

Vol. 23, No. 28, julio de 2022
DOI 10.22201/cepe.14059134e.2022.23.28

DECIREs

28



CEPE
CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Vol. 23, No. 28, nueva época, julio de 2022

DOI 10.22201/cepe.14059134e.2022.23.28

ISSN 1405-9134

DECIREs



CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS



Dr. Enrique Luis Graue Wiechers
Rector

Dr. Leonardo Lomelí Vanegas
Secretario General

Dra. Patricia Dolores Dávila Aranda
Secretaria de Desarrollo Institucional

Dr. Francisco José Trigo Tavera
Coordinador de Relaciones y Asuntos Internacionales

CEPE

CENTRO DE ENSEÑANZA
PARA EXTRANJEROS

Dr. Domingo Alberto Vital Díaz
Director

Mtra. Ileana Betzabeth Lugo Martínez
Secretaria General

Mtro. Luis Miguel Samperio Sánchez
Secretario Académico

DECIREs

Editora responsable: Emma Jiménez Llamas
Diseño y diagramación: Brenda Vázquez
Apoyo editorial: Astrid Pantoja
Ingeniería web: Maribel Carmona Herrera

EQUIPO EDITORIAL

Emma Jiménez Llamas: ejimenez@cepe.unam.mx
Gonzalo Lara: gonlara@cepe.unam.mx
Aban Flores: aflores@cepe.unam.mx
Alberto Lara: alberto.larac@enallt.unam.mx

CONTENIDO

| | |
|--------------|---|
| Presentación | 5 |
|--------------|---|

ARTÍCULOS

| | |
|--|---|
| Aproximaciones a la retórica de la luz en la poesía de Octavio Paz <i>Lilia Leticia García Peña</i> | 7 |
|--|---|

PROPUESTA DIDÁCTICA

| | |
|---|----|
| Recepción oral interactiva: un ejemplo de explotación didáctica del concepto de <i>mediación</i> <i>Du-Lu Hsiao y Mila Vieco</i> | 27 |
|---|----|

NOTA DE INVESTIGACIÓN

| | |
|---|----|
| Recorrido bibliográfico de un vocablo “vagabundo”: notas de investigación <i>María Cristina Simón Ruiz</i> | 49 |
|---|----|

RESEÑAS

| | |
|--|----|
| Macías Rioja, E. I. [coord.] (2021). <i>La observación de la clase de lenguas para formar y mejorar la práctica profesional docente</i> . CEPE, UNAM. <i>Marisela Colín Rodea</i> | 73 |
|--|----|

| | |
|---|----|
| Curcó, C. (2021). <i>Semántica: una introducción al significado lingüístico en español</i> . Routledge. <i>Melanie Salgado López</i> | 79 |
|---|----|

Decires, Vol. 23, No. 28, nueva época, julio de 2022, es una publicación editada por el Centro de Enseñanza para Extranjeros • Av. Universidad No. 3002, Ciudad Universitaria, C.P. 04510, Alcaldía Coyoacán, Ciudad de México • www.decires.cepe.unam.mx • Editora responsable: Emma Jiménez Llamas • decires@cepe.unam.mx

Número de registro de reserva de derechos al uso exclusivo del título del Instituto Nacional de Derechos de Autor en trámite • ISSN 1405-9134.

Las opiniones expresadas por quienes publican en este número no necesariamente reflejan la postura de quienes editan la revista.

Los contenidos alojados en esta página pueden ser reproducidos con fines no lucrativos, siempre y cuando no se mutilen, se cite la fuente completa y su dirección electrónica. De otra forma requiere permiso previo por escrito de la institución.



Presentación

Número tras número, *Decires* presenta textos que amplían el interés por la investigación de quienes se ocupan del español como lengua extranjera (ELE) y la cultura mexicana en manifestaciones como el arte, la historia y la literatura; *Decires* destaca por ser una publicación transdisciplinaria en la que convergen las propuestas, los estudios y las miradas de académicas y académicos con reconocimiento nacional e internacional y con interés en realizar análisis lingüísticos e interculturales de alta calidad.

Los textos presentados nos recuerdan la importancia de reflexionar sobre nuestra lengua y cultura y cómo es que las perciben y apre(h)enden otras personas. Adquirir un idioma siempre implica aventurarse en una cultura e instruirse todos los días en algo nuevo, especialmente cuando somos nosotros quienes lo enseñamos, cuando tenemos la responsabilidad de despejar todas las dudas de quienes han decidido expandir su conocimiento sobre otra lengua-cultura.

Estudiar una lengua significa, en efecto, incursionar en una cultura distinta y, con ello, acercarse a costumbres y tradiciones que parecerán insólitas; en esa aproximación cultural se da el descubrimiento de obras literarias que enriquecerán las posibilidades de comunicación; verbigracia, la poesía se vale de imágenes, figuras y composiciones que hacen único el sentido de aquello que se desea expresar. Por ello vale la pena prestar atención a “Aproximaciones a la retórica de la luz en Octavio Paz”, de Lilia Leticia García Peña, artículo que profundiza en el análisis de los recursos retóricos de este autor y nos permite asombrarnos aún más al constatar “la variación léxica no solo en cuanto a la reiteración cuantitativa, sino a la relevancia simbólica que las palabras cobran en el espacio cultural”.

Según se expone en “Recepción oral interactiva: un ejemplo de explotación didáctica del concepto de mediación”, de Du-Lu Hsiao y Mila Vieco, el análisis sobre la recepción y comprensión de este concepto, de acuerdo con lo que estipula el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, resulta muy fructífero para el diseño de propuestas didácticas; el proceso de enseñanza-aprendizaje no solo se forja a través de las reglas gramaticales, sintagmáticas o fonológicas, sino que deben considerarse otros factores como los afectivos y su relación con la mediación para mejorar –y recrear– la didáctica en el salón de clases.

El vínculo entre la lengua y la cultura es innegable; cada uno de los artículos publicados en este número nos abre un panorama sobre algo que para nosotros como hispanohablantes resulta tan cotidiano como, por ejemplo,

utilizar vocablos muy comunes para expresar alguna necesidad lingüística; sin embargo, ¿cuántas veces hemos cuestionado las implicaciones que una cierta palabra ha tenido a lo largo del tiempo? O ¿cuáles son los diferentes contextos en los que se puede emplear en determinados países? Este tipo de planteamientos diacrónicos, como el que se presenta en “Recorrido bibliográfico de un vocablo ‘vagabundo’: notas de investigación”, de Cristina Simón Ruiz, nos permiten observar cómo nos expresábamos en el siglo XIX y cómo desde entonces ha variado la forma de comunicarnos.

El número 28 de *Decires*, nueva época, reúne los conocimientos retóricos, léxicos y didácticos de manera muy sólida, ya que desde diferentes áreas de estudio se proponen metodologías para mantener la innovación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la reseña del cuadernillo “La observación de la clase de lenguas para formar y mejorar la práctica profesional docente”, de Marisela Colín Rodea, pone de relieve una serie de interrogantes orientadas a reflexionar sobre la práctica docente actual en el área de ELE, particularmente desde una de sus facetas: la observación de la clase. Por otra parte, hemos de asombrarnos ante la increíble capacidad que tenemos los seres humanos de comunicar más de lo que decimos, asombrarnos ante lo inasible que parece el significado, como nos hace ver Melanie Salgado López en su reseña de “Semántica: una introducción al significado lingüístico en español”.

Es así un honor para nuestro Centro y para nuestra Universidad apoyar el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera y de las áreas de cultura mediante publicaciones como *Decires*; de este modo seguiremos conformando una comunidad ávida de seguir aportando en estos campos de conocimiento.

Agradecemos a los autores que participaron en este número el que hayan compartido sus estudios y propuestas y nos hayan acercado así a sus intereses y a sus preocupaciones, lo que alentará sin duda futuras investigaciones.

ALBERTO VITAL DÍAZ
Director del Centro de Enseñanza para Extranjeros

Aproximaciones a la retórica de la luz en la poesía de Octavio Paz

Approaches to the rhetoric of light in the poetry of Octavio Paz

Lilia Leticia García Peña¹
Universidad de Colima

*"Huimos a la luz que no nos miente."
Octavio Paz*

Resumen: Las palabras relacionadas con la luz son una constante en la poesía de Octavio Paz. En estas páginas se aborda, a partir de la dimensión retórica de la palabra poética, una aproximación crítica al imaginario de la luz que, a través del léxico, fluye a lo largo de la obra del autor y define, de modo sustancial, sus nociones esenciales del ser, del tiempo y de la poesía misma. La base teórico-metodológica del análisis parte de la perspectiva del método cualificativo que propone Gilbert Durand (2012), el cual toma en cuenta el nivel y la variación léxica no solo en cuanto a la reiteración cuantitativa, sino a la relevancia simbólica que las palabras cobran en el espacio cultural. La retórica de la luz en la poesía de Octavio Paz confirma la potencia de la palabra poética para crear mundos y conduce a dos grandes sentidos: por una parte, una experiencia del ser de vaciarse de sí para que pueda cumplirse la existencia plena y, por otra, una concepción del tiempo a través de la noción del instante.

Palabras clave: *Octavio Paz, retórica, literatura mexicana, luz, método cualificativo*

Abstract: Words related to light are a constant in the poetry of Octavio Paz. In these pages it is discussed, from the rhetorical dimension of

¹ Doctora en Literatura Hispánica por El Colegio de México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Profesora investigadora de tiempo completo de la Universidad de Colima, Facultad de Letras y Comunicación. Línea de investigación: imaginario simbólico mítico en la literatura mexicana contemporánea.

the poetic word, a critical approximation to the imaginary of light that flows through the lexicon of the author's work and substantially defines its essential notions of being, of time and of poetry itself. The theoretical-methodological basis of the analysis stems from the qualificative method proposed by Gilbert Durand (2012), which takes into account the lexicon's level and variations; not just regarding quantitative reiteration but considering also the symbolic relevance that words acquire in the cultural sphere. The rhetoric of light in the poetry of Octavio Paz confirms the power of the poetic word to create worlds and leads to two great meanings: on the one hand, the experience of the being to empty itself so that full existence can be attained and, on the other hand, a conception of time through the notion of the instant.

Keywords: *Octavio Paz, rhetoric, Mexican literature, light, qualificative method*

INTRODUCCIÓN

Las palabras relacionadas con la luz son una constante en la poesía de Octavio Paz. La luz fluye en sus poemas a lo largo de toda su obra y define, de modo sustancial, el estilo y el imaginario poético que conduce a sus nociones esenciales del ser, del tiempo y de la palabra poética. En estas páginas se estudia lo que se define como una retórica de la luz en la poesía del autor. Para ello, en un primer apartado se aborda el aspecto de la retoricidad de la palabra poética; en un segundo momento se analiza la función retórica esencial del léxico en la construcción del imaginario poético desde la perspectiva del método cualificativo de Durand (2012). Estos dos apartados poseen un carácter fundamentalmente teórico-metodológico, aunque incluyen ciertas reflexiones sobre las obras de Octavio Paz. La última sección es crítica y muestra sólo algunos –debido a la extensión de su obra– de los rasgos esenciales del lenguaje de la luz presente en sus poemas.

En cuanto a la selección del corpus, los textos se han elegido para mostrar que el léxico de la luz se extiende a lo largo de toda la obra de Paz. Es decir, a diferencia de otros temas y asuntos de la obra paciana que se concentran en un libro o una época, la retórica de la luz mantiene una presencia sostenida. En ese sentido, el corpus de poemas y versos provienen de *Libertad bajo palabra* (1935-1957), a través de los poemarios *Bajo tu clara sombra*, *Calamidades y milagros*, *Semillas para un himno* y *La estación violenta*; se suman las referencias a *Salamandra* (1958-1961), *Ladera este* (1962-1968), *Hacia el comienzo* (1964-

1968), *El mono gramático* (1970), *Pasado en claro* (1974) y *Árbol adentro* (1976-1988). Como señala Durand (2012), al seleccionar como terreno de estudio la obra completa de un autor, las redundancias temáticas y léxicas se manifiestan con *majestad* y, si bien, desde luego, los ejemplos no agotan las referencias, muestran la persistencia de la retórica de la luz y sus matices desde el primero hasta el último de los libros de Octavio Paz.

1. LA DIMENSIÓN RETÓRICA DE LA PALABRA POÉTICA

Octavio Paz escribió en *Bajo tu clara sombra*, uno de sus primeros libros, el poema “Retórica”, que pertenece a *Condición de nube*, de 1944, cuya segunda estrofa dice: “La forma que se ajusta al movimiento / no es prisión sino piel del pensamiento” (2018: 57) y pone así, con esos versos, la naturaleza retórica de la palabra en el centro de su ejercicio poético. En este sentido, Gilbert Durand (1989: 40) nos recuerda la condición esencial de la escritura en el proceso de creación, es decir, “el léxico, la fonética, la gramática y la retórica que pone en juego la composición literaria”.

Como bien resume López Eire (2002: 11), “la poética es el arte que versa sobre la poesía, es decir, el arte que estudia en forma y contenido el lenguaje que configura la obra poética [y] la retórica es el arte del lenguaje en cuanto que con su forma y su contenido es capaz de persuadir”. Por su parte, para Luján (2001: 8), una lectura retórica del texto poético en su sentido más puro es aquella que lo considera “arte de creación de un discurso eficaz dirigido a un fin”; para Domínguez (2002: 423), la retoricidad intrínseca al texto debe entenderse como “el sistema de tropos y figuras que lo organiza”; mientras que Paul de Man (1990: 19) precisa que recurre al término *retórica* “no en el sentido derivado de comentario, de elocuencia o de persuasión” sino como el estudio de los tropos y de las figuras. Lo cierto es que, aunque los distintos teóricos de este concepto privilegian uno u otro aspecto de las cualidades retóricas del texto literario, puede afirmarse que la palabra poética posee una dimensión retórica en un doble sentido simultáneo: por su potencia creadora de sentidos y por su fuerza convocatoria.

Profundicemos en esta doble condición de la retoricidad del texto literario. En cuanto a la palabra poética como generadora de sentidos, podemos afirmar, como lo hace Durand, que “escribir es recrear las palabras” (1989: 40). De modo que la creación literaria es “creación de sentido; ella infunde en las palabras fijadas y en los mecanismos sintácticos una sangre nueva que metamorfosea su sentido” (41). Este dinamismo de la palabra poética constituye su retoricidad. Las palabras de la obra literaria rebasan los límites de la significación y se

sumergen en otros sentidos: “el afectivo, el de la carga psíquica” (Martín, 1973: 42). Las palabras poéticas, “como un radar en constante movimiento, desbordan todas las connotaciones psicossomáticas que salen a borbotones del mundo interior del autor en los momentos de la creación literaria. He ahí que en el léxico se devela el misterio cósmico de la palabra” (34).

Octavio Paz (1990: 190) destaca esta cualidad creadora de la palabra: “La palabra poética jamás es completamente de este mundo: siempre nos lleva más allá, a otras tierras, a otros cielos, a otras verdades”. La retoricidad de la creación literaria reside en la palabra misma; la poesía no es temas e ideas reducidos a palabras; la realidad poética reside en la palabra en sí. El autor (157) lo expresa así:

La poesía no se siente: se dice. Quiero decir: no es una experiencia que luego traducen las palabras, sino que las palabras mismas constituyen el núcleo de la experiencia. La experiencia se da como un nombrar aquello que, hasta no ser nombrado, carece propiamente de existencia. Así pues, el análisis de la experiencia incluye el de su expresión. Ambas son uno y lo mismo.

La dimensión retórica de la palabra poética nos recuerda que los temas de los textos literarios no son un asunto de ideas o argumentos, “sino el efecto que intentan producir: para un poeta, ese es el verdadero tema de un poema” (Gil, 1993: 196). Los temas por sí solos no gestan la poesía:

La capacidad de revelación poética de la realidad tampoco está condicionada en definitiva por la personal actitud del artista respecto al posible tema de la obra. [...] se encuentra, pues en la zona de realidad que la palabra inventa, es decir, halla (Valente José Ángel en Luján, 2001: 9).

La retoricidad de la palabra poética en tanto fuerza creadora es la que permite decir a Octavio Paz en “El río” (2018: 253): “esperar hasta que el papel se cubra de astros y sea el poema un / bosque de palabras enlazadas”. En ese sentido, en 1964 el poeta escribió que el poema aparece como “ideograma de un mundo que busca su sentido, su orientación, no en un punto fijo sino en la rotación de los puntos y en la movilidad de los signos” (2017: 5).

La otra cara de la doble dimensión retórica de la palabra poética sería su poder convocante: la palabra poética cita, invita, llama, congrega. Si la retórica fue en su esencia originaria persuasión, la palabra poética seduce, persuade. Ningún poeta escribe para sí mismo. Se escribe poesía para convocar al otro. Mijaíl Bajtín estudió la naturaleza de los discursos y demostró que las palabras neutras son imposibles, que el estilo y composición de los enunciados son notablemente determinados por el momento expresivo, es decir: por “una actitud subjetiva y evaluadora desde el punto de vista emocional del hablante con respecto al contenido semántico de su propio enunciado” (Bajtín, 1998:

274). La palabra poética no es la excepción: “Una actitud evaluadora del hombre con respecto al objeto de su discurso (cualquiera que sea este objeto) también determina la selección de los recursos léxicos, gramaticales y composicionales del enunciado” (1998: 274).

Como explica Bajtín (1998: 277), la emotividad, la evaluación, la expresividad, no son propias de la palabra en tanto que unidad de la lengua; estas características se generan solo en el ejercicio retórico de la palabra.

La doble dimensión retórica de la palabra poética contempla el sistema de tropos y figuras que potencia su fuerza creadora de mundos y realidades y es, a la vez, convocatoria e invitación. Toda palabra poética “implica un interlocutor” afirma Octavio Paz (1990: 46). La palabra poética es siempre una llamada de la más añorada lejanía:

La obra literaria en particular –como han expresado todos los creadores– es una llamada hecha al hombre por alguna lejanía que le sobrepasa para que triunfe de su destino perecedero y mortal. El artista alumbra una utopía y una acronía esenciales para el corazón del hombre, lo que realiza uno solo, sin renegar de su condición ni de sus alegrías, ni de sus sentimientos sagrados eleva poco a poco toda la humanidad hasta aquella dignidad absoluta que canta, tanto en la existencia como en la historia, nuestra única esperanza (Durand, 1989: 48).

2. LA FUNCIÓN RETÓRICA DEL LÉXICO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO POÉTICO

“Desde *Luna silvestre* (1933) hasta *Árbol adentro* (1987), plural, incesante, la poesía de Octavio Paz nos solicita y seduce” (Yurkievich, 2009: 178). En la poesía de Octavio Paz van y vienen constantes las palabras que se refieren a la luz: “Luz que no se derrama, ya diamante” (“Sonetos”, I, Paz, 2018: 22), “Sol en los azulejos” (“Felicidad en Herat”, 2018: 418), “puros resplandores” (“Sonetos”, IV, 2018: 24), “claridades” (“Perpetua encarnada”, 2018: 410), “luz fría” (“Palabra”, 2018: 37), “El tiempo es luz filtrada” (“Pasado en claro”, 2018: 649), “piedra de lumbre” (“Salamandra”, 2018: 381), “pechos ámbar” (“Ida y vuelta”, 2018: 376). Ante la realidad inmensa de la palabra poética, como señala Abad (1989: 33), “todo texto poético posee inmediatamente sentido literal, el sentido filológico que se desprende de su habla concreta, pero además ese texto implica connotativamente una alusión o referencia al mundo objetivo”. Cuando el texto poético se dirige hacia lo semántico apunta a sus connotaciones filosóficas,

ontológicas, históricas, sociales y culturales, y por ello mismo tiende a la construcción de imaginarios simbólicos en su interior.

Durand (1989: 41) subraya que viejas palabras en nuevos contextos suscitan nuevas resonancias: “Cada palabra de léxico tomada por el poeta estalla en bengalas de sonoridades y de sentido que son creaciones”, tal como sucede en la poesía paciana.

Abordaremos ahora, precisamente, el asunto de la relevancia del léxico propio del escritor en la construcción del imaginario en la obra. La categoría de imaginario se refiere en estas páginas en un sentido amplio, como reservorio de los símbolos, mitos, imágenes y representaciones que yace en los estratos profundos del material poético y que configura la visión de mundo del poeta.

Lo relevante desde el punto de vista retórico es que la configuración simbólica de los imaginarios se edifica sobre el léxico que el escritor convoca. En este sentido, del acervo común y compartido de palabras, el poeta moviliza un lexicón *mental* de carácter individual. De acuerdo con el *Diccionario de términos clave ELE* del Centro Virtual Cervantes (2022), el lexicón *mental* contempla algunas características esenciales; se encuentra organizado y las asociaciones que establecen las unidades en esta organización son de todo tipo: fónicas, gráficas, morfológicas, discursivas y también de carácter no lingüístico, e implican vínculos tanto de carácter lingüístico como individuales y subjetivos: recuerdos, aromas, deseos, etcétera. Las diferencias entre el lexicón de un escritor y otro “dependen del contexto y son una adquisición social y cultural” (Pizarro, 2015). Para Rodríguez (2008: 30), este lexicón constituye un mundo lexical que puede definirse como “un mundo de sensaciones habitado por el enunciador” y “es la expresión de una forma de coherencia ligada a la actividad usual del enunciador, a su memoria individual y colectiva [que] escapa a la manipulación consciente del enunciador, filtrándose en el texto”.

Con base en Reinert (1988), el creador del método Alceste para análisis digital de textos, Martha de Alba (2004: 2) afirma que un mundo lexical “organiza una racionalidad y da coherencia a todo lo que el locutor enuncia [...] es una noción primaria o pre-categorial que remite a la concatenación de las palabras que componen un discurso determinado”.

La dimensión retórica del léxico en el texto poético permite que las palabras que el escritor posee se activen y tracen la configuración simbólica del imaginario en su obra:

Hay obra, hay cosmos. Hemos de ver la obra como un todo, como una particular y personal expresión que el autor tiene de las ideas y la atmósfera psíquica de su época, así como su íntima e individual expresión de la realidad, tal como él la interpreta, la siente, la imagina, la desea o la intuye (Martín, 1973: 50).

“Cosas y palabras se desangran por la misma herida”, escribe Octavio Paz (1990: 29). Así, cuando el poeta traza las formas de los mundos representados en su obra, selecciona las palabras que configuran su imaginario simbólico porque, como él mismo afirma: “La palabra es el hombre mismo. Estamos hechos de palabras. Ellas son nuestra única realidad o, al menos, el único testimonio de nuestra realidad” (1990: 30). La palabra poética construye los símbolos y expresa las imágenes del mundo del poeta:

Cada palabra o grupo de palabras es [...] un instrumento mágico, esto es, algo susceptible de cambiarse en otra cosa y de transmutar aquello que toca: la palabra pan, tocada por la palabra sol, se vuelve efectivamente un astro; y el sol, a su vez, se vuelve un alimento luminoso. La palabra es un símbolo que emite símbolos (1990: 34).

Para comprender entonces los imaginarios poéticos debe atenderse a la palabra, y en la obra “Cada palabra del poema es única. No hay sinónimos. Única e inamovible: imposible herir un vocablo sin herir todo el poema” (1990: 45).

Para acercarnos al léxico en la obra literaria preferimos, de la mano de Durand (2012), el modo de aproximación que él llama método cualificativo. La redundancia permite el primer paso de la cualificación en el texto literario como obra cultural. Sin embargo, más allá del simple conteo léxico, el método cualificativo supone advertir las redundancias significativas de las palabras, pero considerando también los enlaces como las preposiciones, así como las connotaciones, alusiones y referencias culturales que permiten una exégesis cualificativa y no solo cuantitativa del conjunto de la obra.

Desde esta perspectiva metodológica, ciertamente, a veces, el dato cuantitativo será retóricamente revelador; pero, otras, la observación se tendrá que conciliar con una apreciación cualitativa. Es decir, el número de veces y las formas bajo las cuales una idea o símbolo se expresa a través de las palabras requiere un examen más complejo que los datos. En la poesía de Octavio Paz, por ejemplo, desde el punto de vista cualificativo, *luz* también se dice a través de la palabra *colibrí*, que se menciona un limitado número de veces. El método cualificativo consiste entonces “en cualificar una cosa, es decir, en otorgar una valoración bien definida a un objeto, a un acto, o digamos, con Genette, a ‘un objeto’ o a ‘una situación’” (Durand, 2012: 110). En ese sentido, más que contabilizar palabras debe atenderse a otros aspectos. A veces la repetición isotópica será reveladora, pero otras veces “son los temas más raros [...] los que deben atraer nuestra interpretación [y] se puede, por lo tanto, hablar de una ‘redundancia diferencial’” (2012: 111). El método cualificativo permite identificar, analizar e interpretar el caudal léxico del escritor y su papel

en la configuración de sus imaginarios simbólicos, así como de la reserva de los arquetipos e imágenes primordiales que alberga su obra.

Al considerar en la obra la resonancia cultural de las palabras, el método cualificativo permite transitar lo que Gilbert Durand llama el trayecto antropológico y conciliar la dimensión simbólica del imaginario con la diversidad de los referentes y variantes culturales: “En definitiva, el ‘trayecto antropológico’ enuncia una paradoja: existe ciertamente una naturaleza humana, pero es potencial, solo existe en hueco y solo se actualiza a través de una cultura singular” (1993: 27).

Como afirma Bachelard (2000: 34) en *La poética del espacio*: “La palabra de un poeta, porque da en el blanco, conmueve los estratos profundos de nuestro ser”. Octavio Paz otorgó a la palabra una enorme potencia. El poema “Las palabras”, escrito hacia 1946, así lo manifiesta y expresa la capacidad creadora de la palabra poética y la búsqueda expresiva incesante del poeta:

Dales la vuelta,
cógelas del rabo (chillen, putas),
azótalas,
dales azúcar en la boca a las rejegas,
ínflalas, globos, pínchalas,
sórbeles sangre y tuétanos,
sécalas,
cápalas,
písalas, gallo galante,
tuérceles el gaznate, cocinero,
desplúmalas,
destrípalas, toro,
buey, arrástralas,
hazlas, poeta,
haz que se traguen todas sus palabras (Paz, 2018: 69).

Observar las palabras poéticas en su despliegue retórico en la obra significa, como explica Ricoeur (2001: 100), ser capaces de acceder a la semántica profunda del discurso y el imaginario del poeta: “nos invita a pensar en el sentido del texto como un mandato proveniente del texto, como una nueva forma de ver las cosas, como una orden de pensar de cierta manera”. La dimensión retórica de la palabra poética en la construcción de los imaginarios literarios devela la iconicidad –en términos de Ricoeur (2001: 54)– del discurso poético, es decir, su poder para revelar la realidad y “su fuerza *heurística*, es decir, su capacidad de abrir y desplegar nuevas dimensiones de realidad” (2002: 204).

3. UNA APROXIMACIÓN A LAS IMÁGENES RETÓRICAS DE LA LUZ EN LA POESÍA DE OCTAVIO PAZ

Con esta pasión por la palabra, Octavio Paz construye una retórica de la luz. Por una parte, es posible encontrar desde sus primeros poemas hasta los últimos, la conciencia y confrontación con las experiencias límite de la condición humana: el dolor, la finitud, la vulnerabilidad, la soledad y hasta el horror que puede llegar a experimentar el ser humano en el transcurrir de la vida. Así, leemos versos en la obra de Octavio Paz como estos: “Hoy duermo a la orilla del llanto” (“Ni el cielo ni la tierra”, Paz, 2018: 69), “El hombre está habitado por silencio y vacío” (“El prisionero”, 2018: 121), “Todo nos amenaza” (“Más allá del amor”, 2018: 131), “sequía, sabor de polvo / rumor de pies descalzos sobre el polvo” (“El cántaro roto”, 2018: 256), “la pena que interrogo cada día y no responde” y “el horror siempre nuevo y siempre repetido” (“Repeticiones”, 2018: 316- 317). En ese sentido, la imagen de la herida –o su cicatriz– resulta esencial y atraviesa su poética: “secreta herida” (“Crepúsculos de la ciudad”, 2018: 75), “Canta herida ciérrate boca” (“Piedra de toque”, 2018: 144), “es una cicatriz invisible” (“Fuente”, 2018: 240), “no hay nada en mí sino una larga herida” (“Piedra de sol”, 2018: 266) o “el sol sobre la herida” (“Repeticiones”, 2018: 316).

Sin embargo, frente al desasosiego que acompaña la vida humana, en su obra se va dibujando, paralelamente, una retórica de la luz. En el poema “Primer día”, que abre *Bajo tu clara sombra* (1935), se lee el verso: “alba de luz” (2018: 21) y la imagen de la luz avanza así a lo largo de sus poemarios. La luz está en las flores: “luz tan en flor mojada” (“Noche de resurrecciones”, 2018: 35), “lirios llameantes” (“Nocturno”, 2018: 63); está en las simbólicas piedras preciosas: “Torre de muros de ámbar” (“Salvas”, 2018: 125), “La noche de jade gira lentamente sobre sí misma” (“Refranes”, 2018: 150), “cuerpo de luz filtrada por un ágata” (“Piedra de sol”, 2018: 260); en las aves: “Pájaros invisibles / Hechos de la misma substancia de la luz” (“Manantial”, 2018: 140). La luz es la verdad: “Huimos a la luz que no nos miente” (“La sombra”, 2018: 83); y es también el tiempo: “El tiempo es luz filtrada” (“Pasado en claro”, 2018: 649), “La luz resbala por la piel del día / Gota inmensa donde el tiempo se refleja y se sacia” (“Cerro de la estrella”, 2018: 135). Y la luz irrumpe en el cuerpo mismo: “tu cuerpo que en la luz abre bahías” (“Sonetos”, II, 2018: 23), “Toca mi piel, de barro, de diamante” (“Bajo tu clara sombra”, 2018: 29), “y ardo y me quemo y resplandezco y miento” (“Espejo”, 2018: 65), “Todo lo que brilla en la noche / collares, ojos, astros” (“A la orilla”, 2018: 129), “Esplendor que te clavabas en el

pecho” (“Piedra de toque”, 2018: 143), “tu vientre es una plaza soleada” (“Piedra de sol”, 2018: 261).

La noción de *cualificación* permite resaltar la originalidad semántica (Durand, 2012: 110). Puede apreciarse la perspectiva cualificativa del análisis en la poesía de Paz a través, por ejemplo, de las palabras *girasol* y *heliotropo* como referentes de la luz. Si al recuperar las imágenes de la luz solo se hiciera el conteo léxico de las referencias, sin tomar en cuenta la cualificación, se caería en una semiosis insuficiente, porque se ignorarían palabras como estas. Octavio Paz recurre a las dos formas lexicales en su poesía. En el poema “Salamandra” escribe: “Salamandra / llama negra / heliotropo / sol tú misma” (2018: 380) y en “Lámpara”: “girasol de la espera” (2018: 359); ninguna de ellas expresa cuantitativamente la luz, pero las dos la contienen. La riqueza poética de Paz convoca las dos palabras que pueden considerarse sinónimos pero se mantienen singularizadas. Chevalier (1986: 556) consigna en la misma entrada, en su *Diccionario de los símbolos*, los términos *heliotropo*, *girasol*: *heliotropo* deriva del griego y significa *gira-sol*, sus componentes léxicos son *helios* (sol) y *tropéin* (dar vueltas); *girasol* es la forma o nombre común. Si bien la luz no está dicha, sí está referida a través de su tropismo solar. Por cualificación, entonces, la mujer es luz ella misma en el primer verso y, en el segundo, la espera atrae como la luz del sol.

La influencia oriental, y específicamente india, impacta en el imaginario de la luz en la obra de Octavio Paz. Como el propio poeta lo refiere (Paz, 1997), realiza un primer viaje a esas latitudes en 1951. El poeta regresará años después como embajador en 1962 y reconocerá explícitamente su deuda con las culturas orientales: “Ha sido una educación sentimental, artística y espiritual. Su influencia puede verse en mis poemas, en mis escritos en prosa y en mi vida misma” (1997: 25). En 1970, en su libro *El mono gramático*, sintetiza varios puntos esenciales que dan cuenta de la base cultural india –y oriental– de su retórica de la luz: “Las cosas parecen más quietas bajo esta luz sin peso y que, sin embargo, agobia. Tal vez la palabra no es quietud sino persistencia: las cosas persisten bajo la humillación de la luz. Y la luz persiste. Las cosas son más cosas, todo está empeñado en ser, nada más en ser” (2018: 515).

Sin embargo, aunque el impacto del pensamiento oriental, y específicamente de la India, en la vida y en la poesía de Octavio Paz es indudable, la retórica de la luz en su obra no se condensa ni única ni totalmente en la influencia de la experiencia india y oriental. La conformación del imaginario poético de la luz en la obra de Octavio Paz no se agota con las referencias orientales, es aun más vasto que estas relevantes raíces. Por una parte, contribuyen las fuentes mesoamericanas, las cosmogonías náhuatl y maya, así también sus experiencias surrealistas, incluso antes de la oriental. El contacto de Paz con los círculos

surrealistas y su amistad con Breton durante su estancia en Francia entre 1945-1951 le reveló, como él mismo le cuenta a María Embeita, *una moral poética* (Areta, 1989: 58). Pero puede irse más allá: hay algo en la esencia de Octavio Paz, algo en su ser, que se ha gestado mucho antes de viajes y contactos, algo que se siente desde sus primeros poemas, un modo de ver el mundo desde la luz, una forma de percepción que no solo hallará influencias en las experiencias posteriores de la vida, sino también coincidencias, porque estaba ahí desde mucho antes, como lo atestigua la totalidad de su obra poética. Se trata tal vez de lo que Fabienne Bradu (2003: 61) llama “La espiritualidad de Paz”. A partir de influencias y lecturas, y más allá de ellas, lo cierto es que Octavio Paz habla el lenguaje de la luz.

Así lo advierte también Sucre (1971: 60) en su reflexión sobre el poema cósmico “Piedra de Sol”: “La poesía de Paz es sobre todo una poesía solar; el momento privilegiado de su mundo cósmico es el alto mediodía, la fijeza de la luz, el esplendor absorto en su propia fascinación. Por ello este poema tiene quizá un valor simbólico más profundo”. Saúl Yurkievich (1971: 76) ha analizado la presencia de la luz en “Manantial” de *Semillas para un himno*: “la palabra despierta como el amanecer, es inminencia de la revelación. Con la luz se despliega un lenguaje prístino”. Klaus Müller-Bergh (1971: 130) la ha señalado en “Elegía a un compañero muerto en el frente de Aragón”: “Las brillantes imágenes lumínicas de la ‘Elegía...’ (ardiente amanecer, luz del valle, resplandores, luces, sombras, olas de luz, vidrio, fuego, alba pura, relámpago) muestran el mismo juego de clarooscuro que hallamos en *Raíz del hombre* y *Bajo tu clara sombra*”. Por su parte, Jean Franco (1971: 160) ha señalado “Blanco” como un poemamandala. Palau (1971: 188) ha destacado en este mismo poema místico de inspiración oriental las imágenes de la luz:

La estructura de poema es mística; es decir, el lenguaje va al encuentro de la poesía a través de una gradación: por una vía purgativa que purifica y por una vía iluminativa que tiene su noche oscura y lleva a la unión. [...] Estamos de lleno en la vía iluminativa del poeta y cuando pasamos del silencio del poema al lenguaje, lo vemos avanzando hacia las claridades.

A lo largo de la obra de Paz puede advertirse que dos ejes fundamentales en su imaginario poético de la luz son los colibríes y las constelaciones. En su poesía se mencionan muchas veces las aves de modo genérico, pero, entre ellas, destacan los colibríes. En primer lugar, y como todas las referencias a los pájaros, la presencia del colibrí confirma la afirmación de Durand (2004: 151): “Un notable isomorfismo une universalmente la ascensión de la luz, lo que hace decir a Bachelard que la misma operación del espíritu humano nos lleva hacia

la luz y hacia la altura”. Es decir, el colibrí evoca de inmediato el cielo y la luz en un solo gesto.

La importancia del colibrí en la obra de Paz no es cuantitativa, sino cualitativa. Si bien no es mencionado muchas veces, sí lo es en tres momentos clave de sus poemas: en “Semillas para un himno”, en “Piedra de sol” y en “La exclamación”. En la poesía de Paz, el colibrí se vincula en primera instancia a los símbolos verticalizantes de la luz: “El esquema de la elevación y los símbolos verticalizantes son, por excelencia, metáforas axiomáticas [...] y la herramienta ascensional por excelencia es realmente el ala” (Durand, 2004: 136), y, como lo observó Bachelard (1994: 90), la purificación racional, “la pureza del aire con el movimiento alado”.

En “Semillas para un himno” (2018: 151), el colibrí se relaciona simbólicamente con la palabra poética:

Infrecuentes (pero también inmerecidas)
[...]
Y brotaba instantánea imprevista la palabra convocada
Pez
Álamo
Colibrí

En “Piedra de sol” se relaciona con los ojos de la mujer que se ama: “el colibrí se quema en esas llamas” (2018: 261) y en “La exclamación” (2018: 435), por su forma de suspenderse en el aire, con el tiempo, con el instante:

Quieto
no en la rama
en el aire
No en el aire
en el instante
el colibrí

La presencia del colibrí como palabra poética de la luz en Octavio Paz se vincula poderosamente con la cosmovisión mesoamericana. En primer lugar, su origen le da una connotación particularmente americana, ya que el colibrí es una diminuta ave endémica de este continente: “Los colibríes viven en América, desde Alaska hasta Tierra del Fuego” (Santos *et al.*, 2009: 91). Por otra parte, Huitzilopochtli significa en náhuatl “colibrí del sur o colibrí zurdo”, y los Huitzililín son los hijos de *Huitzilopochtli*: rayos del sol. En náhuatl se le llama *huitzitzilin* o *huitzililín* a esta pequeña ave, lo que, según Silvia Limón (2013), alude a su pico largo y fino como espina, ya que *hui* significa espina.

Fray Bernardino de Sahagún puso especial atención en los colibríes y los describió minuciosamente en su *Historia general de las cosas de la Nueva España*, dejándonos ver la gran importancia que tenía para las culturas antiguas

mexicanas, ya que en la vida cotidiana los distinguían cuidadosamente según sus variantes, colores y características específicas:

Hay unas avecitas en esta tierra que son muy pequeñitas, que parecen más moscardones que aves. Hay muchas maneras de ellas. Tienen el pico chiquito, negro y delgadito, así como aguja [...] Hay unas de estas avecitas que se llaman *quetzalhuitzitzilin* que tienen las gargantas muy coloradas y los codillos de las alas bermejos, el pecho verde y también las alas y la cola; parecen a los finos quetzales. Otras de estas avecitas son todas azules, de muy fino azul claro, a manera de turquesa resplandeciente. Hay otras verdes claras, a manera de hierba. Hay otras que son de color morado. Hay otras que son coloradas, y mezcladas con pardo. Hay otras que son de color morado claro. Hay otras que son resplandecientes como brasa. Hay otras que son leonadas con amarillo. Hay otras que son larguillas, unas de ellas son cenicientas, otras son negras; estas cenicientas tienen una raya de negro por los ojos, y las negras tienen una raya blanca por los ojos (Sahagún, 1999: 632).

En la poesía de Octavio Paz el colibrí es luz, llama, color brillante y purificación ascensional. El colibrí está simbólicamente vinculado al oriente, que es por excelencia el rumbo de la luz en todas las mitologías, ya que es el punto cardinal por donde sale el sol: “Es la ascensión luminosa lo que valoriza positivamente al sol. El oriente es una expresión cargada de significaciones benefactoras [...] el oriente designa la aurora y posee el sentido de origen, de despertar; en el orden místico, ‘oriente’ significa iluminación” (Durand, 2004: 155).

Así, el colibrí en la retórica de la luz de Octavio Paz sugiere la fecundidad de la palabra poética, su relación con la imagen del amor y con el tiempo que aniquila, pero que también renace. El simbolismo del vuelo velocísimo y de gran altitud de la pequeña y colorida ave sugiere la potencia de desprenderse de uno mismo y llegar a altitudes insospechadas. El colibrí aparece en la poesía de Octavio Paz con sus referencias simbólicas a la luz, a la purificación de un vuelo alto y liberador, a una vida breve, pero capaz de renacer en el tiempo, al amor vibrante de llamas y color, a aquella ave que encierra el poder de guiar a los aztecas en su peregrinación a la tierra prometida y a contener la potencia de un talismán para la sexualidad y el erotismo. Este sentido del colibrí vinculado al erotismo puede verse en “Piedra de sol” cuando describe los ojos de la mujer amada y deseada: “el colibrí se quema en esas llamas” (Paz, 2018: 261).

La retórica de la luz conduce en la poesía de Octavio Paz a dos grandes sentidos. Por una parte, una experiencia del ser de vaciarse de sí, para que pueda cumplirse la existencia plena, y, por otra, una concepción del tiempo a través de la noción del instante. “Para Paz, la restauración del yo es una de las vías posibles para rescatar la unidad perdida, una fuente de conocimiento superior” (Verani, 2013: 115). Las imágenes de la luz se vinculan a un proceso de desprendimiento del ser en sí mismo, que es la condición que da paso a la

plenitud; leemos así: “para mejor arder, me apago” (“Fuente”, Paz, 2018: 239), “un reflejo me borra, nazco en otro” (“Piedra de sol”, 2018: 261):

Día hecho de tiempo y de vacío:
me deshabras, borras
mi nombre y lo que soy,
llenándome de ti: luz, nada
Y floto, ya sin mí, pura existencia (“Día”, 2018: 38).

Nada soy yo,
cuerpo que flota, luz, oleaje;
todo es del viento
y el viento es aire siempre de viaje (“Viento”, 2018: 59).

La concepción del tiempo en Paz se expresa en el instante condensado simbólicamente en un colibrí suspendido en el aire: “el tiempo que madura / en un instante enorme, diáfano” (“Día”, 2018: 38). Las palabras relacionadas con la luz construyen en la poesía de Octavio Paz, como diría Bachelard (2014: 93): “una metafísica instantánea [...] una visión del universo y el secreto de un alma, un ser y unos objetos, todo al mismo tiempo”.

Por su parte, la imagen de la constelación aparece en la poesía de Paz a nivel cósmico y también a nivel del ser como microcosmos en correspondencia con las esferas celestes, siendo esta una concepción que tiene una posible base en el romanticismo europeo. La representación de la constelación en el cosmos puede verse en fragmentos como: “La noche se abre / mano inmensa / constelación de signos” (“Noche en claro”, Paz, 2018: 351) o “El cielo es giratorio lapislázuli” (“Pasado en claro”, 2018: 649). La correspondencia del ser como microcosmos puede leerse en el poema “Hermandad”:

Soy hombre: duro poco
y es enorme la noche.
Pero miro hacia arriba: las estrellas escriben.
Sin entender comprendo:
también soy escritura
y en este mismo instante
alguien me deletrea (2018: 681).

Los signos constelados toman frecuentemente la forma simbólica de estrellas, como puede leerse en “Estrella interior”: “Luz recogida Estrella como una almendra/ [...] / En el recodo de una conversación brilla como una mirada que no insiste” (2018: 146). La ciudad misma es también una constelación: “La ciudad [...] inacabable como una galaxia” (“Hablo de la ciudad”, 2018: 682).

El valor simbólico de la constelación como imagen de la luz en Octavio Paz es amplia y milenaria. Como señala Chevalier (1986: 335), “Antes de ser

objeto ideal de la matemática esférica, la bóveda estrellada fue una fuente de mitología astral”. Bachelard (1994: 220) le da una enorme importancia a la imagen de la constelación: “Sobre la inmensa pizarra de una noche cerúlea, el ensueño matemático ha escrito sus diagramas [...]. Entre puntos reales, entre estrellas aisladas como diamantes solitarios, el sueño constelante traza líneas imaginarias”. La imagen mítica de la constelación en la poesía de Paz permite confirmar la interpretación de Bachelard (1994, 227): “La constelación es, más que una imagen, un himno [...]. Oiremos la música de las esferas...”. El poema, como constelación, toma este mismo valor en la obra de Paz. En *Los signos en rotación* el poema se describe como una constelación de signos:

En la dispersión de sus fragmentos... El poema ¿no es ese espacio vibrante sobre el cual se proyecta un puñado de signos como un ideograma que fuese un surtidor de significaciones? Espacio, proyección, ideograma: estas tres palabras aluden a una operación que consiste en desplegar un lugar, un aquí, que reciba y sostenga una escritura: fragmentos que se reagrupan y buscan constituir una figura, un núcleo de significados [...]. Constelaciones: ideogramas. Pienso en una música nunca oída, música para los ojos, una música nunca vista. Pienso en *Un Coup de dés* (Paz, 2014: 242).

La imagen de la luminosa constelación tiene el sentido de otredad y comunidad con los otros, como también lo ha señalado el filósofo Ramón Xirau (1971: 32): “Pero, principalmente –hombre que es él mismo y en él mismo otro que sí mismo: cuerpo y no-cuerpo”. Como puede verse en este fragmento de “Cuento de dos jardines”:

Nadie acaba en sí mismo,
 un todo es cada uno
 en otro todo,
 en otro uno:
 El otro está en el uno,
 el uno es otro:
 somos constelaciones (Paz, 2018: 473).

Gilbert Durand (2004) explica que el isomorfismo de la palabra y de la luz es antiguo y universal. Nos refiere cómo, de manera constante, los textos upanisádicos asocian la luz con la palabra; y cómo también, tanto entre egipcios como entre los antiguos judíos, la palabra preside la creación del universo, de modo que las primeras palabras de Atum y de Yavé son una referencia a que se haga la luz. Durand (2004: 160) recuerda también que Jung precisa que la etimología indoeuropea de ‘lo que brilla’ es la misma que la del término

que significa ‘hablar’: “Ocurre que la palabra, como la luz, es una hipóstasis simbólica de la omnipotencia”.

Toda poesía es demiúrgica, la retórica de la luz en la obra de Octavio Paz “crea, mediante palabras y frases, un cielo nuevo y una tierra nueva” (Durand, 1989: 22). Hay dos magistrales poemas que conjugan la retórica de la luz en sus versos. En “Mutra” la luz expresa la esperanza: “Y hundo la mano y cojo el grano incandescente y lo planto en mi ser: ha de crecer el día” (Paz, 2018: 248); y en “Escrito con tinta verde”, nos ha dejado para siempre la firme creencia en una condición humana que trasciende los límites para cuajar en un horizonte constelado de luz:

Tu cuerpo se constela de signos verdes
como el cuerpo del árbol de renuevos.
No te importe tanta pequeña cicatriz luminosa:
mira al cielo y su verde tatuaje de estrellas (2018: 129).

CONCLUSIONES

El análisis de la palabra poética nos ha permitido aproximarnos a la retórica de la luz que Octavio Paz configura en su obra; se ha podido constatar la fuerza creadora de la palabra y la relevancia del léxico relacionado con la luz en la creación de su imaginario poético.

El análisis retórico de la poesía de Paz nos ha revelado la universalidad y pluralidad del imaginario de la luz que fluye a través del léxico, al mismo tiempo que su profunda singularidad. Se ha podido apreciar el simbolismo renovador de la luz en las imágenes poéticas, la luz como expresión poética del conocimiento y la verdad, de la regeneración y la esperanza, del tiempo contenido en el instante.

El análisis del léxico nos ha abierto una interpretación del conjunto de la obra poética de Octavio Paz y sus variados matices: sea la vital luz solar o la fecundante luz lunar nutricia, sea la luz cósmica y universal o aquella íntima y personal. El estudio de la poesía de Paz como obra de la cultura nos ha mostrado la resonancia intercultural de la palabra poética y la riqueza del diálogo entre diversas tradiciones culturales: la antigua mesoamericana, la india y oriental, la occidental: la propia de Octavio Paz. Nos convoca como lectores en nuestro tiempo porque el símbolo de la luz responde a un sentido inmanente a la

naturaleza humana, que solo se actualiza a través de una cultura particular y se enriquece con la diversidad y el diálogo.

El léxico poético de la luz en Octavio Paz significa también la fuerza de la hermandad, es vislumbrar la comunión con los otros desde la plenitud propia. Como precisa Durand (2012) el método cualificativo permite observar en una obra las redundancias temáticas y léxicas, y las *obsesiones* explícitas o implícitas del autor, que expresan los deseos, miedos y expectativas de su momento. El lenguaje de la luz en Octavio Paz es un modo de mirar el mundo, la verdad, el conocimiento y la plenitud del ser.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAD, F. (1989). Retórica, poética y teoría de la literatura. *Estudios Románicos*, (4), 27-36. <https://revistas.um.es/estudiosromanicos/article/view/78901>
- ALBA, M. de. (2004). El Método ALCESTE y su Aplicación al Estudio de las Representaciones Sociales del Espacio Urbano: El Caso de la Ciudad de México. *Papers on social representations*, (13), 1-20. <https://bit.ly/3FJx2y4>
- ARETA, G. (1989). Los espacios sincrónicos de *El mono gramático*. *Philologia hispalensis*, (4), 55-66. <https://revistascientificas.us.es/index.php/PH/article/view/2217/2054>
- BACHELARD, G. (2014). *La intuición del instante*. Fondo de Cultura Económica.
- BACHELARD, G. (2000). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- BACHELARD, G. (1994). *El aire y los sueños. Ensayo sobre la imaginación del movimiento*. Fondo de Cultura Económica.
- BAJTÍN, M. (1998). *Estética de la creación verbal*. Siglo XXI.
- BRADU, F. (2003). La India de Octavio Paz. *Revista de la Universidad de México*, (622), 59-61. shorturl.at/qBN67
- CHEVALIER, J. (1986). *Diccionario de los símbolos*. Herder.
- Diccionario de términos clave ELE* (2022). Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lexiconmental.htm
- DOMÍNGUEZ, J. (2002). *Teoría de la literatura*. Centro de Estudios Ramón Areces.
- DURAND, G. (2012). La mitocrítica paso a paso. *Acta Sociológica*, (57), 105-118. <http://www.revistas.unam.mx/index.php/ras/article/view/29762/27667>.
- DURAND, G. (2004). *Las estructuras antropológicas del imaginario*. Fondo de Cultura Económica.

- DURAND, G. (1993). *De la mitocrítica al mitoánlisis*. Anthropos-UAM.
- DURAND, G. (1989). La creación literaria. Los fundamentos de la creación. En A. Verjat (ed.). *El retorno de Hermes: hermenéutica y ciencia humanas*. Anthropos, 20-48.
- FRANCO, J. (1971). ¡Oh mundo por poblar!, hoja en blanco. *Revista Iberoamericana*, xxxvii (74), 147-160.
- GIL DE BIEDMA, J. (1993). *Retrato del artista en 1956*. REA Editores.
- LIMÓN, S. (2013). Las aves y el cosmos mesoamericano: el águila, el colibrí y el zopilote. Video conferencia. UNAM. https://www.youtube.com/watch?v=4_fs3wLeBc4
- LÓPEZ EIRE, A. (2002). *Poéticas y retóricas griegas*. Síntesis.
- LUJÁN, Á. (2001). Tema y efectos: semántica y pragmática en el comentario de textos poéticos. *Revista de Literatura*, 63 (125), 5-20.
- MAN, P. de. (1990). *Alegorías de la lectura: lenguaje figurado en Rousseau, Nietzsche, Rilke y Proust*. Lumen.
- MARTÍN, J. L. (1973). *Crítica estilística*. Gredos.
- MÜLLER-BERGH, K. (1971). La poesía de Octavio Paz en los años treinta. *Revista Iberoamericana*, xxxvii (74), 117-134.
- PALAU DE NEMES, G. (1971). Blanco de Octavio Paz: una mística espacialista. *Revista Iberoamericana*, xxxvii (74), 183- 196.
- PAZ, O. (2018). *Obra poética (1935-1988)*. Planeta-Booket.
- PAZ, O. (2017). *La nueva analogía*. El Colegio Nacional.
- PAZ, O. (2014). *Los signos en rotación*. En *Obras completas I*. Fondo de Cultura Económica, 228-255.
- PAZ, O. (1997). *Vislumbres de la India*. Galaxia Gutenberg.
- PAZ, O. (1990). *El arco y la lira*. Fondo de Cultura Económica.
- PIZARRO, G. (2015). El léxico en las mujeres y los hombres: restricciones inconscientes o culturales. *Revista de Lenguas Modernas*, (22), 219-234.
- RICOEUR, P. (2002). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica II*. Fondo de Cultura Económica.
- RICOEUR, P. (2001). *Teoría de la interpretación. Discurso y excedente de sentido*. Siglo XXI.
- RODRÍGUEZ, L. Elena (2008). Reconstrucción del sentido por medio de la lexicometría: la última carta de Ingrid Betancourt antes de ser liberada. *Boletín de Investigación y Debate, Etudes Hispaniques*, (10), 28-41. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3303660.pdf>

- SAHAGÚN, B. de. (1999). *Historia general de las cosas de la Nueva España*. Porrúa.
- SANTOS, A., Tovar, M., Margallis, M. y Bautista, C. (2009). El colibrí: desde la cultura azteca hasta su importancia biológica y ecológica. *Kuxulkab'*, xvi (29), 89-93. <http://revistas.ujat.mx/index.php/kuxulkab/article/view/434>
- SUCRE, G. (1971). La fijeza y el vértigo. *Revista Iberoamericana*, xxxvii (74), 47-72.
- VERANI, H. (2013). *Octavio Paz: el poema como caminata*. Fondo de Cultura Económica.
- XIRAU, R. (1971). El hombre: ¿Cuerpo o no-cuerpo? *Revista Iberoamericana*, xxxvii (74), 29-34.
- YURKIEVICH, S. (2009). Órbita poética de Octavio Paz. En E. Santi (ed.). *Luz espejeante. Octavio Paz ante la crítica*. UNAM-Era, 178-184.
- YURKIEVICH, S. (1971). Octavio Paz, indagador de la palabra. *Revista Iberoamericana*, xxxvii (74), 73- 96.



Recepción oral interactiva: un ejemplo de explotación didáctica del concepto de mediación

Interactive oral reception: an example of a didactic activity using the concept of mediation

Du-Lu Hsiao¹

Universidad Estatal Black Hills

Mila Vieco²

Instituto Cervantes de Tokio

Resumen: Este artículo surge a partir de una experiencia didáctica con estudiantes universitarios de ELE en Estados Unidos. El objetivo general es articular el concepto de mediación que figura en el *Volumen complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (Consejo de Europa, 2020) con los factores de la dimensión afectiva para el desarrollo de la recepción y comprensión orales. Para alcanzar dicho objetivo, nos hemos servido de las nociones del enfoque orientado hacia la acción para el desarrollo en profundidad de una experiencia didáctica, que desemboca a su vez en una actividad lúdica en la cual se toman en cuenta los elementos afectivos en el proceso de aprendizaje de un idioma, en el trabajo colaborativo, en el papel del estudiante y en el del profesor como mediador, así como en la creación de las condiciones para interactuar en una actividad significativa. A lo largo de este trabajo iremos desglosando el concepto de mediación, que es inherente a la recepción oral, e integraremos los elementos de la dimensión afectiva, ambos inseparables en el aprendizaje de una lengua extranjera. Finalmente, expondremos un ejemplo práctico en torno al concepto de mediación y su potencial para el desarrollo de la recepción oral.

¹ Profesor de ELE en el Departamento de Humanidades de la Universidad Estatal Black Hills, Dakota del Sur, Estados Unidos. Doctor en Didáctica de la Lengua y Literatura por la Universidad de Barcelona. Líneas de investigación: lingüística aplicada a la enseñanza y didáctica de ELE en contextos de no inmersión lingüística.

² Profesora de Español en el Instituto Cervantes de Tokio. Licenciada en Filología Alemana por la Universidad Complutense de Madrid y Máster de ELE por la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid. Colabora en programas de formación docente. Áreas de interés: uso de las nuevas tecnologías y el impacto de los factores afectivos en el aula de ELE.

Palabras clave: *mediación, aprendizaje colaborativo, recepción oral, dimensión afectiva, enseñanza de ELE.*

Abstract: This article is based on a teaching experience with learners of Spanish at university level in the United States. The general objective is to link the concept of mediation (Consejo de Europa, 2020) with elements of the affective dimension for the development of oral reception / comprehension. We have used the notions of the action-oriented approach for the in-depth development of this teaching experience, leading to a playful oral reception activity that takes into account the affective elements in the process of learning a language, in collaborative work, in the role of the student and the teacher as mediators, and in the creation of the conditions to interact with a meaningful activity. Throughout this paper, we will break down the concept of mediation, which is inherent to oral reception, and integrate the elements of the affective dimension, as both of them are inseparable in learning a foreign language. Finally, a practical example of the concept of mediation and its potential for the development of oral reception will be presented.

Keywords: *mediation, collaborative learning, oral reception, affective dimension, SFL teaching.*

INTRODUCCIÓN

La publicación del *Volumen complementario* por parte del Consejo de Europa (2020) –cuya versión preliminar se publicó en 2018–, traducido al español por el Instituto Cervantes a finales del 2021, desarrolla en profundidad el concepto de mediación. En dicho documento se pone de relieve la importancia del proceso de mediación lingüística en la creación del espacio y las condiciones para comunicarse, para colaborar en la construcción de un nuevo significado, animar a otros a hacerlo y transmitir nueva información de forma apropiada. En efecto, el papel de mediación es una actividad común que se desarrolla (casi) siempre en el aula en la interacción tanto entre el docente y el aprendiente, como entre los aprendientes (Kohler, 2015), aunque se sabe todavía relativamente muy poco sobre su relación con la dimensión afectiva del estudiante. A pesar del aumento de propuestas didácticas en su acepción más amplia en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE), son escasas las propuestas didácticas

que se ocupan de la naturaleza de la mediación en el aprendizaje y la enseñanza de ELE.

Dado el contexto en el que nos encontramos, presentamos un ejemplo de explotación didáctica en el aula que engarza el concepto de mediación con los factores afectivos en el aprendizaje de ELE. Para ello, y a partir de un análisis minucioso del *Volumen complementario*, presentamos en el primer apartado el estado de la cuestión en torno al concepto de mediación y sus características intrínsecas aplicadas a la didáctica de una lengua extranjera. Asimismo, analizamos su incidencia sobre los factores que conforman la dimensión afectiva del aprendiente y su potencial para el diseño de una propuesta didáctica. Al respecto, encontramos que los elementos de la mediación y los factores afectivos confluyen con las bases del enfoque orientado a la acción, lo que nos ha permitido diseñar una actividad didáctica interactiva para el desarrollo de la recepción oral.

En el segundo apartado establecemos el objetivo general del estudio: una propuesta didáctica que articula el concepto de mediación para el desarrollo de la recepción y producción orales. De este objetivo se derivan también los siguientes objetivos específicos dentro de la propuesta didáctica: 1) que los docentes adopten una actitud de facilitadores en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes y creen una actividad que permita comunicarse, interactuar, colaborar, cooperar y aprender; 2) movilizar las dimensiones afectivas que llevan a un aprendizaje significativo; y 3) analizar introspectivamente la perspectiva de los participantes tras la experiencia didáctica con el fin de explorar nuevas posibilidades para su aplicación en otros niveles y contextos.

En el tercer apartado exploramos una metodología de enseñanza para alcanzar los objetivos planteados previamente y que nos permita articular los conceptos de mediación tomando en cuenta las dimensiones afectivas. Para la puesta en práctica de la actividad didáctica que busca vincular la mediación con la recepción y producción orales, damos cuenta de algunas fases del enfoque orientado a la acción. Dicho enfoque permite al aprendiente desempeñar su papel como agente social y mediador entre los estudiantes, lo que favorece el trabajo colaborativo a fin de que desarrollen competencias tanto lingüísticas como afectivas. En este mismo apartado presentamos el contexto en el que se realizó esta actividad didáctica y el perfil lingüístico de los participantes.

Con respecto al apartado cuatro, presentamos la secuenciación de la propuesta didáctica que aplica algunos pasos del enfoque orientado a la acción. Concretamente, desglosamos aquí dichas fases que implican, en nuestro caso en particular, generar los conocimientos para la creación del contenido guionizado, el desarrollo de la actividad oral, el montaje del audio y la ejecución de la propuesta didáctica (el desarrollo de la preejecución, la ejecución y la

posejecución); asimismo, detallamos el origen que nos inspiró el desarrollo de esta experiencia práctica de recepción oral.

En el quinto apartado hacemos un análisis cualitativo y observamos, mediante el diario de aprendizaje, el comportamiento y la condición del participante en esta experiencia didáctica. También exponemos las valoraciones recogidas y algunos inconvenientes técnicos que pudieran haber surgido.

Finalmente, en el sexto apartado exponemos las conclusiones que derivan de esta experiencia didáctica, las recomendaciones para experiencias similares y su potencial para el desarrollo de la mediación con incidencia en la dimensión afectiva del participante.

1. ESTADO DE LA CUESTIÓN. LA MEDIACIÓN EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA

Durante la última década, la publicación (en 2002) del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (MCER) ha constituido una base común en el campo de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Las directrices en el documento contribuyen a desarrollar las habilidades de una persona en el uso de un idioma, marcan la orientación curricular a los docentes de los centros académicos, definen las competencias lingüísticas y certifican el grado de dominio de una lengua. Aunque muchas de sus directrices todavía se implementan en las aulas, con el paso de los años se ha vuelto necesaria una actualización, sobre todo si tenemos en cuenta que el documento se publicó a principios del siglo XXI y, con el paso del tiempo, se han visto algunas limitaciones. Para superarlas, en 2020 el Consejo de Europa publicó el nuevo *Volumen complementario* al MCER.

Este nuevo volumen, como su predecesor, supone también un cambio de paradigma para la enseñanza de lenguas con la incorporación de las nuevas escalas de descriptores sobre mediación, plurilingüismo, pluriculturalidad y comunicación en línea. Además, explícita de manera más precisa ciertos niveles de dominio, incluyendo niveles pre-A1 y agregando descriptores para C2. Otro cambio que se integra es el concepto de modos de comunicación, que sustituye al concepto de las cuatro destrezas lingüísticas. La organización que propone el MCER (Consejo de Europa, 2020) está más próxima al uso de la lengua en la vida real, la cual se basa en una interacción en la que el significado se coconstruye. Las actividades comunicativas se presentan en cuatro modos de comunicación: comprensión (oral y escrita), expresión (oral y escrita), interacción (oral, escrita y *online*) y mediación (textual, conceptual, cultural e inter/intralingüística), como podemos ver en la Tabla 1 del MCER:

| | Comprensión | Expresión | Interacción | Mediación |
|---|--|---|---|------------------------|
| Uso creativo e interpersonal de la lengua | P. ej. Leer por placer | P. ej. Monólogo sostenido: describir experiencias | P. ej. Conversación | Mediar la comunicación |
| Uso transaccional de la lengua | P. ej. Leer en busca de información y argumentos | P. ej. Monólogo sostenido: dar información | P. ej. Obtener bienes y servicios Intercambiar información | Mediar textos |
| Uso de la lengua para la evaluación y la resolución de problemas | <i>(Fusionado con Leer en busca de información y argumentos)</i> | P. ej. Monólogo sostenido: argumentar (por ejemplo, en un debate) | P. ej. Discusión | Mediar conceptos |

Tabla 1. Base macrofuncional de las categorías del MCER para las actividades comunicativas de la lengua (Consejo de Europa, 2020: 45).

Una de las novedades de este nuevo volumen es la escala del descriptor de la mediación, que en el original había quedado tan solo perfilado y muy cercano a los conceptos de traducción e interpretación del MCER (Consejo de Europa, 2002). El *Volumen complementario* parte de un concepto de mediación sustancialmente más amplio y sienta las bases del concepto como actividad de lengua que facilita la comunicación entre aprendientes que no pueden hacerlo directamente, incluyendo actividades y estrategias del ámbito social, personal, profesional y educativo. El nuevo documento destaca que la mediación desempeña un papel como “puente” ante los posibles obstáculos que puedan surgir en una actividad comunicativa o interactiva, donde se reformula el discurso para superar el obstáculo y/o se adapta una situación comunicativa:

«Mediar la comunicación» tiene como objetivo facilitar la comprensión y moldear la comunicación de manera adecuada entre usuarios/aprendientes que tal vez tengan puntos de vista individuales, socioculturales, sociolingüísticos o intelectuales diferentes. El/la mediador/a trata de influir positivamente en determinados aspectos de la dinámica de las relaciones entre todos los participantes, incluida la relación con él/ella mismo/a (Consejo de Europa, 2020: 105).

Asimismo, el nuevo documento propone la mediación como un facilitador del acceso al conocimiento, de la reducción de las tensiones y los bloqueos afectivos, y de la construcción de puentes hacia lo que es nuevo, hacia el otro. En el nuevo enfoque, la mediación cobra un nuevo estatus que trasciende lo propiamente lingüístico. Se podría entender, a partir del documento, que el acto de mediar consiste en actuar como puente entre dos o más interlocutores que no pueden entenderse por sí mismos, o bien actuar como puente entre un lector oyente y un texto, entendiendo este último tanto en su acepción escrita como oral. El documento también destaca que la mediación es especialmente

importante para activar aspectos que implican el aprendizaje colaborativo en clase:

Los descriptores de la mediación son particularmente relevantes en el aula para las tareas colaborativas en grupos pequeños. Las tareas se pueden organizar de tal manera que los aprendientes tienen que compartir diferentes materiales de entrada (*inputs*), explicar la información que tienen y trabajar juntos para lograr un objetivo. Estos descriptores son incluso más relevantes cuando se trabaja en un contexto AICLE (Consejo de Europa, 2020: 46).

Como se aprecia en el documento, la mediación tiene una cualidad intrínseca con la colaboración y cooperación en el aula, puesto que requiere que el alumno mediador sea intermediario del aducto oral/escrito, encargándose y adaptándose a las necesidades comunicativas del receptor (del otro alumno que lo requiera). Si aceptamos que durante la interacción comunicativa en una clase de lengua existe siempre un grado de construcción, colaboración y negociación, la mediación supone un eslabón en los fundamentos que explican/abordan la comunicación entre los interlocutores, por lo que constituye una definición más amplia que abarca distintos conceptos.

Por un lado, las características de la mediación dan cabida a la distinción entre mediación relacional y mediación cognitiva (Coste y Cavalli, 2015). La primera tiene como principal objetivo la creación y el establecimiento de las relaciones interpersonales en un entorno positivo para el aprendizaje colaborativo. Aquí se establecen y se gestionan relaciones interpersonales para facilitar el acercamiento y la cooperación. Con respecto a la mediación cognitiva, su principal función es facilitar el acceso a los conocimientos y a los conceptos, particularmente cuando el aprendiente receptor experimenta dificultades de aprendizaje por diversas causas individuales o culturales, es decir, facilita la apropiación y transmisión de conocimiento al que un individuo no puede acceder directamente.

Por otro lado, la mediación también se explica a partir de conceptos lingüísticos, culturales, sociales y pedagógicos (North y Piccardo, 2016). La mediación lingüística hace referencia esencialmente a las actividades interlingüísticas e intralingüísticas relacionadas con la transferencia de contenidos. La mediación cultural trata el aspecto del entendimiento entre culturas. En la mediación social destaca el papel del mediador como intermediario entre interlocutores, y, por último, la mediación pedagógica facilita el acceso al conocimiento, la construcción del mismo y la creación de condiciones que permitan una actividad creativa y significativa.

Tal como vemos, el documento final del *Volumen complementario* desarrolla en profundidad el concepto de mediación y su papel en la creación del espacio

y las condiciones para comunicarse, interactuar, colaborar, cooperar, construir un nuevo significado, animar a otros a hacerlo y transmitir nueva información de forma apropiada. Partiendo de esta base y de las dimensiones que moviliza la mediación como hilo conductor en el aprendizaje colaborativo y cooperativo, en el siguiente apartado analizaremos más detenidamente el papel que desempeñan diferentes dimensiones afectivas en algunos de esos procesos de mediación. Expondremos algunos trabajos que nos parecen relevantes y que fundamentan los conceptos de los elementos afectivos en la enseñanza de lenguas mediante ejemplos prácticos que se han llevado dentro de las aulas. También abordamos la importancia de estos elementos según se ven reflejados en el documento oficial del Consejo de Europa (2020) al MCER.

1.2. La mediación y las dimensiones afectivas en la enseñanza / aprendizaje de una lengua extranjera

Para aplicar de forma adecuada el concepto de mediación comunicativa y la integración de los aspectos afectivos, conviene considerar que el proceso de aprendizaje de una lengua es una actividad mediada por la comunidad en la que los individuos (docente/aprendiente y aprendiente/aprendiente) socializan, interactúan y colaboran entre sí (Engeström y Glăveanu, 2012). Basándonos en este planteamiento, se entiende que la articulación de la mediación con la dimensión afectiva facilita el entendimiento y la comunicación entre los individuos, cuyas dificultades de aprendizaje pueden impedir una adquisición de lenguas deseada u óptima. Aunque la mediación es un concepto más amplio y holístico, ya que no solo considera los aspectos lingüísticos, sino también los culturales, las necesidades del alumno y el contexto comunicativo, aquí presentaremos algunas ideas clave sobre la mediación: negociación, resolución, interacción, colaboración y cooperación.

La confluencia entre la mediación y la dimensión afectiva se alinea con dos elementos clave del enfoque orientado a la acción del MCER (Consejo de Europa, 2002): la construcción de significado en interacción y el movimiento individual y social en el aprendizaje de una lengua. Así, en el apartado 2.2. “Aplicación del enfoque orientado a la acción del *Volumen complementario*”, se propone la creación de tareas significativas que se ajusten a las necesidades de los alumnos, que den respuestas a sus intereses vitales y que los faculten para poder hacer cosas con la lengua que están aprendiendo. De este modo, se superan metodologías basadas fundamentalmente en los componentes lingüísticos, en estructuras graduadas de menor a mayor dificultad lingüística y en listados de funciones con sus correspondientes nociones alejadas de

la realidad del estudiante. El objetivo de este apartado es superar la teoría y pasar a la acción mediante la propuesta de tareas relevantes que satisfagan las necesidades comunicativas de los alumnos.

Conviene destacar que los elementos nucleares del enfoque orientado a la acción permiten integrar la corriente humanística en el aula, cuya prioridad se centra en las dimensiones afectivas del estudiante. En este sentido, en los últimos años han aumentado de manera exponencial los trabajos que se interesan por los factores afectivos en la enseñanza de una lengua (Arnold, 2000; Ewald, 2007; Gregersen, 2007; Harfitt, 2012; Vieco, 2019). Una de las principales motivaciones que han conducido al desarrollo de este tipo de investigaciones tiene que ver con la necesidad cada vez más acuciante de crear o diseñar materiales auténticos y significativos que puedan incidir en las emociones del estudiante, con el objetivo de que retengan de una manera más efectiva los conocimientos adquiridos. Estas aportaciones han dado un giro al nuevo papel del docente en un modelo de enseñanza centrada en el alumno y en el espacio de aprendizaje al tomar en cuenta los recursos disponibles para desempeñar el papel de facilitador y/o mediador en la interacción.

Como señala Arnold (2000), a finales de los años setenta y en los ochenta, formadores humanísticos de lenguas extranjeras y de segundas lenguas (Stevick, 2002; Rinvolucrí, 1982; y Rogers, 1994) buscaban formas de enriquecer la enseñanza/aprendizaje de idiomas incorporando aspectos de la dimensión afectiva del alumno. Por ejemplo, Richard y Rodgers (1986) defienden una enseñanza comunicativa de idiomas con un enfoque más humanístico. Posteriormente, Stevick (2002) aborda el concepto de relevancia en el aula de lengua extranjera. Dicha relevancia se consigue introduciendo el mundo real en la clase, convirtiendo la lengua en una herramienta de comunicación, de crecimiento, conectando el contenido con la vida del alumnado, con sus experiencias pasadas o futuras. Los documentos oficiales de lenguas también nos recuerdan que la actitud y la motivación son factores importantes relacionados con lo afectivo en el diseño de tareas significativas (Consejo de Europa, 2020).

Vieco (2019) ejemplifica este acercamiento cruzando la línea en el proceso de aprendizaje de ELE desde la perspectiva del estudiante con algunos elementos de la dimensión afectiva y emocional. Muestra en su trabajo aspectos teóricos que promueven la creación de estrategias comunicativas al tener en cuenta los elementos afectivos que motivan el aprendizaje efectivo, prestando más atención a las emociones y sentimientos de los estudiantes durante el proceso de aprendizaje. Según sus resultados, los profesores que trabajan en la enseñanza de lenguas extranjeras deben ser conscientes de que el proceso de aprendizaje conlleva no solo aspectos lingüísticos o cognitivos, sino que también

es importante resaltar el valor de los aspectos del área afectiva. Para ello, es necesario crear y diseñar actividades relevantes y significativas para así poder actuar de forma efectiva y fomentar la autoconfianza entre los estudiantes; podrán generar así emociones positivas que los lleven a tener éxito en su papel de mediadores o facilitadores, como se estipula en el *Volumen complementario*.

Desde esta perspectiva, y dadas las dimensiones afectivas que moviliza, la mediación constituye el hilo conductor de este estudio sobre una propuesta didáctica para el desarrollo de la comprensión auditiva, la cual presentaremos en el siguiente apartado. En él se considerará la mediación del aprendizaje de ELE a través de los procesos de interacción, de colaboración y de cooperación en la creación de los materiales didácticos, y a través de las implicaciones para la formación del alumno y del profesor, quienes deberán desempeñar el doble papel de facilitador y de mediador en el aprendizaje de ELE.

2. OBJETIVO Y JUSTIFICACIÓN

Si tenemos en cuenta que el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera también implica la creación/diseño de materiales con el fin de activar un aprendizaje más significativo, no resulta extraño que, de manera paralela, los docentes enriquezcan sus propuestas didácticas con el binomio investigador/profesor. A este respecto, el objetivo general de este estudio es poner en práctica una propuesta didáctica que pretende articular el concepto de mediación destacado en el nuevo *Volumen complementario* para desarrollar dos modos de comunicación: la recepción y la producción orales. De este objetivo general se derivan también los siguientes objetivos específicos implicados en el desarrollo de esta propuesta didáctica:

1. Como mediador: adoptar una actitud de facilitador en el proceso de aprendizaje entre los estudiantes y crear una actividad didáctica que ofrezca condiciones favorables para comunicarse, interactuar, colaborar, cooperar y aprender.
2. Como elemento motivador: movilizar las dimensiones afectivas que lleven a un aprendizaje significativo.
3. Como análisis introspectivo: observar la perspectiva de los participantes y explorar nuevas posibilidades para su aplicación en el aula.

3. METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA

Este estudio está basado en una experiencia práctica en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). Se intenta trazar una línea entre los nuevos descriptores (la mediación, los modos de comunicación, la recepción, la producción y la interacción) y la dimensión afectiva del estudiante. La articulación de estos conceptos nos ha permitido crear una actividad significativa y lúdica que favorece la interacción y el desarrollo de la comprensión auditiva. Para ello, se tienen en cuenta algunas fases del enfoque orientado a la acción, como propone el *Volumen complementario*, para la puesta en práctica de la presente actividad didáctica.

En términos generales, este enfoque implica varias fórmulas de puesta en práctica en el aula de lenguas. En nuestra experiencia particular, consideramos que este enfoque tiene presente el papel del alumno como agente social y mediador, y los nuevos descriptores que se presentan para él en el documento son específicos para este modo de comunicación, lo que implica reconocer la naturaleza social, colaborativa y afectiva de la enseñanza/aprendizaje de ELE. Aquí el alumno tiene tareas (no solo relacionadas con la lengua) que llevar a cabo en una serie determinada de circunstancias, en un entorno específico y dentro de un campo de acción concreto. A través de este enfoque, los participantes desarrollan una serie de competencias como facilitadores y mediadores. Además, adquieren algunas competencias lingüísticas con el fin de realizar actividades de ELE que conlleven la producción de contenidos relacionados con los temas aprendidos previamente, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas por realizar. Como resultado, el enfoque orientado a la acción que aplicamos permitió una serie de actividades que tienen en cuenta los recursos cognitivos, emocionales, y la capacidad colaborativa, cooperativa e interactiva con un grupo de estudiantes universitarios de ELE, que detallamos a continuación.

3.1. Contexto académico

El presente estudio se llevó a cabo en la Universidad Estatal de Black Hills, Dakota del Sur, Estados Unidos. Los participantes (n=15) eran estudiantes universitarios de Español como Lengua Extranjera de nivel *Advanced Low* según el *American Council On The Teaching Of Foreign Language (ACTFL)*, correspondiente al nivel B2 del MCER (ACTFL, 2019), y se encuentran en un contexto de no inmersión lingüística. El historial académico y el nivel de los estudiantes es homogéneo, ya que todos habían estudiado previamente cinco

semestres de Español y habían cubierto los mismos contenidos, que forman parte del currículo del Departamento de Español de dicha institución. Son hablantes nativos de inglés que tienen el español como lengua extranjera y aceptaron participar voluntariamente en esta propuesta didáctica. En el siguiente apartado desglosaremos la secuenciación para el desarrollo de esta experiencia didáctica.

4. PROPUESTA DIDÁCTICA: UN EJEMPLO DE EXPLOTACIÓN DIDÁCTICA DE LA MEDIACIÓN A TRAVÉS DE LA RECEPCIÓN ORAL INTERACTIVA

Presentamos a continuación la secuenciación de la explotación didáctica para el desarrollo de la comprensión auditiva, tomando algunas categorías del enfoque orientado a la acción. Se tiene en cuenta el concepto de mediación mencionado en el *Volumen complementario* del MCER (Consejo de Europa, 2020) con el fin de generar una actividad significativa, colaborativa e interactiva que favorezca un proceso de comprensión auditiva auténtica. Concretamente, el tipo de modo de comunicación que nos atañe es la recepción oral, aunque veremos más adelante que también la producción oral está estrechamente vinculada a esta actividad.

Se trata, pues, de una actividad de recepción oral inspirada en el experimento interactivo y lúdico *The MP3 Experiments*, que organiza el grupo neoyorquino *Improv Everywhere*. Este experimento auditivo consiste en una actividad durante la cual los usuarios descargan un audio en formato MP3 –con efectos de sonido– en sus dispositivos y lo escuchan de manera sincronizada con audífonos y siguiendo, dentro de sus posibilidades, las instrucciones que les permitirán interactuar, hacer mímicas o pantomimas en un espacio público (campo de acción). Basándonos en esta idea, desarrollamos los pasos que constituyen esta experiencia práctica de recepción oral.

4.1. Generar los conocimientos para la creación del contenido guionizado

En esta fase se plantea como objetivo fundamental situar al aprendiente en el tipo de contenido que se va a trabajar y generar el guion escrito que servirá posteriormente como el contenido auditivo. Para ello, se contemplan aquellos conocimientos derivados de la experiencia de aprendizaje (las competencias generales académicas y los conocimientos declarativos de la lengua) y, en clase, se anima a la colaboración y la participación de todos los estudiantes a fin de generar una lluvia de ideas con los contenidos estudiados durante el semestre.

Posteriormente, se les invita a compartir con sus compañeros los contenidos y se hace una puesta en común en clase abierta, en la cual escriben sus temas. Estos son algunos de los contenidos generados: léxico relacionado con animales y partes del cuerpo, deportes, turismo, fiestas y trabajo; en la gramática, el uso del indicativo y el imperativo; en las funciones comunicativas, “expresar necesidad, obligaciones y prohibiciones”. El hecho de estar familiarizado con estos contenidos y de tener la sensación de controlar el tema ha sido un elemento motivador.

Una vez acordados los temas, se le propone a cada estudiante escribir unas frases a modo de instrucciones utilizando el contenido generado previamente. Se explica a los estudiantes que, en algunos casos, habrán de utilizar el indicativo o imperativo para escribir sus frases y que dichas frases deberán contener un cierto grado de andamiaje que ayude al receptor (oyente) a interactuar con el contenido. Se les hace ver la importancia del elemento lúdico en sus frases, ya que el producto final será un guion que recopile todas las frases y en el cual se deberá animar al receptor a desempeñar las tareas/actividades siguiendo las instrucciones del guion. Para ayudarles en la creación de las frases, el profesor aporta algunos ejemplos y contribuye con cuatro frases que serán integradas en el audio final:

Si puedes escuchar correctamente el audio, tócate el hombro derecho con tu mano izquierda ahora y salta cinco veces con la mano en el hombro. Empieza ahora: cinco, cuatro, tres, dos, uno. Perfecto.

Vamos a empezar con el primer juego de mímicas y pantomimas. Tienes que sentarte en postura de meditación con las piernas cruzadas y con las manos sobre las rodillas cuando escuches tres: uno, dos, tres, ahora. Cierra tus ojos en postura de meditación y haz tres respiraciones profundas: inhala, exhala; inhala, exhala; inhala, exhala. Sigue respirando a tu ritmo y descansa tu mente con la ayuda de esta melodía.

Sigue respirando y, cuando escuches el sonido de la campana, junta tus manos a la altura de tu pecho y saluda a tu compañero de la derecha con un “samanté”.³

Muy bien, estás sentado en postura de meditación, pero cuando escuches “tres” tienes que acostarte e imaginar que eres un bebé que está durmiendo: uno, dos, tres; ahora duermes como un bebé y sueñas que estás en una playa de arena blanca.

Luego, se les invita a los estudiantes a observar los modos de comunicación, los tiempos verbales y el vocabulario que aparecen en los ejemplos de las frases/instrucciones, así como también en los elementos lúdicos: sistema a ciegas, elemento sorpresa, efectos de sonido y fragmentos de canciones

³ La palabra surgió por error en el programa de radio *Nadie Sabe Nada*, dirigido por Andreu Buenafuente y Berto Romero, cuando intentaban decir “namasté”. Los autores del presente artículo han recurrido a esta palabra como elemento lúdico.

(posteriormente), instrucciones que requieran hacer pantomimas como elemento visual. Además de dichos elementos, se les enfatiza que en sus frases deberán hacer lo posible por generar la interacción entre personas, en el papel de facilitador/mediador, proporcionando al oyente recursos para un acceso directo al funcionamiento lingüístico. A continuación, se les da un tiempo para reflexionar y, en caso de que lo requieran, se les ayuda con las construcciones de sus frases. Para finalizar la producción de las frases, los alumnos hacen los cambios necesarios en el texto, de modo que las frases/instrucciones queden cohesionadas, congruentes, y faciliten las condiciones de mediación y los modos de comunicación (recepción y producción oral) para interactuar y construir material auténtico que refuerce los elementos afectivos en el proceso de aprendizaje de ELE. Como último paso, se les propone que lean individualmente sus frases y se les anima a hacer propuestas de mejora si lo consideran necesario.

Cabe destacar aquí que el profesor es el único que conoce todas las frases/instrucciones creadas previamente; por tanto, el estudiante solo está familiarizado con lo que ha escrito y desconoce el resto del contenido creado por sus compañeros. Creemos conveniente y beneficioso este sesgo de información a ciegas (*blinded*), ya que nos permite explotar didácticamente el concepto de mediación. En esta actividad, el sistema a ciegas favorece las condiciones para que el estudiante se desempeñe como facilitador y transmisor de información a sus compañeros, y reactive y construya así un nuevo significado de los conocimientos adquiridos durante el semestre. Vale la pena recordar aquí que la mediación del estudiante desempeña el papel de puente en una actividad lingüística donde se ayuda a superar y/o adaptar una situación comunicativa. Además del papel de mediador, esta dinámica despierta elementos de la dimensión afectiva del estudiante, tales como la curiosidad por saber qué tipo de instrucciones han creado los otros compañeros; la atención plena al audio y a las instrucciones para llevar a cabo las actividades de pantomima; y la motivación por los elementos de sorpresa que conlleva la realización de esta actividad auditiva. Con todo ello, consideramos que se consigue “la relevancia” en esta experiencia didáctica, ya que se introduce en la clase material auténtico producido por los mismos estudiantes.

4.2. Desarrollo de las actividades de la lengua oral

En esta fase se pone en funcionamiento el contenido generado previamente con las actividades lingüísticas que comprenden la producción oral. La actividad de la expresión oral se hace posible con los contenidos de los textos (frases/

instrucciones) que aporta cada uno de los estudiantes. Por tanto, una vez que hayan creado el texto, se pedirá a los estudiantes que graben un audio con sus respectivas frases utilizando sus dispositivos móviles en formato MP3. En caso de que no dispusieran de dichos dispositivos, se remite a los estudiantes a la página de internet Vocaroo⁴ para su grabación. Se les sugiere que, antes de grabar, verifiquen si los componentes técnicos de sus dispositivos funcionan de manera correcta (volumen de entrada y salida, micrófono, etcétera) y se les anima a grabar un audio piloto. Tras realizar las tareas de comprobación, los estudiantes graban sus audios y, posteriormente, se los envían al profesor en archivos MP3, o bien, envían el enlace donde están alojados los audios en caso de haberlos grabado en la página de Vocaroo. El profesor los recoge y se asegura de que los audios de la producción oral sean inteligibles. En algunos casos, por consideraciones técnicas, se pide a los alumnos que repitan la grabación de sus audios.

4.3. Montaje del audio

Tras haber recogido todos los audios de los alumnos con sus respectivas frases/instrucciones, el profesor los recopila para el montaje del contenido auditivo. Se establece como criterio el elemento lúdico y, dentro de lo posible, se crea una secuenciación coherente para que, de forma coordinada y sincronizada, los estudiantes puedan seguir el hilo conductor del audio que les permita llevar a cabo las pantomimas con la ayuda de las instrucciones que escucharán para realizar las imitaciones de manera dinámica.

Así pues, como primer paso para el montaje del archivo de audio, se trabaja con la aplicación Voice Changer⁵ para cambiar la voz en los audios originales del profesor. La transformación del sonido es meramente lúdica y el objetivo es crear un efecto de sonido para añadir el elemento sorpresa en el audio que van a escuchar los estudiantes. Una vez “transformada” la voz original y puesta en orden cada frase para su ejecución, se trabaja con Audacity para el montaje final. Este *software* gratuito nos permite grabar y editar el audio, añadiendo algunos efectos de sonido o melodías al comienzo (*fade in*) y al final (*fade out*). Además, hemos incorporado diferentes melodías de fondo para hacer más ameno el audio. Con respecto a las melodías, hemos empleado la biblioteca de sonidos gratuita de Jamendo Music.⁶ Son pistas musicales libres de derechos que pueden ser descargadas para proyectos multimedia. Cinco de las seis pistas

⁴ <https://vocaroo.com/>

⁵ <https://voicechanger.io/>

⁶ <https://www.jamendo.com/?language=es>

seleccionadas son de género ambiental que se interpretan principalmente con instrumentos electrónicos y en las cuales se hace hincapié en el tono y la atmósfera sonora por encima del ritmo. Una de las pistas seleccionadas es un fragmento de una canción (“We will rock you”) compuesta por la banda británica de rock Queen. También se han empleado algunos gritos míticos del vocalista de dicha banda en el concierto *Live Aid* de 1985. Otras de las pistas musicales o melódicas empleadas para la actividad son un sonido de espada láser, la banda sonora de la película *Tiburón*, melodía de meditación, canciones de cuna y música con temática de suspenso.

4.4. Ejecución de la propuesta didáctica

En esta etapa de la propuesta didáctica se presenta y se ejecuta la actividad de la recepción oral en donde los participantes interactuarán con el audio creado de manera colaborativa. Posiblemente sea una de las fases más complicadas desde el punto de vista técnico, ya que, además de que cada estudiante debe contar con su propio dispositivo móvil y unos audífonos en buenas condiciones, también deberán sincronizar la reproducción del audio para poder llevar a cabo, en conjunto, la experiencia didáctica de recepción oral. El objetivo de esta actividad didáctica es crear una interacción de manera sincronizada entre todos los estudiantes que han desempeñado el papel de mediadores en la creación de las frases/instrucciones. Esto es, aprovechar el *input* auténtico como recurso motivador para que todo el grupo desempeñe una tarea específica, ya sea siguiendo las instrucciones para ejecutar algún movimiento o deduciéndolas a través de los gestos de sus compañeros para realizarlas de manera satisfactoria según las instrucciones del audio. Así pues, desarrollamos dicha etapa en tres pasos: preejecución, ejecución y posejecución.

4.4.1. Desarrollo de la preejecución

Se informa previamente a los alumnos que deberán contar con un dispositivo móvil y unos audífonos para participar en esta experiencia didáctica. En clase, se lleva a cabo una prueba piloto para comprobar que los dispositivos funcionen de manera adecuada. Asimismo, se verifica que todos hayan llevado a clase los objetos extra que se usarán en algún momento durante el desarrollo de la actividad didáctica. Dichos objetos van en consonancia con la ejecución de algunas frases/instrucciones recopiladas: botellas de plástico rellenas de piedras, cucharas de metal y tenedores, una caja de zapatos y una cartulina

enrollada, que simula una espada láser. Se anuncia que, a continuación, se va a descargar el audio definitivo que escucharán en breve en sus dispositivos móviles. El audio se envía a sus correos electrónicos en ese mismo instante. Sin embargo, se les recuerda que no deberán reproducirlo sino hasta que el profesor lo indique. Este último paso es crucial, puesto que es el factor clave para ejecutar de manera sincronizada el audio que enseguida escucharán.

4.4.2. Desarrollo de la ejecución

Se corrobora que todos los estudiantes hayan comprendido las reglas y las normas de esta experiencia didáctica para llevarla a cabo de manera satisfactoria: reproducir el audio hasta que lo indique el profesor y, en cuanto empiece la reproducción, realizar, dentro de sus posibilidades, los movimientos, los gestos, las mímicas o las pantomimas siguiendo las frases/instrucciones que han grabado sus propios compañeros y el profesor. Se les recuerda que, si no llegan a comprender las instrucciones/frases o se quedaran rezagados por motivos técnicos durante la reproducción del audio, también podrán tomar como referencia los movimientos corporales de sus compañeros para llevar a cabo la actividad. Así pues, se hace una última comprobación y se empieza la cuenta regresiva para que, todos al mismo tiempo, reproduzcan el audio de manera sincronizada.

4.4.3. Desarrollo de la posejecución

Tras finalizar esta experiencia didáctica, se pide a los alumnos que escriban una breve redacción sobre dicha experiencia vivida dentro del aula (y también fuera del aula), a modo de diario de aprendizaje, y sobre su proceso de aprendizaje, concretamente sobre la dinámica de esta actividad didáctica como repaso colaborativo de los contenidos vistos en el curso. Se les anima a expresar sus opiniones sobre diferentes aspectos del proceso como, por ejemplo, el contenido, la organización de la experiencia, el tratamiento del vocabulario, el trabajo colaborativo, el estilo de enseñanza, la dinámica de la actividad y el desarrollo de las destrezas lingüísticas.

Por su parte, el docente utiliza el diario como una fuente de información sobre el proceso de autoobservación, autocrítica y autoevaluación del alumno, y obtiene información sobre aspectos diversos, tales como los factores personales del aprendiz; los aspectos afectivos, cognitivos o estratégicos; la adecuación de la propuesta didáctica a las necesidades de aprendizaje de

los alumnos; el funcionamiento de la actividad en cuanto a su organización; y las relaciones existentes entre el docente y el grupo de alumnos. Estos datos cualitativos nos proporcionan un método de análisis introspectivo para observar el comportamiento del estudiante, el cual se analiza a continuación en su contexto natural y se interpreta desde su perspectiva en condición de participante.

5. ANÁLISIS INTROSPECTIVO

Creemos que es relevante analizar introspectivamente la perspectiva de los participantes en esta experiencia didáctica. Así pues, a continuación, hacemos un análisis cualitativo a través de las entradas de los diarios de aprendizaje administrados posteriormente.

En conjunto, los diversos aspectos de esta actividad didáctica han sido valorados de manera muy positiva por los participantes. Muchos expresan su entusiasmo por la originalidad, la oportunidad de interactuar con los compañeros (manteniendo la distancia de seguridad en tiempos de pandemia), el trabajo colaborativo, la autenticidad del material, el estilo de enseñanza en el proceso de aprendizaje del español y la motivación que genera esta actividad particular.

Como docentes de ELE, nuestro papel en el aula se destaca por facilitar el proceso de enseñanza/aprendizaje y por diseñar tareas o actividades significativas que puedan generar un ambiente ideal para el aprendizaje. Además, muchas veces, sin ser plenamente conscientes, mediamos e intentamos superar los obstáculos en el diseño de una actividad didáctica. Este esfuerzo conduce a una negociación constante que trasciende los aspectos lingüísticos y que cobra más fuerza en el trabajo cooperativo y colaborativo, como se puede observar en las entradas de los diarios de aprendizaje. A continuación, presentamos las reflexiones recogidas tras la explotación didáctica:⁷

- » Creo que el trabajo colaborativo fue bueno porque algunos estudiantes pudieron practicar hablar, y todos pudieron practicar escuchar. Disfruté escuchar a mis compañeros.
- » It was fun and I enjoyed the group aspect of the activity.
- » Me gusta como las personas de la clase grabaron los audios y aprender de sus frases.

⁷ Dichas entradas se reflejan tal cual han sido recogidas.

- » La actividad nos permitió salir y tener un pequeño descanso de la clase normal, también fue divertida escuchar esta actividad creada por todos nosotros.
- » En una de mis clases he aprendido sobre una estrategia llamada “respuesta física total” en que los estudiantes interactúan cooperando no solo con sus mentes, sino con sus cuerpos también.

En cuanto a la originalidad de la actividad lúdica, los participantes han resaltado la creatividad y lo significativo de esta experiencia didáctica, ya que recrea las condiciones para colaborar, interactuar y transmitir conocimientos aprendidos en clase, conceptos que también se hacen eco de las bases en las que se desarrolla el descriptor de la mediación. Además de que dicha actividad se fundamenta en algunas fases del enfoque orientado a la acción y en el aprovechamiento de un espacio de aprendizaje con los recursos disponibles, favorece también el papel de facilitador y/o mediador en la interacción tanto del profesor como del alumno:

- » I have never done an activity quiet like this. I think that it was engaging and fun. Incorporating audio created by students makes it easier for us to understand the content. Overall, I enjoyed this activity.
- » La actividad fue muy divertida. Tuve que escuchar atentamente pero también podría mirar a mis compañeros para determinar cuáles fueron las instrucciones, por tanto no fue muy difícil.
- » ... fue una nueva forma de estudiar nuestro vocabulario y practicar escuchando español. También fue una actividad diferente a la que he hecho en una clase de español y disfruté.
- » La dinámica de esta actividad fue divertida porque fue misteriosa y muy cómica, educacional y original.
- » Creo que fue una buena idea que los estudiantes pudieron participar en grabar el audio.
- » I believe that the activity was really great. I think that it made me realize how much I understand and my vocab has grown over the time.

En lo que se refiere a las dimensiones afectivas que la actividad didáctica ha podido generar, los participantes consideran que el diseño permite, de manera

lúdica y divertida, aprender, usar y repasar el contenido estudiado en clase. Este hecho es relevante, puesto que la dinámica incide en la enseñanza centrada en el alumno y favorece de manera efectiva la retención de los contenidos. En cuanto a los aspectos lingüísticos, cabe destacar que la actividad ayuda a desarrollar las habilidades lingüísticas, tales como la comprensión, producción oral y la interacción.

Finalmente, en relación con los contratiempos sobre esta experiencia didáctica, la dificultad de reproducir el audio de manera sincronizada en todos los móviles ha hecho que algunos estudiantes se queden rezagados y desincronizados. Sin embargo, han podido seguir con la actividad interactuando visualmente al observar y/o deducir los movimientos corporales de sus compañeros. Una posible forma de enmendar esta cuestión técnica sería el uso de los altavoces para reproducir el audio, aunque se perderían los elementos de sorpresa e improvisación, y se alejarían de las características de mediación, puesto que no necesitarían mostrarse como mediadores o facilitadores de la interacción entre los participantes.

6. CONCLUSIONES

Este artículo aporta un ejemplo de explotación didáctica del concepto de mediación (Consejo de Europa, 2020) para el desarrollo de la recepción, comprensión y producción orales, integrando los factores de la dimensión afectiva (Arnold, 2000; Vieco, 2019). La articulación de estos conceptos se ha desarrollado con algunas fases del enfoque orientado a la acción (MCER, 2002), cuya metodología de enseñanza nos ha permitido crear una actividad significativa, con un matiz lúdico y relevante (Stevick, 2002), que parte de la premisa de los conceptos de la mediación lingüística, cultural, social y pedagógica.

Es importante destacar que el diseño de la actividad didáctica induce a la puesta en práctica del concepto de mediación entre los aprendices a través del trabajo colaborativo, el fomento de la interacción y la creación de material auténtico de aprendizaje, como facilitadores para superar los posibles obstáculos en una actividad. También beneficia el acceso al conocimiento, la construcción de este y la creación de condiciones que permiten favorecer la dimensión afectiva del estudiante. Asimismo, dicha actividad se destaca por el papel del mediador como intermediario entre los interlocutores. Como apunta el *Volumen complementario* (Consejo de Europa, 2020), la mediación desempeña el papel de “puente” y se reformula para superar los problemas y adaptarse a una situación comunicativa. Por otro lado, el diseño de esta actividad demuestra la integración de elementos de la dimensión afectiva, lo

cual despierta la motivación y el entusiasmo de los participantes. En nuestro contexto, permite repasar, descubrir, interactuar, comparar y crear un *input* y un *output* auténtico para el aprendizaje del español como lengua extranjera.

Así pues, hemos mostrado aquí una actividad de repaso de lo aprendido durante el semestre, actividad en la cual los mismos participantes han generado colaborativamente unos textos con instrucciones que sugieren las interacciones entre ellos y que consecuentemente se graban y se compilan en un audio que se reproduce de manera sincronizada usando los auriculares. Este componente lúdico es importante en nuestro contexto, pues permite trabajar la desinhibición, la creatividad y la confianza, y facilita el trabajo cooperativo en equipo, uno de los elementos de mediación. Llegados a este punto, podemos decir que nuestro grupo de alumnos se ha beneficiado de todo ello.

Con relación a las cuestiones técnicas que suponen la creación y reproducción de un audio de esta naturaleza, el hecho de crear el contenido con las aportaciones de todos los estudiantes permite sacar provecho del aprendizaje y dotar de mayor sentido y autenticidad al material. Sin embargo, algunos audios tuvieron que volverse a grabar por problemas de volumen y sonido. Asimismo, encontramos que, durante la fase de reproducción (ejecución del audio), no todos los audios estaban sincronizados y algunos participantes se quedaron rezagados. Pese a este incidente, pudieron participar deduciendo los movimientos del resto de los compañeros.

El docente debe ser consciente de que en el proceso de aprendizaje de una lengua hay implícitamente un proceso de mediación entre los participantes (Engeström y Glăveanu, 2012). Intervienen aquí la negociación, la cooperación, la interacción, el aprendizaje colaborativo y la socialización. Así pues, ante una explotación didáctica como la que hemos planteado, los alumnos y el profesor tienen un papel más relevante como mediadores en su aprendizaje y enseñanza. Este intercambio supone una invitación a que el aprendiente reflexione, participe, construya, comparta y ayude a concienciarse de su entorno de aprendizaje.

A modo de conclusión, conviene recordar que la mediación debería tener un espacio importante en el aula de lenguas extranjeras, al ser un concepto que facilita la comunicación y la reducción de tensiones entre aprendientes. La puesta en práctica de nuestra actividad presupone la transmisión de información de forma apropiada entre los participantes, además de tener una perspectiva válida como agente social que enriquece su desarrollo como individuo.

De cara a futuras investigaciones, animamos a los docentes a replicar o a adaptar nuestra propuesta didáctica del concepto de mediación en otros contextos de enseñanza del español para el desarrollo de las destrezas lingüísticas. Aunque el presente trabajo se haya enfocado en estudiantes

universitarios de nivel B2, creemos que se enriquecería y tendría más alcance si dicho trabajo se replica en otros contextos y niveles. En nuestro contexto, hemos dado por hecho que los participantes cuentan con un conocimiento previo de los contenidos y de aspectos lingüísticos como la gramática, el vocabulario y la pronunciación. Ahora bien, si se replica en niveles superiores, convendría tener en cuenta ciertas competencias lingüísticas como la sociolingüística –que comprende el conocimiento y las destrezas necesarias para abordar la dimensión social del uso de la lengua– y la pragmática –que tiene que ver con la estructura o competencia discursiva, con el uso o competencia funcional y con la organización o competencia organizativa de los mensajes– (Consejo de Europa, 2002). De esta manera, además de aportar nociones meramente de la lengua, los aprendientes también adquirirían habilidades interpersonales para mediar en una comunicación auténtica.

BIBLIOGRAFÍA

- AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGE (ACTFL). (2019). *Assigning CEFR Ratings to ACTFL Assessments*. https://www.actfl.org/sites/default/files/reports/Assigning_CEFR_Ratings_To_ACTFL_Assessments.pdf
- ARNOLD, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Cambridge University Press.
- CONSEJO DE EUROPA. (2020). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf
- CONSEJO DE EUROPA. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- COSTE, D. y Cavalli, M. (2015). *Education, Mobility, Otherness. The Mediation Functions of Schools*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/16807367ee>
- ENGSTRÖM, Y. y Glăveanu, V. (2012). On Third Generation Activity Theory: Interview with Yrjö Engeström. *Europe's Journal of Psychology*, 8 (4), 515-518.
- EWALD, J. (2007). Foreign Language Learning Anxiety in Upper-Level Classes: Involving Students as Researchers. *Foreign Language Annals*, 40 (1), 122-142.

- GREGERSEN, T. (2007). Language learning beyond words: Incorporating body language into classroom activities. *Reflections on English Language Teaching*, 6 (1), 51-64.
- HARFITT, G. (2012). Class Size and Language Learning in Hong Kong: The Students' Perspective. *Educational Research*, 54 (3), 331-342.
- KOHLER, M. (2015). *Teachers as Mediators in the Foreign Language Classroom*. Multilingual Matters.
- NORTH, B. y Piccardo, E. (2016). *Common European Framework for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Developing Illustrative Descriptors or Aspects of Mediation for the CEFR*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/168073ff31>
- RICHARD, J. y Rodgers, T. (1986). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press.
- RINVOLUCRI, M. (1982). Awareness activity for teaching structures. En The British Council (eds.), *ELT Documents 113: Humanistic Approaches. An Empirical View*. The British Council.
- ROGERS, C. (1994). *Freedom to Learn*. Merrill.
- STEVICK, E. (2002). Let the words, too, become flesh. *Afterwords*, 1-20.
- VIECO, M. (2019). Las emociones contratan en el aula de español. *MarcoELE*, (29), 1-19. <https://marcoele.com/descargas/29/vieco-emociones.pdf>

Recorrido bibliográfico de un vocablo “vagabundo”: notas de investigación

Bibliographical route of a wandering word: Research notes

María Cristina Simón Ruiz¹
Centro de Enseñanza para Extranjeros
Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen: La palabra *chingar* y sus derivados son palabras altamente productivas en el uso –positivo y negativo– coloquial, popular y vulgar de la comunicación cotidiana en México. Sin embargo, no hay todavía un consenso sobre su etimología, ni en los diccionarios, ni entre los filólogos que se han dado a la tarea de dilucidarla, así que la intención de esta comunicación es presentar un recorrido bibliográfico comparativo por algunas de las obras más importantes que han abordado el tema. Por una parte, a través de diferentes diccionarios, como el de Carlos Gagini (Gagini, 1919); por otra, a lo largo de las opiniones de filólogos y lexicólogos que apoyan diferentes orígenes, como Fernández Ferraz (nahuatlismo), Salado Álvarez (gitanismo) o Luis Fernando Lara (africanismo subsahariano). Estos recorridos se ubican a partir de la segunda mitad del siglo XIX, tras el advenimiento de las independencias hispanoamericanas.

Palabras clave: *Chingar, préstamo léxico, lenguas en contacto, etimología*

Abstract: *Chingar* and its derivatives are highly productive words in their everyday use in colloquial, popular, and vulgar registers/contexts, with both negative and positive connotations. However, there is still no consensus on its etymology, neither in the dictionaries nor among philologists who have attempted to elucidate it. This article aims to present a comparative bibliographic review of some of the most important works that have addressed the subject. On the one hand, the paper covers different dictionaries, such as the published by

¹ Licenciada en Filología Hispánica y Maestra en Literatura Mexicana. Profesora de Español como Lengua Adicional, de Historia del Español y de Dialectología Hispánica en el CEPE-UNAM. Línea de investigación: dialectología y variantes dialectales del español.

Carlos Gagini (Gagini, 1919). On the other hand, it covers the opinions of certain philologists and lexicologists who support different origins, such as Fernández Ferraz (Nahuatlism), Salado Álvarez (Gypsism) or Luis Fernando Lara (Sub-Saharan Africanism). These reviews cover the period starting during the second half of the 19th century, after the advent of the Hispano-American independencies.

Keywords: *Chingar, lexical loan, languages in contact, etymology*

1. JUSTIFICACIÓN

La palabra *chingar* y sus derivados son palabras altamente productivas en el uso de la lengua –positivo y negativo– coloquial, popular y vulgar de la comunicación cotidiana en México. Como afirma Montes de Oca (2010):

El Diccionario de la Lengua Española lo define como importunar, molestar, o bien, practicar el coito; sin embargo, chingar tiene un sinfín de acepciones dependiendo del contexto en que se utilicen. Porque chingar es más que un verbo, es un concepto amplio, toda una cosmogonía que conlleva mil y un significados que lo vuelven útil, único, diferenciador, lógico, prelógico, ilógico y más (p. 11).

En esta obra, la autora ha registrado más de cien acepciones distintas; sin embargo, al día de hoy, no hay todavía un consenso sobre su etimología, ni en los diccionarios, ni entre los filólogos que se han dado a la tarea de buscarla, así que la intención de este artículo es realizar dos recorridos simultáneos comparativos por algunas de las obras más importantes que han tratado el tema. Por una parte, a través de diferentes tipos de diccionarios, como el de Carlos Gagini (1919), *Diccionario de costarriqueñismos* de 1919 o el *Diccionario crítico-etimológico castellano e hispánico* de 1980 de Corominas y Pascual (1992) y, por otra, a lo largo de las opiniones de ciertos filólogos y lexicólogos que apoyan diferentes orígenes, como Fernández Ferraz (1892) (nahuatlismo), Salado Álvarez (1924) (gitanismo) o Luis Fernando Lara (2015) (africanismo subsahariano).

Las fuentes a revisar se ubican a partir de la segunda mitad del siglo XIX, tras el advenimiento de las independencias hispanoamericanas. De la etapa anterior, se presenta un panorama que, hasta este momento, no ha dado mayores frutos en cuanto a la dilucidación de dónde o cuándo entró el vocablo a formar parte del léxico del español.

2. EL DISCURSO LEXICOGRÁFICO

Se seleccionaron estos documentos y recorridos bajo la idea de que los diccionarios –y quienes los construyen– reflejan tanto la historia de la consideración etimológica de la palabra en la lengua general o particular, como la ideología –lingüística y socio-política– que los sustenta. Además, como señala Bürki (2014: 196) las reflexiones metalingüísticas de los diccionarios legitiman unas formas, mientras que condenan otras y esto, dependiendo del tipo de diccionario, puede tener consecuencias glotopolíticas importantes para la relación y jerarquización de las distintas variedades de una lengua. Rescatamos esta afirmación porque es el caso del español y ha tenido repercusiones importantes en cuanto a la determinación de la etimología del término que nos ocupa, como veremos más adelante.

2.1. Obras que se ocupan de vocablos anteriores al siglo XIX

Al iniciar la búsqueda, nos pareció importante revisar bibliografía anterior al siglo XIX para ubicar el momento en el que la palabra entró en el léxico del español; no obstante, esto ha sido todavía infructuoso. Las obras que se han revisado se mencionan a continuación.

La primera, el *Tesoro de la lengua castellana o española* del lexicógrafo Sebastián de Cobarruvias, publicado en 1611, y su *Suplemento al Tesoro de la lengua castellana o española*, en los cuales no aparecen registrados ni el verbo *chingar*, ni tampoco *singar* que, como veremos más adelante, se relaciona con nuestro verbo, según varios filólogos, como Zamora (1972).

La segunda, el primer diccionario de la Real Academia Española de la lengua (RAE) (1990), donde tampoco aparece ninguno de dichos verbos, aunque sí se registra el término *singlones*, al cual define de la siguiente manera: “Los maderos que están sobre la quilla de los rodeles hasta los piques y hacen cuerpo con las hastas. Vocab. Marit. De Sev.” (vol. O-Z: 119).

La tercera, el *Léxico histórico del español de México* (Company y Melis, 2002) sobre el cual albergábamos mayores expectativas, dado que su base documental se basa en “materiales de archivo que se eligieron precisamente por su carácter coloquial” (p. v) y recoge el léxico colonial de México en documentos que van desde 1525 a 1816; sin embargo, no hay registros de ella, ni de ninguno de sus derivados.

2.2. Los diccionarios y los estudios lexicográficos de mediados del siglo XIX y principios del XX

Desde finales del siglo XIX y principios del XX, momentos en los que se comenzó a construir el imaginario nacional de las incipientes repúblicas hispanoamericanas, en el campo lingüístico también se inició la construcción de una serie de estudios lexicográficos y de diccionarios diferenciales, contrastivos e, incluso, correctivos, que tenían la versión vigente de la época del *Diccionario de la Lengua Española* (DLE) (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2019) como modelo de corrección y pureza. Tanto los estudios como los diccionarios pretendían dar cuenta de las peculiaridades léxicas propias de dichas repúblicas frente al español peninsular, con el objetivo de subrayar lo propio y autóctono, aunque sin intención de erradicar la lengua española para reemplazarla por otra, europea o indígena.²

Sin embargo, es de señalarse que algo de esquizofrenia cabía en esta actitud, dado que, por una parte, estos intelectuales comprendían y ensalzaban dichas peculiaridades, pero, por otra, las denostaban, bajo el argumento de que podrían constituir la ruptura de la unidad idiomática; muchas de estas obras y diccionarios se construyeron siguiendo, principalmente, el modelo de las *Apuntaciones críticas* de Rufino José Cuervo, aparecidas, respectivamente, en 1867 y 1872, como lo señala Buzek (2014: 5).

Para explicar estos hechos, pensemos en que, para la segunda mitad del siglo XIX, una vez muerto el ideal unionista bolivariano y dados varios factores internos y externos, como los constantes enfrentamientos civiles y militares entre distintas facciones ideológicas y políticas, el intervencionismo estadounidense en los países hispanoamericanos³ y las frecuentes migraciones europeas, se produjo un giro hispanofílico, purista y castizo entre muchos intelectuales hispanoamericanos en la búsqueda de un ideal común a las naciones⁴; en este sentido, la lengua española se erigió como símbolo de unión y progreso frente a la barbarie.

No se puede perder de vista que muchos de los intelectuales provenían de las antiguas élites hispanocriollas y, como señala Lara (2011), quizás eso haya provocado que, en pleno nacimiento del predominio de un pensamiento “liberal, republicano e independentista” (p. 323) hayan asimismo nacido las academias

² Excepto en el caso de ciertos personajes, por ejemplo, Domingo Faustino Sarmiento y José María Gutiérrez.

³ Sustentada desde la proclamación de la doctrina Monroe en 1823.

⁴ Aunque en países como México se encontró una veta de definición identitaria nacionalista en el indigenismo y, como abundaremos más adelante, pronto hubo respuestas a dicho purismo y casticismo.

correspondientes de la lengua (concretamente en el año 1870), sometidas a los dictados peninsulares. De hecho, debemos recordar cómo dichas academias no disentían de la Academia madre porque podían ser expulsadas y no fue sino hasta los años de 1951-1956, con la fundación de la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE), cuando cobraron mayor independencia.

Ahora bien, además de lo anterior, es importante subrayar que, aun cuando el ideal de la unión lingüística del mundo hispanoamericano prevaleciera, algunas voces pronto se tornaron contestatarias. En México, destacamos la figura de Joaquín García Icazbalceta, primer presidente de la Academia Mexicana de la Lengua, quien, tras comprobar la despectiva y superficial respuesta de la RAE al trabajo de la Academia Mexicana en la construcción del DLE de 1884, inició su propio diccionario –el cual quedó inconcluso: se terminó hasta la letra “G”, que formaría el primer tomo–, el *Vocabulario de Mexicanismos* (1899)⁵ a título personal, como otros muchos lexicógrafos. Como él mismo apunta ponderadamente en el prólogo (1899):

Invitada bondadosamente esta Academia por la Real Española para contribuir al mejoramiento y mejora de la duodécima edición del *Diccionario* vulgar se le enviaron unas mil trescientas cédulas, después de discutidas detenidamente en nuestras juntas. Verdad es que la labor no fue del todo fructuosa. Buen número de cédulas no halló cabida en la nueva edición; pero basta que más de la mitad de ellas fuera admitida, para que no pensemos haber trabajado en vano. [...] ignoramos qué criterio siguió la Academia para admitir o rechazar cédulas; y el simple examen del *Diccionario* no puede dárnoslo á conocer (p. v).

3. PUNTOS DE PARTIDA

En este trabajo se recurrirá tanto al DLE (Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, 2019), como a algunos diccionarios diferenciales, correctivos, “tesoros lexicográficos”, etimológicos y a ciertos estudios lexicográficos, ya que nuestro objetivo es revisar algunas de las opiniones más importantes vertidas –en el pasado y en el presente– sobre esta “vagabunda palabra” (Salado, 1924) y sus derivados.

Todas las fuentes consultadas parten de la idea de que es un término mestizo o híbrido; lo que continúa pendiente es llegar a un acuerdo sobre las lenguas que lo han conformado. Varias son las propuestas que hemos podido documentar, advirtiendo que mientras muchos autores se decantan por uno de los orígenes, reflexionan otros más con base en las varias acepciones registradas de la palabra y sus derivados, principalmente en las variantes

⁵ Fue su hijo, Luis García Pimentel, quien dio a la imprenta este primer tomo en 1899.

hispanoamericanas. De hecho, nos hacemos eco de las palabras con las que Antonio de Alcedo, “patriarca del estudio de los americanismos” (Salado, 1924: 130), abre el volumen 5 –*Vocabulario de las voces provinciales de la América*– de su *Diccionario Geográfico-Histórico de las Indias Occidentales o América*, ya que estas avisan, desde entonces, sobre lo complejo de la dilucidación que nos ocupa:

Ofrecimos en el Plan de subscripcion, que se publicó para este Diccionario, dar al fin de la obra este Vocabulario, como parte precisa para la inteligencia de muchas voces usadas en aquellos Países: unas que aunque originarias de España, y especialmente de Andalucía, han degenerado allí por la corrupción que ha introducido la mezcla de los idiomas de los Indios; y otras tomadas de estos, y mal pronunciadas por los Españoles; y sin embargo de que en muchos artículos explicamos el significado de algunas, como ocurren las mismas en otros, y no es posible tener presente el de la Provincia, Pueblo ó distrito en que se dixo, creimos que sería conveniente reunirlos en orden alfabético para que, por lo menos, cualquiera pueda con facilidad imponerse el significado que no comprenda en los Artículos del Diccionario (p. 1).

Es importante apuntar además que, en los diccionarios del siglo XIX y en varios del siglo XX, quizás por pudibundez, no hay registro de las acepciones vulgares de la palabra, lo que le confiere una complicación extra a la determinación de su etimología. Claro que otra de las razones por las que tal vez no aparecían estas acepciones, como afirma Alatorre (2001), se deba a lo siguiente: “El silencio de los lexicógrafos es muy elocuente. Si no recogen *chingar* ni siquiera en el sentido de ‘molestar’ o ‘jeringar’, es porque en el ‘inconsciente colectivo’ está el pavoroso ¡*chinga a tu madre!*” (p. 44).

Para abundar en esto último y resaltar las causas de la omisión de dicho término, nos detendremos a comentar brevemente tres publicaciones dedicadas tanto al léxico de los insultos como al de la delincuencia. La primera es la extraordinaria recopilación folclórica de Armando Jiménez (1963); en ella, ni nuestra vagabunda palabra ni sus derivados aparecen mencionados, aun cuando el propósito de este autor era, y citamos sus propias palabras: “Contribuir a que quienes propugnan la superación cultural de nuestra patria tengan un conocimiento más amplio de México y del mexicano” (nota, párr.1). No hay que perder de vista que la aparición de esta obra fue aplaudida por personalidades como Alfonso Reyes, que se expresó así de ella:

Todos los mexicanos hemos soñado, en cierto momento, escribir un libro como éste, y aun dimos los primeros pasos hacia esa meta; pero tropezamos en el camino con obstáculos casi insalvables que impidieron su realización. *Picardía*

mexicana tendrá gran importancia y su valor irá aumentando al través de los años (Jiménez, 1963: nota, párr. 2).

Sin embargo, hay que acotar que, aunque los términos que buscamos no se encuentren en el cuerpo del texto, sí aparecen en uno de los *Postemios*, concretamente en el *Postemio sicoanalítico* del sicoanalista mexicano Santiago Ramírez, quien, refiriéndose al machismo mexicano, en la misma línea del pensamiento paciano, dice textualmente:

El “machismo” que se describe en las canciones, en los corridos y en los aspectos líricos de la música mexicana, aquí se ve magnificado, siniestramente engrandecido, proyectado en la pantalla de lo que hace reír y temer al mexicano. La necesidad de poseer una masculinidad importante a través de la cual se pueda “chingar” sin ser “chingado”, invade toda la atmósfera de la picaresca, todas sus ramificaciones (Jiménez, 1963: 221).

En la segunda obra en la que nos detendremos, del mismo autor (Jiménez, 1980), sí se recoge el “pavoroso insulto” al que califica como “el más ofensivo” de todos.

Finalmente, la tercera obra (Trejo, 1968), el *Diccionario etimológico latinoamericano del léxico de la delincuencia*, dice textualmente lo siguiente:

Indudablemente lo que también ha influido en el origen de la palabra es que *chicharra* se emplea como eufemismo de *chingada*, epíteto soez corrientemente empleado en México. Ej.: “Cal, cal y más cal ¡Me lleva la chicharra! ¡Cinco mil indios solamente en San Andrés, que tragan cal porque no se ve otra cosa que dé la tierra!” (p. 56).

4. PROPUESTAS DE CLASIFICACIÓN

Siete son las propuestas concretas que se han hecho hasta el momento, advirtiendo –como decíamos– que muchos autores, aunque se decanten por uno de los orígenes, reflexionan otros más con base, sobre todo, en las acepciones de la palabra y sus derivados en los países hispanohablantes. Las propuestas, con sus respectivos étimos, son las que figuran en la Tabla 1:

| Propuestas | Étimos |
|------------------|-------------------------------|
| 1. Gitanismo: | 1º. Čingorar: ‘pelear’. |
| | 2º. Zíngaro/zingar: ‘gitano’. |
| 2. Americanismo: | 2.a. Indigenismo: |

| | |
|---|---|
| 2.a.1. Quechua: | |
| 1º. | De <i>chi</i> : ‘para’. <i>In</i> : ‘producir, multiplicar’. <i>Gag-</i> , raíz del verbo <i>gagaben</i> : ‘molestar’. |
| 2º. | De <i>chinkay</i> : ‘sitio donde es fácil extraviarse’. |
| 2.a.2. Náhuatl: | |
| 1º. | De <i>tzintli</i> : ‘desnudo’, ‘ano’. |
| 2º. | De <i>xinaxtli</i> : ‘aguamiel’. |
| 2.b. Marinerismo: <i>singar</i> : ‘remar con un solo remo’. | |
| 3. Africanismo subsahariano: | |
| 1º. | Del kimbundu: <i>kuxinga</i> y <i>kuxingila</i> : ‘excomulgar’ y <i>kuxingana</i> : ‘disputar, altercar’. |
| 2º. | Del kikongo: <i>muxinga</i> (<i>xinga</i> y <i>singa</i>): ‘cuerda’, ‘vara delgada’, ‘látigo’, ‘flagelo’ y, por contigüidad, ‘latigazo’. |
| 4. Galleguismo: | |
| 1º. | <i>Chisca</i> : ‘porción moi pequena de algo’. |
| 2º. | <i>Chingo</i> : ‘porción pequena dun líquido ou bebida que se bebe dunha vez’. |
| 3º. | <i>Xiringar</i> : ‘mollar [algo ou a alguén] ao lanzar un líquido a chorro. Causar molestias, desgusto ou fastío a [alguén]’. |
| 5. Asturianismo: 1º <i>Chigre</i> : ‘taberna. Tienda donde se venden licores al por menor o sidra en botellas’. | |
| | |

Tabla 1. Elaboración propia.

4.1. Palabras relacionadas con un mismo origen etimológico

Los desacuerdos de base obedecen a varios factores. Uno de ellos puede deberse a una probable confusión de los lexicógrafos al emparentar términos fonéticamente parecidos, pero de orígenes distintos, como *chínquere* (‘aguardiente’) que probablemente sea una alteración por epéntesis del asturiano *chingre* (‘taberna’) que diera *chinguirito* (‘lugar donde se expenden

bebidas alcohólicas’) y, de aquí, el actual *chiringuito* en España, palabra que no tendría ninguna relación con nuestra palabra.

A continuación, enlistamos las palabras que se han relacionado etimológicamente en la bibliografía que hemos consultado: *chinga*, *chingana*, *chingar*, *chingas/zte*, *chinguear* / *chinguear* / *hacer chinga*, *chínguere*, *chinguero* y *chingo*.

4.2. Caló y gitanismo

Antes de iniciar el recorrido, nos detendremos un momento a precisar lo que se entenderá en este artículo tanto por *caló*, como por *gitanismo*, dada la cantidad de confusiones que el primero de los términos conlleva, ya que suele ser entendido como ‘jerga’, principalmente de los delincuentes. Y es que estas confusiones son comprensibles si revisamos las definiciones dadas en las distintas ediciones del DLE a lo largo de su historia (Buzek 2013a: 71-72). Siguiendo este artículo, elaboramos la Tabla 2 sobre el término *caló*:

| AÑO | EDICIÓN | ACEPCIÓN |
|------|------------------|--|
| 1884 | 12. ^a | ‘Jerga que hablan los gitanos y los rufianes’. |
| 1914 | 14. ^a | ‘Lenguaje o dialecto de los gitanos’. |
| 1925 | 15. ^a | ‘Lenguaje o dialecto de los gitanos adoptado en parte por la gente del pueblo bajo (Caló jergal)’. |
| 1936 | 16. ^a | Repite la acepción de 1925. |
| 1947 | 17. ^a | Repite la acepción de 1925. |
| 1956 | 18. ^a | Repite la acepción de 1925. |
| 1970 | 19. ^a | Regresa a la acepción de 1914, es decir: ‘Lenguaje o dialecto de los gitanos’. |
| 1984 | 20. ^a | Repite la acepción de 1970. |
| 1992 | 21. ^a | Agrega un gentilicio a la definición: ‘Lenguaje de los gitanos españoles’. |
| 2001 | 22. ^a | Se mantiene la acepción, pero se agrega el étimo: ‘Del <i>caló</i> , negro’. |

Tabla 2. Elaboración propia.

Finalmente la RAE (2019), ya en el 2010, precisa en su segunda acepción: ‘Variedad del romaní que hablan los gitanos de España, Francia y Portugal’, igualándolo ya con *gitanismo*, que es como se leerá en este artículo.

Como puede observarse, el término *caló* fue durante décadas una marca ambigua y permeable, abierta más al imaginario colectivo de la sociedad española de la época –representada por los redactores del DLE– que al estricto tratamiento lexicográfico.

Entonces, entenderemos por *gitanismo* no solo las voces genuinamente gitanas (*chavo*), sino también las derivadas y adaptadas formal y semánticamente, y plenamente integradas al español mexicano (*camelar* por *observar*). Es probable que estas voces no hayan entrado directamente a través de los gitanos, sino como “españolismos”, ya que la mayoría de los gitanos mexicanos llegaron en el siglo xx y provenían mayoritariamente de los Balcanes.

4.3. Gitanismo

Ha sido la etimología más ampliamente aceptada a lo largo de la historia, dado que la asumen tanto el DLE, como Corominas y Pascual (1992). Se le hace provenir de la lengua caló de los gitanos, del verbo *čingarár*: ‘pelear’.

El primer testimonio que hemos encontrado de esta etimología es la de de Sales Mayo (*Quindalé*) (1870), donde registra tres términos provenientes del caló: *Chinga* y *chingarí* (‘disputa, riña, reprensión’), *Chingarar* (‘disputar, reñir; reprender; guerrear’) y *Chingaró* (‘guerrero, combatiente’) (p. 24).

El segundo testimonio es de Gagini (1919) en su *Diccionario de costarriqueñismos*,⁶ que dedica a Don Valeriano Fernández Ferraz,⁷ maestro suyo y hermano de Juan Fernández Ferraz, sobre el que hablaremos en el siguiente apartado. Con una postura más radical con respecto a la RAE⁸ nos dice en la *Advertencia* que abre el diccionario:

Sale, pues, esta edición notablemente aumentada y bajo un plan menos empírico; en ella, considero las divergencias de nuestro lenguaje con relación a la lengua madre, no como simples corruptelas introducidas por el capricho o la

⁶ Hay una primera edición en 1892 –*Diccionario de Barbarismos y Provincialismos de Costa Rica*– que no hemos podido consultar.

⁷ Ellos dos y su hermano Víctor salieron de Canarias a Costa Rica, donde dejaron una importante huella en el sistema educativo y, en general, en la producción humanística del país centroamericano.

⁸ Nótese el cambio de título con respecto a la edición de 1892: en esa, llamaba *barbarismos* y *provincialismos* a los términos que relacionaba. En la segunda edición de 1919, los llama *costarriqueñismos*.

ignorancia, sino como resultado natural de la evolución fonética y semántica a que están sujetos los idiomas vivos (p. 6).

En esta obra, Gagini (1919) reconoce que, con base en los distintos usos de los términos relacionados en el continente americano, no es clara la etimología; propone dos posibilidades y privilegia el caló. Las palabras que engloba con ese étimo, con sus definiciones, son las siguientes: *Chingar*, para la que propone la acepción de ‘descolar, cortar la cola a las caballerías’ (p. 114) y *chingarse*, que, en la América del Sur, significa ‘chasquearse, frustrarse, fracasar’ (p. 114). En gallego es ‘amedrentar, cortar’ (p. 114). Es voz del caló de los gitanos españoles. Sin embargo, hacemos notar que es curioso que opte por esta etimología –que se repetirá en la bibliografía consultada–, cuando la acepción que le da al verbo no tiene relación con el significado de la voz en caló (‘disputa, riña, reprensión’) que vimos en de Sales Mayo (1870: 24).

Otras palabras que relaciona son, por una parte, *chingaste*, a la cual hace provenir del “azteca” *xinaxtli* (‘aguamiel’), que se emplea como fermento para fabricar el pulque; aclara que, en el Salvador, se escribe *chinaztle* (p. 114); y, por otra parte, *chingo*, de la que especifica que se usa en toda América Central y en Cuba con la acepción de ‘corto’. A este respecto, comenta que el sufijo “azteca” *-tzinco* es estimativo o reverencial, compuesto de *tzintli-co*, el cual, según Membreño (1895), significa ‘en el ano’ y que en la escritura nahua se representaba por un cuerpo desnudo de la cintura para abajo; pero quizás nuestro vocablo es de origen español, pues en gallego *chinco* (en español *chico*) significa ‘corto’ (González, 2011: 114).⁹

El tercer testimonio que hemos hallado es de Salado Álvarez (1924), concretamente en el “Apéndice letra D. Un vocablo vagabundo”, que fue su discurso de entrada a la Academia Mexicana de la Lengua. En dicho apéndice, después de hacer una revisión crítica de las propuestas anteriores, llega a las siguientes conclusiones: “En primer lugar, nuestra palabra probablemente tiene diversos orígenes, de los cuales uno o varios pueden ser americanos, concretamente quechua”. Sin embargo, es interesante acotar que descarta cualquier etimología de cualquier lengua autóctona mexicana y desacredita explícitamente la versión de Ferraz (Salado Álvarez : 133).

Menciona Salado Álvarez que fue Ricardo Lenz quien hizo provenir el término de Perú, cuyo origen sería quechua, y define la palabra *chingana* como ‘taberna ordinaria, casa de diversiones, a menudo especie de burdel’ (p. 122). Añade que también es ‘la fiesta que se celebra en tal establecimiento con cantos y bailes

⁹ El *Diccionario da Real Academia Galega* (González, 2011: 114) no hace referencia a esta acepción, sino que define el término así: “Chingo: substantivo masculino. Porción pequena dun líquido ou bebida que se bebe dunha vez”.

populares' (p. 122). Más adelante cita a Vélez de Aragón,¹⁰ quien califica el término como peruanismo, dándole el significado de 'cueva' o 'escondite' (p. 122). Después realiza un breve recorrido por otras acepciones válidas en Centroamérica, como *chingo*, donde repite la acepción de 'rabón o vestido corto de mujer' en Honduras o *chinguear*, como 'hacer burla' en Guatemala y, finalmente, menciona que *hacer chinga* y *chinguear* se usan en toda Centroamérica para provocar a los gallos de pelea y, por extensión, a todas las burlas molestas (p. 123).

En segundo lugar, recupera la acepción gitana que, para él, es la que "se usa en Méjico", "venida a nuestro país por mediación de andaluces y extremeños" (p. 130), para añadir que "la circunstancia de que es ofensiva entre los mismos thugs y otras tribus asiáticas, de seguro ha contribuido a que nuestras plebes hayan heredado el disgusto hacia ella al grado de llegar a las manos y matarse entre sí los que la profieren o la reciben como una maldición" (p. 133). No obstante, él no alude a la etimología de *Quindalé* (1870), sino que propone otra: la voz *zingaro*, de la cual se formó el verbo *zingar* que "existe en el caló de Cuba¹¹ y Andalucía" (Salado, 1924: 131-132) y da varias referencias de esto en diccionarios de la India. Por lo anterior, no le parece desatinada la acepción de 'cópula' que se le da en México por significar 'cosa prohibida, bastarda y degradante'.

Igualmente, propone que se trata de un vasquismo, en el sentido que le da el *Dictionnaire Basque Français* de W. J. van Eys de 1873, que no hemos podido consultar. Como sea, es una interpretación que no hemos encontrado en ningún otro testimonio y, en razón de ello, aquí la recuperamos. Finalmente, sugiere, sin abundar, un posible origen africano del término.

El cuarto testimonio es el de Santamaría (1983), que se adscribe a la etimología dada por Salado (1924), de quien reproduce el artículo completo. Además, Santamaría (1983) registra por primera vez, en la bibliografía consultada, los siguientes términos con acepciones vulgares: *Chinga*, al que clasifica como "término bajo" (p. 397), *chingada (chinga)*, al que califica un poco más fuertemente como "término indecente" (p. 397), *chingadazo*, del que dice que es "grosero" (p. 397), *chingadera*, del que dice textualmente "acción baja, impropia de caballeros" (p. 397), *chingado* que es, a su vez, un "epíteto soez" (p. 397); concretamente de *chingar*, dice "quizás provenga de viejas formas jergales españolas" (p. 397) y es en esta entrada donde reproduce completo el artículo de Salado Álvarez. También registra *chingón*, del que afirma que es "insustituible, aunque sea malsonante para algunos y algunas" (p. 400).

El quinto testimonio es de Corominas y Pascual (1992). En un amplio artículo, la consideran de origen jergal, cuyo significado primitivo parece haber sido

¹⁰ Seguramente por su *Diccionario de la lengua castellana* (1897) que no hemos podido consultar.

¹¹ En Cuba, como veremos en el apartado de "Marinerismo", se usa el verbo *singar* como 'molestar, fastidiar' y, vulgarmente, 'joder, *chingar*'.

‘pelear, reprender’, de donde se desprenderían los significados de ‘fastidiar, estropear’. Concuerdan con la etimología de *Quindalé*: “probablemente del gitano *čingarár* ‘pelear’, de origen índico” (de Sales Mayo, 1870: 365).¹² Empero, reconocen que “no todas las palabras castellanas en *ching-* derivan de este verbo, pues en América se mezclaron con ellas algunos “radicales aborígenes”; con respecto al náhuatl, aluden al diccionario de Ferraz que propone *tzinco* (‘desnudo’) como étimo, pero, al igual que Salado Álvarez, lo desautorizan justificando que no aparece como tal registrado en el diccionario azteca de Molina.¹³ Como Salado, le dan más crédito al quechua *cin kay* ‘sitio donde es fácil extraviarse’, en el sentido de ‘emborrachar(se)’. De la misma manera, es importante señalar que los etimólogos también mencionan (y descartan) un posible origen portugués, aludiendo a la voz *xingar* que significa ‘insultar con palabras’ (p. 365).¹⁴

El sexto testimonio es el de Ivo Buzek (2012). Para precisar los gitanismos netamente mexicanos, recorre las definiciones de dos diccionarios: el *Diccionario del español usual en México*, coordinado por Lara (1996), y el *Diccionario breve de mexicanismos*, de Guido Gómez da Silva (2001). En esta comparación, el diccionario de Lara es ensalzado por su exactitud; gracias a ella, cualquier persona no mexicana puede fácilmente entender el uso diacrítico de estos términos en la actualidad, ya que, en todos los casos, se advierte el registro grosero y vulgar de los mismos. Con base en ellos, halla solo dieciocho gitanismos netamente mexicanos, pero rescata que, aunque son muy pocos, dos de ellos –*chavo* y la familia léxica de *chingar*– son “voces casi identitarias del español mexicano” (Buzek, 2012: 218).

Nosotros revisaremos solo las siguientes: *chingada* –con las acepciones de ‘copular’ o ‘molestar’–, *chingadazo* –con la acepción de ‘golpe (muy) fuerte’– *chingado*/o *chingao* –con las acepciones de ‘dañado’, ‘despreciable’ y/o (ya sea solo o junto a la interjección *ah*) para expresar sorpresa o enojo–, *chingar* –con las acepciones de ‘hacer daño o molestar’, ‘romper o descomponer’, ‘violar sexualmente’–, *chingarse* –con las acepciones de ‘sacrificarse en extremos’ o ‘fracasar’– y, finalmente, *chingón/-na* –con la acepción de ‘excelente en alguna actividad o rama del saber’–.

Por último, el séptimo testimonio es el del DLE (en su edición de 2014). Este da la misma etimología de de Sales Mayo (1870) y nueve acepciones que son las

¹² No hay que perder de vista que toman el DLE de 1936 como punto de partida.

¹³ Pensamos que se refiere al *Vocabulario en lengua mexicana y castellana* de fray Alonso de Molina, que no hemos podido consultar. Sin embargo, Lenz (1979) afirma que, en dicha obra, sí aparece el término *tzincoia*: ‘putañear el varón pagando a la dama’, como veremos en el siguiente apartado.

¹⁴ Nosotros volveremos a esta posibilidad descartada por los lexicógrafos catalanes en el apartado correspondiente.

que figuran en la Tabla 3 y de las que nos llama poderosamente la atención la omisión total de referencias de uso en México:

| | |
|-------------------|--|
| Etimología | <i>čingarár</i> ‘pelear’ |
| Acepciones | 1. Coloquialismo por ‘importunar o molestar a alguien’. |
| | 2. Malsonante por ‘practicar el coito con alguien’. |
| | 3. Coloquialismo por ‘beber con frecuencia vinos y licores’. |
| | 4. “Canarismo”: ‘salpicar o mojar con un líquido’. ¹⁵ |
| | 5. Geolocalizada en Centroamérica –concretamente de uso en Costa Rica, Honduras y Nicaragua– por ‘cortar el rabo a un animal’. |
| | 6. Palencialismo por ‘tintinar’. ¹⁶ |
| | 7. Geolocalizada en Argentina, Uruguay y Paraguay, por ‘colgar desparejamente el orillo de una prenda’. |
| | 8. Verbo pronominal por ‘embriagarse, perder el dominio de sí por beber en exceso’. |
| | 9. Verbo pronominal, restringido a Canarias, Argentina y Chile, por ‘no acertar, fracasar, frustrarse, fallar’. |

Tabla 3. Elaboración propia.

4.4. Indigenismo quechua

El primer testimonio que hallamos de esta etimología es la propuesta por Barberena (1894). En esa obra, inicia afirmando que en Guatemala y El Salvador se emplea *chinga* en el contexto de la pelea *de gallos* como el acto de enfrentar a uno de ellos para provocar al otro. Afirma que, por extensión, se ha formado el verbo *chingar* como sinónimo de *molestar*. Para él, el verbo se forma con tres raíces quichés, a saber: de *chi*: ‘para, con’, *in*: ‘producir, multiplicar’ y *gag-*, raíz del verbo *gagaben*: ‘molestar’, lo que daría, literalmente: ‘para producir enojo’ (p. 97).

Más adelante, refiriéndose a los significados de ‘falta, disminución, quite, pequeñez’, que autores anteriores –cita, concretamente a Gagini (1919) y a

¹⁵ Causa interés por no aparecer en ningún otro diccionario. Sugerimos el parecido con otra voz gallega, concretamente *xiringar* que, quizás por aféresis, podría haber dado *chingar*. El *Diccionario da Real Academia Galega* (González, 2011) da la siguiente definición en la tercera acepción del término: ‘Mollar [algo ou a alguén] ao lanzar un líquido a chorro’.

¹⁶ Asimismo, es una acepción que no aparece en ningún otro diccionario

Ferraz (1892)– habían hecho proceder del gallego *chingo*, recorre las acepciones de varios términos (concretamente de *chinga/chingo*, *chingar/chinguear* y *chingoleto*) y concluye que estos no son galleguismos, sino que provienen de otra raíz quiché, *gat*, que significa ‘cortar’ y, por ende, ‘amputar, desrabar’ (Barberena, 1894: 98).

Un lema anterior es *chinazte*, del que dice que “es sinónimo de semilla” (p. 95) figurada y literalmente; para él, igual que la voz anterior, proviene del quiché, concretamente de *chi*: ‘con, para’ y *natz*: ‘escupir’ y, por ende, ‘saliva’; “así es que significa *con la saliva madre*” (p. 96). Y recuerda cómo se prepara la *chicha*, uno de cuyos ingredientes es la saliva.

Finalmente, es curioso señalar que el lingüista reflexiona que de *chinazte* se forma el verbo *chinastear*, que “aquí significa que el macho fecunda á la hembra, especialmente tratándose de las aves de corral” (p. 96), sugiriendo, quizás, la acepción de ‘practicar el coito’.

El segundo testimonio es de Lenz (1979). En la entrada 413, registra la voz *Chingána* que define como ‘taberna, burdel o fiesta que se celebra ahí’. La hace provenir del quechua *chingana*: ‘escondrijo’. Desacredita la versión de Vélez de Aragón,¹⁷ que la hace provenir de Perú, y menciona a Middendorf,¹⁸ quien, en concordancia con él, señala la palabra *chinkay*: ‘perderse, desaparecer’ como base del término *chingana*: ‘lugar en donde uno se pierde’. Este término está, a su vez, formado por *mik´uy*: ‘comer’ > *mik´una*: ‘comedor, lugar donde se come’. Menciona los términos *chinganeár* (‘frecuentar *chinganas*’) y *chinganéro* (‘ser afecto a las *chinganas*’) como derivados.

En la entrada 414, se ocupa del verbo *chingarse*, al que califica de uso familiar y define como ‘fracasar, frustrarse algún esfuerzo, no salir un tiro, no tener éxito’. Menciona nuevamente a Middendorf, con quien concuerda en que, como *chingana*, proviene del término quechua *chinkay*. No obstante, hace notar que “Hai una serie de palabras i significados cuya relación mutua es difícil” (p. 300) y relaciona muchos de los significados aparecidos en otros diccionarios, como ‘emborracharse, amedrentarse, descolar, gota de agua’; menciona nuevamente a Vélez de Aragón, quien da la acepción de ‘efectuar el acto carnal’ como específica de México. Aquí, Lenz (1979) no da una etimología quechua, como lo sugirió Barberena (1894), sino que, aludiendo a Ferraz (1892), quien lo hace provenir del náhuatl *tzinco*: ‘desnudo’, concuerda con él y dice textualmente que “sin duda, el significado bajo en Méjico, está debido al náhuatl” (Lenz, 1979: 300) y menciona la palabra registrada por Molina *tzincouia*: ‘putañear el varón

¹⁷ Suponemos que se refiere al *Diccionario de la Lengua castellana* de Saturnino Vélez de Aragón, que no hemos podido consultar.

¹⁸ Ernst Middendorf, erudito y viajero alemán que exploró Perú durante 1893 y 1894, y dejó tres volúmenes con sus observaciones.

pagando a la dama'. Finalmente, también menciona a Daniel Granada (1889), quien la hace provenir del verbo *xingar*: 'insultar de palabra', con etimología africana. Añade, además, un significado familiar con el sentido de fracasar o frustrarse algún esfuerzo y de ahí se derivaría *chingadura* como 'fracaso'.

4.5. Indigenismo náhuatl

El primer testimonio que hemos podido consultar fue el de Juan Fernández Ferraz (1892). Consideramos útil comentar los motivos que lo llevaron a emprender esta obra por su apego a la ideología de la época; para ilustrarlo, iniciemos con sus palabras en la "Introducción":

Trabajos pequeños de explicación de voces nahuas imperfectos y errados todos, entre los que debo citar como más dignos de leerse los del sabio matemático y astrónomo salvadoreño Doctor Don Santiago I. Barberena, me han confirmado en la idea que tengo de la utilidad y necesidad de un estudio especial de los NAHUATLISMOS corrientes en el español común de cada una de las repúblicas hispanoamericanas comenzando por Méjico y concluyendo por Chile y la Argentina (p. vii).

Por estas palabras, parecería un deseo genuino de reivindicar la importancia de las aportaciones del náhuatl al español hispanoamericano. Pero pronto esta ilusión se desvanece cuando continuamos leyendo:

¿Demuestra la existencia de palabras de origen mejicano en todos los países conquistados y poblados por España, Filipinas incluso, dominación más o menos duradera de la pujante raza azteca?

No, precisamente y hasta tengo la idea de que la mayor parte de estas sonoras voces nahuas fueron traídas de Méjico a los países de Centro y Sur América, por los españoles mismos que entendieron acaso que por medio de esa lengua se harían comprender de los otros pueblos que sucesivamente fueron visitando, sometiendo y poblando de Norte a Sur (p.vii).

Finalmente, para hacerle justicia al filólogo, es menester citar sus observaciones sobre el *Diccionario* de la RAE antes de concluir su "Introducción":

Por otra parte, la Real Academia Española de la Lengua, que ya incluye tantas voces llamadas por ella unas veces *mejicanas*, otras *americanas* y á otras expresamente *caribes*, ha errado en la transcripción, significado y composición de muchas de ellas, como le pasa en el primer extremo respecto de *tepeizquite* (v.e.v. en el texto), en cuanto al segundo en *cancha* por *cacalote*, y en lo que hace al tercero en *cidracayote* y *tabaco* (v.e.v.) (p. ix).

Con respecto a nuestra vagabunda palabra, el primer lema que registra Ferraz (1892) es *chinga*, del que no proporciona etimología y para el que da tres acepciones: ‘impuesto que pagan los jugadores’ (sinónimo de *chingo*), ‘descolar’ y sinónimo de *colilla*. El segundo verbo es *chingar*, del que tampoco da etimología y cuya acepción es ‘descolar’ (también da como sinónimo *chingo*). El tercero es *chinguear* que, asimismo, carece de etimología y define como ‘cobrar el punto en el juego’. El cuarto, nuevamente sin etimología, es *chinguero*, al que define como ‘el coime que cobra el punto en el juego’. El quinto lema, *chingazte* –cuya acepción es ‘heces’, ‘residuo’ y, por extensión, ‘el último hijo, el poso de la matriz’– sí tiene etimología; para él, la palabra parece compuesta de *tzintli*: ‘ano, fondo, base’ + *catzauē*= ‘ensuciar y ensuciarse’. El último lema relacionado es *chingo* (v. *chingar*), que significa “una cosa pequeña, por desmochada o amputada y de ahí se aplica a un animal sin cola, desrabado y también a una persona en el sentido de desnudo completamente ó aún en paños menores” (p. 52). La palabra es indudablemente la expresión adverbial *tzinco* compuesta de *tzintli*: ‘ano, base’ + *co*: ‘en’.

El segundo testimonio que encontramos es el de Alberto Membreño (1982), que comienza con la palabra *chingaste*, a la que define como ‘el residuo que queda de alguna cosa’; para él, es obvio que la palabra proviene del mismo étimo que *chinaste*, para la cual propone *xinachtli*: ‘germen prolífico’. Luego relaciona el lema *chingo* –al que hace coincidir con ‘rabón’– con *chinguear* por ‘hacer burla’; remite a la palabra española *chunguearse*¹⁹ (pp. 57-58).

El tercer testimonio que hemos hallado es la obra coordinada por Carlos Montemayor (2019), *Diccionario del náhuatl en el español de México*, sobre todo el apartado “Apéndice v. Análisis de nahuatlismos polémicos”. El escritor se refiere específicamente al verbo *chingar*, al que define como “verbalización de *chinco* o *chingo*, ‘en el culo’”, de *tzintli*: ‘culo, ano’ y *-co* partícula locativa. Es de interés porque señala muchas otras palabras con la misma raíz, como *chinacate* ‘desnudo’, *chinaco* ‘desarrapado’, *chinanar* o *chinanear* ‘practicar el coito’.

En dicho Apéndice, Montemayor disiente del origen gitano del término sostenido por el DLE, dada la gran cantidad de significados del término en Hispanoamérica, lo que “debería llevarnos a sospechar que quizás hay otra base lingüística y cultural para explicarlos mejor” (p. 372). Luego enmienda, uno por uno, todos los argumentos dados por Corominas (1992) para justificar la etimología caló o quechua y –mediante la reflexión de muchos términos nahuas como los mencionados en el párrafo anterior y recalcando que el uso “lépero” del término ha impedido durante mucho tiempo abordarlo cabalmente²⁰ en la lexicografía– llega a la siguiente reflexión:

¹⁹ Acotamos que *chunguearse* / *chunga* son gitanismos.

²⁰ En este sentido, se apoya también en Alatorre (2001).

Por tanto, debemos decir que además de los sentidos del *chingar* gitano como “disputa, riña o guerra, combate”; del *chincana* quechua como “taberna de gente baja”; del también quechua *chinkai* como “perderse, desaparecer”; del arahucano *chingolo* “especie de gorrión” y *chingue* “mofeta o zorrillo”, el “chingar” del mundo cultural náhuatl ayuda a completar y explicar la riqueza polisémica con que sus vocablos afines en función de verbos, sustantivos o adjetivos han evolucionado en el español de México (p. 379).

4.6. Marinerismo

Relacionando el término con el verbo *singar*, se aboga por un origen náutico proveniente del antiguo escandinavo.

El primer diccionario que registra un término relacionado con estas voces es el *Diccionario de Autoridades* en 1732, (Real Academia Española de la Lengua, 1990), pues, aunque no registra estrictamente *chingar* o *singar*, sí tiene entrada la palabra *singlones*, que, como habíamos señalado, define como “Los maderos que están sobre la quilla desde los rodeles hasta los piques y hacen cuerpo con las hastas. Vocab. Marit. De Sev.” (p. 119).

Son varios los lingüistas que han visto relación entre *singar* y *chingar*. Nos referiremos concretamente a Zamora Munné (1972). Para el lingüista de origen cubano, *chingar* deriva del marinerismo *singar*, que significa ‘remar con un solo remo’, lo que por simbolismo fálico –como *verga* (‘mástil’) por falo en México– devendría en un primer significado ‘fornicar’, del que se desprenderían otros significados como ‘molestar, frustrar, etcétera’ (p. 412).

Acá es interesante acotar que Roberts y Pastor (1996: 301) registran *cinglar* (2017: 301) con dos posibles raíces indoeuropeas: I: *kenk-* y II: *sek*. Este último es el que nos interesa, toda vez que, en su segunda acepción dice textualmente: “Germ. Segel: vela (pieza de tela cortada). singlar o cinglar II (<fr. cingler: <fr. ant. singler: <escand. ant. sigla: navegar) ‘navegar con vela’; singladura: distancia recorrida por una nave en veinticuatro horas” (p. 152).

Después de realizar un recorrido por algunos diccionarios etimológicos –Corominas y Pascual (1992) y García de Diego (1954)–, afirma que estos significados secundarios quedarían fortalecidos en español por el cruce con el gitanismo *čingarár* (‘pelear’) y con el quechuismo *chinkay*, como dijimos en los apartados correspondientes.

Para él, la palabra originaria es *singar* (no al revés, como lo habían visto otros lingüistas); proviene, entonces, del antiguo escandinavo (nordismo) *sigla*: ‘navegar’. A este respecto, es interesante acudir a las reflexiones de Erla Erlendsdóttir (2007), quien ubica de manera muy precisa la causa por la cual los nordismos entraron en las lenguas europeas por mor de las temibles

incursiones vikingas a las costas marítimas y fluviales del continente a partir del siglo VIII, gracias a sus enormes adelantos en las técnicas de navegación y en la construcción de naves. Además, fundaron algunas colonias como Normandía en el norte de Francia a principios del siglo IX, por lo que *singar* entró como galicismo.

Este préstamo se atestigua en castellano desde 1380 en el “Cuento de Otas” y en francés un poco antes, *cingler*. En español se corrompió en *singlar*²¹ ‘navegar con un solo remo’.

4.7. Africanismo subsahariano

El primer testimonio que hemos encontrado se remonta a Granada (1889). En él, registra la voz *chingarse*, a la que califica como familiar, sinónima de ‘chasquearse, quedar burlado’. Menciona que en las hablas de Bogotá, Chile y Río de la Plata lo usan; sin embargo, no menciona México. Hace provenir la palabra del verbo portugués *xingar*: ‘insultar de palabra’, que viene del verbo *cu-rit-xinga*, de la lengua bunda²²; sugiere que el origen de la palabra en la América hispánica puede provenir de aquí (pp. 196-197).

El segundo testimonio es el de Salado (1924), quien de manera muy breve y sin darle mayor importancia menciona a Granada (1889), que a su vez menciona a Beaurepaire,²³ afirmando que *xingar* significa ‘insultar de palabra’ y posee una etimología africana (p. 124).

El tercer testimonio es el de Pérez Fernández (1997), quien sustenta con mejores fundamentos esta etimología. Para ello, alude al imprescindible estudio de Beltrán (1981), quien señala que, desde el siglo XVI hasta finales del XVII, hubo en América, incluyendo por supuesto la Nueva España²⁴, una “invasión masiva” de personas africanas, sobre todo de grupos pertenecientes al grupo lingüístico-cultural bantú, cuya lengua de comunicación era el kimbundu.

Para él, la etimología gitana difícilmente puede competir con la de origen bantú, ya que, si bien existe cierta similitud fónica y semántica con la palabra *chingar* en América, los radicales gitanos originarios y su variante española *cinquarrelar* se hallan más alejados, tanto en un aspecto como en el otro. No

²¹ Ricardo Ciudad remite *singlar* a *espadilla*: “A espadilla: manera de propulsar un bote bogando con un solo remo colocado en la chumacera (*singlar*) [...]” (1992: 186).

²² Mbundu, actualmente llamada *quimbundu* o *kimbundu*.

²³ El vizconde francés Henrique Beaurepaire-Rohan fue un explorador y geógrafo que realizó varias expediciones en Brasil, donde murió en 1894. Lamentablemente, no hemos encontrado aún la obra a la que hacen referencia varios lexicógrafos.

²⁴ Baste como ejemplo recordar la revuelta cimarrona de Veracruz, liderada por Yanga (o Nyanga) a principios del siglo XVII.

puede descartarse una confluencia o, más exactamente, una influencia del *xinga* africano sobre las hablas gitanas de España, país donde coexistieron gitanos y bantúes durante varios siglos. Después, recuerda que Corominas y Pascual también citan el Diccionario de vocábulos brasileiros²⁵, del ya mencionado vizconde de Beaurepaire-Rohan, en relación con el empleo de la palabra *xingar* o *chingar* en Brasil, en el sentido de ‘insultar com palavras, descompor’, empero, hacen caso omiso de su propuesta etimológica africana dada a conocer desde fecha tan temprana. Sencillamente no la toman en cuenta; ni siquiera la mencionan. Hay que decir que tanto *(ku)xinga*²⁶, como *muxinga* han pasado al portugués brasileño, el primero con la acepción de ‘insultar, burlarse’; el segundo, con la de ‘zurra’. Ello es resultado de la estrecha relación habida entre Brasil y Angola en épocas pasadas, y de la gran influencia ejercida por el kimbundu en el portugués brasileño. Brasil dependía a tal extremo de la mano de obra angoleña que llegó a convertirse en la metrópoli colonial efectiva de aquella región de África, en sustitución de Portugal.

Volviendo a nuestra palabra, Pérez Fernández nos explica que existen dos vocablos de la lengua kimbundu directamente vinculados con el *chingar* mexicano, al cual dieron origen: *kuxinga* y *muxinga*.

1°. El vocablo *kuxinga* –y sus derivados *kuxingila* “excomulgar” como *kuxingana* “disputar, altercar”– es a la vez verbo y sustantivo. Los verbos pueden sustantivarse de diversas maneras, una de ellas es pasando con el mismo prefijo a la clase nominal correspondiente. De este modo se obtiene un sustantivo abstracto que nombra la acción del verbo. Así, *kuxinga* que en una de sus múltiples acepciones quiere decir “injuriar”, significa “injuria” al hacer función de sustantivo. Otra de sus acepciones es “descomponer”, como verbo; como sustantivo, significa, pues, “descompostura”. Desde el punto de vista semántico, el sentido de la primera acepción es la agresión moral; el de la segunda, la agresión física, o ambas: es el *destruir*.

2°. Por su parte, la palabra kikongo *muxinga* –y *xinga* y *singa*– pertenece a una clase nominal que incluye numerosos sustantivos concretos. Dos de las acepciones de este vocablo son “cuerda” y “vara delgada”, de ahí que también signifique “línea”. Pero, a la vez, cuerda y vara son objetos que pueden servir como instrumentos punitivos; por consiguiente *muxinga* significa también “látigo”, “flagelo” y por contigüidad, “latigazo”. En plural, este verbo puede tener entre sus significados el de “zurra”, “tunda”. Así pues *muxinga* (singular) y *mixinga* (plural) son expresión de la agresión física –que obviamente, puede suponer también la agresión moral– (Pérez Fernández, 1997: 311-312).

²⁵ Escrito en 1889 e impreso en Río de Janeiro por la Imprenta Nacional, y que no hemos podido consultar.

²⁶ Como señala el autor, en kimbundu todos los infinitivos están marcados por el prefijo *ku*-.

Finalmente, Pérez Fernández (1997) nos muestra que, si bien existen antecedentes de *chingar* mexicano en el kikongo, el origen de este ha estado fundamentalmente en la lengua kimbundu, del centro-norte de Angola.

Nuestro tercer y último testimonio es el de Lara (2015). Después de una breve revisión histórica sobre la influencia de las culturas africanas en Nueva España y de los registros léxicos de las voces de origen africano en la lexicografía mexicana, concuerda con Pérez Fernández (1997) y afirma que “parece claro” que nuestra “vagabunda palabra” viene del kimbundu y kikongo, *singa: xinga*: ‘insultar con palabras, injuriar’ (Lara, 2015: 332).

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones a las que hemos llegado son las siguientes:

1. Este recorrido nos ha demostrado la enorme riqueza de significados de los términos perseguidos y la necesidad de continuar investigando para lograr establecer en el futuro un estado de la cuestión.
2. Nos parece evidente una renuencia por parte de ciertos filólogos de peso, como Corominas, a aceptar la etimología indígena de muchos términos del español.
3. Finalmente, consideramos mayor aun la renuencia a aceptar etimologías africanas; en este sentido, el artículo de Pérez Fernández (1997) nos ofrece un recorrido por distintos estudios anteriores a él que demuestran cómo sigue prevaleciendo en los estudios lingüísticos, y en los etimológicos en particular, el desdén y la subestimación de los aportes culturales y específicamente lingüísticos africanos a la América Latina y aún más a la península española.

BIBLIOGRAFÍA

- ALATORRE, A. (2001). Sobre americanismos en general y mexicanismos en particular. *NRFH*, 1 (XLIX), 1-51.
- BELTRÁN, G. (1981). *La población negra de México*. Secretaría de la Reforma Agraria.
- BÜRKI, Y. (2014). Darío Rubio: ¿La anarquía del lenguaje en la América española? Hacia el reconocimiento del léxico americano y del mexicano en particular. *Boletín Hispánico Helvético*, (23), 195-226.

- BUZEK, I. (2014). *El valor del Diccionario de mejicanismos de Feliz Ramos i Duarte (1895) para la historia del léxico del origen gitano en el español mexicano*. <https://bit.ly/3Ljc2PK>
- BUZEK, I. (2013). Caló, una marca polifacética en la historia de la lexicografía académica. *Etudes Romanes de Brno*, 34 (2), 69-90.
- BUZEK, I. (2013a). Los diccionarios de Carlos Gagini como fuentes de estudio de gitanismos en el español de Costa Rica a finales del siglo XIX y comienzos del siglo XX. En Valeš, M. y Míča, S. (ed.). *Diversidad lingüística del español*. Universidad Técnica de Liberec, 45-67. <https://bit.ly/3PjIYvF>
- BUZEK, I. (2012). Presencia del léxico de origen gitano en las variedades latinoamericanas del español: El caso del español de México y su caló. *Etudes Romanes de Brno*, 33 (2), 201-220.
- ERLENDSDÓTTIR, E. (2007). Marinerismos de origen nórdico en el español de América. En *Actas XVI del Congreso AIH*. https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_014.pdf
- HERNÁNDEZ MARTÍNEZ, I. (2015) El origen de la palabra chingar en el español mexicano: un debate abierto. *Estudios de Lexicografía*, (6), 137-143. https://digilib.phil.muni.cz/bitstream/handle/11222.digilib/136450/SpisyFF_445-2016-1_10.pdf
- JIMÉNEZ, A. (1963). *Picardía mexicana*. Libro Mex-Editores.
- LARA, L.F. (2015). Africanismos en el español de México. *NRFH*, 63 (2), 297-336.
- LARA, L.F. (2011). El símbolo, el poder y la lengua. En Silvia S. y Motserrat A.(eds.). *El dardo en la Academia. Esencia y vigencia de las academias de la lengua española*, Tomo I, Melusina, 315-341.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2010). *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*. Arco Libros.
- PÉREZ FERNÁNDEZ, R.A. (1997). El verbo chingar: una palabra clave. *El rostro colectivo de la nación mexicana*. Instituto de Investigaciones Históricas de la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo. <https://aladaainternacional.com/el-verbo-chingar-una-palabra-clave/>
- SALADO ÁLVAREZ, V. (1924). Apéndice letra D: Un vocablo vagabundo. *Méjico peregrino. Mexicanismos supervivientes en el inglés de Norteamérica*. Talleres gráficos del Museo Nacional de Arqueología, Historia y Etnografía, 119-134.
- ZAMORA, J. (1972). Lexicografía indianorrománica: "Chingar y Singar". *Romance Notes*, 14 (2), 409-413.

Diccionarios

- ALCEDO, A. de. (1788). *Diccionario Geográfico-Histórico de las Indias Occidentales o América*, vol. 5. *Vocabulario de las voces provinciales de la América usadas en el Diccionario Geográfico-Histórico de las Indias Occidentales o América*. Imprenta de Blas Roman.
- BARBERENA, S. (1894). *Quecheísmos*. Tipografía “La luz”.
- COROMINAS, J. y Pascual, J. A. (1992). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, tomos Ce-F y Ri-X. Gredos.
- CIUDAD, R. (1992). *Diccionario Náutico*. Ciencias de la Dirección.
- COBARRUVIAS, S. (2001) [facsimil s/f]. *Suplemento al Tesoro de la lengua castellana o española*. E. Polifemo.
- COBARRUVIAS, S. (1984) [facsimil de 1611]. *Tesoro de la lengua castellana o española*. Turner.
- COMPANY, C. y Melis, C. (2002). *Léxico histórico del español de México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- FERNÁNDEZ FERRAZ, F. (1892). *Nahuatlismos de Costa Rica*. Tipografía Nacional.
- GARCÍA DE DIEGO, V. (1954). *Diccionario etimológico español e hispánico*. S.A.E.T.A.
- GARCÍA ICAZBALCETA, J. (1975) [facsimil de 1899]. *Vocabulario de Mexicanismos*. Academia Mexicana de la Lengua. https://www.academia.org.mx/aml_static/bd/DES027GARVOM1975.pdf
- GAGINI, C. (1919). *Diccionario de costarriqueñismos*. Imprenta Nacional.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. (dir.). *Diccionario da Real Academia Galega*. Real Academia Galega. <https://academia.gal/diccionario>
- GRANADA, D. (1889). *Vocabulario rioplatense razonado*. Imprenta Rural.
- JIMÉNEZ, A. (1980). *Vocabulario prohibido de la delincuencia mexicana*. Posada.
- LARA, L.F. (coord.). (2010). *Diccionario del Español de México*. El Colegio de México.
- LENZ, R. (1979) [Primera edición 1905-1910]. *Diccionario etimológico de las voces chilenas derivadas de las lenguas indígenas americanas*. Universidad de Chile. www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-9895.html
- MEMBREÑO, A. (1982) [facsimil de 1895]. *Hondureñismos*. Editorial Guaymura.
- MONTEMAYOR, C. (coord.). (2019). *Diccionario del náhuatl en el español de México*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- MONTES DE OCA, M.P. (coord.). (2010). *El chingonario*. Otras inquisiciones.

- DE SALES MAYO, F. (QUINDALÉ) (1870). *El gitanismo. Historia, costumbres y dialecto de los gitanos*. Librería de Victoriano Suárez Jacometrezo, 72.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA. (1990) [Facsímil de 1732]. *Diccionario de Autoridades*. Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y Asociación de Academias de la Lengua Española. (2019). *Diccionario de la Lengua Española*. <https://dle.rae.es/diccionario>
- ROBERTS, E. y Pastor, B. (1996). *Diccionario Etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Alianza Diccionarios.
- SANTAMARÍA, F. (1983). *Diccionario de mejicanismos*. Porrúa.
- TREJO, A. D. (1968). *Diccionario etimológico latinoamericano del léxico de la delincuencia*. Unión tipográfica editorial hispanoamericana.

Macías Rioja, E. I. [coord.] (2021). *La observación de la clase de lenguas para formar y mejorar la práctica profesional docente*. CEPE, UNAM.

Marisela Colín Rodea¹

Escuela Nacional de Lenguas, Lingüística y Traducción
Universidad Nacional Autónoma de México

El cuadernillo *La observación de la clase de lenguas para formar y mejorar la práctica profesional docente*, coordinado por Estefany Isabel Macías Rioja, forma parte de la colección *Temas selectos para la formación de profesores de español como lengua extranjera*, ELE. El hecho de que se destaque gráficamente el título de la colección funciona como una invitación a la lectura del texto.

El contexto en el que surge este cuadernillo es muy cercano a la práctica. Se trata de una obra breve, propuesta e ideada en el marco del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). Parte de la experiencia docente expresada mediante tres preguntas muy sugerentes para los docentes: “¿a qué nos enfrentamos cuando comenzamos a dar clases de ELE?, ¿qué más nos hubiera gustado saber sobre la docencia en nuestra etapa de profesores noveles? y ¿qué temas seguirán nutriendo nuestro quehacer docente?”.

“¿Qué es ser docente?, ¿cómo se puede aprender a serlo? y ¿cómo se puede seguir cultivando esta profesión?” constituye el segundo grupo de preguntas para las que –la autora señala– no hay respuestas únicas. Inicia así su reflexión, para luego presentar la clase de lenguas como el espacio que permite mirar, como si fuera una ventana, qué se enseña y cómo se enseña. De forma incidental, la autora emplea la metáfora de la ‘ventana’, la cual –recordemos– proviene de la antropología simbólica de Geertz (1973) y se utiliza en la lectura, el diálogo y la interpretación de la cultura, entendida esta mediante otra metáfora: ‘la cultura como textos’. Es probable que, para mirar qué se enseña y cómo se enseña, sean la etnografía, en cuanto método, y la observación, como técnica, las que ayuden a construir esta ventana para asomarse a la práctica de

¹ Profesora de Carrera Titular “A” Definitiva, en el Departamento de Lingüística Aplicada de la ENALLT, UNAM. Doctora en Lingüística Aplicada por el Institut Universitari de Lingüística Aplicada de la Universitat Pompeu Fabra, en Barcelona, España. Líneas de investigación: el estudio de la interacción, la lexicología y la lingüística de corpus, los estudios interculturales y el estudio del insulto desde una perspectiva comunicativa.

la enseñanza-aprendizaje de lenguas, y sea el salón de clase esa cultura a la que nos acercamos como extraños.

En la introducción se señala que “el trabajo tiene como objetivo repensar la observación de clase para sacarle el mejor provecho a nuestra práctica docente como parte de nuestro proceso de formación tanto de manera inicial como de manera continua” (p. 7). Y más adelante, la autora informa que el foco del texto es “la observación para formar, que tiene como fin cultivar el desarrollo docente en diferentes etapas. Por lo tanto, hablaremos de la observación para la formación inicial de profesores y la observación entre iguales” (p. 12). A final de cuentas, creemos, se trata de atender diferentes momentos de un mismo proceso: la profesionalización docente. Este ejercicio reflexivo, donde quien observa puede también ser observada y a quien se observa puede ser observador a su vez, genera una dinámica de intercambio de papeles, la cual permite sensibilizar al sujeto respecto a las acciones que tienen lugar en este espacio discursivo. Es así como nos preguntamos ¿hasta qué punto se alcanza el objetivo señalado? y ¿cuál es el ámbito del libro y cómo está organizado?

Respondamos primero la segunda pregunta. El tema del cuadernillo es la observación de clase de ELE y se sitúa en el ámbito de la investigación cualitativa. Sin embargo, la observación es una técnica empleada en diferentes tipos de investigación, tales como la investigación sociolingüística, la investigación etnográfica, la investigación del salón de clase, entre otras. Según el propósito de la investigación, los datos obtenidos podrían ser tratados de forma cualitativa o cuantitativa. Como sabemos, la pregunta que orienta esta tarea de investigación es ¿qué sucede aquí y ahora? Esta permite al investigador centrarse en el proceso. Johnson (1992) afirma que mediante la observación se busca comprender la cultura de un grupo; así, una observación predefinida, participante, permitirá al investigador obtener datos, los cuales se complementarán con otras fuentes: grabaciones en audio y video, fotografía, artefactos producidos por el grupo, diarios de aprendizaje, trabajos de alumnos, planes de clase, informes e información personal de los alumnos y sus familias.

El contenido expuesto en el cuadernillo se organiza de manera dialógica a partir de un guion de preguntas, las cuales constituyen subapartados y se van respondiendo de manera concisa a lo largo de la exposición. Un aspecto interesante en la forma en que se abordan las respuestas es que siempre se involucra al lector a través del uso del pronombre *nosotros* o de la flexión verbal en primera persona del plural, como en el siguiente fragmento:

La observación de una clase más que una actividad relajada y despreocupada se trata de una técnica de investigación que *nosotros como profesores*² podemos

² Las cursivas son mías.

utilizar para *acercarnos* al entendimiento del aprendizaje y al mejoramiento de los procesos que lo conforman (O’Leary, 2020: 43). Desde esta perspectiva, la observación de clase puede *enseñarnos* mucho sobre la práctica docente, las interacciones y las necesidades de nuestros estudiantes, e incluso, también puede *enseñarnos* mucho sobre nosotros mismos (Stevens, 2017: 142) (p.8).

De esta manera, se construye un diálogo íntimo con el lector mediante las preguntas, algunas de las cuales son de carácter retórico para orientar el foco:

Así pues, ¿qué pasaría si consideráramos la observación de nuestras clases como un privilegio por poder atestiguar cómo impacta nuestra enseñanza?; ¿qué beneficios podría tener abrir nuestra clase para la formación de futuros profesores? y, por último, ¿cuál sería el provecho de observar de manera equitativa y colaborativa entre colegas? (p. 8).

Además, mediante este recurso se favorece una actitud positiva del lector, al mismo tiempo que las preguntas organizan los temas listados en el índice. Las respuestas se ofrecen situándolas en el mundo cercano de quien lee y, en este sentido, el discurso tiene un valor didáctico que –como hemos señalado– incluye e involucra al lector, futuro profesor o profesora en activo, como vemos en este extracto:

¿QUÉ ES LA OBSERVACIÓN?

A grandes rasgos, *observar*, en su explicación más simple, es el acto de mirar con atención mientras obtenemos información. Esta acción la realizamos en nuestra vida cotidiana sin haber tenido ningún entrenamiento previo y sin fijar un objetivo concreto para hacerlo (p. 8).

Enseguida se introduce una definición de algún especialista, como la siguiente:

De acuerdo con Ketele (1984: 21), la observación “es un proceso que requiere atención voluntaria e inteligencia, orientado por un objetivo terminal y organizador, y dirigido hacia un objeto con el fin de obtener información” (p. 8).

Es así como se busca sensibilizar al profesor respecto al valor formativo de la técnica, a su rigurosidad y a la riqueza de los datos que se pueden obtener:

Pero ¿por qué hablar de la investigación cualitativa a los profesores y futuros profesores de lenguas? Pues bien, para lograr una observación reflexiva y enriquecedora no solo se necesitan buenas intenciones, curiosidad y ganas de querer observar. Si queremos lograr una observación eficaz, sistemática y ética, hay que aproximarnos a la clase que estudiaremos como un fenómeno rico de información (p. 9).

Indudablemente, la polifonía del texto ayuda a construir un espacio para el lector: la profesora en formación o el profesor en activo. Esta estrategia es uno de los aspectos positivos del cuadernillo; otros más son que le hablan a

un público específico: a la comunidad docente de ELE; que expone de manera organizada los diferentes aspectos metodológicos de la observación de clases; que prepara la actuación del observador, enfatizando en varias ocasiones la necesidad de tener un objetivo claro y categorías organizadas en una rejilla de trabajo; que enumera los pasos específicos que deben ser seguidos; que hace hincapié en la actitud que hay que adoptar durante la observación; y que ofrece un instrumento que puede ser adaptado al propósito de cada investigación. Estos elementos nos permiten afirmar que el objetivo de la obra se ha alcanzado.

La bibliografía es pertinente y actual. Al mismo tiempo, se ubica al tema en el contexto de interés: el salón de clase; en ese sentido, el cuadernillo reúne información relevante sobre una técnica que muchas veces aparece dentro de la investigación cualitativa, a veces de manera breve, dirigida a profesores de inglés. Tal es el caso de O’Leary (2020), Wragg (2012) y Wajnryb (1992), consultados por la autora. Se podrían incluir algunas referencias más, como la de da Silva *et al.* (2008), en la que se concluye que la formación del profesor más efectiva es aquella que parte de la reflexión sobre su propia práctica, tal como se propone en este cuadernillo de Macías Rioja.

Finalmente, y dado que una de las preocupaciones de la autora es dar continuidad a la formación de profesores, en una segunda edición, o en nuevos números de la colección *Temas selectos para la formación de profesores de Español como Lengua Extranjera, ELE*, se debe recordar que la interpretación de los datos se hace en diálogo con una teoría; en algún momento los profesores deberán tener una teoría del salón de clase, de la adquisición de lenguas, del discurso pedagógico, de la motivación, de la evaluación y de cualquiera otra de las variables presentes en el salón de clase, para así interpretar los datos que le interesan. Además, se podría pensar en la importancia de la observación a raíz de la nueva normalidad, en la experiencia vía remota, en el modelo híbrido, en la observación basada en la etnografía virtual, planteada por Varis (2014). Entender estas formas de interacción mediadas por la máquina ha adquirido especial relevancia.

BIBLIOGRAFÍA

DA SILVA GOMES, H., COLÍN, M., ALFARO, N. Y HERRERA, L. (coords.) (2008). *La investigación-acción y la formación teórico-crítica del docente de lenguas extranjeras: Manual teórico-práctico*. CELE, UNAM.

GEERTZ, C. (1973). *The interpretation of cultures: selected essays*. Basic books.

- Johnson, D. (1992). *Approaches to research in second language learning*. Longman.
- O'LEARY, M. (2020) *Classroom Observation. A guide to the effective observation of teaching and learning*. Routledge.
- VARIS, P. (2014). *Digital Ethnography*. Tilburg University. https://www.tilburguniversity.edu/sites/tiu/files/download/TPCS_104_Varis_2.pdf
- WAJNRYB, R. (1992). *Classroom Observation Tasks: A resource book for language teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- WRAGG, E. C. (2012). *An Introduction to Classroom Observation*. Routledge.



Curcó, C. (2021). *Semántica: una introducción al significado lingüístico en español*. Routledge.

Melanie Salgado López¹
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad Nacional Autónoma de México

“Más que la historia misma, lo fundamental es qué sigue a qué”
Joseph Brodsky

Todos los que trabajamos con la lengua hemos tenido que enfrentar en algún momento la nada sencilla labor de tratar de explicar, en términos especializados, qué es el significado. Trabajamos con él a diario y estamos inmersos en prácticas cotidianas en las que está presente sin necesidad de hacerse notar. No es sino hasta que se hace visible la complejidad de esa maravilla silenciosa sobre la que se apoya, en buena medida, la sofisticada capacidad comunicativa humana, cuando notamos lo inasible y resbaladizo que puede resultar trabajar con el significado o tratar de establecerlo. Sin embargo, existen muchos tipos de significados y no todos se comportan de la misma manera ni pueden trabajarse con las mismas herramientas analíticas.

Semántica: una introducción al significado lingüístico en español, si bien no versa sobre la enseñanza de lenguas, nos introduce al campo del análisis semántico, que es el encargado de desentrañar no todo el significado, sino el significado lingüístico. Es decir, la semántica estudia el significado codificado en los signos lingüísticos de las lenguas naturales y la manera en la que, por medio de él, las lenguas nos permiten conectar signos lingüísticos con el mundo (real o imaginario; concreto o abstracto) y la experiencia humana.

Al avanzar en las páginas del libro –que se deslizan con facilidad en virtud de una redacción sumamente clara y sintética– Carmen Curcó nos ofrece una experiencia deliciosa que nos sensibiliza respecto al hecho de que los hablantes solemos utilizar estructuras o enunciados lingüísticos que no dicen, al menos no explícitamente, todo aquello que comunican. Solo de este modo se puede comprender que, pese a que son innegables las relaciones entre la semántica, la

1 Doctora en Lingüística, Maestra en Lingüística Aplicada por la Universidad Nacional Autónoma de México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores. Coordinadora del Seminario Permanente de Análisis del Discurso del Posgrado en Lingüística de la UNAM, profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y tutora en el Programa de Maestría en Lingüística de la UNAM.

sintaxis y la pragmática, existen fenómenos que pueden asociarse únicamente con el significado lingüístico.

Si se han preguntado por qué *un antiguo novio mío* no es un novio que es antiguo; por qué *una estrella pequeña* no es un objeto pequeño del mundo; por qué no es igual de fácil explicar qué significa la palabra *rosa* que la palabra *aunque*; o por qué, cuando decimos que *el niño tosió toda la noche*, nadie entiende que el niño en cuestión dio un solo tosido a lo largo de la duración de la noche, encontrarán en esta obra una manera directa, amena, clara y precisa de comprender qué es lo que está pasando en ejemplos como estos y de determinar qué tanto de lo que ocurre se debe al significado semántico. Comprenderán también que el significado lingüístico es un fenómeno complejo que no solo está conformado por el conjunto de las condiciones que han de ocurrir en el mundo real para que una cosa pueda ser referida como *un sillón* y no como *un sofá*, porque la autora explica –con un estilo bastante didáctico y con ejemplos atractivos– que el significado lingüístico no solo se compone de referentes y extensiones en términos veritativo-condicionales, sino también del *sentido*, ese complejo y casi inasible elemento que es resultado de las relaciones que el signo establece con todos los demás, pues las palabras también significan justamente todo lo que las otras (con relaciones de identidad o de oposición, por mencionar algunas) no.

Para ello, la autora ofrece un orden distinto y bastante novedoso y nos acerca, de manera introductoria pero sumamente precisa, a comprender qué supone el significado lingüístico y el estudio del nivel semántico. La forma en que Carmen Curcó ha decidido ordenar este acercamiento introductorio, una disposición que ha construido con la experiencia y el conocimiento de varios años, es una de las grandes aportaciones del libro. Pese a que ella misma dice que no va a contar nada que no haya sido contado, sí lo hace en un orden que es el que a ella le hubiera gustado; en realidad, me atrevo a decir que es el que ella ha construido y aprendido para hacer más fructífero y más riguroso nuestro acercamiento a la semántica.

El libro se estructura en cuatro secciones fundamentales. La sección I lleva por título “Generalidades” y en ella se presentan las definiciones básicas para entender por qué es necesaria una ciencia específica que dé cuenta solo del significado lingüístico, cosa que no puede comprenderse si no se abordan los otros tipos de significado y los elementos y factores que explican sus diferencias. Enseguida –aclarado el campo de estudio de la semántica, así como definida la proposición–, se presenta un panorama general, bastante ejemplificador, de los tipos de fenómenos que sí pertenecen a la dimensión semántica. Ahí mismo se abordan la exposición de los acercamientos teóricos y los supuestos desde

los que se aspira a una ciencia descriptiva y explicativa que supere el nivel anecdótico.

En la sección II, “Significado y mundo”, se explica cómo se estructura un acercamiento externista al significado lingüístico y el tipo de relaciones que, en términos veritativo-condicionales, establecen los signos lingüísticos con el mundo, los fenómenos que se desprenden de ello (como la referencia y connotación), y se da cuenta de las relaciones de sentido. Además, se ofrecen dos capítulos destinados a la teoría de conjuntos, a los modelos lógicos para representar el significado y a la lógica proposicional.

En la sección III, “Significado y mente”, se da cuenta de los enfoques internistas de estudio del significado, se expone la postura del relativismo y el universalismo lingüístico, y se explican las diferencias entre el significado conceptual y el procedimental.

Finalmente, en la sección IV, “Situaciones y participantes”, se abordan fenómenos que pertenecen a la semántica proposicional y, para ello, se da cuenta del aspecto léxico y los papeles temáticos, por medio de los cuales se comprenderá cómo el significado de las proposiciones perfila ciertos elementos y no otros, que terminan por formar parte del significado.

La segunda gran virtud del texto –el espacio me impide hablar de todas– es la capacidad con la que se ha logrado que el libro esté escrito y diseñado para un público de un espectro abierto: será útil tanto para quien se acerca por primera vez a la semántica, como para el estudiante o el investigador que quiere comprender con más detalle un aspecto semántico o un modelo; asimismo, puede acercarse a este el lector no experto, pues no se asume ningún conocimiento previo ni es necesario saber algo para poder seguir la exposición, pero, al mismo tiempo, quien ya ha bogado por textos y conocimientos especializados de semántica tampoco se aburrirá, porque contar la historia partiendo de momentos distintos, organizando los tópicos de un modo propio y planteando las definiciones básicas, las propuestas analíticas y las reflexiones y problemas que hay que plantearse, hace que sea una propuesta propia y genuina de la lectura de la semántica misma, vista a través de los ojos de una rigurosa especialista.

Ahora bien, justamente la propuesta de un orden distinto que ofrece Curcó supone algunos conocimientos implícitos que no impiden seguir la exposición, pero quizá sí extraer toda la riqueza de los planteamientos de este libro. Otros libros de semántica –incluidos algunos que la autora reconoce como fuente importante de inspiración– precisan su organización en la división entre la semántica léxica y la proposicional o estructural (v.g. Escandell, 2007) o destinan apartados distintos para hablar de los fenómenos del significado “de la palabra”, de la oración y del enunciado (véase Lyons, 1997). De inicio, el lector versado en obras anteriores (algunas clásicas) de esta área podría preguntarse

¿qué pasa con la división entre semántica léxica y semántica estructural? Por su parte, el lector novato, luego de disfrutar de los ejemplos de estos temas que aparecen a lo largo del texto, podría plantearse ¿dónde reside el significado lingüístico de muchos de los ejemplos ofrecidos, en el significado de una sola palabra o en la estructura en la que se vehicula el contenido proposicional?

Si bien la autora explica con suma claridad que el objeto de estudio de la semántica ha de ser el significado lingüístico que se decodifica, el hecho de que esta división tradicional entre semántica léxica y semántica estructural no sea explícita –aunque se menciona brevemente al contrastar los estudios externistas contra los internistas (p. 153)– da pie para hacer algunas preguntas de fondo. Seguramente la autora habrá tenido buenas razones para no incluir explícitamente este asunto en un libro tan bien pensado y medido; sin embargo, pienso que el lector puede echar de menos la oportunidad de conocer esas razones y de entender por qué en esta apuesta por presentar de otro modo estos mismos temas y anécdotas se ha prescindido de la división tajante que aparece en muchas de las obras que la anteceden. Considero que develar explícitamente al menos las discusiones que hay detrás de estos aspectos y hacer notar por qué no es importante para la autora usar esta división propiciaría reflexionar más profundamente sobre estos temas y el libro contaría con un elemento más para volverse entrañable.

Por otra parte, la profundidad con la que se ha explicado el significado lingüístico, así como las diferentes unidades de estudio (oración, proposición y enunciado) parece no hacer justicia del todo a la unidad o las unidades de análisis de esta disciplina. Ha quedado claro que la proposición es el objeto abstracto de estudio semántico, pero entonces ¿qué pasa con el significado lingüístico cuando se estudia solo el de una entrada léxica? La autora ha explicado claramente que muchos enunciados, aunque no tengan la forma de una oración o de una proposición, constituyen pensamientos con contenidos proposicionales. ¿Qué pasa cuando, desde el análisis a la luz de la división en semántica léxica y semántica proposicional o estructural, no se asume el contenido proposicional de las expresiones lingüísticas? y ¿qué tanto se puede o no pensar que el significado léxico es un fenómeno alejado de lo proposicional? Son preguntas que la autora quizá haya escuchado en la voz de sus alumnos y que quizá ella misma se ha hecho; sin embargo, juzga pertinente no recorrer el acercamiento a este mundo orgánico por este sendero. En futuras ediciones podría la autora ahondar en la razón de que su propuesta suponga que esto es lo más pertinente, no porque deba justificarlo, sino porque creo que esa reflexión asumida es de gran importancia para el conocimiento del lector. Del mismo modo, creo que podrían ser más explícitos los supuestos de fondo, los compromisos y los intereses de los dos grandes enfoques que se abordan

(internista y externista); dedicarles un apartado, con estructura contrastiva, permitiría aprovechar la riqueza de lo ya expuesto.

Finalmente, el camino distinto por el que se ha optado para contar esta historia abre dimensiones distintas, donde la interfaz semántico-pragmática parece ocupar un papel estelar. Pienso que, si bien esto permite plantear nuevas interrogantes, nuevos modos de mirar la semántica que vayan más allá de la unidad palabra y de la unidad proposición, no es fácil –como la misma autora advierte desde las primeras páginas– responder a preguntas como ¿cuándo es más pertinente una y otra? o ¿es fácil distinguir estos límites? Por ello, considero que hicieron falta ejemplos donde se insistiera más en analizar o mostrar justamente lo complejo que es marcar estos límites; así como algunas palabras acerca de lo que la autora, de acuerdo con su experiencia, juzga que es útil o, al menos, en cierta medida esclarecedor, para sortear estas dificultades y poder entender cuándo es pertinente intentar hacerlo.

Cuando inicié la redacción de esta breve reseña, tal y como dijo Foucault (1987) alguna vez en un famoso discurso, sentí el profundo deseo de no haber sido yo la voz que iniciaba esta disertación. En 1970, con un final conmovedor, Foucault atribuyó su deseo y miedo por haber tomado la palabra en el mismo lugar en el que había escuchado hablar a su maestro a que este ya no estaba ahí para escucharlo. A diferencia de este autor, yo tengo ahora el honor de usar la palabra para hablar de esta obra de Carmen Curcó y temo no haberle hecho justicia. Pero no tengo duda de que soy certera cuando digo que quienes lean *Semántica: una introducción al significado lingüístico en español* encontrarán una oportunidad más para aprender, para asombrarse y para comprender la manera en que deben hacerse las preguntas precisas cuando se quiere trabajar con el significado lingüístico. No dudo que quien abra este libro deseará después abrir las otras páginas que la misma autora sugiere para profundizar más; pensará por largas horas, mientras concilia el sueño y camina en las tardes de verano, en la resolución de los ejercicios que nos propone a manera de retos y confirmará la pasión que siente por el lenguaje, pues descubrirá la maravilla de ese mundo orgánico que supone el significado lingüístico.

REFERENCIAS

- Foucault, M. (1987). *El orden del discurso*. Tusquets.
- Escandell, V. (2007). *Apuntes de Semántica léxica*. UNED.
- Lyons, J. (1997). *Semántica lingüística: una introducción*. Paidós.

Decires es una publicación editada en línea y de libre acceso alojada en www.decires.unam.mx del Centro de Enseñanza para Extranjeros de la UNAM. Ciudad Universitaria, segundo semestre de 2022.