, literatura griega, retórica antigua, derecho romano, filosofía, etc. Correo electrónico: iuliangabrielhr@gmail.com

**Andrea-Beata Jelić** es doctora en filología románica y profesora asociada en la Universidad de Zagreb, Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Departamento de Estudios Románicos. Se interesa en los temas relacionados con el proceso de adquisición y la didáctica de (E)LE. Imparte clases a los estudiantes de máster de español. Participó en varios grupos de investigación y de expertos nacionales del campo de la enseñanza de lenguas extranjeras y publicó unos cuarenta artículos científicos y profesionales. Su bibliografía está disponible en: <https://www.croris.hr/osobe/profil/5131>. Correo electrónico: abjelic@ffzg.unizg.hr.

**Vedrana Lovrinović** es profesora ayudante en la Universidad de Zadar, donde imparte asignaturas de literatura hispanoamericana, así como de teoría y literatura feministas en el Departamento de Estudios Hispánicos e Ibéricos. Se doctoró en 2022 en la Universidad de Zagreb con la tesis *Las estrategias narrativas de representación de violencia de género y femicidio en la literatura argentina contemporánea*. También se dedica a la traducción literaria del catalán y del español. Es responsable del lectorado de catalán en la Universidad de Zadar. Correo electrónico: vlovrinov@unizd.hr

**Ivana Nikolić** realizó sus estudios de doctorado en la Facultad de Filología y Artes de la Universidad de Kragujevac, donde trabaja actualmente como profesora adjunta. Ha participado en numerosos congresos; es autora de varios trabajos en el ámbito de la hispanística, coautora de dos manuales de traducción, miembro de la APES y de la Sociedad de Lenguas y Literaturas Extranjeras de Serbia. Es beneficiaria de varias becas AECI de formación en didáctica del español y traductología. Sus áreas de interés investigador incluyen la traductología, el lenguaje de especialidad y el análisis contrastivo (español/serbio). Correo electrónico: ivana.nikolic@filum.kg.ac.rs

**Béatrice Pépin** es titular del Máster en Traducción jurídica y económica de la Universidad CY Cergy-Paris (2001) y de una Licenciatura en Traducción e Interpretación por homologación (ministerio de Educación de España, 2005). Traductora autónoma en España desde el 2003, compagina la traducción pragmática con la literaria y humanística y es traductora-intérprete para el sector cultural. Tiene publicadas varias traducciones del gallego, castellano y portugués al francés. En paralelo, es investigadora predoctoral del Programa de Doctorado en Traducción y Paratraducción de la Universidad de Vigo y pertenece al grupo de investigación en Estudios Literarios y Culturales, Traducción e Interpretación (BiFeGa) y al Instituto Lingua de la misma universidad. Su investigación y su tesis doctoral en curso se centran en la paratraducción de poesía como praxis, trabajo de campo y reflexión, principalmente a través de su traducción de la obra del poeta gallego Uxío Novoneyra, no sin explorar otras cuestiones como la creación, la producción editorial y la difusión de las letras gallegas. Correo electrónico: bpepin@uvigo.gal.

**Olivia N. Petrescu** es doctora en Literatura Comparada y licenciada en Filología Hispánica e Inglesa y también en Derecho por la Universidad Babes-Bolyai de Cluj-Napoca, Rumanía. Desde hace más de dos décadas es profesora titular en la misma Facultad de Letras en el Departamento de Lenguas Modernas Aplicadas. Tiene una amplia experiencia como formadora, traductora e hispanista y sus intereses profesionales, área de investigación y publicaciones incluyen los estudios culturales, la

teoría de la traducción y el lenguaje con fines específicos. Libros publicados: *Cultura y gastronomía en América Latina* (2024), *Estudios de traducción y lenguajes de especialidad* (2014), *Laberintos posibles. Cultura y significados hispánicos* (2008). Correo electrónico: olivia.petrescu@ubbcluj.ro

**Alicia San Mateo-Valdehíta** es profesora titular en la UNED, donde imparte asignaturas sobre norma y uso de la lengua, sintaxis y enseñanza de español como L2 (EL2). Durante más de diez años ha enseñado español en la Universidad de Vanderbilt. Sus principales líneas de investigación son el EL2, especialmente el léxico y el análisis de errores. Ha publicado materiales didácticos y artículos en revistas como *JSLT*, *Signos* y *Spanish in Context*. Ha realizado estancias de investigación en Swansea University (Reino Unido), University of California en Santa Cruz (EE. UU.), Universidad de Santiago de Chile, Seisen University y Rikkyo University (Japón). ORCID: 0000-0002-8694-1092. Correo electrónico: asanmateo@flog.uned.es

**Alicia Silvestre Miralles**. Profesora en el área de Lengua Española, de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Zaragoza. Doctora Europea en Filología Moderna. Autora de *La traducción bíblica en la Subida del Monte Carmelo* (PUZ, 2015) y *Lenguaje y sensibilidad* (McGraw-Hill, 2022). Coeditora de *El humorismo en sus géneros* (P. Lang, 2023) con D. Thion y de *Territorios transfronterizos: Marca Francia desde un enfoque cultural, lingüístico y literario* (P. Lang, 2025), con M. Eurrutia y D. Thion. Editora del volumen *Persuasión, asertividad y liderazgo en el discurso* (Prensas Universitarias de Zaragoza, 2026). Cursó su segundo año de doctorado con una beca Erasmus en Roma (1999). Fue auxiliar de conversación en Limoges (2005, MECD) y Profesora Visitante (2006, MECD) en Washington D.C. En la Universidad de Brasilia ejerció como lectora MAEC-AECID (2007-2009) y luego como profesora en el grado de Traducción y en el Posgrado de Lingüística Aplicada (2010-2017). Pertenece a los grupos de investigación GENUS (UNIZAR), PYP (Francia), TRADHUC (UVA), FERSE (URJC) y SEMYLEX (UAM). Investiga sobre traducción, humor, poesía, análisis del discurso, humanidades digitales y Enseñanza de Español como Lengua Extranjera. Es miembro correspondiente por España de la Asociación de Letras Brasileña desde 2024. ORCID: 0000-0002-2923-9424. Correo electrónico: aliciasi@unizar.es

**Sanda-Valeria Moraru** es profesora titular doctora y desarrolla su labor docente en el Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la Facultad de Letras de la Universidad Babeş-Bolyai de Cluj-Napoca (Rumanía). Actualmente es jefa de estudios del área de Filología Hispánica y coordinadora Erasmus+ de la misma área. Publicó dos libros, un diccionario como co-autora, dos traducciones y más de 40 artículos sobre temas como la literatura rumana en los países de habla hispana, la

traductología, la fraseología, la lexicología y la didáctica del español como lengua extranjera. Participó en varias conferencias nacionales e internacionales, en dos proyectos internacionales sobre la didáctica de los idiomas extranjeros, en un proyecto nacional destinado a la mejora de la interacción de la universidad con el mercado laboral y en un proyecto sobre las prácticas del alumnado de la Facultad de Letras. Correo electrónico: sanda.moraru@lett.ubbcluj.ro

**Miguel Soler Gallo** es doctor en Filología Hispánica por la Universidad de Salamanca y profesor en el Departamento de Lengua Española. Su investigación se centra en el estudio del español y en los procesos de adquisición en diversos contextos educativos, con especial atención a la didáctica del español como lengua extranjera y a metodologías que integran el desarrollo de la competencia lingüística mediante el uso de textos literarios. Correo electrónico: miguel.soler@usal.es

**Ruxandra Toma** es actualmente profesora en la Universidad de Bucarest, donde imparte tanto asignaturas de lengua y literatura portuguesa como también de lengua española para principiantes. Se graduó en filología portuguesa y española en la misma institución y se ha especializado durante los estudios de máster en traductología portuguesa y en estudios culturales hispanos. Su tesis doctoral se centra en la edición crítica del manuscrito medieval sobre “Los milagros del Apóstol Santiago”, atribuido a Diego Rodríguez de Almela, trabajo que fue publicado en 2024. Correo electrónico: ruxandra.toma@lls.unibuc.ro.

**Manca Toporišič Gašpersič** se graduó en Psicología en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Ljubljana (2024) y, de forma paralela, en Filología Hispánica y Portuguesa (2025) en la misma facultad. Le interesan numerosas temáticas situadas en la intersección entre la literatura, la lingüística, la psicología y la neurociencia, lo que también se refleja en su trayectoria académica, dado que actualmente es estudiante del último año del máster en Hispanística, un posgrado que compagina con otro máster en Ciencias Cognitivas. Sus intereses de investigación se centran principalmente en el ámbito de la lingüística clínica y la neurolingüística; además, le atraen otros campos de investigación, como la sociolingüística, la ética médica y el edadismo en el ámbito sanitario, especialmente en el campo de la neurología. ORCID: 0009-0006-9036-4888. Correo electrónico: mancatgaspersic@gmail.com

**Aneta Trivić** es profesora titular en la Facultad de Filología de la Universidad de Belgrado. Es miembro de asociaciones científicas y profesionales y participa en diferentes proyectos de investigación. Ha sido profesora invitada en universidades europeas. Ha participado en congresos nacionales e internacionales y ha impartido seminarios

para el desarrollo profesional de profesores ELE. Ha publicado una monografía, numerosos artículos en revistas científicas, así como capítulos en monografías temáticas y colecciones científicas, y ha sido coeditora y revisora de varias revistas y colecciones. Ha sido beneficiaria de becas del Gobierno de España (AECID), Coimbra, Open Society, Erasmus+ y la red CEEPUS. Sus áreas de interés científico son la semántica, la lexicología, la fraseología, la traducción, el lenguaje profesional y la lingüística contrastiva y cognitiva. Correo electrónico: anetatrivic@gmail.com

**Alina Țiței-Avădanei** es doctora en Filología y profesora titular en el Departamento de Lenguas Clásicas, Italiano y Español de la Facultad de Letras de la Universidad “Alexandru Ioan Cuza” de Iași. Es miembro del comité editorial y científico de varias revistas y ha participado en algunos proyectos educativos y de investigación. Como autora o coautora, ha publicado monografías, diccionarios y manuales didácticos, así como varios estudios, artículos y reseñas en revistas y libros de especialidad. Ha tenido distintas colaboraciones como traductora e intérprete especializada y se ha dedicado también a la traducción literaria. Sus principales líneas de investigación son la literatura latinoamericana (s. XX-XXI) y los estudios culturales hispánicos, pero sus áreas de interés abarcan también la literatura española, el español como lengua extranjera y el español americano. Correo electrónico: alina83titei@yahoo.com

**Kazuko Yonekawa** es doctora en Filología por la UNED. Es licenciada en Humanidades y Filología Inglesa, y posee un máster en Enseñanza del Español como Segunda Lengua (UNED) y un MBA en Ciencias Empresariales. Desde 2013 compagina la labor docente con su actividad empresarial como directora general de Interspain. Imparte clases de español en la Universidad Keio SFC y español de los negocios en la Universidad de Kanagawa. Ha publicado artículos en *Cuadernos CANELA* sobre la evaluación de la competencia oral y el análisis de errores relacionados con el uso del artículo. ORCID: 0000-0003-2584-3058. Correo electrónico: yonekawakazuko@gmail.com

Imprimat la  
Tipografia Universității de Vest din Timișoara  
Calea Bogdăneștilor nr. 32A  
300389, Timișoara  
E-mail: [editura@e-uvv.ro](mailto:editura@e-uvv.ro)  
Tel.: +40 - 256 592 681