

ISSN 2007-7319

VERBUM ET LINGUA

DIDÁCTICA
LENGUA Y
CULTURA

REVISTA ELECTRÓNICA

DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

JULIO/DICIEMBRE 2016



AÑO 4, NÚMERO

8



Verbum et Lingua, Año 4,
 No. 8, julio-diciembre 2016, es
 una publicación semestral editada
 por la Universidad de Guadalajara,
 a través del Departamento de
 Lenguas Modernas por la División de
 Estudios Históricos y Humanos del
 CUCSH; Guanajuato No. 1045, Col.
 Alcalde Barranquitas, planta baja,
 C.P. 44260, Guadalajara, Jalisco,
 México, tel. (33) 38 19 33 00 ext.
 23351, 23364 y 23555, <http://www.verbumetlingua.cucsh.udg.mx>,
verbum.udg@gmail.com. Editor
 responsable: Norberto Ramírez
 Barba. Reservas de Derechos al uso
 exclusivo 04-2013-081214035300-
 203, ISSN: 2007-7319, otorgados
 por el Instituto Nacional de
 Derechos de Autor. Responsable
 de la última actualización de este
 número: Departamento de Lenguas
 Modernas, CUCSH; Hugo Trejo
 González. Fecha de la última
 modificación: 23 de diciembre de
 2016, con tiraje de un ejemplar.

Las opiniones expresadas por los
 autores no necesariamente reflejan
 la postura del editor de la publicación.

Queda estrictamente prohibida
 la reproducción total o parcial de
 los contenidos e imágenes de la
 publicación sin previa autorización de
 la Universidad de Guadalajara.

Rector general

Mtro. Itzcóatl Tonatiuh

Bravo Padilla

Vicerrector ejecutivo

Dr. Miguel Ángel

Navarro Navarro

Secretario general

Mtro. José Alfredo

Peña Ramos

VERBUM ET LINGUA

Dirección colegiada

Sara Quintero Ramírez

Gerrard Edwin Mugford Fowler

Olivia C. Díaz Pérez

Editor responsable

Norberto Ramírez Barba

Secretario técnico

Hugo Trejo González

Consejo editorial

Dora Meléndez Vizcarra

Elisa Mai

Gerrard Edwin Mugford Fowler

Humberto Márquez Estrada

Margarita Ramos Godínez

María Luisa Arias Moreno

Norberto Ramírez Barba

Olivia C. Díaz Pérez

Salomé Gómez Pérez

Sara Quintero Ramírez

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Rector

Dr. Héctor Raúl Solís Gadea

Secretaría académica

Dra. María Guadalupe

Moreno González

Secretaría administrativa

Mtra. Karla Alejandrina

Planter Pérez

Consejo Asesor

Dr. Gerardo Gutiérrez Cham

Universidad de Guadalajara

Dr. Michael Dobstadt

Universidad de Leipzig

Dr. Peter Ecke

Universidad de Arizona

Prof. Dr. Christian Fandrych

Universidad de Leipzig

Dra. Beatriz Granda

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dra. María Magdalena

Hernández Alarcón

Universidad Veracruzana

Dr. Mario López Barrios

Universidad de Córdoba,

Argentina

Dra. Yolanda López Franco

Universidad Nacional

Autónoma de México

Dr. Leonel Ruiz Miyares

Centro de Lingüística Aplicada

de Santiago de Cuba

Dra. Haydée Silva

Universidad Nacional

Autónoma de México

Directora de la División
de Estudios Históricos y
Humanos

Dr. David Carbajal López

Jefa del Departamento de
Lenguas Modernas

Dra. Salomé Gómez Pérez

Dra. Karen Pupp Spinassé

Universidade Federal do

Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Erwin Tschirner

Universidad de Leipzig

Dr. Alfredo Urzúa

Universidad Estatal de California

en San Diego

Dr. Dominique de Voghel Lemerrier

Universidad Autónoma del

Estado de Morelos

Dra. Rosa H. Yáñez Rosales

Universidad de Guadalajara

Dra. Katharina Niemeyer

Universidad de Colonia

Dr. Eduardo Patricio Velázquez

Patíño

Universidad Autónoma de

Querétaro

Dr. Adam Borch

Abo Akademie

Dr. Rafael Jiménez Cataño

Universidad de la Santa Cruz

Dr. Rolf G. Renner

Universidad de Friburgo

Dra. Carlotta von Maltzan

Universidad de Stellenbosch

VERBUM ET LINGUA

ÍNDICE

Presentación

Sara Quintero Ramírez
Olivia C. Díaz Pérez
Gerrard Mugford Fowler 5

Ensayos

Mercedes Monmany
Paraísos e infiernos
en las literaturas europeas del
siglo XX 9

Nancy Jiménez Mata
La Teoría General del Humor
Verbal en
*The Brief Wondrous Life of Oscar
Wao* y *La breve y maravillosa vida de
Óscar Wao* 29

Luis Miguel Sánchez Loyo
Francisco Fabián Mora Moreno
Héctor Adrián Limón Fernández
Estrategias de
comprensión lectora
en alumnos de bachillerato 44

VERBUM ET LINGUA

REVISTA ELECTRÓNICA DEPARTAMENTO DE LENGUAS MODERNAS UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA / AÑO 4 NÚMERO 8 / JULIO - DICIEMBRE 2016

- Alfredo Urzúa
Nancy Drescher
Spanish language
learning in the US:
Exploring learners' attitudes
and motivation in two
sociocultural contexts **56**
- Sara Quintero Ramírez
Daniela Álvarez Amaral
Figuras retóricas en notas
periodísticas deportivas **75**
- Berenice Elizalde Ayala
Identificación de dos tipos
de digresiones en el
discurso de mexicanas y
francesas **92**

Verbum et Lingua: Didáctica, Lengua y Cultura, revista electrónica del Departamento de Lenguas Modernas de la Universidad de Guadalajara, se complace en anunciar su octava edición. En este número presentamos seis contribuciones con una diversidad de temas que se inscriben en los tres principales ejes del conocimiento que divulga esta revista. Contamos con dos artículos basados en la perspectiva didáctica; dos contribuciones más corresponden al eje de la literatura, y finalmente otros dos artículos se han valido de la perspectiva lingüística.

El texto de la crítica literaria española Mercedes Monmany, “Paraísos e infiernos en las literaturas europeas del siglo XX”, presenta un fascinante y detallado estudio sobre el importante papel de la literatura como especial testigo del desarrollo histórico de Europa en el siglo XX; siglo marcado por dictaduras de una indescriptible violencia. La autora hace hincapié en los totalitarismos nazi y comunista, lo que ejemplifica a través de la obra del escritor italiano Primo Levi y del nobel de literatura húngaro Imre Kerstész. A través de su texto destaca la gran relación existente entre sus obras y sus experiencias como sobrevivientes del holocausto. Monmany recurre también a la obra de otro importante autor, el nobel de literatura Czesław Miłosz, quien al igual que Levi y Kerstész representa una importante voz en contra del totalitarismo soviético y al mismo tiempo la necesidad de conservar en la memoria de la humanidad los crueles e inverosímiles acontecimientos que marcaron el desarrollo del siglo XX.

La segunda contribución del presente número lleva por título “La Teoría General del Humor Verbal en *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* y *La breve y maravillosa vida de Óscar Wao*”. En este artículo, Nancy Jiménez Mata, de la Facultad de Lenguas de la Universidad

Autónoma del Estado de México, trabaja tres segmentos de la novela *The brief wonderful life of Oscar Wao* del autor Junot Díaz y su respectiva traducción al español a través de un análisis de las fuentes de conocimiento de dichos textos con el fin de identificar el humor potencial. Para lograr el objetivo antes aludido, la autora examina los fragmentos de la novela con base en los seis parámetros que despliega la teoría general del humor verbal.

En el artículo “Estrategias de comprensión lectora en alumnos de bachillerato”, Luis Miguel Sánchez Loyo, Francisco Fabián Mora Moreno y Héctor Adrián Limón Fernández, de la Universidad de Guadalajara, presentan una interesante investigación respecto de las estrategias de comprensión lectora utilizadas por estudiantes del último año de bachillerato. Para realizar dicho estudio, los autores llevaron a cabo un diseño exploratorio, transversal y cualitativo, a través de una prueba de comprensión lectora y una entrevista semiestructurada. Los sujetos del estudio emplearon estrategias de comprensión conforme con los objetivos de la lectura, utilizando esencialmente estrategias de focalización y estrategias generales.

En el texto “Spanish language learning in the US: Exploring learners’ attitudes and motivation in two sociocultural contexts”, Nancy Drescher y Alfredo Urzúa, de la Universidad Estatal de Minnesota en Mankato y de la Universidad Estatal de California en San Diego, respectivamente, analizan expectativas y metas de estudiantes de español en el nivel universitario desde dos contextos socioculturales de Estados Unidos: el suroeste de Texas y el sur de Minnesota. Drescher y Urzúa identifican

aspectos clave en el aprendizaje de español como las motivaciones para aprender el idioma, el nivel de contacto con los países/comunidades de habla hispana, el uso del español fuera del aula, entre otros. Sus conclusiones indican qué actitudes y motivación están estrechamente influenciadas por contextos locales y nacionales.

En la contribución “Figuras retóricas en notas periodísticas deportivas”, Sara Quintero Ramírez y Daniela Álvarez Amaral, de la Universidad de Guadalajara, examinan las figuras retóricas que se producen con mayor recurrencia en un corpus conformado por 100 notas deportivas obtenidas de la versión en línea de cuatro diarios mexicanos. En su estudio, las autoras advierten que las metonimias y las metáforas resultan las dos figuras más explotadas por los periodistas de su corpus, pues a través de dichos tropos no solamente se cohesionan el texto deportivo, sino que también se logra imprimirle cierta creatividad y originalidad al mismo.

Berenice Elizalde Ayala de la Universidad Autónoma del Estado de México presenta el artículo “Identificación de dos tipos de digresiones en el discurso de mexicanas y francesas”. En dicha contribución, la autora busca identificar las digresiones en el discurso de cuatro participantes: dos mujeres mexicanas y dos francesas, en el marco de entrevistas cualitativas. Así mismo, la autora analiza los tópicos de dichas digresiones, su frecuencia y su función. Elizalde Ayala concluye que las mexicanas introducen más digresiones en su discurso que las francesas y que la finalidad de las digresiones varía según la cultura de las participantes.

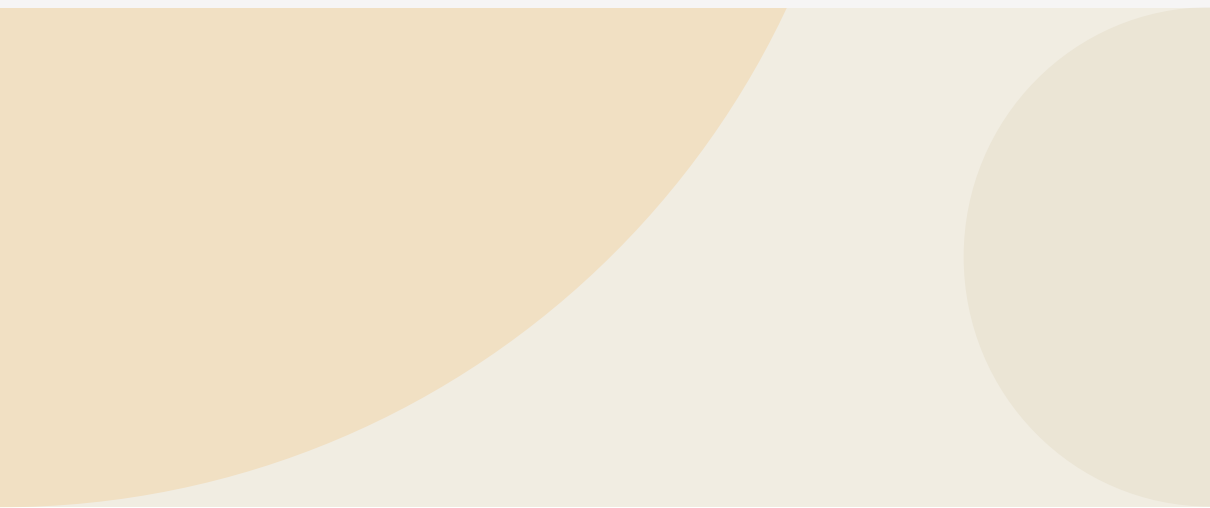
Por último, aprovechamos este espacio para expresar nuestros agradecimien-

tos a los miembros del Consejo Editorial, así como a los del Consejo Asesor por sus aportaciones para que esta octava edición pudiera verse culminada. De igual forma, reconocemos la labor tenaz y siempre precisa del Mtro. Hugo Trejo González, nuestro secretario técnico. Agradecemos, igualmente, a cada uno de los autores por

sus valiosas colaboraciones, pues son justamente estas las que sostienen y respaldan nuestra revista. También, deseamos expresar nuestra gratitud a Verónica Segovia por la edición del presente número. Finalmente, agradecemos a todos los interesados por esta revista y que contribuyen número con número en su difusión.

Sara Quintero Ramírez
Olivia C. Díaz Pérez
Gerrard Mugford Fowler
Universidad de Guadalajara

ENSAYOS



Paraísos e infiernos en las literaturas europeas del siglo XX

Paraisos and hells in the European literature of the twentieth century

RESUMEN: Este texto aborda las particularidades de la literatura europea en el contexto del totalitarismo nazi y el comunista, así como de las dos guerras mundiales del siglo XX. La autora acentúa el importante papel que ha tenido la literatura al ser testigo de uno de los siglos más violentos de la historia de la humanidad, lo que ejemplifica principalmente a través de la vida y obra de Primo Levi (1919-1987) y de los premios Nobel de literatura Czesław Miłosz (1911-2004) e Imre Kerstész (1929-2016). De Levi y Kerstész destaca la indisoluble relación de su obra literaria con su experiencia personal como sobrevivientes del holocausto, quienes junto con Miłosz también fueron grandes críticos de las dictaduras socialistas en Europa.

PALABRAS CLAVE: Literatura y holocausto, Primo Levi, Imre Kertész, Czeslaw Miłosz, totalitarismos siglo XX.

ABSTRACT: This paper addresses the distinctive features of European literature in the context of Nazi and communist totalitarianism and the two world wars in the twentieth century. The author emphasizes the important role that literature has played in witnessing one of the most violent centuries in the history of mankind and this is mainly exemplified through the life and work of Primo Levi (1919-1987) and the Nobel Prize winners for Literature Czesław Miłosz (1911-2004) and Imre Kerstész (1929-2016). Both Levi and Kerstész underline the indissoluble relationship between their literary work and their personal experiences as holocaust survivors and who along with Miłosz were also great critics of the socialist dictatorships in Europe.

KEY WORDS: Literature and holocaust, Primo Levi, Imre Kertész, Czeslaw Miłosz, totalitarianism, 20th century.

Mercedes Monmany
Escritora y crítica literaria

Recibido: 19/11/2016
Aceptado: 12/12/2016

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 8
JULIO / DICIEMBRE 2016
ISSN 2007-7319

Este texto fue presentado como ponencia en el marco de la Cátedra Julio Cortázar de la Universidad de Guadalajara el 8 de marzo de 2012. Agradecemos a la Cátedra haber otorgado el derecho de publicación a *Verbum et Lingua*.

En 1992, 30 años después de aparecer su famoso volumen o compendio del exterminio de los judíos en Europa, *La destrucción de los judíos europeos*, el historiador austriaco Raul Hilberg publicó un libro titulado *Ejecutores, víctimas, testigos*. En él, por segmentos, dependiendo de un grado u otro de colaboración activa en aquel crimen masivo que fue el Holocausto, Hilberg iba especificando los oficios –militares, médicos, juristas, funcionarios– o habitantes de países –ucranianos, bálticos, alemanes, franceses, italianos, polacos– que habían participado bien como perpetradores, bien como testigos y observadores más o menos pasivos de los hechos. Las víctimas, siempre, eran mucho más claras y menos desglosables: judíos, de los que Hitler había decretado su total aniquilación, así como la de todo tipo de opositores políticos al nacionalsocialismo o en general a la dominación nazi en cada país que iba invadiendo.

¿Es el siglo XX en Europa un resumen del título de Hilberg, *Ejecutores, víctimas, testigos*? Si recorremos la historia por separado de cada país –y quien dice historia dice su literatura, sus testimonios escritos, las memorias dejadas por personajes anónimos o célebres, las recopilaciones de artículos– parecería que en estos tres grandes apartados se podría encerrar a todo un continente, con sus mayores o menores glorias y vergüenzas, con sus más sangrientos infiernos y sus más o menos felices y esplendorosos paraísos. Unos paraísos que nos reconcilian, una y otra vez, por invisibles que pudieran parecer, dependiendo de los periodos de opresión, miseria, miedo y persecución que se fueron sucediendo en el tiempo, con el ser humano. Con esa especie humana indestructible en su esencia,

como clamaba el título del libro escrito por el ex prisionero de los campos de concentración de Buchenwald y Dachau, Robert Antelme, ex marido de Marguerite Duras. Una especie humana a la que nunca dejaron de pertenecer, por insufribles y brutales que fueran las condiciones, los presos allí internados. Así lo expresaría Antelme (2001): “Ser hombre significa sobre todo una resistencia absoluta, ineludible, a la aniquilación”.

El siglo XX será ya para siempre designado como el más violento de la historia de la humanidad. Dos totalitarismos: el nazi y el comunista, además de dos guerras mundiales transcurridas en suelo europeo, tendrán mucho que ver en esto. Si observamos la historia de la humanidad como un enorme palimpsesto que va dejando a su paso grandes o ínfimos acontecimientos, terribles tragedias y masacres, así como logros espectaculares en el campo de la ciencia y la investigación –y por supuesto, en arte, escritura, música, cine, distracciones–, avances sociales y bienestar que hacen más feliz la vida de la gente durante periodos de paz y democracia firme y asentada, y podemos contemplar al mismo tiempo la historia de la literatura como un resumen de todo ello: de lo peor y lo mejor de la especie humana; de lo más alegre y benéfico y de lo más dañino y cruel. Todos conocen la célebre frase de Marx (1974): “La historia se repite siempre dos veces, primero como tragedia y luego como farsa”. O se podría añadir: como una larga y prolongada tragicomedia. ¿Qué son sino las obras del checo Kundera?, ¿o las de su compatriota Bohumil Hrabal? Por no hablar de esa risa triste que siempre amparó y protegió a lo largo de su vida las bromas y

juegos literarios del francés Georges Perec. Huérfano de judíos masacrados, su padre murió al comienzo de la Segunda Guerra Mundial, como soldado, y su madre, sería asesinada en Auschwitz poco después. O si no, ese humor soviético, que aunque parezca imposible, en periodos de una leve permisividad, durante el NEP (Nueva Política Económica) decretado por Lenin en los años 20, tuvo sus geniales representantes en una pareja de periodistas judíos, Ilf y Petrov (1975), que compondrían carcajeadas novelas protagonizadas por un pícaro vividor, Ostap Béndér, recordadas aún hoy en su país de origen.

Hay un momento en la gran obra *Vida y destino* del ruso Vasili Grossman (2007), novelario que podría denominarse la *Guerra y paz* de la batalla de Stalingrado y de la invasión nazi en la Unión Soviética, una obra que tras muchos avatares este escritor concluiría en 1960, valiéndose de un siniestro personaje llamado Liss, oficial de la Gestapo, quien lanza una cínica perorata a su prisionero ruso, el viejo bolchevique Mostovskoi:

No veo razón para nuestra enemistad. En el mundo existen dos grandes revolucionarios: Stalin y nuestro Führer. Stalin nos ha enseñado muchas cosas. Para construir el socialismo, Stalin no vaciló: liquidó a millones de campesinos. Nuestro Hitler advirtió que al movimiento nacionalsocialista alemán le estorbaba un enemigo y decidió liquidar a millones de judíos. Pero Stalin no es sólo un discípulo, es también un genio. En la Noche de los Cuchillos Largos encontró la idea de las grandes purgas del Partido en 1937. Debe

creerme: sé que para usted soy su espejo (Grossman, 2007).

Esta cínica perorata se repetiría, e intercambiaría, por partido doble, a lo largo del siglo XX. Algunos escritores, como es el caso del Premio Nobel de Literatura Imre Kertész, o del rumano Norman Manea, lo sufrirían de modo dual y en sus obras dejarían impresionantes testimonios de esa tiranía sufrida en sus propias carnes: primero la nazi, al ser judíos, y luego la comunista, al no aceptar la sumisión a un sistema totalitario. Así lo expresó Norman Manea (2005) —deportado junto a su familia cuando solo era un niño, a un campo de concentración en lo que es hoy Ucrania— en su libro autobiográfico *El regreso del húligan*:

Dos exilios: a los cinco años, por culpa de un dictador y de su ideología (es decir, Antonescu, aliado de la Guardia de Hierro, los feroces fascistas rumanos de los años 30, entre los que se contaban entonces Cioran y Mircea Eliade) que se completó a los 50 años, por culpa de otro dictador (Ceausescu) de una ideología aparentemente opuesta.

Obsérvese la ironía de este autor en concreto, al utilizar la palabra “aparentemente”.

A lo largo de los últimos años han ido coincidiendo, de forma progresiva varios aniversarios importantes, de gran significación y simbolismo en lo que se refiere a la historia del pasado siglo en Europa. Uno de ellos fue la conmemoración en 2014 del aniversario del comienzo de la Primera Guerra Mundial. Un funesto espoletazo

de salida que daría paso nada más ni nada menos que a dos guerras mundiales, y que tuvo lugar el 28 de julio de 1914 para finalizar el 11 de noviembre de 1918. Nada sería igual desde entonces. Nadie saldría indemne de la denominada en francés *Grande Guerre*: ni los millones de muertos muchas veces enterrados en tumbas anónimas, ni los atrozmente heridos y mutilados que pasearían por calles y plazas de un moribundo continente el recuerdo devastador e inquietantemente vivo aún de la tragedia, ni los miles de familiares y huérfanos entregados a la beneficencia. Como se sabe, las fronteras serían redibujadas, cuatro grandes imperios desaparecerían del mapa de un plumazo y Estados, economías, sociedades europeas o no europeas, saldrían transformadas, en ocasiones radicalmente. “El combate final, el último asalto parecía haber llegado. El destino de pueblos enteros había sido arrojado a la balanza. Se trataba del porvenir del mundo” (Jünger, 1987), diría el escritor y militar alemán, participante en las dos guerras mundiales, Ernst Jünger, en su gran clásico de aquella apocalíptica contienda titulado *Tempestades de acero* (1920). Otros importantes clásicos de aquella contienda, la Primera Guerra Mundial, estarían firmados por grandes escritores franceses como Blaise Cendrars, Henri Barbusse, Gabriel Chevalier, Romain Rolland, Céline o Drieu La Rochelle; por italianos como Emilio Lussu, o por jóvenes poetas británicos muertos en combate como Wilfred Owen.

El campo político abonaría lo desconocido con la emergencia furiosa del comunismo y de los fascismos, cuya irresistible fuerza de atracción sobre las poblaciones europeas era uno de los más amar-

gos frutos de la Guerra del 14. Las formas de la guerra en sí habían sido enteramente modificadas a causa de la extrema brutalidad del combate y de la triste y salvaje consolidación de unas “culturas de guerra” nacionales. La guerra también arruinó las finanzas públicas y las monedas de los países europeos, convirtiéndose Estados Unidos en el gran donante de fondos mundiales. Vencedores y vencidos sufrirían las mismas consecuencias humanas tras cuatro años de conflicto. Pero la intransigencia de los primeros –los vencedores– unida a la amargura de los segundos –los vencidos– desembocó fatalmente en un desastre político y cultural del que la Segunda Guerra Mundial sería la consecuencia más directa. En resumen, los años que van de 1914 a 1918, sacudiendo al mundo entero tras de sí, orientaron fatalmente el destino trágico del siglo XX.

Aunque también, por supuesto, muchos de estos periódicos aniversarios celebrados estos últimos años a lo largo y ancho de Europa tienen que ver, muy en concreto, con lo que se refiere a la descomunal tragedia que fue la Segunda Guerra Mundial. Una tragedia aún viva y en tantos aspectos latente. Al menos en lo referido al gran número de advertencias y desgraciadas lecciones, como es el caso de la intolerancia y la xenofobia; aspectos que todos los ciudadanos actuales europeos tienen que revisar sin cesar, una y otra vez, por consabido y asumido que parezca todo. Como cualquiera en nuestros días puede advertir, se trata de una bibliografía y filmografía que a través de estudios pormenorizados, de ensayos y nuevas revelaciones, de novelas magníficas como la citada *Vida y destino*, de las obras recuperadas y cada vez más

reeditadas de autores espléndidos durante un tiempo olvidados como la francesa Irène Némirovsky, el húngaro Sándor Márai, los alemanes Klaus Mann, Hans Fallada y Wolfgang Koeppen, o los polacos Tadeusz Borowski y Zofia Nalkowska, por citar solo algunos. También de películas y excelentes documentales. En vez de concluir aquel periodo salvaje y atroz, de dar el cerrojazo de una vez por todas, la documentación no deja de crecer día a día, ofreciendo la impresión a los lectores y espectadores de obras audiovisuales de que su huella devastadora y atroz, así como sus posibles ecos y consecuencias, no dejan de horrorizar y de provocar angustiadas preguntas a los europeos actuales, se trate del país que se trate. Un siglo, el llamado siglo XX de los totalitarismos, que –como terroríficamente expresaba la cita de Vasili Grossman (2007) de *Vida y destino*– tuvo como principal característica que lo peor y más infernal –el comunismo y el nazismo– coincidió en la tierra en un mismo momento, retroalimentándose e imitándose sin cesar. Algo que cualquiera persona mínimamente informada y sensata, no cegada por ideologías extremas, hoy tiene claro; es decir, el equipararlos y ponerlos en el mismo nivel en tan macabra balanza, con sus diferencias y “enemigos interiores” a abatir. Aunque no siempre fue así.

Como se sabe, durante años un espeso velo negro de ceguera voluntaria, gracias sobre todo a propagandistas activos de la izquierda occidental, del tipo de Jean-Paul Sartre y Louis Aragon, por no citar a otros muchos, no solo ayudó a hacerse de la vista gorda, sino a negar categóricamente la existencia de gulags y masacres de millones de personas en la Unión Soviética.

Todo lo que tenía que ver con los crímenes del comunismo y, más específicamente, con las atroces y constantes carnicerías del estalinismo que alcanzaron una especial virulencia en los años treinta, a través de hambrunas provocadas como la de Ucrania en 1932-1933 que ocasionó la muerte de 6 000 000 de campesinos, las detenciones arbitrarias, juicios sumarísimos y fusilamientos con burdos procesos amañados, o las deportaciones masivas a otras regiones, en las que morirían cientos de miles de desplazados sin una razón concreta, como es el caso de la tristemente célebre “Isla de los Caníbales”, donde fueron arrojados sin alimentos ni herramientas de trabajo de ninguna clase 6 000 personas, en pleno invierno, quienes acabaron devorándose unos a otros; todo ello era cuidadosa y ardorosamente ocultado. Hoy los historiadores cifran en más de 20 000 000 los muertos del comunismo, durante los años de “gloriosa construcción del socialismo”, como decían aquellos dirigentes. A lo largo de décadas enteras, los críticos más “selectivos” de la izquierda establecerían diferencias a la hora de clasificar la monstruosidad de aquellos déspotas criminales.

Testigos, salvados, convertidos

Hemos hablado de las tragedias del siglo XX y de algunos de los mejores escritores –entre muchos otros– que supieron reflejarlas de forma magistral en ocasiones dentro del ámbito de la literatura. Los dos totalitarismos –de forma paradójica y a pesar de las dificultades para publicar, así como de la censura reinante durante décadas– dieron grandes maestros de la literatura, que también han surgido en tiempos de paz, por supuesto. O bien autores ambiguos o

directamente poco ejemplares en sus gestos públicos, así como en sus opiniones políticas, como serían los franceses Louis Ferdinand Céline y Drieu la Rochelle, o los alemanes Gottfried Benn y Ernst Jünger, por citar algunos. Pero querría recordar brevemente autores cuyas obras más admiro. En concreto, recordar al gran escritor italiano Primo Levi y a otro sobreviviente de los campos, e importantísimo creador de nuestros días, el húngaro Imre Kertész.

Me gustaría mencionar a uno de los más grandes premios Nobel de Literatura del siglo XX, el poeta, narrador y ensayista polaco, nacido en Lituania, Czesław Miłosz. Alguien que no comparte en absoluto la biografía de los anteriores –judíos que sobrevivieron a los campos de exterminio– pero que me parece también de enorme interés no solo por su inmensa altura literaria, sino por la posición valiente que adoptó al cambiar de bando, alejándose del comunismo en el que había militado en sus primeros años, en la época de la formación de los bloques políticos que dejaron dividida Europa en dos, recién acabada la Segunda Guerra Mundial. También el ruso y judío Vasili Grossman sufriría un parecido cambio de posicionamiento, desde su militancia en la ideología comunista, hasta denunciar las falacias e imposturas de esa utopía cada vez más criminal. Un escritor que permaneció plegado durante años a la más absoluta ortodoxia comunista y que en los años más duros del estalinismo, aún se mostraba remiso a firmar, actuar o interceder por antiguos compañeros del Partido o incluso por familiares, liquidados sin piedad en las terribles purgas de los años 1937 y 1938.

La “conversión” de Grossman para *militar* en el campo de la “bondad” –como

a él le gustaba denominarlo– tendría lugar paulatinamente y, en especial, en los años de la Segunda Guerra Mundial. La guerra le daría un vuelco a su percepción del sistema soviético: entre sangrientos combates y exterminios de los judíos en Europa, Grossman comenzó a vislumbrar la realidad del Estado comunista y situó en paralelo las esencias totalitarias de los regímenes estalinista y hitleriano. Para su rebelión –la de él y la de tantos otros *siervos* de aquella tiranía mucho más grises, tantas almas sencillas y anónimas– Grossman siempre prefirió utilizar la palabra “bondad”, antes que “el Bien”, ese bien por el que se combatía dentro de cruzadas y batallas ideológicas. A la hora de elegir, él prefería el ejercicio simple y humilde de la bondad y del amor; el ejercicio de la verdad y de una compasión por el prójimo que no necesitaba de testigos, “al modo de una pequeña bondad libre de ideología y casi de pensamiento” (Grossman, 2007). Tanto él, como su álter ego, el judío Shtrum de *Vida y destino* que, como revolucionario “se sentía acechado por la duda, el sufrimiento y la desesperación” (*ibidem*) había sabido que su madre fue asesinada en 1941, víctima de los batallones de exterminio, los feroces Einsatzgruppen, en el momento de la ocupación de Berdichev, en Ucrania.

Una madre a la que Grossman le dedica mentalmente *Vida y destino* y a la que “el odio del que fue víctima no le hizo experimentar odio ninguno” (*ibidem*). Así lo escribió su hijo en una carta dirigida a ella encontrada en el momento de su fallecimiento, que tuvo lugar en Moscú, en 1964: “Tú representas para mí lo humano por excelencia y tu terrible destino es el de la humanidad en tiempos inhumanos” (*ibidem*).

Una vez acabada la guerra, y una vez dividido el continente europeo en dos bloques, no tardaron en comenzar a aparecer en unos u otros países de la Europa Central, grandes escritores que se enfrentaron y que revelaron a través de sus obras los regímenes totalitarios instalados durante décadas en el Este de Europa; es decir, en la Rusia soviética y en sus países satélites del Pacto de Varsovia, incluidos los disidentes dentro del comunismo o no alineados, como serían Yugoslavia y Rumanía. En este apartado, hoy día, no se puede entender la literatura del siglo XX o la historia del continente europeo en sí, sin acercarse no solo a la obra del checo Milan Kundera –de los pocos escritores vivos que han entrado a formar parte de la prestigiosa Enciclopédie de la Pléiade francesa– sino a las obras del que considero otro importantísimo escritor: el serbio y judío Danilo Kis, alabado como un clásico por autores como Susan Sontag y autor de *Enciclopedia de los muertos* (2008), y de *Una tumba para Boris Davidovich* (2007), entre otras obras realmente memorables, publicadas antes de su prematuro fallecimiento, sucedido en 1989, poco antes de la caída del Muro, cuando aún se hallaba exiliado en Francia. Un escritor que se podría considerar como un gran innovador de las literaturas centroeuropeas en general, como una especie de Joyce de los Balcanes. Por otro lado, se trataba de alguien que, como Imre Kertész y Norman Manea, sufrió la doble tiranía, nazi y comunista. Huérfano de padre, un judío húngaro asesinado en Auschwitz en 1944, a los siete años de edad, Kis presencié la matanza de judíos y serbios llevada a cabo por los fascistas húngaros en Novi Sad, en la Voivodina, donde residía su familia.

Hablando de esto, de las duras pruebas del destino en la vida de los que fueron luego grandes escritores del siglo XX, cabría preguntarse: ¿puede salvar la literatura? Si nos atenemos a ello, algunos autores nos han dejado en su obra el testimonio emocionante de ese orgullo de la pertenencia a una *especie humana*, como decía el francés Antelme, que ni en las condiciones más atroces se niega a sucumbir. Uno de ellos sería, por supuesto, ese magnífico maestro de la escritura y del humanismo en las mismas fauces del infierno, el ya citado Primo Levi.

Pero otros testigos igualmente indispensables e insustituibles en su especialidad, que elevaron a arte magistral ese difícil género de narrar el terror y la extrema crueldad desplegada por parte de unos seres humanos hacia otros seres humanos como ellos, serían el ruso Varlam Shalamov y sus impresionantes *Relatos de Kolimá* (2007), basados en sus años de cautiverio en el gulag soviético. O bien los polacos: Aleksander Wat, quien narraría también su paso por las prisiones estalinistas en el espléndido volumen autobiográfico *Mi siglo. Confesiones de un intelectual europeo* (2009), y Gustaw Herling-Grudzinski, autor de *Un mundo aparte* (2012), un clásico igualmente, como los libros del Premio Nobel Solzhenitsin, del infierno subhumano que era la vida de los condenados y represaliados políticos en los gulags.

Casado con Lidia Croce, una de las hijas del gran filósofo italiano Benedetto Croce, Gustaw Herling-Grudzinski se convertiría con el tiempo en uno de los grandes escritores del siglo XX. Nacido en 1919, en Kielce –tristemente famoso por haber tenido lugar allí un famoso *pogrom*, recién acabada la Segunda Guerra Mundial– y

fallecido en 2000, en la que fue su segunda casa durante 40 años de exilio —Nápoles— Herling conocería las más duras pruebas a las que lo sometió un siglo despiadado y criminal: por un lado, la deportación, en virtud del pacto germano-soviético, a un gulag cerca de Arkhangelsk (que retrataría de forma impresionante en su magnífico libro citado *Un mundo aparte*) y durante la guerra, ya a órdenes del general Wladyslaw Anders, en el ejército polaco, en su papel de soldado y héroe, tomando parte en la célebre batalla de Montecassino, después de haber pasado por el norte de África. En pleno infierno del gulag, Herling relataría el caso de algunos prisioneros, compañeros de barracón suyos, sin apenas esperanzas de sobrevivencia, “viviendo al más bajo nivel de humanidad”, que devoraban, sin embargo, hasta sabérselas de memoria, unas pocas obras de literatura francesa que habían logrado introducir en aquel inframundo inimaginable.

Pero también estarían casos literarios de enorme valor para la posteridad como el del maravilloso *Diario* llevado a cabo durante los años del nazismo por el filólogo judío, nacido en Landsberg, en la Prusia oriental, hoy territorio polaco, Victor Klemperer. Pasados los años de la guerra y la persecución, Klemperer se haría famoso por este célebre y minucioso diario escrito durante el periodo funesto del nazismo. Cuando una refugiada berlinesa le preguntó en una ocasión “¿Por qué estuvo usted en la cárcel?”, él responderá simplemente: “Pues por ciertas palabras... (haber ofendido al Führer, los símbolos y las instituciones del Tercer Reich)” (Klemperer, 2001). Es en ese momento en el que Klemperer, según escribe en su diario, por fin ve claro todo su arduo y solitario trabajo realizado en miles y miles

de páginas escondidas clandestinamente, hasta el fin de la guerra, por una amiga, en un lugar seguro, a salvo de bombardeos: un hospital. “Escuchas con tus oídos y escuchas la vida cotidiana, precisamente la vida cotidiana, lo corriente, lo normal, lo carente de brillo y de heroísmo” (*ibidem*), dirá Klemperer de esa tarea a veces puesta en entredicho por su “vana inutilidad” en medio de un mundo que se caía a pedazos día tras día: “¿Cree que está viviendo algo tan extraordinario? ¿No sabe usted que miles de otros viven situaciones mil veces peores? ¿Y no cree usted que se encontrarán cantidades ingentes de historiadores para describir esto?” (*ibidem*), le espetará alguien, casi ofendido, en una ocasión.

He citado algunas de las más conocidas deserciones del comunismo: el húngaro Arthur Koestler autor de una obra capital *El cero y el infinito* (2011); el poeta y memorialista Aleksander Wat; el periodista y escritor ruso Vasili Grossman, o el grandísimo poeta y Premio Nobel Czesław Miłosz. Pero hay otros casos de escritores que siempre me han producido admiración entre los que tuvieron el coraje de ver con lucidez determinadas atrocidades cometidas en nombre de la ideología y decidieron cambiar radicalmente al bando de la libertad, tras atravesar periodos de fanatismo y fe ciega en los sistemas totalitarios. Por ejemplo, los que entonaron en algún momento de su vida un *mea culpa* tras haber militado en las filas del fascismo. Ese fue el caso del rumano-francés Cioran, del español Dionisio Ridruejo y también el caso del gran escritor italiano Curzio Malaparte, célebre autor de *La piel* (2010a) y *Kaput* (2010b). También militó en las filas del fascismo mussoliniano su compatriota el si-

ciliano Vitaliano Brancati, autor de sátiras memorables como *Il bell'Antonio* (1949) o *Gli anni perduti* (1941), ambas aparecidas en los años cuarenta, lo mismo que las obras citadas de Malaparte.

Primo Levi, el narrador centauro:
¿por qué seguir hablando de atrocidades?

Piénsese bien hace no más de veinte años, en el corazón de esta civilizada Europa, alguien soñó un sueño demencial, el de levantar un imperio milenarismo sobre millones de cadáveres y de esclavos (...) Fueron muy pocos los que lo rechazaron (Levi y De Benedetti, 2009).

La frase no pertenece a ninguna obra futurista de Orwell, o a la serie *Juego de tronos*. Pertenece al “Testimonio para Eichmann”, recogido en el impresionante volumen *Así fue Auschwitz (Testimonios 1945-1986)*, que reúne recuerdos, informes para diversos tribunales que juzgaban los crímenes nazis y artículos escritos por Levi a su regreso de aquel intento sangriento, de inusitada violencia totalitaria, de cambiar el mundo y las reglas de lo humano por otro régimen brutal, donde reinaría sobre todo el terror:

Si el nacionalsocialismo hubiera prevalecido (y habría podido prevalecer) Europa entera, y quizás el mundo, se habría visto involucrada en un único sistema, en el que el odio, la intolerancia y el desprecio hubieran reinado sin oposición (*ibidem*).

¿Existe una patología especial que haga reconocibles a los monstruos, a los asesinos?

En su obra mundialmente célebre *Si esto es un hombre* (1999), el escritor italiano Primo Levi, advirtió: “Los monstruos existen, pero son demasiado pocos para ser verdaderamente peligrosos: los que son más peligrosos son los hombres corrientes” (Levi y De Benedetti, 2015). En diciembre de 1943, a los 24 años de edad, el futuro gran escritor que sería Primo Levi, conocido sobre todo por ser el más exacto y magistral narrador de la monstruosidad casi inexpresable llevada a cabo en los campos nazis de exterminio durante la Segunda Guerra Mundial, fue detenido, junto a su grupo de partisanos del norte de Italia a causa de una denuncia. Interrogado al principio por la milicia fascista que lo había detenido y por la policía italiana fue enviado al campo de tránsito de Fossoli, cercano a Módena. No tardarían en hacerse cargo de ellos los alemanes. Las primeras “escuadras de protección” (SS) que Levi vería en su vida llegarían el 20 de febrero de 1944. Dos días después, junto a otros 650 judíos italianos, serían enviados todos ellos en vagones de ganado en los que estaba escrito simplemente “Auschwitz” —una palabra de la que ignoraban todo entonces— al Este de Europa, a Polonia. Nada más llegar a su destino, solo 95 de ellos serían seleccionados como “aptos para el trabajo”; es decir, no asesinados al llegar. Levi permanecería internado en el campo de concentración de Monowitz, dentro del complejo de Auschwitz, desde febrero de 1944 a enero de 1945, cuando el campo fue liberado por el Ejército Rojo.

Acabada la guerra, tanto él, químico de profesión, como su compañero, el médico Leonardo De Benedetti, con quien había compartido cautiverio, “con el fin de dar a conocer los horrores”, serían requeridos

por los libertadores para dar testimonio del calvario atravesado; es decir, “de todos los actos infames, deleznable, violentos, feroces, contrarios a las más elementales leyes de humanidad, a los que se veían sometidos los prisioneros del campo de Monowitz” (*ibidem*). Ese es el caso del minucioso y estremecedor “Informe sobre la organización higiénico-sanitaria del campo de concentración para judíos de Monowitz (Auschwitz-Alta Silesia)”, parte de la obra *Así fue Auschwitz* (*ibidem*) que Levi redactaría por encargo de los Aliados, una vez acabada la guerra.

Detalles muchos de ellos conocidos a través de la sobrecogedora trilogía de Levi *Si esto es un hombre*, y de tantas otras obras publicadas sin cesar con el paso de los años. Pero no por conocido, por repetitivo que todo ello pudiera parecer en ocasiones, sería nunca suficientemente relatado a las generaciones venideras. Lo inconcebible se produjo, de una manera más simple de lo que pudiera parecer, advierte una y otra vez Levi.

La doctrina de la que nacieron los campos era muy simple, y por eso precisamente muy peligrosa: todo extranjero es un enemigo, y todo enemigo debe ser eliminado; y es extranjero todo aquel que se perciba como distinto, por su idioma, religión, apariencia, costumbres e ideas (*ibidem*).

¿Suena familiar esto en nuestros días? La capacidad de la historia para repetir la barbarie nos vuelve a parecer hoy, de nuevo, tenaz e inagotable.

“Lastrado por la responsabilidad” de haber vivido todo aquello y convocado “en

mi doble condición de testigo y escritor”, desde su primer libro manifiesta Levi poco antes de morir en 1986:

Deseé que todos mis escritos, aunque sólo estuvieran firmados por mí, fueran leídos como obras colectivas, como una voz que representara otras voces (...) Que fueran una embocadura, un puente, entre nosotros y nuestros lectores, especialmente los jóvenes. Mientras sigamos vivos, es nuestro deber hablar, sobre todo a quienes aún no habían nacido, con el fin de que sepan “hasta dónde se puede llegar” (*ibidem*).

La memoria, el olvido que se posa de forma inevitable conforme pasan años, traumas y generaciones, se convertiría en la obsesión de Levi para el resto de su vida. Todo ello lo llevaría a cabo de forma incansable, como una advertencia cuya finalidad es que nunca se repita. Con ese objetivo, no solo contestaría a las preguntas correspondientes en los distintos tribunales que juzgaban a los criminales nazis —a través de múltiples interrogatorios— sino que mantendría una intensa correspondencia con jóvenes que requerían de sus explicaciones, del misterio insondable de un mal absoluto que él y millones de personas habían vivido en carne propia. “Una intrincada red epistolar” incluía el confrontarse no solo con lectores italianos, sino con lectores alemanes de *Si esto es un hombre*: “Son las voces de los hijos, de los nietos de aquellos que cometieron aquellos hechos, o que permitieron que se cometiesen, o que no se tomaron la molestia de llegar a enterarse” (Levi, 1999). “¿Por

qué seguir hablando de atrocidades?” les dirá Levi a sus jóvenes interlocutores, también a los padres que no quieren “turbar la conciencia de sus hijos”.

Os hablamos de los campos de concentración –responderá– porque allí fue donde estuvimos y porque constituyen la página más deleznable de la historia humana (...) La historia no puede ser mutilada (...) Todo aquel que regrese para contar masacres de mujeres y niños, a manos de quien sea, en cualquier tierra, en el nombre de toda clase de ideologías, es nuestro hermano, y nuestra solidaridad está con él (*ibidem*).

Nacido en 1919 en Turín y fallecido en esa misma ciudad en 1987, el escritor italiano Primo Levi, más allá de su insustituible tarea como testigo de la historia, es considerado hoy como uno de los principales escritores del pasado siglo, en el nivel mundial. Su trilogía, o gran clásico, sobre los campos de concentración nazis, se levanta como un pilar indispensable para entender lo que son los momentos más negros y sombríos acaecidos en Europa a lo largo de ese siglo de la vergüenza y de la ignominia como fue el siglo XX. Una tragedia única que él definió así en su día:

En ningún otro lugar o tiempo se ha asistido a un fenómeno tan imprevisto y tan complejo como el nazismo y los campos de exterminio: nunca han sido exterminadas tantas vidas humanas en tan poco tiempo ni con una combinación tan lúcida de ingenio tecnológico, fanatismo y crueldad (Levi, 1989: 20).

Toda la obra de Levi no será más que un intento de exponer preguntas, de pretender contestarlas y a la vez propiciar que la gente se las plantee, ofreciendo su doloroso testimonio como víctima y testigo del horror. Preguntas que en épocas de paz él creyó fundamental que las nuevas generaciones nunca dejaran de materializar: ¿cuáles son las estructuras jerárquicas de un sistema autoritario y cuáles son las técnicas para aniquilar la personalidad del individuo?, ¿qué relaciones se crean entre opresores y oprimidos?, ¿quiénes son aquellos que viven y escogen la penumbra gris de la colaboración?, ¿cómo se construye un monstruo?, ¿era posible comprender desde dentro la lógica de la máquina exterminadora?, ¿era posible rebelarse contra ella?

Químico de profesión, Primo Levi hizo su debut en el campo de la literatura con el relato autobiográfico de su experiencia en el campo de concentración de Auschwitz, *Si esto es un hombre*, publicado por primera vez en 1947. Tras una larga pausa de 16 años, en 1963 publicaría su continuación, *La tregua* (1988), que narra el largo viaje de retorno a su patria, desde Polonia, una vez que el campo fue liberado por los rusos. Por último, Primo Levi publicaría en 1986 un conjunto de ensayos titulados *Los hundidos y los salvados* (1989) con los que concluía su famosa trilogía sobre los campos. Por su obra *La tregua* obtendría el premio Campiello; además publicaría las novelas *La llave estrella* (2001) en 1978, y *Si ahora no, ¿cuándo?* (2013), en 1982, la cual obtendría igualmente el Premio Campiello y también el Viareggio. A ellas hay que añadir además varios libros de cuentos y relatos; género en el que destacó desde el principio como un verdadero maestro.

En la obra en conjunto de Levi fue notable y llamativa la preponderancia de la forma breve, de la escena y el relato fragmentado. Salvo sus citadas novelas *La llave estrella*, que narra la vida de un joven trabajador italiano a lo largo y ancho del mundo, y *Si ahora no, ¿cuándo?*², que giraba en torno a las tribulaciones de un grupo de partisanos judíos sionistas durante la Segunda Guerra Mundial, intentando primero luchar contra los ocupantes y sobrevivir y más tarde llegar hasta Palestina, el resto de sus trabajos y escritos actúan como *collages* de piezas cortas, como si el género de la novela nunca hubiera sido adecuado para sus propósitos. En este capítulo de la forma breve, Levi publicaría con el seudónimo de Damiano Malabaila —la única vez que lo utilizó— su magnífico conjunto de relatos de 1966 *Historias naturales* (2013), que ganó el premio Bagutta. Otros más son: de 1971 *Defecto de forma* (2010), de 1981 *Lilit y otros relatos* (2002), o también esos exquisitos relatos inspirados en la actividad de químico, su profesión, de 1975 *El sistema periódico* (2014), una de sus obras maestras junto a su trilogía. Otros libros suyos, de género mixto, pero no por ello menos espléndidos, son: de 1981 *La búsqueda de las raíces* (2004), un conjunto o antología de libros comentados por él, y de 1985 los ensayos titulados *El oficio ajeno* (2011).

El partisano desastroso

Levi fue también un “partisano desastroso”, como él mismo se definió: “Partisano desastroso... Bachiller con educación humanista, pero al mismo tiempo también un químico y, finalmente, un ex deportado” (Levi y De Benedetti, 2015). Así sintetizaría, su propia vida y profesión. Recién lle-

gado de su largo calvario en los campos de exterminio, de su largo periodo de “muerto en vacaciones” (“un judío en manos alemanas es siempre un muerto en vacaciones”, le gustaba repetir al filósofo vienés y suicida Jean Améry, antiguo prisionero de Auschwitz), soñando aún cada noche con la palabra “Wstawac” (a levantarse), sus familiares, sus amigos, le tendrán que decir a Levi todo el tiempo: “¡Descansa!” (Améry, 2004). Hablaba mucho, relataba de una forma maníaca, sin parar: “Quería entender lo que le había pasado”, dirá una de sus mejores amigas. Había nacido, “gracias” a Auschwitz —sin él haberlo buscado anteriormente— un escritor.

A los 24 años, como hemos dicho, en 1943, tras la ocupación de las tropas alemanas del norte de Italia, ignorante por completo de las más elementales leyes militares, Primo Levi se adhirió al grupo partisano de Giustizia e Libertà que operaba en el valle de Aosta. Tras una denuncia hecha por un traidor del grupo de partisanos al que pertenecía, Primo Levi fue arrestado por la milicia fascista. Al declararse judío fue internado en un campo de tránsito, para finalmente acabar deportado a Auschwitz. Su formación de químico le ayudó a salvar su vida y trabajar en la fábrica I. G. Farben de Monowitz, en Auschwitz. Como él mismo relataría se salvó por una excepcional combinación de circunstancias particulares. En primer lugar, al ser químico, realiza un trabajo especializado y preciso, necesario para los ingenieros de las industrias alemanas, inmediatos patrones suyos, a medias con los verdugos de las SS, señores absolutos de la muerte y la vida dentro del campo. Pero uno de los azares de sobrevivencia más palpables con los que se encontró fue

el inmediatamente derivado de sus conocimientos lingüísticos. El idioma alemán era vociferado y gritado sin descanso a los prisioneros, a todas horas y sin interrupción (“los alemanes, los militares alemanes siempre gritan”). No poder comunicarse en aquella zona límite “resultaba físicamente mortal”. Los que iban muriendo, dirá Levi (2006), “tenían la impresión de morirse de hambre o frío, que sin duda era cierto, pero la causa principal era el aislamiento lingüístico”. Y Levi citará estadísticas evidentes: “Los judíos de Europa Central, o sea los judíos que hablaban alemán, sobrevivieron en una proporción diez veces superior a los judíos italianos” (Montero, 2006).

En enero de 1945, liberado por los soviéticos, Levi se vio arrastrado hacia atrás con el Ejército Rojo y comenzó un demencial y tortuoso periplo a través de Polonia, Bielorrusia, Ucrania, Rumanía y Hungría. Por razones nunca aclaradas, la repatriación de aquel puñado de sobrevivientes italianos de Auschwitz –narrada en su obra *La tregua*– no culminaría hasta pasados nueve meses. Al llegar a Turín, pronto reemprendió su profesión de químico, la labor “de anfibio, de centauro” de toda la vida, como él decía: mitad escritor, mitad científico. Mucho después, el 11 de abril de 1987, Primo Levi se tiraría por el hueco de la escalera de la casa de Turín, la misma donde había nacido y a la que había vuelto después de pasar por el infierno.

La tregua, publicada en Turín en 1963, continuación narrativa de *Si esto es un hombre*, se reanuda con el último episodio del anterior relato; es decir, con la llegada de los libertadores rusos del campo de Auschwitz en enero de 1945. El libro comienza con la apocalíptica aparición –en un Aus-

chwitz abandonado por los nazis– de cuatro jinetes que, recortados contra un paisaje de nieve y con ametralladoras, observan cómo Primo Levi y un camarada entierran a un compañero, a Sómogoi, en una fosa común. Son jinetes del Ejército Rojo. Libro del retorno a casa es también la rocambolesca odisea de una Europa entre la guerra y la paz, en la que aquel puñado de sobrevivientes italianos de Auschwitz viajó casi un año a través de ella. Una Europa desolada y devastada, “en tregua”, apenas despertada de la pesadilla nazi y aún no caída bajo la influencia soviética del Telón de Acero y la Guerra Fría. Y una humanidad sobreviviente, empeñada en seguir adelante como sea, que pasea por las páginas de Levi amparada por las mismas cualidades de las que ya hacía gala el autor en *Si esto es un hombre*. Cualidades tanto humanas como literarias, reflexivas y estilísticas, para llevar a cabo la quirúrgica y escalofriante descripción de la fría organización por estratos de un campo, de la guerra, de la liberación, de cualquier lucha por la sobrevivencia.

Ayudado de su agudo talento y lucidez, Levi continuará construyendo su impresionante arquitectura de la existencia con su característica y fulminante capacidad de observación, su respeto por la verdad, su anhelo de comunicar y transmitir un amor indestructible por el ser humano. Junto a ello, está sin cesar presente una siempre asombrosa y magistral capacidad de reflexión, de análisis y síntesis de personajes y hechos acontecidos. A ello hay que añadir, en este libro y en otros tantos suyos, un suave y delicado sentido del humor, respetuoso y piadoso con cualquier “defecto de forma”, humano o no humano, observado por el camino. En *La tregua* su admirable

don narrativo continúa mostrándose esencial, sin abalorios, sumamente concentrado de expresiones, imágenes y conceptos a la hora de representar personajes y ambientes que pueblan la memoria de Levi a lo largo del viaje, trágicamente tortuoso, de retorno del infierno. Son frases casi aforísticas, precisas y cortantes, en las que nunca faltaba una cierta ironía caústica, típica del estilo sagaz, incisivo, penetrante y sutil de Levi.

Crecer como niño en Auschwitz

En uno de los magníficos ensayos (*Ensayo de Hamburgo*) que el escritor húngaro judío Imre Kertész (Budapest, 1929), Premio Nobel de Literatura en 2002 reunió en su libro *Un instante de silencio en el paredón. El Holocausto como cultura*, este autor se presenta sintéticamente ante el lector:

Nació en el primer tercio del siglo XX, sobrevivió a Auschwitz y pasó por el estalinismo; presencié de cerca, en tanto habitante de Budapest, un levantamiento nacional espontáneo, aprendí, como escritor, a inspirarse exclusivamente en lo negativo, y seis años después del final de la ocupación rusa llamada socialismo —o, si se quiere, del siglo XX desde un punto de vista histórico— encontrándose en el interior de ese vacío voraginoso que en las fiestas nacionales se denomina libertad y que la nueva constitución define como democracia —aunque también lo hiciera la anterior, la socialista—, se pregunta si sirven de algo sus experiencias o si ha vivido del todo en vano (Kertész, 2002: 29).

Esta era la melancólica, desencantada, y sarcástica, como siempre en su

caso, propuesta sobre sí mismo y sobre su inserción en el devenir europeo colectivo que Imre Kertész introducía una vez más en el corazón de uno de sus textos. Difundido fuera de las fronteras de Hungría sobre todo tras la caída del Muro y en especial a través de Alemania, donde desde hace años se le consideraba ya como todo un clásico, Kertész ha sido sin duda uno de los mejores escritores de nuestra época. Un escritor además que ha continuado y completado discursos tan terribles y magistrales como necesarios comenzados en la segunda mitad del siglo XX por autores como Primo Levi, Elie Wiesel o Paul Celan. Escritores adscritos —temática, biográfica y cronológicamente— a una generación, la generación perteneciente al trauma tantas veces indescribible del Holocausto, que hasta el galardón sueco concedido a Kertész no había sido reconocido literaria e internacionalmente a través de premios de esta categoría.

Por otro lado, Imre Kertész es también uno de los escritores que a través de la ficción, más insistentemente se han narrado a sí mismos, de forma autobiográfica, a la vez que como sujetos activos de un drama sucesivo histórico. Sujetos portadores de un “destino” no elegido que nunca podrán separar de su desarrollo posterior como persona. Así lo expresaba en su novela autobiográfica *Sin destino*, escrita décadas después de su paso por los campos de concentración nazis: “Yo había vivido un destino determinado; no era mi destino pero lo había vivido (...) Ahora tendría que vivir con ese destino, tendría que relacionarlo con algo, conectarlo con algo” (Kertész, 2001). Una “conexión” para la que emplearía toda una vida: su vida de escritor.

En 1975 Imre Kertész publicaría, en medio de un recibimiento más que tibio en su país, la novela que le otorgaría el reconocimiento internacional, *Sin destino* (2001): transfiguración a través de un personaje de ficción –un niño de 15 años– de su estancia real, a la misma edad, y durante año y medio, en distintos campos de concentración nazis, y en especial en Auschwitz. Al contrario que la pretendida “cosificación” con la que los nazis pretendían someter y vencer el último gramo de resistencia en la dignidad de la especie humana, este niño judío traído desde Budapest, después de que su padre también fuera deportado, logra no solo sobrevivir al infierno sino “vivir” junto a él, con él. Ya lo decía Robert Antelme (2001), a su vuelta de Dachau y Buchenwald, y al comienzo de su libro *La especie humana*: “El hecho de cuestionar la cualidad de hombre provoca una reivindicación casi biológica de pertenencia a la especie humana” (p. 11). György Köves, el niño que entra alegre y confiado con sus compañeros en algo que antes de su llegada creen que es solo un campo de trabajo obligado y una situación transitoria, dirá en el momento de su liberación; es decir, al final de esta dura novela de formación, una formación fraguada a pesar del intento de destrucción puesto en marcha por la maquinaria de exterminio nazi:

Incluso allá, al lado de las chimeneas había habido, entre las torturas, en los intervalos de las torturas, algo que se parecía a la felicidad. Al regreso, todos me preguntaban por las calamidades, por los “horrores”, cuando para mí ésa había sido la experiencia que más recordaba (Kertész, 2001).

Es decir, una experiencia de “hambre de vida” –como sucede en cualquier muchacho de su edad– que la adolescencia de György no ha dejado de sentir incluso en el infierno, contradiciendo el meditado y demoníaco proyecto nazi de “cosificación” y “anulación” total del individuo.

Como es de suponer, al principio, por lo inusual de su tratamiento y de su acercamiento al terror de los campos narrado por ese adolescente que se inicia a la vida a través de la muerte y de la aniquilación, y que al volver declara sentir “nostalgia” de ciertas horas –“mi hora preferida del campo”, llegará a decir– de su vida anterior, en la que nunca se dio cuenta “de que aquellos horrores eran horrores”; esta obra sería mal entendida y mirada con sospecha. Por la extrema desnudez clínica y descriptiva de lo narrado, por la ironía macabra, simple, infantil, que utilizaba el personaje para describir algunas emociones elementales que le mantenían con vida a las puertas de la muerte¹ la obra fue tachada, al principio, por algunos sectores, de “antisemita”. En España, la primera edición de esta atroz lección de iniciación a la vida-junto-a-la-muerte sería publicada, pasando prácticamente desapercibida, en 1996.

Un gran testigo de nuestro tiempo
Difundido fuera de las fronteras de Hungría a través de Alemania sobre todo –donde hacía años que se le consideraba todo un clásico– Imre Kertész sería un perfecto desconocido para muchos en el momen-

¹ “En mi interior identifiqué un ligero deseo –absurdo, pero muy persistente– de seguir viviendo, por otro ratito más, en este campo de concentración tan hermoso” (Kertész, 2001).

to en que le fue otorgado el galardón del Nobel: un autor que continuaría discursos tan terribles y magistrales como necesarios llevados a cabo tras el fin de la Segunda Guerra Mundial por otros escritores judíos como él, que también habían pasado por los campos nazis. Unos escritores que encarnarían como pocos la definición que el mismo Kértész (2001), con la contundencia y crudeza desesperanzada que siempre le caracterizó, había dado para el siglo XX: “Ese siglo o pelotón de fusilamiento en servicio permanente”.

Tras la publicación de su novela autobiográfica *Sin destino* —una tarea nada fácil, en plena época comunista, a la que se le puso todo tipo de trabas— le siguió su igualmente espléndida novela de 1988 *Fiasco* (2009), otra de las mejores de su producción, junto al libro de ensayos de 1998 *Un instante de silencio en el paredón* (2002a). *Fiasco*, novela impregnada de principio a fin de un humor cáustico y surrealista, denunciaba las maniobras de las autoridades estalinistas húngaras de aquellos días para ocultar el Holocausto y para marginar y “anular” los testimonios de los sobrevivientes de los campos de concentración nazis. Un hecho que nunca dejaría de denunciar Kertész en vida: un motor siniestro, una cara negra y oscura de aquellos regímenes dictatoriales que nunca cesó una vez acabada la guerra, como prueba más que fehaciente de que el antisemitismo —en ninguna etapa de la historia— dejó de ejercer en Hungría sus tenaces e inmutables redes de persecución y hostigamiento.

La última parte de esta magnífica trilogía autobiográfica de Kertész aparecería en 1990, *Kaddish por el hijo no nacido* (2007), una impresionante reflexión entre filosófi-

ca, narrativa y ensayística sobre el tema del judío como víctima permanente de la historia y acerca de la entusiasta aportación teóricos y de filósofos como Heidegger a estas siniestras teorías racistas.

No olvidemos que Auschwitz no fue disuelto por ser Auschwitz, sino porque la evolución de la guerra dio un vuelco; desde Auschwitz no ha ocurrido nada que podamos vivir como una refutación de Auschwitz (Kertész, 2002a).

A estas obras se tienen que añadir novelas igualmente notables como *Liquidación* (2005) —la primera que apareció tras el Nobel, en 2003— y una serie de magníficos diarios o cuadernos de apuntes, a los que siempre fue muy aficionado, como son: de 1992 *Diario de la galera* (2004) y de 1997 el espléndido *Yo, otro, crónica del cambio* (2002b). A ellos se tendría que añadir un nuevo volumen aparecido poco después de su fallecimiento: *La última posada*. Diarios, estos últimos, en los que reflexionaba sobre la vejez y la enfermedad,² pero también sobre la preocupación por que hechos como el Holocausto se repitan en Europa y sigan sembrando el odio generación tras generación; por los dilemas a los que se enfrentan el Estado de Israel y judíos de la diáspora como él; feroces análisis de la deriva autoritaria en muchos casos de su país, Hungría, en la actualidad; el regreso del extremismo ya

² Como hizo igualmente su gran compatriota de fama internacional, Sándor Márai, muy admirado por Kertész y sobre el que escribió en numerosas ocasiones.

sea de derecha como de izquierda, a lo largo y ancho del mundo; las lecturas de sus autores favoritos, y los viajes que iba haciendo con motivo de la publicación de sus libros, o asistiendo a homenajes y celebraciones en torno a su obra.

Czesław Miłosz: mentes cautivas

En el célebre ensayo aparecido por primera vez en 1953 *La mente cautiva*, su autor, el escritor y Premio Nobel de Literatura Czesław Miłosz (Lituania 1911-Cracovia 2004) rememoraba los primeros congresos organizados en su país, Polonia, por los comunistas tras la Segunda Guerra Mundial. Se trataba de captar lo más rápido posible adeptos para la nueva fe totalitaria que se quería implantar. Las reuniones estaban destinadas a convencer a los artistas e intelectuales de aquellos días a que se “convirtieran” a las bondades del realismo socialismo. Ninguno de los asistentes, afirma Miłosz, esperaba la manipuladora, experta e “irrebatible” dialéctica marxista de los ponentes. Aunque casi ninguno de los oyentes creyera en aquella doctrina, muchos callaban. Los pocos que osaban expresar su desacuerdo eran rápidamente avasallados por los oradores con una cascada violenta y despectiva de argumentaciones, metódicamente preparadas. Y si no, dejaban caer sutiles amenazas a “aquellos a los que tenían que moldear”, relativas a su sobrevivencia como artistas en un futuro cercano.

“Nadie de los presentes estaba preparado para una discusión de ese tipo” (Miłosz, 2016). Existía una notable “desproporción entre el armamento teórico” esgrimido por unos puros fanáticos y unas mentes “desarmadas”, atrapadas de improviso, que

habían crecido hasta entonces en medio de una relativa libertad interior, a pesar de las crueldades y salvajismos de la guerra. Entonces, Miłosz pronunciará una frase que es clave para entender la sumisión y “encantamiento” de grandes masas de la población, en cada momento histórico, a través de burdas mentiras (“cultivadas siempre con una semilla de verdad”) y más o menos perspicaces manipulaciones, esgrimidas por los regímenes totalitarios. “Tenía la sensación de que formaba parte de un espectáculo colectivo de hipnosis” (*ibidem*).

Publicado en París, cuando Stalin aún vivía, y cuando él ya había cortado todos los lazos que lo unían al régimen comunista, *La mente cautiva* de Czesław Miłosz (2016), antiguo agregado cultural en diversas embajadas polacas al finalizar la guerra mundial, se convertiría en uno de los primeros análisis en profundidad escritos sobre la “hipnótica” alienación cultural y mental ejercida por los comunistas –“las democracias populares” como eran llamadas eufemísticamente– de los países del antiguo Telón de Acero.

El libro de Miłosz alcanzaría rápidamente la fama internacional, sobre todo en la época de la Guerra Fría. Traducido a multitud de lenguas y leído como un auténtico clásico a través de las épocas, como una especie de biblia pormenorizada y precisa de la sumisión y colaboración activa y entusiasta por parte de numerosos intelectuales (escritores, artistas, periodistas) a la ideología –o Nueva Fe, como la llamaba Miłosz– implantada. Un ensayo que durante años oscurecería su inmensa labor como poeta, recompensada con toda justicia en 1980 con el Premio Nobel de Literatura. Su largo exilio, primero en Pa-

rís y luego en la Universidad de Berkeley en Estados Unidos, duraría hasta la caída del Muro. Cuando le otorgaron el Nobel, prohibidos sus libros en su país desde hacía tiempo, eran muchos los polacos que ignoraban su existencia.

Un libro, por otro lado, ausente del instinto de venganza o de odio, propio de antiguos acólitos arrepentidos. El suyo era sobre todo un análisis quirúrgico, desapasionado, sereno, que evitaba las demoliciones sangrientas, los sarcasmos revanchistas, los ajustes de cuentas personalizados y en general la superioridad moral del humanizado frente al bárbaro.

Quizá sea mejor que no haya sido uno de los fieles (...) Esto no significa que no tenga que esforzarme en entender la Nueva Fe que siguen personas desesperadas, amargadas y que no encuentran esperanza en ningún otro lugar. Pero “entender” no significa “perdonarlo todo” (*ibidem*).

Porque Miłosz sabía de lo que hablaba: aquella Nueva Fe ideada por el comunismo, que reemplazaba fanáticamente a la religión, a las religiones tradiciones que habían educado hasta el siglo XIX a inmensas capas de la población, prometía “serenidad y felicidad” librar de las “preocupaciones materiales” a quienes la abrazaban y la adoptaban. Con el tiempo, él, por el contrario, se convertiría cada vez más en un ferviente católico, traductor de textos sagrados, y practicante de un elevado misticismo en su poesía. Su famoso ensayo (ahora reeditado por Galaxia Gutenberg en nuestro país) narra la “conversión” a la Nueva Fe por etapas. También, con

letras tan solo (Alfa, Beta, Gamma, Delta) ejemplificaba las distintas fases en la degradación personal, más o menos cínica, más o menos interesada o más o menos idólatra, de varios escritores de aquellos días, no citados por el nombre, pero plenamente reconocibles por todos en Polonia.

Los totalitarismos no se imponen de golpe. Avanzan poco a poco, tienen que convencer, seducir por fases, inocular sus venenos, implantar minuciosamente el germen del odio: “El Partido –dirá Miłosz– al observar la vida emocional de las masas, la enorme tensión que existe en su odio, nota que en este campo, el menos analizado por el marxismo, se esconden sorpresas” (*ibidem*). Aunque se hayan dominado las mentes, ahí, en el control del odio, existe una enorme y primaria “energía” supletoria.

Por increíbles que parezcan hoy aquellos métodos descritos por Miłosz en su libro de forma visionaria, esos círculos crecientes de adeptos que avanzan como una secta, no dejan de ofrecernos pavorosos ejemplos cotidianos hoy día. Receptáculos ardorosos de “estados de hipnosis colectiva”. También entonces Miłosz vio claramente que no solo se dirigía al interior, al corazón mismo de aquellas cárceles totalitarias del Este de Europa. Su libro, como él mismo declaró, iba sobre todo dirigido a Occidente. A ese Occidente que daba la espalda, como si se tratara de un desgraciado “fatalismo histórico”, al puñado de disidentes que, como él, habían decidido dedicar su vida a divulgar la realidad trágica de cada día, en aquellos regímenes dictatoriales.

Para cualquiera que no hubiera frecuentado demasiado la literatura centroeuropea, como solía suceder antes de la caída del Muro, sobre todo en países como Espa-

ña, el Premio Nobel concedido a Czesław Miłosz en 1980 sería de vital importancia para acercarse y profundizar más allá de cuatro tópicos o ideas preconcebidas. Una divulgación de un amplio espectro o zona europea percibida como un bloque oscuro e indistinguible –Miłosz se referirá a este profundo desconocimiento tanto en *La mente cautiva* (2016) como en la entrada de su libro *Abecedario: diccionario de una vida* (2003a), titulada “Necedad occidental”– que, en el caso español y en el de muchos otros, habría que decirse llegaba a cuentas, si no es que en medio de un estado directamente desértico durante años. Ideas muy básicas que en el peor de los casos no eran más que dogmas miserables e interesadamente extendidos durante décadas de propaganda, entre las izquierdas internacionales, acerca de muchas de estas realidades absolutamente ignoradas. Realidades a las que, gracias a libros como *La mente cautiva*, asistíamos atónitos, pero también

en parte culpables, al conocer sus graves e implacables revelaciones.

Como el mismo Miłosz (2003b) dijo en su discurso de recepción del Nobel: “Existen sin ningún género de duda dos Europas, y nos ha sido dado, a nosotros, habitantes de la segunda, penetrar en el ‘corazón de las tinieblas’ del siglo XX”. Un cruel aislamiento dentro del mismo corazón de las tinieblas que, lacónicamente, aunque también con pesar y mucha rabia contenida, seguiría explicando en otros pasajes de su libro *Abecedario*: “Cuando me encontré en los Estados Unidos, recién acabada la guerra, no pude contarle a nadie qué había ocurrido en Polonia en los años 1939-1945. No me creían” (Miłosz, 2003a). Tres desencantadas palabras (“no me creían”) que recuerdan el sombrío vaticinio que le hicieron en su día a Primo Levi sus carniceros nazis de Auschwitz: “Cuando lo cuente nadie le creerá” (Levi y De Benedetti, 2015).

Bibliografía

- Améry, J. (2004). *Más allá de la culpa y la expiación: tentativas de superación de una víctima de la violencia*. Valencia, España: Editorial Pre-Textos.
- Antelme, R. (2001). *La especie humana*. Madrid, España: Enarena Libros.
- Brancati, V. (1941). *Gli anni perduti*. Florencia, Italia: Parenti.
- Brancati, V. (1949). *Il bell’Antonio*. Milano, Italia: Bompiani.
- Grossman, V. (2006). *Oeuvres* (Prólogo T. Todorov). París, Francia: Robert Laffont.
- Grossman, V. (2007). *Vida y destino*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.
- Herling-Grudzinski, G. (2012). *Un mundo aparte*. Barcelona, España: Libros del asteroide.
- Ilf, I. y Petrov, E. (1975). *Las doce sillas*. Madrid, España: CVS Ediciones.
- Jünger, E. (1987). *Tempestades de acero: segundo de El bosquecillo 125 y El estallido de la guerra de 1914*. Barcelona, España: Tusquets.
- Kerstész, I. (2001). *Sin destino*. Barcelona, España: Acantilado.
- Kerstész, I. (2002a). *Un instante de silencio en el paredón. El holocausto como cultura*. Barcelona, España: Herder.
- Kerstész, I. (2002b). *Yo, otro. Crónica del cambio*. Barcelona, España: Acantilado.
- Kerstész, I. (2004). *Diario de la galera*. Barcelona, España: Acantilado.
- Kerstész, I. (2005). *Liquidación*. Madrid, España: Punto de lectura.

- Kerstész, I. (2007). *Kaddish por el hijo no nacido*. Barcelona, España: Acantilado.
- Kerstész, I. (2009). *Fiasco*. Barcelona, España: Acantilado.
- Kerstész, I. (2016). *La última posada*. Barcelona, España: Acantilado.
- Kis, D. (2007). *Una tumba para Boris Davidovich*. Barcelona, España: Acantilado.
- Kis, D. (2008). *Enciclopedia de los muertos*. Barcelona, España: Acantilado.
- Klemperer, V. (2001). *LTI. La lengua del Tercer Reich. Apuntes de un filólogo* (Traducción por A. Kovacsics). Barcelona, España: Editorial Minúscula.
- Koestler, A. (2011). *El cero y el infinito*. Barcelona, España: De Bosillo.
- Levi, P. (1988). *La tregua*. Barcelona, España: Muchnik.
- Levi, P. (1989). *Los hundidos y los salvados*. Barcelona, España: Muchnik.
- Levi, P. (1999). *Si esto es un hombre*. Barcelona, España: El Aleph Editores.
- Levi, P. (2001). *La llave estrella*. Barcelona, España: El Aleph Editores.
- Levi, P. (2002). *Lilith y otros relatos*. Barcelona, España: El Aleph Editores.
- Levi, P. (2004). *La búsqueda de las raíces*. Barcelona: El Aleph Editores.
- Levi, P. (2006). *Deber de Memoria*. Buenos Aires, Argentina: Libros del Zorzal.
- Levi, P. (2010). *Defecto de forma*. Barcelona, España: El Aleph Editores.
- Levi, P. (2011). *El oficio ajeno*. Barcelona, España: El Aleph Editores.
- Levi, P. (2013a). *Si ahora no, ¿cuándo?* Barcelona, España: El Aleph Editores.
- Levi, P. (2013b). *Historias naturales*. Barcelona, España: El Aleph Editores.
- Levi, P. (2014). *El sistema periódico*. Barcelona, España: Península.
- Levi, P. y De Benedetti, L. (2015). *Así fue Auschwitz. Testimonios 1945-1986*. Barcelona, España: Península.
- Malaparte, C. (2010a). *La piel*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.
- Malaparte, C. (2010b). *Kaput*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.
- Manea, N. (2005). *El regreso del húligan*. Barcelona, España: Tusquets.
- Marx, K. (1974). *El dieciocho brumario de Luis Bonaparte*. México: Grijalbo.
- Mislosz, C. (2003a). *Abecedario: Diccionario de una vida*. Madrid, España: Turner/Fondo de Cultura Económica.
- Mislosz, C. (2003b). La conspiración del silencio. *Discursos Premios Nobel* (Tomo II, prólogo de J. Chalarca). Colombia: Tutivillus.
- Mislosz, C. (2016). *La mente cautiva*. Barcelona, España: Galaxia Gutenberg.
- Montero, G. (2006). Conversación con Primo Levi. *Assaig de Teatre: Revista de l'Associació d'Investigació i Experimentació Teatral* (52-53). Barcelona, España: Universitat de Barcelona.
- Shalámov, V. (2007). *Relatos de Kolimá*. Barcelona, España: Minúscula.
- Wat, A. (2009). *Mi siglo. Confesiones de un intelectual europeo*. Barcelona, España: Acantilado.

La Teoría General del Humor Verbal en *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* y *La breve y maravillosa vida de Óscar Wao*

The General Theory of Verbal Humor in The Brief Wondrous Life of Oscar Wao and La breve y maravillosa vida de Óscar Wao

RESUMEN: El objetivo de esta investigación es identificar las fuentes de conocimiento de la Teoría General del Humor Verbal que se involucran en la localización del humor mediante el análisis de tres segmentos de la novela *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (escrita originalmente en inglés) y su traducción al español. La teoría antes mencionada cuenta con seis parámetros: lengua, estrategia narrativa, meta, situación, mecanismo lógico y oposición de guiones. Estos parámetros permitirán localizar el humor en los tres textos.

PALABRAS CLAVE: Humor, Teoría General del Humor Verbal, fuentes de conocimiento.

ABSTRACT: The objective of this research is to identify the Knowledge Resources of the General Theory of Verbal Humor that are involved in humor's location by the analysis of three parts from the novel *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* (originally written in English) and its translation into Spanish. The theory mentioned above has six parameters: Language, narrative strategy, target, situation, logical mechanism and script opposition. These parameters will allow to locate humor in the three texts.

KEY WORDS: Humor, General Theory of Verbal Humor, knowledge resources.

Nancy Jiménez Mata
nancyjimenezm03@gmail.com
Facultad de Lenguas,
Universidad Autónoma del
Estado de México

Recibido: 07/09/2016

Aceptado: 22/10/2016

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 8

JULIO / DICIEMBRE 2016

ISSN 2007-7319

Introducción

El humor es considerado un medio eficiente para establecer buenas relaciones de comunicación. Aunque el humor ha representado a lo largo de los años un elemento importante en el desarrollo eficaz de la transmisión de la información, poco era el interés que se había puesto en el estudio y desarrollo de investigaciones al respecto. La falta de teoría sobre el humor se debe a que no hay una definición única ni formalmente establecida del término puesto que diferentes disciplinas del conocimiento lo han abordado desde

su perspectiva particular de estudio; es decir, la definición de “humor” se expresará en función del área de estudio que lo trate.

La Real Academia de la Lengua Española (RAE, 2014) proporciona las siguientes definiciones para el término humor:

1. m. Genio, índole, condición, especialmente cuando se manifiesta exteriormente.
2. m. Jovialidad, agudeza. *Hombré de humor.*
3. m. Disposición en que alguien se halla para hacer algo.
4. m. Buena disposición para hacer algo.
5. m. Humorismo (|| modo de presentar la realidad).
6. m. Cada uno de los líquidos de un organismo vivo.
7. m. Psicol. Estado afectivo que se mantiene por algún tiempo.

La RAE propone siete definiciones de humor; de estas, las números 6 y 7 se relacionan de manera más especial con el presente trabajo por el enfoque cultural del mismo. Las definiciones anteriores hablan del humor de una manera general; a estas habrá que agregar las que cada área de estudio ha establecido de manera independiente.

De acuerdo con la definición 6, etimológicamente, la palabra *humor* proviene del latín *humor, -ōris* que significa “líquido”, “humor del cuerpo humano”. De esta definición viene la teoría de los humores, haciendo referencia a los cuatro “humores” que componen el cuerpo humano: la sangre, la bilis negra, la bilis y la flema. Los antiguos griegos y romanos decían que cuan-

do estos cuatro humores se encontraban en armonía, el ser humano contaba o experimentaba el buen humor (Sosa, 2007: 172). Si alguno de estos humores predominaba sobre los demás se generaban en el hombre sentimientos de enojo, tristeza, entre otros. Estos humores también contribuían, según los griegos y los romanos, en la conformación de la personalidad de los individuos.

Gómez de la Serna (citado en Iglesias 2000: 439), afirma que no se trata de un género literario, sino de un género de vida, o mejor dicho, de una actitud frente a la vida. Fernández Florez, citado en Iglesias (2000: 439), explica que el humor es una actitud frente a la vida, una manera peculiar de responder a una situación, una disposición hacia las cosas.

Debido al fortalecimiento de los estudios del humor, distintas han sido las ramas de la ciencia que se han encargado de estudiarlo más de cerca: la lingüística, la filosofía, la psicología, la sociología y la antropología, entre otras.

Jáuregui (2008: 47), antropólogo y filósofo, por ejemplo, distingue a la risa como un elemento importante al momento de identificar el humor, ya que la risa representa la emoción básica del ser humano y el humor es cualquier estímulo que responda a esa emoción básica. El humor se da en función de definiciones sociales de la situación y la cultura es un factor importante para definirlo. Según afirma Jáuregui (2008), la comprensión de los chistes de una cultura en particular demuestra que se ha llegado a un “corazón del sistema de símbolos” (p. 47). Esta aseveración hace pensar que aunque el humor es de carácter universal también puede ser algo culturalmente específico. De acuerdo con

Mendiburo (2011: 92) las personas no se ríen ni hacen bromas sobre las mismas cosas alrededor del mundo, y un ejemplo de esto pueden ser los chistes que involucran distintos estereotipos nacionales.

En el área de la filosofía, Schopenhauer menciona que la risa como expresión de humor es la repentina percepción de la incongruencia entre una expectativa y el desenlace de situaciones reales (Ruch citado en Camacho, 2005: 25). Para la sociología, siguiendo a Romero (2004), el humor está relacionado con la “burla y el ridículo como mecanismos de control social” (p. 1).

En la visión de Camacho (2003: 1), el humor y la risa son manifestaciones meramente humanas que se pueden rastrear desde tiempos remotos en las distintas culturas, con antecedentes milenarios como en las culturas griega y romana. En sus manifestaciones literarias: poemas, cuentos, obras de teatro; incluso en sus textos sagrados se ha hecho alusiones al humor. Distintos de los más importantes pensadores de todos los tiempos, como Aristóteles o Cicerón dedicaron tiempo de su vida y de su trabajo a entender pero, sobre todo a llevar a la teoría este fenómeno. Camacho (2003) sostiene que:

Una característica de este campo de investigación es la falta de criterios y teorías comunes, tal vez por lo complejo del fenómeno, si bien actualmente hay ciertas pautas e ideas compartidas, durante años existió una profunda diversidad de planteos respecto del humor y la risa (p. 1).

Una de las disciplinas que más se ha interesado en el estudio del humor y la

traducción es la lingüística (Santana, 2005: 836). Gracias a este interés surgieron la Teoría del Humor de los Guiones Semánticos y la Teoría General del Humor Verbal (TGHV). Ambas teorías se ocupan de un análisis estrictamente lingüístico de chistes.

Acorde con Santana (2005: 836), otra de las causas del “caos terminológico” del humor es una cuestión que la autora denomina “de prestigio”, ya que dentro del área académica el estudio del humor se realiza “en la sombra” porque, al no existir una metodología definida para estudiar al humor, estos estudios los realizan otras disciplinas y estas disciplinas son las que se llevan el crédito por los hallazgos. Estas disciplinas consideran al humor solo como una herramienta para llegar a tales o cuales resultados. Debido a lo anterior, distintos investigadores se han unido y han decidido fortalecer este sector dando origen a diferentes organizaciones que se encargan del estudio formal del humor. Así por ejemplo, a la fecha se cuenta ya con un área de Humor Studies y algunos órganos de representación, tal es el caso de la International Society of Humor Studies, cuyos miembros se reúnen anualmente y publican también una revista que lleva por título *HUMOR-International Journal of Humor Research* (Santana, 2005).

Antecedentes

A pesar de los logros obtenidos en el campo de estudio del humor, al revisar el *International Journal of Humor Research*, se vuelve evidente que si bien las investigaciones al respecto son variadas, los estudios relacionados con el humor y la traducción siguen siendo escasos, quedando por debajo de otras disciplinas, lo cual es una muestra

de que este tipo de investigación necesita nutrirse. Al respecto, diferentes estudiosos como el mismo Raskin y Attardo, Vandaele o Zabalbescoa siguen trabajando con la finalidad de hacer crecer los estudios de humor y traducción.

Salvatore Attardo hace lo propio en la obra titulada *Linguistic Theories of Humor* (Attardo, 1994), un trabajo que expone la teoría relacionada con el área del humor. En esta obra se presentan diversos estudios realizados desde distintas perspectivas como la antropológica, literaria, filosófica, sociológica, psicológica o folklórica con la finalidad de traducir los resultados de dichos trabajos en términos lingüísticos y resalta el uso de la pragmática para expresar que el humor depende en gran parte del contexto que rodea a determinada situación y no solo de la parte lingüística (Torres Sánchez, 1997: 435). El libro consta de 10 capítulos en los que se exponen y analizan diversas teorías relacionadas con el humor verbal. Para este caso en particular se pone especial atención en el capítulo 6 que se titula “Las teorías basadas en guiones” (Script-based theories, pp. 195-229). Es en este capítulo donde Attardo explica y desarrolla dos teorías de especial importancia y que sirven de base para este trabajo: la Teoría del Humor de los Guiones Semánticos y la TGHV. La aportación básica de este capítulo es la explicación de las intuiciones/competencia/habilidades de los hablantes nativos para reconocer o no el humor en un texto (Torres Sánchez, 1997: 435).

En cuanto a la Teoría del Humor de los Guiones Semánticos, la premisa principal respecto de la detección del humor es que, para que este se origine deben oponerse

dos guiones o *scripts*. Un guion se entiende como la concepción o conocimiento general y prototípico que se tiene acerca de una cosa o alguna situación sea real o no.

Como puede apreciarse, la Teoría del Humor de los Guiones Semánticos se centra solamente en el significado de cosas o situaciones y dejaba de lado aspectos contextuales o pragmáticos que también influyen en la detonación del aspecto humorístico. Posteriormente, Attardo y Raskin (Attardo, 1994) hacen una revisión de la Teoría del Humor de los Guiones Semánticos porque consideran que los elementos de contexto son importantes y deciden modificarla surgiendo así la TGHV.

La traducción es una actividad que ha permitido un conocimiento entre culturas a través del tiempo. Al poner especial atención a esta área, se reconoce que dentro del proceso de traducción, la traslación del humor de una lengua (LO) original a una lengua meta (LM) representa cierta dificultad dado que implica verter también a esa otra lengua cuestiones sociales y, principalmente, culturales. Ante la premisa de “traducir el humor” se ha planteado que la traducción de elementos humorísticos representa un reto e incluso se habla de una intraducibilidad de estos elementos. Dicha actividad también es considerada como un acto de comunicación y una operación, y es vista también como un puente entre culturas. Respecto del tema, es interesante poner en relieve la utilización de la TGHV en la traducción del humor de una lengua a otra con la finalidad de considerar qué fuentes del conocimiento se involucran para generar el humor en la LO y tomarlas en cuenta para la traducción a la LM o también para revisar que

fuentes pueden omitirse y lograr también el efecto humorístico.

La Teoría General Del Humor Verbal

Distintas son las perspectivas desde las cuales se estudia al humor, así como los tipos de estudios que se realizan. La mayoría de aquellos relacionados con el humor y la traducción se han enfocado en el campo audiovisual, por lo que hace falta trabajar más con textos literarios como las novelas.

La THGV es mejor conocida por su título en inglés como General Theory of Verbal Humor (GTVH). Desarrollada por Salvatore Attardo (1994), la TGHV es una teoría que se encarga del análisis y detección del humor en diferentes tipos de textos y tiene sus antecedentes en otra teoría diseñada también para estudiar la expresión del humor en diferentes textos. De acuerdo con Attardo (2001: 22), la THGV es una extensión de otra teoría llamada Teoría del Humor de los Guiones Semánticos o The Semantic Script Theory of Humor (SSTH) y se desarrolló primero por Victor Raskin en 1985. Mediante la TGHV se logra un análisis más completo, según los autores, porque se toman en cuenta aspectos de mayor complejidad en la generación del humor que no representan ya un análisis en el nivel semántico de la frase o del chiste sino un análisis lingüístico que considera elementos de nivel pragmático como el contexto del chiste, quien es el objetivo del humor. Se presenta un análisis más pragmático; es decir, se lee entre líneas y se va más allá de un significado literal.

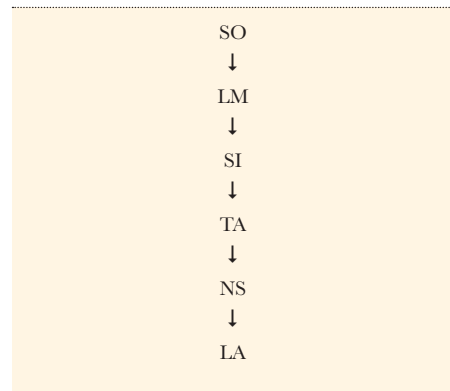
Los parámetros o rubros que componen a la teoría emergente (la TGHV) y por

medio de los cuales se presenta un humor potencial en el texto son seis. Estos rubros o fuentes de conocimiento (Knowledge Resources [KR]) son:

- Oposición de Guiones o Marcos (Script Opposition [SO]).
- Mecanismo Lógico (Logical Mechanism [LM]).
- Situación (Situation [S]).
- Meta (Target [TA]).
- Estrategia Narrativa (Narrative Strategy [NS]).
- Lengua (Language [LA]).

Además, se encuentran organizadas jerárquicamente de la más a la menos compleja, como puede verse en la Figura 1.

Figura 1. Fuentes de conocimiento de la TGHV



Oposición de guiones

La fuente de conocimiento denominada Oposición de guiones –SO (Script Opposition)– es la única fuente de conocimiento heredada de la teoría inicial de Victor Raskin. Esta tiene al “guion” como protagonista. Un guion consiste en lo siguiente:

A script or frame is an organized complex of information about something, in the broadest sense: an object (real or imaginary), an event, an action, a quality, etc. It is a cognitive structure internalized by the speaker which provides the speaker with information on how the world is organized, including how one acts in it. A script is a semantic object but in Ruskin's theory it incorporates what most linguistic theories of semantics would view as pragmatic/contextual information (Attardo, 2002: 181).

Como se mencionó, un guion es toda aquella información o conocimiento que se posee sobre algo; por lo que, cuando se genera el humor por medio de esta fuente de conocimiento se debe a la confrontación de dos situaciones conocidas que al final generan incongruencias que el oyente debe de resolver en su interpretación final. Para que el humor se genere, el texto debe cumplir con dos características: la primera es que dentro del texto existan dos guiones diferentes y la segunda es que estos dos guiones, con los que el texto es compatible, sean opuestos (Attardo, 2002: 181).

Mecanismo lógico

Según Attardo (2001: 25), la fuente de conocimiento de Mecanismo lógico –LM (Logical Mechanism)– es uno de los parámetros más problemáticos debido a que representa la resolución de una incongruencia; esta incongruencia es un detonante del humor en un texto, y en ocasiones la persona que está expuesta a un texto potencialmente humorístico puede llegar a resolver o darse cuenta de la incongruencia y en ocasiones no. Luego entonces, esta fuente

del conocimiento puede ser detectada o no.

La incongruencia se puede resolver causando el humor o puede no resolverse, no entenderse y por lo tanto, el humor en este caso no se genera. Acorde con Attardo (2001), el LM presupone cierta lógica local; los oyentes poseen esta lógica y saben que si algo sucede fuera de la lógica entonces es incongruente, por lo tanto, humorístico. Esta fuente de conocimiento se encuentra plasmada en el siguiente ejemplo:

- (1) Es algo que Madonna no tiene;
el Papa sí, pero no lo usa; Bush
lo tiene corto, y Gorbachov largo.
¿Qué es?
Respuesta: el apellido (Attardo,
2001: 25).

Situación

La Situación –SI (Situation)– es todo aquello que rodea al humor; es decir, el contexto que evoca y genera el marco en el discurso del humor (Alvarado, 2012: 13). Conforme con Attardo (2002: 24), todas las bromas o chistes son *sobre algo* y esta fuente de conocimiento representa a todos aquellos elementos que sostienen al contexto. Por ejemplo, una broma o chiste involucra personajes o participantes, objetos, instrumentos, actividades, etc. Cualquier broma o chiste tiene una situación, un contexto que se da por sentado, y en algunos ejemplos puede resaltarse más que en otros.

Básicamente, consiste en dotar de un contexto a un hecho y que por medio de este se genere el humor en el oyente; es necesario proporcionar un qué, un dónde y un por qué a la situación humorística. Un ejemplo de esta función del conocimiento es el siguiente:

- (2) Can you write in shorthand?
Yes, but it takes me longer (Attardo, 2002: 179).

Meta

La Meta –TA (Target)– muestra quién es el objetivo del humor. El humor que se manifiesta a través de esta fuente de conocimiento se utiliza para ridiculizar al grupo, institución o persona que sea el “objetivo” del acto de humor (Attardo, 2001: 23). La información que se proporciona mediante esa fuente de conocimiento contiene los nombres de los individuos o grupos, generalmente estereotípicos, en los que recae el humor.

Esta fuente puede encontrarse o no en un texto humorístico, pero este hecho no interfiere con la producción del humor en un texto porque existe humor que no ridiculiza a nadie, que no tiene un objetivo personal. Para realizar la selección del “objetivo” del humor, generalmente se toman en cuenta los diferentes aspectos sociológicos que señalan a una persona, a un grupo o a una institución como inferior a otro (Attardo, 2002: 177). Por ejemplo, los chistes que contienen como personajes a los gallegos, las suegras, el gobierno, un grupo étnico particular –por mencionar algunos– figuran entre los chistes que tienen una Meta.

Estrategia narrativa

La Estrategia narrativa –NS (Narrative Strategy)– está relacionada con el “género” que se esté utilizando para expresar el humor (Alvarado, 2012: 13). La información en esta fuente de conocimiento explica el hecho de que cualquier chiste debe expresarse lingüísticamente y, debe tener una organización

discursiva como una narración, un diálogo (pregunta-respuesta), una adivinanza, una conversación, etc. (Attardo, 2001: 23). Se toman ciertas cualidades y características de los géneros literarios para conformar la base de esta fuente de conocimiento y así poder expresar, en este caso, los chistes.

Lengua

En función de la jerarquización que realizan Attardo y Raskin (Attardo, 1994) de las fuentes de conocimiento en la GTVH, la fuente que se encuentra al inicio es L Lengua –LA (Language)–. De acuerdo con Attardo (2001: 22), esta fuente es responsable de la representación en palabras de un texto, así como de los elementos que lo constituyen. El concepto de “parafraseo” representa un elemento clave para comprender este rubro dado que cualquier oración puede reestructurarse o plantearse de una manera distinta con diferentes palabras. Esta reestructuración comprende en algunos casos el uso de sinónimos u otras estructuras sintácticas. La importancia de esta fuente de conocimiento se centra en el hecho de parafrasear al chiste o al texto humorístico sin alterar el contenido de su significado. Es decir, el hablante debe poseer los instrumentos necesarios para que un texto contenga las palabras adecuadas que den lugar a la expresión de un chiste de distintas formas y que no se pierda el objetivo, el significado de ese chiste.

Una característica importante de esta fuente de conocimiento es ser responsable por la posición de la frase clave en un texto humorístico, en este caso, en un chiste. La posición de la frase clave que detonará el humor es fundamental en la organización de la información en el texto y también por

la distribución de la información implícita en él (Attardo, 2001: 23).

En lo que respecta a la traducción de textos y la TGHV con sus seis fuentes de conocimiento, se recomienda respetar a cada una de las que aparecen en el texto original, aunque, en caso de no lograrlo, lo recomendable es que la traducción difiera muy poco de las fuentes localizadas en el texto original. Este punto se desarrollará con más detalle en el análisis de *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* en el marco de la TGHV.

The Brief Wondrous Life of Oscar Wao-La breve y maravillosa vida de Óscar Wao

Junot Díaz es un escritor dominicano-estadounidense defensor de los inmigrantes latinos. Nacido en Santo Domingo y criado en Nueva Jersey, Díaz ha participado y apoyado a una serie de organizaciones en Nueva York encargadas de brindar protección a los inmigrantes latinoamericanos en general. El dominicano describe en sus obras la dura realidad de los inmigrantes hispanoamericanos en Estados Unidos. Su novela fue tan alabada que en 2008 ganó el premio Pulitzer de Ficción, y actualmente se desempeña como profesor de escritura creativa en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT).

La obra toca temas sobre el racismo, la dictadura de Rafael Leónidas Trujillo (político dominicano que gobernó el país de 1930 a 1960) en la República Dominicana (RD), y sobre todo, la vida de las segundas generaciones de inmigrantes en Estados Unidos, resaltando en especial la de un personaje y su familia: Óscar. El foco narrativo comienza centrándose en Óscar, un adolescente dominicano que sobrevive

como puede a su fantasía y sus carencias en un gueto de Nueva Jersey. Es un muchacho obeso, desastroso en su trato con las chicas, devorador impenitente de libros de fantasía e incapaz de convertir en realidad sus más ansiados sueños. Óscar De León quiere convertirse en un gran escritor y encontrar el amor (Arrieta, 2013).

Es importante mencionar que Díaz escribió esta novela originalmente en inglés y, posteriormente, se realizó la traducción al español por Achy Obejas, una traductora de origen cubano que trabajó de la mano del mismo Díaz, quién fue uno de los revisores más importantes del proceso.

Análisis en el marco de la Teoría General del Humor Verbal

A continuación se presenta un breve análisis de algunos segmentos de la obra bajo la aplicación de la TGHV tanto en inglés (texto original) como en español (texto traducido).

Las Tablas 1, 2 y 3 presentan pequeños segmentos de la novela de Junot Díaz en el idioma inglés y su traducción al español y su análisis con los parámetros de la TGHV. Se explica cómo es que cada una de las fuentes de conocimiento se refleja en el texto origen y en el texto meta para brindar una idea de dónde se localiza el humor en el texto. Se presentan en total tres tablas con tres segmentos distintos y su respectivo análisis.

Primer segmento

Las fuentes de conocimiento de la TGHV se encuentran en el texto anterior de la siguiente manera: en un primer momento, se encuentra la fuente de conocimiento de *Oposición de guiones*. En este caso, como lo explican Attardo y Raskin (Attardo, 1994),

los guiones que se oponen son: lo que se tiene sobre entendido por un político honesto vs. un político corrupto. Generalmente, los políticos que ostentan un cargo público son servidores de la población y lo que deben hacer es administrar los bienes de una nación y por lo tanto de sus habitantes. En este caso, Trujillo, un político de República Dominicana, representa todo lo contrario; es un político corrupto, un dictador que se aprovecha de su puesto en la política para controlar cada aspecto de la vida de la población que gobierna y la población soporata este hecho.

En lo que respecta a la *Situación*, el contexto que rodea a este hecho, se expresa por medio de un relato de la historia de política de República Dominicana en el que se explica la situación de vida de Trujillo al ser el presidente de esa nación. En cuanto al blanco o la *Meta* del humor en este texto son aquellos lectores que desconocen la historia política de República Dominicana, así como del actuar de Trujillo como presidente. Por su parte, la *Estrategia narrativa* se ve representada como una narrativa. El autor posee una forma particular de narrar los hechos que presenta en su obra, man-

Tabla 1. Primer análisis del segmento de la novela The Brief Wondrous Life of Oscar Wao

Oposición de guiones: Político honesto/Político corrupto			
Situación:		Explicación de la historia de República Dominicana y un dictador	
Meta:		Quiénes desconocen la historia de República Dominicana	
Estrategia narrativa:		Narrativa	
Lengua	Empleo de palabras en español	Lengua	Empleo de palabras muy particulares de la cultura dominicana.
<p>For those of you who missed your mandatory two seconds of Dominican history: Trujillo, one of the twentieth century's most infamous dictators, ruled the Dominican Republic between 1930 and 1961 with an implacable ruthless brutality. A portly, sadistic, pig-eyed mulato who bleached his skin, wore platform shoes, and had a fondness for Napoleon-era haberdashery, Trujillo (also known as El Jefe, the Failed Cattle Thief, and Fuckface) came to control nearly every aspect of the DR's political, cultural, social, and economic life through a potent (and familiar) mixture of violence, intimidation, massacre, rape, co-optation, and terror; treated the country like it was a plantation and he was the master.</p>		<p>Para aquellos a los que les faltan los dos segundos obligatorios de historia dominicana: Trujillo, uno de los dictadores más infames del siglo XX, gobernó la República Dominicana entre 1930 y 1961 con una brutalidad despiadada e implacable. Mulato con ojos de cerdo, sádico, corpulento: se blanqueaba la piel, llevaba zapatos de plataforma y le encantaban los sombreros al estilo de Napoleón. Trujillo (conocido también como El Jefe, el Cuatrero Fracasado y Fuckface) llegó a controlar casi todos los aspectos de la política, la vida cultural, social y económica de la RD mediante una mezcla potente (y muy conocida) de violencia, intimidación, masacre, violación, asimilación y terror; así llegó a disponer del país como si fuera una colonia y él su amo.</p>	

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2007a, 2007b).

teniendo una velocidad rápida y atractiva. Hasta el momento, estas fuentes de conocimiento se encuentran en ambos fragmentos. Tanto en inglés como en español las fuentes descritas son las mismas; las fuentes se comparten. Respecto de la fuente *Lengua*, esta sí presenta diferencia en el texto en inglés y en español. Por su parte, el texto en inglés presenta algunas palabras en español que agregan un tinte particular a la narración. Palabras como “mulato” o “El Jefe” agregan un sentido de pertenencia a una cultura latinoamericana y expresan rango también de la lengua materna de esta cultura: el español. LA fuente Lengua se ve identificada de una manera distinta: mediante un empleo o localización de palabras o frases muy particulares para la cultura de partida –nuevamente “mulato” o “Cuatrero Fracasado”– hacen referencia a la cultura dominicana y su historia política. Así es como se ven reflejadas las fuentes de conocimiento en este texto. En general, las fuentes Oposición de guiones, Situación, Meta y Estrategia narrativa se corresponden entre el segmento en inglés y en español. La fuente que difiere es Lengua, debido a la traducción del inglés al español; además, en el texto original resaltan las palabras en español mientras que en el segmento en español, aunque las palabras se conservan, pierden expresividad.

Segundo segmento

Para este texto, las fuentes de conocimiento que se involucran son las seis que comprenden la TGHV. Los guiones opuestos u *Oposición de guiones* (Attardo, 1991) en este texto se encuentran en la creencia, en las supersticiones contra la afirmación de su existencia. En general, la creencia en su-

persticiones en la cultura latina representa un tema de importancia. En este caso, para los dominicanos, como para gran parte de Latinoamérica, las supersticiones centradas en maldiciones o maleficios son importantes debido a que repercuten en la vida de las personas de una forma directa. Para algunos otros, estas maldiciones representan un asunto sin importancia y no creen en que la vida esté supeditada a cuestiones sobrenaturales.

El *Mecanismo lógico* se expresa en el punto en que, se supone en el texto, todos los dominicanos corren el riesgo de ser atacados por la maldición o maleficio del fukú. La incongruencia se da en función de que, aunque no se crea en la maldición, la maldición puede atacar la vida de la persona; está siempre presente en la vida de los dominicanos. No se pueden escapar de ella, lo mismo da si son creyentes o no.

La *Situación* involucra el tema de los maléficos y las maldiciones. Como se mencionó, el tema de las supersticiones para la cultura latina representa un tema conocido. En algún momento todos nos hemos enterado o tenemos información de lo que es una maldición y cómo actúa. Prácticamente, y como se plantea en el texto, las historias de supersticiones provienen de una herencia antigua, se propagan de generación en generación por medio de relatos en los que se corrobora la existencia de la maldición.

La *Meta* recae principalmente sobre el pueblo dominicano, es en esta cultura de la que surgen las historias que respaldan la existencia de una maldición particular para los habitantes de este país: el fukú. La *Estrategia narrativa* que se utiliza en este texto humorístico es, nuevamente, la narrativa.

Tabla 2. Segundo análisis del segmento de la novela *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao*

Oposición de guiones: Creencia en supersticiones/Afirmación de la existencia de maldiciones			
Mecanismo lógico: Todos los dominicanos son perseguidos por una maldición			
Situación: Existencia de maleficios en la cultura dominicana			
Meta: El pueblo dominicano			
Estrategia narrativa: Narrativa			
Lengua	Palabras en español	Lengua	Palabras en español como fukú
Everybody in Santo Domingo has a <i>fukú</i> story knocking around in their family. I have a twelve-daughter uncle in the Cibao who believed that he'd been cursed by an old lover never to have male children. <i>Fukú</i> . I have a tía who believed she'd been denied happiness because she'd laughed at a rival's funeral. <i>Fukú</i> . My paternal abuelo believes that diaspora was Trujillo's payback to the pueblo that betrayed him. <i>Fukú</i> . It's perfectly fine if you don't believe in this "superstitions". In fact, it's better than fine –it's perfect. Because no matter what you believe, <i>fukú</i> believes in you.		Todo el mundo en Santo Domingo tiene en su familia una historia sobre el <i>fukú</i> . Tengo un tío en el Cibao, padre de una docena de hijas que creía que una ex amante lo había maldecido para que no pudiera tener varones. <i>Fukú</i> . Tengo una tía que creía que la felicidad le había dado la espalda porque se había reído de una rival en su funeral. <i>Fukú</i> . Mi abuelo paterno está convencido de que la diáspora es la venganza de Trujillo por la traición de su pueblo. <i>Fukú</i> . Y está bien si ustedes no creen en estas "supersticiones". Perfecto. Mejor que perfecto. Porque crean lo que crean, el <i>fukú</i> cree en ustedes.	

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2007a, 2007b).

En cuanto a la *Lengua*, en el texto en inglés se presentan algunas palabras en español; "tía" o "abuelo". Nuevamente, palabras con una gran carga cultural dado que están relacionadas con un discurso que describe a integrantes de la familia. El autor conserva estas palabras en español en el texto en inglés para mostrar un arraigo a este factor cultural importante. En el texto en español puede rescatarse la aparición de la palabra "fukú", que es el nombre que se le asigna a la maldición que persigue al pueblo dominicano, nuevamente, relacionado con la cultura dominicana.

Nuevamente, la única fuente de conocimiento detonante del humor que se modifica es la *Lengua* debido al empleo de

palabras en español en el texto en inglés. Estas palabras se conservan en el texto en español pero, de igual forma que en el primer segmento, pierden expresividad.

Tercer segmento

La *Oposición de guiones* en este párrafo está dada en función del término de una relación amorosa por parte de uno de los personajes. Cuando se da por terminada una relación de noviazgo, generalmente se busca que sea en privado para que solo las personas involucradas sean partícipes de este hecho. Por el contrario, en este texto se muestra cómo no sucede así. El *Mecanismo lógico* está muy ligado con la oposición de los guiones en el sentido de que es in-

congruente la forma en la que el personaje principal da por terminada la relación con su pareja. Lo más común sería que solo estuvieran Óscar y Olga para ponerle fin a su relación; sin embargo, la persona por la que Óscar decide terminar la relación se encuentra a su lado haciendo que sea una situación extraña y no muy común. En cuanto a la *Situación*, esta se describe como un poco incómoda dado que el personaje principal termina con su novia porque encontró a una nueva pareja. Diversas situaciones se conjuntaron para que el personaje principal decidiera poner fin a la relación: la opinión de su madre, la aparición de otra chica más atractiva que la novia que tenía; por nombrar algunas.

La *Meta* del humor en este texto es Olga, la chica a la que están terminando. Incluso se describe de una forma un poco grotesca y cruel la forma en la que Olga reacciona al enterarse del final de su relación con Óscar, llorando, haciendo berrinche y comportándose de una forma irracional al momento de enterarse. Mediante esta escena, se trata de generar el humor, un humor que pondera a la crueldad como su detonante. La *Estrategia narrativa* se manifiesta, nuevamente, mediante una narrativa. En cuanto a la *Lengua*, en el texto en inglés se manifiesta nuevamente la palabra en español “jamás”, considerándose una orden que la mamá de Óscar le da para terminar con la relación que

Tabla 3. Tercer análisis del segmento de la novela *The brief wondrous life of Oscar Wao*

Oposición de guiones: Término de una relación en privado/Término de una relación con la nueva pareja al lado			
Mecanismo lógico:		Una relación se termina, generalmente, en privado, solo con los involucrados y no frente a la nueva pareja de uno de los involucrados	
Situación:		Término de una relación amorosa	
Meta:		Personaje de Olga, puertorriqueña y novia de Óscar (personaje principal)	
Estrategia narrativa:		Narrativa	
Lengua	Palabras en español	Lengua	Registro coloquial
After all, Maritza was beautiful and Olga was not; Olga sometimes smelled like pee and Maritza did not. Maritza was allowed over their house and Olga was not. (A puertorican over here? his mother scoffed. Jamás!) His logic as close to the yes/no math of insects as a nigger could get. He broke up with Olga the following day on the playground, Maritza at his side, and how Olga had cried! Shaking like a rag in her hand-me-downs and in the shoes that were four sizes too big! Snots pouring out her nose and everything!		En fin, Maritza era bella y Olga no; Olga olía a veces a pis y Maritza no. Maritza podía venir a su casa y Olga no (¿Una puertorriqueña aquí? Su madre decía con desdén. ¡Jamás!). Su lógica matemática, como la de los insectos, era de sí o no. Rompió con Olga al día siguiente en el patio, Maritza a su lado, ¡y cómo lloró Olga! ¡Temblaba con sus trapitos de segunda mano y con unos zapatos cuatro números más grandes! ¡Se le salían los mocos de la nariz y todo!	

Fuente: Elaboración propia con base en Díaz (2007a, 2007b).

mantiene con Olga, así como para representar la poderosa unión que existe entre Óscar y su madre; una unión familiar que describe a la cultura latinoamericana. En el texto en español, por otro lado, se hace uso de un registro muy coloquial al describir la opinión que la madre de Óscar tiene respecto de Olga. Este registro coloquial da cuenta del nivel social y de la cultura a la que pertenecen los personajes principales de la historia. Otro punto importante es que en el segmento en inglés se produce una rima, misma que no se transmite al segmento en español.

Conclusiones

La TGHV se encarga de la localización del humor en textos escritos. Cuenta con seis fuentes de conocimiento o –KR (Knowledge Resources)– que ayudan a identificar el humor potencial del texto; el humor es potencial porque depende de cada lector localizarlo y comprenderlo.

En este trabajo, para realizar un análisis del humor en un texto utilizando la TGHV se seleccionaron tres segmentos de la novela *The Brief Wondrous Life of Oscar Wao* escrita en inglés y esos mismos segmentos traducidos al español con la finalidad de encontrar cuáles eran las fuentes de conocimiento que se reproducían del texto original al texto meta y cuáles diferían.

Al analizar los segmentos, se localizó que tanto en el segmento original como en el traducido los mecanismos desencadenadores del humor como Oposición de guiones, Mecanismo lógico, Situación, Meta y Estrategia narrativa se corresponden de una manera completa. A lo largo de los tres segmentos (segmento 2) no se localizaron todas las fuentes de conocimiento; sin em-

bargo, esto no influyó para que el humor se diera a conocer.

Por otro lado, se observó que al contrastar el segmento en inglés y en español, dado que son dos lenguas distintas, la fuentes de conocimiento que más cambió fue Lengua. Cuando se utilice la TGHV en la detección del humor en textos originales y textos meta (traducción), este mecanismo podría ser el más afectado debido, por supuesto, al cambio de código y a las diversas adaptaciones que el traductor vaya a realizar cuando encuentre diferencias morfológicas, sintácticas o semánticas (por mencionar algunas) entre las lenguas.

Para este caso la fuente de conocimiento Lengua es la que se encuentra más modificada debido a la utilización de palabras en español en el texto original en inglés. Estas palabras en español otorgan a la novela una gran carga cultural respecto de República Dominicana y además retratan el discurso de los latinos en Estados Unidos. Este discurso en inglés se encuentra salpicado de palabras en español representando la herencia cultural de los latinos. Cuando el texto en inglés se traslada al español, se pierde la expresividad cultural que el autor imprime en la obra original, la traducción al español se vuelve más homogénea y las palabras en español utilizadas en el texto en inglés ya no causan el mismo impacto. Ejemplos como *My paternal abuelo...* o *I have a tía...* llevan consigo un toque cultural y una expresividad muy marcados, mientras que *Mi abuelo paterno...* o *Tengo una tía...* pierden por completo esas características.

Es importante que la TGHV se difunda en el campo de la traducción con la finalidad de realizar más investigaciones que alimenten los estudios de la traducción del humor.

Bibliografía

- Alvarado, M. (2012). Una propuesta de estudio para el humor en la conversación coloquial. *Revista Estudios de Lingüística Universidad de Alicante* (26), 7-28. Recuperado el 25 de febrero de 2016, de <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/28722>
- Arrieta Domínguez, D. (2009). El spanglish en la obra de Junot Díaz: instrucciones de uso. E-Prints Complutense. Recuperado el 20 de abril de 2015 de http://eprints.ucm.es/20598/1/Arrieta_Junot.pdf
- Arrieta, D. (2008). Language and race in Junot Díaz's Literature. *Kanagawa University Studies in Language*, 31, (1), 109-121.
- Attardo, S. (2002). Translation and humor. An approach based on The General Theory of Verbal Humor (GTVH). *The Translator*, 8 (2), 173-194.
- Attardo, S. (2001). *Humorous texts*. Berlín, Alemania/Nueva York, EE.UU.: Mouton de Gruyter.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic theories of humor*. Berlín, Alemania/Nueva York, EE.UU.: Mouton de Gruyter.
- Camacho, J. (2005). El humor en la práctica de la psicoterapia de orientación sistémica. Tesis de doctorado no publicada. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- Camacho, J. (2003). La risa y el humor en la antigüedad. Recuperado 17 de marzo de 2016, de <http://www.fundacionforo.com/pdfs/archivo14.pdf>
- Díaz, J. (2007a). *The brief wondrous life of Oscar Wao*. Nueva York, EE.UU.: Riverhead Books.
- Díaz, J. (2007b). *La breve y maravillosa vida de Oscar Wao* (Traducción por A. Obejas). EE.UU.: Vintage Español.
- Iglesias, I. (2000). Sobre la anatomía de lo cómico: recursos lingüísticos y extralingüísticos del humor verbal. Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Zaragoza, España.
- Jáuregui, E. (2008). Universalidad y variabilidad cultural de la risa y el humor. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 3 (1), 46-63.
- Martínez, J. (2004). Estudio descriptivo y discursivo de la traducción del humor en textos audiovisuales. El caso de los Simpson. Tesis doctoral no publicada. Universitat Jaume I, Castellón, España.
- Mendiburo, A. (2011). Humor y cultura. Correlaciones entre estilos de humor y dimensiones culturales en 14 países. *Boletín de Psicología* (102), 89-105.
- Raskin, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht, Holanda/Boston, MA, EE.UU./Lancaster, Inglaterra: D. Reidel.
- Raskin, V. y Attardo, S. (1991). Script theory revis(it)ed: Joke similarity and joke representation model. *Humor-International Journal of Humor Research*, 4, 293-348. Berlín, Alemania/Nueva York, EE.UU.: Mouton de Gruyter.
- Real Academia de la Lengua-Española-RAE. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ªed.). Recuperado el 15 de junio de 2016, de <http://dle.rae.es/?id=KpO2OpY>
- Romero, A. (2008). Lypovetsky: una teoría humorística de la sociedad posmoderna. Tebeosfera. Recuperado 7 de junio de 2016, de <http://www.tebeosfera.com/1/Documento/Articulo/Humor/Lipovetsky/teoria.htm>
- Santana, B. (2005). La traducción del humor no es cosa de risa: un nuevo estado de

la cuestión. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación (pp. 834-851). Febrero 9-11. Recuperado el 5 de septiembre de 2015, http://www.aieti.eu/wp-content/uploads/AIETI_2_BSL_Traduccion.pdf

Sosa, N. (2007). Del humor y sus alrededores. *Revista de la Facultad de Derecho y Cien-*

cias Sociales de la Universidad Nacional del Comahue, (13), 169-183.

Torres Sánchez, M. (1997). Teorías lingüísticas del humor verbal. *Pragmalingüística*, 5-6, 435-448. Recuperado el 8 de agosto de 2014, de <http://rodin.uca.es/xmlui/bitstream/handle/10498/11082/17850381.pdf?sequence=1>

Estrategias de comprensión lectora en alumnos de bachillerato

Reading comprehension strategies in High School students

RESUMEN: La lectura es la interacción de un lector con un texto para adquirir información, el cual es comprendido mediante un abordaje estratégico en el que las estrategias de lectura son recursos del lector para comprender el texto. Las estrategias de comprensión lectora utilizadas por bachilleres han sido poco estudiadas, por tanto el objetivo del presente trabajo fue identificar las estrategias de comprensión lectora en estudiantes del último año del bachillerato. Para ello se empleó un diseño exploratorio, transversal y cualitativo, mediante una prueba de comprensión lectora y una entrevista semiestructurada. Se observó que los participantes prefirieron estrategias de focalización de la información, empleadas para precisar su significado y que así obtenga otro sentido, resultando más significativa. También se emplearon estrategias generales para resolver problemas de procesamiento de la información. Los lectores emplearon estrategias de comprensión conforme con los objetivos de la lectura, utilizando estrategias de focalización y generales.

PALABRAS CLAVE: Lectura, comprensión lectora, estrategias de lectura.

ABSTRACT: The reading process is the reader-text interaction to acquire information. The reading comprehension is achieved by strategic approaches; moreover, the reading comprehension strategies are reader resources to understand the text. The reading comprehension strategies used by high school students have been slightly studied; therefore, the aim of the present study was to identify the reading comprehension strategies of senior high school students. An exploratory, transverse and qualitative design was used, by a reading comprehension task and a semi structured interview. The results were that the participants preferred information focusing strategies; besides, these strategies were employed to specify the meaning of the information and to make another sense of it, turning out to be more significant. Also, the participants used general strategies to solve problems of information processing. The readers used comprehension strategies according to the goal of the reading, using focusing and general strategies.

KEY WORDS: Reading, reading comprehension, reading strategies.

Luis Miguel Sánchez Loyo

sanchezloyo@yahoo.com.mx

Francisco Fabián Mora Moreno

franciscofabianmora@yahoo.com.mx

Héctor Adrián Limón Fernández

heclimonpsc@gmail.com

Universidad de Guadalajara

Recibido: 05/09/2016

Aceptado: 30/09/2016

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 8

JULIO / DICIEMBRE 2016

ISSN 2007-7319

Introducción

La lectura es la interacción que establece un lector con un texto (Johnston, 1989) y mediante esta el ser humano adquiere información (Barboza y Sanz, 2002).

Un aspecto importante en el proceso de lectura es asegurar que el texto sea comprendido por el lector. Entre las teorías de la comprensión lectora se considera que el lector elaborará una representación mental del mismo (Kintsch, 1988; McNamara y McDaniel, 2004; Perfetti, 1999; Kendeou, Van den Broek, Helder y Karlsson, 2014), ya sea por medio de la construcción e integración de proposiciones a los esquemas mentales (Kintsch, 1988) –por considerar que el léxico es la clave de la comprensión de oraciones y del texto (Perfetti, 1999)– la supresión de información y la prioridad del conocimiento previo del texto y del mundo (McNamara y McDaniel, 2004), o bien tomar procesos cognitivos de nivel bajo y nivel alto que se dan al momento de formar una representación del texto en la memoria (Van den Broek y Kendeou, 2008).

Los objetivos establecidos antes de comenzar la lectura influenciar las estrategias responsables de la comprensión y el control de la comprensión permite leer eficazmente (Solé, 1998); también el género textual puede influir en el compromiso y esfuerzo cognitivo (Goedecke *et al.*, 2015) y la estructura textual intervenir en la comprensión (Kendeou, Muis y Fulton, 2011).

En general se considera que la interacción entre el lector y el texto escrito es lo que fundamenta la comprensión lectora (Cooper, 1998). Se puede decir que la comprensión de un texto escrito es el resultado de las características del propio texto y de

la actividad que la persona realiza para comprenderlo (Carretero, 2004).

En este sentido, para que la comprensión lectora tenga lugar, el sujeto lector hace uso de diversos tipos de estrategias para comprender lo que se lee. Los lectores aprenden y emplean estrategias con el fin de tratar con el texto escrito, para poder construir significados con la información proporcionada por este (Goodman, 1991; Ríos Cabrera, 1991; Kintsch, Patel y Ericsson, 1999) y con la información que el propio lector tiene respecto del propio texto y del mundo (McNamara y McDaniel, 2004).

Es importante señalar que una estrategia es un esquema amplio que permite obtener, evaluar y utilizar información (Goodman, 1991). Las estrategias tienen como finalidad el procesamiento de la información, misma que puede obtenerse a través de la lectura, así como de otras fuentes que quedan fuera del objeto del presente trabajo.

Particularmente, sobre las estrategias de comprensión lectora, existen diversos autores que las han estudiado y han elaborado tipologías sobre las mismas (Johnston, 1989; Morles, 1991; Solé, 1998; Carrasco, 2000; Bruning, Schraw y Ronning, 2002). Particularmente, Morles (1991) hace referencia a tres tipos de estrategias: las que procesan la información; las que resuelven problemas de procesamiento, y las que autorregulan el procesamiento de información durante la lectura.

Respecto de las estrategias de procesamiento de la información, Morles (1991), considera que se conforman por cinco tipos:

- *Estrategias de organización de la información.* Estas sirven para dar a los componentes de la información un orden alternati-

vo con el fin de que dicha información sea más significativa; entre ellas están ordenar y reordenar eventos, volver a escribir el texto o parte de él, así como cambiar el orden de las frases u oraciones.

- *Estrategias de elaboración.* Tienen el objetivo de crear elementos nuevos que se relacionen con el contenido del texto para hacerlo más significativo, como realizar ejemplos y analogías, imaginar los contenidos, evocar esquemas previos, entre otras.
- *Estrategias de focalización.* Se emplean para precisar el significado de la información contenida en un texto, como lo es la ubicación o reconstrucción de la idea central, leer precisando determinados aspectos y buscar información específica para responder preguntas.
- *Estrategias de integración.* Tienen como finalidad hacer una unión coherente de las partes de información conforme se van leyendo; implican integrar en una sola interpretación las diversas interpretaciones parciales y generar una visión global del texto integrándola a los esquemas previos.
- *Estrategias de verificación.* Determinan si las interpretaciones que ha hecho el lector sobre el texto a lo largo de la lectura tienen coherencia con la lógica, las opiniones autorizadas y con sus propios esquemas de conocimiento, algunos ejemplos son evaluar la consistencia interna del texto y comparar su consistencia externa.

El segundo grupo de estrategias referidas por Morles (1991) son aquellas que se emplean para resolver problemas en el

procesamiento de la información. Estas pueden clasificarse en dos grupos:

- *Estrategias generales.* Pueden ser comunes para resolver eficazmente varios tipos de problemas de procesamiento en cualquier tipo de texto, como lo son releer todo el texto o parte de él, continuar leyendo en busca de información que permita solucionar el problema, parafrasear la parte del texto que representa el problema de procesamiento, entre otras.
- *Estrategias específicas.* Se utilizan para resolver problemas concretos de comprensión de un texto en particular, tales como establecer el significado de palabras específicas, descartar información redundante, secundaria o ejemplos, encontrar una interpretación adecuada para cierta oración, identificar antecedentes de palabras o frases, como conectores sintácticos y pragmáticos, entre otras.

El último tipo de estrategias propuestas por Morles (1991) las son de autorregulación del proceso de lectura, las cuales se refieren fundamentalmente a la conciencia del lector en torno al uso intencionado de sus conocimientos y habilidades respecto del proceso de lectura. Estas estrategias se dividen en tres grupos:

- *Estrategias de planificación.* Implican precisar el propósito, objetivos y metas de la lectura, analizar las cualidades del ambiente donde dicha lectura se llevará a cabo, estimar el material de lectura por características y exigencias, así como decidir las estrategias a utilizar.

- *Estrategias de ejecución.* Se refieren a la autosupervisión del uso de estrategias, autocomprobación de la efectividad de su uso y autoajuste del mismo.
- *Estrategias de evaluación.* Implican la evaluación del logro de propósitos, objetivos o metas propuestas antes del inicio de la lectura y la determinación de lo comprendido durante la lectura realizada.

Las estrategias de lectura son recursos con los que cuenta el lector para comprender el texto (Solé, 1998). Sin embargo, cuando la lectura se vuelve un proceso automatizado en sus aspectos más básicos, una mayor diversidad de estrategias de lectura están presentes mayormente cuando existen problemas en la comprensión (Resnick, 1999). Entonces cabe resaltar dos aspectos: el lector debe conocer qué estrategias utilizar para comprender la información y hacer uso de ellas, y corroborar que dichas estrategias le resulten efectivas, lo cual viene dado por los objetivos generales o específicos planteados antes de la lectura.

Las estrategias de comprensión lectora empleadas son diferentes aunque el proceso de lectura sea básicamente el mismo. Ello se explica por las diferencias en el desarrollo cognitivo de acuerdo con la edad y las exigencias del contexto, tales como la comprensión de textos de cierta complejidad de acuerdo con el nivel académico (Cooper, 1998; Goodman, 1991) o el tipo de texto abordado (Goedecke *et al.*, 2015).

Recientemente se han realizado estudios para diferenciar entre buenos lectores y malos lectores, los cuales muestran que dichas diferencias dependen de su conocimiento y el uso de estrategias (Carrasco,

2003), así como de las capacidades de autorregulación en las tareas que realizan con la lectura (Milliano, Van Gelderen y Sleepers, 2014).

A pesar que se reconoce la importancia de las estrategias de comprensión lectora, los estudios se han limitado a analizar las estrategias empleadas por los lectores en la educación básica o media básica.

En este sentido, Carrasco (2000) observó tres tipos de estrategias lectoras en niños del quinto y sexto grado de educación básica: reconocer o identificar elementos, relacionar elementos identificados en el texto e inferir información que no está presente en el texto.

En otro estudio en educación básica, Peredo, Leal, González y Esparza (2004) observaron en una población de alumnos de tercer año de secundaria, el empleo de la estrategia de elaborar resúmenes y leer repetidamente textos narrativos, así como la estrategia de leer repetidamente textos expositivos. También, en este mismo segmento de lectores, Milliano *et al.* (2014) estudiaron la relación entre los tipos y las secuencias de actividades de lectura autorregulada en tareas orientadas a leer, trabajando con adolescentes de bajo rendimiento de octavo grado de educación básica.

En resumen, la lectura es una actividad importante para el ser humano y la comprensión de lo que se lee es inseparable de la lectura; para que la comprensión esté exenta de dificultades se hace necesario el uso de estrategias, y existen pocos estudios sobre estas en sujetos de educación media superior —es decir, en bachilleres—, entonces se puede describir qué estrategias emplean los bachilleres para comprender lo que leen. Por lo cual, el objetivo del pre-

sente estudio fue identificar las estrategias de comprensión lectora utilizadas por sujetos lectores del nivel de educación media superior.

Método

El presente trabajo partió del supuesto general de que las estrategias de comprensión lectora utilizadas por lectores del nivel de educación media superior son aquellas que están encaminadas a aumentar la efectividad durante el proceso de lectura respecto de la comprensión y a resolver las dificultades presentadas durante la lectura para que dicha comprensión se desarrolle de manera óptima; además de que las estrategias de comprensión lectora menos utilizadas por los sujetos lectores son las llamadas estrategias metacognitivas.

En el presente estudio se implementó un diseño metodológico de tipo exploratorio, transversal y cualitativo.

El criterio de inclusión para los participantes fue cursar el último semestre de bachillerato. Los criterios de no inclusión fueron haber reprobado en el transcurso del bachillerato tres o más materias durante un solo semestre y ser hablante de una lengua materna diferente al español.¹ Los criterios de exclusión fueron no completar el total de pruebas o haber desertado del proceso.

La muestra analizada estuvo conformada por 40 sujetos (21 mujeres) de sexto semestre del bachillerato general de la

Universidad de Guadalajara (UdeG), con un promedio de edad de 18 años (DS 1.21). Los sujetos fueron reclutados por medio de un muestreo por conveniencia.

Instrumentos

Se empleó una tarea de comprensión lectora y una entrevista semiestructurada. La tarea de comprensión lectora consistió en leer dos textos del tipo expositivo. Al terminar su lectura los lectores debían responder cinco preguntas de opción múltiple sobre cada texto leído, con cinco opciones a su vez para dar respuesta; el primer texto fue del área de biología, conformado por cuatro párrafos, con temática referente a las características de los peces. El segundo, fue del área de física, sobre la radiactividad, con similar extensión.

La entrevista semiestructurada se realizó sobre las estrategias de lectura para comprender el texto.

Procedimiento

La tarea consistió en leer cada uno de los textos expositivos referidos previamente y posteriormente responder preguntas de opción múltiple, de manera independiente para cada uno de ellos. La aplicación de la tarea lectora se realizó en grupos de 20 sujetos y sin límite de tiempo para leer ambos textos y dar respuesta a las preguntas.

La entrevista semiestructurada tuvo la finalidad de conocer las estrategias lectoras empleadas, con los siguientes ejes temáticos: conocimiento acerca de los temas de las lecturas e impresión sobre la comprensión de los textos. Las entrevistas se realizaron de forma individual y fueron audiograbadas. Posteriormente se realizó la transcripción de cada entrevista, las cuales

¹ Se optó por no incluir aquellos estudiantes con potenciales problemas de rendimiento académico, problemas de aprendizaje o de conducta para tener como participantes aquellos lectores promedio –o mejor que el promedio– que ya hubieran concluido dos terceras partes de su educación media superior.

fueron analizadas y clasificadas por categorías con base en las estrategias de comprensión lectora propuestas por Morles (1991).

Consideraciones éticas

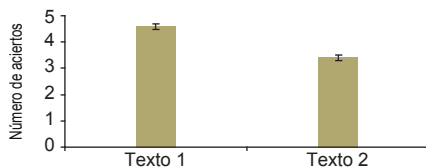
Los lectores participaron voluntariamente en el estudio, mencionándoles que podían dejar de hacerlo en el momento en que lo desearan. El estudio no implicó ninguna clase de procedimiento que atentara contra la integridad moral o física de los participantes. Se respetaron los principios de equidad, justicia y libertad, así como de beneficencia-no maleficencia al realizar el estudio.

Resultados

En cuanto a la comprensión de los textos leídos por los participantes se observó que respondieron correctamente un promedio de 4.6 de las preguntas del primer texto y un promedio de 3.42 de las preguntas del segundo, considerando que el máximo de aciertos por texto era 5. En total, tomando como 10 el resultado máximo en conjunto, la media de los aciertos obtenidos por los participantes fue de 8.02 (véase Gráfico 1).

El análisis de los datos de la entrevista semiestructurada mostró los siguientes resultados.

Gráfico 1. Media y error estándar por texto del número de aciertos en la tarea de comprensión lectora

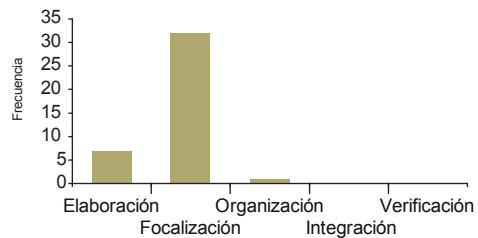


Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las estrategias para procesar la información (Morles, 1991); es decir, aquellas utilizadas por el lector para manipular el texto y transformarlo para que la información tenga más sentido para sí y resulte más significativa, fueron referidas como sigue:

- Estrategias de elaboración: empleadas por 7 de los lectores (*si se me iban algunas cosas decía si no es este ni el otro, es aquel; imaginarme que los peces tienen escamas, que se reproducen*).
- Estrategias de focalización: utilizadas por 32 de los participantes (*leer despacio, no tan rápido, y así como ir entendiendo lo que habla la lectura; subrayé algunas frases que me parecieron importantes y encerré algunos términos*).
- Estrategias de organización: solo una de ellas fue usada por un sujeto (*leer espacios grandes de palabras de golpe*).
- Estrategias de integración o verificación: ningún sujeto mencionó siquiera alguna de estas estrategias (véase Gráfico 2).

Gráfico 2. Frecuencia en el uso de estrategias para procesar la información*



* Se observa una incidencia importante en el uso de estrategias de focalización, mientras no se observa el uso de las estrategias de integración y verificación.

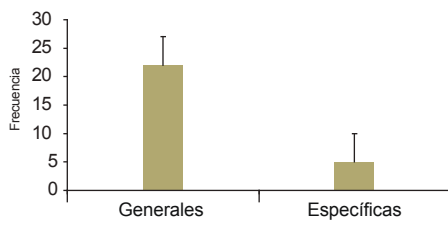
Fuente: Elaboración propia.

En cuanto a las estrategias para resolver problemas del procesamiento de la información (Morles, 1991); o sea, las que usa el lector cuando se le presentan problemas que le impiden comprender algunas partes del texto, fueron implementadas de la siguiente forma:

- Estrategias generales: 22 lectores eligieron aquellas que se emplean para resolver eficazmente varios tipos de problemas (*lo volvía a leer muchas veces, cada párrafo como dos veces; regresando a la lectura, buscando palabra por palabra algo que se asimilara a la pregunta o algo de las respuestas*).
- Estrategias específicas: 5 fueron utilizadas para resolver problemas concretos de comprensión (*lo que no me acordaba me regresaba; para una respuesta me tenía que devolver; palabras clave que me recordaba algún objeto que menciona la lectura*) (véase Gráfico 3).

Ningún participante refirió haber utilizado estrategias para autorregular el procesamiento; es decir, aquellas que tienen que

*Gráfico 3. Detalle sobre el uso específico de estrategias para resolver problemas en el procesamiento de la información**



*Se observa mayor uso de estrategias generales en comparación con estrategias específicas.

Fuente: Elaboración propia.

ver con la planificación (precisar objetivos, analizar el ambiente de lectura, decidir las estrategias a utilizar); ejecución (autosupervisión del uso de estrategias, autoevaluación de la efectividad de las estrategias empleadas y autoajuste de las mismas), y evaluación (evaluación del logro de objetivos, determinación de lo comprendido) (véase Tabla 1).

Cabe señalar que la mayoría de los participantes utilizaron más de un tipo de estrategia, empleando estrategias de proce-

*Tabla 1. Frecuencia en estrategias de comprensión lectora que los participantes de la muestra refieren haber utilizado durante su lectura**

Estrategias de comprensión lectora	Frecuencia
Procesamiento de la información	
Organización	1
Elaboración	7
Focalización	32
Integración	-
Verificación	-
Resolución de problemas en el procesamiento de la información	
Generales	22
Específicas	5
Regulación del proceso de comprensión en la lectura	
Planificación	-
Ejecución	-
Evaluación	-

* La mayoría empleó estrategias de focalización y generales, ninguno refirió haber utilizado estrategias para autorregular el procesamiento.

(-) No se observan datos.

Fuente: Elaboración propia.

samiento de la información, acompañadas de estrategias para la resolución de problemas en el procesamiento mismo.

Discusión

Las estrategias a las que recurrieron con mayor frecuencia los lectores fueron las de focalización. El motivo es que los participantes se enfrentaron con textos expositivos, y que trabajaron con un objetivo específico explicitado antes de la lectura del texto (responder las preguntas).

Resultados similares al presente estudio se encontraron en el trabajo realizado por Carrasco (2000), cuyos sujetos utilizaron como primera estrategia la identificación de elementos, que son estrategias de focalización. Las estrategias de focalización son básicas en la comprensión de la idea principal de diferentes textos (Echevarría y Gastón, 2000).

En segundo término, se observaron las estrategias generales, seguidas de estas, se encuentran las estrategias de elaboración.

El uso de estrategias generales puede explicarse porque los participantes primero dieron énfasis a procesar la información con las estrategias de focalización, y al presentarse mayores dificultades, utilizaron las estrategias generales para resolver problemas en el procesamiento.

El menor uso de estrategias de elaboración se debe explicar en la medida en que se emplearon con mayor frecuencia las otras dos estrategias. Se considera que los participantes focalizaron de acuerdo con el objetivo, se les presentaron problemas que trataron de resolver, y en consecuencia elaboraron contenidos.

En el caso de las estrategias de elaboración existen coincidencias con el estudio de

Carrasco (2000), donde también se presentaron en tercer lugar de frecuencia.

En discordancia con estos resultados, se encuentra la alta incidencia en el uso de inferencias sobre distintas estrategias en otro estudio (Escalante y Rivas, 2003). Estas diferencias se explican porque las autoras utilizaron universitarios en su muestra, aplicaron un programa de intervención de estrategias de aprendizaje antes y después de la evaluación de la comprensión lectora, y porque la prueba que emplearon midió habilidades específicas.

En el presente estudio, que no se encuentren presentes las estrategias de integración, puede deberse a que en los objetivos de la lectura no contemplaron de manera explícita integrar interpretaciones parciales o globales a esquemas previos. En todo caso bastó con evocar dichos esquemas para responder a las preguntas de las lecturas.

El hecho de no haber observado estrategias de verificación y estrategias para regular el proceso, puede deberse a que se requieren habilidades metacognitivas para hacer uso de ellas, mismas que la tarea no demandó.

Los participantes, en su mayoría, emplearon más de una estrategia de comprensión lectora al enfrentarse a los textos. La frecuencia y la variación específica de las estrategias (de focalización, generales, de elaboración), sugiere un empleo a manera de proceso. Al parecer los participantes focalizaron de acuerdo con el objetivo; se les presentaron problemas que trataron de resolver, y en consecuencia elaboraron contenidos.

La mayoría de los programas de fomento a la lectura en población adulta enfatizan el uso de estrategias de focalización y resolución de problemas durante la lec-

tura, como la mejor manera de construir el significado del texto (Mikulecky y Lloyd 1997; Rich y Shepherd 1993; Alessi, Siegel, Silver y Barnes, 1982).

El que no se hayan observado estrategias para autorregular el procesamiento da cuenta de que los participantes de la muestra no poseen estrategias de comprensión lectora metacognitivas; es decir, estrategias de metalectura, aunque los estándares de comprensión que tiene el sujeto lector se deben a la tarea (Van den Broek y Kendeou, 2008). Ello también es sustentado por el hecho de que usaron ciertas estrategias que sí refirieron, y posiblemente hayan utilizado algunas otras que no mencionaron expresamente; se entiende que un buen lector inferirá la estructura central del texto, intentando conectar su propio conocimiento con el nuevo y generar inferencias (McMaster, Espin y Van den Broek, 2014).

El nivel de comprensión lectora observado a través de la evaluación fue aceptable. Ello se explica desde la perspectiva de que los lectores tuvieron un objetivo de lectura, además de la comprensión en general, funcionando como marcador particular para detectar con mayor facilidad yerros en dicha comprensión, lo que les permitió utilizar estrategias consecuentes con su perfeccionamiento para cumplir el objetivo.

Esto explica porque los participantes de la muestra utilizaron de manera frecuente estrategias para el procesamiento de la información, específicamente las de focalización, pues estas consisten en operaciones realizadas con la finalidad de manipular el texto escrito para que resulte más comprensible a través de precisar el significado de la información contenida en un texto, o sea, atender determinados aspectos de la lec-

tura y buscar información específica para contestar preguntas o comprobar hipótesis surgidas del establecimiento de inferencias. La media, baja o nula incidencia en el uso de otras estrategias se explica por el mismo objetivo de la lectura. La posibilidad de enfrentarse a textos de mayor complejidad o con otros objetivos quizá pueda fomentar el uso de mayor número de estrategias de comprensión lectora, tomando en cuenta las conclusiones de Goedecke *et al.* (2015) donde a mayor nivel de dificultad textual, mayor esfuerzo cognitivo y compromiso.

Milliano *et al.* (2014) observaron que lectores con dificultades usaban mayores estrategias de autorregulación enfocadas en la solución de la tarea (por ejemplo, responder preguntas) en comparación con las estrategias enfocadas a la comprensión del texto mismo. Cabe la posibilidad de interpretar que las estrategias de regulación en la lectura sean nulas en el presente estudio, puesto que, además de centrarse en la tarea que no requiere dichas estrategias; los sujetos pueden no usar con frecuencia aquellas centradas en regular su lectura.

Los resultados no deben considerarse al margen del hecho de que los lectores trabajaron por un objetivo específico conocido con anterioridad: contestar una serie de preguntas después de las lecturas empleadas para la evaluación de la comprensión. Dicha consideración se justifica en el sentido de que las estrategias empleadas fueron consecuentes con el objetivo de la lectura, y no significa que siempre las utilicen. Además, debe tomarse en cuenta que los sujetos mismos refirieron las estrategias empleadas, lo cual añade como variable la conciencia del uso de las mismas y sugiere que pudieron haber utilizado otras estrategias no referidas.

Al margen de los resultados, lo que esta discusión permite discurrir en general es que la mayoría de los estudios investigan las estrategias de comprensión lectora desde una perspectiva cercana a una orientación cognitivista y son pocos los que lo hacen desde la orientación constructivista; es decir, indagan con pruebas de comprensión lectora que predeterminan la evaluación de ciertas estrategias, mientras se deja de lado el aspecto de la autorreferencia a aquellas que dicen utilizar los lectores.

Esto último se dimensiona en la medida que se comprende que es distinto trabajar con modelos determinados previamente en los cuales se encasillan de manera rígida los resultados, en lugar de indagar los modelos que construyen los sujetos mientras leen, de acuerdo con lo que ellos mismos describen, para luego clasificar las estrategias e insertarlas en una tipología.

La autorreferencia da la dirección en el sentido metodológico y cambia la evaluación de los resultados. Por lo tanto, un estudio como el presente permite observar a través de las estrategias referidas por los lectores la conciencia que tienen sobre su propio proceso de lectocomprensión.

Conclusiones

Las estrategias de comprensión lectora más utilizadas por los lectores pertenecientes al nivel de educación media superior al enfrentarse a la tarea de leer un texto ex-

positivo son las estrategias para el procesamiento de la información, particularmente la focalización, seguidas de las estrategias generales para resolver problemas en el procesamiento de la información. No se observaron el empleo de estrategias para autorregular el procesamiento de la información. El objetivo previo a la lectura y el tipo de texto podría estar determinando las estrategias que emplean los alumnos al intentar comprender un texto.

Es importante seguir indagando en las estrategias de comprensión lectora en lectores del nivel de educación media superior por las particularidades que poseen sobre otros lectores, a saber, un mayor desarrollo cognitivo en relación con los lectores de nivel básico, y menor especialización o especificidad en los tipos de lectura respecto de los lectores de educación superior. Esto por el hecho que, en comparación con los textos a los que se enfrentan los universitarios son de mayor especialización de acuerdo con el área de estudio; en cambio los textos en el bachillerato son de diversa índole temática y menor especialización.

Resultaría interesante en estudios posteriores explorar la comprensión lectora en sujetos de educación media superior que no tuvieran especificado el objetivo que se persigue con las lecturas que se les presenta. Esta situación sería cercana a lo que ocurre con mayor regularidad en el ambiente académico.

Bibliografía

Alessi, S. M., Siegel, M., Silver, D. y Barnes, H. (1982). Effectiveness of a computer based reading comprehension program for adults. *Journal of Educational Technology Systems*, 11 (1), 43-57.

Barboza Norbis, L. y Sanz, C. (2002). Estrategias de lectura. *Revista Digital de Educación y Nuevas Tecnologías: Contexto Educativo*, IV (22). Recuperado el 7 de marzo de 2016, de <http://www.escatp.ipn.mx/>

- Documents/ClubLectura/palabras/Estrategias%20de%20lectura.pdf
- Bruning, R. H., Schraw, G. J. y Ronning, R. R. (2002). *Psicología cognitiva e instrucción*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Carrasco Altamirano, A. (2000). *La comprensión de la lectura en alumnos de 5º y 6º grados de primaria en México: Prácticas culturales y entornos determinantes en la formación de lectores estratégicos* (Tesis del Doctorado Interinstitucional en Educación). Aguascalientes, México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Carrasco Altamirano, A. (2003). La escuela puede enseñar estrategias de lectura y promover su regular empleo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (17), 129-142.
- Carretero, M. (2004). *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Luis Vives.
- Cooper, J. D. (1998). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid, España: Visor.
- Echevarría Martínez, M. A. y Gastón Barrenetxea, I. (2000). Dificultades de comprensión lectora en estudiantes universitarios: implicaciones en el diseño de programas de intervención. *Revista de Psicodidáctica* (10), 1-16. Recuperado el 12 de mayo de 2016, de <http://www.redalyc.org/pdf/175/17501006.pdf>
- Escalante Rivera, M. y Rivas Arrieta, S. (2003). Programa de intervención de estrategias de aprendizaje en el marco de la metacognición aplicado en la asignatura de Lengua I. *CONSENSUS*, 7 (7), 9-20.
- Goedecke, P. J., Dong, D., Shi, G., Feng, S., Risko, E., Olney, A., D'Mello, S. K. y Graesser, A. C. (2015). Breaking off engagement: Readers' disengagement as a function of reader and text characteristics. En C. Romero, M. Pechenizkiy, J. Boticario y O. Santos (Eds.), *Proceedings of the 8th International Conference on Educational Data Mining* (pp. 448-451). International Educational Data Mining Society. Recuperado el 15 de marzo de 2016, de <http://www.educationaldatamining.org/EDM2015/proceedings/short448-451.pdf>
- Goodman, K. S. (1991). El proceso de lectura: consideraciones a través de las lenguas y del desarrollo. En E. Ferreiro y M. Gómez Palacios (Comps.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 13-28). México, D.F.: Siglo Veintiuno.
- Johnston, P. H. (1989). *La evaluación de la comprensión lectora. Un enfoque cognitivo*. Madrid, España: Visor.
- Kendeou, P., Muis, K. y Fulton, S. (2011). Reader and text factors in reading comprehension processes. *Journal of Research in Reading*, 34 (2), 365-383. DOI: 10.1111/j.1467-9817.2010.01436.x
- Kendeou, P., Van den Broek, P., Helder, A. y Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29 (1), 10-16. Recuperado el 12 de mayo de 2016, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ldrp.12025/full>.
- Kintsh, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95 (2), 163-182. Recuperado el 15 de mayo de 2016, de <http://dx.doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>.
- Kintsh, W., Patel, V. y Ericsson, K. (1999). The role of long-term working memory

- in text comprehension. *Psychologia*, 42 (4) 186-198.
- McMaster, K., Espin, C.A. y Van den Broek, P. (2014). Making connections: Linking cognitive psychology and intervention research to improve comprehension of struggling readers. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29 (1), 17-24. Recuperado el 19 de febrero de 2016, de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/ldrp.12026/full>
- McNamara, D. y McDaniel, M. (2004). Suppressing irrelevant information: Knowledge activation or inhibition. *Journal of Experimental Psychology: Learning, memory, and cognition*, 30 (2), 465-482. DOI: 10.1037/0278-7393.30.2.465
- Mikulecky, L. y Lloyd, P. (1997). Evaluation of workplace literacy programs: A profile of effective instructional practices. *Journal of Literacy Research*, 29 (4), 555-585. Recuperado el 15 de mayo de 2016, de <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1080/10862969709547974>.
- Milliano, I., Van Gelderen, A. y Slegers, P. (2014). Types and sequences of self-regulated reading of low-achieving adolescents in relation to reading task achievement. *Journal of Research in Reading*, 39 (2), 229-252. DOI:10.1111/1467-9817.12037
- Morles, A. (1991). El desarrollo de las habilidades para comprender la lectura y la acción docente. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 261-274). Madrid, España: Pirámide.
- Peredo Merlo, M. A., Leal Carretero, F., González de la Torre, Y. y Esparza Osuna, M. E. (2004). Las estrategias de lectura que utilizan los alumnos en la identificación de información central en el texto. En M. A. Peredo Merlo (Comp.), *Diez estudios sobre lectura*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Perfetti, C. (1999). Comprehending written language: A blueprint of the reader. En C. Brown y P. Hagoort (Eds.), *The neuro-cognition of language*. Nueva York, EE.UU.: Oxford University Press.
- Resnick, L. B. (1999). *La educación y el aprendizaje del pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Aique.
- Rich, R. y Shepherd, M. J. (1993). Teaching text comprehension strategies to adult poor readers. *Reading & Writing*, 5 (4), 387-402.
- Ríos Cabrera, P. (1991). Metacognición y comprensión de la lectura. En A. Puente (Comp.), *Comprensión de la lectura y acción docente* (pp. 275-298). Madrid, España: Pirámide.
- Solé, I. (1998). *Estrategias de lectura*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Van den Broek, P. y Kendeou, P. (2008). Cognitive processes in comprehension of science texts: The role of co-activation in confronting misconceptions. *Applied Cognitive Psychology*, 22 (36), 335-351. DOI: 10.1002/acp.1418

Spanish language learning in the US: Exploring learners' attitudes and motivation in two sociocultural contexts

*El aprendizaje del español en Estados Unidos:
Explorando las actitudes y la motivación de los estudiantes
en dos contextos socioculturales*

ABSTRACT: In this study, we explore the attitudes, expectations, and motivation of college-level learners of Spanish in two distinct contexts in the US: Southwest Texas and Southern Minnesota. Based on the role that Spanish plays in the current socio-cultural climate, perceptions of the language and its culture, and results from a survey questionnaire, we argue that national discourses and deeply held social beliefs about Spanish and its speakers affect, in expected and unexpected ways, students' motivational drive to learn Spanish in formal instructional settings.

KEY WORDS: Attitudes, context, motivation, learning, Spanish.

RESUMEN: En el presente estudio, examinamos actitudes, expectativas y motivaciones de estudiantes de español en el nivel preparatoria en dos diferentes contextos de Estados Unidos: el suroeste de Texas y el sur de Minnesota. Con base en el papel que juega el idioma español en el ambiente sociocultural actual, las percepciones de la lengua y su cultura, así como los resultados de una encuesta, dilucidamos que los discursos nacionales y las creencias sociales profundamente arraigadas respecto del español y sus hablantes afecta, tanto esperada como inesperadamente, la motivación de los estudiantes para aprender español en el marco de escenarios educativos formales.

PALABRAS CLAVE: Actitudes, contexto, motivación, aprendizaje, español.

Introduction

A substantial body of research highlights the important role played by contextual factors in second/foreign language learning, including aspects such as contact with the target language and culture (e.g., Díaz-Campos, 2004), learners' experiences and interactions in the language (e.g., Batstone, 2002; Lacorte, 2007) and the characteristics of the learning setting (e.g., Collentine & Freed, 2004; Serrano, Llanes & Tragant, 2011). Much of this research focus-

Alfredo Urzúa

aurzua@mail.sdsu.edu

San Diego State University

Nancy Drescher

nancy.drescher@mnsu.edu

Minnesota State

University, Mankato

Recibido: 27/11/2016

Aceptado: 16/12/2016

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 8

JULIO / DICIEMBRE 2016

ISSN 2007-7319

es on how variables related to a particular setting impact learning outcomes, without situating the narrow learning environment in a broader social context. In this study we adopt a somewhat different approach in that our goal is to investigate the attitudinal and motivational profile of college-level Spanish language learners in two different sociocultural contexts in the US: Southwest Texas and Southern Minnesota. In comparing these two groups, we consider ways in which the regional and national contexts may influence learners. We feel that, despite the vast literature on individual factors in language learning, research is still needed to examine the attitudes and motivation that learners bring to the classroom in relation to specific languages such as Spanish, especially given the fact that the role of Spanish in the US is not only becoming increasingly visible but also highly contested.

Attitudes and motivation in second language learning

Norton (1995), among other educators and researchers, has underscored the importance of considering the multidimensional nature of learners' attitudes and motivation in language learning, individual factors which are clearly dynamic and dependent upon a multitude of influences. Csizér and Dörnyei (2005), for instance, conceptualize L2 motivation in terms of seven components: integrativeness, instrumentality, vitality of the L2 community, attitudes toward the L2 community, cultural interest, linguistic self-confidence, and milieu. Integrativeness and instrumentality have been long considered in motivation research to explain the reasons why learn-

ers may engage in second language learning. Integrativeness refers to "a positive outlook on the L2 and its culture, to the extent that learners scoring high on this factor may want to integrate themselves into the L2 culture and become similar to the L2 speakers" (p. 20), while instrumentality "refers to the perceived pragmatic benefits of L2 proficiency and reflects the recognition that, for many language learners, it is the usefulness of L2 proficiency that provides the greatest driving force" (Csizér & Dörnyei, 2005: 21).

Attitudes toward target language speakers and their communities have also been often investigated in the study of L2 motivation (Gardner, 1985, 2001), including attitudes toward meeting L2 speakers through intercultural contact (Dörnyei & Csizér, 2005). Cultural interest refers to both interest in products associated with the target language and general knowledge of the way of life of L2 speakers, whether gained through the media or direct exposure (e.g., Abrams, 2002; Lee, 2012). The vitality of the L2 community, on the other hand, includes aspects such as the status of the language and its speakers. This status can be gauged in many ways, such as the representations found in the media and the perceived distinctiveness of a particular L2 group. These broader communities with whom a speaker may not be directly involved but with whom we connect through the power of imagination have been referred to as "imagined communities" (Kanno & Norton, 2003). Finally, linguistic self-confidence involves the learner's belief, or lack thereof, that learning the language is not only possible but within reach, while the component referred to as milieu relates

to the influence exerted by the learners' family and friends.

More recently, Ortega (2009) has reminded us of the intricate ways in which attitudes and motivation are interrelated. She explains that attitudes, one among other antecedents of motivation, are "grounded in the sociocultural milieu of the learners, with its shared values, beliefs, norms and practices" (p. 172). She also discusses ways in which attitudes toward the L2 and its speakers may lead to increased or diminished L2 motivation, affect integrativeness, and influence self-perceptions of communicative competence, and concludes that "past experience and attitudes that emerge in a given sociocultural milieu play a causal role in shaping L2 learning motivation" (p. 175).

Motivation, as can be inferred from this brief account, is also a rather context-specific construct. For the purposes of this paper, we emphasize the influential role played by the communities within which learners attempt to learn a second/foreign language. We also adopt McGroarty's (2001) perspective that learners' preconceptions about speakers of the target language and their culture impact the efforts they put into the task. In addition, we argue that learner's attitudes are influenced by public discourses framing languages, cultures, and speakers in distinct ways, and that these frames are often in conflict with educational objectives. In the next sections, we offer a brief overview of the status of foreign language learning in the US, particularly the learning of Spanish, followed by a description of the local contexts in which the participants in our survey were learning Spanish. Finally, the results of the atti-

tudinal survey are reported and discussed in light of these sociocultural contexts.

The national context

Foreign language education in the US

In recent years, foreign language teaching and learning in institutions of higher education in the US has moved from considering the process of teaching and learning languages as a decontextualized educational endeavor, e.g., training the mind to achieve more sophisticated levels of thinking, to more functional perspectives, e.g., interacting with speakers of other languages in workplace settings (Voght, 2000). In addition, foreign language education has been largely promoted in terms of its purported benefits for cultural proficiency, such as being appreciative rather than judgmental when faced with cultural differences (National Standards for Foreign Language Education, 1996). Unfortunately, these ideal goals do not always come to fruition. In fact, language learners at times seem to have opposite views from what those National Standards might suggest. Those opposite views are indicated by the presence of negative correlations between students' language proficiency and their attitudes toward the target culture (Chavez, 2002). The Spanish language, being the most studied foreign language in the US (MLA, 2007), represents an important case for study in this respect.

Spanish and Spanish speakers in the US

According to the US Census Bureau (2010a), Hispanics/Latinos constitute the largest minority group in the country, comprising 16% of the population, with pro-

jections estimating an increase to 23% by the year 2030. This demographic trend, as well as the increasingly visible presence of Hispanics/Latinos in schools and in the workplace, has not always been well-received by the majority population (Chavez, 2008; Henderson, 2011), and nativist and anti-immigration reactions have been increasing in recent years (Marrero, 2012; Odem & Lacy, 2009). Hispanics in the US constitute a diverse group that includes individuals of different origins and races. Unfortunately, labels such as Hispanic, Latino, Mexican-American, Mexican, Spanish speaker, and immigrant have often been conflated, reflecting existing social and ideological views (Leeman, 2004). In general, studies looking at representations in the media of immigrants from developing countries indicate that there is often a negative bias in the way messages about these populations are presented (Martinez-Brawly & Gualda, 2009). In the US, according to Méndez-Méndez and Alverio (2003), there is a distinct imbalance in the treatment of Spanish-speaking groups in the media, with a clear tendency to present these groups in connection to crime, terrorism, welfare, and illegal immigration. The situation has arrived at a point in which, according to some scholars, “Spanish has been criminalised in the USA and continues to be associated with negative attributes by the population at large” (Beaudrie, Ducar & Relaño-Pastor, 2009:158).

Historically, bilingualism and multilingualism in the US have been viewed with suspicion, and at times even as a potential threat to national cohesion (Pavlenko, 2002). In contrast, American institutions of higher education have insisted on the importance

of foreign language learning, and many include it as a requirement for graduation. Spanish constitutes a representative case in this contradictory situation. It has become the most widely spoken language other than English in the country (US Census Bureau, 2010b) while, at the same time, opposition to its use has increased, as seen in the implementation of English-only policies (Barker & Giles, 2004; Gibson, 2004). On the other hand, despite the negative portrayal of Spanish and Spanish-speakers in the US media, enrollment in beginning Spanish classes has been steadily increasing (Brod & Welles, 2000), although “students are nearly five times more likely to be enrolled in a first- or second-year course than in advanced language study” (MLA, 2007:3).

Why do students in the US enroll in Spanish language classes?

Given the conflicting perceptions of Spanish and Spanish-speakers in the US, one must wonder what motivates students to enroll in Spanish classes. Mandell (2002), in his survey of 423 Spanish language learners in a metropolitan university in Texas, reported that the most commonly cited reason was simply to satisfy an institutional requirement. This, Mandell noted, contrasts markedly with learners of other languages who report, as their main motivation, an intrinsic interest in the culture of the target language (cf., Wen, 1997) or a desire to travel to places where the language is spoken (cf., Ossipov, 2000). Thomas (2010) reported similar results. In a survey conducted in a Northeastern university, among students who chose Spanish to satisfy their general education requirements, 71% were not planning to continue learning it be-

yond the required courses. A second reason for choosing Spanish was that it would be “professionally advantageous,” as it would make them more “marketable” (p. 542). In addition, Thomas also noted that students who chose Spanish “showed little [intrinsic] interest in the Spanish language” (p. 544). Finally, he discusses how college-level learners’ attitudes toward Spanish appear to be dependent, to a great extent, on the sociocultural context within the communities where the learning takes place and that positive attitudes toward the Spanish language may co-exist with negative perceptions of the Spanish-speaking population.

Local contexts of learning

As mentioned in the introduction to this article, learners participating in this study were located in two different geographical and sociocultural contexts in the US. In this section, we describe some of the main characteristics of each context and the institution in which students were enrolled in beginning level Spanish courses.

Southwest Texas: Urban, bilingual, and Hispanic/Latino

The Spanish language program in Texas is housed in a mid-size public university located close to the US-Mexico border, in a vibrant bilingual and bi-cultural community of about 800 000 people, with about 81% of the population identifying themselves as Hispanic/Latino or Mexican, and about 14% describing themselves as white (not of Hispanic origin) (US Census Bureau, 2010c). Given the city’s proximity to Mexico and the many historical, social, and economic ties connecting it to its sister city right across the border, Spanish is used

widely across the community. Even though the linguistic landscape in the city is unequivocally English-dominant (e.g., advertisements, signage), Spanish can be heard almost as much as English in stores, restaurants, government offices, hospitals, and churches, and there is widespread use of English-Spanish code-switching among bilingual speakers in the community. In addition, the main local newspaper is available in both English and Spanish, and there are local TV channels in both languages. The high level of contact between the local population and that of its sister Mexican city is clearly reflected in border crossing statistics: in 2013, at this geographical point, more than 6 million pedestrians and more than 10 million personal vehicles crossed the border (BTS, 2014). Indeed, for decades, it was quite common for people on either side of the border to travel to the other side to work, study, shop, socialize, visit family and friends, attend artistic events, and so forth. However, in recent years, this pattern has been disrupted, in great part due to the drug-related violence arising in many parts of Mexico, particularly along its border with the US.

Spanish language program in Texas

The university has approximately 20 000 students, mostly Hispanics (about 80%) of Mexican descent.¹ The Spanish language program is the most popular among the inventory of foreign language courses offered

¹ Even though the language of instruction at the university is English, Spanish conversations can be heard regularly in hallways, classrooms, offices, cafeterias, computer labs, student lounges, and many other public areas.

at this university, which also include French, German, Italian, Russian, Arabic, Persian, Hebrew, and Chinese. Both Spanish-as-a-Foreign-Language and Spanish-for-Heritage-Speakers courses are offered, and credits from either type of course can be used to fulfill the language requirement (6-9 units) in degree plans that include such specification. At the time when this study was conducted, there were 604 students enrolled in the Spanish program, which accounted for 58% of the total enrollment in foreign language classes, with 275 students enrolled in the Spanish-for-Heritage-Language Speakers track and 329 students enrolled in the Spanish-as-a-Foreign-Language track. Students in the first and second semester in the latter track were invited to participate in the study. The reason for this was so that the two groups surveyed, in Texas and Minnesota, comprised similar students, i.e., learners of Spanish as a foreign language in beginning level courses.

Southern Minnesota: Rural, monolingual, and white

According to the US Census Bureau (2010d), the total Hispanic population in Minnesota was approximately 271 000 in 2013, or about 5% of the total population. Of that total, approximately 180 000 are residents of Minneapolis/St. Paul, with the majority of the remaining population living in rural areas in the Southern part of the state. The Spanish language program located in Minnesota is housed in a medium-sized public university, in a town with a population slightly smaller than 50 000. About 90% of the population is white (not of Hispanic origin), with only 3% of the population reporting Hispanic

descent (US Census Bureau, 2010c). Some of the surrounding areas, however, have slightly higher percentages of people from Hispanic backgrounds, and it is generally from those regional towns that the Hispanic students at this university hail. The university has a student population of approximately 16 000 students, i.e., close to one third of the town's population. The characteristics of the student body reflect that of the community in general, that is, 1.4% of the students reporting a Hispanic background.

Spanish language program in Minnesota

Students at this university must complete eight units of language study to satisfy the B. A. requirement. The Department of Modern Languages² offers language courses in French, German, Spanish, Norwegian, Swedish, and Chinese, with four language major and minor options (French, German, Scandinavian, and Spanish) and graduate courses offered in French and Spanish. Students may opt to take a language assessment to enroll in language courses beyond the beginning level. Spanish is the most popular language choice among the foreign language courses offered. At the time this study was conducted, Spanish attracted 64% of the students enrolled in first or second semester foreign language courses, with 169 students enrolled in Elementary Spanish I and 183 students enrolled in Elementary Spanish II. Given the characteristics of the student population, there may be only a handful of students who speak Spanish as their home or heritage language and enroll

² This was the name of the department at the time of the study. It has been changed since then.

in Spanish language courses in any given semester. Those students are often able to test out of the lower level Spanish courses and, thus, enroll immediately in the Intermediate Spanish courses. Students in the first and second semester Spanish courses (Elementary levels) were invited to participate in the study.

The study

The main purpose of this study was to explore similarities and differences in attitudes and motivation held by two groups of beginning-level learners of Spanish in two distinct US geographical settings. In addition to comparing the attitudinal and motivational profiles of these groups, we discuss possible points of connection among attitudes, motivation, and context, in light of the literature reviewed and our knowledge of and familiarity with the learners' contexts and their respective language programs.

Participants and data collection

151 beginning-level Spanish language learners participated in the study, 65 at the university located in Southern Minnesota (average age= 20 years old) and 86 at the university located in Southwest Texas (average age= 23 years old). In both cases, the distribution of male and female students was fairly even. The data-collection instrument used in this study consists of a 17-item survey designed to obtain information about students' experiences learning and using Spanish, their attitudes toward the language and its culture, as well as their self-reported level of motivation and language goals. The survey focused on six main areas: reasons for choosing Spanish (2

items), previous Spanish language courses taken and visits to Spanish-speaking countries (2 items), Spanish language use and contact with Spanish-speakers (6 items), perceptions of Spanish culture (3 items), self-reported level of motivation and perceptions of the value of Spanish (2 items), and future expectancy of Spanish language use (2 items).³

Participant students constituted a convenience sample, i.e., students in beginning level Spanish courses, rather than a random sample. As with any self-reported data, we are aware of the potential for bias in that respondents might provide what they consider to be desirable responses. In order to reduce this, students were reassured that their answers would not affect their participation or performance in class nor their course grade, and that all information gathered would be anonymous and used exclusively for research purposes. Participation in the study was voluntary, and consent forms were collected prior to distributing the survey.

Survey results

Reasons for taking Spanish

One important distinction that can be made among foreign language students is whether they are taking the class as a required or elective one. In our study, 76% of the students in the Southwest Texas group (henceforth STX) reported taking a foreign language class because it was a requirement, whereas the Southern Minnesota group (henceforth SMN) was almost

³ Some of these items had follow-up questions to further specify or explain a given answer.

Table 1. Students' reasons for studying Spanish*

	STX (%)	SMN (%)
It is the easiest to learn	9.30	12.31
I already knew some Spanish	53.49	67.69
I'm Hispanic/Latino	43.02	3.08
I'm interested in Spanish culture	30.23	33.85
I had to choose a language and didn't care which one	13.95	6.15
It is the most popular foreign language	17.44	35.38
It will help me get a better job once I graduate	63.95	69.23
I know/work with people who speak Spanish	72.09	29.23
It is an important language to learn	55.81	49.23
I want to visit/study/live in a Spanish-speaking country	26.74	41.54
Other	13.95	7.69

* Students could select more than one choice to indicate their main reasons to study Spanish.

Source: Own elaboration.

evenly divided between students taking it as a required or an elective class. When asked why they chose Spanish, about one half to two thirds of the students in both groups indicated that they did so because *a*) it would help them get a better job, *b*) they have taken Spanish classes before, and/or *c*) they considered Spanish an important language (see Table 1).

Some important differences were also noted: 72% of the students in the STX group indicated that their main reason for choosing Spanish was that they knew or worked with Spanish-speakers, in contrast to 29% in the SMN group; and 43% self-identified as Latino or Hispanic, versus only 3% in the SMN group.⁴ On the other

⁴ We are aware that the issue of self-identification with labels such as Hispanic or Latino is a complex one. Some individuals may favor other labels (e.g., Mexican American, Puerto Rican) or reject them altogether, even if they have family connections with Spanish-speaking communities.

hand, 42% of students in the SMN group said they had chosen Spanish because they wanted to visit, study, or live in a Spanish-speaking country in the future (versus 27% in the STX group), while about one third of SMN reported choosing the language because it was the most popular one to study (versus 17% in the STX group).

The fact that many students in both groups considered that Spanish might improve their employment options in the future reflects findings from previous studies (Glisan, 1987; Thomas, 2010). In addition, it was also clear that learning about Spanish culture was not high among students' reasons for taking Spanish. Thus, there seems to be a gap between purported goals for foreign language education in the US and students' expectations.

Previous instruction in Spanish

Spanish is the most popular foreign language choice in the US educational system. So, not surprisingly, a large proportion of

students in our study had taken Spanish classes in middle –or high– school 92% in the SMN group and 65% in the STX group. The seemingly negligible effect of previous relevant course work on students’ Spanish placement at college can be said to be, at the very least, disappointing. Many students in our study had –or chose– to start over in beginning level Spanish when they entered college, which suggests that previous courses did not help them achieve even minimal levels of language proficiency. Such placement reflects the situation of many foreign language learners around the country in that levels of attainment continue to be extremely low (MLA, 2007).

Previous and future visits to/stays in Spanish-speaking countries/communities

Many students in the SMN group indicated that they chose to study Spanish in order to visit or live in a Spanish-speaking country. Such visits are assumed to expose learners to the target language and its culture and to offer extensive opportunities to use the language. Even though these assumptions have been questioned, i.e., specific interlanguage

benefits are not always evident (Collentine & Freed, 2004), plans to visit Spanish-speaking countries can nonetheless spark an interest in the language or help to sustain a learner’s initial motivation. In any case, clear differences between our two groups of students were noted. Only 35% of the SMN students had visited a Spanish-speaking country or community, in contrast to 73% of the STX students (see Table 2). However, it is important to note that many of the students in STX reported visiting communities in Southwest Texas in response to the question. If the question had asked about a Spanish-speaking community *outside the US*, the percentage of students in both groups would have been fairly similar.

Most visitors from the STX group reported going to Mexico, mostly to cities right across the US-Mexican border, with less than 15% visiting other Spanish-speaking countries. In the SMN group, 23% had spent time vacationing in Mexico or Spain and about 10% reported visiting other Spanish-speaking countries.

In response to the question, “If you had the opportunity to visit a Spanish-speak-

Table 2. Spanish-speaking countries/communities visited by students

Place	SMN	Travelers (%)	Class (%)	STX	Travelers (%)	Class (%)
Mexico	11	48.0	17.0	25	40.0	29.0
Spain	4	17.0	6.0	2	3.0	2.0
Southwest Texas	1	4.5	1.5	29	46.0	34.0
Puerto Rico	1	4.5	1.5	1	2.0	1.0
Multiple Places	6	26.0	9.0	4	6.0	5.0
Unspecified	0	0.0	0	2	3.0	2.0
No visits	42		65.0	23		27.0
Total	65	100.0	100.0	86	100.0	100.0

Source: Own elaboration.

ing country in the near future, which one would you choose and why?” the country mentioned most often was Spain, followed by Mexico at a distant second, with various South/Central American countries mentioned a few times each (see Table 3).

Table 3. Spanish-speaking countries students would like to visit

	SMN (%)	STX (%)
Spain	54	46
Mexico	14	16
Other	23	24
None (blank answer)	9	14

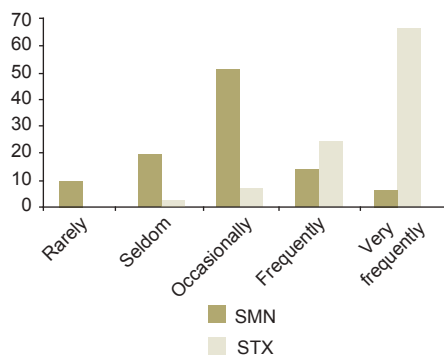
Source: Own elaboration.

Even though we expected Spain to be a popular destination among learners, we were surprised to see the extent to which this was true. When asked to provide a reason, they typically answered with a generally benign comment, such as: *It would be fun, I've heard it is beautiful there, and I want to see Europe*. However, a number of students' answers (about 14%) revealed some biased assumptions, for instance, indicating they would choose Spain *to hear Spanish spoken properly*, or because *it seems the most cultural*. Some students also showed negative attitudes about the rest of the Spanish-speaking world, with comments like [Spain] *is cleaner*, or stating they wanted to go to Spain because *I've been to Mexico already*, with the implication that only Spain and Mexico would be worth visiting. It was somewhat surprising to see that about 10% to 15% of the students did not mention any specific Spanish-speaking country, even when this was presented as a hypothetical situation.

Exposure to and use of Spanish outside the classroom

Encounters with the Spanish language outside of the classroom (e.g., stores, restaurants, TV, web-pages), although not necessarily involving situations in which students themselves use or interact in the target language, constituted one of the most striking contrasts between the groups. 90% of students in the STX group reported that they have contact with the language frequently or very frequently, while students in the SMN group reported that their contact with the language occurred occasionally (51%) or seldom/rarely (29%).⁵ More importantly, only one student in the STX group recorded not having any friends or family who spoke Spanish fluently, compared with 37% of students in the SMN group (see Figure 1).

Figure 1. Exposure to Spanish outside the classroom



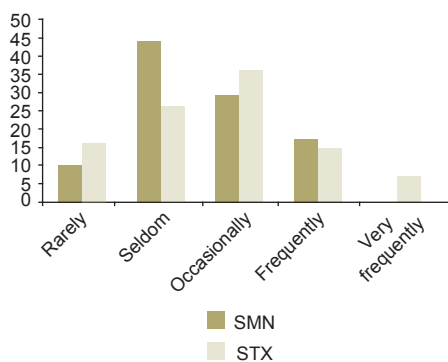
Source: Own elaboration.

⁵ In the survey, points in the scale included the following descriptors (in parenthesis): rarely (almost never), seldom (one/twice a month), occasionally (one/twice a week), frequently (almost daily), very frequently (daily).

When asked how often they actually used Spanish outside the classroom, students in the STX group reported using the language more frequently than students in the SMN group. As shown in Figure 2, 22% of students in the STX group reported using Spanish outside the classroom frequently or very frequently, 36% reported using it occasionally and 42% seldom or rarely. A similar pattern was found among students in the SMN group, although no students reported using the language very frequently: 17% reported using Spanish frequently, 29% use it occasionally, and 36% indicated they seldom or almost never use it outside the classroom. Although these numbers can be expected because these are beginning level students, it is worth noting that even the students in the STX group who reported encounters or contact with Spanish on a daily basis do not seem to be taking advantage of these situations to attempt to use the language.

The apparent lack of willingness to participate or interact in the target lan-

Figure 2. Use of Spanish outside the classroom



Source: Own elaboration.

guage, even among students with extensive possibilities to do so, may be related to a number of factors. Second language speakers of Spanish may be perceived as outsiders among native, bilingual, or heritage language speakers of the language, who may resist –consciously or not– attempts at cross-cultural communication, especially if the interlocutor is not yet very proficient in the language. Another possible reason may be related to instrumental motivations. As in Thomas’ study (2010), it seems that many students in our study view their Spanish language learning either as means to achieve a future goal (e.g., getting a better job) or because they have a general sense that Spanish may be important, especially if one is surrounded by it, as is the case of students in the STX group. The latter case, however, does not necessarily imply the adoption of positive attitudes towards the language and its speakers, as will be discussed below.

Desire to increase use of Spanish

The next question asked students to report whether or not they would like to increase their use of Spanish, and if so, why. A majority of students indicated that they would like to use Spanish more (SMN= 81%, STX= 90%). However, students differed in their explanations. In the SMN group, most comments (48%) were related to improving their language skills, as in *to help me practice and become better at using the language, or to be able to speak fluently*. In other words, using the language seems to be interpreted as an activity with an instructional orientation. In contrast, most of the responses (61%) provided by students in the STX group indicated a desire to use

more Spanish for actual communicative purposes, as in *To interact with those who know more Spanish and I have a lot of Spanish speaking friends and costumers.*

It is worth mentioning that authentic communicative situations can have an inhibiting effect, as many learners find it difficult to take the risks involved in participating in real-life interactions (Batstone, 2002). This can partially explain the apparent lack of participation in actual interactions –as opposed to a desire to do so– among students in our study, including those in the STX group. In fact, it may be particularly true for the latter group as they find themselves in a context in which high levels of English-Spanish bilingualism are quite common.

On the other hand, we noticed that, in comparison to their SMN counterparts, students in the STX group often expressed a more integrative orientation, as illustrated by answers such as *It would help me feel more integrated in my community/city,* and *I live in a border community and am Hispanic.* And yet, a few of the students in the same group also had some strong negative views, denoting either resentment against the pervasive role of Spanish in the community or emphasizing their non-Spanish background: *I don't feel I need to in this country, this is America and*

an English speaking country. No, because I was not raised speaking Spanish so I have a hard time understanding it. A few students in the SMN group also expressed similar negative attitudes, as revealed by answers such as *I feel like I have to but I don't want to.* and *I don't talk to people who speak Spanish.* It is not difficult to imagine the impact that such attitudes are likely to have on a student's language learning process.

Associations made with Spanish culture

One attempt at exploring students' attitudes in our study included asking them to indicate the topics or themes which most readily came to mind when asked to think about the Spanish language and its culture. As shown in Table 4, the topic that students in both groups most frequently associated with Spanish was immigration. This choice suggests that for many learners, regardless of their learning setting, Spanish is –first and foremost– a language strongly tied to immigration and immigrants. To a certain extent, this is understandable. It is to be expected that in regions close to the US-Mexico border, discussions about immigration and issues pertaining to undocumented immigrants occur regularly in the local media and constitute a common topic of conversation. On the other hand, the fact

Table 4. Topics most often associated with Spanish language and culture

SMN	Times selected	%	STX	Times selected	%
Immigration	28	43	Immigration	44	50
Soccer	28	43	Family	40	50
Music	27	42	Catholicism	38	48
Tequila	27	42	Soccer	37	48
Bullfighting	22	34	Music	36	39

Source: Own elaboration.

that immigration issues were also at the top of the list for students in the SMN group attests to the strong influence of the media and social perceptions related to language use, as well as the many direct and indirect ways in which Spanish language and culture are tied to discussions about immigration in national discourses.

In addition to immigration, students in both groups also perceived music and soccer to be strongly related to Spanish speaking cultures. In this case, the increased visibility and popularity of Latino musicians and singers, not only in Spanish language broadcasts but also in mainstream English language networks, helps to explain this particular association. Similarly, the ascending popularity of soccer, particularly among American youth, and its status as a national sport in most Spanish-speaking countries, facilitates this particular connection. An important difference, however, was noted with the remaining associations among the top five. Many students in the SMN group associated Spanish with bullfighting and tequila. These two concepts, of course, are related to long-standing stereotypical images found and continuously promoted in tourism advertisements. Being further removed from Spanish-speakers and Spanish culture, students in the SMN group appear to rely more on preconceptions about Spanish culture fueled by common stereotypes. In contrast, students in the STX group chose family and Catholicism, which can be considered two strong indexical representations of social life in the Spanish-speaking world. We assume that frequent social contacts with Spanish-speakers reported by students in the STX group provided a window into these

social markers associated with Spanish language culture.

How valuable is it to learn Spanish?

We turn now to a discussion of the relative value of Spanish language learning among the students in our study. The most popular answers in both groups were that Spanish was “valuable” and “very valuable”. However, 51% of STX students chose the latter whereas only 31% of SMN students did. In addition, a larger percentage of students in the SMN group (13%) reported that they considered Spanish to be of little or no value (2% in the STX group). When asked to explain their answers, the most common response (30%) from students in the SMN group focused on potential job opportunities, such as *to get a job over someone who can't speak it or it should help me get a job after I graduate*. The second most common response (21%) made reference to the growing number of Spanish speakers in the US, as illustrated by comments such as *More Spanish-speaking people are coming to our country*. Among those students who considered learning Spanish of little or no value, the majority of responses revealed strong nativist views or negative feelings toward Spanish-speakers. One student, for instance, wrote: *They are speaking it in the US, they should learn English but don't so I will learn Spanish*.

The idea that Spanish might be of value at some point in the future, even though it was not really clear when or how, was also expressed by students in the SMN group, with statements such as: *because you never know when you'll need to use it*” and *“I think it could be useful later in life*. These came in stark contrast to the more common answers ex-

pressed by students in the STX group, who linked the value of Spanish to their current need to communicate with Spanish-speakers (24%) and to their geographical context (21%), with comments such as *Spanish is the language most of my friends & colleagues speak; [I'm] living right next to the border, and most people [here] speak it.*

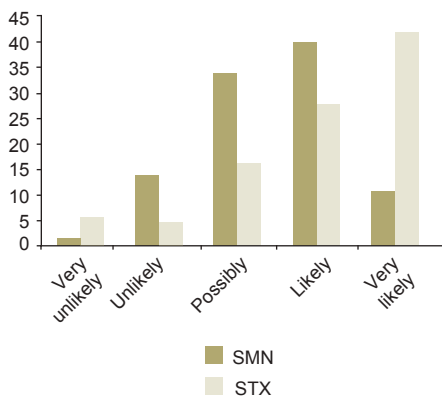
Likelihood of using Spanish in the near future or becoming fluent in Spanish

The next two questions asked students to rate their likelihood of using Spanish outside class in the following two years and of becoming fluent in the following five years. As shown in Figure 3, 70% of students in the STX group believe it is likely or very likely that they would be using Spanish in the near future, while only half of the students in the SMN group felt as confident. A similar pattern was found with regard to students' expectancy of ultimate language attainment (see Figure 4). A larger percentage of students in the STX group (56%) reported this was likely or very likely, whereas only 33% of the students in the SMN group felt as confident.

Self-reported level of motivation

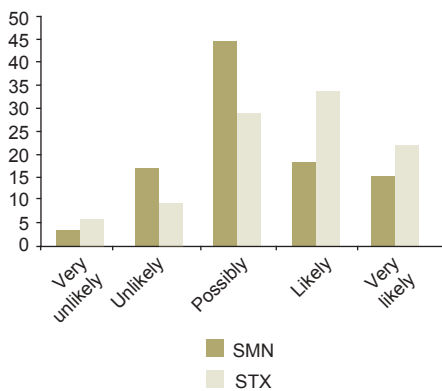
The reasons for studying a specific foreign language and the opportunities to use it, as well as the general attitudes towards the language, its speakers, and its culture, are all likely to affect a students' level of motivation. As reported above, the students in the SMN group have less exposure and fewer possibilities to interact with speakers of the language, and they also seem to rely more on cultural preconceptions and stereotypes. In contrast, students in the STX group have frequent contact with Spanish and native

Figure 3. Likelihood of using Spanish in near future (next 2 years)



Source: Own elaboration.

Figure 4. Likelihood of becoming fluent (next 5 years)

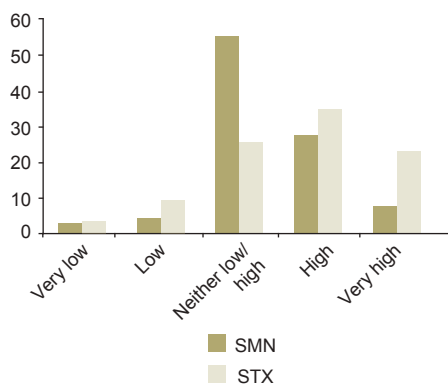


Source: Own elaboration.

speakers of the language and have a less stereotyped view of Spanish language and culture. Not surprisingly then, when asked about their level of motivation, a higher percentage of students in the STX group (58%) characterized it as high or very high, whereas most of the students in the SMN

group (55%) characterized their motivation as neither low nor high (see Figure 5).

Figure 5. Self-reported level of motivation



Source: Own elaboration.

Discussion

The findings reported here strongly suggest that students' attitudes toward the Spanish language and its culture, self-reported levels of motivation, and expectancy in terms of ultimate attainment, are all influenced by the local and national contexts. Important differences were found among the two groups of students surveyed in terms of the multiple relationships that exist among local contexts of learning, opportunities to use the target language, reasons for learning it, and their motivational drive. However, and equally important, similarities were also determined which appear to be tied to social discourses about Spanish language culture and wide-spread beliefs about the value of learning Spanish in the US.

As reported in other studies, most of the learners in our study enrolled in first semester Spanish courses to fulfill an institutional requirement even though many

studied the language before entering college. Such prior courses appear to have little effect on students' placement and level of proficiency. We also found that students' cultural backgrounds and social networks provide an equally important rationale for choosing a specific foreign language. If students are of Hispanic background or maintain frequent contact and social relationships with Spanish speakers, as was the case with many of the learners in Southwest Texas, they will be more likely to remain motivated to learn the language, even if they may have seen little evidence of success from their previous attempts. In addition, such students' learning settings provide more tangible and immediate reasons for learning the language. Students in Southern Minnesota, in contrast, must rely on more long-term goals and somewhat vague notions that their Spanish language learning may become significant once they graduate, as it is expected to add value to their professional profiles. Understandably, long-term learning goals may not be enough to sustain a positive attitudinal stance and motivational drive.

We also notice that for learners in Southern Minnesota, their experiences inside and outside the classroom did not appear to help in countering stereotyped perceptions of Spanish culture. Such preconceptions, which depict a culture not just as foreign but as exotic and peculiar, are less likely to sustain learners' efforts, motivation, and investment. Furthermore, the role that the media plays in shaping the views and attitudes of students across the country, whether bilingual, Hispanic Southwest Texas or monolingual, white Southern Minnesota, seems to be perva-

sive. Spanish is perceived, first and foremost, as the language of immigrants. Given that terms such as immigrants, Spanish-speakers, and Mexicans are often conflated in media reports, and that these tend to be negative and alarmist (Albakry, 2010), then students' choice of Spain as the preferred Spanish-speaking destination may simply reflect a desire to move away from such negative associations.

Another finding worth discussing is the fact that few students in either group reported an interest in Spanish culture as a reason for learning the language, a factor that contributes positively to the shaping of a learner's attitudinal profile and motivation (Wen, 1997). This contrasts markedly with professed goals of foreign language instruction in the US. For some students, even a hypothetical trip to a Spanish-speaking country is outside the realm of desired possibilities. For them, Spanish is either a means to gain access in one's local community or to augment one's prospects of future employment, in the US. Cross-cultural understanding in a more global sense does not seem to be a major drive behind students' investment in Spanish language learning.

Another striking difference between the students' contexts of learning relates to opportunities to interact with Spanish-speakers. Practically all students in Southwest Texas reported that such opportunities abound in their locality, whereas for students in Southern Minnesota they occur only occasionally. And yet, about half of the students in both groups reported that they seldom use Spanish outside of the classroom. This may be related to the fact that students were enrolled in be-

ginning level Spanish courses. However, if they follow common patterns that indicate that relatively few foreign language learners in the US attain higher levels of proficiency, then the possibilities afforded by a context in which opportunities for using the language are multiple may be, in the end, inconsequential. On the other hand, about one half of students report taking advantage of existing opportunities to use the language, at least occasionally. However, students in each group who engage in interactions with other Spanish-speakers, outside of the classroom, appear to do so with different motives in mind. Students in Southwest Texas report using the language for more immediate integrative and communicative purposes whereas students in Southern Minnesota appear to view these interactions as opportunities to practice the language. These findings can be connected to the relative perceived value of Spanish, students' reasons for learning the language, and to their use of the language outside the classroom: for students in Southern Minnesota, Spanish appears to be a means to become more "marketable". In contrast, for students in Southwest Texas, the value of Spanish relies on its potential to break down current communication barriers in a community that is already, and has been for some time, mostly Hispanic/Latino.

Finally, we venture to say that the extent to which students in one group consider Spanish as the language of "others" and as having some vague potential benefit once they graduate, whereas students in the other group see it as a way to meet an immediate need, given their many friends, co-workers, or relatives who are Spanish-dominant, may partially explain how

they see themselves as future speakers of the language. Most students in Southwest Texas were fairly confident that they will be using Spanish in the near future, and

were fairly optimistic about becoming fluent speakers in the long term, whereas their counterparts in Southern Minnesota were not nearly as confident or optimistic.

References

- Abrams, Z. (2002). Surfing the cross-cultural awareness: Using internet-mediated projects to explore cultural stereotypes. *Foreign Language Annals*, 32 (2), 141-160.
- Albakry, M. (2010). Analyzing the discourse of immigration in US newspapers. Paper presented at the March 7th, 2010 Conference of the American Association of Applied Linguistics. Atlanta, GA, EE.UU.
- Barker, V. & Giles, H. (2004). English-only policies: Perceived support and social limitation. *Language & Communication*, 24, 77-95.
- Batstone, R. (2002). Contexts of engagement: A discourse perspective on “intake” and “pushed output”. *System*, 30, 1-14.
- Beaudrie, S., Ducar, C. & Relañó-Pastor, A. M. (2009). Curricular perspectives in the heritage language context: Assessing culture and identity. *Language, Culture and Curriculum*, 22 (2), 157-174.
- Brod, R. & Welles, E. B. (2000). Foreign language enrollments in United States institutions of higher education-Fall 1998. *ADFL Bulletin*, 31, 22-29.
- Bureau of Transportation Statistics-BTS. (2014). Border crossing/entry data: Query detailed statistics. Retrieved on July 10, 2014 from https://transborder.bts.gov/programs/international/transborder/TBDR_BC/TBDR_BCQ.html
- Chavez, M. (2002) We say “culture” and students ask “what?”: University students’ definitions of foreign language culture. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 35 (2), 129-140.
- Chavez, L. R. (2008). *The Latino threat: Constructing immigrants, citizens, and the nation*. Stanford, CA, EE.UU.: Stanford University Press.
- Collentine, J. & Freed, B. F. (2004). Learning context and its effects on second language acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 153-171.
- Csizér, K. & Dörnyei, Z. (2005). The internal structure of language learning motivation and its relationship with language choice and learning effort. *Modern Language Journal*, 89 (1), 19-36.
- Díaz-Campos, M. (2004). Context of learning in the acquisition of Spanish second language phonology. *Studies in Second Language Acquisition*, 26, 249-273.
- Dörnyei, Z. & Csizér, K. (2005). The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24 (4), 327-357.
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. Baltimore, MD, EE.UU.: Arnold.
- Gardner, R. C. (2001). Integrative motivation and second language acquisition. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 1-20). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii Press.

- Gibson, K. (2004). English only court cases involving the U.S. workplace. *Second Language Studies*, 22 (2), 1-60.
- Glisan, E. W. (1987). Beginning Spanish students: A survey of attitudes at the University of Pittsburgh. *Hispania*, 70, 381-394.
- Henderson, T.J. (2011). *Beyond borders: A history of Mexican migration to the United States*. Malden, MA, EE.UU.: Wiley-Blackwell.
- Kanno, Y. & Norton, B. (2003). Imagined communities and educational possibilities: Introduction. *Journal of Language, Identity and Education*, 2 (4), 241-249.
- Lacorte, M. (2007). Interacción y contexto(s) en el aprendizaje y enseñanza de español como L2. *Spanish in Context*, 4 (1), 73-98.
- Lee, L. (2012). Engaging study abroad students in intercultural learning through blogging and ethnographic interviews. *Foreign Language Annals*, 45 (1), 7-21.
- Leeman, J. (2004). Racializing language: A history of linguistic ideologies in the US census. *Journal of Language and Politics*, 3 (3), 507-534.
- Mandell, P. B. (2002). On the background and motivation of students in a beginning Spanish program. *Foreign Language Annals*, 35 (5), 530-542.
- Marrero, P. (2012). *Killing the American dream*. New York, EE.UU.: Palgrave Macmillan.
- Martinez-Brawly, E. & Gualda, E. (2009). Portraying immigrants to the public: Mexican workers in the USA and African workers in Spain. *International Social Work*, 52 (3), 299-312.
- McGroarty, M. (2001). Situating second language motivation. In Z. Dornyei & R. Schmidt (Ed.), *Motivation and second language acquisition-Technical Report #23* (pp. 69-91). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii-Language Resource Center.
- Méndez-Méndez, S. & Alverio, D. (2003). *Network Brownout 2003: The portrayal of Latinos in network television news, 2002 Report*. Washington, DC, EE.UU.: National Association of Hispanic Journalists.
- Modern Language Association-MLA. (2007). *New MLA survey shows significant increases in foreign language study at the U.S. colleges and universities*. Retrieved on February 5, 2013 from http://www.mla.org/pdf/release11207_ma_feb_update.pdf.
- National Standards for Foreign Language Education. (1996). *Standards for foreign language learning: Preparing for the 21st century*. American Council on the Teaching of Foreign Languages. Retrieved on March 4, 2013 from <https://www.actfl.org/sites/default/files/publications/standards/1996%20National%20Standards%20for%20FL%20L%20Exec%20Summary.pdf>.
- Norton [Peirce], B. (1995). Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 9-31.
- Odem, M. E. & Lacy, E. C. (2009). *Latino immigrants and the transformation of the U.S. South*. Athens, GA, EE.UU.: University of Georgia Press.
- Ortega, L. (2009). *Understanding second language acquisition*. London, UK: Hodder Education.
- Ossipov, H. (2000). Who is taking French and why? *Foreign Language Annals*, 33 (2), 157-67.
- Pavlenko, A. (2002). "We have room for but one language here": Language and national identity in the US at the turn of the 20th century. *Multilingua*, 21, 163-196.

- Serrano, R., Llanes, A. & Tragant, E. (2011). Analyzing the effect of context on second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. *System*, 39, 133-143.
- Thomas, J. A. (2010). How do I satisfy the general education language requirement? University students' attitudes toward language study. *Foreign Language Annals*, 43 (3), 531-551.
- US Census Bureau. (2010a). ACS demographic and housing estimates, 2007-2011. *American FactFinder: Community facts*. Retrieved on February 5, 2013 from http://factfinder2.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?pid=ACS_11_5YR_DP05
- US Census Bureau (2010b). *Language use in the United States: 2007*. Retrieved on February 5, 2013 from <http://www.census.gov/prod/2010pubs/acs-12.pdf>
- US Census Bureau (2010c). Quick facts from the US Census Bureau. Retrieved on February 5, 2013 from <https://www.census.gov/quickfacts/>
- US Census Bureau (2010d). Quick facts from the US Census Bureau. Retrieved on February 5, 2013 from <https://www.census.gov/quickfacts/>
- Voght, G. M. (2000). New paradigms for US higher education in the twenty first century. *Foreign Language Annals*, 33 (3), 269-277.
- Wen, X. (1997). Motivation and language learning with students of Chinese. *Foreign Language Annals*, 30 (2), 235-251.

Figuras retóricas en notas periodísticas deportivas

Rhetorical figures in sports newspaper notes

RESUMEN: En el presente artículo examinamos las figuras retóricas que se producen con mayor frecuencia en una selección de 100 notas deportivas obtenidas de la versión electrónica de cuatro diarios mexicanos. Para ello, procedimos a identificar las figuras retóricas de cada una de las notas, para posteriormente clasificarlas y cuantificarlas; por último, nos propusimos comparar nuestros resultados con los arrojados por otros estudios, a saber, el de Quintero Ramírez (2013) y Quintero Ramírez, Valenzuela Indart y Castañeda Hernández (2015), donde se examinan figuras retóricas con *corpus* de crónicas orales. Nuestros resultados muestran que la metonimia es, por mucho, la figura más frecuente, seguida de la metáfora; mientras que la hipérbole y el símil resultan figuras poco empleadas por los periodistas deportivos.

PALABRAS CLAVE: Notas periodísticas deportivas, metáforas, metonimias, hipérbolos, símiles.

ABSTRACT: The aim of this study presented in this article is to identify the rhetorical figures that are most commonly used in a corpus of 100 sports notes on the electronic version of four Mexican newspapers. In order to do so, first the rhetorical figures of each sports note are identified and then they are classified and counted. Finally, the results of this study are compared with those of other research based on oral corpus, i.e., Quintero Ramírez (2013) and Quintero Ramírez *et al.* (2015). Our results show that metonymy is the most common rhetorical figure, followed by metaphor; whereas hyperbole and simile are the least used figures.

KEY WORDS: Sports newspaper notes, metaphors, metonymies, hyperboles, similes.

Sara Quintero Ramírez
qsara@hotmail.com

Daniela Álvarez Amaral
danhe.amaral@gmail.com

Universidad de
Guadalajara

Recibido: 15/11/2016

Aceptado: 10/12/2016

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 8

JULIO / DICIEMBRE 2017

ISSN 2007-7319

Introducción

El deporte constituye una manifestación humana trascendental considerada como instrumento de socialización de las culturas actuales (Arias Odón, 2012: 35), en la que los medios de comuni-

cación han favorecido en gran medida la difusión de una gran variedad de deportes, desde encuentros locales hasta eventos de talla mundial (Medina Cano, 2010: 164). El discurso empleado para hablar de deporte despliega rasgos que han despertado el interés de psicólogos, sociólogos y lingüistas (Medina Montero, 2015: 138). Castañón Rodríguez (2012: 349-350) advierte que, desde los años noventa existen investigaciones de diferentes áreas de la lingüística que se enfocan en el estudio del discurso deportivo, en especial en el marco de conferencias y seminarios realizados tanto en Europa como en América.

Ciertamente, tal como lo señala Medina Montero (2015: 138), existen estudios que se enfocan en los canales por los cuales se difunde el discurso deportivo: gráfico, fónico, audiovisual, etc., o en aspectos concretos como el vocabulario utilizado por los periodistas deportivos, la sintaxis prototípica de este discurso, entre otros. Uno de los elementos que sin duda alguna caracteriza el discurso deportivo consiste en la recurrencia a ciertas figuras retóricas para dar cuenta de lo que sucede en un evento deportivo, tanto en las narraciones de radio y televisión como en la prensa escrita y electrónica.

Con base en lo que hemos descrito en los párrafos anteriores, el objetivo del presente estudio consiste en identificar y examinar las figuras retóricas más frecuentemente utilizadas en el marco de un *corpus* de 100 notas periodísticas deportivas de cuatro diarios mexicanos en su versión electrónica. A través de esta investigación pretendemos hacer una contribución a los estudios del discurso deportivo, en particular aquellos orientados a la prensa electrónica.

A fin de lograr el objetivo que hemos enunciado en el párrafo anterior, organizamos el artículo de la siguiente manera: en primera instancia, exponemos los antecedentes de nuestra investigación; aquí consideramos estudios que se han llevado a cabo respecto del discurso deportivo, así como de las figuras retóricas. En seguida, proponemos el apartado metodológico en el que esclarecemos cómo se ha formado la muestra de nuestro estudio y cómo hemos procedido para analizarla; en ellos presentamos ejemplos del *corpus* y elucidaciones generadas de la comparación de nuestros resultados con aquellos de los antecedentes. Al final del artículo damos a conocer las conclusiones a las que hemos llegado.

Figuras retóricas en el discurso deportivo

El lenguaje utilizado por los medios de comunicación masiva para la difusión del deporte está constituido por expresiones connotativas de “notable variedad y riqueza” que asocian lo que sucede en el terreno de juego con la pasión que se produce en el público espectador (Castañón Rodríguez, 2012: 353). Este lenguaje despliega todas las características de una jerga, ya que los términos y expresiones que utilizan tanto los periodistas deportivos como los aficionados son ignorados hasta cierto punto por aquellos que desconocen el campo deportivo (Gómez Torrego, 2010: 151). Mediante estas formas expresivas, el periodista busca atraer al público, al romper los esquemas establecidos por la norma a través de imágenes plásticas e icónicas (Mapelli, 2004: 173).

Así mismo, en el texto deportivo se suscitan expresiones que provocan cierta atracción por parte del auditorio hacia

el deporte. Estas expresiones resultan tan atractivas que poco a poco se van integrando al discurso periodístico deportivo. Igualmente, dichas expresiones son empleadas por el auditorio para hablar tanto de cuestiones deportivas como de situaciones cotidianas (Hernández Alonso, 2003; Mapelli 2004, 2009, 2010; Gómez Torrego, 2010) y una gran cantidad de ellas son figuras retóricas. Quintero Ramírez (2013: 87) advierte que los periodistas deportivos emplean asiduamente dichas figuras, especialmente metáforas y metonimias, con la finalidad de establecer un estilo particular.

De acuerdo con Lakoff y Johnson (1995: 39), las metáforas no son figuras exclusivas del lenguaje literario, sino que están presentes en la vida cotidiana, y el lenguaje periodístico deportivo se encuentra colmado de dichas figuras. En efecto, las metáforas resultan indispensables en la crónica deportiva a tal grado que, como advierte Saiz Noeda (2010: 200), existe una diversidad de campos semánticos asociados con las diferentes metáforas que se producen en este discurso, a saber: campo bélico-militar, medios de transporte, religión, amor, espectáculos, literatura, etc. (Medina Montero, 2009; Medina Cano, 2010; Saiz Noeda, 2010; Mapelli, 2010; entre otros).

De acuerdo con un estudio de Smith (2015: 36) respecto de la prensa escrita, “La metáfora juega un papel preponderante en la prensa nacional”, ya que constituye una de las figuras literarias más asiduas en los diarios. Con base en los estudios de Quintero Ramírez (2013) y Quintero Ramírez *et al.* (2015), la metáfora resulta la figura retórica más recurrente tanto en crónicas de fútbol como de béisbol. Lo anterior se produce esencialmente porque la “me-

táfora busca las relaciones más insólitas, más personales o subjetivas; no tiene que ser objetiva, puede ser irreal, tiene validez porque es la expresión de las fantasías del creador” (Medina Cano, 2010: 198).

Tanto en Medina Montero (2009) como en Quintero Ramírez (2013) encontramos metáforas puras; esto es, metáforas que solo designan el término imaginario y no mencionan el tenor. Ejemplos de metáforas en el discurso futbolístico son: *lanzarse al ataque*, *subir a atacar* y *línea de ataque* (Medina Montero, 2009: 160). Ejemplos de metáforas en el discurso beisbolero son: *(el lanzador/pitcher) trepar a la loma de las responsabilidades*, *(el entrenador/coach) aplicar la grúa* y *(el duelo) estar en el alambre* (Quintero Ramírez, 2013: 90-91).

La metonimia, fenómeno mediante el cual se designa algo con el nombre de otra cosa con base en relaciones de contigüidad entre significados (Sánchez Manzanares, 2008: 202), es otra figura retórica que los periodistas deportivos emplean con mucha recurrencia en sus crónicas. De acuerdo con Nomdedeu Rull (2004: 150 y ss.), las metonimias más habituales son las que hacen referencia al deportista por su nacionalidad, por los colores de la camiseta que porta, por el número que lleva en el dorso de la playera o por alguna característica destacada.

Suárez Ramírez (2015: 208) añade que el periodista deportivo recurre a metonimias en las que se nombra el instrumento de una actividad para referirse al deportista en sí, tal como el lugar de origen de un equipo por el equipo mismo. Quintero Ramírez (2013: 92) advierte que el deportista también es designado por la posición que tiene en el equipo o por algún logro en su carrera. Ejemplos de metonimias son: *la mejor pierna derecha* (Suárez Ramírez, 2015: 208), *el curazaleño*,

el cuarto en el orden y catcher de los Gigantes, el capitán yankee, para hacer alusión a deportistas (Quintero Ramírez, 2013: 93); mientras que *el Madrid y México* para hacer referencia a equipos (Suárez Ramírez, 2015: 208).

Los símiles y las hipérboles, aunque menos recurrentes en Quintero Ramírez (2013) y Quintero Ramírez *et al.* (2015), también se producen en el discurso deportivo. “Junto con las metáforas están los símiles, otro tipo de comparación más clara por el uso de palabras comparativas” (Smith, 2015: 40). Alfonso Lanzagorta utiliza con asiduidad una gran variedad de símiles en su crónica beisbolera, tales como: *corre como ratero de mercado; lo dejó como pollo rostizado, en el calor y dando vueltas* (Quintero Ramírez, 2013: 87); *esa carrera es más sucia que la conciencia de Judas Iscariote*, entre otros.

La hipérbole, considerada como una exageración que va más allá de lo creíble (Beristáin, 2006: 257), es empleada por el periodista deportivo cuando tiene la finalidad de provocar emoción en el auditorio respecto de las jugadas más interesantes en el terreno de juego o incluso en hacer reír al público mediante situaciones un tanto inverosímiles (Quintero Ramírez, 2013: 95). Ejemplos de hipérboles son: *tenía todo el tiempo del mundo, se hizo pedazos el bate que va directo al boiler, silencio total en el estadio*, entre otros (Quintero Ramírez *et al.*, 2015: 127).

En este apartado teórico nos hemos enfocado en elucidar en qué consiste la metáfora, la metonimia, el símil y la hipérbole en el marco del discurso deportivo, porque con base en estudios anteriores, así como en la observación detallada del *corpus* que nos ocupa en la presente investigación, estas cuatro figuras retóricas resultan las más asiduas en la crónica de eventos deportivos.

Metodología

El *corpus* de análisis de nuestro estudio está constituido por 100 noticias deportivas, las cuales fueron tomadas del apartado de deportes de los diarios *La Jornada*, *Excélsior*, *El Informador* y *El Sol de México* durante el periodo del 26 de febrero al 18 de marzo de 2016; su contenido está compuesto por diversas disciplinas deportivas, a saber: fútbol, basquetbol, automovilismo, clavados, lucha libre y tenis, así como temas ligados al mundo del deporte. En la Tabla 1 podemos encontrar la fecha específica en la que fueron escritas las notas, así como el número total de notas por diario.

Después de la selección de las notas antes aludidas, procedimos a examinar las mismas. En primer lugar se identificaron las figuras retóricas mencionadas en el apartado teórico en cada una de las notas; en seguida se clasificaron dichas figuras en metonimias, metáforas, símiles e hipérboles. Posteriormente, se cuantificó cada figura de manera individual, acto seguido de un cálculo de las mismas en cada una de las notas. Finalmente, comparamos nuestros resultados con aquellos de otros estudios, a saber, el de Quintero Ramírez (2013) y Quintero Ramírez *et al.* (2015) los cuales trabajan con *corpus* de crónicas orales.

Esto último nos parece relevante, ya que como señala Medina Montero (2015: 139), algunas figuras retóricas se producen en la lengua hablada y son exclusivas de esta; “mientras que otras se trasladan a la lengua escrita con más o menos facilidad”. En efecto, el propio Medina Montero (2007: 197) advierte que en el ámbito del lenguaje deportivo se producen un mayor número de términos y unidades fraseológicas en las crónicas orales que aquellos

Tabla 1. Formación del corpus de notas deportivas

Periódico	Fecha	Número de notas	Número total de notas
<i>La Jornada</i>	26/0/2016	16	34
	01/03/2016	2	
	16/03/2016	5	
	17/03/2016	9	
	18/03/2016.	2	
<i>Excélsior</i>	26/02/2016	2	19
	27/02/2016	2	
	29/02/2016	1	
	01/03/2016	2	
	16/03/2016	3	
<i>El Informador</i>	17/03/2016	9	20
	26/02/2016	3	
	16/03/2016	6	
<i>El Sol de México</i>	17/03/2016	11	27
	26/02/2016	9	
	16/03/2016	7	
	17/03/2016	11	

Fuente: Elaboración propia.

que se producen en la prensa escrita o electrónica. Además, dichos términos y unidades resultan muy diferentes en los distintos medios.

Análisis

En este apartado nos dedicamos a examinar el *corpus* que hemos presentado en la metodología. Damos inicio con la exposición general de la distribución de las figuras retóricas en las 100 notas periodísticas que constituyen este trabajo. Posteriormente, nos enfocamos en mostrar e ilustrar nuestros hallazgos respecto de cada figura retórica. Finalmente, comparamos nuestros resultados con aquellos de otros estudios.

Tal como se advierte en la Tabla 2, las metonimias resultan, por mucho, las figuras retóricas más frecuentes con 813

recurrencias, lo que constituye 73.71% del *corpus*. Luego de las metonimias se encuentran las metáforas con 255 frecuencias, lo que se traduce en 23.12%. Posteriormente, encontramos apenas 21 hipérboles que representan 1.9%; por último, en nuestra muestra registramos únicamente 14 símiles que conforman 1.27%.

Tabla 2. Distribución de las figuras retóricas en el corpus

Figuras retóricas	Frecuencias	Porcentaje
Metonimias	813	73.71
Metáforas	255	23.12
Hipérboles	21	1.90
Símiles	14	1.27
Total	1 103	100.00

Fuente: Elaboración propia.

Metonimias

Tal como se ha mencionado, las metonimias son las figuras retóricas más recurrentes del *corpus* con una recurrencia de 73.71%; un total de 813. Nuestros resultados coinciden con los señalamientos de Nomdedeu Rull (2004: 150) y Quintero Ramírez (2013: 93), ya que con frecuencia se nombra a un atleta por medio de su gentilicio, este puede hacer alusión a la nacionalidad del deportista, como se puede apreciar en (1), o a su entidad federativa, como se observa en (2). En (1) encontramos el sintagma nominal *el mexicano* para hacer referencia al automovilista Esteban Gutiérrez; mientras que en (2) el sintagma *el yucateco* es empleado para designar al clavadista Rommel Pacheco.

- (1) Con este nuevo reto, *el mexicano* se encuentra ilusionado por regresar a las pistas y sabe que el [sic] no será nada fácil, pero que está dispuesto a dar lo mejor de sí (*El Sol de México*, 16/03/2016).
- (2) A su regreso al país, *el yucateco* declinó opinar sobre si México debe pagar la multa de cinco millones de dólares que exige la Federación Internacional de Natación (FINA) (*Excelsior*, 27/02/2016).

Las metonimias por medio de gentilicios no solamente se presentan para denominar atletas, sino también equipos, tal como lo advierte Suárez Ramírez (2015: 208). Este es el caso de (3), subtítulo que presenta las metonimias *el equipo bávaro* y *los italianos* para hacer referencia a los equipos de fútbol Bayern Múnich y Juventus respectivamente. Los referentes de dichas

anáforas resultan inconfundibles, ya que son mencionados en el título principal de la nota periodística: *Con heroica remontada, Bayern Múnich deja fuera a la Juventus*.

- (3) *El equipo Bávaro* se repuso de una desventaja de dos goles en el segundo tiempo y en la prórroga acabó con la ilusión de *los italianos* (*Excelsior*, 17/03/2016).

En el *corpus* también encontramos metonimias que refieren el lugar de origen de los atletas mediante sintagmas nominales más elaborados como los que observamos en (4) y (5). En (4) se emplea el sustantivo *originario* precedido del artículo definido *el* y seguido de una frase preposicional que aporta información respecto de la entidad federativa del atleta; caso específico del automovilista Sergio Pérez. En (5) se observa el sustantivo *oriundo* precedido del determinante artículo definido y seguido de una frase preposicional que da cuenta de la ciudad y la entidad federativa de origen del deportista, en este caso del automovilista Esteban Gutiérrez.

- (4) *El originario de Jalisco* afronta una temporada 2016 en circunstancias mejores que como inició 2015 (*El Informador*, 17/03/2016).
- (5) “Hemos tenido un día productivo considerando nuestras circunstancias. Completamos una buena cantidad de vueltas, que era lo principal del programa de hoy”, señaló *el oriundo de Monterrey, Nuevo León* (*El Sol de México*, 26/02/2016).

Otras metonimias muy recurrentes en el *corpus* son aquellas que se refieren al de-

portista o al equipo por medio de los colores de la camiseta que viste (Nomdedeu Rull, 2004: 150). Ejemplo de ello lo encontramos en (6) donde el equipo de baloncesto del Real Madrid es referido mediante el sustantivo común *conjunto* y el adjetivo de color *blanco*. Igualmente, en (7) en lugar de hablar de la banca del equipo Cruz Azul, cuya camiseta es de color azul, el periodista emplea el sintagma nominal *la banca azul*.

- (6) El nayarita lideró al *conjunto blanco* al registrar 16 puntos, sin embargo, los catalanes se llevaron la victoria 72-65 (*Excelsior*, 17/03/2016).
- (7) El técnico Tomás Boy no estará en *la banca azul*, ya que cumplirá el primero de dos juegos de suspensión por celebración exagerada ante el América (*La Jornada*, 26/02/2016).

Así mismo, Medina Cano (2010: 200) señala que en el discurso deportivo es común el fenómeno estilístico de la condensación que consiste en el intercambio y superposición de elementos fonéticos a fin de formar una sola palabra que permite captar de manera inmediata dos ideas contenidas. Esto sucede con asiduidad en nuestro *corpus* al designar equipos a través de los colores que visten en la camiseta. Encontramos ejemplos en (8-10). En efecto, en (8) a fin de nombrar a los jugadores del equipo Guadalajara –que viste camiseta de color rojo y blanco– el periodista se vale del sustantivo *rojiblancos*. Igualmente, para designar a los jugadores del Barcelona, cuya camiseta está conformada por los colores azul y grana, el periodista deportivo recurre al sintagma nominal *los azulgranados*, como observamos en

(9). Un ejemplo más lo advertimos en (10) donde la selección argentina de fútbol es designada como *la albiceleste*, aludiendo a sus colores blanco y azul.

- (8) El delantero señala que no le basta con debutar en el máximo circuito, trabajará para poder hacer una carrera importante con *los rojiblancos*. (*Excelsior*, 17/03/2016).
- (9) *Los azulgranados*, campeones defensores –se habían impuesto 2-0 en la ida– certificaron su pase en el Camp Nou y aumentaron su récord a 38 partidos invictos en todas las competiciones (*La Jornada*, 17/03/2016).
- (10) “Esta nueva Copa América es una nueva oportunidad para nosotros [...]”, afirmó, aludiendo a las finales perdidas por *la Albiceleste* en el Mundial-2014 ante Alemania y en la Copa América-2015 ante Chile (*El Informador*, 17/03/2016).

Al igual que en Quintero Ramírez (2013: 92-94) y Quintero Ramírez *et al.* (2015: 125-126), encontramos en nuestro *corpus* que el personaje deportivo es referido mediante su profesión, tal como sucede en (11), donde la boxeadora Ibeth Zamora es referida como *la pugilista*. Igualmente, registramos metonimias en las que el deportista es denominado por la posición que desempeña en el terreno de juego, como apreciamos en (12), ejemplo en el que el futbolista Lionel Messi es designado como *el delantero del Barcelona*. También identificamos metonimias que hacen referencia a los entrenadores mediante el puesto que

tuvieron en antaño con diferentes equipos; este es el caso de (13) y (14), donde Manuel Lapuente es aludido por el puesto de director técnico que desempeñó en la selección mexicana de fútbol en 1998 y en el equipo América en 2010-2011 respectivamente.

- (11) Nadie le ha regalado nada –afirma *la pugilista*–, incluso el respeto que hoy inspira como deportista fue producto del trabajo honesto (*La Jornada*, 17/03/2016).
- (12) Durante la presentación del acuerdo entre Messi y la empresa china Huawei, *el delantero del Barcelona* ha recalcado que en el seno del equipo, estos récord no importan (*Excelsior*, 17/03/2016).
- (13) *El técnico de la selección nacional en el Mundial de Francia 1998* habló sobre la tensión que abrumba al equipo Guadalajara, la cual se agravó tras el empate del domingo frente a Xolos, del que de nuevo salió abucheado por su público (*La Jornada*, 01/03/2016).
- (14) *El también ex timonel del América* añadió: “Chivas no me causa tristeza; a mí me da pena nuestro fútbol, eso sí me inquieta. Los mexicanos somos patriotas o patrioteros, llámeme como guste, pero nos encanta que gane nuestra selección, ¿entonces?, ¿de qué estamos hablando?, a este paso no va ocurrir otra cosa que verla caer” (*La Jornada*, 01/03/2016).

Como sucede en Quintero Ramírez (2016), en nuestro estudio existen un sinnúmero de referencias hacia diferentes equi-

pos, tanto de fútbol como de baloncesto, en las que los periodistas deportivos se valen de una variedad de frases nominales, tales como *los dirigidos*, *el equipo dirigido*, *los pupilos*, etc. Dichas frases se encuentran seguidas de frases preposicionales constituidas estas últimas de *preposición + el nombre del entrenador*, tal como se puede observar en (15-19).

- (15) *Los dirigidos por Victor Manuel Vucetich* fueron mejores durante los primeros 45 minutos, pero incapaces de anotar (*La Jornada*, 16/03/2016).
- (16) Sin embargo, *los dirigidos por Pablo Lasso* no bajaron los brazos y tuvieron un regreso espectacular (*Excelsior*, 17/03/2016).
- (17) *El equipo dirigido por Roberto Medina* clasificó a esta Copa del Mundo tras vencer en el Premundial de la Confederación de Norteamérica, Centroamérica y el Caribe de Fútbol (Concacaf) a Honduras, en diciembre pasado, y así se adjudicó el tercer boleto que repartió el certamen regional (*El Sol de México*, 17/03/2016).
- (18) *Los pupilos de Ignacio Ambriz* se vieron en la necesidad de buscar las bandas, aunque por momentos tuvieron el control del centro del campo (*Excelsior*, 16/03/2016).
- (19) El ímpetu que mostraron los Rayos en el estadio Victoria se fue esfumando conforme avanzó el reloj, debido a que *los pupilos de Miguel Herrera* se desempeñaron mejor (*La Jornada*, 16/03/2016).

Finalmente, Quintero Ramírez (2013: 94), Quintero Ramírez *et al.* (2015: 126-

127), así como Quintero Ramírez y Tablón Chávez (2016: 32) advierten metonimias que refieren a un atleta o un equipo deportivo por medio de logros obtenidos en su carrera, esto lo observamos en (20-22). En (20), la levantadora de pesas paralímpica, Amalia Pérez, es designada mediante un sintagma nominal que alude a su récord mundial actual. Igualmente, en (21) el basquetbolista de los Warriors de Golden State, Stephen Curry, es referido a través de un sintagma nominal que indica su logro más reciente en la Liga de Baloncesto Profesional de la NBA. Finalmente, en (22) el tenista suizo Wawrinka es designado por el campeonato que obtuvo en el último Abierto de Francia.

- (20) *La poseedora del récord mundial en los 61 kilos* trató de levantar 126.5 en el tercer intento, pero no pudo, aunque nadie le quitó el metal dorado con el que regresará a casa a seguir con su preparación rumbo a los Juegos Paralímpicos de Río 2016 (*El Sol de México*, 26/02/2016).
- (21) *El nombrado jugador más valioso de la liga del basquetbol profesional estadounidense* impuso la marca en el primer cuarto para superar los 127 juegos de Kyle Korver, de los Hawks de Atlanta (*La Jornada*, 26/02/2016).
- (22) Wawrinka sumó su segundo trofeo del año, tras ganar el torneo de Chennai el mes pasado. *El campeón del último Abierto de Francia* ha ganado las nueve últimas finales que disputó, y su último revés en una final se remonta a 2013 (*Excelsior*, 27/02/2016).

Metáforas

Las metáforas resultaron las segundas figuras retóricas más asiduas ya que conformaron 23.12% del *corpus*; esto es 255 metáforas en total. De acuerdo con Medina Montero (2007), estos tropos juegan un rol sumamente importante en la terminología deportiva; en especial en aquella del balompié, “gracias a la creatividad expresiva de los periodistas, y merced al hecho de que éstos pretenden atenuar la información técnica del léxico futbolístico por medio de procedimientos como éste” (p. 199). Herráez Pindado (2004: 107) en su estudio identifica dos tipos esenciales de metáforas, a saber: *a)* aquellas que responden a necesidades denominativas, es decir a poder referir un fenómeno que aún no tiene un nombre específico y *b)* metáforas expresivas que tienen el objetivo de provocar emoción en el auditorio. La mayoría de las metáforas de nuestro *corpus* corresponden a estas últimas, pues el objetivo claro de los periodistas de las diferentes notas consiste en emocionar al público lector a través del lenguaje utilizado.

Tal como lo señala Segura Soto (2009: 68), en el léxico deportivo, especialmente en aquel del balompié, existe lo que él denomina *metáfora bélica*, es decir, vocablos y expresiones que pertenecen en primera instancia al campo de la guerra, pero que se trasladan semánticamente al discurso deportivo para llenarlo de expresividad y hacerlo más atractivo al auditorio. En nuestro *corpus* son sumamente frecuentes las metáforas que pertenecen al ámbito bélico-militar, tal como se constata en (23-26). Los primeros, (23) y (24), se registran en el automovilismo; mientras que los dos últimos, (25) y (26), se registran en el futbol.

En (23) se alude al inicio de *una nueva guerra* a fin de referir la competencia que habrá entre las diferentes compañías automovilísticas durante la primera carrera de Fórmula 1 de la temporada 2016. Igualmente, en (24) se habla de *librar una nueva batalla interna* para hacer referencia a la competencia que habrá entre dos pilotos que pertenecen a la misma compañía automovilística: Mercedes. En (25) se habla de *echar el arsenal al frente* para señalar que el equipo del Santos Laguna permitió a los delanteros del América que tuvieran más tiempo el balón y produjeran más jugadas de gol. Mientras que en (26) se emplea la metáfora *cerrar las hostilidades* para hacer mención del último partido que tendría lugar en una cancha específica.

- (23) Pero, en Ferrari, marca que pro-
veerá de motores a la escuadra
norteamericana, confían en el
aprendizaje de Gutiérrez para dar
ese paso que lo haga ser considera-
do en un futuro por la casa italia-
na. Así, *una nueva guerra comienza* (*El
Informador*, 17/03/2016).
- (24) El británico Lewis Hamilton y el
alemán Nico Rosberg *librarán una
nueva batalla interna* en Mercedes (*El
Informador*, 17/03/2016).
- (25) Si bien, América tuvo una reac-
ción lenta, Santos mostró seguri-
dad en sus jugadas, tan es así que
dejó un poco que el cuadro capita-
lino se hiciera de algunas marcas
fuertes y *echara su arsenal al frente* (*El
Informador*, 16/03/2016).
- (26) Ecuandureo ante Huracán Sevilla,
a las 10:30 horas en el campo uno,
Selección Tepeyac vs Atlas GAM,

12:00 horas y *cierra las hostilidades*
en esta cancha el encuentro entre
Selección Peñon 88 ante Barcelo-
na Merced, a las 13:30 horas (*El
Sol de México*, 26/02/2016).

Si bien el campo semántico bélico-mi-
litar es el más recurrente en las metáforas
de nuestro *corpus*, no constituye el único.
El campo semántico de la medicina tam-
bién es empleado a fin de exponer lo que
sucede en los eventos deportivos, como
se puede advertir en (27-30). En (27) se
emplea el sintagma nominal *la dosis letal*
para aludir a cuatro goles que consiguió
Pumas frente al Deportivo Táchira. En
(28) se emplea el sustantivo *descalabro* como
sinónimo de derrota. En (29) el periodista
se vale del sintagma nominal *dolores de ca-
beza* para indicar la dificultad que tendrán
los automovilistas al recorrer la pista del
circuito de Albert Park en el Gran Premio
de Fórmula Uno celebrado en Australia.
En (30) se emplea el sintagma nominal
una inyección de ánimo para referir la opor-
tunidad que tiene el equipo de Cruz Azul
de poder jugar en el marco de la Copa
Libertadores 2017.

- (27) Un par de goles de Ismael Sosa
fueron parte de *la dosis letal* que
aplicó Pumas de la UNAM para
golear 4-1 al venezolano Depor-
tivo Táchira y afianzar el liderato
del Grupo 7 en camino a los octa-
vos de final de la Copa Libertado-
res de América 2016 (*La Jornada*,
18/03/2016).
- (28) Tijuana ha sufrido como local,
donde no conoce el triunfo en lo
que va de la competición y en

cinco partidos tiene cuatro igualadas y un *descalabro* (*El Informador*, 17/03/2016).

- (29) Las 58 vueltas de recorrido a lo largo del trazado de cinco mil 303 metros, generarán algunos *dolores de cabeza* en varios de los equipos, especialmente en aquellos que poco pudieron desarrollar a lo largo de la pretemporada de invierno (*El Informador*, 17/03/2016).
- (30) Si bien el anhelo de los seguidores cruzazulinos es el postergado título de la liga, la satisfacción está presente en el certamen copero y el sueño por levantar el título está intacto, sabedores de que está en juego una *inyección de ánimo* y el medio boleto a la Copa Libertadores 2017 (*La Jornada*, 17/03/2016).

Además de metáforas del campo de la guerra y la medicina, recogimos ejemplos que pertenecen al campo semántico de la realeza, esencialmente porque el periodista deportivo compara el hecho de ganar un campeonato con una *corona*, tal como se aprecia en (31) y (32) donde se recurre a la nominalización *coronación* y al verbo *coronarse* respectivamente. Así mismo, para referir lo que sucede fuera del terreno de juego y dar cuenta de las novedades que tienen lugar en el organismo rector del fútbol mundial (FIFA), los periodistas emplean metáforas de este mismo campo semántico, como observamos en (33) donde la presidencia de la FIFA es considerada un *trono*.

- (31) Luego de su reciente *coronación* en la Copa del Rey, el nayarita aportó 11 puntos, siete rebotes, cuatro

asistencias, un robo y tres bloqueos (*La Jornada*, 26/02/2016).

- (32) Wawrinka pasa apuros para *coronarse* en Dubai (*Excelsior*, 27/02/2016).
- (33) Son cinco los candidatos que *aspiran al trono* del ente deportivo más poderoso del mundo (*La Jornada*, 26/02/2016).

Finalmente, nos parece importante señalar que en el *corpus* registramos una variedad de campos semánticos de los que se valen los periodistas deportivos para relatar los sucesos en las diferentes justas deportivas. En (34) se recurre al campo de la cerrajería y se emplea el sintagma verbal *abrir el cerrojo de la defensiva* para describir el objetivo de anotar pese a la buena defensa de un equipo. En (35) el campo semántico aludido es la agricultura, pues se habla de *la cosecha de medallas* para referir la posibilidad de ganar un número generoso de medallas. Por último, en (36) se recurre al campo de la música para comparar un *nuevo recital* con la actuación sobresaliente de un basquetbolista.

- (34) El entrenador en jefe Alberto García, ha realizado ajustes durante los entrenamientos de esta semana, con el objetivo de ajustar su ofensiva, su defensiva y los equipos especiales, con la mentalidad de conseguir detener al rival, así como *abrir el cerrojo de la defensiva* y en esta ocasión lo tendrán que hacer ante los Raiders de Arboledas (*El Sol de México*, 17/03/2016).
- (35) Destacó que no tiene la menor duda de que con este anuncio,

en Río 2016 los competidores en general se crecerán, “porque van completos” –no disminuidos en representación de su país–, por lo que está seguro de que *la cosecha de medallas* puede ser buena, por ese orgullo nacional que siempre ha caracterizado a los mexicanos en el extranjero (*La Jornada*, 16/03/2016).

- (36) Con *un nuevo recital* del mexicano Gustavo Ayón, Real Madrid (5-3) consiguió un valioso triunfo de 90-86 en casa del Brose Baskets en la octava jornada del Top 16 en la Euroliga (*La Jornada*, 26/02/2016).

Hipérboles

Las hipérboles son, de acuerdo con Oliva Maraño (2012: 21), características del discurso deportivo. Por lo general se utilizan de manera deliberada a fin de atraer al público lector e involucrarlo en la nota periodística. Ciertamente, el periodista deportivo busca en ocasiones exagerar lo que sucede tanto dentro como fuera del terreno de juego a fin de “trascender lo verosímil, es decir, de rebasar hasta lo increíble el *verbum proprium*” (Beristáin, 2006: 257).

El periodista emplea hipérboles para imprimirle emoción a un suceso. En nuestro *corpus* dichas figuras no resultan tan recurrentes, sobre todo si se les compara con las metonimias y las metáforas, pues apenas constituyen 1.9%, esto es, 21 hipérboles. En (37-39) observamos ejemplos de estas figuras retóricas. En (37) se emplea el término *terremoto* para dramatizar las consecuencias que tuvo que padecer la FIFA luego de las acusaciones que recibieron tanto el entonces presidente de dicha asociación

como algunos otros miembros importantes. En (38) se emplea el sintagma verbal *caer en un letargo profundo* para hacer hincapié en lo aburrido que estuvo cierto periodo de un partido de fútbol. Finalmente, en (39) el periodista se vale del sintagma verbal *poner a temblar* para exagerar la jugada de gol que estuvo cerca de concretarse por parte del equipo del América.

- (37) Después del *terremoto* provocado hace apenas nueve meses por la FBI, el organismo rector del fútbol internacional pretende este viernes iniciar una etapa reconstructiva con la elección de un nuevo presidente que sustituya a Joseph Blatter (mandamás desde 1998) y la aprobación de profundas reformas (*La Jornada*, 26/02/2016).

- (38) El juego *cayó en un letargo profundo*, en donde no hubo llegadas de ningún equipo y así pasaron más de 30 minutos (*El Informador*, 17/03/2016).

- (39) Para el complemento, América buscó abrir el marcador obra de Sambueza, quien sacó disparo que *puso a temblar* a Santos y luego al 55 de tiempo corrido Darwin intentó burlar al arquero Marchesin, quien se vio seguro en la meta (*El Sol de México*, 17/03/2016).

Símiles

Finalmente, el símil, comprendido como una comparación explícita entre dos objetos diferentes (Serrano Moreno, Fernández González y González González, 2009), también resulta una figura poco recurrente en nuestro *corpus*, pues apenas constituye

1.27%, es decir, que solamente encontramos 14 figuras retóricas de este tipo. En nuestros registros, observamos la presencia del verbo *parecer* + *adjetivo calificativo*, como sucede en (40), y *parecer* + *sintagma de infinitivo*, como ocurre en (41). Así mismo, encontramos símiles graduados, como en (42), donde se compara el camino que tuvieron dos tenistas para llegar a la instancia de semifinales de una competencia; dicha inferioridad se evidencia a través de la siguiente fórmula: *menos* + *adjetivo* + *que*.

- (40) Su oportunidad pasa por ganar desde la primera carrera de la campaña para comenzar a instaurar una presión psicológica sobre un hombre que hasta hoy *parece indestructible* (*El Informador*, 17/03/2016).
- (41) Además, el organismo pide una indemnización por los daños a su imagen y los gastos en abogados generados en los recientes 10 meses, desde el estallido del escándalo que *parece no tener fin* (*La Jornada*, 17/03/2016).
- (42) Tomic tuvo un camino *menos complicado* que el del ucraniano pero eso no significa que no vaya a ser un problema para el que se perfila como favorito al título, Aleksandr Dolgoplov (*El Sol de México*, 16/02/2016).

Discusión de los resultados

Tal como hemos observado a lo largo del apartado anterior, las figuras retóricas resultan sumamente comunes en la prensa electrónica deportiva. No obstante, no todas las figuras se utilizan con la misma

asiduidad. Por un lado, en nuestro *corpus* las metonimias son, por mucho, las figuras más frecuentes con un total de 813 (73.71%). En seguida, se registran 255 metáforas (23.12%); ambas figuras retóricas representan 96.83%. Por otro lado, tanto las hipérboles como los símiles son poco recurrentes en el *corpus*; de las primeras encontramos solamente 21 (1.9%) y de los segundos apenas 14 (1.27%).

Al comparar con estudios sobre figuras retóricas de discurso deportivo oral, esto es Quintero Ramírez (2013) en el marco de crónicas beisboleras y Quintero Ramírez *et al.* (2015) con *corpus* de crónicas de fútbol y béisbol respectivamente, constatamos ciertas semejanzas y diferencias notables. Medina Montero (2007: 197) ya nos advierte sobre la mayor riqueza léxica que se produce en la crónica radiofónica o televisiva si se le compara con la prensa escrita y electrónica. En efecto, el número de figuras retóricas que se encontraron en ambos estudios anteriores en pequeños *corpus* de crónicas televisivas es muy abundante; mientras que en nuestro estudio si bien tuvimos un mayor número de figuras retóricas que en los dos estudios antes aludidos, debemos considerar una muestra de 100 notas periodísticas deportivas.

Por un lado, en el marco de las semejanzas de los resultados de nuestro estudio con aquellos de Quintero Ramírez (2013) y Quintero Ramírez *et al.* (2015), encontramos que metáforas y metonimias constituyen las dos figuras retóricas más comunes en los tres estudios. En efecto, ambas conforman más del 90% de los *corpus* de las tres investigaciones. No obstante, en los estudios sobre crónica deportiva oral la metáfora constituye la figura más empleada; mientras que en

este estudio es la metonimia la que resulta la figura retórica más recurrente.

Consideramos que la diferencia notable respecto del número de metáforas y metonimias en los estudios anteriores y en el nuestro responde esencialmente al tipo de *corpus* que se ha examinado, pues en las crónicas orales el periodista deportivo está más enfocado en relatar de manera detallada todo lo que acontece en el terreno de juego y esto lo logra a través de un abanico de metáforas. En efecto, Quintero Ramírez (2015: 235) elucida que la crónica deportiva oral en medios como radio y televisión es considerada como la narración-descripción casi simultánea de lo que sucede en un evento deportivo. Dicha actividad comunicativa consiste en relatar las acciones del evento y al mismo tiempo interpretarlas ofreciendo acotaciones y esclarecimientos de los hechos. En pos de llevar a cabo la narración de las acciones, así como las acotaciones, el cronista se vale de metáforas que hacen de su crónica un texto sumamente creativo y entretenido para el auditorio.

Mientras que en nuestro *corpus* de notas deportivas el periodista pretende dar cuenta de lo más relevante sucedido tanto dentro como fuera del terreno de juego y, para ello, se vale de lo realizado por diferentes personajes clave que conforman su nota. En su afán por evitar repetir el nombre de dichos personajes en su texto, el periodista recurre a una variedad de metonimias, que emplea a su vez a manera de anáforas, para proporcionar cohesión a su texto. Ciertamente, el periodista deportivo, al redactar su nota, dispone de más tiempo que el cronista que narra el partido en vivo y en directo. De tal manera, en las notas periodísticas se evidencia un lenguaje más reflexionado y, por

ende, las estructuras empleadas para hacer referencia a los personajes resultan más elaboradas; esto se traduce en metonimias que evidencian una variedad de relaciones de contigüidad entre significados (Sánchez Manzanares, 2008: 202).

En el marco de las metáforas, que es donde se ha llevado a cabo un mayor número de estudios, Mapelli (2010), Gómez Torrego (2010) y Saiz Noeda (2010) coinciden en dar cuenta de los siguientes campos semánticos referidos en el marco de la crónica futbolística: bélico militar (indudablemente el más numeroso), matemático-geométrico, del espectáculo, de la enseñanza, de la mecánica, de la meteorología, de la vida y la muerte, amoroso, jurídico, de los animales, de la construcción, entre otros.

Así mismo, en un estudio exhaustivo de prensa escrita y digital del español peninsular respecto del fútbol, Medina Montero (2007) da cuenta de los siguientes campos semánticos: los alimentos, la anatomía, la astronomía, el campo bélico-militar (que resulta también el más numeroso), la botánica, la caza y la pesca, las clases sociales, la construcción, otros deportes, la educación, el espectáculo, la geometría, la historia, la joyería, el juego, la literatura, la mecánica, la medicina, la mitología, la música, la naturaleza, la náutica, los objetos, la política, las profesiones y oficios, la religión, la tauromaquia, la tradición popular, los medios de transporte y la zoología.

En esta investigación los campos semánticos que explotan los periodistas deportivos del *corpus* que nos ocupa son: bélico-militar (igualmente, el más cuantioso), la realeza, los espectáculos, otros deportes (como las carreras), la meteorología, los animales, la navegación, la religión, la anatomía, la

construcción, la música, los juegos de mesa, la contaminación, el amor, la agricultura, la literatura, la medicina y la gastronomía. De tal manera que los únicos campos semánticos novedosos respecto de los estudios anteriores son: la realeza y la contaminación.

Finalmente, en cuanto a hipérboles y símiles, observamos que en los estudios antes aludidos de Quintero Ramírez (2013) y Quintero Ramírez *et al.* (2015), así como en la presente investigación estas figuras apenas constituyen 10% de los diferentes *corpus*. De igual forma, notamos que los periodistas deportivos, tanto aquellos de televisión como aquellos de prensa electrónica, tienden más a recurrir a alguna exageración a fin de transmitir emoción al auditorio que a realizar comparaciones entre atletas o sucesos deportivos.

Conclusiones

En el presente estudio alcanzamos el objetivo que nos hemos planteado al inicio: identificar y examinar las figuras retóricas más frecuentemente utilizadas en el marco de un *corpus* de 100 notas periodísticas deportivas de cuatro diarios mexicanos en su versión electrónica. Discurrimos que existe cierta originalidad en nuestra investigación, ya que en otros estudios tales como los de Medina Montero (2007, 2009, 2015), Segura Soto (2012), Herráez Pindado (2004), entre otros, hay un enfoque exclusivo hacia una figura retórica: la metáfora. Igualmente, en estas investigaciones los estudiosos se concentran en dicha figura en el marco de un solo deporte, ya sea el fútbol o el ciclismo; mientras que en nuestro trabajo consideramos cuatro figuras retóricas, a saber: metáfora, metonimia, hipérbole y símil, que se producen en una variedad de deportes.

Con base en nuestro *corpus*, observamos que la metonimia es la figura retórica más utilizada. Esta se usa para hacer referencia a diferentes personajes relevantes en el marco de las notas periodísticas. Los reporteros deportivos aluden a dichos personajes a través de gentilicios, el color de la camiseta que visten, la profesión que desempeñan o algún logro importante. Esta variedad de metonimias es empleada a su vez como elementos anafóricos a fin de proporcionar cohesión al texto periodístico.

La metáfora es la segunda figura más frecuente de nuestro *corpus*. Un gran número de metáforas se construye con base en el campo semántico bélico-militar. Otros campos semánticos a los que recurren los periodistas con el propósito de concebir sus metáforas son: la medicina, la realeza, la cerrajería, la agricultura, la música, entre otros. En cuanto a las hipérboles, si bien resultan menos recurrentes que las otras dos figuras, estas se producen para señalar una jugada específica, un periodo de un encuentro deportivo o incluso una situación fuera del terreno de juego. Finalmente, el símil se emplea con cierta escasez en el *corpus*, aunque registramos símiles tanto de igualdad como de graduación (inferioridad y superioridad).

Por último, consideramos que la presente investigación contribuye a esclarecer los vocablos y las diferentes locuciones que se producen en el discurso deportivo, en particular en el marco de la prensa electrónica mexicana. Discurrimos que es necesario llevar a cabo más estudios que den cuenta de la riqueza léxica y sintáctica que se origina en el marco del texto deportivo en medios orales y audiovisuales como en textos escritos y electrónicos.

Bibliografía

- Arias Odón, F. G. (2012). *Éxito deportivo de países latinoamericanos en Juegos Olímpicos y Panamericanos (1967-2008). Aproximación a las variables socioeconómicas asociadas*. Tesis de doctorado. Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.
- Beristáin, H. (2006). *Diccionario de Retórica y Poética*. México: Porrúa.
- Castañón Rodríguez, J. (2012). El lenguaje periodístico del deporte en el idioma español del siglo XXI. *Historia y Comunicación Social*, (17), 343-358.
- Gómez Torrego, L. (2010). Aspectos gramaticales del lenguaje del fútbol. *Monográficos MarcoELE, Lenguas de Especialidad y su Enseñanza* (11), 132-149.
- Hernández Alonso, N. (2003). *El lenguaje de las crónicas deportivas*. Madrid, España: Cátedra.
- Herráez Pindado, A. J. (2004). La metáfora en la formación del vocabulario del ciclismo en francés. *Ibérica* (7), 107-123.
- Lakoff, G. y Johnson, M. (1995). *Metáforas de la vida cotidiana*. Colección Teorema. Madrid, España: Cátedra.
- Mapelli, G. (2010). Aspectos semánticos del lenguaje del fútbol en Italia. *Monográficos MarcoELE: Lenguas de Especialidad y su Enseñanza* (11), 132-149.
- Mapelli, G. (2009). La prima pagina del 'Marca': specchio della creatività del linguaggio del calcio. En B. Hernán Gómez-Prieto (Ed.), *Il linguaggio dello sport, la comunicazione e la scuola* (pp. 199-213). Milán, Italia: LED.
- Mapelli, G. (2004). Locuciones del lenguaje del fútbol. En D. A. Cusato, L. Frattale, G. Morelli, P. Tarovacci y B. Tejerina (Coords.), *Atti del XXI Convegno Associazione Ispanisti Italiani* (pp. 171-183, vol. 2). Salamanca, España: Associazione Ispanisti Italiani.
- Medina Cano, F. (2010). Los narradores deportivos y sus epopeyas cotidianas. En S. Martínez (Coord.), *Fútbol-espectáculo, cultura y sociedad* (pp. 157-207). México: Afinita.
- Medina Montero, J. F. (2015). La metáfora en el lenguaje futbolístico: el caso del tiempo, el lugar y los útiles deportivos en español, y propuestas de traducción al italiano. *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione* (17), 137-155.
- Medina Montero, J. F. (2009). La metáfora en el léxico futbolístico el caso de la actividad deportiva en español, y algunas propuestas de traducción al italiano. En L. Luque Toro (Coord.), *Léxico español actual II* (pp.155-202). Italia: Università Ca'Foscari di Venezia.
- Medina Montero, J. F. (2007). La metáfora en el léxico futbolístico: el caso de los participantes en español, y sus posibles equivalentes en italiano. En L. Luque Toro (Coord.), *Léxico español actual: Actas del I Congreso internacional de léxico español actual* (pp. 197-240). Italia: Università Ca'Foscari di Venezia.
- Nomdedeu Rull, A. (2004). *Terminología del fútbol y los diccionarios: elaboración de un diccionario de especialidad para el gran público*. Tesis de doctorado. España: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Oliva Marañón, C. (2012). Lenguaje deportivo y comunicación social: prototipo coetáneo de masas. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 28 (2), 11-29.
- Quintero Ramírez, S. (2016). Estructuras sintácticas y léxicas para designar los elementos del evento futbolístico. *Literatura y Lingüística* (34), 245-264.

- Quintero Ramírez, S. (2013). Tropos en la crónica beisbolera en emisiones televisivas latinoamericanas. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 4 (2), 83-99.
- Quintero Ramírez, S. y Tablón Chávez, M. F. (2016). Términos y estructuras para designar los referentes del evento futbolístico en el diario *l'Équipe*. *Philologica Canariensia*, 22 (1), 25-42.
- Quintero Ramírez, S., Valenzuela Indart, N. y Castañeda Hernández, R. C. (2015). Figuras retóricas en crónicas futbolísticas y beisboleras. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 14 (1), 118-130.
- Saiz Noeda, B. (2010). Notas sobre la retórica del lenguaje futbolístico. *Monográficos MarcoELE: Lenguas de Especialidad y su Enseñanza* (11), 132-149.
- Sánchez Manzanares, M. C. (2008). Precisiones conceptuales en la definición de la sinécdoque como tropo metonímico. *Pragmalingüística* (15-16), 200-214.
- Segura Soto, G. A. (2009). Prepara, apunta, dispara... fusila al portero, la metáfora bélica en el fútbol. *Kañina, Revista de Artes y Letras* (33 Especial), 67-74.
- Serrano Moreno, P., Fernández González, J. y González González, B. M. (2009). Comunicación en ciencias con modelos pictóricos. *Univest 09: II Congreso Internacional Claves para la implicación de los estudiantes en la universidad*. Girona.
- Smith, A. (2015). Figuras literarias en los titulares de la prensa costarricense. *Revista de Lenguas Modernas* (22), 35-42.
- Suárez Ramírez, S. (2015). *Los titulares en los cibermedios deportivos. Principales figuras retóricas y su aplicación didáctica*. Tesis de doctorado. Extremadura, España: Universidad de Extremadura.

Identificación de dos tipos de digresiones en el discurso de mexicanas y francesas

Identification of two kinds of digressions in Mexican and French speech

RESUMEN: La presente investigación busca identificar las digresiones en el discurso mexicano y francés. Se llevaron a cabo entrevistas cualitativas con el propósito de obtener narrativas orales. Las entrevistas se realizaron a cuatro participantes, dos mujeres mexicanas y dos mujeres francesas. Las digresiones identificadas en cada una de las entrevistas fueron clasificadas en dos tipos diferentes. Se analizan los tópicos que arrojan dichas digresiones, la cantidad y la función de estas por cada una de las participantes. Se contrastan los resultados de las digresiones identificadas en las entrevistas en español y las entrevistas en francés, el número de digresiones según su tipo y los tópicos que las arrojan. Se concluye que las mexicanas introducen más digresiones en su discurso que las francesas, así como que el propósito de sus digresiones varía según la cultura.

PALABRAS CLAVE: Digresión, discurso, esquemas cognitivos, interacción intercultural, guiones culturales.

ABSTRACT: This research seeks to identify the digressions in the Mexican and French speech. They have been conducted four qualitative interviews with the purpose of obtaining oral narratives. These interviews were conducted with four participants, two Mexican women and two French women. Digressions identified in each interview were classified into 2 different types. The topics that generate these digressions were analyzed as well as the quantity and the function of these digressions. The results about the digressions, the topics that generate them, the quantity and their functions were contrasted in Spanish interviews and French interviews. It is concluded that Mexican introduce more digressions in their speech than French people, and that the purpose of their digressions varies according to their culture.

KEY WORDS: Digression, speech, cognitive schemata, intercultural interaction, cultural scripts.

Berenice Elizalde Ayala
elizaldeberenice@live.com.mx
Universidad Autónoma del
Estado de México

Recibido: 18/10/2016

Aceptado: 15/11/2016

VERBUM ET LINGUA

NÚM. 8

JULIO / DICIEMBRE 2016

ISSN 2007-7319

Introducción

La presencia de digresiones en el discurso de los hablantes considera diversas funciones y objetivos según la cultura del hablante. La cultura mexicana posee una noción de la digresión como estrategia discursiva que difiere de la noción que tiene la cultura francesa; es decir, que el objetivo con el cual introducen las digresiones en sus discursos no refiere a los mismos esquemas cognitivos culturales ni a los mismos formatos discursivos.

Este estudio refleja la diferencia en la tipología, la cantidad y la función de las digresiones identificadas en el discurso de hablantes de las culturas mexicana y francesa, así como el impacto que podrían tener dichas digresiones en una interacción intercultural. El desconocimiento de esquemas culturales y formatos discursivos por parte de los hablantes, ya sean los propios o los de lenguas extranjeras, llevan a interferencias en el mensaje expresado.

Es responsabilidad del hablante mismo entonces, reflexionar y concientizar sobre sus propios esquemas culturales y sus propios formatos discursivos, para así sensibilizarse a la existencia de esquemas diferentes concernientes a distintas lenguas-culturas. Para entender los formatos discursivos de cada cultura nos sumergimos en la construcción del discurso, pero sobre todo en el entendimiento de su uso.

Construcción y estructura del discurso

El discurso es la exposición oral o escrita de un pensamiento, razonamiento, sentimiento o deseo. De acuerdo con Van Dijk (2000) dentro de estos discursos, ya sean simples o complejos, encontramos características que van más allá de los aspectos lingüísti-

cos, sintácticos, morfológicos, léxicos o fonológicos. Aun desconociendo las estructuras esquemáticas, podemos por lo general identificar el inicio y el fin de un discurso; los saludos que inician una conversación o las conclusiones de una argumentación. No obstante durante la progresión del discurso existen transiciones que ocurren de una idea a otra y que resultarán en discurso oscilatorio. La oscilación que provoquen los hablantes en su discurso dependerá de su cultura, de los formatos discursivos que posee y plasma al momento de hablar.

El discurso como reflejo de la cultura

En la construcción del discurso los hablantes llevan a cabo una serie de actividades con el fin de establecer cohesión y coherencia, pretendiendo que los oyentes interpreten, presupongan y compartan su repertorio de creencias sociales y culturales (Van Dijk, 2000). Tomlin, Forrest, Pu y Kim (1997) exponen que en la creación y comprensión del discurso se llevan a cabo diferentes procesos tanto cognitivos como sociales, los cuales comprenden a su vez un conjunto de procesos lingüísticos y no lingüísticos.

Las formas del discurso presentan variaciones dependiendo de cada actor social y principalmente de grupos sociales. Esto se observa en las variaciones lingüísticas y las características culturales presentes en los geoelectos o sociolectos, e incluso los idiolectos. Podríamos encontrar ejemplos en la narración de una historia o una experiencia personal, donde se cumple un orden de progresión, se manifiesta la cortesía o se cambia de tema; estas son actividades que no están únicamente sujetas a reglas generales o universales, las personas

en todo el mundo realizan estas cosas de distintas maneras. Tales diferencias pueden estar vinculadas a otros aspectos de la cultura, como son las normas y los valores, las relaciones sociales o las instituciones (Van Dijk, 2000).

Las sociedades hablan y se expresan de distintas maneras con base en sus valores culturales locales o en las prioridades culturales concerniente a sus valores (Goddard y Wierzbicka, 2004). Es decir, que el discurso construido por los hablantes responde a la cultura en la que se ven inmersos, a esa educación inculcada de generación en generación, y que se proyecta mediante un registro lingüístico, los términos y marcadores que incrustamos en él, dando muestra de los esquemas construidos cognoscitivamente y esos guiones culturales en los cuales lo empleamos. Cuando hablamos de guiones culturales hacemos referencia a las “normas que surgen en una sociedad, y que son aceptadas por la mayoría de sus miembros; reflejan lo que se conoce como carácter nacional y difieren de una cultura a otra” (Pereira, 2004: 183).

Los esquemas forman parte de una cognición construida dentro de una cultura. Festinger (1962) define la cognición como la facultad para procesar los conocimientos que los individuos tienen de ellos mismos, de sus comportamientos y del entorno. En otras palabras, designa las opiniones, valores, creencias, deseos, conocimientos del mundo en el cual se vive. Sin embargo, cuando surge un conflicto por diferencias en las cogniciones de los individuos pertenecientes a culturas distintas, se presenta una disonancia cognitiva; término acuñado por Festinger. Esta se define como un estado de desarmonía entre dos estruc-

turas, un conflicto en las ideas o creencias, en este caso entre las culturas mexicana y francesa respecto de sus formatos discursivos, en específico la introducción de digresiones y sobre todo la función que tienen. Tal disonancia cognitiva entorpecería la comprensión del mensaje en una conversación intercultural.

La digresión

La digresión es la estrategia discursiva que constantemente suspende y desplaza la historia principal, es el efecto de romper el hilo de un discurso oral o escrito para introducir en él un tema que no tiene conexión con aquello de lo que se está tratando (Terrones Juárez, 2012). Desde una perspectiva literaria, Ofuani (1988) expone a la digresión como la estrategia usada para mantener la atención e interés o el aburrimiento mientras se aumenta el suspenso.

Por otro lado, Sabry (1992) expone a la digresión, también como una estrategia discursiva, presentándola como la pérdida de control que podría ser solo un truco por parte del hablante e incluso el indicio de un discurso profundamente dominado. Se indica que en el análisis de un *corpus* literario extenso de escritores, poetas y filósofos francófonos ampliamente reconocidos a lo largo de los siglos dentro de la literatura francesa, tales como Montaigne, Swift, Sterne, Marivaux, Diderot, Balzac, Stendhal, Hugo y Proust, se consintió mostrar a la digresión como la representación del decoro en el discurso. Aunque en esta ocasión, Sabry (1992) distingue la digresión desde la perspectiva de la literatura, podría también iniciarnos en la idea de que en la narrativa oral, los hablantes matizan su dis-

curso con digresiones para decorarlo y así tornarlo más ameno e interesante. Desde una perspectiva lingüística, la digresión es expresada por Pons y Estellés (2009) como la operación retórica que involucra algún tipo de diferencia en el tópico previo y en el discurso subsecuente; sin embargo, más allá de definiciones, las digresiones tienen ciertos propósitos dentro del discurso.

Función de las digresiones en el discurso

Desde tiempos aristotélicos se ha conceptualizado a la digresión como parte fundamental de la elocuencia, una estrategia dentro del discurso que si bien se caracteriza por su fuerza de desestabilización, también se singulariza por el detallamiento de la información.

Las digresiones dentro del discurso pueden ser identificadas por la introducción de algunos marcadores de digresión, los cuales de acuerdo con Pons y Estellés “presentan una fijación o pérdida de la libertad sintáctica” (Pons y Estellés, 2009: 32); es decir, que el hablante se pierde en el orden sintáctico que mantenía para introducir una idea nueva sin concluir la anterior, cortando tajantemente la progresión lógica y sintáctica del discurso. Esto al momento de implantar algún estructurador de la información como es el caso de los marcadores digresivos tales como: por cierto, a propósito, a todo esto/a todas estas, dicho sea de paso, etc. Sin embargo, muchas veces una digresión no será introducida forzosamente por un marcador digresor.

Aunque Zorraquino y Portolés (1999) planteen que los marcadores de digresión sirven para introducir un comentario lateral en relación con el tema principal del

que se está tratando en el discurso o la conversación y, particularmente, se usen para dar información que en un determinado momento del discurso ya se debería conocer, esto podría ocurrir sin usar estrictamente un marcador de digresión. El hablante introduce un comentario lateral con el propósito de agregar intención a su discurso, complementándolo para una mejor comprensión del mismo. No obstante muchas veces podría resultar lo contrario a lo deseado por el hablante.

Como lo hemos dicho anteriormente, una digresión podría no estar introducida o señalada por alguno de los marcadores de digresión, sino que la idea digresora del discurso podría darse haciendo una transición a otro tópico sin previo aviso. Es el oyente entonces quien se percatará de la digresión hecha con la progresión de la nueva idea. Esto nos refiere que al introducir un marcador de digresión o al presentar una transición abrupta a otro tópico, permitimos el alejamiento de nuestras ideas, desapegándonos parcial o totalmente de la relación entre ellas.

La digresión podría aparecer para introducir un comentario digresivo atenuado o evitar cierta responsabilidad sobre lo que se está diciendo (Terrones Juárez, 2004). Esta noción de la digresión con carácter evasivo de la responsabilidad dependerá siempre del oyente, sus esquemas cognitivos, sus guiones culturales y su perspectiva del mundo, lo cual fluctuaría en una conversación o simplemente la afectaría en la comprensión del mensaje.

La noción de digresión por cultura

Para la cultura francesa, la digresión, definida por Sabry (1992), es la pérdida del

control que podría no ser más que un engaño e incluso, un indicio de un discurso dominado, y la considera como irritante en más de un punto; siendo el escape o la línea voluble que muestran los caprichos del hablante. Es la estrategia discursiva, donde el hablante, dueño total de su discurso¹ tiene la decisión de decir o no algo, y lo más importante cuándo decirlo. Para el oyente un discurso matizado de digresiones podría llegar a ser irritante, hasta el punto de incomodar, confundir o fastidiar. No obstante podría también, en algunos casos, agradecerse ya que, profundiza en la información recibida, decora el discurso y ameniza la conversación presentada.

Esta perspectiva de la digresión como una manera irritante de hablar, o aquella del decoro de una información, dependerá de los oídos culturales del oyente, ya que las características de las estrategias discursivas de los hablantes variarán según la nacionalidad, en este caso si el hablante es mexicano o francés.

Para la descripción de las estrategias discursivas de los mexicanos respecto de la lengua, podemos hacer referencia a Navarro (2007), quien explica en su obra *El mexicano: aspectos culturales y psicosociales*, las particularidades que tiene el mexicano en su discurso, exponiendo que lo primordial es meramente la comunicación de las ideas, no importando el orden secuencial, lo correcto de las frases enunciadas o sobre todo el cambio en la construcción del discurso, sino más bien el acto de poder co-

¹ Como dueño, se hace referencia al control que tiene el hablante sobre las palabras e ideas expresadas, así como la progresión, el retroceso o finalidad que existe en su discurso.

municarse, lo cual será indiscutiblemente vital. Navarro (2007), cita a Alarcón, quien lo expresa de la siguiente manera:

El pueblo ejerce la primera función de la lengua: comunicarse. Lo hace con palabras o expresiones muchas veces inadecuadas, pero logrando realizar una síntesis comunicativa. El habla popular utiliza, pues, elementos cambiantes, acordes a la personalidad del individuo y al grupo social o comunidad en que éste se desenvuelve, y refleja la cultura y la influencia del medio ambiente (p. 187).

Argumentaríamos entonces que la digresión en el discurso mexicano tiene concordancia con la esencia del mexicano como individuo y que esta refleja la cultura en la que está inmerso.

Interculturalidad y comunicación intercultural

La interculturalidad es el resultado de la interacción de diversas culturas, donde se ven inmersas las ideologías, identidades y valores de las diferentes sociedades. De acuerdo con Piller (2011), esta diversidad cultural da pauta al multiculturalismo que concierne lo intra-nacional de cada cultura, de cada país, de cada etnia.

En una comunicación intercultural estarán siempre presentes factores que podrían afectar la comprensión del mensaje emitido por los hablantes de las diferentes culturas. El conocimiento que se tenga de los esquemas culturales propios y de aquellos de las culturas extranjeras fluctuará en conversaciones más comprensibles. Nishida (1999) define los esquemas como:

“colecciones generalizadas de conocimientos de experiencias pasadas, los cuales están organizados dentro de grupos de conocimientos relacionados y son usados para guiar nuestros comportamientos en situaciones familiares” (p. 755). Por ello podemos observar cómo el comportamiento de las personas está estrechamente relacionado con lo que estas han almacenado en su cerebro.

Las relaciones humanas se basan en factores que permiten que las personas se expresen y se comporten de la mejor manera frente a los demás; esto se describe en la teoría de la imagen social (Flores, 2004), todo aquello que le concierne al *ethos* de la persona y su *background*. Los parámetros establecidos por cada cultura varían respecto de otras culturas y los encuentros conversacionales entre interactuantes de dos o más culturas se verán afectados por estas diferencias. En este caso, los parámetros establecidos por la cultura mexicana y los de la cultura francesa.

Gracias a diferentes estudios de narrativa (De Fina, 2006) definimos a las personas como miembros de un grupo, no solamente por el contenido de sus historias, sino por la manera en que usan los recursos socialmente establecidos para contarlas. Otro punto relevante de las narrativas es que el hablante se permite reestructurar los acontecimientos; es decir, recrea la estructura original con una diferente y es capaz también de conducir la historia hacia un desenlace novedoso y más satisfactorio (Duero y Arce 2007). Entonces en un relato como es el autobiográfico, el hablante suele ofrecernos casi siempre algún tipo de justificación sobre qué cuenta y por qué lo hace.

Naturaleza del estudio

En el presente estudio de tipo descriptivo son analizadas las características del discurso de cuatro participantes: dos mexicanas y dos francesas. Se hace una descripción de las estructuras, así como de los formatos discursivos utilizados, y se identifican las diferencias en los discursos de las comunidades, clasificando sus formatos, contrastándolos y comparándolos. Dichas diferencias en los formatos se ven reflejadas en las grabaciones y transcripciones de las entrevistas. En cuanto a formato discursivo, se refiere al tema del que se habla, la estructura de cómo está organizado el discurso, el estilo (los recursos lingüísticos) y la función de tal discurso: para qué y para quién se habla.

Los datos se obtienen mediante entrevistas semi-guiadas, grabadas y transcritas. Estas entrevistas se basan en la noción, por un lado de Arfuch (1995), quien expone a la entrevista como una narración autobiográfica que se presenta a manera de conversación en la que el entrevistador funge como guía en las preguntas planteadas. El entrevistado desarrolla una narrativa oral de experiencias personales y da una descripción de su espacio biográfico.

Por otro lado, se basa en la noción de Valles (2014), quien propone las entrevistas cualitativas como un modelo biográfico-narrativo, donde dichas entrevistas tienen un enfoque que se ubica en formas de conversación más libres y contextualizadas de gran utilidad e interpretación para el análisis de narraciones.

Las informantes son dos mujeres mexicanas y dos mujeres francesas, entre 25 y 30 años; su formación académica es de nivel licenciatura o posgrado. Cabe se-

ñalar que el presente trabajo no pretende generalizar, sino más bien adentrarse en el campo del análisis de digresiones con un primer hallazgo; por lo tanto aunque la muestra no es extensa pretende partir de este punto para conocer la situación y desarrollarla en futuras investigaciones con una muestra más extensa y que involucre al sexo masculino. Se cuenta con cuatro participantes mujeres por la cercanía y amistad que se tiene con ellas, sobre todo con las participantes francesas ya que acceder a una entrevista cualitativa donde se hable de aspectos cotidianos y personales no es tan fácil si no existe una estrecha amistad y confianza con el investigador. Se buscó que las participantes vivieran en su país de origen, tal vez habiendo vivido periodos de tiempo cortos en países extranjeros pero que residieran en su nación en el momento de la entrevista; esto con el fin de guardar los esquemas y formatos discursivos propios de la cultura materna para poder hacer la comparación pertinente sobre la estrategia discursiva de la digresión.

Las características de las participantes son las siguientes: la primera mexicana, Dulce, vive en el centro de México, tiene 25 años y es licenciada en informática; la segunda mexicana es Julieta, tiene 30 años, es arquitecta y también vive en el centro de México. Respecto de las francesas: la primera es Belle, posee una maestría en traducción, tiene 25 años y vive en el sur de Francia; la segunda es Géraldine, ella tiene 30 años, es maestra de francés y también vive en el sur de Francia.

Para el guion de las entrevistas se plantean 13 tópicos tomados del Marco Común de Referencia para las Lenguas

(MCER), los cuales refieren a tópicos de la vida cotidiana que pueden ser analizados y presentados posteriormente con el consentimiento de las participante. Así mismo, estos tópicos permiten a la entrevistadora y a las entrevistadas seguir una línea de conversación con referentes y experiencias personales esenciales de la vida cotidiana de cada una de las participantes. Los tópicos se enlistan a continuación:

1. Acontecimientos importantes.
2. Aficiones e intereses.
3. Comidas y bebidas.
4. Condiciones atmosféricas.
5. Cultura.
6. Educación.
7. Lengua extranjera.
8. Lugares.
9. Pasatiempos.
10. Relaciones interpersonales.
11. Salud.
12. Trabajo.
13. Viajes.

Después de la grabación de las entrevistas se procede a la transcripción de las mismas. Se conjuntó un *corpus* de cuatro entrevistas que son analizadas y en donde se identifican dos tipos de digresiones, las cuales son el objeto primordial de esta investigación.

El análisis de las digresiones se lleva a cabo mediante un cuadro de medición de digresiones, donde se clasifica y codifica el tipo encontrado en las cuatro entrevistas. En la Tabla 1 se han etiquetado las digresiones con números y se dio una descripción acorde con las características presentadas en el *corpus*.

Tabla 1. Tipología de digresiones

Tipo de digresión	Característica
Digresión 1	El locutor añade información extra al tema.
Digresión 2	El locutor se aleja del tema pero termina regresando a él.

Fuente: Elaboración propia.

Resultados

En primer lugar la Tabla 2 presenta el total de digresiones introducidas por cada participante, así como el número de digresiones de tipo 1 y 2, respectivamente. Se observa que las mexicanas introducen en total más digresiones que las francesas. En tanto a la digresión tipo 1, son las mexicanas quienes introducen mayor cantidad; sin embargo, concerniente a la digresión tipo 2, es la francesa Belle quien introduce un mayor número; no obstante al sumar sus digresiones de tipo 1 y 2, continúa por debajo de la introducción de digresiones de las mexicanas.

Ejemplos de digresiones identificadas

La presentación de las digresiones (véanse Tablas 3-10) se realiza mediante el siguiente código de numeración: Dulce D1/03, donde Dulce corresponde al nombre de la participante, D1 refiere a la digresión tipo 1, y 03 al número dado a esa digresión. También se ve el minuto en el que fue identificada la digresión y el tópico abordado

en ese momento. La digresión de tipo 1 se marca con el subrayado color verde, mientras que la digresión de tipo 2, se marca con el subrayado color rosa y el regreso al tópico anterior se marca con las letras color rosa.

A continuación se tiene el total de digresiones identificadas en la entrevista por cada una de las participantes, así como el desglose de las dos digresiones. Pons y Estellés (2009) y Zorraquino y Portolés (1999), hablan de marcadores digresores, tales como: por cierto, a propósito, a todo esto/a todas estas, dicho sea de paso; los cuales introducen una digresión. Sin embargo, en el presente estudio se muestra cómo las digresiones pueden no estar introducidas por estos marcadores, y que simplemente el hablante hace una transición abrupta hacia otro tópico o utiliza una interjección, presentándose así la digresión, con otro marcador más, sin ser estrictamente un marcador digresor.

En la entrevista de la mexicana Dulce (véanse Tablas 3 y 4), se identificaron 87 digresiones, de las cuales 63 son de tipo 1

Tabla 2. Total de digresiones

Participante	Digresión tipo 1	Digresión tipo 2	Total de digresiones
Dulce	63	24	87
Julieta	79	19	98
Belle	47	33	80
Géraldine	34	16	50

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. Dulce D1/03

Minuto	Digresión tipo 1	Tópico
03 :00	Dulce: ...y también en el centro comercial, ahí arrastrándose (risa) dije, le dije ¿es en serio? Le digo, no me hagas enojar pues, y luego le dolían los piecitos y me dijo –tía me duelen los pies–, y como tiene el pie plano y tiene ese problema todavía cuando ya camina aún le duelen los pies entonces para cargarla, es difícil como ya está muy alta entonces imagínate esto ya lo me lo cubre todo (mostrando el brazo) me la cambié al hombro y le dije ¡ay, ya no me cabes, estás muy alta! Inv.: ¡Uy, sí!	Diana arrastrándose en el centro comercial Diana tiene el pie plano

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 4. Dulce D2/01

Minuto	Digresión tipo 2	Tópico
10 :56	Dulce: Pues es que [/] además empezó hablar como al año y medio o sea es una ni[/] ¡ah ! ayer estaba cantándome en francés porque la escuché la otra vez y le digo a ver Dianita cántame cántame esa canción que te enseñan en tu escuela en francés y que empieza <i>bonjour</i> y no se qué y <i>s'il vous plaît</i> y le digo a ver cántamela y yo le dije, no, sí está sirviendo tu inversión y dije ¡bravo! y sí bien contenta entonces es una niña muy muy lista porque tengo [/] hay otros niños que no hablan bien pero ella tiene tres años y habla clarito, todo.	Diana es una niña muy lista Diana canta en francés
11 :20		Diana es una niña muy lista

Fuente: Elaboración propia.

y 24 de tipo 2. En las Tablas 3 y 4 se muestran ejemplos de ambos tipos de digresión.

En la entrevista de la mexicana Julieta (véanse Tablas 5 y 6), se identificaron 98 digresiones, de las cuales 79 son de tipo 1 y 19 de tipo 2.

En la entrevista de la francesa Belle (véanse Tablas 7 y 8), se identificaron 80 digresiones, de las cuales 47 son de tipo 1 y 33 de tipo 2.

En la entrevista de la francesa Géraldine (véanse Tablas 9 y 10), se identificaron 51 digresiones, de las cuales 35 son de tipo 1 y 16 de tipo 2.

Terrones Juárez (2004) señala que las digresiones son introducidas para atenuar o evitar responsabilidad sobre lo que se está diciendo; sin embargo, con base en lo recabado y analizado en este estudio, percibimos que muy al contrario de evitar

Tabla 5. Julieta D1/13

Minuto	Digresión tipo 1	Tópico
29:25	Julieta: ... y me dijo no no, no es que a ver ¡explícame! que es lo que te está diciendo ahorita aquí mi esposa, yo le dije mira, me está diciendo que quiere esto, esto, esto y esto y esto, me dijeron que necesitaban hacer la remodelación completa de la casa, me dijo ok, pues este yo creo que te voy a contratar y yo creo que te voy a contratar el [/] ¡ah! Pero aparte él así muy creído, no sé, como que muy prepotente, y me dijo (Julieta comienza a imitar con voz grave al esposo de la cliente) –yo creo que te voy a contratar el servicio completo, este, pero explícame cómo lo haces, quiero algo formal–. (Julieta deja de imitar al esposo) Y le dije mira, no te preocupes, yo te mando la cotización por escrito, si estás de acuerdo hacemos un contrato...	Julieta habla con el esposo de la cliente de la casa de 60 m que quiere remodelar

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 6. Julieta D2/09

Minuto	Digresión tipo 2	Tópico
10:29	Julieta: Sí, y me dio mucha risa porque ni siquiera es así como de ¡híjole!... Pues fíjate que Israel y Alex, se llaman mis clientes, fíjate que esto no te quedó porque necesitaba esto, esto, esto y esto, o sea al grado de que en un asador le hicieron un asador con panel, es una técnica un poquito más económica y más rápida de hacer, pero después le tienes que meter en obra, se llama un entorno estado o tal cual un aplanado burdo, y después lo forras con la losetas de cerámica y pues ya que te queda resistente te queda como si hubieras hecho de cemento algo muy similar, tal cual era el panel y la pegada pero ni siquiera estaba bien pegada, ya se le habían venido de 10 piezas o sea tenía como pedacitos de piezas puestas. Inv.: ¡No inventes! Julieta: Entonces en una inundación, se les inundó parte del comedor, y yo así de ¿qué les hicieron por Dios?....	Clientes Israel y Alex Técnica de Panel

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 7. Belle D1/03

Minuto	Digresión tipo 1	Tópico
25:20	<p>Belle: Alors quotidiennement en général je regarde très peu la télévision en général je l'allume pour voir les informations un petit peu voir voilà le journal télévisé et encore si j'ai le temps. Sinon, j'écoute beaucoup la radio, les informations, des émissions, il y a des émissions sur certaines chaînes de radios françaises que j'aime bien où en général il y a quelqu'un qui est invité, une personnalité publique un écrivain un chanteur un acteur qui vient parler de son dernier projet et euh en général ça j'aime bien parce que ça permet de savoir un peu ce qui se passe euh culturellement dans le pays, comme j'aime bien cette ambiance culturelle j'écoute beaucoup la radio, j'écoute la radio tous les jours. Après je lis beaucoup, toujours j'adore les livres</p> <p>Inv.: Oui.</p>	<p>Se le pregunta a Belle sobre sus pasatiempos</p> <p>Belle escucha la radio como pasatiempo y también lee mucho</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 8. Belle D2/01

Minuto	Digresión tipo 2	Tópico
11:24	<p>Belle: La vie anglaise, la vie britannique m'a bien correspondue, je me suis très bien habituée, très bien adaptée.</p> <p>Inv.: Oh.</p> <p>Belle: Je crois.</p> <p>Inv.: Très bien Belle ok et tu aimerais retourner en Angleterre?</p> <p>Belle: Euh, ben si un jour... je pense que j'aimerais bien, pas forcément la même ville parce que je pense que l'expérience que j'ai vécue ben voilà : il y avait beaucoup beaucoup d'étudiants étrangers qui étaient là, pour un semestre ERASMUS comme moi et donc si je retourne à la même ville il seront pas là, donc j'ai peur de ne pas retrouver la même ambiance et c'est qui a fait que ma vie là-bas m'a plu, mais oui dans une autre ville ou même dans un autre pays du Royaume-Uni pourquoi pas, après lequel je pense pas où.</p> <p>Inv.: Quel autre pays tu aimerais?</p> <p>Belle: J'aimerais bien, j'aimerais l'Écosse c'est c'est très beau, les gens sont très très gentils...</p>	<p>Belle se adaptó bien a la vida inglesa</p> <p>A Belle le gustaría regresar a Inglaterra algún día</p> <p>Otros países que a Belle le gustaría conocer</p>

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 9. Géraldine D1/12

Minuto	Digresión tipo 1	Tópico
06:16	<p>Inv.: Ah d'accord.</p> <p>Géraldine: Je suis partie au Canada avec quelques J, oui quelques J tu sais pour le JMJ là, avec euh Jean-Paul II. donc ça j'ai fait le Canada, À Toron..., Montréal et à Toronto.</p> <p>Et puis la même année, je suis partie à... avec, avec mon kiné (?) parce qu'on a, on avait des correspondants à chaque fois, donc je suis partie à... à San Francisco, pendant deux semaines. Donc déjà, donc euh, depuis que je suis petite j'ai eu cette opportunité. <i>C'est pas à tout le monde qui fait ce voyage-là, et c'est pas proposé à tout le monde non plus mais bon</i>, j'ai eu de la chance et à chaque fois j'ai pu y aller.</p> <p>Inv.: Oui.</p>	Géraldine habla de sus viajes cuando era pequeña

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 10. Géraldine D2/10

Minuto	Digresión tipo 2	Tópico
05:38	<p>Géraldine: Écoute tant que, j'ai fait euh euh [/] le Mexique, ça a été mon premier voyage professionnel.</p> <p>Inv.: Oui.</p> <p>Géraldine: Avant, avant j'avais voyagé. <i>J'ai fait allusion au voyage parce que depuis le lycée en fait, j'en ai fait pas mal, depuis le collège euh, les profs font tout pour nous faire voyager, pour nous faire découvrir d'autres pays, parce que justement, on est dans l'Union européenne donc ses frontières sont assez ouvertes. Et euh, bon du coup quand j'étais [/], le premier voyage que j'ai fait c'est euh... j'étais, j'ai été à Londres. Après on est partis en Espagne. Et puis on est partis en Italie, en (??), après on était reparti en Angleterre et euh, on est reparti en Espagne.</i></p> <p>Inv.: (risa)</p> <p>Géraldine: Et puis au lycée je suis partie aux États-Unis.</p> <p>Inv.: Ah d'accord!</p>	<p>Géraldine habla sobre sus viajes</p> <p>Desde la preparatoria los maestros invitan a los alumnos a viajar a otros países de la Unión Europea</p> <p>El primer viaje de Géraldine fue a Londres</p>

Fuente: Elaboración propia.

una responsabilidad, las digresiones identificadas en las mexicanas buscan el decoro y animosidad en lo que expresan, mientras que las francesas, buscan explicar y esclarecer lo que dicen, lo cual permite entender el gran interés y responsabilidad de las hablantes para con su discurso.

Tópicos que arrojan digresiones

Como segundo punto, se tienen los 13 tópicos planteados en las entrevistas con las cuatro participantes, los cuales son inspirados del MCER. De estos 13 tópicos solo 11 arrojan digresiones por parte de las participantes; cabe aclarar que todos los tópicos son abordados en las entrevistas pero en los otros dos tópicos no se identifican digresiones. Solamente en 10 tópicos se tiene coincidencia con las cuatro participantes, con excepción de un tema –las condiciones atmosféricas, que es abordado solo por las francesas. A continuación se expone la coincidencia y la discrepancia en tópicos de la digresión tipo 1.

En la Tabla 11 se observa que las cuatro participantes coinciden en 10 tópicos; sin embargo, solo la participante Belle introduce digresiones de tipo 1 en el tópico “condiciones atmosféricas”, lo cual nos deja inferir que este tópico es más proclive a arrojar digresiones puesto que la cultura francesa lo marca como punto de interés conversacional.

Así, observamos lo que plantea Nishida (1999) sobre esquemas cognitivos reflejantes de una sociedad, y cómo cada cultura los ha construido y ha desarrollado para cada una de las situaciones sociales en las que existen guiones discursivos ya plasmados en la mente de los interactuantes y que se ejercen dependiendo la situación comunicativa. En este caso, la francesa Belle aborda el tópico “condiciones atmosféricas”, y como resulta básico en sus esquemas y guiones lo desarrolla al punto de introducir digresiones.

Así mismo, se presenta la Tabla 12 que expone los tópicos que arrojaron digresiones

Tabla 11. Coincidencia de tópicos en digresión 1

Mexicanas		Francesas	
Dulce	Julietta	Belle	Géraldine
	1. Relaciones interpersonales		
	2. Educación		
	3. Aficiones o intereses		
	4. Viajes		
	5. Lengua extranjera		
	6. Trabajo		
	7. Cultura		
	8. Lugares		
	9. Pasatiempos		
	10. Comidas y bebidas		
		11. Condiciones atmosféricas	

Fuente: Elaboración propia.

de tipo 2. En comparación con la digresión de tipo 1, en esta digresión las cuatro participantes solo coinciden en 7 tópicos, mientras que Julieta tiene discrepancia con las otras tres participantes con el tópico “comidas y bebidas”, y Belle con el de “lugares”. Por otra parte, Belle y Géraldine coinciden en digresiones dentro de los tópicos “aficiones e intereses” y “condiciones atmosféricas”, pero difieren con las dos mexicanas.

Con esta información se observa que si bien en su mayoría existen tópicos que coinciden en la introducción de digresiones, es también cierto que existen tópicos que difieren por cada participante, lo cual nos deja entender que varían por cultura, pero también por la personalidad e intereses de cada participante.

Piller (2011) habla sobre una diversidad cultural que envuelve lo interno de cada cultura, cada país o cada etnia. Al observar que tanto la cultura mexicana como la francesa coinciden en la mayoría de tópicos que arrojan digresiones, nos per-

catamos que se abordan y se desarrollan de manera diferente. Cuando las mexicanas hablan sobre el tema de la educación, lo hacen relatando sus experiencias basadas en su propia educación, los estudios que han realizado o los estudios de sus seres cercanos. Por otro lado, este mismo tema abordado por las francesas permanece en lo superficial e impersonal; es decir, hablan de qué es la educación, cómo es el sistema educativo de su nación u otra, sin entrar en detalles de su propia educación, sus propios estudios o de sus seres cercanos.

Funciones de las digresiones

Finalmente, se presenta el punto de análisis de las funciones de las dos digresiones propuestas en este estudio, donde las participantes, tanto mexicanas como francesas, introducen digresiones de tipo 1 y 2 con funciones diversas.

Las funciones para las cuales son introducidas las digresiones se jerarquizan según su número de frecuencia, de mayor a

Tabla 12. Coincidencia de tópicos en digresión 2

Mexicanas		Francesas	
Dulce	Julieta	Belle	Géraldine
	1. Relaciones interpersonales		
	2. Educación		
	3. Viajes		
	4. Lengua extranjera		
	5. Trabajo		
	6. Cultura		
	7. Pasatiempos		
	8. Comidas y bebidas	8. Aficiones o intereses	
		9. Condiciones atmosféricas	
		10. Lugares	

Fuente: Elaboración propia.

menor número de digresiones en la entrevista de cada participante. Estas funciones pueden ser, por ejemplo para:

- Ejemplificar.
- Explicar alguna información.
- Corroborar alguna información.

- Expresar sentimientos, sensaciones o emociones.
- Exponer un punto de vista.

En las Tablas 13 y 14 se expone el contraste de la función de las digresiones de tipo 1 y 2 respectivamente, por las cuatro

Tabla 13. Coincidencia en la función de la digresión 1

Mexicanas		Francesas	
Dulce (63 D1)	Julieta (79 D1)	Belle (47 D1)	Géraldine (34 D1)
<i>Funciones de la digresión tipo 1 identificadas</i>			
10	10	10	7
<i>Coincidencia en tres funciones por las cuatro participantes</i>			
1) Expresar sentimientos, sensaciones o emociones sobre alguna información			
2) Proporcionar detalles de alguna información para decorar el mensaje y así brindar una mayor comprensión			
3) Ejemplificar			
<i>Número de digresiones de estas funciones</i>			
1) 13	1) 29	1) 8	1) 2
2) 16	2) 2	2) 4	2) 10
3) 1	3) 7	3) 6	3) 6

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 14. Coincidencia en la función de la digresión 2

Mexicanas		Francesas	
Dulce (24 D2)	Julieta (19 D2)	Belle (33 D2)	Géraldine (16 D2)
<i>Funciones de la digresión 2 identificadas</i>			
9	10	11	7
<i>Coincidencia en tres funciones por las cuatro participantes</i>			
1) Explicar alguna información			
2) Ejemplificar			
3) Expresar un punto de vista			
<i>Número de digresiones</i>			
1) 2	1) 2	1) 10	1) 6
2) 3	2) 2	2) 2	2) 3
3) 1	3) 2	3) 1	3) 1

Fuente: Elaboración propia.

participantes, así como el total identificado en la entrevista de cada una de ellas; posteriormente aparece el número de funciones de estas digresiones por participante, y finalmente, se observan las tres funciones en las que coinciden las cuatro participantes, junto con el número de digresiones introducidas en cada función.

Las digresiones se introducen con diversos objetivos, y si bien este desvío en el mensaje no tiene conexión con lo que se está expresando (Terrones Juárez, 2012), sí tiene una razón de ser. Ofuani (1988) habla de la intención del hablante en mantener la atención de su oyente, de cautivarlo con sus palabras y al hacer uso de la digresión se logra esto.

Por otro lado, Sabry (1992) señala que este hecho de introducir digresiones en el discurso torna la situación irritante, ya que no se precisa en el mensaje y se desvía de este, confundiendo al oyente. No obstante,

las digresiones presentadas en el presente estudio, tienen como objetivo principal, por parte de las hablantes mexicanas, tornar su discurso emotivo, tal como lo plantea Ofuani (1988), cautivar al oyente; por otro lado, por parte de las francesas, Sabry (1992) establece a la digresión como irritante, por esto mismo, las francesas suelen introducir digresiones para tornar su discurso más claro y entendible, con el fin de no parecer desesperante para su oyente.

Interpretación de datos

Análisis de los tópicos que arrojan digresiones

En lo que concierne a los tópicos, se puede observar que la introducción de digresiones por parte de las cuatro participantes coincide casi en la totalidad de los mismos temas, exceptuando solo uno, el de las condiciones atmosféricas. Eso podría indicar que hablar del tópico “condiciones atmosféricas”

Tabla 15. Coincidencia y discrepancia de tópicos de las dos digresiones

Coincidencia			
Mexicanas (10 tópicos)		Francesas (11 tópicos)	
Dulce	Julieta	Belle	Géraldine
	1. Relaciones interpersonales		
	2. Educación		
	3. Aficiones o intereses		
	4. Viajes		
	5. Lengua extranjera		
	6. Trabajo		
	7. Cultura		
	8. Lugares		
	9. Comidas y bebidas		
	10. Pasatiempos		
	Discrepancia		
			11. Condiciones atmosféricas

Fuente: Elaboración propia.

induce a la introducción de digresiones, ya que este tópico propone más interés en la cultura francesa que en la mexicana.

Análisis de las funciones

Observamos, por una parte, que el número de funciones de las digresiones de tipo 1 coincide en las mexicanas Dulce y Julieta, y en la francesa Belle con 10 funciones, mientras que en la francesa Géraldine son 7 funciones. Por otra parte, respecto de la función más frecuente de la digresión de tipo 1, podemos observar que la mexicana Dulce y la francesa Belle coinciden en la función de explicar información, y la mexicana Julieta y la francesa Géraldine, coinciden en la función de expresar un sen-

timiento, sensación o emoción. Sin embargo, la ocurrencia no es la misma.

De igual manera, en la Tabla 17 se observa la función más frecuente de la digresión de tipo 2 a la que recurrieron las participantes. Para la mexicana Dulce es la de recordar información; para la mexicana Julieta es la de contextualizar. Sin embargo, para las dos francesas es la de explicar información.

Esto podría indicarnos que las mexicanas introducen las digresiones en su discurso para tornarlo más emotivo, mientras que las francesas lo hacen para hacerlo más entendible y claro. Observando las funciones o propósitos de la introducción de estas digresiones, afianzamos lo que De Fina (2006)

Tabla 16. Función más frecuente de la digresión 1

Dulce (63 D1)	Julieta (79 D1)	Belle (47 D1)	Géraldine (34 D1)
10	10	10	7
<i>Función más frecuente</i>			
Explicar información	Expresar un sentimiento, sensación o emoción	Explicar información	Expresar un sentimiento, sensación o emoción
<i>Número de digresiones</i>			
16	29	8	10

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 17. Función más frecuente de la digresión 2

Dulce (24 D2)	Julieta (19 D2)	Belle (33 D2)	Géraldine (16 D2)
9 funciones de la D2	10 funciones de la D1	11 funciones de la D1	7 funciones de la D1
<i>Función más frecuente</i>			
Recordar información	Contextualizar	Explicar información	Explicar información
<i>Número de digresiones</i>			
4	3	10	6

Fuente: Elaboración propia.

plantea respecto de que los miembros de un grupo utilizan recursos establecidos dentro de su sociedad para relatar su discurso, y que dichos recursos son expresados con objetivos que reflejan su esencia cultural e identidad como grupo social.

Así mismo, Tomlin *et al.* (1997) señala que en la expresión del discurso se llevan a cabo procesos cognitivos y también sociales, lo cual se puede corroborar en el mayor número de digresiones por parte de las mexicanas que refleja cómo su cultura tiende a desviarse más del tópico principal. Aunque las mexicanas hacen un mayor número de digresiones que las francesas, es también cierto que la diferencia no es abismal; por ende podemos observar que la cultura francesa suele ser más directa que la mexicana.

Goddard y Wierzwicka (2004), indican igualmente que las sociedades se expresan conforme a valores y prioridades culturales. Retomando este concepto de las prioridades, para la cultura mexicana, la prioridad cultural va en función de detallar su discurso, tornándolo lo más emotivo; mientras que para la cultura francesa, la prioridad es darse a entender lo más claro y preciso posible. Dentro de nuestros esquemas culturales (Nishida, 1999; Goddard y Wierzwicka, 2004) encontramos guiones que son empleados en el discurso y que de acuerdo con Pereira (2004) reflejan las normas aceptadas por la mayoría de los miembros de esa cultura. Esto se puede observar en la naturalidad de las digresiones identificadas, la espontaneidad con la que son arrojadas, pero lo más sobresaliente es la aceptación por parte del hablante y la aceptación del receptor, siendo nativos de la misma lengua.

Sin embargo, la desarmonía en esta aceptación de las digresiones como natu-

rales, se manifiesta cuando el hablante y el receptor no forman parte de la misma cultura, ya que no comparten los mismos esquemas ni los mismos guiones culturales; sus prioridades culturales y sus normas no son las mismas. Festinger (1962) llama a este fenómeno disonancia cognitiva, la cual se da en una conversación intercultural por esa inconsistencia en los esquemas de los que entablan la conversación. Pese a que este estudio muestra la introducción de digresiones de mexicanas y francesas por separado, también alude a los conflictos existentes en conversaciones interculturales a causa de una disonancia cognitiva.

Conclusiones

La noción de digresión funcionará de diferente manera según cada comunidad hablante. En el caso de la sociedad mexicana las digresiones introducidas en el discurso espontáneo son bien recibidas y además buscadas por el hablante con el objeto de decorar su discurso y hacerlo más emotivo. Por otro lado, para la sociedad francesa, las digresiones son introducidas con el fin de darse a entender de una manera más clara y precisa, por ello tornan su discurso más explicativo.

Para lograr una interacción intercultural satisfactoria entre mexicanos y franceses, es necesario una toma de conciencia por parte de los hablantes sobre el conocimiento de su propia lengua, además de una sensibilización a la exposición de formatos discursivos diferentes donde subyacen esquemas cognitivos culturales.

El presente estudio buscó conocer los tópicos que arrojan digresiones. Se concluyó que tanto mexicanas como francesas producen digresiones en su mayoría en los mismos

tópicos. No obstante al abordar estos tópicos y al producir las digresiones, el contenido no es el mismo. Las mexicanas abordan los tópicos de una manera más personal que las francesas; expresan su sentir en el desarrollo de los tópicos, relatan sus experiencias con profundo detalle, y si se trata de familiares o personas cercanas son capaces de contar sus experiencias tan íntimamente como lo hacen con los otros tópicos. Por otro lado, las francesas se proyectan más reservadas en los detalles íntimos; abordan los tópicos de una manera más impersonal, desarrollándolos pero sin contar su sentir sobre los mismos; frente a tópicos como el de relaciones interpersonales, las francesas lo hacen de una manera superficial, proporcionando datos vagos y jamás dando detalles sobre las personas, ya que esto lo perciben como íntimo y no existe razón para contarlo como si fuera cualquier información, inclusive existiendo una estrecha amistad con el oyente.

El segundo punto de análisis son las funciones que tienen las digresiones. Estas varían de participante en participante. Sin embargo, también se presentan funciones en las que coinciden todas las participantes, aunque esto no significa que coincidan en la cantidad de digresiones presentadas.

Bibliografía

- Arfuch, L. A. (2002). *El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea* (Núm. 165.722). México: Fondo de Cultura Económica.
- Arfuch, L. A. (1995). *La entrevista, una invención dialógica*. Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica.
- Centro Virtual Cervantes. (2001). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evalua-

ción. Recuperado el 2 de junio de 2015, de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/

Por consiguiente, las francesas emplean sus digresiones para explicar su discurso, transmitirlo de una manera más clara y concisa; mientras que las mexicanas utilizan sus digresiones con el objetivo de decorar su discurso, tornarlo más emotivo y atrayente para su interlocutor. Es así como concluimos que tanto la cultura mexicana como la cultura francesa conciben objetivos diferentes de persuasión al momento de proyectar su discurso.

De igual forma, el estudio arrojó algunos otros ejemplos, donde se observa que la verbalización muestra indicios de cómo pensamos, y que muchas veces existe una disyuntiva entre lo que ocurre en la mente y lo que se plasma en el discurso. Dichos ejemplos podrían servir para un enfoque de futuras investigaciones.

La principal aportación del presente trabajo, más allá de plantear una nueva noción de digresión más completa y englobante, es la de sensibilizar a los usuarios de las lenguas, maternas y extranjeras, en la concepción y aceptación de los diferentes formatos discursivos que conllevan cada cultura, con el fin de propiciar una mayor comprensión del mensaje dentro de las conversaciones de interacción intercultural.

- De Fina, A. (2006). *Discourse and Identity*, 23, 351-375. Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.
- Duero, D. G. y Arce, G. L. (2007). *Relato autobiográfico e identidad personal: un modelo de análisis narrativo*. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 2 (2), 232-275.

- Festinger L. (1962). *A theory of cognitive dissonance* (Vol. 2). California, EE.UU.: Stanford University Press.
- Flores, N. H. (2004). La cortesía como búsqueda del equilibrio de la imagen social. *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 95-108). Barcelona, España: Ariel.
- Goddard, C. y Wierzbicka, A. (2004). Cultural scripts: What are they and what are they good for? *Intercultural Pragmatics*, 1 (2), 153-166.
- Navarro, R. B. (2007). *El mexicano: aspectos culturales y psicosociales*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Nishida, H. (1999). A cognitive approach to intercultural communication based on schema theory. *International Journal of Intercultural Relations*, 23 (5), 753-777.
- Ofuani, O. A. (1988). Digression as discourse strategy in Okot p'Bitek's dramatic monologue texts. *Research in African Literatures* (pp. 312-340). Texas, EE.UU.: University of Texas Press.
- Pereira, N. M. L. (2004). *Enfoques conductistas, cognitivos y racional emotivos*. San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Piller, I. (2011). *Intercultural communication: A critical introduction*. Edinburgh, Inglaterra: Edinburgh University Press.
- Pons Bordería, S. y Estellés Arguedas, M. (2009). Expressing digression linguistically: Do digressive markers exist? *Journal of Pragmatics*, 41 (5), 921-936. DOI:10.1016/j.pragma.2008.08.011
- Sabry, R. (1992). *Stratégies discursives: Digression, transition, suspens*. Francia: Recherches d'histoire et de sciences sociales.
- Terrones Juárez, S. (2012). Acerca de la digresión en los textos. *Diario Correo* (Piura). Perú: Universidad de Piura. Recuperado el 5 de junio de 2016, de <http://udep.edu.pe/hoy/2012/acerca-de-la-digresion-en-los-textos/>
- Tomlin, R. S., Forrest, L., Pu, M. M. y Kim, M. H. (1997). Semántica del discurso. En T. A. Van Dijk (Comp.), *El discurso como estructura y proceso* (pp. 107-171). Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Valles, M. S. (2014). *Entrevistas cualitativas* (Vol. 32). Madrid, España: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Van Dijk, T. A. (2000). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona, España: Gedisa Editorial.
- Zorraquino, M. A. y Portolés, J. (1999). Los marcadores del discurso. *Gramática descriptiva de la lengua española*, 3, 4051-4213.

Verbum et Lingua

Año 4. Núm. 8. Julio-diciembre 2016

Se terminó de editar en diciembre de 2016

en Epígrafe, diseño editorial

Verónica Segovia González

Niños Héroes 3045-A1, Colonia Jardines del Bosque

Guadalajara, Jalisco, México

La edición consta de 1 ejemplar

Corrección:

Norma Atilano Casillas