

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«МОСКОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ОТНОШЕНИЙ (УНИВЕРСИТЕТ)
МИНИСТЕРСТВА ИНОСТРАННЫХ ДЕЛ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ»



**ИНСТИТУТ МЕЖДУНАРОДНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ
ИБЕРОАМЕРИКАНСКИЙ ЦЕНТР**

ИБЕРОАМЕРИКАНСКИЕ ТЕТРАДИ CUADERNOS IBEROAMERICANOS

ВЫПУСК 3 (21) 2018

**МОСКВА
ИМИ МГИМО
2018**

Главный редактор канд. ист. наук *А. А. Орлов*.
Зам. гл. редактора канд. филол. наук *М. В. Ларионова*.

Международный редакционный и научно-экспертный совет

д-р филос. наук *А. В. Шестопал* — председатель совета (МГИМО, Российская Федерация),
д-р ист. наук *Н. Е. Аникеева* (МГИМО, Российская Федерация),
канд. ист. наук *Е. М. Астахов* (МГИМО, Российская Федерация),
канд. ист. наук *Е. В. Астахова* (МГИМО, Российская Федерация),
д-р ист. наук *О. В. Волосюк* (НИУ ВШЭ, Российская Федерация),
канд. юрид. наук *Е. Р. Воронин* (МГИМО, Российская Федерация),
д-р филол. наук *Р. Гусман Тирадо* (Университет Гранады, Испания),
член-кор. РАН *В. М. Давыдов* (Институт Латинской Америки РАН, Российская Федерация),
д-р филологии *А. Л. Дуффе Монтальбан* (Университет Ренн II, Франция),
д-р филол. наук *Н. В. Зененко* (Военный университет МО, Российская Федерация),
А. Л. Зенькович (МГИМО, Российская Федерация),
д-р филол. наук *В. А. Иовенко* (МГИМО, Российская Федерация),
д-р ист. наук *Е. М. Кожокин* (МГИМО, Российская Федерация),
канд. полит. наук *А. В. Мальгин* (МГИМО, Российская Федерация),
д-р филологии *Р. дель Мораль* (Президент Европейской ассоциации преподавателей испанского языка),
д-р истории *К. дель Прадо Игера* (Университет Король Хуан Карлос, Мадрид, Испания),
д-р географии и истории *Х. де Ойос Пуэнте* (Национальный Университет заочного обучения, Испания),
д-р ист. наук *Л. С. Окунева* (МГИМО, Российская Федерация),
д-р ист. наук *А. И. Подберезкин* (МГИМО, Российская Федерация),
канд. ист. наук *И. В. Попов* (МГИМО, Российская Федерация),
д-р истории и права *Э. Сан Мигель Перес* (Университет Король Хуан Карлос, Мадрид, Испания),
канд. филол. наук *Г. С. Романова* (МГИМО, Российская Федерация),
д-р экономики *А. Санчес-Андрес* (Университет Валенсии, Испания),
акад. РАН *Н. А. Симония* (МГИМО, Российская Федерация),
д-р ист. наук *С. М. Хенкин* (МГИМО, Российская Федерация).
Ответственный редактор выпуска канд. филол. наук *М. В. Ларионова*.

Ибероамериканские тетради. Том VI. Вып. 3 (21) / Гл. редактор *А. А. Орлов*, отв. редактор выпуска *М. В. Ларионова*. — Москва: МГИМО — Университет, 2018. — 83 с.

ISSN 2409-3416

В издании представлены статьи российских и европейских исследователей, участников VIII международной научной конференции испанистов. Статьи посвящены исследованиям различных аспектов истории и современности Испании и Латинской Америки. В отдельной рубрике публикуются статьи по вопросам языка и культуры Ибероамериканского мира, а также по методикам преподавания испанского языка. Настоящее издание является частью комплексной программы научной деятельности МГИМО МИД России. Издание адресовано как экспертам-международникам, так и широкому кругу читателей, интересующихся современными проблемами Ибероамерики.

Мнения авторов могут не совпадать с мнением редакционного совета.

Материалы публикуются в авторской редакции.

*Издание зарегистрировано в каталоге Агентства «Роспечать»,
URL: <http://www.rospr.ru/>
Подписной индекс: 80603*

ISSN 2409-3416 ББК 63.3(70)

© ИМИ МГИМО МИД РОССИИ, 2018

Editor-in-Chief Dr. *A. Orlov*
Deputy Editor-in-Chief Dr. *M. Larionova*

International Editorial and Scientific-Expert council:

Dr. *A. Shestopal* – President of the Council (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *N. Anikeeva* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *Eu. Astakhov* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *E. Astakhova* (MGIMO-University, Russian Federation),
Corresp. Member of RAS *V. Davidov* (Institute of Latin America, Russian Federation),
Dr. *A. L. Duffé Montalván* (University Rennes 2, France),
Dr. *V. Iovenko* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *R. Guzmán Tirado* (University of Granada, Spain),
Dr. *J. de Hoyos Puente* (National University of Distant Education, Spain),
Dr. *S. Khenkin* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *E. Kozhokin* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *A. Malguin* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *R. del Moral* (President of the European Association of Professors of Spanish),
Dr. *L. Okuneva* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *C. del Prado Higuera* (University King Juan Carlos, Madrid, Spain),
Dr. *A. Podberezkin* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *E. San Miguel Pérez* (University King Juan Carlos, Madrid, Spain),
Dr. *I. Popov* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *G. Romanova* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *A. Sánchez-Andrés* (University of Valencia, Spain),
Acad. of RAS *N. Simonia* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *O. Volosiuk* (National Research University Higher School of Economics, Russian Federation),
Dr. *E. Voronin* (MGIMO-University, Russian Federation),
Dr. *N. Zenenko* (Universidad Militar, Russian Federation),
A. Zenkovich (MGIMO-University, Russian Federation).

Executive editor Dr. *M. Larionova*

Cuadernos Iberoamericanos. Vol. VI. Issue 3 (21) / Editor-in-Chief *A. Orlov*, executive editor of the issue *M. Larionova*. – Moscow: MGIMO University, 2018. – 83 p.

ISSN 2409-3416 and

The publication presents the papers of the Russian and European authors, participants of the VIII International Scientific Conference of the Hispanists. The articles deal with various aspects of Spanish history and modernity and actual problems of socio-political and economic development of Latin America. A separate section includes articles on the Spanish language, culture and the methods of teaching Spanish. This edition is a component of the complex program of the MGIMO-University research activities. Present edition is addressed both to experts in international relations and broad audience of readers interested in contemporary problems of Iberoamerica.

Opinions of the authors may not coincide with the opinion of the Editorial Board.

Materials are published in author's edition.

The issue is registered in «Rospechat» Agency catalog:

URL: <http://www.rospechat.ru/>.

Subscription index: 80603

ISSN 2409-3416

ББК 63.3(70)

© ИМИ МГИМО МИД РОССИИ, 2018

Содержание

Раздел I. Ибероамерика в международном контексте: парадигмы истории и модернизации

<i>Ángel Herrerín López (España)</i>	
El Estado Autonómico en España. Raíces históricas de un problema actual.	7
<i>Farid Akhmed Abu Bakr (Rusia)</i>	
Política de represión financiera: lecciones de Iberoamérica para Rusia.	16
<i>Elena Orlova (Rusia)</i>	
Derecho corporativo en España: algunas tendencias modernas en el desarrollo de las compañías	23

Раздел II. Ибероамериканский мир в пространстве и времени. Актуальные вопросы языка и культуры: исследования и преподавание

<i>Alicia González Fernández (Rusia)</i>	
Juan Mayorga dramaturgo, premio nacional de Teatro Español.	27
<i>Tatiana George (Rusia)</i>	
Unidades fraseológicas en la variante chilena del español: enfoques lexicológico y linguo-cultural.	30
<i>Elizaveta Zhuravliova (Rusia)</i>	
La simbología del color negro en el español actual.	35
<i>Nina Koroleva (Rusia)</i>	
Comprensión auditiva como parte de la enseñanza de la traducción simultánea: como programar sus actividades y ponerlas en práctica.	39
<i>Кудрявцева И. Ю. (Россия)</i>	
Фламенко как часть национальной культуры Испании: взгляд из России.	43
<i>Кузнецова В. В. (Россия)</i>	
Образовательное сотрудничество Испании с зарубежными странами и его опыт для России.	46
<i>Anastasia Kutkova (Rusia)</i>	
Fórmulas fáticas en la enseñanza de la lengua española a extranjeros: de la teoría a la práctica.	50
<i>Elena Makarchuk (Rusia)</i>	
La formación de palabras puede reforzar el interés por el aprendizaje de la lengua.	55
<i>Yuriy Murzin (Rusia)</i>	
Enantiosemia: ¿unidad o lucha de contrarios?	59
<i>Svetlana Nikiforova (Rusia)</i>	
Reflexiones sobre la clasificación de las formas de la lengua española moderna polinacional como sistema lingüístico.	64
<i>Yulia Tsarapkina (Rusia)</i>	
Методика преподавания языка профессии (на примере пособия «Испанский язык для экономистов-экологов»)	71
<i>Olga Chibisova (Rusia)</i>	
Gramática del texto jurídico español: la difícil comprensión de las sentencias judiciales	77

Section I. Ibero-America in the international context: paradigm of history and modernization

<i>Ángel Herrerín López</i> (Spain)	
The State of Autonomies in Spain. Historical Roots of a Current Problem.	7
<i>Farid Akhmed Abu Bakr</i> (Russia)	
Financial repression policy: Latin America and Spain's lessons for Russia.....	16
<i>Elena Orlova</i> (Russia)	
Corporate law in Spain: some modern trends in the development of companies.....	23

Section II. The Ibero-American world in space and time. Topical issues of language and culture: research and teaching

<i>Alicia González Fernández</i> (Russia)	
Juan Mayorga, spanish dramaturgist, national theatre premium.....	27
<i>Tatiana George</i> (Russia)	
Phraseological units in the Chilean variant of Spanish: lexicological and lingua-cultural approaches	30
<i>Elizabeth Zhuravliova</i> (Russia)	
The symbolism of color in modern Spanish language	35
<i>Nina Koroleva</i> (Russia)	
Listening as part of the teaching of simultaneous translation: how to program activities and put them into practice	39
<i>Irina Kudriavtseva</i> (Russia)	
Flamenco as part of the national culture of Spain: a view from Russia	43
<i>Viktoria Kuznetsova</i> (Russia)	
Cooperación educativa de España con países extranjeros y su experiencia para Rusia	46
<i>Anastasia Kutkova</i> (Russia)	
Phatic formulas in teaching Spanish as a foreign language: from theory to practice	50
<i>Elena Makarchuk</i> (Russia)	
Word formation as a tool to increase motivation for language learning.....	55
<i>Yuriy Murzin</i> (Russia)	
Enantiosemy: Unity or Struggle of Opposites?	59
<i>Svetlana Nikíforova</i> (Russia)	
Adjustments to the Classification of Forms of Modern Multinational Spanish Language as a Linguistic System	64
<i>Yulia Tsarapkina</i> (Russia)	
Methods of teaching the language of profession (on the example of the manual "The Spanish language for Economists of Ecology")	71
<i>Olga Chibisova</i> (Russia)	
Grammar of Spanish legal text: why is it difficult to understand the court judgements?	77

Раздел I

Ибероамерика в международном контексте: парадигмы истории и модернизации

El Estado Autonómico en España. Raíces históricas de un problema actual

Ángel Herrerín López Doctor en Historia,
Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.
aherrerin@geo.uned.es

Resumen. En los últimos meses, incluso años, hemos asistido en España al recrudecimiento del problema del nacionalismo catalán con sus pretensiones independentistas. Problema que desborda la cuestión estrictamente catalana para incluir la necesidad de realizar una estructuración del Estado que permita dar cabida a todas y cada una de las regiones de nuestro país. El presente artículo trata de mirar al pasado y analizar la solución que la II República - referente democrático de la sociedad actual -, dio al problema de la vertebración de España en un período tan convulso como los años treinta del siglo pasado.

Palabras clave: España, Estado Integral, Nacionalismo, República, regiones autonómicas.

Ángel Herrerín López

The State of Autonomies in Spain. Historical Roots of a Current Problem

Abstract. During the last few months, over years, in Spain, we have witnessed the worsening of the problem of Catalan nationalism and its claim to independence. Beyond the particularities of the Catalan issue, this question involves a broader need to restructuring a State capable of accommodating all regions in our country. This essay aims to look at the past and analyze how the Spanish Second Republic - a Democratic reference in current Spanish society - tried to rearticulate Spain's regional and cultural diversity in such a tumultuous decade as that of the 1930s.

Key words: Spain, Integral Estate, Nationalism, Republic, autonomous regions.

El tema de la estructuración del Estado es hoy en día uno de los asuntos más candentes en nuestro país. El problema del encaje de Cataluña en España se ha recrudecido en los últimos meses, se puede decir incluso años, mientras que el del País Vasco dista mucho de estar solucionado. En estas circunstancias, siempre es interesante echar una mirada atrás y analizar, aunque sea de forma breve, cómo se intentó solucionar la vertebración de España en épocas tan recurrentes como el período republicano, referente democrático de la época que vivimos desde la muerte del dictador Franco.

Aunque antes de entrar en los avatares de la II República, conviene señalar una serie de cuestiones que ayudarán a la comprensión de ese interesante momento histórico. La aparición de los nacionalismos periféricos tuvo lugar a finales del siglo XIX. En Cataluña, el regionalismo fue ampliando su discurso para alcanzar, a partir de los años 80, principalmente, de la mano de Prat de la Riba, sus primeras connotaciones nacionalistas. En el País Vasco, Sabino Arana sentaba las bases de un nacionalismo vasco muy distinto del catalán. Mientras que el primero se basaba en raíces históricas y culturales, con una importante disposición europea, el segundo se fundamentaba más en la raza, la lengua y la religión, con referentes más locales: la casa, el pueblo, el padre. La plasmación política de uno y otro también tuvo sus diferencias: los partidos políticos catalanistas aparecieron pronto, y pretendieron integrar a todas las clases sociales, mientras que el nacionalismo vasco se concretó en grupos reducidos, con su expresión principal en el Partido Nacionalista Vasco (PNV). En otros lugares de España, la situación era muy diferente. Así, por ejemplo, en Galicia y Andalucía se puede hablar más de regionalismo que de nacionalismo.

Por su parte, el nacionalismo español tiene una identidad única e indivisible, que se opone, por definición, al reconocimiento de cualquier otro nacionalismo interno. Circunstancia que también sirve para los nacionalismos catalán y vasco en la formación de su propia identidad, y que se construye, en buena medida, en la negación de España. Nacionalismos - el español y los periféricos -, que tuvieron diferentes bases ideológicas: el primero, basado en los principios liberales de la soberanía nacional resultantes de la Revolución francesa, con valores universalistas y elaboración de leyes, como los derechos del hombre y las constituciones liberales; los segundos, desarrollados en los principios del *Volkgeist* germánico, basados en la costumbre y carácter de un pueblo, en su historia y tradición [1].

La pérdida de las colonias españolas a finales del siglo XIX fue un punto de inflexión en el avance de los nacionalismos periféricos. El desarrollo económico que, hasta ese momento, se basaba, en gran medida, en la protección de la industria y la venta de productos a las colonias, sufrió una crisis aguda que tuvo su plasmación más importante en Cataluña. Crisis que impulsó el nacionalismo con reivindicaciones de autonomía. En definitiva, los regionalismos catalán y vasco evolucionaron en nacionalismos principalmente en la última década del siglo XIX, y se convirtieron en un problema político en las primeras décadas del siglo siguiente. La posición de un nacionalismo español conservador, católico y centralizador, contrario a cualquier autonomía, facilitó su propagación y arrastró a grupos y partidos de izquierdas a incluir en sus programas demandas autonomistas. La llegada de la II República implicó la aprobación de los primeros estatutos de autonomía.

La proclamación de la República y la cuestión catalana

El centro de atención del problema nacionalista ha ido cambiando con el paso del tiempo. Si en la transición española a la democracia, tras la muerte del dictador, el problema vasco ocupó el centro de las preocupaciones debido a la organización terrorista ETA, en tiempos de la II República era el problema catalán el que centraba, prácticamente, la atención.

El mismo 14 de abril de 1931, día de la proclamación de la República, el dirigente de Esquerra Republicana de Cataluña, Francesc Macià, declaraba la República catalana dentro del Estado Federal Español. Tanto la proclamación de la primera, como el federalismo del Estado eran evidentemente prematuras, pues todavía no había Constitución que definiera el modelo de Estado. Fue necesario la presencia en Barcelona de tres ministros del gobierno provisional, Marcelino Domingo, Nicolau D'Oliver y Fernando de los Ríos, para que Macià reconsiderara su actuación y desistiera de sus intenciones. De todas formas, el gobierno admitió la puesta en marcha de La Generalidad, antigua institución catalana de gobierno, mientras que las fuerzas políticas catalanas elaboraban un Estatuto que debería ser aprobado en referéndum en Cataluña y ratificado por las Cortes españolas, en base a la futura constitución republicana [2].

Las elecciones a Cortes Constituyentes, celebradas en junio de 1931, arrojaron la victoria de republicanos y socialistas, con la consiguiente aprobación de la Constitución en diciembre del mismo año. La nueva Carta Magna definía a España como una república de trabajadores de toda clase, que se organizaba en régimen de libertad y justicia. En cuanto a la estructura del Estado, la derecha política defendía un estado

centralizado, mientras que los partidos republicanos y de izquierda se inclinaban por el sistema federal. Sin embargo, la actuación catalanista durante los primeros meses del nuevo régimen provocó ciertas reticencias entre los partidos mayoritarios en las Cortes, que desembocaron en la consideración de un Estado que no fuera ni centralista ni federal, sería el denominado “Estado integral”. El Estado integral admitía la autonomía de las regiones, pero como excepción. De hecho, los requisitos para acceder a ella eran difíciles de cumplir. Los estatutos tenían que ser refrendados por la mayoría de los ayuntamientos y aprobados en referéndum por una mayoría de, al menos, dos tercios del censo electoral, lo que hacía muy difícil su aprobación. Además, las Cortes tenían que ratificarlos, y dentro de sus competencias estaban las de enmendar o eliminar los artículos que no respetasen la Constitución o las leyes Orgánicas de las que dependían. Por último, la Administración central se reservaba una serie de competencias fundamentales, como la política exterior y de defensa, las relaciones con las confesiones religiosas, el comercio exterior y aduanas, la moneda, las legislaciones en materia penal, social, mercantil, procesal... En definitiva, las posibilidades de autogobierno quedaban muy limitadas y, por supuesto, lejos de las pretensiones federalistas [3, pp. 124–126].

Pero los catalanistas se adelantaron a toda esta normativa, y elaboraron el Estatuto de Nuria – localidad de la provincia de Gerona –, con bases federalistas, que declaraba a Cataluña: Estado autónomo dentro de la República española. Actuación que encendió todas las alarmas en las Cortes. En mayor medida cuando dicho estatuto fue aprobado en referéndum, el 6 de agosto de 1931, por 595.205 votos a favor, 3.286 en contra, de un censo de 792.524 votantes. Apoyo popular que daba a los catalanistas una baza considerable para presionar a los redactores de la constitución en el reconocimiento de una autonomía que rebasaba los planteamientos de la coalición gobernante. El socialista Indalecio Prieto llegó a tachar de desleales a los catalanistas, al tiempo que les acusaba de constituir un “Estado de hecho” y de forzar a las Cortes a sancionar lo que ya estaba aprobado por los catalanes [3, pp. 77–79], [4, p. 51].

El Estatuto de Nuria también sobrepasaba las condiciones de autogobierno establecidas por la Constitución. Defendía una estructura federal y, aunque aceptaba la soberanía española, no dejaba de reconocer que Cataluña tendía hacia la autodeterminación. Porque, además de decir que era un Estado Autónomo dentro de la República, señalaba, también, que el poder de Cataluña emanaba del pueblo y lo representaba la Generalidad. Otras cuestiones tenían también difícil encaje en la Constitución, como el declarar la lengua catalana como la única oficial en Cataluña, aunque se admitía el uso del castellano en los tribunales y la administración, y tener la exclusividad en competencias como la enseñanza, el derecho civil, los tribunales de justicia, la sanidad...

El gobierno de Azaña, formado por republicanos y socialistas, entendió que el Estatuto de Nuria era inconstitucional, por lo que lo envió a la Comisión de Estatutos del Congreso, que lo estudió en los primeros meses de 1932 y lo remitió al pleno, convenientemente modificado, a principios de mayo. Su debate en las Cortes duró cuatro largos meses por el enfrentamiento de los diferentes grupos políticos. Los catalanistas defendían una Cataluña soberana y nacional en el marco de un estado común; los partidos de derechas, como Agrarios y Tradicionalistas, veían en el Estatuto la desintegración de España; mientras que republicanos y socialistas mostraban sus reticencias ante el temor de que este primer estatuto se convirtiera en el ejemplo a seguir por otras regiones, y se iniciara un camino de disgregación difícil de contener. La situación sólo consiguió desbloquearse con la unión de los partidos gobernantes tras el fallido golpe de Estado del General Sanjurjo, en agosto de 1932. Las Cortes aprobó el estatuto reformado el 9 de septiembre, con 314 votos a favor y 24 en contra.

En su artículo primero decía que “Cataluña se constituye en región autónoma, dentro del Estado español, de acuerdo con la Constitución de la República y bajo el presente Estatuto...”. Tendría un Parlamento autonómico y un poder ejecutivo, representado por la Generalidad, que gestionaría las competencias traspasadas, como obras públicas y servicios sociales, y compartiría la gestión, entre otras, de impuestos y educación, mientras que el español y el catalán eran lenguas cooficiales. Los problemas entre la administración central y la Generalidad por el traspaso de competencias siempre estuvieron presentes, principalmente por cuestiones económicas, a pesar de que las cesiones fueron escasas. Las elecciones al Parlamento catalán, celebradas en noviembre de 1932, confirmaron la hegemonía de Esquerra Republicana de Cataluña, seguida a distancia por la conservadora Lliga Regionalista. Macià fue confirmado como presidente de la Generalidad. Al mismo tiempo, Esquerra mantenía su colaboración con las fuerzas gubernamentales en las Cortes españolas, y su otro líder, Lluís Companys participó como Ministro de Marina en el ejecutivo de Azaña en junio de 1933 [3, pp. 139–143].

Una cuestión interesante, y que no suele reflejarse cuando se aborda la cuestión catalana, es el papel reseñable que desempeñó el anarcosindicalismo, representado por la Confederación Nacional del Trabajo (CNT), en la implantación del Estatuto de Autonomía. Al inicio de la república, la CNT estaba en manos

de anarcosindicalistas, como Ángel Pestaña o Juan Peiró, que pretendían utilizar los derechos y libertades del nuevo régimen democrático para extender y fortalecer la organización. Éstos compartían militancia con una minoría anarquista — estructurada en buena parte alrededor de la Federación Anarquista Ibérica (FAI), — que entendían el momento como revolucionario, y estaban en contra de cualquier componenda con partidos políticos. Sin embargo, las relaciones entre Esquerra y la CNT eran excelentes. La primera veía en la central anarcosindicalista la pieza fundamental para mantener el orden social en Cataluña, además de preferirla en relación con la otra gran central sindical de la época, la Unión General de Trabajadores (UGT), vinculada al Partido Socialista Obrero Español (PSOE) y, por lo tanto, más relacionada con el poder central. Por su parte, la CNT había facilitado que sus afiliados votaran a favor del estatuto de autonomía y en las elecciones autonómicas lo habían hecho mayoritariamente por Esquerra [5, p. 402]. Su líder, Macià, gozaba de buena reputación en medios libertarios, tanto de anarquistas como Federico Urales, como de anarcosindicalistas, entre otros, Juan López, que no dudaba en calificarle como “un hombre honrado que inspira nuestro respeto” [6].

De todas formas, la CNT mantuvo una posición ambigua respecto a la Generalitat en los primeros tiempos republicanos: por un lado, porque su internacionalismo le impedía apoyar, abiertamente, la existencia de un Estado catalán, dentro de un Estado español, en gran medida porque estaba en contra de todo “nacionalismo, que es el mayor enemigo de la paz y de la libertad de los municipios y sobre todo de los individuos” [7]; sin embargo, por otro lado, los anarcosindicalistas mantuvieron buenas relaciones con los partidos republicanos catalanes, principalmente con Esquerra, con el objetivo de consolidar y ampliar la organización en la región de España históricamente libertaria por excelencia. Así que apoyaron, discretamente, el estatuto en el referéndum para la autonomía y propiciaron el voto, evitando hacer una fuerte campaña abstencionista, en las elecciones autonómicas al partido de Macià y Companys [4, p. 51], [5, p. 402]. Relaciones que los catalanistas también se cuidaban de proteger porque, como decía Azaña, dependían “mucho electoralmente de los votos de los sindicalistas” [8, pp. 191–192]. No le faltaba razón al presidente del gobierno, pues hay que tener en cuenta que la CNT contaba, en el pleno regional de Cataluña celebrado a principios de agosto de 1931, con 150 sindicatos en representación de 321.394 afiliados, aunque se significaba que no estaban presentes todas las delegaciones, y que la afiliación real alcanzaba los 400.000 [9]. Si tenemos en cuenta que el censo de votantes para el referéndum del estatuto, que se celebró en el mismo mes, era de 792.524 votantes, es lógico concluir que el apoyo cenetista para la aprobación del estatuto era fundamental.

Por su parte, los anarquistas siempre denunciaron estas relaciones, y hasta las utilizaron para desprestigiar a los anarcosindicalistas. Criticaban duramente cualquier contacto con los partidos políticos, pero también la dejación de principios que significaba la participación electoral de los afiliados cenetista con la aquiescencia de la dirección sindical. Así que cuando los faístas se hicieron con el control de los principales comités confederales, en el transcurso de 1932, las críticas al gobierno catalán fueron constantes, tanto por la represión que las fuerzas del orden controladas por la Generalidad ejercían contra los sindicatos, como por la aplicación estricta de los principios anarquistas, que impedían cualquier negociación, acercamiento al poder o reconocimiento nacional. Así, el periódico *Tierra y Libertad* se preguntaba quién dirigía los destinos de Cataluña, para responderse “no la Generalidad, sino la Jefatura Superior de Policía”; mientras que *El Luchador*, a la hora de editorializar sobre el estatuto catalán, señalaba que el problema de las nacionalidades no podía plantearse a los anarquistas “dada la universalidad de nuestras ideas”, y porque “el culto a la patria es tan pernicioso y vano como el culto a Dios”. Para el periódico anarquista, el estatuto no iba a suponer ninguna garantía de libertad, justicia ni igualdad, y no lo iba a hacer porque obviaba el problema principal: la desigualdad económica entre los hombres; “Nosotros, catalanes por accidente, anarquistas por convicción, por encima de todos los nacionalismos, de todas las patrias convencionales, de todas las fronteras políticas, nos sentimos hermanados con los hombres”. El estatuto, como la constitución, significaba para los anarquistas “una limitación de libertad. Y el Estado su más rotunda negación”. En fin, la libertad sólo se hallaba en la Anarquía [10].

El estatuto vasco

El problema vasco siempre estuvo en un segundo plano, en relación con Cataluña, durante el período republicano [11, pp. 211–219]. El Gobierno central trató la cuestión vasca de forma diferente a la catalana, en parte, porque la sociedad vasca no era tan proclive al nuevo régimen; pero también porque los partidos nacionalistas vascos, a diferencia de los catalanes, no habían participado con el resto de fuerzas republicanas en las actuaciones que pretendieron poner fin a la Monarquía, con especial mención al Pacto de San Sebastián, complot republicano acordado en la capital guipuzcoana en agosto de 1930 [3, p. 41], [12]. En

consecuencia, el gobierno central no admitió la formación de un órgano administrativo preautonómico, como había hecho en Cataluña con la Generalidad. De todas formas, las fuerzas vascas iniciaron, a semejanza de las catalanas, la redacción de su estatuto de autonomía. Una asamblea de ayuntamientos reunida en Estella (Navarra) aprobó un documento en el que señalaba a las provincias vascas junto a Navarra como el Estado vasco, que se integraría en una España estructurada como confederación de estados. Por su parte, las asambleas provinciales serían elegidas por voto censitario, mientras que los inmigrantes españoles con menos de diez años de residencia en el país vasco carecían de derechos políticos. Cuestiones que eran inadmisibles para una República democrática como la española, a lo que había que añadir las pretensiones de que el futuro gobierno vasco negociara un concordato propio con el Vaticano. En fin, el Estatuto de Estella tenía una base antirrepublicana debida, en gran medida, a la influencia de los carlistas, además de separatista, antidemocrático y confesional, por lo que era inasumible para el gobierno republicano-socialista.

Hay que tener en cuenta que la realidad política del País Vasco era muy diferente a la de Cataluña. Mientras que en esta las fuerzas de izquierdas eran mayoritarias, en aquel lo eran las conservadoras. Como quedó demostrado en las elecciones a Cortes constituyentes, en junio de 1931, donde la coalición: PNV, carlistas y católicos independientes logró la victoria sobre la republicano-socialista, siendo la única región de España dónde se dio esta circunstancia. De todas formas, el PNV entendió que no podía conseguir ningún grado de autogobierno si no cambiaba sus planteamientos. Así que fue variando su posición, y se fue aproximando, en un principio, al centro político y, más adelante, al PSOE, que era la fuerza de izquierda más importante en el País Vasco. En diciembre de 1931, el Gobierno central encargaba a las Comisiones Gestoras de las cuatro Diputaciones provinciales, dominadas por el PSOE, la izquierda republicana y Acción Nacionalista Vasca (ANV), la elaboración de un anteproyecto. El nuevo texto fue aprobado por una asamblea de ayuntamientos, en junio de 1932, pero con la oposición de los representantes navarros, en su mayoría carlistas, que renunciaron a participar en la autonomía vasca [11, pp. 218–221].

El anteproyecto declaraba al País Vasco “núcleo político administrativo autónomo” dentro del Estado Español, y aunque reconocía la autonomía individual de las tres provincias, las supeditaba al gobierno y parlamento autónomos. El parlamento vasco sería elegido mediante sufragio universal, con la mitad de los representantes en listas provinciales y la otra mitad en una circunscripción electoral única. El euskera era lengua cooficial con el español, un tribunal supremo vasco atendería las cuestiones legales, mientras que en materia de hacienda tendrían su propia administración, de acuerdo a los cupos señalados en el concierto económico de 1925. La cuestión religiosa quedaba supeditada a los acuerdos del estado central, con lo que se evitaba, en palabras de Prieto, que el País Vasco se convirtiera en un “Gibraltar vaticanista”.

Pero el tiempo corría en contra del estatuto elaborado por las Gestoras. Los ayuntamientos lo aprobaron en agosto de 1933 y el referéndum se celebró a principios de noviembre, con el 84 % de votos favorables, a pesar de la elevada abstención en Álava, por la oposición de los carlistas. Así que el Estatuto no llegó a las Cortes hasta diciembre de 1933, momento en el que la mayoría parlamentara, salida de las elecciones del mes anterior, estaba en manos del centro y la derecha, primordialmente, del Partido Radical y la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA), que eran contrarios a la concesión de autonomías [3, pp. 143–148], [13].

Toda esta situación viene a significar la dificultad de sacar adelante un régimen autonómico en tiempos de la República, pues a las exigentes condiciones constitucionales había que añadir la necesaria sintonía entre los partidos que controlaban el poder central y los de las regiones que pretendían acceder a la autonomía. De hecho en las elecciones de noviembre de 1933, los partidos que habían conseguido la mayoría parlamentaria en las Cortes españolas, Partido Radical y CEDA, no obtuvieron ningún diputado en el País Vasco, mientras que el PNV fue el gran vencedor, con el apoyo destacado de vizcaínos y guipuzcoanos, mientras que los alaveses se inclinaron por el bloque de derechas, con los carlistas al frente [14, p. 113]. En definitiva, la nueva mayoría parlamentaria bloqueó la tramitación del estatuto vasco, lo que, unido a la intervención estatal con el objetivo de recaudar diversos impuestos en el País Vasco, enfrentó al PNV con el gobierno, y le aproximó a los partidos republicanos y socialista. Así que el estatuto vasco no volvió a retomarse hasta la victoria electoral del Frente Popular, en febrero de 1936.

El bienio radical-cedista y la autonomía catalana

La mayoría parlamentaria de centro derecha impidió la tramitación de nuevos estatutos de autonomía [15]. La derecha española era contraria a cualquier tipo de autonomía política y administrativa, al considerarlo peligroso para la unidad de España. Circunstancia que implicó el empeoramiento de las relaciones entre el poder central y la única autonomía legalizada.

Companys era el nuevo presidente de la Generalidad tras la muerte de Maciá en el día de navidad de 1933. El dirigente de Esquerra intentó profundizar en el autogobierno de Cataluña, pero sus pretensiones chocaron con la nueva mayoría parlamentaria. El enfrentamiento más significativo tuvo lugar por la denominada Ley de Contrato de Cultivos. El parlamento catalán aprobó, en abril de 1934, la ley que permitía a los rabassaires-campesinos arrendatarios — mantener la tierra que trabajaban y hasta comprarla tras 18 años de cultivo. Los propietarios protestaron y los partidos conservadores plantearon su inconstitucional. La sentencia correspondiente dio la razón a los dueños de la tierra y declaró incompetente al parlamento regional para legislar sobre esta cuestión. Pero el parlamento catalán, en franca rebeldía, ratificó la ley. Era la culminación de una serie de enfrentamientos, cada vez más intensos, con el poder central desde la mayoría parlamentaria de centro derecha.

El enfrentamiento sirvió para potenciar los planteamientos más nacionalistas de Esquerra, que planteó la cuestión como un ataque a Cataluña. Los intentos de solución por parte del presidente del gobierno central, Ricardo Samper, del Partido Radical, chocaron con la oposición de su principal socio parlamentario, la CEDA, que provocó una crisis de gobierno [3, pp. 301–306]. La entrada en un nuevo ejecutivo de tres ministros de ésta formación avivaba la desconfianza de las fuerzas republicanas por sus tintes autoritarios y antiparlamentarios, e incitó, ya no sólo al levantamiento de los nacionalistas catalanes, sino al de la izquierda, en general, a nivel nacional, bajo la dirección, prioritaria, del PSOE. El día 6 de octubre, el presidente de la Generalidad, Companys, protagonizaba un nuevo acto separatista al proclamar el Estado Catalán en la República Federal Española. El gobierno encargó al General Batet la misión de acabar con la rebelión [16].

Llegados a este punto, hay que volver a señalar la importancia de la CNT en los acontecimientos que tuvieron lugar en Cataluña [17]. La Generalidad, como se recordará, ya no tenía el apoyo de la organización anarcosindicalista, ahora en manos anarquistas, por lo que le faltaba el soporte de la principal organización obrera de la región. En febrero de 1934, el líder socialista Largo Caballero sancionó la formación de la Alianza Obrera catalana, que contaba con la participación de la UGT, el Bloque Obrero y Campesino, Izquierda Comunista, la Unión de Socialistas de Cataluña, la Unión de Rabassaires y los Sindicatos de Oposición (escisión cenetista). Pero no logró atraerse a la CNT, cuestión fundamental si se pretendía una movilización popular [18].

Así que en la madrugada del 5 de octubre, cuando la Alianza declaró la huelga general en Cataluña, el movimiento, según los confederales, era una lucha que había que situarla en el plano nacionalista, carente de masas y del proletariado, e impuesta por las pistolas y fusiles de los «escamots», milicia del Estat Catalá, organización separatista. Esta situación no impidió, como sucedió en otros lugares de España, que muchos anarquistas se lanzaran a la calle e intentaran dar al levantamiento un carácter libertario. Según fuentes oficiales, en los pueblos de Montbrió, Monferri, Salomó y Llidemolins, los revolucionarios se habían apoderado de los ayuntamientos y habían declarado el comunismo libertario. En San Sadurní, la FAI se había adueñado del pueblo, mientras que en Villafranca los anarquistas habían quemado tres iglesias y dirigido su ira contra locales del Partido Radical, la Lliga y el Casino Católico [19].

En consecuencia, la CNT mantuvo en esos días un enfrentamiento a doble banda; por un lado, contra catalanistas y miembros de la Alianza; y, por otro lado, contra las fuerzas armadas gubernamentales. Al mismo tiempo, representantes de las Juventudes Socialistas y del Bloque Obrero y Campesino arengaban al pueblo sobre el peligro que corrían las libertades catalanas y la deriva “fascista” del gobierno central. Aunque hubo contactos entre miembros de la CNT y la Alianza, el entendimiento fue imposible. Así que mientras Companys proclamaba el Estado Catalán, el periódico confederal Solidaridad Obrera era prohibido, los cenetistas perseguidos y sus locales clausurados. El Comité Regional de la CNT sacaba una hoja clandestina en la que señalaba que no se renunciaba a tomar parte en la acción pero siempre en la forma que correspondía “a sus principios revolucionarios y anárquicos” [20].

En definitiva, la CNT no participó en el movimiento catalanista, ni en la huelga general promovida desde la Alianza Obrera con el beneplácito del gobierno catalán, con lo que ambas acciones estuvieron condenadas al fracaso al faltarles el apoyo de la masa trabajadora. Así que la intervención de las fuerzas armadas de la 4ª División, al mando del General Batet, sofocaron la rebelión en pocas horas. Las fuerzas gubernamentales ocuparon los edificios principales como el Ayuntamiento o el Palacio de la Generalidad, al tiempo que Companys, con el alcalde de Barcelona, Carlos Pi y Suñer, sus consejeros y concejales eran detenidos y trasladados al vapor Uruguay; salvo el Consejero de Gobernación, Josep Dencàs, al que muchos señalaban como responsable de la represión cenetista, que se escapaba por un túnel que comunicaba con el alcantarillado de la ciudad [21], [22, p. 131]. Huida simbólica, que desde las filas anarquistas se interpretaba como la incompetencia de los hombres de Esquerra que habían pretendido “una caída heroica, que en lugar de heroica resultó enormemente ridícula” [23]. En fin, la CNT había

sido pieza fundamental en los devenires de la autonomía catalana, en 1931, con los votos de sus afiliados en el referéndum de aprobación del estatuto; y volvía a serlo en octubre de 1934, por su oposición a la Generalidad y al resto de fuerzas aliancistas en un movimiento que tachaban de nacionalista y, por lo tanto, alejado de sus principios libertarios.

Las Cortes españolas suspendieron el Estatuto catalán, mientras que las competencias transferidas volvieron a la administración central. La famosa Ley de Cultivos fue anulada, con los consiguientes desahucios, mientras que diferentes consejos de guerra procesaban a los insurrectos, entre los que se encontraban los miembros de La Generalidad. La normalidad autonómica catalana no volvió hasta la victoria electoral del Frente Popular.

El Frente Popular: fin y principio del régimen autonómico

Los hechos acaecidos con la revolución de Octubre, con especial atención a la represión, provocaron la necesidad de unión en las fuerzas de izquierda. Así se lo demandaban los miles de presos que abarrotaban las cárceles españolas. Su puesta en libertad era la condición prioritaria que facilitó la formación del Frente Popular, coalición electoral integrada por Izquierda Republicana, Unión Republicana, PSOE, UGT, Juventudes Socialistas, Partido Comunista de España (PCE), Partido Sindicalista y Partido Obrero de Unificación Marxista (POUM) [24]. La CNT no formaba parte del Frente Popular, su ideología le impedía participar en las elecciones. Sin embargo, la imposibilidad de sacar a sus militantes encarcelados por otras vías que no fueran la victoria electoral de las fuerzas de izquierda, puso, una vez más, a la organización anarcosindicalista en la encrucijada entre el voto y la abstención. La decisión de tomar el camino del sufragio colaboró en el triunfo electoral de la izquierda.

La victoria del Frente Popular, en las elecciones de febrero de 1936, impulsó el régimen autonómico en toda España. En Cataluña, la coalición frente-populista integró a Esquerra y otros partidos nacionalistas, con lo que alcanzaron la victoria sobre el bloque de derechas, conformado por partidos que iban desde la Lliga hasta los monárquicos. El parlamento autonómico reanudó sus funciones tras la puesta en libertad del presidente de la Generalidad, Companys, y sus consejeros. El ejecutivo catalán recuperó, desde primeros de marzo, las competencias derogadas tras la revolución de octubre de 1934.

En el País Vasco, el PNV concurrió en solitario a unas elecciones que ganó con nueve diputados, mientras que el Frente Popular, que incluyó en sus listas a los miembros de ANV, obtuvo siete, y el bloque de fuerzas conservadoras consiguió ocho. El socialista Indalecio Prieto impulsó la aprobación del estatuto vasco, que formaba parte del programa del Frente Popular. De todas formas, el tiempo volvía a correr en contra de la autonomía vasca, pues la rebelión militar del 18 de julio de 1936 impidió la aprobación del estatuto, que se materializó en octubre del mismo año, ya en plena guerra civil [3, pp. 320–327].

Pero la victoria electoral del Frente Popular impulsó también la tramitación de estatutos en otras regiones de España. En Galicia, el Frente Popular concurrió a las elecciones junto al Partido Galeguista (PG), con Rodríguez Castelao al frente, e impulsó la tramitación del estatuto. El referéndum se convirtió en uno de los principales escollos del régimen autonómico en esta zona, en gran medida, por ser una región con un fuerte abstencionismo electoral. Así que la aprobación del estatuto, a finales de junio, con más de un noventa por ciento de voto afirmativo, hay que situarlo, en gran medida, en los arreglos de los partidos convocantes. Fuera como fuese, el estatuto gallego se presentó en las Cortes el 15 de julio, es decir, tres días antes de la rebelión militar, con lo que no llegó a aprobarse [25, pp. 354–358].

En Andalucía, el regionalismo está unido a la figura de Blas Infante. El proyecto estatutario volvió a potenciarse, tras un primer intento en 1933, con la victoria del Frente Popular, pero la región quedó dividida en los primeros compases de la guerra civil, lo que impidió su finalización. En el Levante, Sigfrido Blasco Ibáñez, hijo del famoso escritor Vicente Blasco Ibáñez, protagonizó los primeros intentos regionalistas a través del Partido de Unión Republicana Autonomista (PURA), en 1931, sin éxito. En las elecciones de febrero de 1936, el Frente Popular siguió la misma dinámica que en el resto del territorio español, y pactó con fuerzas regionalistas como la Esquerra Valenciana, surgido de una escisión del PURA, y el Partido Valencianista de Izquierdas. Las formaciones regionalistas iniciaron la elaboración del estatuto de autonomía, pero el inicio de la guerra civil impidió su finalización. Circunstancias semejantes se dieron en Aragón, donde el Partido Republicano Aragonés, regionalista y de izquierdas, inició la redacción del proyecto de autonomía para la región, que concluyó a principios de junio, sin tiempo suficiente para concluir su tramitación. Hasta en zonas de fuerte raigambre conservadora, como León y Castilla, la CEDA y el Partido Agrario impulsaron un tipo de regionalismo que tenía más que ver con la españolidad que con cualquier otro tipo de nacionalismo visto hasta ahora. La redacción de un estatuto en esta zona se

inició en mayo de 1936 que, por lo avanzado del momento, no llegó a concretarse. En las islas, los procesos autonómicos no pasaron de la fase embrionaria. En Canarias, los regionalistas no comenzaron a redactar un proyecto hasta el 15 de julio de 1936; mientras que en las Baleares, el Partido Regionalista se vio solo en su intento de iniciar el proceso autonómico [3, pp. 152–156 y 326–327].

En definitiva, la nueva estructura de España bajo el modelo de Estado integrado por regiones autónomas avanzaba de forma rápida en la primavera de 1936. Sin embargo, los grupos más reaccionarios “entre una España roja y una España rota”, en palabras de Calvo Sotelo durante un mitin en San Sebastián en noviembre de 1935, preferían la primera [26]. Así que la guerra civil abrió un paréntesis, de más de cuarenta años, que no se cerró hasta la vuelta de España a la democracia.

Notas y referencias bibliográficas

1. Sobre todas estas cuestiones, véase, entre otros; José Álvarez Junco (2001), *Mater dolorosa. La idea de España en el siglo XIX*, Madrid, Taurus; Santos Juliá (2004), *Historia de las dos Españas*, Madrid, Taurus; Antonio Elorza (2001), *Un pueblo escogido: génesis, definición y desarrollo del nacionalismo vasco*, Barcelona, Crítica; Javier Corcuera (2001), *La patria de los vascos: orígenes, ideología y organización del nacionalismo vasco (1876–1903)*, Madrid, Taurus; Xosé Manuel Núñez Seixas (1998), *Movimientos nacionalistas en Europa, siglo XX*, Barcelona, Síntesis; José Luis de la Granja (2003), *El siglo de Euskadi. El nacionalismo vasco en la España del siglo XX*, Madrid, Tecnos; Enric Ucelay Da Cal (2003), *El imperialismo catalán. Prat de la Riba, Cambó, D'Ors y la conquista moral de España*, Barcelona, Edhasa; Albert Ballcells (2004), *Breve historia del nacionalismo catalán, Madrid, Alianza Editorial*; César Alcalá Gimenez (2006), *Claves históricas del independentismo catalán*, Baracaldo, Grafite.
2. Véase: Julio Gil (2006), *Segunda República Española (1931–1936)*, Madrid, Biblioteca Nueva; Julián Casanova (2009), *República y guerra civil*, Madrid, Crítica-Marcial Pons; Eduardo González Calleja, Francisco Cobo, Ana Martínez y Francisco Sánchez (2015), *La Segunda República Española*, Barcelona, Pasado y Presente.
3. Julio Gil (2006), *Segunda República Española (1931–1936)*, Madrid, Biblioteca Nueva.
4. César M. Lorenzo (1972), *Los anarquistas españoles y el poder*, París, Ruedo Ibérico.
5. Josep Termes (2011), *Historia del anarquismo en España (1870–1980)*, Barcelona, RBA.
6. *Solidaridad Obrera*, Barcelona, 25-4-1931.
7. *El Luchador*, 1-5-1932.
8. Manuel Azaña (1981), *Memorias políticas y de guerra, I*, Barcelona, Crítica.
9. Pleno Regional de Sindicatos de Cataluña 2/4 agosto 1931. Fundación Salvador Seguí (en adelante FSS), fondo: Anterior Guerra civil, caja 1.
10. *Tierra y Libertad*, 23-9-1932 y *El Luchador*, 14-10-1932.
11. José Luis de la Granja (2003), *El siglo de Euskadi. El nacionalismo vasco en la España del siglo XX*, Madrid, Tecnos.
12. El 17 de agosto se reunieron en la capital guipuzcoana bajo la presidencia de Fernando Sasiain, dirigente local de UR, Azaña y Lerroux por Alianza Republicana; Domingo, Albornoz y Galarza por el PRRS y Alcalá Zamora y Maura por la DLR, más los regionalistas de la ORGA, EC, ARC y AC. A título de independientes estuvieron Felipe Sánchez Román, Eduardo Ortega y Gasset e Indalecio Prieto. Los nacionalistas vascos estuvieron ausentes. Los asistentes acordaron la creación de un Comité Revolucionario dedicado a coordinar un movimiento insurreccional presidido por Alcalá Zamora e integrado por Maura, Azaña, Domingo, Prieto y Albornoz.
13. Eduardo González Calleja, Francisco Cobo, Ana Martínez y Francisco Sánchez (2015), *La Segunda República Española*, Barcelona, Pasado y Presente.
14. La CEDA fue el partido más votado en noviembre de 1933, y obtuvo 115 escaños, mientras que el Partido Radical consiguió 104: Julián Casanova (2009), *República y guerra civil*, Madrid, Crítica-Marcial Pons.
15. Nigel Townson (2002), *La República que no pudo ser. La política de centro en España (1931–1936)*, Madrid, Taurus.
16. Sobre octubre de 1934, véase: Santos Juliá (1997), *Los socialistas en la política española, 1879–1982*, Madrid, Taurus; Julián Casanova (2009), pp. 128–130; David Ruiz (2008), Octubre de 1934. Revolución en la República española, Madrid, Síntesis; Ángeles Barrio (1988), Ángeles, Anarquismo y anarcosindicalismo en Asturias (1890–1936), Madrid, Siglo XXI; Sandra Souto (2004), Y ¿Madrid? ¿Qué hace Madrid?: movimiento revolucionario y acción colectiva (1933–1936), Madrid, Siglo XXI.
17. Ángel Herrérín (2016), “La CNT en el movimiento de octubre de 1934: entre el boicot y la participación”, *Hispania* nº 252.
18. Sobre la formación de la Alianza Obrera, véase: John Brademas (1974), *Anarcosindicalismo y revolución en España (1930–1937)*, Barcelona, Horas de España, p. 123; Barrio, Ángeles (1984), “La CNT de Asturias, león y Palencia y la Alianza Obrera de 1934”, *Estudios de Historia Social*, 31; Marta Bizcarrondo (2008), *Historia de la UGT. Entre la democracia y la revolución, 1931–1936*, Madrid, Siglo XXI, pp. 116–117; Ángel Herrérín (2014), “República y sindicalismo: Entre la democracia y la insurrección”, Ana Aguado y Luz Sanfeliu (eds.), *Caminos de Democracia. Ciudadanía y culturas democráticas en el siglo XX*, Granada, Colmares, pp. 169–186.

19. *Informe sobre Cataluña, octubre de 1934*, Archivo General Militar de Ávila (en adelante AGMA), Antecedentes políticos, leg. 4, carp. 1.
20. *Informe Federación Local de Sindicatos Únicos de Lérida*, Instituto Internacional de Historia social de Ámsterdam (en adelante IIHS), CNT, 68 A. Manifiesto Comité Regional de Cataluña, 6 de octubre de 1934, en José Peirats (1971), *La CNT en la revolución española*, tomo 1, Cury-Colombes, Ruedo Ibérico, pp. 101–102.
21. *Informe sobre Cataluña*, AGMA. Antecedentes políticos, leg. 4, carp. 1.
22. David Ruiz (2008), *Octubre de 1934. Revolución en la República española*, Madrid, Síntesis.
23. *Tiempos Nuevos*, II/1, 10 de enero de 1935.
24. Sobre el período desde la victoria del Frente Popular hasta el inicio de la Guerra civil, véase, entre otros: Eduardo González Calleja y Rocío Navarro Comas (eds.) (2011), *La España del Frente Popular. Política, sociedad, conflicto y cultura en la España de 1936*, Granada, Comares; Francisco Sánchez Pérez (coord.) (2013), *Los mitos del 18 de julio*, Barcelona, Crítica.
25. Xosé Manuel Núñez Seixas (1998), *Movimientos nacionalistas en Europa, siglo XX*, Barcelona, Síntesis.
26. *La Época*, 11-11-1935.

Política de represión financiera: lecciones de Iberoamérica para Rusia

Farid Akhmed Abu Bakr, Doctor en Economía,
Universidad MGIMO, Moscú, Rusia.
Farid.abubakr88@gmail.com

Resumen. La crisis económico-financiera mundial de 2008 reveló una serie de graves problemas estructurales de la economía mundial, afectando de manera acentuada los países desarrollados altamente endeudados. Entre tales se distinguen España, Italia, Portugal, EEUU, Gran Bretaña y Japón. Por otro lado, los mercados emergentes siguen siendo zona volátil de los flujos de capital privado, específicamente demostrando vulnerabilidad a las inversiones de cartera. La desaceleración de los ritmos de crecimiento del PIB en tales países como Argentina, Chile, Colombia, Brasil y México derivada de la caída de demanda de los productos básicos provocó un deterioro sustancial de las finanzas públicas.

Con este telón de fondo cobra importancia la modalidad inconvencional de la política monetaria. En particular se destaca la política de represión financiera que se ha convertido en un instrumento muy recurrente en los últimos 8 años. El presente artículo hace una aportación al estudio cuantitativo del efecto combinado de los instrumentos más frecuentemente usados de la política de represión financiera interna. El fin del estudio es identificar las consecuencias macroeconómicas de dicha política sobre la tasa de crecimiento del PIB y sus elementos.

Palabras clave: represión financiera, tipos de interés negativos, deuda soberana, política monetaria no convencional, crecimiento económico, análisis regresivo.

Farid Akhmed Abu Bakr

Financial repression policy: Latin America and Spain's lessons for Russia

Abstract. Global financial crisis that in 2008 struck the economy and revealed many structural problems for the first time after the Great Recession had developed countries with high debt level at its core. The world's richest economies such as Spain, Italy, Portugal, United States, the UK and Japan found themselves at the brink of default. Meanwhile emerging markets remain a volatile area with high fluctuations in portfolio investment. Lower economic growth rate in Argentina, Chile, Colombia, Brazil or México caused by a slump in commodity prices created a hole in national budgets.

Therefore, within a framework of nonconventional monetary policy both developed and emerging nations resorted to measures of financial repression between 2009 and 2014 to alleviate public debt problem and generate additional revenue for the government. However, recent studies dedicated to the phenomenon ambiguously assess the role of financial repression in achieving more efficient results of internal regulation. This article contributes to further quantitative analysis of a joint effect of financial repression measures. The purpose of the study is to identify macroeconomic consequences of the policy on the growth rate of GDP and its components.

Key words: financial repression, negative interest rates, sovereign debt, non-conventional monetary policy, economic growth, regression analysis.

La crisis económico-financiera mundial de 2008 reveló una serie de graves problemas estructurales de la economía mundial, afectando de manera acentuada los países desarrollados altamente endeudados. El foco de la recesión mundial se centró en naciones con deuda pública excediendo el 100 % del PIB. Entre tales se distinguen España, Italia, Portugal, EEUU, Gran Bretaña y Japón. En combinación con alta tasa de activos tóxicos provenientes de créditos hipotecarios morosos y baja tasa de crecimiento los gobiernos de dichos países se enfrentaron al problema de servicio y reducción de deuda tanto soberana como privada.

Por otro lado, los mercados emergentes siguen siendo zona volátil de los flujos de capital privado, específicamente demostrando vulnerabilidad a las inversiones de cartera. La desaceleración de los ritmos de crecimiento del PIB en tales países como Argentina, Chile, Colombia, Brasil y México derivada de la caída de demanda de los productos básicos provocó un deterioro sustancial de las finanzas públicas. En este contexto los gobiernos se ven obligados a ajustar el presupuesto y recortar el gasto social. Dada la mayor importancia del gasto público para la expansión de las economías en desarrollo la política de austeridad fiscal necesaria para recuperar el equilibrio presupuestario se vería acompañada de una considerable disminución de la renta personal generando tensiones sociales.

Con este telón de fondo cobra importancia la modalidad inconvencional de la política monetaria. En particular se destaca la política de represión financiera que se ha convertido en un instrumento muy recurrente en los últimos 8 años.

Para Rusia la represión financiera externa sigue siendo instrumento imprescindible a la hora de poner coto a los flujos de capital saliendo de nuestro país. Con las sanciones impuestas por parte de la UE y EEUU la coyuntura en el mercado financiero ruso ya revela características similares a un sector restringido por fuerzas ajenas al mercado. Consecuentemente las medidas interiores de política monetaria dirigidas a limitar el desarrollo del sector financiero no deberían ser reforzadas en Rusia. Sin embargo los resultados de estudios empíricos que revelen la relación entre la represión financiera y el crecimiento económico y asimismo los efectos macroeconómicos que dicha política ha tenido sobre las economías de España y países latinoamericanos pueden usarse para calibrar la respuesta del Banco de Rusia a la coyuntura monetaria actual con tipos de interés en los países desarrollados como Japón y EEUU marcando una tendencia alcista tras 10 años de flexibilización cuantitativa.

Concepto de represión financiera y la aplicación de la política en Iberoamérica

El término de represión financiera se introdujo en 1973 por E. Shaw y R. McKinnon [1, pp. 520–524], que publicaron dos estudios paralelos dedicados a las restricciones sobre los flujos de capital extranjero en el mercado financiero nacional de países latinoamericanos [2]. Este concepto ha ido ampliándose a lo largo de las siguientes décadas y actualmente se refiere a la política de las autoridades monetarias que restringe y limita la expansión del mercado financiero con el fin de generar ingreso adicional en las arcas públicas, a la vez reduciendo el principal de la deuda soberana y el costo de su servicio.

Entre los instrumentos que los bancos centrales y los gobiernos emplean para combatir las consecuencias negativas de la coyuntura actual se destacan los siguientes: 1) préstamos directos al gobierno o el alojamiento de bonos públicos en el balance de las entidades financieras nacionales (el así llamado “público cautivo”) influidas directamente o de forma implícita por el gobierno; 2) la imposición de política crediticia en la banca nacional que subsidia la financiación de industrias de prioridad; 3) el endurecimiento de los requisitos de liquidez que propician el aumento de la deuda pública en la cartera de los bancos (vea las reglas Basel III y Solvency II); 4) establecimiento del techo para los tipos de interés de créditos y depósitos; 5) establecimiento del rendimiento real negativo de los bonos soberanos; 6) impuestos sobre operaciones financieras; 7) restricciones sobre los flujos de inversión de cartera.

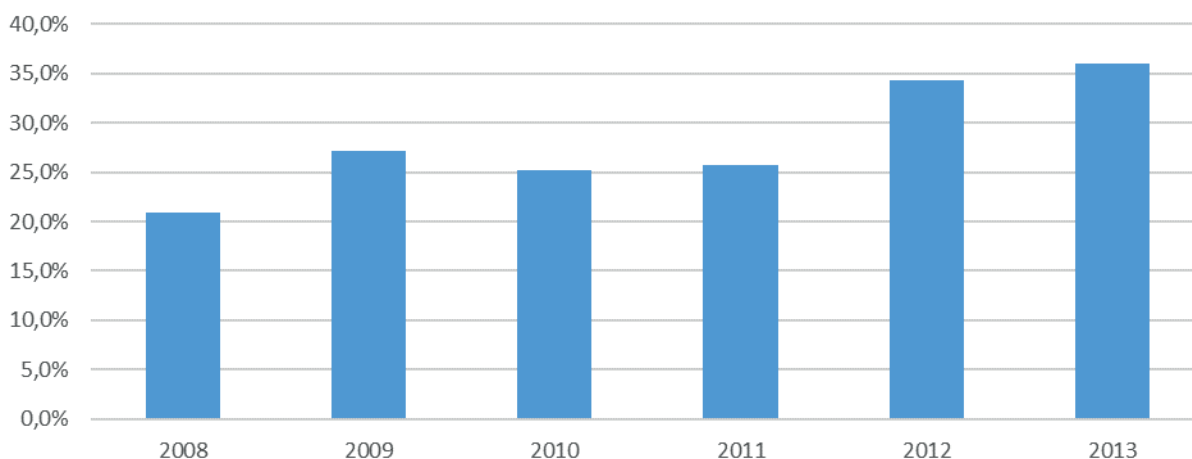
Como se puede apreciar las medidas que están a disposición de un gobierno endeudado son amplias y pueden clasificarse en dos grupos importantes: la represión financiera interna y externa. Entre los países iberoamericanos las naciones que más frecuentemente recurrían a las medidas de control interno se destacan España, Argentina y Brasil.

Tras el estallido de la burbuja inmobiliaria el gobierno español impuso el techo para los tipos de interés de depósitos. En abril de 2010 se adoptó la ley orgánica que requería a los bancos privados duplicar sus cotizaciones al Fondo de Garantía de Depósitos en el caso de que excedieran el rendimiento medio del mercado, la tasa que se establecía por el Tesoro [3, p. 7].

El gobierno español también promovió activamente la política de alojamiento de deuda soberana con bajo rendimiento en las cuentas de instituciones financieras nacionales. Los mayores bancos privados

y quasi públicos como CaixaBank y Bankia además de recibir la financiación pública también se convirtieron en mayores inversores en la deuda nacional con los bonos soberanos y municipales constituyendo hasta el 55 % del total de sus activos [4, p. 6]. Además del sector bancario importantes instituciones financieras como los fondos de pensiones y las aseguradoras se vieron afectados por las nuevas normativas. Entre tales instituciones cabe mencionar el Fondo de reserva de la seguridad social de España que vio la proporción de las obligaciones del gobierno aumentar en un 40 % dentro de su cartera de inversiones en 2012 [5]. El gráfico 1 sigue la dinámica del aumento de la proporción de bonos de estado en la cartera de la banca privada. Aunque la tendencia que se observa refleja el incremento del rendimiento de la deuda, la opinión generalmente aceptada es que la banca eligió los instrumentos de deuda nacional bajo la presión del gobierno y en el caso de estar guiada por el criterio de mercado libre habría elegido los títulos con menor riesgo inherente.

Gráfico 1. El peso de la deuda soberana de España en la cartera de los bancos privados nacionales



Fuente: Base de datos Bruegel, URL: <http://bruegel.org/publications/datasets/sovereign-bond-holdings/>.

América Latina en cierto sentido puede llamarse “la cuna” de la política de represión financiera, donde sus medidas llevan carácter sistémico y se alteran los instrumentos internos y externos de depresión del sector financiero. Sin embargo hay excepciones. Chile es un país que representa el caso opuesto a las demás naciones del continente. A partir de 1974 el país andino inició el proceso de liberalización del mercado de depósitos, quitando el techo de los tipos de interés y no cambió de rumbo cuando en 1980 la crisis golpeó su economía [6]. Desde entonces el gobierno nunca retrocedió en su compromiso con la política liberal hacia el sector financiero.

Los casos de Argentina y Brasil a su vez pueden calificarse como clásicos ejemplos de una política monetaria represiva. En Argentina la política afectaba en primer lugar a los depositantes con el rendimiento real de los depósitos asciendo en la zona negativa durante la mayor parte de los periodos de posguerra entre 1944 y 1980 y el periodo de postcrisis de 2002–2007. En ciertos periodos la tasa de interés real alcanzaba la meta mínima del -72% [7, pp. 22–27].

Brasil lleva más de sesenta años recurriendo a medidas de restricción del sector financiero. Si en el periodo de 1970–1990 estas medidas tenían mayor impacto interno con el establecimiento de techo para los tipos de interés y la venta de la deuda soberana al público cautivo a partir de 1990 el gobierno brasileño empezó a combinar dichas medidas con instrumentos de control de flujos de inversiones de cartera extranjeras. A diferencia de Chile y Colombia donde en previas épocas se habían elevado los requisitos de reserva de capital para los bancos, en Brasil las autoridades adoptaron el impuesto sobre operaciones cambiarias que más tarde se transformó en el Impuesto sobre operaciones financieras (IOF).

En los años 1990ta la tasa más alta del impuesto se imponía sobre las transacciones en el mercado de bonos. Al estallar la crisis de 1998 en Rusia y Sudeste asiático el gobierno redujo la tasa hasta el 0% y volvió a elevarla solo en 2008 hasta el $1,5\%$ para igualar las condiciones para inversores residentes y no residentes (los últimos quedaban exentos del impuesto sobre la renta).

Los inversores procuraron esquivar el impuesto a través de conversión de los títulos en recibos de depósitos. Los últimos no se gravaban con el impuesto por no estar calificados como títulos de valor. Res-

pondiendo a tales distorsiones el gobierno introdujo la tasa del 1,5 % sobre la compraventa de los recibos de depósitos [8, pp. 157–168].

Cabe indicar que a lo largo de los últimos 15 años tanto España como países de América Latina emplearon una variedad de instrumentos represivos. Estas medidas han tenido efecto controvertido sobre el crecimiento económico. Por un lado se reconoce, que la represión financiera contribuye al aumento de consumo e inversiones a corto plazo con el rendimiento negativo de depósitos disuadiendo a los actores económicos (los hogares y empresas) ampliar sus ahorros. Otra virtud de la política consiste en su capacidad de generar ingreso adicional al presupuesto mediante la depresión artificial del rendimiento de los bonos de estado.

Por otro lado este tipo de intervención de las autoridades monetarias genera una serie de desequilibrios que a medio y largo plazo pueden resultar aun más costosas para la economía. Una de obvias consecuencias es que la aceleración del consumo a costa de ahorros reduce el volumen de inversiones en el capital fijo a medio plazo, lo que evidentemente resulta en la ralentización del desarrollo tecnológico – una de las pilares de crecimiento sostenible.

Dadas las opiniones controvertidas sobre los efectos macroeconómicos de las medidas no convencionales de restricción del mercado financiero la tarea de estimar la influencia del conjunto de medidas de represión financiera interna parece tan obvia como imprescindible y urgente.

El análisis cuantitativo de los efectos de la represión financiera

Uno de los primeros estudios dedicados al análisis de la política de represión financiera en América Latina fue la investigación realizada por N. Roubini y X. Sala-i-Martin. Los autores lograron estimar que el efecto de tipos de interés reales negativos como forma de represión financiera resta el medio de 0,14 de puntos porcentuales del PIB de las economías americanas. Sin embargo el estudio no analiza el efecto combinado de varias medidas sobre la dinámica de la economía nacional.

El presente artículo hace una aportación al estudio cuantitativo del efecto combinado de los instrumentos más frecuentemente usados de la política de represión financiera interna. El fin del estudio es identificar las consecuencias macroeconómicas de dicha política sobre la tasa de crecimiento del PIB y sus elementos. La hipótesis central del estudio es que la represión financiera no afecta la tasa de crecimiento del PIB sino fomenta el consumo a costa de los ahorros.

Para medir la influencia combinada de varios instrumentos de la política se construyó el índice de represión financiera (Financial Repression Index, FRI por sus siglas en inglés). Con este propósito se analizó la muestra de países miembros de la OCDE y naciones emergentes. Los datos recogidos de las bases de información del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional reflejan la dinámica de los elementos que forman el índice en el periodo de 2000-2014 y se normalizaron según la fórmula:

$$X_{scaled} = \frac{X - X_{\bar{n}}}{St.dev.X},$$

donde X_{scaled} es el valor normalizado de un indicador;

X es el valor original de un indicador;

$X_{\bar{n}}$ es el valor medio de un indicador durante el periodo de tiempo observado;

$St.dev. X$ es la desviación estándar de los valores X de la muestra.

El índice estaba compuesto de los siguientes instrumentos de la política de represión financiera:

1. El tipo de interés real (RIR por sus siglas en inglés) – es la tasa de referencia ajustada a la inflación estimada a base del deflador del PIB.
2. La tasa de depósito real (RDR) – es la rentabilidad nominal o tasa de interés de un depósito descontando la pérdida de valor del dinero a causa de la inflación.
3. El alocamiento de la deuda soberana en las cuentas del “público cautivado”, las instituciones financieras (PubDebtH). El indicador se calcula como la proporción de las obligaciones del estado frente al total de los activos de las instituciones financieras nacionales, incluidos los bancos comerciales, los bancos estatales y los fondos de pensiones.
4. El rendimiento real de los bonos públicos (Byields) es el tipo de interés nominal que el gobierno paga a sus acreedores restando la tasa de inflación.
5. Los requisitos de reserva (ResReq) – son los requisitos impuestos por el banco central hacia la estructura y proporción de las reservas bancarias.

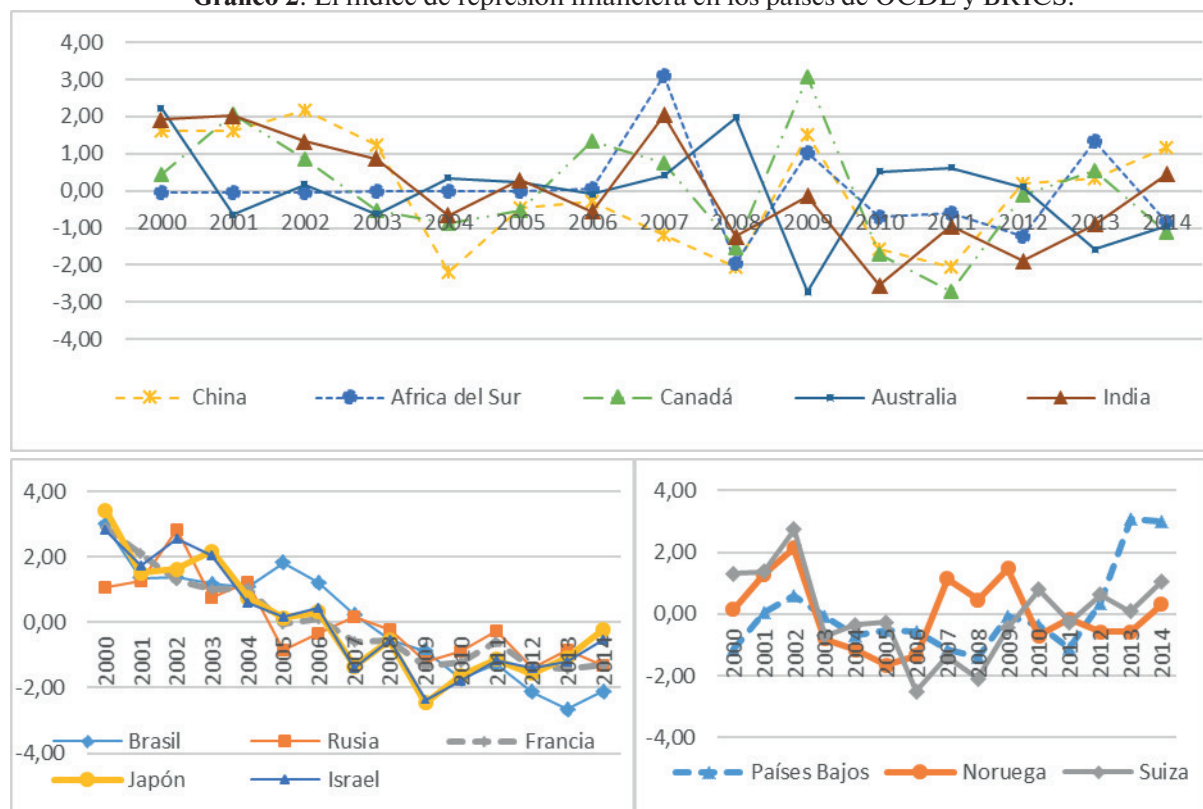
Los indicadores RIR, RDR y Byields actúan en la misma dirección, es decir su aumento apunta a un relajamiento de la política y viceversa. Los indicadores de PubDebtH y ResReq en cambio al alzarse revelan la tendencia de mayor austeridad. Por lo tanto, para conseguir que todos los elementos del índice actúen en la misma dirección se calcularon los valores inversos para PubDebtH y ResReq. Al mismo tiempo cabe destacar que la disminución del FRI refleja la intensificación de la política de represión financiera. Entonces el índice de represión financiera en su forma general puede presentarse como:

$$\text{FRI} = f(\text{RIR}, \text{RDR}, \text{PubDebtH}, \text{Byields}, \text{ResReq}).$$

Para construir el índice se emplea el método de componentes principales. Como resultado se han obtenido los valores del FRI para el periodo entre 2000 y 2014. La dinámica del índice en la muestra sometida al estudio apunta al aumento gradual de medidas represivas desde el inicio del periodo de tiempo estudiado. La característica común para todos los países de la muestra es que los gobiernos habían reforzado la política hasta 2009.

En el periodo de poscrisis la respuesta de los gobiernos fue muy variada: unos países siguieron endureciendo las políticas represivas (el consecuente descenso del FRI se observó en Brasil, Rusia, Francia, España y África del Sur. En los demás países de la muestra, el índice alcanza los valores mínimos entre 2009 y 2012 pero más tarde repunta levemente, lo que evidencia la flexibilización de represión financiera en estas naciones al mantenerse alta importancia de dicha política. El gráfico 2 describe la dinámica del índice FRI para unos países de la muestra. Alta variación de la dirección de las curvas del FRI sugiere la ambigüedad con la que los gobiernos de países en desarrollo y los países industrializados perciben las consecuencias de la política represiva. Los países que aguarda resultados positivos al llevar a cabo la represión financiera siguen reforzando su aplicación. Los gobiernos, que ven como consecuencia principal el deterioro de la actividad inversionista a largo plazo, eligieron el camino de relajación de las medidas restrictivas del sector financiero.

Gráfico 2. El índice de represión financiera en los países de OCDE y BRICS.



Fuente: calculaciones propias del autor obtenidas a base de datos del Banco Mundial y el FMI.

Por tal motivo la tarea de estimar el impacto macroeconómico de las medidas represivas en los países que las aplican parece muy actual. Con el fin de dar la característica cuantitativa del efecto macroeconómico-

mico de represión financiera se llevó a cabo el análisis regresivo de los datos de panel para el periodo de 2000-2014. El análisis se efectuó en dos etapas. En la primera fase estimamos la regresión donde la variable dependiente es la tasa de crecimiento del PIB (GDPrate). Los resultados de la estimación de la ecuación revelaron que el FRI no influye de manera estadísticamente significativa en el crecimiento económico.

En la segunda etapa se construyó la ecuación regresiva con la proporción de consumo (Cons) como variable dependiente. Se examinó la siguiente especificación del modelo:

$$\text{Cons} = \alpha + b1 \cdot \text{GDPpercap} + b2 \cdot \text{GrCapF} + b3 \cdot \text{Trade} + b4 \cdot \text{SecEdu} + b5 \cdot \text{FRI} + \varepsilon,$$

Como variables de control se utilizaron la proporción de inversiones brutas en el PIB (GrCapF), la relación entre el intercambio comercial y el PIB (Trade), así como el PIB per cápita para el primer año de observaciones. Según las regresiones de Barro [9, pp. 407–443], introducidas en la literatura científica a principios de 1990ta, además de las variables mencionadas cabe incluir el nivel de educación (SecEdu). (La variable del nivel de educación se calculó como la relación del número de personas que obtuvieron la educación media frente al total de los empleados en el mercado laboral). La ecuación original incluía inicialmente un mayor número de factores: las exportaciones netas, la proporción del gasto público en el PIB. Sin embargo, la importancia de dichos parámetros resultó muy baja para la variación de la variable dependiente Cons.

Los resultados de estimación de la ecuación regresiva están expuestas en la tabla 1. El análisis revela que la variable FRI es un factor significativo de la regresión. Los resultados deben ser interpretados de manera siguiente: el descenso del FRI (es decir el alza de nivel de políticas más represivas conlleva el incremento del consumo en 0,13 puntos porcentuales.

Tabla 1.

El efecto del FRI sobre el consumo

Variable	Estimador			
	Efectos fijos	Efectos variables	Mínimos cuadrados ordinarios	Método de los momentos generalizado
PIB per cápita	—	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)	0,00 (0,00)
Inversiones	−0,47** (0,04)	−0,48** (0,04)	−0,6* (0,05)	−0,49* (0,04)
Nivel de educación	0,01 (0,02)	0,01 (0,02)	0,10* (0,02)	0,02 (0,02)
El intercambio comercial	−0,11** (0,01)	−0,11** (0,01)	−0,1** (0,01)	−0,11** (0,01)
Índice de repression financiera	−0,13* (0,07)	−0,13* (0,07)	−0,14 (0,26)	−0,13* (0,07)
Hausman (P-value)	0,00	—	—	—
Número de observaciones	195	195	195	195
R-squared	0,46	0,47	0,52	—

NB. La variable dependiente — proporción del consume en el PIB. Los números en paréntesis indican el error estándar. Los asteriscos * y ** — son niveles de significado del 10 % — y 5 % respectivamente. Los datos no marcados con asterisco se refieren a las variables insignificantes.

Fuente: calculaciones propias del autor obtenidas a base de datos del Banco Mundial y el FMI.

De esta manera se ha confirmado la hipótesis nula que la política de represión financiera se deriva a medio plazo en el aumento de consume — elemento principal del PIB. Se ha concluido que el efecto de mayor estímulo al consumo se ha conseguido a costa de los ahorros, los que puede resultar en la desaceleración de acumulación de inversiones en los bienes capitales y consecuentemente en el declive del producto bruto.

Conclusiones: recomendaciones para política monetaria rusa

La política de represión financiera es un fenómeno que últimamente ha recibido renovado interés por parte de las autoridades monetarias en el contexto de alto endeudamiento de naciones industrializadas, entre ellas España. Sin embargo, estas políticas son propias para los países en desarrollo como Argentina, Brasil o Colombia. La imposición de restricciones sobre el desarrollo del sector financiero permite aliviar el gravamen de la deuda soberana y estimular el consumo a corto y medio plazo. Pero los riesgos que implica dicha política también merecen un análisis exhaustivo.

Entre las consecuencias negativas directas de la política de represión financiera cabe mencionar:

- la caída del nivel de ahorros y el descenso de las existencias de inversiones;
- la emergencia de burbujas financieras en los mercados de renta variable, mayor apalancamiento y volumen de operaciones con alto riesgo inherente;
- alocamiento irracional de los fondos y sobreestimación de los activos;
- aumento de desigualdad económica como consecuencia de rendimiento negativo de los depósitos (principal medio de ahorro de la mayoría de la población) y el alza exorbitante de los beneficios de los grupos de sociedad más acomodados que tienen acceso a instrumentos de inversión de alto rendimiento.

La experiencia de los países iberoamericanos a la hora de aplicar la política de represión financiera puede resultar de gran valor para el gobierno ruso. A pesar de ostentar el nivel de endeudamiento muy bajo Rusia se enfrenta con el problema de disminución de ingresos en el presupuesto y escasez de canales de crédito externos para financiar el crecimiento económico. Por este motivo los instrumentos de represión financiera pueden resultar útiles como medidas preventivas destinadas a mantener la sostenibilidad crediticia y financiera de la economía.

Uno de los riesgos que merecen atención especial es aplicación de los tipos de interés de depósitos negativos — una medida a la que el gobierno ruso recurre frecuentemente para ajustar las cuentas públicas. Al mantener la rentabilidad negativa de los depósitos afecta el modelo de consumo e inversiones en el mercado ruso. Y aunque en los últimos años los tipos de interés reales de depósitos han vuelto a la zona positiva esta política ya ha incidido negativamente en la propensión de los agentes económicos a ahorrar (solo el 8 % de la renta disponible).

La política de alocamiento de la deuda pública en las cuentas del público cautivo también tiene una serie de consecuencias. Los costos del beneficio perdido ascienden al 3–3,5 %. Dichas pérdidas se calculan como diferencia del rendimiento de bonos públicos comprados por instituciones financieras controladas por el gobierno y la remuneración que se ofrece al adquirir activos de similar nivel de riesgo y rendimiento más alto (como por ejemplo deuda corporativa con calificación de riesgo de A triple).

La represión financiera interna puede considerarse por las autoridades monetarias rusas como medio de estimular el consumo en las condiciones de inestabilidad financiera.

Literatura

1. *McKinnon R. I.* The Value-Added Tax and the Liberalization of Foreign Trade in Developing Economies: A Comment. *Journal of Economic Literature*, American Economic Association, vol. 11 (2), June 1973.
2. *Shaw E.* Financial deepening in economic development. Oxford University Press, 1973, vol. 12.
3. *Reinhart, Carmen M.* The return of financial repression, 2012.
4. *Serrano, Salvador Climent.* ¿Quién paga, quién gana? El caso de la venta del BdV, 2015.
5. Spain Drains Fund Backing Pensions. *Wall Street Journal*, 2013.
6. *Marshall R.* et al. La apertura financiera en Chile y el comportamiento de los bancos transnacionales. — CEPAL, 1989.
7. *Reinhart C. M., Kirkegaard J. F. Sbrancia M. B.* Financial Repression Redux. International Monetary Fund, Finance & Development, 2011, vol. 48, no. 1.
8. *Chamon M., Garcia M., Souza L.* FX interventions in Brazil: a synthetic control approach // *Journal of International Economics*. 2017. Iss. 108.
9. *Barro R. J.* Economic growth in a cross section of countries // *The quarterly journal of economics*. — 1991. — T. 106. — №. 2.

Derecho corporativo en España: algunas tendencias modernas en el desarrollo de las compañías

Elena Orlova, Doctoranda del Instituto de Derecho
y Seguridad Nacional de la Academia Presidencial Rusa
de Economía Nacional y Administración Pública (RANEPA), Rusia
lenoric0396@yandex.ru

Resumen. En el artículo se examinan las interpretaciones modernas del derecho corporativo, tomando en cuenta, ante todo, la experiencia de España. Se analizan las tendencias actuales en las actividades de las empresas, se centra la atención especial en la elaboración de Códigos de buen gobierno de las sociedades, que se convierten, de hecho, en una parte importante de las legislaciones nacionales. Se nota que la transparencia, la responsabilidad social y el buen gobierno son hoy en día los requisitos más importantes para la actividad exitosa de la compañía que contribuyen al aumento de su competitividad en el mercado, así como al fortalecimiento de su reputación comercial y, por lo tanto, promueven el crecimiento de la imagen atractiva de las empresas para los inversores en ojos de la sociedad civil y del poder público.

Palabras clave: derecho corporativo, corporación, empresa, sociedad, compañía, Código de buen gobierno de las sociedades cotizadas, España, accionista, inversor, autoridades públicas, sociedad civil, regulador, transparencia, responsabilidad social.

Elena Orlova

Corporate law in Spain: some modern trends in the development of companies

Abstract. The article examines modern interpretations of the corporate law, taking into account the example of Spain. The current trends in the activities of the companies are analyzed, special attention is focused on the elaboration of codes of good governance of the companies, which become, in fact, an important part of the national legislations. It is noted that transparency, social responsibility and good governance are nowadays the most important requirements for the successful activity of the company, that contribute to increase its competitiveness in the market, as well as to strengthen its commercial reputation. Therefore, they promote the growth of the attractiveness of companies for investors, in the eyes of civil society and public authorities.

Key words: corporate law, corporation, company, Good governance code of listed companies, Spain, shareholder, investor, public authorities, civil society, regulator, transparency, social responsibility.

El derecho corporativo como subsector del derecho civil que regula las relaciones sociales en el ámbito de la organización y el funcionamiento de las compañías, empresas, asociaciones, sociedades, uniones, etc., es decir, todo el espectro de organizaciones que en un sentido amplio caen bajo el término “corporación”, continúa desarrollándose estos días muy activamente de acuerdo con las tendencias actuales, debido, entre otras cosas, a las peculiaridades del mercado contemporáneo.

En el artículo se examinan algunas características de las actividades de las empresas /sociedades en España en las condiciones modernas. Este tema ha adquirido una mayor relevancia después de la crisis

financiera y económica de 2008, que se convirtió en una prueba de resistencia para muchas empresas (ante todo, del sector financiero) en la mayoría de los países de la economía de mercado, afectados por la crisis. Después de la crisis, se tomaron medidas concretas para perfeccionar las actividades de las empresas con el fin de aumentar su poder de “resistencia al estrés” y de alzar su atractivo como agentes del mercado. El estudio de estas tendencias a base de la experiencia española puede ser útil e importante para la práctica del negocio ruso.

La Constitución española reconoce el derecho a la propiedad privada y su herencia. Al mismo tiempo, el conocido jurista español Isidre Molas en su estudio fundamental “Derecho Constitucional”, que ha alcanzado varias ediciones, sostiene que “la propiedad ha perdido su carácter de poder ilimitado de usar y abusar de las cosas y, al mismo tiempo, a través de la ley, ha ido adoptado una diversidad de configuraciones, que han modulado su realidad jurídica. Todo ello se ha traducido en la aceptación de diversas limitaciones derivadas del reconocimiento de su función social” [1, p. 329]. En la Constitución española de 1978, que sigue siendo un “modelo” para muchos Estados, tanto europeos, como latinoamericanos, se indica, entre otras cosas, que “la función social de estos derechos (*los derechos de propiedad privada – nota de la autora*) delimitará su contenido, de acuerdo con las leyes” (Art. 33, párr. 2) [2]. El siguiente (tercer) párrafo del artículo mencionado especifica que “nadie podrá ser privado de sus bienes y derechos sino por causa justificada de utilidad pública o interés social, mediante la correspondiente indemnización y de conformidad con lo dispuesto por las leyes” [2].

El derecho a la propiedad privada, según Isidre Molas, “encuentra otra concreción en el reconocimiento de la *libertad de empresa*” [1, p. 330], que está establecida en el artículo 38 de la Constitución española. Este artículo señala lo siguiente: “Se reconoce la libertad de empresa en el marco de la economía de mercado. Los poderes públicos garantizan y protegen su ejercicio y la defensa de la productividad, de acuerdo con las exigencias de la economía general y, en su caso, de la planificación” [2].

Al mismo tiempo, explica Isidre Molas, “sabemos que la Constitución (*de España – nota de la autora*) establece un modelo de Constitución económica basado en la economía mixta, en que la proporción entre el sector privado y el sector público de la economía queda a la libre determinación del legislador. Así, por una parte, la Constitución legitima la existencia de un sector público y hace posible la planificación y, por otra, garantiza el derecho a la libertad de empresa (a su creación y su funcionamiento) y constitucionaliza una economía de mercado, aunque deja a la libre expresión de la mayoría legislativa la determinación de sus características” [1, p. 330].

A este respecto cabe destacar que, según lo demuestra la experiencia del funcionamiento de la economía de mercado en España, el modelo económico, establecido por la Constitución de este país, admite, en teoría, varias opciones de coexistencia (y proporción entre ellas) de la propiedad privada y la propiedad pública. Este modelo puede ser muy reclamado y eficiente en las condiciones actuales, cuando se ve un rápido proceso de “socialización” de las empresas y en general de las actividades empresariales en muchos países de la Unión Europea, incluyendo España.

La crisis de 2008 demostró la debilidad del sistema de gobierno de muchas corporaciones (empresas, compañías, sociedades), donde los órganos administrativos que están a menudo controlados casi totalmente por los gerentes contratados, que formalmente no son propietarios de mencionadas compañías, han llevado a cabo actividades ineficientes y poco éticas, tratando de obtener un beneficio a corto plazo y actuando en desacuerdo con los intereses de los accionistas mayores (shareholders), así como otros grupos de copropietarios (stakeholders). Estos errores no solo dañaron a las empresas, sino también perjudicaron a todo el sistema económico, en especial, a su sector financiero.

En estas condiciones, han adquirido especial importancia los Códigos de buen gobierno de las sociedades, que ejercen la función de control y *monitoring* interno, incluidos los posibles abusos en el trabajo por parte de la gerencia superior. Sin embargo, en algunos casos hasta la existencia de los Códigos de buen gobierno de las sociedades no ha garantizado el funcionamiento transparente de los “agentes económicos”. Por esto, surgió la necesidad de recurrir a mecanismos de control exterior, lo que permitió al regulador desempeñar un papel más activo en lo que se refiere a las actividades de las compañías.

En España “se captaron” las faltas en el trabajo de las empresas aun cuando la crisis económica de 2008 no estaba todavía en el horizonte y sobre su posibilidad teórica hablaban en voz baja solamente algunos expertos más atrevidos. El 22 de mayo de 2006, es decir dos años antes de la crisis, a base de un acuerdo con el Consejo de la Comisión Nacional del Mercado de Valores (CNMV) fue aprobado el Código de buen gobierno de las sociedades cotizadas. El este Código se han combinado las disposiciones y las normas de obligado cumplimiento, con las recomendaciones de carácter estrictamente voluntario, puesto que las cuestiones consideradas básicas e imprescindibles han quedado incorporadas a normas de obligado cumplimiento.

Después de la crisis, el Código ha sido modificado con el fin de continuar mejorando la gestión de la empresa y aumentar el nivel de transparencia en sus actividades, lo que es indispensable para, entre otras cosas, el crecimiento de su capitalización en el mercado. En mayo de 2013 por acuerdo del Consejo de Ministros de España se creó una Comisión de expertos en materia de gobierno corporativo para proponer las iniciativas y las reformas normativas que se considerasen adecuadas para garantizar el buen gobierno de las empresas y para prestar apoyo y asesoramiento a la CNMV en la modificación del mencionado Código unificado de 2006. En junio del mismo año la CNMV aprobó las enmiendas al Código. En 2014 como resultado de la combinación de esfuerzos de las administraciones públicas, las empresas, los sindicatos y la sociedad civil fue elaborada una Estrategia Española de Responsabilidad Social de las Empresas. El año siguiente (18 de febrero de 2015) fue aprobada una nueva versión del Código, que respondía totalmente a los objetivos establecidos por los expertos de la Comisión arriba mencionada. El nuevo Código contiene 64 recomendaciones frente a las 53 del Código anterior. Como señaló más tarde Elvira Rodríguez Herrero, Presidenta de la Comisión de Economía y Competitividad del Congreso de los Diputados, el “nuevo” Código de buen gobierno de las sociedades tuvo una muy buena acogida en el mercado: “Ese visto bueno de los inversores internacionales hace que las empresas españolas sean ahora más competitivas porque están en mejores condiciones para recibir financiación en un mercado global” [3].

La transparencia, la gestión empresarial adecuada (buen gobierno de la empresa) y la responsabilidad social del *business* juegan hoy en día el papel fundamental en el posicionamiento de la compañía en el mercado. Según señalan los analistas españoles, esto “genera confianza, atrae la inversión extranjera, favorece la creación de empleo y aumenta la competitividad” [3] de la empresa.

Las principales características del Código actualizado de buen gobierno de las sociedades son, ante todo, el carácter voluntariado de la aplicación del principio “cumplir o explicar” y la capacidad de evaluación de la empresa por el mercado. Esto permite crear un sistema operativo para lograr, por lo menos parcialmente, los objetivos de buen gobierno empresarial y en general cumple con los principios, que hoy en día existen en los Estados de la Unión Europea y en otros países económicamente desarrollados. El marco de gobernanza empresarial de las empresas en España incluye las prescripciones de “dos niveles”:

- Normas de cumplimiento obligatorias, incluidas en la Ley de Sociedades de Capital, y otras disposiciones legales aplicables;
- Recomendaciones de buen gobierno de las sociedades, incluidas en el Código pertinente, cuya aplicación es estrictamente de carácter voluntario.

A este respecto, debe señalarse que la Ley de Sociedades de Capital obliga a las sociedades cotizadas españolas a consignar en su informe anual de gobierno corporativo “el grado de seguimiento de las recomendaciones de gobierno corporativo o, en su caso, la explicación de la falta de seguimiento de dichas recomendaciones” [4, p.10]. De este modo, la legislación española deja a libre decisión de cada sociedad seguir, o no, estas recomendaciones de gobierno corporativo y únicamente exige que, cuando no las sigan, expliquen los motivos que justifiquen su proceder, al objeto de que los accionistas, los inversores y los mercados en general puedan juzgarlos. Esto, como se señala en el Código de buen gobierno de las sociedades cotizadas, es necesario, para que “los accionistas, los inversores y el mercado en general, cuenten con suficiente información para valorar el proceder de la sociedad” [4, p.11].

El Código de buen gobierno se aplica a las sociedades cotizadas, bajo las cuales se entienden las organizaciones, cuyas acciones están admitidas a negociación en un mercado secundario oficial de valores (de acuerdo con el artículo 495.1 de la Ley de Sociedades de Capital). Las recomendaciones del Código de buen gobierno se aplican a todas las sociedades cotizadas, independientemente de su tamaño y nivel de capitalización. Este Código reconoce que algunas de sus recomendaciones pueden resultar poco apropiadas o excesivamente onerosas para las empresas de menor tamaño.

En cuanto al papel de las autoridades reguladoras (habitualmente se entiende en este caso el Estado y sus estructuras correspondientes), en particular en España, en general, este papel se puede expresar de la siguiente manera:

- omentar una cultura de valores y de comportamientos éticos en las compañías.
- Dictar normas y formular recomendaciones para configurar consejos y cuadros directivos que tiendan a la excelencia en el gobierno de las sociedades.
- Salvaguardar los intereses de los accionistas, los inversores y, en general, el sistema financiero.
- arantizar el ahorro y la seguridad de las inversiones, haciendo que fluya el crédito a la economía real [3].

En condiciones de una competencia cada vez creciente y más compleja, los consejos de administración efectivos de las empresas exitosas parten de que la modernización oportuna de las sociedades, la aplicación

de las prácticas de buen gobierno son la respuesta más rentable a los requisitos que les imponen las leyes modernas del funcionamiento de la economía de mercado, así como los intereses sociales. Francisco Román, Presidente de la Fundación Sociedad y Empresa responsable (Seres), señala acertadamente a este respecto que “el 80% del valor de la compañía son intangibles como la reputación, que tu empresa sea un sitio deseado para trabajar o que tu marca esté asociada con valores” [3]. El grado de cumplimiento por las empresas españolas de las disposiciones del Código de buen gobierno de las sociedades en esta etapa alcanza un 82%. Esto les permitió aumentar considerablemente su competitividad, lo que es un indicador indiscutible de que el nuevo marco normativo en combinación con la comprensión por parte de los consejos de administración de las compañías de la necesidad de introducir y aplicar las prácticas avanzadas de buen gobierno de las sociedades, permite obtener resultados positivos.

Resumiendo el análisis de nuevas prácticas normativas en España en relación con las actividades de las empresas, se puede hacer algunas conclusiones que representan interés para el negocio ruso desde el punto de vista de la consideración correcta y oportuna de las tendencias modernas que dominan en el desarrollo del derecho corporativo en los Estados más avanzados de la economía de mercado.

Los problemas que se acumularon en este segmento de la economía y que se manifestaron claramente en el período de la crisis financiera y económica de hace diez años, sirvieron como punto de partida para una nueva interpretación y comprensión de las “leyes” del trabajo eficaz de las empresas, que constituyen el componente esencial de la economía de mercado. Por un lado, se hizo evidente que los propietarios de, ante todo, grandes corporaciones (accionistas) en virtud de conocidas causas han perdido en las últimas décadas un control eficaz del funcionamiento de sus empresas, habiendo puesto carga sobre los hombros de los gerentes contratados, cuya actividad a menudo no fue eficaz, sino perjudicial para los intereses de la compañía (y de tal modo para los intereses de los propietarios reales de la empresa).

Por otro lado, hay una tendencia evidente de la evolución gradual de la economía de mercado en varios Estados más avanzados, sobre todo europeos, hacia su creciente socialización. Esto significa que en las actividades de las empresas se toma en cuenta cada vez más el interés público.

Estas tendencias han dado lugar a la necesidad de elaborar los Códigos de buen gobierno de las sociedades, que actualmente forman parte de la base normativa de la legislación de los Estados, en particular de España. La aparición y el perfeccionamiento de estos Códigos se puede considerarlo como factor del desarrollo del derecho corporativo en condiciones de la evolución de la economía de mercado.

Tales conceptos como la transparencia, es decir, la apertura en la actividad de la compañía, su responsabilidad social o, en otras palabras, la responsabilidad del mundo de negocios ante la sociedad y, por supuesto, el buen gobierno de la compañía, que implica una gestión eficiente de la empresa, el clima interior sano en la misma, un comportamiento responsable del aparato administrativo y de los empleados, — todo eso son las exigencias de nuestro tiempo, una ejecución rigurosa que contribuye a la prosperidad de la empresa en la economía de mercado.

En nuestra opinión, algunos ejemplos de la experiencia española pueden ser útiles para el desarrollo ulterior del derecho corporativo en Rusia y para el mejoramiento del funcionamiento de las empresas rusas.

Literatura

1. Molas, Isidre. Derecho Constitucional (tercera edición). — Madrid, Editorial Tecnos, 2005. — 358 p.
2. URL: http://www.lamoncloa.gob.es/documents/constitucion_es1.pdf
3. El gobierno corporativo en España. Regulación y normativa // URL: <https://www2.deloitte.com/es/es/pages/governance-risk-and-compliance/articles/el-gobierno-corporativo-en-espana.html>
4. Código de buen gobierno de las sociedades cotizadas, p.10 // URL: https://www.cnmv.es/DocPortal/Publicaciones/CodigoGov/Codigo_buen_gobierno.pdf

Раздел II

Иberoамериканский мир в пространстве и времени. Актуальные вопросы языка и культуры: исследования и преподавание

**Juan Mayorga dramaturgo, premio nacional
de Teatro Español**

Alicia González Fernández
Profesora del Departamento del Español,
de la Universidad MGIMO, Moscú, Rusia.
galicia1946@yandex.ru

Resumen. El dramaturgo como el cartógrafo nunca es neutral. El trabajo de la cartografía es mirar, escoger y representar. Es exactamente lo que hace el dramaturgo: mira, elige lo que quiere contar y lo representa sobre las tablas del escenario.

Palabras clave: Mayorga, dramaturgo, premio, cartógrafo.

Alicia González Fernández
**Juan Mayorga, spanish dramaturgist,
national theatre premium**

Abstract. A playwright just like cartographe, cannot be neutral. Cartographer's job consists in looking, selecting and representing on a map. A playwright does the same: looks, selects what to talk about and represents it on the stage.

Keywords: Mayorga, dramaturgist, premium, cartographe.

Juan Mayorga nació en Madrid el 6 de abril de 1965. Toda su juventud la dedicó al estudio de Filosofía en la UNED y Matemáticas en la UAM, obtiene la licenciatura en ambas disciplinas. No era mala la combinación para un futuro dramaturgo. A finales de los 80 y a principios de los años 90, después de la caída del muro de Berlín se fue a Alemania donde continuó estudiando las obras de Walter Benjamin, luego amplía sus estudios superiores en París. Unos años más tarde escribió un brillante trabajo de doctorado "Revolución conservadora. Política y memoria de Walter Benjamin", publicó artículos dedicados a los problemas de la filosofía de Historia y Estética al mismo tiempo como si tratara de traspasar los límites de la ciencia analítica. Fue entonces cuando Mayorga intentó hacer sus primeros pasos inseguros y tímidos en la dramaturgia. La ha estudiado con Marco Antonio de la Parra, José Sanchis Sinisterra y en la Royal Court Theatre International Summer School de Londres. Su primera obra teatral "Siete hombres buenos" [1] la publicó en la revista madrileña "Instituto de la Juventud" en 1990. Después ya le editan las revistas para "mayores". Luego aparecieron "Más ceniza", "El traductor de Blumberg", "El sueño de

Ginebra, “El jardín quemado” “Angelus Novus”. Sus piezas breves fueron editadas por Ñaque en 2001 y reeditadas en 2009 con el título “Teatro para minutos”, Teatro 1989–2014 editado por La Uña Rota en 2014 recoge el teatro completo de Juan Mayorga. La misma editorial reúne por primera vez ensayos, conferencias y artículos elegidos y ordenados por el autor en “Elipses” (Ensayos 1990–2016). El fue co fundador del colectivo teatral “El astillero”, entró en la redacción de la revista “Primer Acto”. Se puede decir que entonces ya no es filósofo ni matemático sino dramaturgo. Mayorga no se contenta con el éxito ya logrado, él procura enriquecerse con la experiencia teatral en los seminarios de otros dramaturgos, famosos en el mundo hispanohablante. Sus obras empiezan a ponerse en algunos teatros. Primero de ellas hablan solo especialistas pero pronto lo conoce todo el país. A finales del año 1998 le invitan a enseñar Filosofía y Dramaturgia a la Academia Real de Arte Teatral de España. Ya es reconocido como dramaturgo no solo en su patria sino en Latinoamérica, su fama se hace internacional. Sus obras se traducen a otros idiomas: al vecino francés, inglés, italiano, griego, rumano y hasta croatio. La primera traducción al ruso fue hecha en 2011 por Eugenio Shtorn [2]. Sus piezas ya se ponen en las tablas de Argentina, Chile; Uruguay, México; Venezuela, Brasil, Nueva York etc. No lo olvidan en su patria. El teatro “Animalario” invitó a Juan Mayorga a colaboración. El autor escribió para este teatro una serie de piezas de un acto. En ellas se trata de algunos problemas actuales de la España contemporánea. Pero la más importante es su colaboración con el colectivo más titulado del país Centro Nacional de drama de Madrid dirigido por Jerardo Vera. Allí se celebró el estreno de “Paz perpetua” [1]. A Mayorga le apasiona crear sus propias versiones de obras clásicas. Hace sus adaptaciones de unos dramas de Calderón, Lessing, Durrenmat, Sheckpiare, Ibsen, Chejov. En el Festival Internacional de teatro en Moscú y San Petersburgo en julio de 2010 fue presentada su versión del espectáculo “Platonov”. Cree que adoptar significa traducir a la lengua moderna sumergiéndose en el rico texto del original, es una experiencia difícil de sobrevalorar, está seguro de que es mejor modernizar la obra de arte clásica para acercarla al público contemporáneo que dejarla “morir” sin presentársela.

En enero de 2017 en el 34 Festival de Teatro en Málaga yo tuve el gusto de ver su obra “El cartógrafo”, protagonizado solo por dos actores: Blanca Portillo y José Luis García Pérez. (A propósito no es casual que la protagonista también se llame Blanca. Mayorga ideó su heroína pensando especialmente en esa actriz). Era una historia de un mapa, una leyenda del viejo cartógrafo del gueto de Varsovia durante la segunda guerra mundial. Cuando en el mundo todo se destruía y moría, el cartógrafo decidió dibujar el mapa de aquel pequeño mundo del gueto que todavía vivía a su alrededor pero estaba en peligro. Como ya no podía andar, mandó a una niña que saliera y buscara los datos para él.

Es que en 2008 cuando Mayorga estaba en Varsovia en una pequeña sinagoga vio una exhibición de fotos en blanco y negro cuyas inscripciones indicaban el lugar concreto donde fueron tomadas. Eran retratos de gente, casas, imágenes de la vida cotidiana etc. El autor se lanzó a buscar esos sitios en el plano de la ciudad actual y descubrió asombrado que todo había desaparecido, no quedaba ninguna huella del pasado porque nadie quería recordar el horror de la guerra, todo había sido borrado para librarse del miedo. Y el autor apenado e impresionado se inspiró a escribir su “Cartógrafo” [1] ya que consideraba que, para que la tragedia no se repitiera, no había que olvidarla, por terrible que fuera, sino que era imprescindible recuperar la memoria. Según Juan Mayorga, la obra teatral se parece a un mapa, y el autor dramático como el cartógrafo primero se pregunta: ¿Qué incluir y qué dejar fuera? El hombre de teatro nunca puede ser neutral. Aunque parezca raro que a los españoles les interese e importe la leyenda de un gueto en Polonia, el autor y los actores que interpretan los papeles en su obra están seguros de que su país también tiene una deuda con su memoria, que en España todavía no está resuelta la cuestión de la memoria histórica. Desde luego no se trata de arrastrarse eternamente lo que ocurrió, sino de utilizarlo para mejorar el presente y el futuro. Hacer como que el pasado no ha existido nunca es una ingenuidad inadmisible [3].

Hasta ahora casi la única obra traducida al ruso (a propósito, por ya citado Eugenio Shtern) son “Cartas de amor a Stalin”. En la base de esta obra están las cartas de Bulgakov y Zamiatin a Stalin. Más de setenta años atrás el autor de “Master y Margarita”, cansado de crítica y persecución por parte de sus colegas escritores, redactó unas cartas a los miembros del Gobierno soviético y personalmente a Stalin, cartas sinceras, abiertas sin ocultar nada. Lejos de los Estancos Patriarshie siete décadas después en la Península Ibérica el dramaturgo Español Juan Mayorga compuso su obra con el título sugestivo “Cartas de amor a Stalin que trata de que a veces un hombre no sabe qué hacer con su vida. El dramaturgo o cita al pie de la letra fragmentos de las cartas o se aleja de ellas demasiado. El principio puede pertenecer a una carta y el final a otra y una parte puede ser algo inventado por Mayorga. Parece un mosaico hecho de muchos fragmentos. El traductor confiesa que le daba miedo tergiversar el texto de Bulgakov, sustituirlo por algo suyo. Pero al mismo tiempo temía falsificar la obra del dramaturgo español. Ni quería convertir la obra de arte en una recopilación de citas. De paso Shern citó a Moises Safir: Las traducciones se parecen a las mujeres: “si son fieles (hechas al pie de la letra) son feas y si son bellas no son fieles (no son copias

del original)” [2]. Y en esto tiene razón. En el texto de Mayorga hay errores históricos y cronológicos. No cuesta trabajo hallarlos. Pero tal vez el autor les hace caso omiso porque su propósito no era escribir la biografía del escritor ruso sino quería hablar del genio despistado y perseguido, conciente de que es imposible luchar contra el poder absoluto.

Acaba aparecer en ruso una obra suya más: “El chico de la última fila” [1] (2006), traducción de Olga Bújova. Por ahora se publica solo en Internet [4].

Mayorga es un fenómeno actual europeo. Sus obras no causan dolor, no hieren. Simplemente son actuales, se basan sobre una experiencia literaria y filosófica, su obra no es realista, es fantasmagórica y mental. Mayorga es sincero pero no es ingenuo. No es revolucionario sino provocativo. No es superficial, es simplemente actual. Tal vez a esto se debe su popularidad [2]. Es autor de más de 20 obras teatrales, recibió el Premio Teatral Nacional (2007), Premio Max Aub al mejor autor (2006, 2008, 2009) y a la mejor adaptación (2008 y 2013) el Premio Nacional de Literatura Valle Inclán (2009), Nacional de Literatura Dramática (2013), Ceres (2013), La Barraca (2013), y Premio Europa de Nuevas Realidades Teatrales (2016). Sigue adaptando obras clásicas, escribiendo artículos científicos de filosofía, historia, literatura. Mayorga es un compromiso entre lo actual y lo eterno. En sus textos la parte del león son citas y, en primer turno, citas filosóficas y no solo porque sea filósofo de profesión sino porque es un escritor histórico, científico y filosófico.

Literatura

1. *Mayorga J.* Teatro completo de Juan Mayorga. — La Uña Rota, 2009.
2. *Шторн Е.* Хуан Майорга. Журнал Нева, 2011.
3. *Mesa C.* Entrevista con Juan Mayorga. — URL: www.aforolibre.com (01.12.2017).
4. *Бухова О.* — URL: www.theatre-library.ru

Unidades fraseológicas en la variante chilena del español: enfoques lexicológico y linguo-cultural

Tatiana K. George, Doctora en ciencias filológicas,
Catedrática de la Cátedra de teoría y práctica
de la traducción de la Universidad Pedagógica Estatal de Moscú.
Tatianaguseva@yahoo.com

Resumen. El tema de las peculiaridades lingüísticas, culturales e históricas de las variantes nacionales del español va adquiriendo importancia. El estudio del sistema temático de las unidades fraseológicas (UF) reconstruye la imagen lingüística nacional del mundo. Cada ejemplo concreto de la UF, deja al descubierto el carácter específico etnolingüístico de la figuración metafórica y presenta el material para la investigación desde el enfoque linguo-cultural.

El objetivo de nuestro estudio son los “chilenismos” fraseológicos. El análisis se enfoca en la sinonimia y homonimia, variaciones fraseológicas. Como los problemas de la variación y la frontera de la difusión de locuciones en diferentes áreas no son lo suficiente ni igualmente examinados, asimismo que el campo nacional temático de modismos es muy dinámico y diverso, fueron también realizadas por nosotros encuestas a los portadores del chileno, respeto a la semántica y las connotaciones de las UF, los cuales indican que muchas UF declaradas en los diccionarios lexicológicos de los años 80 del siglo XX como “chilenismos”, no las conocen o las consideran caídas en desuso, al mismo tiempo hay muchas que no constan en los diccionarios. Resumiendo, el análisis realizado demuestra la necesidad urgente de desarrollar - renovar y profundizar - las fuentes lexicográficas.

Palabras clave: enfoque linguo-cultural, unidad fraseológica, derivación semántica, latinoamericanismo, regionalismo, variantismo, chilenuismo.

Tatiana K. George

Phraseological units in the Chilean variant of Spanish: lexicological and lingua-cultural approaches

Abstract. The theme of the linguistic, cultural and historical peculiarities of the national variants of Spanish is acquiring importance. The study of the thematic system of phraseological units (PU) reconstructs the national linguistic image of the world. Every concrete example of PU exposes the specific ethnolinguistic character of the metaphorical imagining and presents the material for the investigation from the lingua-cultural approach.

The “chilenisms” are the target of our study phraseological. The analysis focuses in the synonymy and homonymy, changes phraseological. As the problems of the change and the border of the diffusion of locutions in different areas are not examined sufficiently neither equally, also that the thematic national idioms field is very dynamic and diverse, we realized also the survey of native speakers of the Chilean variant concerning the semantics and the connotations of PU, which indicate that many PU considered “chilenisms” in the lexicological dictionaries of the 80s of the XXth century are unknown or obsolescent, at the same time there are many that do not consist in the dictionaries. Summing up, the realized analysis demonstrates the urgent need to develop - to renew and to deepen - the lexicographical sources.

Key words: lingua-cultural approach, phraseological unit, semantic derivation, latinoamericanism, regionalism, variantism, chilenuism.

Al mismo tiempo que la “globalización” del espacio español lingüístico, cada vez va adquiriendo importancia más grande el tema de la relevancia de las variantes nacionales del español.

El proceso cognitivo de la formación de modismos refleja las realidades de la cultura, historia y orientaciones valorativas de la etnia. Los lingüistas van investigando esta cuestión en diferentes planteamientos. El objetivo de nuestro estudio son las UF de la variante chilena del español, es decir, los “chilenismos” (“vocablos, giros o modos de hablar propios de los chilenos” [1]) fraseológicos, no analizados aun en toda su variación por hispanistas rusos y extranjeros. Nuestro estudio se basa en las fuentes lexicográficas [1; 2; 3] y encuestas a los chilenos nativos.

Si tenemos en cuenta el fenómeno de la derivación semántica, no coincidencia, la divergencia, bastante frecuente, del significado panhispanico y las distinciones entre sí de los conceptos de las UF de las variantes nacionales latinoamericanas, se hace evidente que la investigación comparativa de la fraseología en el nivel de diferentes variantes, y no solamente en el de diferentes idiomas, contribuye a la interpretación adecuada de las UF de las variantes nacionales del español.

La conservación / reconstitución del contenido semántico, funcional-estilístico, emocional-expresivo de las UF es una tarea difícil – y a veces insoluble – para el traductor: el significado de las UF se determina, como se sabe, por el contexto, el traductor para revelar, descifrar el uso de una locución original debe actualizar la información de fondo, la escala implícita de las apreciaciones en la cultura en cuestión. Sin embargo no cada forma interior de las UF es transparente desde el punto de vista de la motivación metafórica y además la mayoría de las locuciones tiene connotaciones estilísticas significativas.

El ejemplo convincente del dinamismo de las UF es la metaforización de la palabra “cóndor”: **condorearse, mandarse un condoro** – equivocarse, fracasar. La palabra “condoro” que fue incluida en 2001 en el diccionario RAE, es interpretada como una falta pesada y vergonzosa. Hay unos puntos de vista diferentes a propósito de la etimología de la palabra, la opinión más difundida – su origen es el personaje carismático Condorito.

El significado de la palabra, su percepción adecuada en las actas de la comunicación intercultural y la traducción – todo esto es posible solamente con el recuento de los conocimientos de fondo del carácter cultural e histórico. El estudio de las UF, la revelación de las peculiaridades nacionales y psicológicas, el carácter específico de la psicosemántica de la etnia debe ser realizado en la esfera intercientífica de la linguocultura, inmersión lingüística y cultural, lo que determina el aspecto sustancial de la lingüística.

El enfoque linguo-cultural en la investigación del material fraseológico ayuda a vislumbrar la peculiaridad nacional de sus connotaciones, asociaciones, valoraciones, argumentación inicial. Las UF poseen una comunicatividad siendo portadores de la cultura material y espiritual del pueblo. El conocimiento del carácter específico de la cultura nacional de lengua es un momento determinante en la comunicación intercultural. La incompetencia en el campo de las UF de la cultura nacional causar problemas en la comunicación intercultural. Por ejemplo, los diccionarios dan la UF **calentar agua/la pava para que otro tome mate** (trabajar para la otra persona) con la nota Argentinismo, Chilenismo. Pero en Chile no toman mate.

En el proceso del desarrollo de la lengua surgen nuevas UF, que entran con frecuencia en relaciones de homonimia, sinonimia con las UF ya existentes, forman la polisemia fraseológica entre diferentes variantes del español, unas series enteras de sinónimos, antónimos, homónimos. Se distinguen las UF variantismos, regionalismos, latinoamericanismos, panhispanismos (en este artículo se utilizan PH, LA, R, Ch respectivamente).

Los modismos son diferentes en países de América Latina, y más aún se diferencian de los de España. Por eso, a veces no se entienden unos a otros. Sin embargo – esto es importante – la influencia de Estados Unidos sobre Chile los chilenos la ven mil veces más importante que la de España. Por ejemplo, las expresiones como “me flipa” o “me mola”, para chilenos es chino mandarín. Usan mucho más “cool” o “very good”. Sus modismos son anti España; buscan mostrar una independencia cultural, incluso respecto al idioma: **cortar el queque** – del inglés cake – cortar el bacalao.

Cabe mencionar los modismos son muy cambiantes y tienen que ver con ciclos de unos 20 años para ver si resisten el tiempo, muchas UF pueden caer en desuso o percibirse por los nativos como anticuadas. Los modismos de los jóvenes chilenos nadie los conoce, pero si alguno de ellos resiste unos 20 años, puede quedar. Un ejemplo, muy específico: en Chile la palta – aguacate – es cara y siempre ha sido cara. Entonces, en los 80 a alguien se le ocurrió que solo los ricos podían comer palta. Y los bautizó **paltones**. Hoy es un anacronismo, pero ya pasó a formar parte del acervo de modismos chilenos.

Uno de los indicios básicos de las UF es su carácter metafórico. En la estructura del significado de la mayoría de las UF sale al primer plano el aspecto connotativo determinado por los factores extralingüísticos. El porcentaje de UF con un alto grado de la transparencia de la motivación metafórica (**desaparecer como piedra en pozo, chuparse los bigotes**) es relativamente reducido. En cambio, en muchos modismos la

metaforización es mucho menos transparente: **ser más tonto que una puerta** (R) quiere decir ser burro o ignorante; **estar/andar pato** (Ch) — estar sin dinero; **ponerle pino** (Ch) — **hacer algo con esmero**, el vocablo **pino** significa **carne picada** para los pasteles.

Por otro lado, la afinidad del pensamiento del ser humano es la premisa de la aparición de la sinonimia fraseológica interidiomática: citemos ejemplos de las UF chilenas, correspondientes semánticamente por completo a las UF en el ruso: **estar a caballo en una cosa; guardar caballo; escoba nueva barre bien; aserrucharle el piso a uno; caído del catre**.

Más ampliamente en la variante chilena son presentados los modismos **léxicos**. Reflejan la historia, el modo de vivir del pueblo. Los conceptos básicos aquí son: el engaño, la mente fácil /difícil de engañar, la vida (pobre, sin dinero, resignada):

Vale callampa quiere decir **no valer nada**. Es una seta que crece dondequiera, no es para comer y además es fea. La metaforización del sentido indirecto — barrio pobre, chabolismo, villamisería — es obvia.

En cambio no lo es tanto en el modismo **verle las canillas a uno** que significa considerar a uno no muy inteligente (caído en desuso).

Hablar en coa — **engañar, confundir, fingir**. Coa (LA) es un palo, instrumento primitivo de los indios para labores de la tierra. En Chile **coa** es la jerga de ladrones, de prisioneros.

Estar uno con su cuerda (R) — estar en las buenas.

Hacer leso a uno (Ch) engañar; *leso* (R) se usa en Argentina, Chile, Perú, significa **tonto, necio, de pocos alcances; no está para leso** (Ch) — **no es tonto, no es de engañarle fácil**.

Hacer un pillullo uno (R) — no cumplir su palabra, fallar, jugar una mala pasada, hacer una faena, dejar colgado. Pillullo es una estafa, engaño (desusado).

Agachar uno el moño (R), se usa en Chile, Perú. Su metaforización es obvia: **humillarse, someterse, resignarse**.

También lo es en el modismo (R) **estar con piduyes; tener piduyes** — **estar inquieto, moverse**.

Estar uno con los pies helados (Ch) — **estar sin un duro** (desusado).

Ser una cosa plumas de la cola (Ch) — **no tener mucha importancia**.

Cabeza de pollo — **ser distraído, flaco de memoria**.

Echar la talla uno (Ch) significa jactarse; el vocablo **talla** (R) — mentira, engaño, es transparente la metaforización **echa tallas uno** — mentir, engañar.

Sacar trago (LA) — **sacar provecho**; aquí se ve el cambio metonímico, en el uso coloquial trago significa el alcohol fuerte.

Jugar la talquina (R) — **engañar, traicionar**.

Armar (или hacer) uno tamal — hacer una fullería. Tamal (LA) es un pastel de carne y en el sentido figurado es una estafa.

Subirse uno a los totorales (R) — **presumir**. Totoral (en América Latina) es un paraje poblado de totoras, variedad de junco; **un tiro y al totoral** — (Ch) una vez terminado un asunto, descansa (desusado).

Sacarse la cresta — trabajar duro (Ch). ¡Cresta! — es una interjección que denota el enojo, dolor, preocupación etc. También puede significar pegarle a alguien, darle una paliza, un golpe: **sacarle la cresta a alguien**.

Subir a uno al columpio (Ch) — **burlarse de otra persona**.

Echar el poto para las moras (Ch) — esconderse, asustarse. **Poto** significa el **culo** (LA); el modismo evoca la imagen de las vacas escondiéndose entre moras de los toros. **Tirar el poto a las moras** quiere decir **arrepentirse de algo que se estaba haciendo, evitar una responsabilidad**. **Mojarse el potito** (Ch) — **aventurarse o correr un gran riesgo**. La etimología de este modismo está bien clara: antes para cruzar el río a caballo cuando la profundidad de aquel era incognito, era muy probable mojarse el poto.

Pisar el palito (Ch) — caer en una trampa.

La locución **el pago de Chile** (Ch) es relativamente recién aparecida y significa “ingratitude, injusticia a los mejores personas del país” evocando acontecimientos históricos. “Acá no valoramos ni a los héroes patrios, ni artistas: nada... Somos el país más ingrato con los suyos que se destacan”, — dijo el chileno que participó en la encuesta.

Hacer la pata (Ch) — **adular, lisonjear**.

Cambiar uno de pelo (Ch) es ascender de clase social, generalmente con trampas; **ser uno de dos pelos** — **ser hipócrita** (desusado).

Estirar la jeta (Ch) — **ir al otro barrio, morir**.

Quedar como chaleco de mono, tratar a uno como chaleco de mono (Ch) quiere decir **muy mal**. Se evoca la imagen del chaleco del mono que acompaña al organillero.

A calzón quitado (Ch) — francamente, sinceramente; le metaforización se debe al hecho de que en la época a los niños les castigaban pegando por el culo desnudo.

La cantidad de fraseologismos **predicativos** es relativamente más reducida:

Debajo de esta champa hay bagres (Ch) — **nunca se sabe dónde encontrarás suerte**. El significado de la locución es obvia: **champa** es raigambre, tepe, cepellón; **bagre** es un tipo de pescado (anacrónico).

La champa es de chépica (Ch) quiere decir **dar largas (a), tener cuerda para rato**; el vocablo **chépica** es indigenismo, significa una planta originaria de América (anacrónico). **Champa** tiene doble sentido, también es el pelo de los genitales. Es burlesco. Se usa sobre todo por hombres machistas respecto a mujeres.

Mecido en chigua y alumbrado con chamiza (Ch) significa **hijo de nadie/ de la tierra, hombre de nada**.

Me importa un pucho (R) quiere decir que no importa nada; indigenismo de mapuche **puchum** — **colilla, residuos**. **Pucho** actualmente es el **cigarrillo barato**.

Hay vocablos que acaban hacerse parte de la cultura latinoamericana o de un país, región, creando espacios de modismos en su alrededor, haciéndose una base de series de modismos y dichos.

Chancho limpio nunca engorda (LA) — la metaforización es clarividente: si uno sólo hace negocios limpios o gana de lo que trabaja nunca va a **poder engordar**, para crecer económicamente resulta más rentable hacer algún negocio sucio.

Hacer callar a un chanco a azote / a palos (R) — utilizar medios inapropiados para salir con la suya.

Chancho embarrado quiere embarrar a los demás (R) — el culpable va a encontrar a quien culpar.

No tiene la culpa el chanco, sino quien le da afrecho (R) — tiene la culpa quien fomenta o auspicia el mal, o sea es una acción “activa”.

Qué sabe el chanco de freno, si nunca se lo ha puesto (R) — no entender en una cosa por no haberla hecho nunca antes.

Quedar uno como un chanco (R) estar (encontrarse) en una situación embarazosa (en un apuro), portarse de manera vil. Recordemos que es cerdo. O sea, quedar **sucio** moralmente.

Chancho en piedra (Ch) es una salsa típica chilena; posiblemente sustituyó la palabra el vocablo **chanco** en piedra (chancar — desmenuzar, rallar, triturar).

Marca chanco (Ch): en los años 30 del siglo XX fue popular la marca de la cerveza Pig (**chancho** en castellano). Los productores de los cigarrillos baratos y de baja calidad lanzaron **Marca Chanco**, que duró hasta muy avanzado el siglo, hasta los tiempos de Allende y llegó a ser por metonimia un significado negativo para los productos de procedencia dudosa. Hoy día son todas esas ropas marca **Gucci** que son falsas y se venden en los mercadillos, por ejemplo.

Las UF que llevan incorporadas las realidades nacionales (flora, fauna, existencia, acontecimientos y hechos históricos etc.) en cualquier lengua reflejan el carácter específico nacional de metaforización y expresión: en la mayoría absoluta de los casos son las UF que no tienen equivalentes. Encontramos una gran cantidad de las UF del tipo léxico que llevan incorporados los indigenismos: **ser (de) tagua uno/ una cosa; hacer taguas; refregarle el ají a uno; estar apache con uno; andar en cahuines; hacerse una cuncuna; matar la cuncuna; dar huaraca; helársele la chacra a uno; se le heló la chacra; en pampa; quedar uno en pampa; echar guata; buena huincha; hacerse uno una huincha; estar que corta las huinchas, cortar las huinchas; tener uno guaca; dar huira; sacarle las huiras a uno; lengua de loro; matar el pirguín; dar/ trabajar a/ al pirquén; saltar uno la quinchá; ojo al charqui!; sacarle ñachi a uno; sacar la ñoña; casarse por el palqui; ser hijo del palqui; ser más conocido que el palqui; de pata en quinchá; hacer tuto; contra pichoa, pircún; maestro chasquilla.**

Entre las UF que llevan realidades encontramos muchas unidades **comparativas** (desudados): **pegarse como nigua; ponerse uno como (un) ají; estar/ ponerse uno como ajiaco; como bola guacha; parir como un cuí; ser como cuncuna; estar como llullo; estar como un quirquincho; volverse un quirquincho; ponerse como un quirquincho; como pitihué mojado; como trile; parecer uno soldado de tramojo; fundido como tacho; irse al tacho alguien o algo y otros.**

Como vemos, las fuentes de aparición de las UF en la variante chilena son las esferas más distintas de la actividad humana, realidad, tradición, costumbres, religión, mitología etc. Abundan las UF, condicionadas por los rasgos del medio ambiente, geografía, existencia histórica, tradiciones antroponímicas y toponímicas, que expresan las propiedades individuales físicas e intelectuales de la persona, los indicios sociales etc. A menudo se encuentran las UF de objeto y las del significado cualitativo-circunstancial, que llevan diferentes características de las personas y los objetos.

La cuestión del conocimiento de los rasgos culturales históricos nacionales de las UF adquiere una importancia excepcional cuando se trata de la preparación de los lingüistas de perfil ancho y especialmente los traductores, cuyas competencias de lengua y cultura salen al primer plano en el proceso de los contactos directos de lengua con los portadores de otra cultura.

El análisis de las UF chilenas basándonos en los materiales lexicográficos y el test ulterior de los chilenos reveló el momento importante, que debería ser tomado en consideración en el trabajo siguiente en esta esfera. Los nativos indican que muchas UF declaradas en los diccionarios lexicológicos como “chilenismos”, no las conocen o las consideran caídas en desuso. De las UF escogidas (212) solamente 18 % fueron identificadas por los portadores como conocidas y realmente empleadas, las otras — fueron consideradas como desconocidas (72 %) o caídas en desuso (4,7 %). Eso demuestra la necesidad urgente de desarrollar — renovar y profundizar — las fuentes lexicográficas.

Literatura

1. Asociación de Academias de la Lengua Española, Diccionario de americanismos. — Madrid: Santillana, 2010. — URL: <http://www.rae.es/obras-academicas/diccionarios/diccionario-de-americanismos>
2. Diccionario de modismos chilenos (Chilenismos). — URL: <https://unidadmpt.wordpress.com/2014/09/27/diccionario-de-modismos-chilenos-chilenismos/>
3. *orales Pettorino, F.* Nuevo Diccionario Ejemplificado de Chilenismos. — Valparaíso: Puntángelos. 2010.

La simbología del color negro en el español actual

Elizaveta V. Zhuravliova, Doctora en Filología,
Profesora titular del Departamento de las lenguas románicas
de la Universidad Pedagógica Estatal de Moscú, Rusia.
zhu18@yandex.ru

Resumen. En el artículo se analizan algunas características de las unidades fraseológicas con la denominación del color negro, sus connotaciones negativas y positivas en el español actual.

Palabras clave: Cultura nacional, símbolo, denominación de color, connotación, apreciación, fraseología, metáfora.

Elizabeth V. Zhuravliova

The symbolism of color in modern Spanish language

Abstract. The article analyzes some characteristics of the phraseological locution with designation of black color and its negative and positive connotations in the modern Spanish.

Key words: National culture, symbol, color naming, connotation, appreciation, phraseology, metaphor.

La complejidad del vocabulario cromático y sus particularidades culturales y nacionales se refleja perfectamente en la siguiente frase: “La vida a la española en blanco y negro: Después de pasar una noche en blanco me quedé sin blanca y me puse negro”. Aquí observamos la más sencilla oposición clásica entre dos colores de significado diferente: el blanco y el negro. Precisamente estos colores acromáticos prevalecen en las unidades fraseológicas que pueden abarcar todas las esferas de nuestra vida y representar conceptos contrarios: bondad-maldad, vida-muerte, luz-oscuridad.

El color mismo y las denominaciones del color son categorías universales que están matizadas de connotaciones nacionales, lingüísticas, históricas y culturales. El espectro básico de colores en cada idioma crea el concepto general del mundo y conforma la cosmovisión. Sin embargo las denominaciones de colores están estrechamente relacionadas con el concepto nacional del mundo de una etnia en particular. El significado del color depende del lugar, tiempo y la cultura nacional, pues en el Oriente, por ejemplo, el blanco es el color de luto y en el mundo occidental lo es el color negro.

El color, sin embargo, se entiende y se percibe como el lenguaje visual igual que una palabra o un texto, pero matizado subjetivamente. No en vano cada persona tiene su color favorito, y estas apreciaciones individuales provocan sensaciones, despiertan sentidos y transmiten mensajes.

En las sociedades contemporáneas el color negro desde hace mucho se asocia en la mayoría de los casos con algo negativo, oscuro, pesimista, melancólico, mortal. Se explica que tal percepción está relacionada con antiguas creencias y supersticiones, con energía negativa de la noche, porque la oscuridad evoca peligro e incertidumbre. Los colores tienen hasta su propia ideología que se creó debido a las condiciones histórico-sociales: el rojo se vincula con el comunismo, el marrón con el fascismo. Y el color negro absorbió la negación y empezó a simbolizar algo al margen de la ley (la bandera negra de los piratas, por ejemplo) o movimientos de protesta (colores de muchos movimientos separatistas, anarquistas y nihilistas), cuando el color de la noche significa la insurrección, la renuncia de los poderes públicos y fuerzas estatales y se enfrenta a la bandera blanca, símbolo de la rendición.

Estos «pacíficos» secesionistas asaltaron la sede del Gobierno de España en Girona, arriaron las banderas de la UE y de España e izaron una «estelada» y la *bandera negra independentista*, enseña que se contrapone a la *bandera blanca de la rendición* [1].

Pero sin el color negro la visualidad sería incompleta. El color negro se ve hasta en la onomástica, pues el nombre griego **Melania**, el inglés **Pamela**, el italiano **Morena** y el persa **Laila** significan **La negra**. Y **Mauricio** (del latín Mauritius), **Maurice** en Francia, **Morris** en Inglaterra y **Moritz** en Alemania significan **El moro**. En este caso no tienen nada que ver con el pesimismo tradicional de la percepción del color negro.

Es obvio, que el simbolismo del color negro muy claramente se refleja en el arte visual, la pintura, donde adquiere especial significado teórico a inicios del siglo XX, en particular en la obra de Kazimir Malevich, cuyo “Cuadrado negro” se posiciona como atributo de nueva religión, como anticolor-protagonista de pura abstracción, supremacía de la nada entendida como universo geométrico y monocromático. Mientras que otro artista, Kandinsky, lo describe de forma similar pero totalmente negativa: “El sonido interior del negro es como la nada sin posibilidades, la nada muerta tras apagarse el sol, como un silencio eterno sin futuro y sin esperanza. El negro es apagado como una hoguera quemada; algo inmóvil como un cadáver, insensible e indiferente. Es como el silencio del cuerpo después de la muerte, el final de la vida. Exteriormente es el color más insonoro; junto a él cualquier color, incluso el de menor resonancia, suena con fuerza y precisión.” [2, p. 73–74].

Las denominaciones de colores muy a menudo pueden significar ciertos códigos sociales, ser referentes y designar el índice distintivo de la cualidad. Cabe mencionar que no siempre el color real coincide con la denominación, por ejemplo, uno de los conceptos claves de la cultura española es la vitivinicultura y aquí observamos lo siguiente: el vino blanco más bien es amarillo, el vino tinto abarca toda la palestra de los colores rojos, la uva negra no es negra, sino morada y la uva blanca es verde o amarilla. Estas diferencias entre lo real y lo lingüístico están relacionados con la simbología y estereotipos.

La percepción visual y las connotaciones de los colores influyen en la producción de expresiones metafóricas que no sólo siguen siendo figuras ornamentales sino también tienen cierto significado especial y reflejan las diferencias culturales. La persuasión retórica a través del color es muy fuerte porque el uso de las denominaciones de colores ejerce un impacto trascendental en los sentidos humanos previo a la reflexión sobre el mensaje. El argumento cromático persuasivo se basa en la memoria cultural (luto, guerra, peste, infierno, muerte, o sea básicamente siempre percepción negativa):

El se odiaba con todas sus fuerzas y amaba a cuanto francés le enseñara a besar sin respetar el eje y a cuanto italiano le dejara sentir la carne que late bajo la tela negra de la pobreza [1].

La transposición metafórica se plasmó en otra expresión **Más negro que el alma de Judas**, donde el juego de palabras radica en la característica moral negativa y asociaciones estereotipadas del color negro.

«Que te den por ese magnífico culo» o «tienes la conciencia más negra que el alma de Judas» son simplemente algunas de las «perlas» que Nicolás Cano, concejal del PP de Priego, ha vertido contra la alcaldesa de la localidad, Azucena Redruello, también del mismo partido, a través de la red social Facebook [1].

El estudio y análisis de las unidades fraseológicas con el componente de color sirve de fuente inagotable para el descubrimiento de la información sobre los procesos de la codificación semántica en el marco del sistema del idioma nacional. El caudal paremiológico se caracteriza por alto nivel de expresividad, apreciación subjetiva y riqueza metafórica. Muchas de estas unidades poseen connotaciones marcadas por la específica nacional y cultural. Mayoritariamente estas connotaciones están matizadas de expresividad negativa, lo que se explica que las cualidades positivas representan una norma en la sociedad y habitualmente no se recalcan a diferencias de las cualidades negativas que se censuran y necesitan enfatización especial. De esta forma se realiza el proceso de la eufemización cuando las cualidades peyorativas se encubren y se esconden en la unidad fraseológica.

Por ejemplo, en vez de la denominación de la enfermedad **peste negra** se usa la expresión **Muerte negra**, para ahuyentar el miedo suscitado por el gran temor a la enfermedad que azotó Europa en el siglo XIV. Curioso que en adelante este terror humano se transfigura en el arte en las imágenes apocalípticas de la Danza de la muerte (Danza macabra de Ch. Baudelaire) o Triunfo de la Muerte (Pieter Bruegel el Viejo o Hans Holbein), los nombres de las cuales se utilizan en el mismo significado. En los siguientes ejemplos esta locución se emplea primero en sentido eufemístico directo y después en el sentido figurativo:

En el Siglo XIV, la Muerte Negra, una terrible plaga de peste, acabó con el 60 % de la población europea, según el Centro de Prevención y Control de Enfermedades de Estados Unidos [1].

Porque, de vez en cuando, se ilumina la parte del escenario correspondiente al País Vasco, donde el telón es de acero y donde los actores trabajan sobre una fosa común de mil muertos. Y, por si esto no fuera poco, algunos quieren danzar sobre los muertos la macabra danza de la pacífica [1].

Minutos después, la pelea sangrienta con los pescadores de la zona. Atrapados ante su fin inexorable, van dando coletazos mientras que, a ritmo de machete, se van degollando con un corte limpio y seco

en la aorta. Y es imprescindible esta *danza macabra* para que luego mantengan la frescura de su carne. [1]. En este ejemplo se describe de forma muy pintoresca y expresiva la pesca del bacalao en Noruega.

A veces estas locuciones estables se vinculan con ciertos hechos históricos, con la simbología de las denominaciones asociativas. Pero mayor interés lo representan cuando se emplean ya en su sentido figurado, metafórico, conservando el referente histórico-cultural. La expresión **leyenda negra** aparece en el siglo XVI en relación con la política llevada a cabo por el rey Felipe II y significa la percepción pesimista de dicho periodo histórico en el cual predomina la crítica de todo lo nuevo, persiste el conservatismo aseverado, se efectúan los procesos de la inquisición, reina el fanatismo religioso y la opresión de los indígenas en los territorios de nuevas colonias.

Nadie que lea los periódicos podrá dudar que las naciones del mundo están compilando una nueva *Leyenda Negra*, ni de que los Estados Unidos han disfrutado de un poderío mundial; como España, se han permitido llevar la autocrítica hasta el extremo; y, a la postre, su destino puede ser el mismo [1].

Actualmente hay una versión nueva, repensada y revalorizada al respecto de los hechos del pasado y se rechaza la veracidad de la leyenda negra, que fue originada especialmente para desprestigiar a España, imputándole todos los vicios y quitándole todos los logros:

Nos hemos dejado robar la historia, el alma, hasta el punto de que no solo el mundo entero, sino nosotros, los hispanos de ambas orillas, hemos asimilado los embustes de la *Leyenda Negra*, originada por un español, Bartolomé de las Casas, y aventada por nuestros rivales, en especial Holanda e Inglaterra, por una doble causa religiosa y política [1].

No obstante, mucho antes ya, para los finales del siglo X cuando España y otros países europeos están viviendo “los siglos oscuros” se produce un cambio radical en el gusto, cuando se rechaza todo lo mundano y la atención se centra en la futura salvación espiritual. La Iglesia Católica dotó el color negro de connotativa relevancia, para resaltar la devoción, sencillez y modestia se renuncian los colores vivos. Seis siglos después España alcanza la cumbre de su poderío y se convierte en un imperio próspero, pero la importancia del color negro sigue prevaleciendo. ¡Qué diferencia con el siglo XX, cuando el negro se asocia con el encanto de la seducción femenina, la nueva mujer vamp envuelta en negro o vestida en la “*petite robe noire*” de Chanel, símbolo de elegancia y sofisticación!

Otra locución estable, **merienda de negros**, significa el desorden, confusión y perturbaciones y se vincula con la llegada de los esclavos de África a España que trajeron nueva cultura que no se entendía por los nativos.

Esta semana ha sido – de lunes a sábado – el escenario diario de una escalada de descalificaciones públicas entre pablistas y errejonistas más propia de una *merienda de negros* que de un simposio de sabios [1].

Negro también es el color de otros días y periodos que marcaron sucesos trágicos en la historia mundial y se convirtieron en locuciones estables, marcadas por expresiva connotación: **Julio Negro, Septiembre Negro, Primavera Negra, Lunes Negro, Jueves Negro, Viernes Negro** son algunos de los periodos oscuros que azotaron tanto humanitaria como económicamente al planeta.

De acuerdo con los diccionarios (DELE, Diccionario de la fraseología y el Diccionario del uso moderno del español) las unidades fraseológicas más usadas en el idioma español son las siguientes: **boda de negros, cabos negros, escopeta negra, caerle/tocarle a uno/tener la negra, capilla negra, como negra en baño, con la negra, estar alguien negro, estar o ponerse algo negro, garbanzo negro, humor negro, indiano de hilo negro, lista negra, luz negra, magia negra, marea negra, más negro que un tito, mercado negro, misa negra, negro de la uña, negro sobre blanco, no somos negros, pasarlas negras, poner a alguien negro, punto negro, sacar lo que el negro del sermón, ser la oveja negra, trabajar más que/como un negro, verse alguien negro para hacer algo negro**. Como se ve, la mayoría de las locuciones estables está marcada por simbología negativa y significa incertidumbre, desgracia, misterio, fracaso, apreciación negativa de algo.

Algunas de las expresiones recibieron nuevas connotaciones, como en el caso de **marea negra**, que ahora en España se asocia con el accidente concreto de petróleo vertido al mar del buque Prestige al lado de la costa de Galicia en 2002.

Algunos manifestantes con sudaderas portaban globos de color negro emulando un proceso similar a una *marea negra* tipo Prestige cuando no existe [1].

Sin embargo, últimamente se registra una nueva evaluación del color negro que empieza a simbolizar lujo y prestigio, como en las siguientes unidades léxicas: **limusina negra, caviar negro, trufa negra, tarjeta negra (del banco), etiqueta negra**. En el deporte **el cinturón negro** equivale al nivel profesional más alto en karate o sirve para denominar la dificultad máxima de la pista de esquí. Además existen unidades neutras, privadas de apreciaciones subjetivas, como **agujero negro** (en las galaxias) o **caja negra** (en el avión). Y en algunos países de América Latina el apelativo **negro / negra** es trato cariñoso de personas queridas.

Existen ciertas expresiones que representan las realidades, referentes culturales de España, que carecen totalmente de connotación negativa y al revés son de orgullo nacional. **La Pata Negra**, jamón ibérico de la más alta calidad metafóricamente significa algo de excelencia, genuino, como en siguientes ejemplos de titulares de prensa:

Uranio de pata negra [1].

Cómo elegir un coche usado con calidad pata negra [1].

Una de las patronas de la Comunidad de Cataluña, **la virgen negra** de Montserrat, es símbolo de Cataluña y su monasterio es lugar de peregrinaje para los creyentes. Otro concepto nacional es el llamado Toro de Osborne, hecho para la promoción del brandy de marca Veterano, cuyas imágenes en forma de **silueta negra** de un toro fueron puestas por toda España y que con el tiempo se convierten en el referente cultural del país.

No cabe duda que los razonamientos respecto el color negro expuestos anteriormente son incompletos, pues cada color con el tiempo se matiza de connotaciones secundarias, que varían, evolucionan, se borran y renacen. “Cada tono encontrará con el tiempo su expresión en palabras, pero siempre queda un residuo no expresado por ellas, que no constituye un rasgo accesorio sino precisamente lo esencial. Por eso las palabras nunca pasarán de ser meros indicadores, etiquetas externas de los colores”. [2, p. 79] Aunque el enfrentamiento eterno del blanco y el negro persistirá siempre, en forma de resumen se puede decir, que **el gato negro** que según las supersticiones presagia las maldades se neutraliza con **la etiqueta negra** de las bebidas de exclusiva calidad, de la marca/mancha negra (**black spot** en inglés) de los bucaneros (del libro La isla del tesoro de R. Stevenson, que es invención del autor, en realidad los piratas usaban el As de picas, igual de **palo negro**) se defiende perfectamente con **la tarjeta negra** American Express que pueden permitirse sólo las personas más ricas y, finalmente, **la melancolía negra** se cura perfectamente bien con el jamón de **pata negra** acompañado con vino tinto.

Literatura

1. URL: www.abc.es
2. W. Kandinsky. De lo espiritual en el arte. Premia Editora S.A., México: 1989. — 140 P.

Comprensión auditiva como parte de la enseñanza de la traducción simultánea: como programar sus actividades y ponerlas en práctica

Nina Koroleva, Profesora del Departamento del Español,
de la Universidad MGIMO, Moscú, Rusia
ninakorol@mail.ru

Resumen. En el artículo se plantean algunas ideas sobre la preparación didáctica para las clases de la comprensión auditiva como parte de la enseñanza de la traducción simultánea (o de conferencias) del español al ruso sobre la base de los discursos pronunciados por los oradores hispanoparlantes en las sesiones de la Asamblea General de la ONU, grabados en vídeo.

Palabras clave: interpretación simultánea, vídeo, audio, comprensión, funciones comunicativas, percepción del discurso, enseñanza.

Nina Koroleva

Listening as part of the teaching of simultaneous translation: how to program activities and put them into practice

Abstract: This study proposes some ideas about simultaneous translation teaching from Spanish into Russian, using the texts and speeches video pronounced in Spanish language with all multimedia information pertaining to the speaker: on-demand video(s), the country statement, a summary of the statement, audio files.

Key words: simultaneous translation, video, audio, understanding, communicative functions, speech perception, language teaching.

Preparamos a nuestros estudiantes para la actividad de interpretación simultánea desde el punto de vista lingüístico, temático y didáctico, recurriendo a las herramientas tradicionales de preparación para la traducción (libros de textos, diccionarios, enciclopedias, artículos sobre el tema, páginas web). El vídeo de discursos grabados tiene muchas ventajas derivadas de su valor comunicativo: proporciona muestras reales de lengua, contextualizadas y situadas en coordenadas espacio-temporales concretas. La combinación de sonido e imagen compone una información completa desde los puntos de vista lingüístico y pragmático-discursivo. El vídeo no es, en ningún caso, un sustituto del docente.

Analizamos la forma de la emisión del contenido, el tipo de tarea y el tipo de trabajo que vamos a exigir de los estudiantes, incluyendo la situación cuando está ausente (o se corta) la comunicación visual (no verbal) entre el orador (emisor del texto) y el intérprete y otras situaciones difíciles con las que se enfrenta el intérprete de conferencias y la salida de ellas. El uso de vídeo resuelve dos problemas importantes.

Primero, la falta de control del mensaje en el proceso de recepción: el estudiante (o docente) puede usar las estrategias destinadas a controlar el mensaje que está recibiendo (tales como solicitar las aclaraciones, repeticiones, comprobar el nivel de comprensión).

Resulta muy importante que el profesor les ofrezca a sus alumnos oportunidades de progresar verdaderamente en dicha destreza, trabajando con textos diversos, de niveles de dificultad también diversos, pero nunca incompatibles con el patrón lingüístico del grupo, estimulándolos a probar y ampliar sus conocimientos y habilidades como oyentes, tomando en cuenta no sólo las estructuras lingüísticas, sino también los aspectos discursivos, el contexto sociolingüístico del mensaje y el de los oyentes y los requisitos referenciales del tema tratado por los textos de los discursos o documentos.

Segundo, controlar la duración del mensaje que no debe ser demasiado prologado en la primera fase de aprendizaje y no rebasar a 20 minutos en la etapa final. Si el fragmento del discurso es muy extenso, la falta de control puede llevar a que se bloquee la comunicación. Tal uso tiene dos problemas potencialmente importantes. En primer lugar, los derivados de la falta del control del mensaje en el proceso de recepción: efectivamente, cuando escuchamos por vía diferida, como es el caso del video, el destinatario no puede hacer uso de estrategias destinadas a control del mensaje que está recibiendo (tales como pedir al interlocutor que se exprese más despacio, etcétera). En segundo lugar, pero no menos importante, hay que tener presentes los problemas de concentración: ante mensajes prolongados, es normal que el alumno deje de comprender simple y llanamente porque se cansa de prestar atención. Cuando estos dos factores se combinan, la recepción, y con ella la comprensión, termina [1].

Tercero, nos dedicamos al proceso de corrección de la percepción auditiva del discurso, de ampliación de los contenidos y de su transposición a situaciones de uso real, recurriendo al aprovechamiento selectivo del material audiovisual, aplicando nuevos métodos y tecnologías para facilitar el proceso de corrección usando los textos escritos pronunciados por el orador, diccionarios electrónicos, netbook, saliendo on-line a la Red. Los textos escritos a menudo ofrecen un tipo de lengua bastante elaborada y alejada de lo que es una interacción oral, por ello son especialmente difíciles para las prácticas de la comprensión auditiva y la traducción simultánea. Además, su larga duración las hace inapropiadas para la clase. Por ello, es necesario un aprovechamiento selectivo.

Todos los peligros apuntados hasta ahora pueden limitarse, o incluso obviarse si respondemos adecuadamente a las dos preguntas fundamentales que hemos de considerar a la hora de utilizar el vídeo en clase [2]. La primera se refiere al tipo de material que debemos usar. La segunda, al aprovechamiento didáctico, entendido desde dos perspectivas: la de su finalidad (**¿para qué?**) y la de la configuración misma de la actividad (**¿cómo?**).

Prácticas de comprensión

En este ámbito cabe distinguir dos posibilidades: interpretar elementos no verbales o descifrar las pistas verbales.

En el primer caso, nos centramos en la comprensión del mensaje a partir de los componentes no verbales de la comunicación: gestos y expresiones de la cara; actitudes corporales y proxémicas (tipo de contacto visual que se establece entre las personas, posición del cuerpo, distancia entre los interlocutores, etcétera) [3]. Habrá que adecuar las imágenes seleccionadas al nivel lingüístico de los alumnos.

El punto de partida para este tipo de trabajo es la presentación del programa sin sonido. Debido a ello, podremos concentrar el trabajo de los estudiantes en hablar o escribir sobre los personajes que intervienen (descripción de las personas) o sobre el tipo de conversación que pueden estar manteniendo (a partir de los gestos, la posición del cuerpo ...). En este último caso, es conveniente, una vez realizada la actividad, ofrecer a los estudiantes la imagen completa, acompañada del sonido, para que puedan contrastar sus respuestas con la versión original.

Objetivo: Comprender e interpretar correctamente y de manera global el contenido de un mensaje.

Destrezas comunicativas: Comprensión oral y expresión escrita.

Desarrollo: Seleccionar un fragmento de unos 3–4 minutos con una carga informativa media y que esté fuertemente vinculado a las imágenes que lo acompañan. Se muestra interrumpiendo la emisión con la PAUSA en los momentos en que se concentre gran cantidad de información. Los alumnos lo escuchan y toman las notas que consideren oportunas. Se vuelve a escuchar el fragmento y comprueban las notas que han ido tomando. El vídeo no se detiene en ningún momento. A continuación, los alumnos plantean las dudas de comprensión que tengan. Por último, redactan un resumen del texto escuchado. La redacción puede realizarse individualmente o en grupo. Cabe mencionar que lo que ahora importa no es la corrección formal del texto producido, sino su adecuación desde un punto de vista conceptual.

Ejemplo del texto:

“Señor Presidente,

El mundo enfrenta grandes desafíos, y la definición de una agenda de desarrollo global nos permitiría avanzar hacia soluciones comunes y solidarias para un desarrollo más justo e inclusivo, donde los derechos de todos sean respetados y donde se ofrezcan soluciones iguales para iguales, y respuestas diferenciadas para quienes, por su situación de vulnerabilidad, más las necesiten sin dejar a nadie excluido. Nuestra guía debe ser trabajar para la construcción de

sociedades resilientes, así como la reducida de su exposición a eventos extremos relacionados con el clima y otros impactos y desastres económicos, sociales y ambientales. Necesitamos una agenda que avance y construya sobre los objetivos alcanzados, sin retrocesos. Una agenda que tome en cuenta las necesidades de los más vulnerables. Que apoye indefectiblemente la lucha contra la pobreza, que elimine el hambre y garantice que nadie muera, ni sufra por causas evitables. Citando al Presidente José Mujica: “La codicia que tanto empujó al progreso material, técnico y científico, paradójicamente nos precipita a un abismo brumoso... Parece que las cosas toman autonomía y someten a los hombres. Por un lado u otro, sobran atisbos para vislumbrar el rumbo, pero es imposible colectivizar grandes decisiones por El Todo. Concluyo”.

En el segundo caso, el estudiante debe contestar a una serie de preguntas específicamente relacionadas con el contenido transmitido en el mensaje. Suelen tomar la forma de preguntas abiertas, de selección múltiple o de verdad/mentira. Para la actividad dentro de la clase son importantes todos los tipos de preguntas, puesto que con ellas se evita el riesgo de caer en ambigüedades, se practican deducciones lógicas, etcétera.

Práctica de comprensión de detalle.

Objetivo: Comprender e interpretar correctamente informaciones específicas de un texto.

Destrezas comunicativas: Comprensión oral.

Desarrollo: Seleccionar un fragmento de unos 3–4 minutos con una carga informativa media/alta y que esté básicamente vinculado a las imágenes que lo acompañan.

Antes de la emisión se entrega a los alumnos una hoja de trabajo en la que se incluyen las preguntas que deben contestar.

Ejemplo del texto:

“Señor Presidente:

Traigo el testimonio del pueblo cubano que realiza un colosal esfuerzo en la recuperación de los severos daños en las viviendas, la agricultura, el sistema electro-energético y otros provocados por el huracán Irma. Pese a ingentes medidas de prevención, incluida la evacuación de más de 1,7 millones de personas y la total cooperación de los ciudadanos, sufrimos diez fallecimientos.

Los dolorosos daños a servicios y las pérdidas de bienes sociales y personales, las privaciones ocasionadas a las familias por largas horas sin electricidad o abasto de agua, acentuaron la unidad y solidaridad de nuestro noble y heroico pueblo.

Se han repetido conmovedoras escenas de rescatistas entregando una niña salvada a su mamá, un pequeño recogiendo de las ruinas un busto de Martí, estudiantes ayudando a familias que no conocían, efectivos de las Fuerzas Armadas y el Ministerio del Interior haciendo los trabajos más duros, dirigentes locales encabezando las tareas más difíciles”.

Este tipo de práctica es adecuado, sobre todo cuando se trata de niveles iniciales, puesto que contextualiza adecuadamente el uso de funciones comunicativas. Se puede incluso proponer que graben sus respuestas y analizarlas combinando con las intervenciones del vídeo.

Materiales en vídeo: ventajas y desventajas

La primera manera de evitar la pasividad de los alumnos reside en elegir correctamente el material. De la selección acertada o errónea puede depender directamente el éxito o el fracaso de la práctica. En este sentido resulta fundamental tener muy presente la duración de los fragmentos de los discursos. En cualquier caso, y como orientación general, se recomienda que los mensajes que se utilicen nunca superen los cuatro – diez minutos. Téngase en cuenta que se trata de provocar en nuestros estudiantes una actitud, basada en una recepción activa y consciente del mensaje. En principio es mejor usar varios fragmentos distintos de corta duración que uno más extenso. El fin último es garantizar la atención activa de los estudiantes.

De forma general, podemos usar algunos tipos de materiales (además de los discursos pronunciados y grabados en las sesiones de la Asamblea General de la ONU).

Son los *programas de televisión formativos e informativos* (noticiarios, documentales, monográficos,

etcétera). Se caracterizan por el grado de contenido transaccional que transmiten, muy concentrado y alejado de lo que es una interacción oral (no se olvide que, en la mayor parte de los casos se trata de textos escritos que utilizan un canal oral). Por ello, son especialmente adecuados para plantear prácticas de comprensión auditiva. Asimismo, son útiles para actividades, normalmente léxicas, asociadas al español con fines específicos (por ejemplo, una secuencia de información socio-política del canal EURONEWS).

Las manipulaciones lingüísticas, el uso de la imagen y la comunicación extralingüística, la importancia de los elementos paralingüísticos, etcétera, permiten aprovechamientos variados, como la predicción de informaciones o la interpretación simple de los mensajes.

Hay que citar las **publicaciones en vídeo**. Se trata de un conjunto temáticamente heterogéneo de materiales de fácil acceso para cualquier docente: enciclopedias, selecciones de historia, arte, turismo etcétera. Son productos similares a los que podemos conseguir a partir de la televisión, con la ventaja añadida de ofrecer una mejor calidad que la que en ocasiones obtenemos [4].

Se trata de herramientas multimedia, es decir, que deben combinarse con otros instrumentos de enseñanza (en este caso, audio y libro de texto) y que, además están inicialmente diseñados para el autoaprendizaje, esto es, sin la intervención directa de un docente. Me cuesta creer que existan materiales que puedan ser utilizados simultáneamente con y sin la presencia de un profesor.

Se trata de un material multimedia, apoyado en un libro de texto, un vídeo o un CD-ROM, orientado al autoaprendizaje. No es una crítica al material, sino a su aplicación en la clase basada en la interacción profesor/alumno.

El vídeo se convierte en la base de trabajo para la creación de modelos de trabajo práctico en la clase. Todos ellos parten del concepto de visión y comprensión activa expuesto más arriba en este trabajo. Suponen que exijamos de nuestros alumnos que lleven a cabo alguna de las siguientes tareas (**¿para qué?**): detectar cómo se usan determinados elementos lingüísticos; comprender enunciaciones de naturaleza verbal o no verbal; o producir mensajes orales o escritos. No debe perderse de vista que estamos hablando del fin principal, puesto que, con mucha frecuencia, es necesario que, antes de llegar a cumplir tal propósito, el estudiante realice operaciones propias de alguna de las otras categorías. Según el objetivo fundamental, configuramos de una manera específica la actividad (**¿cómo?**). Tal labor nos lleva normalmente a manipular el programa de vídeo de alguna de estas formas: ocultando la imagen (parcial o totalmente), deteniendo la grabación con la PAUSA.

Conclusiones. Son algunas ideas acerca de cómo aprovechar el video en el trabajo cotidiano de la clase de la traducción simultánea del español al ruso. Se trata de un medio, que debe incorporarse de forma natural a nuestra labor diaria, como una variación metodológica, pero dentro siempre de unas coordenadas claramente definidas.

En el artículo se analizan los siguientes aspectos: duración del mensaje; nivel o niveles a los que se podría aplicar; objetivo principal de la actividad; destrezas comunicativas a las que tiene que recurrir el estudiante para llevarla a cabo; y desarrollo desde el punto de vista didáctico.

El docente no debe perder de vista que se trata de otra manera de plantear el trabajo práctico en la clase de la traducción. Por ello, se trata de una labor de preparación didáctica para las clases de la comprensión auditiva como parte de la traducción simultánea del español al ruso referida a tres etapas: 1) preparación de estudiantes del punto de vista lingüístico, temático y didáctico, 2) emisión del contenido, tipo de tarea y de trabajo que vamos a exigir de ellos, 3) proceso de corrección, de ampliación de contenidos y de su transposición a situaciones de uso real.

En la primera, preparamos a nuestros alumnos para la actividad. En la segunda, damos respuesta a la forma y al tipo de trabajo que vamos a exigir de los estudiantes. En la tercera, nos debemos preocupar por el proceso de corrección. No se trata de inventar, sino de integrar un nuevo medio a la docencia.

Literatura

1. Allan, M. (1986), *Teaching English with Video*, London, Longman.
2. Cooper, R. M., Lavery y Rinvolucry. M. (1991), *Video*, Oxford, Oxford University Press.
3. Lonergan, J. (1984), *Video in Language Teaching*, Cambridge, Cambridge University Press.
4. Stemplesky, S., y Tomalin, B. (1990), *Video in Action*, UK, Prentice Hall International.

Фламенко как часть национальной культуры Испании: взгляд из России

Ирина Юрьевна Кудрявцева, ст. препод.
кафедры испанского языка МГИМО МИД России
victorian182@yandex.ru

Аннотация. В статье рассматривается история формирования фламенко как самобытного искусства, возникшего благодаря слиянию нескольких музыкальных направлений. В работе перечислены основные традиционные элементы женских и мужских костюмов исполнителей фламенко, характерные особенности танца и его музыкального сопровождения. Названы современные стили фламенко, которые успешно существуют и развиваются наряду с классическим танцем.

Ключевые слова: Испания, национальное достояние, фламенко.

Irina Kudriavtseva Flamenco as part of the national culture of Spain: a view from Russia

Abstract. The article examines the history of the formation of flamenco as an original art, which arose thanks to the merger of several musical trends. The main traditional elements of female and male costumes of the flamenco performers, characteristic features of the dance and its musical accompaniment are listed in the work. Named modern flamenco styles, which successfully exist and develop along with classical dance.

Key words: Spain, national treasure, flamenco.

Для людей, не живущих в Испании, пожалуй, одна из главных ассоциаций, которая возникает, если разговор заходит об этой прекрасной стране, связана с искусством фламенко — захватывающим танцем, сопровождающимся проникновенным пением под аккомпанемент гитары [1]. Фламенко стало своего рода символом Испании, соединившим в себе страсть и трагедию, красоту женщины и силу мужчины, фиесту, мелодию, движение, порыв и непредсказуемость, неповторимую гармонию музыки и танца [2].

Представляется важным отметить, что испанское фламенко как самобытный феномен национальной культуры — визитная карточка не только Андалусии, но и всей Испании включено в список всемирного наследия ЮНЕСКО [3]. Эта организация с 1972 г. ведёт список традиций из разных стран мира, целью которого является сохранение культурных, архитектурных, художественных, природных ценностей, распространение знаний о нематериальном культурном наследии стран и повышения осведомлённости о его важности.

Культура фламенко сформировалась в южной части Пиренейского полуострова, в основном в Андалусии. Её истоки уходят корнями как в мавританскую, так и в цыганскую музыкальную культуру. Арабы пришли на Пиренейский полуостров в 711 г., начав свою **конкисту** и задержавшись почти на 8 веков. Цыгане прибыли в Испанию в XV веке из Византии, принеся с собой дикий ветер вольности и память о далёкой Индии. Цыгане расселились по южному побережью страны и стали перенимать местные испанские, арабские и еврейские музыкальные традиции, соединив их с собственной самобытной культурой. Из этого сплава и родилось фламенко. Испанский исследователь Молина Тенор отмечает, что элементы фламенко — это “el tradicional sentido gitano del ritmo y de la danza, las canciones campesinas de los agricultores moriscos de las campiñas de Sevilla y Jerez y los restos judíos del folklore oriental andaluz, respaldado por la gran tradición bética” [4, с. 15].

Ключевыми ценностями культуры фламенко являются понятия свободы и борьбы: народы, внёсшие наиболее весомый вклад в искусство фламенко, были вынуждены пожертвовать частью своей самобытности, слившись с другой культурой. Арабы были изгнаны из Испании в 1492 г.; евреи, которых в V веке насчитывалось в Испании около 100 тысяч, были вынуждены принять христианскую веру, чтобы не подвергаться преследованиям; цыгане также подвергались гонениям. Их музыка стала скрытым протестом против несправедливости, жалобой на судьбу и повествованием о всегда непростой жизненной реальности.

Для танца и музыки фламенко характерны импровизации. Сложный ритмический рисунок и специфическая техника исполнения нередко препятствуют точной нотной записи мелодий и записи танцевальных движений. Поэтому в искусстве фламенко важная роль отводится учителю, через которого самобытная культура и секреты фламенко передаются из поколения в поколение.

Стили фламенко (**palos**) различаются ритмическим рисунком. Наиболее популярные стили — тона, солеа, фанданго и сегиррия (**Tona, Solea, Fandango y Seguiriya**) — относятся к категории канте хондо (**cante jondo**). Это наиболее древнее ядро фламенко, восходящее к музыкальным системам Индии. Вторая категория — это канте фламенко (**cante flamenco**) включает в себя и пение, и танцы, и игру на гитаре.

Фламенко в Испании — это особый язык, особая коммуникация, в которой каждый элемент имеет собственную важность и несёт свой смысл, затрагивающий глубинные тайны человеческого бытия: жизнь — смерть, любовь — ненависть, верность — измена. Разгадать загадку фламенко пытались многие философы и культурологи, но, на наш взгляд, ближе всего к этому сумел приблизиться великий поэт и драматург Федерико Гарсия Лорка. В своей знаменитой лекции «**Teoría y juego del duende**» великий поэт доказал, что главный секрет притягательности фламенко можно разгадать, только если зритель почувствует настоящий дух танца, «дуэнде» — таинственный огонь вдохновения, сжигающий изнутри самых талантливых исполнителей фламенко. Слово «дуэнде» переводится как «дух, домовой», но в испанской культурной традиции оно имеет иной, глубинный смысл [5, с. 131–136]. Только находясь под властью этого особого состояния вдохновения, исполнитель может прикоснуться к душе зрителя: “Los grandes artistas del Sur de España, gitanos o flamencos, ya canten, ya bailen, ya toquen, saben que no es posible ninguna emoción sin la llegada del duende” [6, с. 50]. Федерико Гарсия Лорка создал целую теорию дуэнде, признавая, что он присутствует в любом искусстве, но более всего дуэнде ощутим в музыке, поэзии, танце фламенко, а также в испанской корриде: “donde encuentra más campo es en la música, en la danza y en la poesía hablada, ya que estas necesitan un cuerpo vivo que interprete” [6, с. 53].

Чтобы в полной мере насладиться искусством фламенко, необходимо понимать, что каждый его элемент имеет глубокое символическое и культурно-историческое значение и несёт философский смысл. Так, важный элемент образа танцовщицы — традиционное платье, называемое **bata de cola** — типичное для фламенко платье, обычно до пола, часто из разноцветного материала в горошек, украшенное оборками и воланами. Прообразом этого платья стало традиционное одеяние цыганок. Неотъемлемой частью танца является изящная игра с подолом платья.

Традиционная одежда **байлаора** — мужчины-исполнителя фламенко — тёмные брюки, широкий пояс и белая рубашка с широкими рукавами. Иногда края рубашки завязываются спереди на поясе. Короткая жилетка-болеро, называемая чалеко (**chaleco**), иногда надевается поверх рубашки.

Испанская шаль (**mantón**) с очень длинными кистями — один из классических атрибутов женского танца фламенко: шаль то закручивается вокруг стана танцовщицы, подчёркивая стройный женский силуэт, то ниспадает с плеч, образуя силуэт большой, красивой, мятущейся птицы. Ещё один классический женский атрибут фламенко — большой веер (**abanico**).

Существует мнение о кастаньетах (**castanuelas**) как непременно атрибуте танца фламенко. Но чаще всего ритм отбивается каблуками (**zapateado**), прищёлкиванием пальцев (**pitos**) или хлопками ладоней (**palmas**). Наиболее чистые формы фламенко избегают использования кастаньет, так как они ограничивают возможность страстной и выразительной игры кистей рук. Вплоть до второй половины XIX века цыганки исполняли фламенко босиком.

Но, пожалуй, самым важным элементом фламенко является гитара в умелых руках музыканта, которая разбивает сердца, обнажая душу танцовщика и заставляя плакать зрителей. Об этом прекрасно сказал Федерико Гарсия Лорка:

Empieza el llanto
de la guitarra.
Se rompen las copas
de la madrugada.
Empieza el llanto
de la guitarra.
Es inútil callarla.
Es imposible
callarla. (...)
¡Oh guitarra!
Corazón malherido
por cinco espadas.

(F. García Lorca . “La guitarra” — Poema del cante jondo) [6, с. 116].

Нельзя не отметить, что фламенко оказало большое влияние на многие танцевальные и музыкальные стили всего мира. Последние десятилетия можно встретить смешанные разновидности фламенко и других стилей музыки: фламенко-поп, фламенко-джаз, фламенко-рок и другие. Феномен фламенко можно сравнить с живым организмом, а это требует его постоянного развития. Но наряду с развивающимся фламенко существует и “фламенкология”. Книга под таким названием была написана Ансельмо Гонсалесом Климентом (Anselmo González Climent) в 1955 г. [8] и дала название целому разделу искусствоведения. Учёные этого направления занимаются исследованием происхождения фламенко и его «истинного стиля», традиций и т. п. До сих пор наравне со сторонниками чистоты стиля фламенко есть и приверженцы его новых форм и звучаний.

Изучение национальной самобытности народа через его исторические и культурные традиции является необходимым элементом для взаимодействия народов разных стран, для межкультурной коммуникации. Искусство фламенко, оставаясь в высшей степени особым, неповторимым культурным феноменом Испании, впитало в себя важные элементы культуры других народов, каждая из которых удивительным образом находит во фламенко то, что более всего отвечает эстетическим и духовным потребностям. Что касается нашей страны, то, как отмечают многие исследователи, «на всём протяжении истории отношений между Испанией и Россией мы стремились найти созвучное для себя, сопоставляя национальные обычаи и традиции, восхищаясь отчаянной решимостью испанцев, их бесстрашием перед лицом смерти... Однако испанский танец и русский пляс — это разные миры. Нежная печаль или буйство общей радости в русском народном танце и индивидуальный, всегда напряжённый, внутренний “монолог” танца испанского, особенно танца фламенко», [8, с. 15] отражают, по нашему мнению, глубинные смыслы национальных культур России и Испании, сохраняя некую тайну, понять которую способен далеко не каждый.

Литература

1. Астахова Е. В. Праздник в национально-культурном мировидении Испании // Вестник МГИМО-Университета. — 2014. — С. 285–298.
2. Астахова Е. В. Испания как метафора. — М.: МГИМО-Университет, 2017.
3. El flamenco ya es Patrimonio de la Humanidad. — URL: https://elpais.com/cultura/2010/11/16/actualidad/1289862006_850215.html (Fecha de consulta: 23.03.2018).
4. Molina Tenor, R., Mairena A.: Mundo y formas del cante Flamenco. — Sevilla — Granada, ed. Andalusi, 1971.
5. Larionova M. España, un país con duende / M. Larionova. // Россия — Испания — Иberoамерика. Перекрёстный год сотрудничества. — М.: МГИМО-Университет, 2011. — С. 131–136.
6. García Lorca, Federico: Prosa. Poesía. Teatro. — Moscú, ed. Progreso, 1979. P. 116.
7. González Climent, Anselmo Flamencología: (toros, cante y baile). Ed. E. Sánchez-Leal, 1955. 404 p.
8. Балашова Т. Коррида-танец: аспекты мировосприятия в культурах Испании и России // Иbero-романистика в современном мире: научная парадигма и актуальные задачи: Тезисы конференции. — М.: МГУ им. М. В. Ломоносова. Филологический факультет, 25–26 ноября 2010 г. — М.: МАКС Пресс, 2010. — 170 с. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://textarchive.ru/c-2893410-p2.html> (Дата обращения 19.05.2018).

Образовательное сотрудничество Испании с зарубежными странами и его опыт для России

Виктория Владимировна Кузнецова, аспирант
Российского Университета дружбы народов
v0352424@gmail.com

Аннотация. Система высшего образования Испании рассматривается в контексте глобализации и интернационализации современной международной жизни общества. Политика в области образования, реализуемая в Испании, является частью стратегии, которая применяется в мире для улучшения знаний и навыков всего населения, и особенно нового поколения. Сотрудничество Испании в области образования с такими странами, как США, Германия, Мексика, Китай и международными организациями, представляет большой практический интерес для России, которая развивает государственную программу повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов «5-100».

Ключевые слова: образование, образовательная политика, сотрудничество, Испания, Россия.

Viktoria Kuznetsova

Educational cooperation of Spain with foreign countries and their experience for Russia

Abstract. Spain's higher education system is researched in the context of the globalization of contemporary international society life. The educational policy implemented in Spain is part of a strategy that is applied throughout the world to improve the knowledge and skills of the entire population, especially the new generation. The cooperation of Spain in the educational sphere with such countries, as the United States, Germany, Mexico, China and international organizations, represents practical interest for Russia, which is developing the public project «5-100» to increase the competitiveness of the leading Russian universities.

Key words: education, educational policy, cooperation, Spain, Russia.

За последние 30 лет испанская система образования претерпела значительные изменения, которые повлияли на учебно-педагогическую деятельность, организацию образовательных учреждений, студенческую и академическую мобильность, а также на общее количество обучающихся и преподавателей.

Законы об образовании за довольно короткий промежуток времени активно модифицировались и упорядочивались. Испания не оставалась чуждой международным тенденциям и, хотя и с определённой задержкой, присоединилась к всеобщему повышению качества человеческого капитала. Среди важнейших успехов, достигнутых Испанией, являются получение всеми молодыми людьми базового образования, а также активная вовлечённость в международное образовательное сотрудничество.

Однако в XXI веке в области образования перед Испанией стоят новые вызовы как в глобальном, так и в региональном масштабах. Чтобы обеспечить высокий уровень благосостояния населения, руководству страны предстоит решить амбициозные задачи в системе высшего образования.

Цель настоящей статьи — изучить опыт сотрудничества Испании в системе высшего образования с зарубежными странами, выявить его основные направления и раскрыть значение этого опыта для российского международного образовательного сотрудничества.

Системе образования Испании посвящено большое количество исследований как на испанском, так и на русских языках, по причине того, что сегодня образование является одним из приоритетных направлений политики всех государств мира.

Основными источниками исследования послужили официальные документы Королевства Испании в области образования, документы Болонского процесса, российское законодательство в области образования, тексты соглашений по двойным программам.

При написании статьи использовался **историко-сопоставительный метод**, позволивший провести анализ источников и составить целостную картину межкультурных контактов Испании с зарубежными странами и проследить влияние испанского образовательного опыта на российский.

В работе использован **системный метод**, основанный на изучении совокупности политико-институциональной и социокультурной сфер деятельности в системе высшего образования. Данный метод предполагал проведение сравнительного рассмотрения интересов и целей Испании и России как государств – участников межкультурных контактов в сфере образования. С помощью **социокультурного метода** анализ изучаемой проблемы представлен в контексте особенностей культурной и языковой традиции Испании.

В процессе глобализации инновационного пути экономического развития огромную роль играют образование, знания и информация. В современном мире постоянно возрастает спрос на высококвалифицированных специалистов. Развитие новых технологий производства отражает тенденцию к постоянному возрастанию роли человеческого – точнее сказать – интеллектуального капитала. Интеллектуальный капитал обеспечивает новые возможности международного рынка труда и международной мобильности.

Мобильность научных кадров все больше встраивается в современную систему производств знания. Мобильные студенты, преподаватели и учёные имеют большую продуктивность, у них появляется все больше шансов включиться в международную деятельность и работать в сильной интернациональной команде [1, с. 21].

В течение последних трёх десятилетий интернационализация высшего образования в Испании достигла значительного прогресса, хотя данный фактор не всегда носил перманентный характер.

Нормативной базой внешней политики в области образования Испании стал ряд законодательных актов. Первый из них – Закон о Международном сотрудничестве в целях содействия развитию 23/1998 от 7 июля 1998 г. Согласно данному закону Министерство иностранных дел Испании является ответственным органом за проведение политики международного сотрудничества. Закон призван регулировать политический курс в различных сферах международного сотрудничества.

Статья 31 данного соглашения посвящена содействию сотрудничеству в целях развития. В ней говорится, что государство поощряет деятельность неправительственных организаций, их ассоциаций, университетов, компаний, профсоюзов и других акторов для достижения поставленной цели [2, с. 22763]. То есть государство признало важную роль высших учебных заведений в содействии международного партнёрства и развития.

С 1994 г. в Испании действует некоммерческая организация CRUE (Конференции ректоров испанских университетов). Она образована в общей сложности 76 испанскими университетами: 50 государственными и 26 частными.

CRUE является основным представителем университетов с центральными органами власти и играет важную роль в создании или изменении нормативных документов, которые влияют на высшее образование в Испании. Также CRUE содействует осуществлению различных инициатив, которые способствуют развитию отношений в социальной и производственной сферах, институциональных связей на национальном и на международном уровнях, и работает над повышением престижа испанского высшего образования [3]. CRUE тесно работает с Комиссией по сотрудничеству в области развития университетов (CUD).

CUD – это комплекс мероприятий, проводимых университетским сообществом и направленных на различные социальные преобразования. Также работа CUD безусловно тесно связана и с его естественной сферой деятельности: преподаванием и исследованием. Приоритетными направлениями работы CUD является укрепление университетских систем (посредством передачи знаний и технологий), а также консультирование и техническая поддержка социокультурных программ (особенно тех, которые связаны с высшим образованием).

Важным событием в 2008 г. стало создание Universia.es. Долгожданное появление данного общественного фонда, продвигающее испанское высшее образование на международной арене, стало кульминацией долгосрочной подготовительной работы, проводимой на всех уровнях государства [4, с. 11].

Однако кризис 2008 г. сильно ударил не только по экономическому сектору, но и по высшему образованию в Испании. Многие университеты были вынуждены прекратить значительное количество своих международных программ вследствие спада экономической активности.

Сократилось бюджетирование многих международных образовательных программ с 67,10 млн. евро в 2009 г. до 4,69 млн евро в 2014 г. [5, с. 72].

В мае 2009 г. Европейский совет учредил новую Стратегию сотрудничества Европейского союза в области образования («ЕТ 2020») для борьбы с последствиями кризиса.

Стратегия «ЕТ 2020» — это программа ЕС по стимулированию роста и занятости на текущее десятилетие. Она подчёркивает необходимость устойчивого и инклюзивного роста как способа преодоления структурной слабости экономики Европы. Образование является ключевым элементом стратегии «ЕТ 2020». Цели образования ЕС взаимосвязаны с другими целями «ЕТ 2020»: высокий уровень образования повышает трудоспособность, что в свою очередь приводит к уменьшению бедности. Цели высшего образования, кроме того, связаны с научными исследованиями и разработками (R&D). Так, такие инвестиции в R&D-сектор, скорее всего, поднимут спрос на высококвалифицированных работников [6].

Несмотря на негативные последствия экономического спада, не все было так бесперспективно для испанского образования. Примером очевидного успеха является мобильность, которая продолжает расти и по сей день, особенно в контексте программы «Erasmus+». Действительно, Испания с 2001 г. является излюбленным местом для студентов «Erasmus+» со всей Европы, опередив Германию и Великобританию. Испания софинансирует программу более, чем 30 млн евро для развития международной мобильности студентов.

В течение нескольких лет Испания занимает привилегированное место в Европе, поскольку она является одной из стран с наибольшим количеством студентов, приезжающих и выезжающих на обучение по обменным программам. Например, в 2013–2014 учебном году испанские ВУЗы пртяняли 39 277 студентов и отправили 37 235, заняв первое место в Европе. В 2014–2015 гг. Испания приняла более 42 000 студентов, сохраняя лидирующие позиции [7, с. 189].

С 2015 г. новая программа «Erasmus+» предлагает возможность осуществления мобильности практически со всеми странами мира. Согласно последним статистическим данным Европейской комиссии, с 1987 г., когда была создана программа, до 2017 г. более 625 000 испанских студентов прошли стажировки в других странах в рамках данной программы.

Отметим другие важные программы, участником которых является Испания:

— **«Horizonte 2020»**. Программа «Horizonte 2020» с бюджетом почти в 80 млрд евро, является самой большой рамочной программой ЕС по исследованиям и инновациям.

— **«LEONARDO»**. Программа «LEONARDO» нацелена на создание и укрепление конкурентоспособности европейского рынка труда, помогая европейцам приобретать новые знания, навыки и квалификацию, которые признавались бы в других странах. Одна из главных задач — это повысить качество и привлекательность профессионально-технического образования и обучения в Европе.

— **«TEMPUS»**. Программа «TEMPUS» развивает свободное сближение разработок ЕС в сфере высшего образования, осуществляемых на основе Лиссабонской стратегии и Болонского процесса с целью формирования европейской зоны высшего образования.

— **«EUROCORES»**. План «EUROCORES» (Европейские совместные исследования) — это программа, созданная для продвижения совместных исследований, налаживания связей и распространения научных знаний, с одновременным планированием обширных и комплексных исследовательских задач во всех областях науки на европейском уровне и в мировом масштабе [8, с. 21].

Согласно данным испанского Министерства образования, в 2014–2015 гг. в общей сложности 85 973 иностранных студента выбрали испанские университеты для обучения. Студенты бакалавриата составили 4,1 % от общего числа учащихся, магистры — 17,8 % и аспиранты — 22,8%. Наибольшее количество студентов прибыло из стран Латинской Америки и Карибского бассейна. В целом по миру процент выбора испанского университета для обучения низок, но в последнее время он медленно, но верно растёт. Особенно испанское направление стало популярным среди студентов из стран Ближнего Востока и Северной Африки [9].

Несмотря на все успехи и неудачи, испанские ВУЗы знают, что в глобализованном мире,

в котором мы живём, интернационализация высшего образования имеет основополагающее значение для улучшения качества образования и обучения студентов навыкам и компетенциям, которые им необходимы в современном мире.

Сегодня международный рынок образовательных услуг активно развивается. Между развитыми странами усиливается конкурентная борьба за лидерство в мировой системе образования, что в современном обществе является одним из наиболее эффективных инструментов влияния на международные события [1, с. 44].

Можно уверенно сказать, что сейчас Россия также активно занимается сферой образования. Сегодня РФ становится серьёзным партнёром в современном образовательном мире.

По данным ЮНЕСКО, Россия находится на 6-м месте в мире по количеству-иностранцев, которые обучаются в отечественных ВУЗах (после США, Великобритании, Франции, Австралии, Германии) [1, с. 45].

Тем не менее, российское образование не пользуется огромным спросом среди европейских, американских и азиатских студентов. Помимо политически негативного образа, который создают западные СМИ, есть ряд объективных причин, по которым иностранные студенты не едут обучаться в РФ. Среди них: малое количество международных аккредитованных образовательных программ, международный рейтинг ВУЗа, миграционная политика.

Начиная с 2012 г. в целях повышения конкурентоспособности отечественных ВУЗов в РФ действует государственная программа «5-100», согласно которой пять ВУЗов должны будут попасть в 100 лучших университетов мира к 2020 г. [1, с. 46].

Также РФ участвует в международных образовательных программах «TEMPUS», «DAD», «СІМО», «Erasmus+», в программах двойных дипломов и программах включённого обучения с различными университетами Европы, в том числе с ВУЗами Испании.

Для улучшения своих позиций в международной образовательной сфере для России весьма полезен может быть и опыт испанских коллег в сфере образования. В частности, РФ следует шире инвестировать исследовательские и образовательные проекты внутри страны; работать над улучшением условий пребывания иностранных студентов; шире внедрять английский язык как глобальный язык для сотрудничества, академического и научного обмена; уделять больше внимания интернационализации академических программ. Все это важные меры, которые могут способствовать более глубокой интернационализации высшего образования в России.

Испанское высшее образование (прежде всего, в области интернационализации) добилося больших успехов за последнее десятилетие, особенно в результате перехода к демократии после смерти диктатора Франко и вступления Испании в Европейский Союз. Эти события помогли стране повысить уровень высшего образования, о чём свидетельствует его активное участие в Европейском образовательном пространстве на фоне других вузов мира.

Перед Россией сегодня стоят аналогичные амбициозные задачи, в решение которых уже включились ведущие вузы страны.

Литература

1. Быстряков А. Я. Интеллектуальный капитал и интеллектуальная миграция в условиях глобализации: монография / А. Я. Быстряков, Е. М. Григорьева, А. В. Должикова, Е. В. Пономоренко, Е. В. Савенкова; под общ. ред. А. В. Должиковой. — Москва: Проспект, 2017.
2. Ley 23/1998, de 7 de julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo, «BOE» núm. 162, de 8 de julio de 1998, páginas 22755 a 22765.
3. Официальный сайт CRUE. — URL: <http://www.crue.org/SitePages/Inicio.aspx>
4. Pérez-Encinas Adriana, Howard Laura, Internacionalización de la educación superior en España. Reflexiones y perspectivas, Servicio Español para la Internacionalización de la Educación (SEPIE), 2017.
5. Fernández Cuesta Carmen, La cooperación universitaria al desarrollo y su proyección futura/, Encuentros multidisciplinares, ISSN-e 1139-9325, Vol. 17, Nº 49, 2015, págs. 66-81.
6. Официальный сайт Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого. — URL: <http://www.spbstu.ru/upload/inter/indicators-education-2020-Europe-strategy.pdf>
7. Чистохвалов В. Н., Кирибаев Н. С., Исторический опыт составления и реализации основных международных программ и стандартов в области высшего образования Российской Федерации и европейских стран // Вестник РУДН. Серия «История России». — 2010. — № 1. — С. 186—193.
8. Официальный сайт incrEAST. — URL: <http://www.increast.eu/ru/127.php>
9. Официальный сайт Ministerio de la educación, cultura y deporte. URL: <http://www.mecd.gob.es/portada-mecd/>

Fórmulas fáticas en la enseñanza de la lengua española a extranjeros: de la teoría a la práctica

Anastasia Kutkova, Doctora en Filología,
profesora del Departamento de las Lenguas Iberorrománicas
de la Facultad de Filología,
Universidad Estatal Lomonósov de Moscú
a.kutkova@mail.ru

Resumen. El artículo consta de dos partes, que son la parte teórica dedicada a la exposición del tema de las fórmulas fáticas y su importancia comunicativa y metodológica y la parte práctica que abarca una serie de propuestas para la enseñanza y aprendizaje del uso de dichas fórmulas. En concreto, se trata de una clase de unidades que se utilizan específicamente y convencionalmente en el habla espontánea para resaltar o enfatizar el mantenimiento de la comunicación con el interlocutor; por ejemplo: vale, ¿vale?, ¿sabes?, ¿perdón?, ¡No me lo digas!, la verdad es que, mira, etc.

Palabras clave: fórmulas fáticas, español coloquial, español lengua extranjera.

Anastasia Kutkova

Phatic formulas in teaching Spanish as a foreign language: from theory to practice

Abstract. The presentation consists of two parts: the theoretical part presents the topic and proves the importance of studying phatic formulas from the communicative and methodological points of view; and the practical part contains sample assignments. It is a question of Spanish lexical units such as: vale, ¿vale?, ¿sabes?, ¿perdón?, ¡No me lo digas!, la verdad es que, mira, etc.

Key words: phatic formulas, colloquial Spanish, Spanish as a Foreign Language.

Como se sabe, el dominio de una lengua, tanto propia como extranjera, se manifiesta en su uso adecuado a la situación y al interlocutor, puesto que hablar una lengua no es sólo actuar, sino interactuar. De ahí que el objetivo principal del dominio de un idioma debería centrarse en desarrollar, a partir de ciertas actividades, la competencia y actuación comunicativas en el discurso espontáneo real cara a cara. Pero ¿cuáles son las características del discurso espontáneo? ¿qué unidades favorecen el procesamiento del diálogo real y coloquial? ¿Y en qué niveles y con qué actividades es rentable enseñar el uso coloquial de una lengua?

A manera de ejemplo que puede servirnos como punto de partida para nuestras reflexiones, veamos la transcripción de un audio que se puede considerar auténtico, es decir, no producido para los fines didácticos, sino en una situación comunicativa real.

Se trata de una opinión sobre un libro leído, opinión contada por una mujer hablante nativa de español, en una situación de comunicación espontánea informal:

Ah, vale no... un... l.. el último libro que leí, **la verdad es que** ... me gustó bastante. Era un libro de una puertorriqueña. **Mira**, no me recuerdo ni del nombre. **Eh** ... pero me gustó mucho. Era sobre **eh** ... la vida de, **eh** ... una transexual que... cantante, una transformista, cantante, en... en... en Puerto Rico, **¿no?** Y ... **y bueno, pues**, un poco su vida, y ... **bueno**, me... me sorprendió bastante. Yo no había leído literatura de este tema, y me sorprendió bastante... ver como una mujer puede, como ... presentarte todo este mundo, **eh**... de u... forma tan realista. O sea, no había leído nada de esto. Y el libro tenía bastante humor, pero luego era bastante crudo, en realidad [1, en línea].

Como se puede observar, además de reformulaciones, pausas, repeticiones hay ciertas unidades léxicas, o expresiones, propias de la comunicación espontánea. Las expresiones a las que nos referimos están marcadas con cursiva: **ah, vale; la verdad es que; mira; eh; ¿no?; bueno; pues**. Son las expresiones estereotipadas, fijas, es decir, fórmulas dirigidas a resaltar o enfatizar el mantenimiento de la comunicación con el interlocutor, es decir, realizan la función fática de la lengua.

Vemos que se trata de los llamados estimulantes conversacionales, es decir, expresiones retardatarias (la verdad es que, bueno, pues), llamadas de atención (mira), interrogaciones retóricas (¿no?) que, sin esperar una acción directa por parte del interlocutor que evidentemente está escuchando con atención, lo comprometen directamente en la interacción, y al mismo tiempo permiten al hablante cubrir las pausas surgidas en su comunicación y dan expresividad al contenido. De ahí que las fórmulas fáticas constituyen ciertas apoyaturas léxicas en la conversación que cumplen la función de enlazar lo que se dice con lo que se viene diciendo o se va a decir, aun cuando a veces no haya ni siquiera una relación lógica. El significado de estas expresiones está relacionado con la situación contextual en la que aparecen, así que su significado puede variar según las circunstancias concretas de producción.

Al mismo tiempo, desde el punto de vista lógico, todas las fórmulas indicadas son prescindibles, como lo demuestra el siguiente ejemplo, que, artificialmente rehecho sin las fórmulas fáticas, mantiene su significado y su sentido más o menos completo:

[...] el último libro que leí, [...] me gustó bastante. Era un libro de una puertorriqueña. [...] no me recuerdo ni del nombre. [...] pero me gustó mucho. Era sobre [...] la vida de [...] una transexual [...]... cantante, una transformista, cantante, [...] en Puerto Rico, [...] su vida [...] me sorprendió bastante. Yo no había leído literatura de este tema, y me sorprendió bastante... ver como una mujer puede [...] ... presentarte todo este mundo, [...] de [...] forma tan realista. [...] no había leído nada de esto. Y el libro tenía bastante humor, pero [...] era bastante crudo [...].

El ejemplo citado es material esencialmente narrativo, en el que se excluye la alternancia espontánea de turnos propia del diálogo real, por eso en él no aparecen otras fórmulas con función fática, muy frecuentes en la interacción coloquial, como:

1) las de apertura y cierre de la comunicación: fórmulas de saludo, presentación y despedida (**¿qué hay? ¿le atienden?, hasta luego, etc.**), fórmulas de cortesía (**perdona/perdone, por favor, etc.**), interjecciones, vocativos, pronombres sujeto de segunda persona, imperativos sensoriales (**eh, oye/oiga, señor**), etc.;

2) las fórmulas que sirven para la cooperación interlocutiva, señalando que el canal sigue abierto y la atención despierta (**ya, claro, no me lo digas, etc.**), y que puede hacer uso de su turno de palabra;

3) ciertos estimulantes conversacionales de carácter expresivo-fático, como los vocativos (**hombre, mujer, tío/a...**), los imperativos (**mira, oiga, figúrate, fijese, imagínate, etc.**), interrogaciones retóricas (**¿verdad?, ¿vale?, ¿no?, ¿ves?, ¿sabes, etc.?**), algunas fórmulas retardatarias iniciales (**ya sabes que, ¿te he dicho que...?, ¿Que te iba a decir yo?, mira que te digo, etc.**), etc.

4) enlaces coloquiales (**entonces, pues, que, como, etc.**) que enlazan las diversas partes del enunciado.

5) nexos temáticos (**total que, en fin, etc.**), que anuncian e introducen una determinada orientación en el contacto interlocutivo, prolongándolo (**por cierto, a todo esto, lo dicho., como te decía, otra cosa, a propósito, en resumen, etc.**).

6) expresiones estereotipadas con las que el hablante completa el sentido del enunciado sin necesidad de detenerse a precisarlo (**y bueno, y tal, y no sé qué, etc.**) [2, pp 311–312].

Como se puede ver, tenemos ya un repertorio bastante vasto de los tipos de fórmulas fáticas más frecuentes en el lenguaje coloquial, y de sus diferentes funciones.

El carácter polifuncional de gran número de tales fórmulas hace que se admitan en muy variados contextos discursivos, lo que plantea el problema de determinar los valores básicos que les corresponden para poder trabajar con ellas en el aula de español lengua extranjera.

Además, en su mayoría son expresiones que no aportan, en rigor, información relevante al enunciado y son prescindibles, como ya lo hemos visto.

Al mismo tiempo, el papel que desarrollan en la interacción coloquial es importante, dado que pueden expresar el deseo por parte del hablante de mantener contacto con el interlocutor, como demuestra el curioso par de ejemplos que cita J. Portolés [3, p.131]:

¡Cállate!

¡Cállate, mujer!

De las dos frases la primera parecerá menos cortés que la segunda donde aparece la fórmula fática **mujer**.

Además de la gran diversidad de formas que presentan dichas fórmulas y la inespecificidad de sus funciones, el significado de algunas depende de la entonación. Para citar un ejemplo veamos el caso del marcador **hombre**:

- 1) HOMbre (elevación tonal de la primera sílaba expresa asombro)
 - ¡**Hombre**, Julio! ¡Cuánto tiempo sin verte! ¿Qué tal?
 - Ya te digo, tío. Muy bien, ¿y tú?
- 2) HomBRE (entonación descendente en la segunda sílaba expresa desacuerdo)
 - Yo creo que al final vamos a suspender todos
 - **Hombre**, yo creo que no [4, p. 30].

Con el siguiente ejemplo queremos demostrar el carácter polivalente de las fórmulas fáticas: En cuanto a la crisis, **bueno/pues**, es evidente que hay que salir ya [4, p. 31].

Se puede ver que en ciertos contextos las fórmulas **pues** y **bueno** son sustituibles, pero ¿son sinónimos en todos los contextos? Es evidente que no. A continuación propondremos una posible clasificación didáctica de usos de estas dos fórmulas, altamente frecuentes en la conversación coloquial.

Bueno sirve

- 1) para iniciar un turno de palabra
 - a. como inicio de la intervención: **Bueno, niños**, ¡a la cama! ... que es muy tarde
 - b. como respuesta a una pregunta: ¿Qué te apetece hacer este fin de semana? – **Bueno**, realmente no tengo preferencias, tú decides
- 2) para reformular algo que se ha dicho y organizar o gestionar el cierre de la conversación:
 - a. corrigiendo o matizando lo que se ha dicho:
Cuando yo era joven tenía mucho éxito con las chicas. **Bueno**, en realidad, lo sigo teniendo ahora que soy mayor también.
 - b. cambiando de tema:
– ¿Qué tal te encuentras? – Hoy mejor, la verdad. **Bueno**, voy a ver qué quiere Jaimito, que me parece que me está llamando.
 - c. concluyendo la conversación o preparando el cierre de la misma:
Bueno, chicos. Me voy, que tengo muchas cosas que hacer.
- 3) para cerrar enumeraciones (= en fin)
En el zoo había elefantes, monos, jirafas, tigres, **bueno**, de todo.
- 4) para comunicar al interlocutor una reacción a algo que se ha dicho:
 - Voy a hacer la compra yo. Tú te encargas recoger a los niños.
 - **Bueno**. ¿? Y a qué hora nos vemos
- 5) para expresar desacuerdo o enfado:
¡Pero **bueno**! ¿Qué pasa aquí? ¿Os parece normal todo este ruido? [4, pp. 25–26].

Veamos ahora el uso de la fórmula fática **pues**. La experiencia profesional demuestra que la gran variedad de casos de su uso y el hecho de que no pertenece, aparentemente, a una categoría gramatical conocida (como en el caso de **bueno, hombre, oye, mira**, etc.) hacen de esta fórmula un elemento misterioso del discurso oral para los estudiantes extranjeros.

La fórmula **pues** sirve:

- 1) para ganar tiempo:
 - ¿Cuál es la clave para acceder a la página web?
 - **Pueeees**... no me acuerdo.
- 2) para interrumpir:
 - Y claro, como no le quería hacer daño...
 - ... **pues** tú dile las cosas bien claritas.
- 3) para retomar el hilo de un discurso
 - [...] y ella cogió sus cosas y se fue de casa....
 - ... oye, perdona, ¿qué hora es?
 - Las dos.... **pues** eso, lo que te estaba contando, que ella se fue
- 4) como apoyo para la continuación del discurso:
Y si hay que ayudarle a tu hermano, **pues** se le ayuda.
- 5) para introducir respuestas afirmativas, negativas y conclusiones:
 - ¿O sea que te ha insultado y tú no le has dicho nada?
 - **Pues** no. ¿Qué podía decirle? / – **Pues** sí, le insulté yo también [4, pp. 27–28].

Pero aquí viene la pregunta: ¿hasta qué punto puede ser útil la clasificación citada, o cualquier otra semejante, en la enseñanza de la lengua española a extranjeros? Cualquiera de las respuestas será discutible.

Primero, porque el ámbito al que pertenecen estos elementos discursivos es, en su mayoría, el ámbito de la pragmática y la sociolingüística, por tanto, será imposible, sobre todo en los niveles iniciales, proponer las clasificaciones que existen sobre el tema, ya que además de inútil sería poco rentable, dado que en las clases prácticas los estudiantes suelen estar especialmente interesados en usar correctamente las unidades léxicas y no en clasificarlas.

Segundo, porque la expresión oral que tiene lugar en el aula, se tiende a una presentación normativa del lenguaje, a una actitud correctora del profesor, así que no es fácil incluir expresiones de valor sólo fático (específicamente orales, asignificativas y aparentemente innecesarias) en los inicios del aprendizaje, en los niveles A1, A2. Por cierto, así se explicará la presencia en los diálogos de clase y en los libros de textos de material conversacional en el que se trabaja el léxico y la estructura de la frase con todos sus elementos explícitos y con ausencia casi total de fórmulas fáticas:

- Hola, Rafael, ¿qué estás haciendo?
- Estoy llamando por teléfono a mis primos, pero están comunicando.
- ¿Qué hacen ahora tus primos?
- Pepe está estudiando este año quinto de geografía en la Universidad de Madrid. Y Luis está trabajando ya como ingeniero en una empresa multinacional. ¿Te acuerdas de ellos?
- Sí, claro, aunque ya hace mucho tiempo que no los veo. ¿En qué estás trabajando tú ahora?
- Estoy preparando un estudio sobre la contaminación atmosférica. ¿Y tú?... [5, p. 94].

Los diálogos de este tipo, poco usuales en la realidad de la lengua hablada, descontextualizados y adaptados al nivel de competencia lingüística del estudiante, pierden naturalidad y, al fin, no ayudan a desarrollar su fluidez oral ni su competencia comunicativa.

Resumiendo lo dicho y hablando de la enseñanza de las fórmulas fáticas en la clase de español como lengua extranjera, hay que señalar que la práctica sistemática de estos elementos en el aula de español lengua extranjera es imprescindible puesto que llegar a entender las estrategias discursivas del uso coloquial del lenguaje supone aumentar la competencia comunicativa e interpretativa del alumno. Al mismo tiempo, hay que tener en cuenta que la enseñanza de tales fórmulas presenta algunas dificultades. Las más significativas de estas dificultades están relacionadas con la manera de presentar dichas fórmulas en clase, el material empleado para su presentación y, en muchos casos, el problema de faltas de equivalencia lingüística entre la lengua nativa del alumnado y el español.

Las dificultades aumentan cuando la enseñanza ocurre fuera de un contexto de inmersión lingüística con un profesor no nativo, como lo es en mi caso personal. Es cuando el profesor necesita operar con un esfuerzo mayor para proporcionar a los alumnos actividades con el mayor número de contextos reales de uso posible para cada fórmula.

Por consiguiente, creemos que la base de dichas actividades prácticas debe ser la escenificación, sobre todo en los niveles iniciales.

Como se sabe, la escenificación es otra forma de desarrollar la fluidez y la expresión oral. Al mismo tiempo, hay que tomar en cuenta que cuando hacemos el teatro no interactuamos, solo aprendemos un papel y lo reproducimos. De ahí que las propuestas de actividades que traigo aquí están pensadas para el nivel A2-B1 y sirven para desarrollar la fluidez y la expresión oral del alumno.

La tarea que se propone aquí consiste en hacer doblaje de una escena del cortometraje *Anónimos* (2011, España/Italia). La sinopsis de la película es el siguiente: dos personas hablan por teléfono móvil mientras se buscan en Venecia, y durante casi toda la película el único contacto entre ellos se produce a través de teléfono.

A continuación, pongo la transcripción de la escena, que dura 01 minuto 03 segundos:

- F: **Es que** soy fotógrafo. Y tú ¿qué? ¿Estás de vacaciones o....?
- M: Sí, mmmm, **bueno**, no... Algo así.
- F: Pero ¿estás sola? ¿te están esperando?
- M: No, no, no, **¡qué va!**, vine sola... Larga historia.
- F: Oh, mientras hablamos, una pregunta: ¿cómo eres?
- M: ¿En qué sentido?
- F: En el sentido que hay mucha gente, ¿cómo te voy a reconocer? Cómo tienes el pelo..., **cosas así**
- M: Ah, **pues**, llevo puesto un vestido, tengo el pelo largo y un teléfono pegado a la cara.
- F: Ya te veo, creo. Felipe, **mucho gusto**.
- M: María, **encantada**.
- F: Te imaginaba distinta.
- M: ¿Distinta? ¿Cómo?
- F: **No sé**, distinta. Eres pelirroja.
- M: **Bueno**, un poco.

La tarea empieza con visionado de la escena, dos o tres veces, al mismo tiempo los estudiantes tratan de escribir todo el diálogo. Después, leen lo escrito, intercambiando la información adquirida y comentando lo que han comprendido y lo que, no. Luego cada uno elige un personaje y lo representa. Si hay más alumnos que personajes, la actividad se hace en grupos; el número de personas que forman un grupo coincide con el número de personajes. Al elegir los personajes, se hace el doblaje, es decir, el alumno y su personaje hablan juntos a la vez. En esta etapa el diálogo se lee en grupos, cada uno lee su réplica en su turno. Esta actividad se repite varias veces, ya que es necesario que los alumnos aprendan sus frases y sean fluidos. La siguiente actividad consiste en hacer el doblaje, es decir, hacer el papel al mismo ritmo que lo hace el personaje, metiendo el dramatismo. La idea es hacer que los alumnos aprendan sus frases lo antes posible, ya que cuanto antes las memoricen, será mejor para su fluidez. Luego el profesor pone la película sin audio. La idea es quitar la voz para que sean los alumnos quienes doblan la película, es decir, tienen que leer su frase y meterla cuando convenga. Para eso sería importante que vieran una vez más la escena y marcaran enfado, sonrisa, asombro, tono irónico o cuando hay que hacer una pausa muy larga, etc. Después, en el mismo grupo, se representa la escena otra vez, se intenta a imitar el ritmo con el teatro que corresponde, pero esta vez sin leer la frase. Hay que repetir las réplicas muchas veces para finalmente memorizarlas. Finalizamos haciendo un buen doblaje, sin mirar el texto escrito.

No es una tarea fácil, pero normalmente las frases que se trabajan durante el doblaje se quedan en la memoria y la expresión oral del estudiante va mejorando. El doblaje es útil para aprender el uso de las fórmulas fáticas porque, si están en la película y el estudiante las repite porque están en su papel, al final acaba diciéndolas en su vida porque ha interiorizado sus réplicas. Además de ser muy divertido, de aprender sin darse cuenta, hacer doblaje en el aula es muy útil porque el alumno detecta el ritmo del idioma extranjero, interioriza la entonación que, como ya hemos visto en el caso de **hombre**, es capaz de cambiar el significado del enunciado.

Hablando del doblaje en el aula de español, hay que señalar también la ventaja que tiene en comparación con otro tipo de escenificación, el teatro. Es que cuando llevamos el teatro al aula, es muy difícil quitarles la vergüenza a los alumnos. Cuando se les pide que interpreten un rol, que se pongan de pie, que finjan, a algunos les resulta fácil, pero a la mayoría la interpretación les da vergüenza, porque no son actores y emocionalmente se bloquean. Y esto se limpia con el doblaje porque no hay que exponerse. Al fin, resulta que el doblaje es una actividad similar al teatro, pero donde quitamos todo el componente de bloqueo emocional, la exposición y la actuación.

En los niveles altos, de perfeccionamiento, cuando queremos que nuestros estudiantes sean conscientes del lenguaje que usan, podemos proponerles la actividad de análisis del discurso coloquial, para profundizar sus conocimientos podemos proponerles también clasificaciones didácticas de las fórmulas fáticas basadas en distintos estudios llevados a cabo sobre el español coloquial, pero en los niveles bajos la tarea más rentable y eficaz es el doblaje, que no trabaja la interacción, sino desarrolla la fluidez de la expresión oral del alumno.

Con esta breve revisión querría señalar, primero, que las fórmulas fáticas contribuyen de manera significativa al fenómeno de la competencia pragmática de los aprendices de segunda lengua.

En el caso específico del español, debido a la altísima frecuencia de estos recursos discursivos y a la multiplicidad de sus funciones en distintos contextos, es imprescindible que las fórmulas fáticas se aprendan en el aula a partir de un nivel inicial, puesto que este material representa un recurso muy útil para que los alumnos aprendan a desenvolverse en la conversación en español de manera eficaz, natural y adecuada.

Y la actividad que, según mi experiencia profesional, es más rentable y eficaz en todos los niveles, y sobre todo en niveles bajos, es el doblaje, dado que hace al estudiante que memorice e interiorice el uso coloquial de la lengua de manera fácil y divertida, y además el doblaje, que no supone exposición, les ayuda a los estudiantes tímidos a quitar la vergüenza y el bloqueo emocional.

Literatura

1. Piñeros, C. E. Dialectoteca del español, The University of Iowa [en línea: 17/04/2018] URL: <http://dialects.its.uiowa.edu/main.html>
2. Vigara Tauste, A. M. Las expresiones de función fática en la enseñanza de español a extranjeros // ASELE, Actas II – 1990. – pp. 299–312.
3. Portolés, J. Marcadores del discurso. – Barcelona, Ariel Letras, 2011. – p. 183.
4. Re, A. Conversación y marcadores en el aula de E/LE: los casos de bueno, pues, hombre. – Salamanca, Universidad de Salamanca, 2010. – p. 54.
5. J. Sánchez Lobato [et al.]. Nuevo español 2000. Nivel elemental. Libro de alumno. – Madrid, SGEL, 2009. – p. 280.

La formación de palabras puede reforzar el interés por el aprendizaje de la lengua

Elena Makarchuk, Doctora en Pedagogía,
Catedrática del departamento de las lenguas románicas
de la Universidad Pedagógica Estatal de Moscú, Rusia
emakarchuk@mail.ru

Resumen. El artículo está dedicado a la búsqueda de procedimientos de reforzar el interés al proceso del aprendizaje del español de los futuros lingüistas. Como instrumento se propone la formación de palabras con ayuda de prefijos. El conocimiento de las reglas de la prefijación amplía el vocabulario disponible de los estudiantes. A base del análisis de las obras de los lingüistas españoles y rusos y nuestro propio estudio hemos definido los prefijos más productivos. Se describe el sistema de ejercicios (formado de bloques que pueden ser presentados en una secuencia libre) y se sugieren instrucciones para realizar estos ejercicios.

Palabras clave: enseñanza del ELE, formación de lingüistas, interés por el proceso de aprendizaje, competencia compensadora, formación de palabras, prefijación, sistema de ejercicios.

Elena Makarchuk Word formation as a tool to increase motivation for language learning

Abstract. The article is dedicated to develop the motivation for Spanish language learning among aspiring linguists. For this purpose, a system of exercises to practice building words with prefixes is proposed to be used as an instrument. The knowledge of the prefix patterns would enhance students' vocabulary. The article defines the most useful prefixes, and is based on works of Spanish and Russian linguists, as well as on the author's own research. It describes the exercises system organized by units, which can be dealt in an independent way, and suggests examples to practice these exercises.

Key words: ELE teaching, linguists training, interest in the learning process, compensatory competence, word formation, prefixation, exercise system.

El proceso de la formación de diferentes competencias y destrezas en una lengua extranjera es largo y difícil. Aun más difícil se hace si hablamos de la preparación de los lingüistas profesionales. Cualquier actividad, en nuestro caso, la actividad de aprendizaje, se realiza con más eficacia si los que la realizan están interesados no solo en el resultado de la actividad sino en el mismo proceso de esta. Uno de los motores de la actividad es el interés por la lengua misma como sistema y sus signos. El término ruso en este caso es “**лингвопознавательная мотивация**”— lo que quiere decir “motivo despertado por el interés al signo lingüístico”.

Este motivo se hace aun más importante si se trata de los futuros lingüistas. Para formar este motivo debemos a veces centrar la atención de los estudiantes en lo que significa cada signo, cómo se transforma, qué regularidades tiene la transformación y cosas por el estilo. Aquí describiremos nuestro intento de formar tal interés a base del tema morfológico de formación de palabras y precisamente de la prefijación. Este tipo de trabajo que se fija en los detalles del idioma suele atraer la atención de estudiantes porque contrasta con el enfoque comunicativo que reina en la enseñanza de la lengua y se percibe por los estudiantes como algo diferente. Incluyendo de vez en cuando este enfoque detallista construimos puentes con las asignaturas teóricas mostrando que la teoría siempre desemboca en la práctica. Al mismo tiempo las ideas claras de las regularidades de la formación de palabras hacen más amplio el vocabulario disponible de los estudiantes

y como consecuencia les resulta más fácil la preparación y realización de los exámenes del idioma de diferentes niveles.

Nos hemos fijado en la prefijación por varias razones:

1. Según la tradición de la enseñanza del español en nuestro país hasta últimos 10 años no se prestaba mucha atención a la formación de palabras y aun menos a la prefijación.
2. La prefijación en el español de hoy es un procedimiento muy productivo de formación de palabras y se hace más productivo cada día, tanto más si tomamos en cuenta el creciente empleo de los prefijos internacionales.
3. Cuando fue formulado lo que se llama “la competencia compensadora” (las habilidades que permitan a los alumnos participar exitosamente en la comunicación en la situación de falta de conocimientos concretos compensándolos por conocimientos que ya poseen y medios paralingüísticos) que ahora se proclama como una de las prioridades en los documentos oficiales de la enseñanza de lenguas en nuestro país [1, c. 7], los profesores empezaron a prestar más atención a la formación de palabras porque esta da la posibilidad de entender palabras que no han tenido en su experiencia lingüística.
4. Es lógico que primero la atención de los profesores la hayan atraído los sufijos y ya existen algunos trabajos dedicados al tema (por ejemplo, [2; 5]).

Por estas razones decidimos concentrarnos en los prefijos.

Para empezar, analizamos el material dedicado a este tema de las fuentes rusas [3; 4] y españolas [5; 6]. Lo primero que notamos fue que los párrafos dedicados a la prefijación se hacen más amplios cada vez. Los lingüistas los describen con esmero y ofrecen varias clasificaciones. Sin embargo como para los objetivos pedagógicos siempre es muy importante saber la frecuencia del empleo, pues como el proceso de enseñanza es muy limitado tenemos que enseñar las cosas más usadas, esperando que las cosas más raras las aprendan después, en el proceso de su trabajo, hemos realizado nuestro propio estudio del empleo real de los prefijos.

Han sido analizadas más de 2000 oraciones de las obras literarias de autores contemporáneos españoles y latinoamericanos y materiales de prensa. De estas oraciones sacamos todas las palabras con prefijos y ha sido hecha la jerarquía del empleo de los prefijos. Los más usados resultaron los negativos **in-, im-, ir-, des-, dis-**, a los que siguen **a-, re-, con(m)-, en(m)-, pre-**. Después siguen los prefijos internacionales: **inter-, super-, anti-**, etc (este análisis ha sido realizado en la tesina de licenciatura de Bárbara Gushina, presentada en la Universidad Pedagógica de Moscú en 2011 bajo la tutoría de la autora del presente artículo). El problema metodológico es que muchos de estos prefijos tienen más de un significado. Por ejemplo “re – “ es al mismo tiempo un prefijo aspectual (rehacer), de sentido locativo (recámara) y graduativo (re seco). Y al revés la misma función puede ser expresada por varios prefijos, por ejemplo, negación se expresa por los prefijos: **a-, des-, dis-, in-, anti-, contra-** [3, c. 21–25].

Tomando en cuenta el material lingüístico seleccionando organizamos un sistema de ejercicios para trabajar los prefijos. Nos decidimos por el sistema compuesto por bloques porque nos vimos ante el problema en qué clases presentarlo. Tradicionalmente la preparación de los lingüistas profesionales se divide según los niveles del idioma: tienen clases de práctica de hablar, de fonética, de gramática, de lexicología. La formación de palabras con ser un tema gramatical al mismo tiempo es imprescindible en las clases de práctica de hablar. Por estas razones nos pareció más lógico organizar el sistema de ejercicios en bloques que puedan ser aprendidos en todas las asignaturas y en diferentes momentos que parezcan más cómodos en cada caso concreto.

El sistema de ejercicios trabaja los prefijos más frecuentes y tales funciones como la negación, la repetición, el fortalecimiento del significado, la localización en el espacio. Unos bloques especiales están dedicados al empleo de los prefijos internacionales y prefijación verbal.

Un bloque se compone de una secuencia de ejercicios. Comienza con unos ejercicios analíticos que sirven para presentar los prefijos, en esta etapa los estudiantes deben analizar las palabras con prefijos y al mismo tiempo deben definir qué matiz da el prefijo a la raíz conocida. Las frases que se utilizan en los ejercicios fueron tomadas de las fuentes literarias analizadas. Un fragmento del ejercicio:

Lee y traduce las frases prestando atención a las palabras subrayadas, diga qué significado añaden los prefijos:

1. El movimiento brusco le produjo un dolor **indescriptible** en los alveolos pulmonares.
2. Ellen se había enfundado un gorro de lana gris y una bufanda que le tapaba cuello y orejas, haciéndola casi **irreconocible**.
3. Castle continuó escrutando al director Owen con cierta **desconfianza**.

Le siguen varios ejercicios de reflexión con ayuda de los cuales el estudiante debe formular qué función tienen los prefijos dados o al revés decir qué prefijos realizan una u otra función. También deben definir qué prefijos se utilizan más con qué parte de la oración. Nos parece que esta etapa es la más importante para despertar el interés de los estudiantes. En este momento ellos deben utilizar todos sus conocimientos generales del idioma, basándose en las operaciones lógicas y comparaciones con su lengua materna. Precisamente en esta etapa pueden darse cuenta de que sus suposiciones pueden ser correctas o no y entender por qué, discutir las ideas de sus compañeros del grupo, tratar de adivinar más rápidamente el significado de las palabras derivadas.

Lee las frases, indica las palabras con los prefijos in- (im-, ir-), des- (dis-), a- y formula qué significado añaden estos prefijos, trata de encontrar los equivalentes rusos de estas palabras

1. Eso le daría una inmerecida oportunidad de escapar a su destino, señor Faber. Y queremos que les duela.
2. Allí los niveles de hierro superan la media del entorno, lo que la convierte en un extraordinario conductor de electricidad. Eso explicaría, por ejemplo, la obsesión de los antiguos por descalzarse cuando pisaban suelo sagrado.
3. Las imágenes que comenzaron a desfilar delante de mis ojos eran irreales. Parecían sacadas de un telediario o, aún peor, de una mala película sobre la guerra del Golfo.

Si el profesor organiza este trabajo con atención los estudiantes aprenden a hacer conclusiones, ver las reglas del funcionamiento del idioma, formar las filas asociativas lo que poco a poco forma la famosa “adivinanza lingüística” que es la base de la competencia compensadora.

A los ejercicios de presentación los siguen unos ejercicios preparatorios que suponen la transformación con ayuda de los prefijos que se trabajan en este bloque y ejercicios de traducción. Fragmento del ejercicio de transformación:

Forma los opuestos de los verbos y adjetivos

flexible		paciente		perfecto	
posible		oportuno		aparecer	
componer		moral		dependiente	

Después, siguen los ejercicios más complicados porque aquí aparece el contexto:

Rellena los huecos formando palabras derivadas mediante los prefijos in- (im-, ir-), des- (dis-), a-; traduce las frases al ruso:

1. Desde su atalaya, la visión de la caverna era _____ (mejorable).
2. El primer golpe de metal contra metal lo dejó _____ (diferente). Era como si supiera que aquello estaba allí, esperándolo.
3. Ambos quedaron solteros por pasión a unos ideales para ellos _____ (repetible).

El bloque lo finaliza un ejercicio productivo que supone producción de microtextos en los que los estudiantes deben emplear la mayor cantidad posible de palabras con los prefijos del bloque sin que su texto pierda el sentido. Después estos textos se presentan en el aula y el grupo debe apreciarlos desde el punto de vista del contenido y el empleo de prefijos.

Los bloques pueden ser trabajados en secuencias o por separado, eligiendo para cada cual su tiempo y lugar especial, por ejemplo, la derivación verbal es lógico trabajarla en las clases de gramática práctica cuando trabajamos la formación de las formas temporales de los verbos irregulares. Es decir trabajamos no solo el verbo “poner” sino al mismo tiempo “imponer”, “disponer”, “oponer”, “componer”, “proponer”. Así los ejercicios preparatorios se hacen menos aburridos y al mismo tiempo ampliamos el vocabulario disponible de los estudiantes.

Cuando volvemos a los prefijos que ya han sido trabajados con otro significado hacemos una recapitulación que puede ser organizada así:

¿Qué prefijo expresa el significado descrito en el cuadro? Aduce tu ejemplo

Prefijo	Significado	Ejemplo
	Prefijo que significa “reunión”, “cooperación” o “compañía”.	
	Prefijo que significa “fuera de” y que indica: -negación -privación -acción inversa a la expresada por la palabra raíz -exceso	
	Prefijo que indica negación o privación.	
	Prefijo que indica repetición o intensificación.	

El empleo experimental de los bloques descritos en diferentes años de estudio y en las clases de diferentes asignaturas mostró que este tipo de trabajo de veras despierta el interés: los estudiantes mismos empiezan a buscar palabras formadas con ayuda de prefijos, tratando de encontrar las menos conocidas y en las que el significado nuevo no se entiende fácilmente (por ejemplo, desestimar, insolvencia, sinsabor). Con cada nuevo bloque de ejercicios los estudiantes hacen sus conclusiones más rápidamente, entienden mejor las palabras desconocidas, hacen menos faltas. Al mismo tiempo se forma y se perfecciona la competencia compensadora que es una condición indispensable de la comunicación exitosa.

Creemos que según el modelo descrito podemos preparar otros sistemas de ejercicios que nos sirvan para trabajar otros fenómenos lingüísticos.

Literatura

1. Примерные программы основного общего образования. Иностранный язык. — М.: Просвещение, 2009.
2. Иванова О. Е. Обучение иноязычной семантической компетенции на материале аффиксальных моделей (испанский язык, средняя школа). — АКД, ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет», — Пятигорск, 2014.
3. Корнева В. В. Лексикология испанского языка. Учебник. — Воронеж, Издательский дом ВГУ, 2016. — 235 с.
4. Садилов А. В. Испанский язык сквозь призму лексики: Лексикология испанского языка. — М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2014. — 416 с.
5. Nueva gramática de la lengua española. Manual. — Madrid, 2010. — P. 173–189.
6. Plan curricular del Instituto Cervantes. — Madrid, 2007.

Enantiosemia: ¿unidad o lucha de contrarios?

Yuriy Murzin, Doctor en Filología,
Profesor titular del Departamento del Español
de la Universidad MGIMO, Moscú, Rusia
murzinn@mail.ru

Resumen. El fenómeno de enantiosemia se debe a la evolución semántica de la palabra que tiene como resultado la formación de un significado opuesto al significado principal de la misma. Son elementos clave de este proceso el dualismo del pensamiento humano, la asimetría del signo lingüístico, el significado difuso de la raíz del étimo y la inversión de la relación sujeto-objeto, entre otros. A veces, como resultado de la variación diacrónica de los significados nucleares la palabra pierde en cierta época su significado original que reaparece con el tiempo en algunas locuciones o construcciones sintácticas cuya parte forma dicha palabra.

Las variantes léxico-semánticas de una palabra cuentan con semas nucleares comunes. Se contraponen en ellas generalmente semas no nucleares, diferenciales. El significado de la palabra enantiosémica solo se puede revelar a partir del contexto. Los significados opuestos presentan un caso de polisemia y forman un todo único. Las nociones de dichas palabras se complementan para designar tanto objetos como procesos o fenómenos simultáneos o consecutivos indisolublemente ligados entre sí.

En el presente trabajo se analizan casos de enantiosemia nominal, gramatical y conversiva de algunos sustantivos, pronombres, adverbios y verbos españoles. El estudio se realiza a base de ejemplos lexicográficos, literarios y periodísticos.

Palabras clave: enantiosemia, signo lingüístico, dualismo del pensamiento, significado difuso, variación diacrónica.

Yuriy Murzin

Enantiosemy: Unity or Struggle of Opposites?

Abstract. The phenomenon of enantiosemy is due to the semantic evolution of the word has resulted in the formation of an opposite meaning to the main meaning of the same. Are key elements of this process, the dualism of human thinking, the asymmetry of the linguistic sign, the meaning diffuse the root of the etymon and the inversion of the relation subject-object, among others. Sometimes, as a result of the diachronic variation of the nuclear meaning the word lose in a certain period of time its original meaning which recur with time in some phrases or syntactical constructions which form the word.

The lexical-semantic variants of a word count with nuclear common semes. Are opposed to them generally non-nuclear semes. The meaning of the enantiosemic word only you can reveal it from the context. The opposite meanings present a case of polysemy and form a single whole. The concepts that these words are complemented to designate objects, processes or phenomena, simultaneous or consecutive inextricably linked to each other.

In the present work, we analyze cases of nominal, grammatical and converse enantiosemy of some nouns, pronouns, adverbs and verbs. The study was carried out on the basis of lexicographical, literary and journalistic examples.

Key words: enantiosemy, linguistic sign, dualism of thinking, diffuse value, diachronic variation.

La enantiosemia (del griego *enantios*, “contrario”, + *sema*, “signo”) es un fenómeno relacionado con la evolución semántica de la palabra que da por resultado un tipo de polisemia en el que una palabra tiene dos sentidos opuestos. Es un fenómeno afín a la polisemia y la antonimia, puesto que las unidades léxicas enantiosémicas tienen un mismo plano de expresión, dos planos de contenido y un carácter antonímico de relaciones entre ellos.

Muchas veces entre el significante y el significado no se puede establecer una correspondencia biunívoca, por lo que tiene lugar asimetría del signo lingüístico, esto es que a un significado le pueden corresponder varios significantes, y a la inversa: a un significante se puede ponerle en correspondencia más de un significado. En este caso los dos componentes del signo lingüístico, por su naturaleza, se encuentran “en equilibrio inestable” [1].

También se debe el fenómeno de enantiosemia al carácter difuso de los correspondientes vocablos. Por ejemplo, el *trato* puede ser *íntimo* o *distante*, *amable* u *ofensivo*, *de igual a igual* o *discriminatorio*, lo que da lugar a conceptos enantiosémicos. No cabe duda de que semejantes palabras deben este significado extenso y poco preciso a que antiguamente sus raíces y los derivados de éstas tenían significados extensos y vagos. A partir de estos últimos se formaron numerosos y diferentes matices que posteriormente llegaron a expresar nociones opuestas [2, pp. 242, 243].

En el presente trabajo son objeto de análisis ejemplos de enantiosemia nominativa, gramatical y conversiva de sustantivos, adverbios y verbos.

En el caso de **enantiosemia nominativa** la palabra tiene dos variantes léxico-semánticas caracterizadas por sus peculiares rasgos lógico-semánticos en cuyo caso se destacan los semas que denotan correspondientes objetos. al es el caso del sustantivo *huésped* que deriva del latín *hospes*, *-itis*, que significaba en un principio ‘persona que da alojamiento a otra’, sentido al que se añadió después el de ‘persona que se aloja en casa de otra por invitación o mediante pago’. El castellano *huésped* heredó ambos sentidos y llegó a significar, incluso, ‘dueño de una posada o pensión’: **Preguntamos al huésped si había qué cenar**.

Con el tiempo fue perdiendo el primero de los significados señalados, y hoy se usa casi exclusivamente con el segundo: **Llevo ya tres días en Madrid como huésped de la marquesa del Paular**.

El significado opuesto, hoy muy raro, de persona que aloja (a otra) en su casa o la tiene invitada lo tiene la voz *huésped* en la frase: **El huésped acompañó al salón a sus invitados** [3, p. 2528].

Este también es el caso de enantiosemia **conversiva**, pues el vocablo *huésped* contiene en su estructura semántica dos significados conversivos polares, por lo que la misma situación se describe desde los puntos de vista de diferentes actores. Es preferible hoy reservar el término *huésped* para designar a quien recibe alojamiento, y denominar **anfitrión** al que lo proporciona [4, pp. 347-348].

El adjetivo *sospechoso*, *-sa* se usa hoy como atributo de lo que (o el que) “inspira sospecha”: **Dejaron un paquete sospechoso frente a mi casa**. Pero en su tiempo también significaba “que sospecha”; el Diccionario de la Lengua Española de la Real Academia [5] señala que esta última acepción del adjetivo está en desuso, además, la misma ya no figura en los diccionarios razonados [3, II, p. 4177] y [6, II, p. 2767].

Algunos pronombres y adverbios también presentan características enantiosémicas que se analizan a continuación. Su peculiaridad consiste en que dichas características se revelan mediante las restricciones colocacionales de los vocablos en cuestión. Este es el caso de los pronombres *alguno*, *ninguno*, *nadie*, *nada* y de los adverbios *nunca* y *jamás* que, además, cambian su significado positivo a negativo según van antepuestas o pospuestas al vocable a que se refieren.

El adjetivo y pronombre indefinido *alguno*, *-a* pospuesto al nombre en frases negativas o de sentido negativo, aunque no lo sean en la forma, significa “ninguno”: Elvira se levanta sin ruido *alguno* [7, I, p. 214].

El pronombre indefinido *nadie* que equivale a “ninguna persona” cambia a significado contrario de “alguien” dependiendo del entorno de este vocablo:

- a) en frases que expresan comparación de desigualdad: **Eres más inteligente que nadie**.
- b) en frases negativas o de sentido negativo: **Ernesto no se relacionaba con nadie de la redacción**.
- c) en frases que implican negación o contienen palabras de semántica negativa: **Víctor apenas habla con nadie**.
- d) en interrogaciones retóricas cuya respuesta sería “nadie”: **¿Vio nadie cosa semejante?** [8].

En dichas construcciones reaparece el significado “histórico” de “alguien” de este pronombre: consta que los pronombres indeterminados *nadie* y *nada* tienen la misma raíz: el latín *natus*, *-a*, *-um*, “nacido” participio del verbo *nacer*.

El pronombre indefinido *nada* en su principio tenía connotación afirmativa y luego, en época de los trovadores, al ser utilizada con fines poético-satíricos se invirtió su significado en la época medieval con sentido negativo, quizás porque en su uso siempre iba acompañada de una negación como en

«hommines nati non fecerunt» — «persona alguna pudo hacerlo», pero que en realidad significa “nadie pudo hacerlo” [9].

El significado positivo primitivo de este pronombre indeterminado reaparece en algunos contextos:

- a) en frases interrogativas, en cuyo caso **nada** equivale a “algo”: **¿Has visto nada igual?**
- b) en oraciones subordinadas dependientes cuando la principal tiene sentido negativo: **No creo que pase nada.**
- c) en oraciones subordinadas que comienzan con la partícula excluyente **sin que**: **Dile que esta misma noche, sin que nadie se entere, sin que nadie la vea, tiene que salir para Madrid.**
- d) en frases negativas: **Esto no es nada.**
- e) en frases de sentido negativo, aunque no lo sean en la forma: **Apenas pude decir nada** [10, p. 25].

El adjetivo y pronombre **ninguno, -a** significa “la falta total de la cosa expresada por el nombre a que se aplica”. Quizas por influencia de otros pronombres que tuvieron originariamente valor afirmativo (**nada, nadie**), **ninguno** se emplea a veces con significado afirmativo, equivaliendo a “un”: **De eso no he oído yo que ninguno se haya muerto** [ibid.].

Los adverbios de tiempo **nunca** y **jamás** no solo poseen el significado de “en ningún momento”, sino también, en algunos casos se emplean sin valor negativo en oraciones interrogativas o dubitativas, dependientes de una negativa.

El adverbio de tiempo **jamás** (del latín **iam magis** — “ya más” — siempre) ha adquirido valor negativo debido a su uso en frases negativas “no lo hará ya más”, significando hoy “en ninguna oportunidad, momento u ocasión”. Su significado positivo original (“en toda oportunidad, momento u ocasión”) [11] se da por anticuado, pero subsiste en algunos contextos, a saber, en preguntas directas o indirectas cuando la respuesta negativa es muy probable en forma de “jamás”: **¿Viste jamás una cosa así?** [6, II, p. 2078].

El adverbio **nunca** proviene, a su vez, del latín **numquam** (**nunca**, jamás, en ninguna ocasión), formado por negación de otro, de manera que se compone de **ne (no) + umquam** (alguna vez, en alguna ocasión). Se usa con el significado de “alguna vez” [12]:

- en frases negativas con imperativo: **No digas que te hayan pegado nunca.**
- b) con palabras de semántica negativa: **Quiero olvidarme de mi apellido y de que he sido nunca señor.**
- c) en interrogaciones cuya respuesta sería “nunca”: **¿Notaste nunca en mí desvío o cansancio?**
- d) en frases interrogativas: **¿Has visto nunca un fenómeno semejante?**
- e) en exclamaciones retóricas: **¿Quién sabe si podré volver nunca!**
- f) en frases que expresan comparación de desigualdad, con el significado de “alguna vez”, “antes”: **Ya he visto por tu carta que eres más creyente de lo que habías sido nunca.**
- e) en frases dubitativas: **No sé si he estado nunca en esa casa.**

La polisemia actual de estos vocablos es el resultado de la variación diacrónica de una serie de significados nucleares.

El fenómeno de **enantiosema gramatical** consiste en ser un mismo verbo **transitivo** e **intransitivo** a la vez. Es que el significado de los verbos viene determinado por el hecho de que su interacción se manifiesta en las relaciones sintagmáticas de acción, estado o proceso expresados por el mismo verbo hacia el objeto o sujeto, o hacia estos dos al mismo tiempo [13, p. 117].

Estas propiedades de los verbos dan lugar a la formación de relaciones complejas entre las distintas acepciones de los verbos polisémicos, hasta llegar a formar significados polares. La estructura semántica de muchos verbos presenta contraposición de diversos parámetros y características de la acción, proceso, estado o relación expresados por ellos.

Se trata del verbo **ingresar, intransitivo** en la acepción de “pasar a formar parte de una asociación, una corporación o un centro de enseñanza, etc., como miembro o alumno de ellos”. Ejemplos: **Una arpista, primera mujer que ingresa en la Filarmonía de Viena** [14].

Pero el mismo verbo **ingresar** es **transitivo** cuando significa “entregar dinero en un banco o establecimiento semejante, o en la caja de una entidad” [15, 1646]: **Ingresar dinero en un cajero.**

También es **transitivo** teniendo el significado de “meter a alguien en un hospital para que reciba tratamiento estable” [3, p. 2632]: **Dos heridos fueron ingresados en un hospital.**

A su vez, el verbo **callar** es **intransitivo** en la acepción de “no hablar”: **Los que debían hablar, callan.**

El mismo verbo es **transitivo** en la acepción de “no decir cierta cosa”: **Calló el nombre de su informador** [15, I, p. 491].

Pero en los últimos tiempos se está extendiendo su uso con el sentido causativo de “hacer callar [a alguien]”: **Ve a Leonardo y ya va a hablar, pero lo calla un gesto de él** [4, p. 111].

El verbo **entrar** es **intransitivo** en la acepción de “pasar al interior de una cosa”: **Entrar en la casa.**

Este verbo tiene, además, acepción **causativa** de “meter o introducir materialmente una cosa en un sitio”: **Están entrando el carbón para la calefacción** [15, I, pp. 1192–1193].

En Andalucía esta acepción causativa tiene un uso más amplio, sin embargo, no ha pasado a la lengua culta general como sinónimo de **meter** o **introducir** [4, p. 263].

Dado el carácter asimétrico del signo lingüístico, el significado de autoanónimos se puede descubrir sólo a partir del contexto, a nivel sintagmático.

El verbo **desaparecer** es **intransitivo** en las acepciones de “dejar de ser visible o perceptible una cosa”, “dejar de existir” o “pasar a estar una persona o cosa en un lugar que se desconoce”: **La mancha ha desaparecido**.

Desaparecer se usa a menudo como **transitivo** en el español de América, con el sentido causativo de ‘hacer que [algo o alguien] desaparezca’, en su acepción anticuada: **Es imposible que papá vuelva a estar entre nosotros (lo desaparecieron en el 74)** [ibid., p. 217].

El verbo **regresar** es **intransitivo** cuando significa “ir de nuevo a un sitio de donde se ha salido: **Dominicanos regresan a su país tras medidas migratorias de Trump** [16].

El mismo verbo es **transitivo** en gran parte de América, con los sentidos de “devolver o de restituir [algo] a quien lo tenía”: [Trudeau] **se siente un poco presionado después de que EE UU le dijeron que era el que no quería avanzar** [en las negociaciones] **y lo que ahora quiere es tratar de regresar la bola a México** [17].

O bien con el significado de “hacer que [algo o alguien] vuelva donde estaba”: **Habían huido, luego de asesinar a tres soldados que los regresaban a la prisión** [4, p. 566].

El verbo **oler** es **transitivo** cuando tiene la acepción de “percibir los olores”: **Oler una flor**.

Es **intransitivo** si tiene el significado de “despedir o exhalar un olor”: **Huele a vainilla**.

La noción de “olor” es el sema común de las dos acepciones, y las ideas del que (o de lo que) lo despide y del que lo percibe son el rasgo diferenciativo de este autoanónimo.

El verbo **aparecer** es **intransitivo**: “ponerse una persona o cosa que estaba oculta de modo que puede ser vista”: **Aparecieron miles de peces muertos en La Pampa** [18].

Debe evitarse su uso como **transitivo**, con el sentido causativo de hacer que [algo o alguien] aparezca: **El mago apareció un conejo** [4, p. 54].

El verbo **cesar** es **intransitivo** en su primera acepción: “dejar de producirse cierta acción”: **La lluvia cesa**. **No cesa de pensar en este asunto**.

Dicho verbo es **transitivo** en la acepción de “destituir o deponer a alguien del cargo que ejerce”: **Lo cesaron ayer** [19].

En este caso la noción de “cese” o “terminación” de la acción es su sema común, y las ideas del que cesa y del que es cesado son el rasgo diferenciativo de este autoanónimo.

En caso de **enantiosemia conversiva** el vocablo contiene en su estructura semántica los significados conversivos polares, por lo que la misma situación se describe desde los puntos de vista de diferentes actores, como sucede en los verbos que siguen a continuación.

El verbo **prestar** es **transitivo** en el significado de “dar a alguien dinero u otra cosa para que los tenga y use por cierto tiempo y los devuelva después”.

De modo que el sujeto de **prestar** es la persona que entrega lo prestado, no la que lo recibe, de ahí que sean incorrectos ejemplos en los que prestar se emplea erróneamente con el sentido de ‘pedir o tomar prestado’: **Nos vemos obligados a prestar dinero por varios lados o a pedir pequeños adelantos para ir cubriendo las necesidades básicas** [4, p. 521].

El verbo **alquilar**, préstamo del árabe hispánico **alkirá**, alquiler, tomado a su vez del árabe clásico **kira**, con el significado transitivo e intransitivo “ceder, o adquirir, temporalmente el uso [de algo] por un precio convenido”. El sujeto puede ser tanto quien cede algo en alquiler como quien lo toma. **Dar en alquiler; tomar algo en alquiler**, por lo que una oración como **Pedro alquiló el piso a su hermano**, fuera de contexto, es ambigua, ya que puede significar tanto que Pedro tomó en alquiler el piso de su hermano, como que Pedro cedió a su hermano en alquiler un piso de su propiedad.

Arrendar significa “dar o tomar en arriendo”. En este caso, lo mismo que en el anterior, solo el contexto puede explicar quién es el que cede algo en arriendo y quién lo toma.

Así pues, en los verbos **prestar**, **arrendar** y **alquilar** la idea de “traspaso de una cosa” es su sema común, y la noción de “pasar de quién a quién” es su rasgo diferenciativo, por lo que las variantes léxico-semánticas analizadas de dichos verbos tienen perspectiva funcional recíprocamente opuesta.

Conclusiones.

Así pues, la enantiosemia se debe a la evolución semántica de la palabra, a los principios de asimetría del signo lingüístico y de economía lingüística (un significante corresponde a dos significados), a las relaciones sistémicas existentes en la lengua, a la inversión de la relación sujeto-objeto y al dualismo del pensamiento humano. Otra premisa de este fenómeno es de carácter etimológico: en algunos vocablos que forman parte de fórmulas de discurso hechas persiste aún el significado primigenio de los correspondientes étimos. La

polisemia actual de estas voces es el resultado de la variación diacrónica de sus significados nucleares: el significado original de una palabra se pierde en cierta época, pero reaparece con el tiempo en algunas locuciones o construcciones sintácticas. También condiciona este fenómeno lingüístico el carácter difuso de la raíz de los correspondientes vocablos.

Las variantes léxico-semánticas de las voces analizadas tienen semas nucleares comunes. Se contraponen en ellas generalmente semas no nucleares, diferenciativos, lo cual muestra que la enantioseμία es un caso de polisemia y las acepciones enantiosémicas de una palabra forman, semánticamente, un todo único: dos nociones, a pesar de ser contrarias una a la otra, se complementan para designar fenómenos o procesos simultáneos o consecutivos indisolublemente ligados entre sí, expresándose mediante una misma palabra cuya unidad semántica conforman.

Literatura

1. *Карцевский С. О.* Об асимметричном дуализме лингвистического знака. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://project.phil.spbu.ru/lib/data/ru/karcevskiy/dualizm.html> (Дата обращения 10.04.2018).
2. *Шерцль В. И.* О словах с противоположным значением / *В. И. Шерцль* // Хрестоматия по истории русского языкознания. Сост. *Ф. М. Березин*. Учеб. пособие для филологических специальностей ун-тов и пед. ин-тов. Изд. 2-е, исправ. — М.: Высшая школа, 1977. — С. 242—246.
3. *Seco M., Andrés O., Ramos G.* Diccionario del español actual. En 2 vols. Vol. II. — Madrid: Aguilar, 2008. — 4638 pp.
4. Diccionario panhispánico de dudas. Real Academia Española, Asociación de academias de la lengua española. — Barcelona: EGEDSA, Sabadell, 2005. — 833 pp.
5. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dle.rae.es/?id=YS0AYWo> (Дата обращения: 18.04.2018).
6. *Moliner M.* Diccionario de uso del español. En 2 vols. Vol. 2. — Madrid: Gredos, 2007. — 3351 pp.
7. *Seco M., Andrés O., Ramos G.* Diccionario del español actual. En 2 vols. Vol. I. — Madrid: Aguilar, 2008. — 2274 pp.
8. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.proyectoteatralfuturo.org/files/La-malquerida.pdf>. (Дата обращения: 05.03.2018).
9. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <file:///D:/000%20Диск%20Д%2011%20апреля%202013/00%20На%202017-2018/00%20КОНФЕРЕНЦИЯ%202017-18/NADIE.html> (Дата обращения: 04.03.2018).
10. *Ruiz Iriarte V.* La guerra empieza en Cuba. — Madrid: Alfíl, 1956.
11. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://es.wiktionary.org/wiki/jamás> (Дата обращения: 21.02.2018).
12. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [google.es. nunca etimología](http://google.es/nuncaetimologia) (Дата обращения: 10.03.2018).
13. *Уфимцева А. А.* Типы словесных знаков. Изд. 3-е — М.: Едиториал УРСС, 2011. — 208 с.
14. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://elpais.com/diario/1999/02/13/cultura/918860407_850215.html, 14.03.2018 (Дата обращения: 23.03.2018).
15. *Moliner M.* Diccionario de uso del español. En 2 vols. Vol. 1. — Madrid: Gredos, 2007. — 1694 pp.
16. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.elnuevodia.com/noticias/mundo/nota/dominicanosregresan-asupaistrasmedidasmigratoriasdetump-2299980/> (Дата обращения: 14.03.2018).
17. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://elpais.com/internacional/2018/02/26/mexico/1519601738_994553.html (Дата обращения: 04.03.2018).
18. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.perfil.com/sociedad/aparecieron-miles-de-peces-muertos-en-la-rampa.phtml> (Дата обращения: 14.03.2018).
19. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dle.rae.es/?id=8PSTDtO> (Дата обращения: 17.04.2018).

Reflexiones sobre la clasificación de las formas de la lengua española moderna polinacional como sistema lingüístico

Svetlana Alexándrovna Nikíforova, doctoranda
del Departamento de Lenguas Extranjeras
de la Facultad de Filología
de la Universidad Rusa de la Amistad de los Pueblos.
sviet@rambler.ru

Resumen. Objetivo del estudio: en el artículo se analiza la noción de la “variedad nacional de la lengua polinacional” introducida por el académico G.V. Stepánov, así como clasificación de formas de la lengua española polinacional como sistema lingüístico elaborada por la académica N.M. Fírsova.

Materiales y métodos del estudio: ha sido analizada la literatura teórica sobre el tema, realizado el análisis de las constituciones y actas legislativas relacionadas con el estatus político de los países del habla española y del idioma español en ellos. Han sido utilizados los materiales recogidos para la preparación de la tesis doctoral, experiencia propia de la autora obtenida durante sus múltiples viajes a España y países de América Latina. Se han utilizado los siguientes métodos: métodos descriptivo, comparativo, funcional, estructural, estadístico, método del registro del desarrollo de diferentes fenómenos lingüísticos, método del análisis linguoculturológico.

Resumen de los resultados obtenidos: 1. La existencia en el mundo moderno de múltiples formas de estructuras estatales, así como el estatus jurídico frecuentemente indeterminado de la lengua dentro de ellas, a veces nos impide determinar con claridad qué formación política debería ser tratada como estado independiente y qué lengua se consideraría oficial /estatal en cada caso concreto. Creemos necesario introducir correcciones en la clasificación de las formas de existencia de la lengua española propuesta por la académica N. M. Fírsova, a saber: eliminar del p.I “Variedad nacional de la lengua española” la característica de la “lengua estatal” lo que conllevaría al reemplazo del término mismo de la “variedad nacional” por el término de la “variedad regional”. 2. Las ideas de la igualdad política, religiosa, jurídica, etc. de cualquier individuo, grupo y/o comunidad minoritaria expandidas en las últimas décadas, el así llamado “traspaso de la Europa de los estados a la Europa de las regiones” se expresan en la lingüística en el desencajamiento de la estructura jerárquica de las formas de lengua. Así el estatus jerárquico del “dialecto” se eleva hasta el nivel de la “variedad nacional”. Proponemos por un lado, introducir en la clasificación la característica del “prestigio” de la lengua, por el otro, unificar las nociones de la “variedad regional” y del “dialecto” en una sola categoría de la “variedad regional”. 3. Proponemos crear el punto “Subdialecto” como mínima variedad territorial de la lengua. 4. Proponemos estudiar la posibilidad de unificar los pp. II (“variedad territorial”) y III (“dialecto territorial”) de la clasificación de N. M. Fírsova.

Conclusiones y deducciones: Se expone a los debates una nueva clasificación de formas de lengua como sistema lingüístico con un nuevo listado de características correspondientes a cada punto. Como resultado se propone reemplazar el término de la “lengua polinacional” por el término de la “lengua de variedades múltiples”.

Palabras clave: formas de la lengua española, variedad nacional de la lengua polinacional, variedad territorial, dialecto territorial, dialecto, dialecto regional, subdialecto, lengua de variedades múltiples.

Svetlana Nikiforova

Adjustments to the Classification of Forms of Modern Multinational Spanish Language as a Linguistic System

Abstract. The main objective of the research: The article analyzes a notion of a “national variant of multinational language” introduced by the academic G.V. Stepánov, as well as a classification of forms of modern multinational Spanish language as a linguistic system elaborated by the academic N. M. Fírsova.

The research methods and the methodology used: To conduct this research the author has been analyzing theoretical literature on the subject; examining constitutions and legislative acts related to political status of Spanish-speaking countries and regions; using materials collected while writing the doctoral thesis and author's own experience obtained during her multiple trips to Spain and Latin American countries. Also, the following research methods have been used: descriptive, comparative, functional, structural and statistical methods, a tracking method for development of linguistic phenomena and a linguocultural analysis method.

The main findings of the research: 1. The existence in the modern world of multiple state structure forms, as well as often indeterminate legal status of a language within those forms, sometimes prevent us from determining which political formation should be viewed as an independent state and which language would be considered as an official / state one in each specific case. We believe some adjustments should be introduced to the classification of the existing Spanish language forms elaborated by the academic N. M. Fírsova. It is necessary to remove the “state language” characteristic from the P.I called “National Variant of Spanish Language” which will lead to replacing the term “national variant” with “regional variant”. 2. The ideas of political, religious, legal and other equality of any minority groups and communities that spread in the last decades and a so-called “transfer of Europe of the states to Europe of the regions” are gradually shattering the hierarchy of language forms in linguistics. Thus, the hierarchical status of the “dialect” rises to the level of the “national variant”. On the one hand, we propose to introduce the “prestige” characteristic of the language into the classification, and, on the other hand, to unify the notions of the “regional variant” and the “dialect” into a single category of the “regional variant”. 3. We propose to create a paragraph called “Subdialect” and consider it as the smallest territorial variety of a language. 4. We propose to consider a possibility of merging together the paragraphs II (“territorial variant”) and III (“territorial dialect”) of N.M.Fírsova's classification.

The main conclusions: A new classification of language forms where the language represents a linguistic system with a new set of characteristics corresponding to each point is introduced for discussion. As a result, it is proposed to replace the term “multinational language” with the term “multi-variant language”.

Key words: Spanish language forms, national variant of multinational language, territorial variants, territorial dialects, dialects, regional dialects, subdialect, multi-variant language.

El Académico G. V. Stepánov elaboró y puso en uso la noción de la “variedad nacional de una lengua polinacional”, indicando que una variedad siempre corresponderá a la norma y será opuesta al dialecto. Las variedades nacionales de una lengua polinacional fueron determinadas por el académico como formas de lengua nacionales, las cuales, sin tener divergencias estructurales bruscas, adquieren cierta autonomía apoyada y reconocida dentro de cada sociedad nacional [1, c. 100].

Posteriormente gracias al aporte realizado por la Académica N. M. Fírsova y sus alumnos, en la lingüística nacional se arraigó el concepto de la equidad de las variedades nacionales dentro del marco de

la única lengua española. Así la Acad N. M. Fírsova considera que las variedades nacionales de lenguas polinacionales ocupan un lugar jerárquicamente más alto que los dialectos [2, c. 24]. Una importancia singular para la comprensión de la estructura jerárquica existente entre diferentes formas de la lengua española ha tenido clasificación propuesta por la Acad.N.M Fírsova que podría ser resumida y presentada por el siguiente esquema:

I. Variedad nacional de la lengua española

II. Variedad territorial de la lengua española

III. Dialecto territorial de la lengua española

IV. Dialecto de la lengua española [3, c.18–21].

Además en su clasificación N.M.Fírsova enumera características propias de cada uno de los puntos [3, c.18–21], que, debido al volumen establecido, no vamos a aducir en este artículo.

Sin embargo, tomando en consideración las nuevas realidades existentes en los países del habla hispana, prácticas modernas discursivas y acceso a nuevos datos lexicográficos, consideramos que la clasificación de la Acad. N. M Fírsova puede ser precisada y completada.

La característica principal de una «variedad nacional», según N. M. Fírsova, consiste en que la lengua goza de estatus oficial (nacional) en un país. Sin embargo, las formas de la organización estatal existentes en el mundo moderno, así como el estatus a veces indeterminado de la lengua/ lenguas en algunos países, no siempre nos permiten determinar con claridad qué formación política podría ser llamada “estado” y qué lengua podría ser denominada como oficial (estatal) dentro de él. En la hispanística nacional suelen considerar que: “español es lengua oficial de España, 19 países de Hispanoamérica (junto con el quechua en Perú, quechua y aimará en Bolivia, inglés en Puerto Rico). Asimismo está difundido en las Filipinas y en las zonas de las ex-colonias y protectorado español en África (lengua oficial de Guinea Ecuatorial), en el sudoeste de los Estados Unidos” [4] Sin embargo, actualmente dicho planteamiento podría ser cuestionado, a saber:

En lo que se refiere al **estatus de la lengua estatal**:

* a pesar de que tales países como **Argentina, Uruguay y Chile** suelen ser incluidos en el listado de los países donde el español es una lengua oficial [4], [5, c. 9], dichos países no tienen lengua oficialmente determinada en la Constitución u otro acto legislativo. De hecho, la lengua española se reconoce en estos países como oficial, pero no tiene estatus oficial “**de jure**”.

* **Estados Unidos** tiene población hispanohablante muy similar a la población de España – alrededor de 44,3 millones de personas (2006) [6], sin embargo, la hispanística nacional nunca ha catalogado el español de este país como “variedad nacional” en virtud de que jurídicamente esta lengua nunca ha sido reconocida como lengua oficial de EE.UU. Pero EE.UU. a nivel federal no tiene lengua que se determine como oficial por la ley, aunque el inglés se considera lengua de la nación “de hecho” exactamente como el español en Argentina, Uruguay y Chile. En lo que se refiere a estados concretos, algunos designaron el inglés como lengua oficial a nivel local (Idaho, Iowa, Alabama, Alaska, Arkansas, Washington, Virginia, Georgia, Illinois, Indiana, California, Kansas, Kentucky, Colorado, Misisipi, Nebraska, Rhode Island, Dakota del Norte, Carolina del Norte, Tennessee, Florida, Utah), otros indicaron el inglés con restricciones que permiten utilizar “otras lenguas” en situaciones oficiales (Wyoming, Misuri, Montana, Nuevo Hampshire, Oklahoma, Dakota del Sur, Carolina del Sur), terceros proclamaron multilingüismo “de jure” sin indicar ninguna lengua oficial en concreto (New Mexico, Oregón), cuartos aparte del inglés establecieron en calidad de la lengua oficial otra lengua o adjudicaron “estatus especial” a otra lengua (francés en Luisiana, hawaiano en las islas Hawái y tal vez español en Puerto Rico), el estado de Arizona está en litigio para determinar el inglés como su única lengua oficial, la legislación de otros estados no dice nada sobre lengua oficial [7].

En cuanto al estatus del **estado independiente**:

* La Constitución de **Puerto Rico** proclama español lengua estatal (oficial), sin embargo, el estatus mismo de la mencionada formación estatal está poco claro: la suelen determinar como “estado Libre Asociado a EE.UU.” y “territorio no incorporado estadounidense con estatus de autogobierno” [8].

* Otro ejemplo de un país con estatus interminado es la llamada **República Árabe Saharaui Democrática**, estado con reconocimiento limitado y fronteras indeterminadas. Para ninguno de sus 434.405 habitantes el español es lengua materna [10], sin embargo, es lengua oficial del país además del árabe y está englobado bajo la misma categoría del Dialecto territorial, igual que en Marruecos, Andorra, Filipinas y los EE.UU.

El español de **Guinea Ecuatorial** suele ser catalogado como “variedad territorial” (punto II), sin embargo, según los últimos datos el español es lengua materna para el 88,1 % de su población [10], lo que

no corresponde a las características de la categoría mencionada. Además el español en este país se considera “uno de los símbolos de la identidad nacional” [11, c. 43], lo que nos parece sumamente importante para la clasificación. Proponemos incluir el mencionado índice en las características de formas de lengua.

Costaría clasificar el español existente en los países enumerados abajo. De acuerdo con la clasificación de la Acad. N.M. Fírsova tendría que ser atribuido al punto III “Dialecto territorial”, si omitiéramos el índice del porcentaje de hispanohablantes que no tiene que superar el 50 %, según el esquema de N. M. Fírsova. Pero si dejáramos el mencionado índice como tal, simplemente no sabríamos cómo clasificarlos, a saber:

- * **Becice** – estado centroamericano donde el inglés tiene estatus estatal. El español no lo tiene, sin embargo es lengua materna para un 50 % de la población, según los datos de Ethnologue Language of the World [12], y según otros datos – para más del 52 % [10].

- * De 100 mil habitantes de las **Filipinas** el porcentaje de personas hispanohablantes es muy bajo, apenas supera un 0,5 % [13;14].

- * Para el 75,5 % de la población de **Antillas Neerlandesas** y para 100 % de los habitantes de **Aruba** el español es la lengua materna.

- * El español de **Marruecos** y el de **Andorra** ambos englobados bajo el punto III – Dialecto Territorial – tienen situación lingüística muy diferente, así el 58 % de los habitantes de Andorra dominan español como lengua materna y en Marruecos, apenas 0,21 % [10].

El punto IV de acuerdo con la clasificación de N.M Fírsova es Dialecto. En las últimas décadas en el Occidente se han proliferado ideas de la igualdad legislativa, política, religiosa, etc. de toda unidad étnica, grupo o sociedad minoritarios, se está llevando a cabo la lucha contra su discriminación. La globalización convive con la descentralización de todos los aspectos de la vida, lo que en la lingüística se expresa en la destrucción paulatina de la jerarquía de formas de lenguas elevando sustancialmente el estatus de muchas de ellas, trasladándolas de la superficie vertical a la horizontal. Se trata del proceso de traspaso de la Europa de los estados a Europa de las regiones. La noción de la “Europa de las regiones” es un sistema de relaciones regionalista dentro de Europa que supone traspaso de la colaboración entre los países a la colaboración entre las regiones subnacionales. Dicha noción ha surgido como resultado de la crisis del estado nacional y la globalización de la economía [15, c.155–164]. Posteriormente la lógica del proceso ha requerido aprobación de una serie de leyes que apoyan legalmente la independencia de las regiones, la autoconfirmación de grupos étnicos, fortalecimiento de las economías, culturas y lenguas locales. Así empezó el proceso de la etnización o etnoregionalización de Europa [16].

En España la lucha por los derechos de las regiones se desembocó en el movimiento por la autonomía de las sociedades autónomas y otras regiones históricas, lo que bruscamente elevó el estatus de lenguas y dialectos locales.

Todo lo dicho no se refiere tan solo a la Unión Europea. La globalización ha afectado a todo el mundo y el proceso iniciado en un continente muy rápidamente se refleja en otro y a veces surge allí simultáneamente. El peligro de la desintegración de los estados a regiones separadas se siente no sólo en Europa sino también en el continente americano porque las razones que contribuyen a la atomización de Europa igual existen y funcionan en América, aunque se frenan con la estructura política de los estados que allí existen. En el continente americano dichas tendencias tienen otro nombre y normalmente para denominarlas se usa el término “neotribalismo” [17] y el enfriamiento del “crisol americano de fusión” [18, c. 20]. Neotribalismo o tribalismo moderno es un término que se usa para describir la tendencia de la atomización de las estructuras sociales, públicas y estatales, su reorganización bajo principios variados, incluyendo el principio de etnoregionalismo. El estado nacional no goza de confianza en una sociedad informativa, las relaciones empiezan a construirse a base de sociedades tribales, subculturas... En estas condiciones un estado se convierte en una decoración escénica [19].

Es importante decir que los procesos arriba descritos han sido notados por muchos hispanistas sin haber llegado éstos a la idea de la destrucción del viejo sistema jerárquico de las formas de lenguas. Así en una de sus obras la Acad. N.M. Fírsova indica que la democratización de las relaciones sociales lleva a cambios en el “tono de la comunicación”, cambiando el “registro del formal al informal” lo que a su vez lleva a la destrucción de normas tradicionales de la etiqueta [20, c. 60–61]. Desarrollando esta idea, podemos sacar la conclusión de que el cambio del registro crea una nueva norma, de esta manera los modelos informales de comunicación van reemplazando los formales, igual que algunos dialectos y hablas marginados de antaño se van convirtiendo en la norma.

Como ejemplo podemos aducir el llamado dialecto andaluz – dialecto de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Según la opinión de la autora de la tesis doctoral E.V. Dvorétskaya, «el dialecto andaluz es altamente difundido entre todas las capas de la sociedad, desde las más bajas hasta las más altas»

[21]. Lo mismo confirma el dialectólogo y lexicógrafo español G. Salvador: «No existen andaluces cultos que se avergüencen de su pronunciación andaluza, antes bien, están dispuestos a exhibirla y practicarla ampliamente» [22, c. 65]. La autora de este artículo ha tenido la oportunidad de hacer sus propias conclusiones sobre el dialecto andaluz durante los 16 años de trabajo con la Junta de Andalucía en la oficina de Moscú de la Agencia Andaluza de Promoción Exterior. Todo parece indicar que el estatus del dialecto andaluz poco difiere del estatus de cualquier variedad nacional reconocida (según la clasificación de N. M. Fírsova). El área de su utilización no está limitada: se usa en todas las esferas de la comunicación incluyendo discursos oficiales de los políticos, locutores de televisión, pleitos judiciales, etc.

Hablando del estatus de los dialectos en Hispanoamérica es convincente el testimonio de N. M. Fírsova con respecto a Colombia: «Cada departamento se percibe casi como una república autónoma», lo que se refleja naturalmente en la específica del habla local: «en diferentes departamentos existen sus propias formas del habla culta» [20, c. 21].

Todo lo expuesto arriba certifica que el problema de la clasificación de formas del español requiere estudios adicionales, en particular, habría que decidir qué “dialectos” podrían ser clasificados como “variedad nacional” y cuáles serían determinados como hablas (subdialectos) locales. Asimismo sería necesario determinar un listado de índices (características) de acuerdo con los cuales se realizaría la clasificación. Es necesario darle una determinación más clara a tales nociones como la norma lingüística y lengua literaria.

De esta manera no le vemos sentido separar la noción de la variedad nacional (punto I) de la noción del dialecto (punto IV de la clasificación de N. M. Fírsova). Debido a la democratización general del mundo y de la lengua dentro de este mundo, la característica de la utilización de una variedad nacional por una nación entera y no por una parte de ella, su oposición al dialecto actualmente está perdiendo su importancia (tomando en consideración que aquellas formas de la lengua que solían llamarse en la lingüística nacional “el dialecto” han traspasado las fronteras del “uso limitado” — propio de un dialecto [23, c. 100–102].)

En vez del término “variedad nacional” proponemos poner en uso el término “variedad regional”, además modificar el listado de índices (características) propios de cada forma de la lengua, excluyendo el estatus de la lengua estatal (oficial) y añadiendo el índice del prestigio de la lengua española o de su variedad en cada región concreta. De esta manera el índice principal que determine el estatus de una variedad regional sería su función pública, esfera de comunicación en la que se usa, lo que se determinaría en primer lugar por la prestigiosidad de la lengua en esta región.

Asimismo proponemos completar la clasificación con un nuevo punto IV — “el subdialecto o el habla”. De esta manera el concepto que proponemos podría ser reducido al siguiente esquema:

I. Variedad regional de la lengua española, se caracteriza por los siguientes índices:

1) español es lengua materna para la mayoría absoluta de la población (más del 50 % del número total de habitantes de la región); 2) existencia de una norma literaria; 3) español cumple un conjunto completo de funciones públicas; 4) la lengua se caracteriza por cierta específica linguoculturológica; 5) la mencionada variedad regional es una forma prestigiosa de comunicación en esta región concreta; 6) el español es uno de los símbolos de la identidad nacional. **Entraría en este grupo España con sus “dialectos” internos, 19 países de Hispanoamérica incluyendo Puerto Rico con aquellos dialectos internos de cada país los que podrían considerarse jerárquicamente iguales al estatus de una variedad regional, algunos estados concretos de EE.UU.**

II. Variedad territorial de la lengua española, se caracteriza por los siguientes índices:

1) español es lengua materna para la mayoría absoluta de la población (más del 50 % del número total de habitantes de la región); 2) ausencia de una norma literaria nacional; 3) la lengua se caracteriza por cierta específica linguoculturológica; 4) el español cumple un conjunto completo de funciones públicas; 5) la mencionada variedad regional es una forma prestigiosa de comunicación en esta región concreta; 6) el español es uno de los símbolos de la identidad nacional. **A este grupo posiblemente pertenece el español de Guinea Ecuatorial.**

III. Dialecto de la lengua española, se caracteriza por:

1) ausencia de una norma literaria nacional; 2) utilización en esferas limitadas de comunicación; 3) la lengua se caracteriza por cierta específica linguoculturológica; 4) la lengua española no se considera prestigiosa para la comunicación en esta región concreta; 5) no es símbolo de la identidad nacional. **Posiblemente formarían este grupo: Andorra, Aruba, Belice, Antillas Neerlandesas, algunos estados de los EE.UU. Dejamos abierto el problema de clasificación del español de Guam, República Árabe Saharaui Democrática, Marruecos y Filipinas.**

IV. El subdialecto o el habla: el habla o el subdialecto como la menor variedad territorial de una lengua utilizada para la comunicación interna de los habitantes de uno o varios pueblos vecinos [24] en nuestra

clasificación se caracterizaría por los siguientes índices:

1) está difundida en la región donde el español es lengua materna para la mayoría de los habitantes; 2) está difundido en la región donde el español cumple un conjunto completo de funciones públicas; 3) no tiene norma literaria; 4) la lengua se caracteriza por cierta específica linguoculturológica; 5) se usa en las esferas de comunicación limitadas; 7) el habla o el subdialecto no se considera forma prestigiosa de la comunicación. **Formarían este grupo las hablas de cualquier variedad regional.**

Debido al desarrollo de la noción de la “variedad regional”, nos vemos obligados a precisar la definición de la noción de la lengua polinacional partiendo de la variedad propuesta por la Doc.S.A. Yákovleva: lengua polinacional es una lengua que incluye dos y más variedades nacionales [25, c. 20]. Desarrollando un nuevo concepto de formas de la lengua española en el primer cuarto del siglo XXI, proponemos sustituir la noción de la “lengua polinacional” / «полинациональный язык» por la noción de la “lengua de variedades múltiples” / «мультивариантный язык». En este caso, una lengua de variedades múltiples sería una lengua formada por dos y más variedades regionales.

Sin pretender proponer una solución final de dicho problema, nos gustaría destacar la necesidad de precisar y desarrollar la clasificación de formas de la lengua española como sistema lingüístico, tomando en consideración las tendencias modernas del desarrollo del mundo y de la lengua dentro de él.

Literatura

1. Степанов Г. В. К проблеме языкового варьирования: испанский язык Испании и Америки / Г. В. Степанов. — М.: Наука, 1979. — 327 с.
2. Фирсова Н. М. Современный испанский язык в Испании и странах Латинской Америки: Избранные труды. В 2 т. Т. 2 / Н. М. Фирсова. — М.: РУДН, 2009. — 528 с.
3. Фирсова Н. М. Языковая вариативность и национально-культурная специфика речевого общения в испанском языке / Н. М. Фирсова. — М.: Изд-во РУДН, 2000. — 128 с.
4. Испанский язык / под ред. В. Н. Ярцевой // Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/203b.html> (Дата обращения: 09.03.2017).
5. Степанов Г. В. Испанский язык в странах Латинской Америки / Г. В. Степанов. — М.: Изд-во лит-ры на иностранных языках, 1963. — 202 с.
6. Соединенные Штаты Америки // БРЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://bigenc.ru/ethnology/text/2024282> (Дата обращения: 17.04.2018).
7. Language Legislation in the U. S. A. // Language Policy Web Site & Emporium [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://languagepolicy.net/archives/langleg.htm#State> (Дата обращения: 17.04.2018).
8. Пуэрто-Рико // БРЭ [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://bigenc.ru/geography/text/3485555> (Дата обращения: 17.04.2018).
9. Puerto Rico and Official English // Language Policy Web Site & Emporium [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://languagepolicy.net/archives/can-pr.htm> (Дата обращения: 17.04.2018).
10. Moreno Fernández F. Demografía de la lengua española / F. F. Moreno Fernández, R. J. Otero Roth [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://eprints.ucm.es/8936/1/DT03-06.pdf> (Дата обращения: 17.04.2018).
11. Найденова Н. С. Лингвистические детерминанты постколониального художественного дискурса тропической Африки (на материале французского и испанского языков Новой Романии): дис. ... д-р филол. наук : 10.02.05 и 10.02.20 / Наталья Сергеевна Найденова. — М., 2014. — 547 с.
12. Ethnologue Language of the World // Belize [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.ethnologue.com/country/BZ/languages> (Дата обращения: 17.04.2018).
13. Ethnologue Languages of the World: Philippines [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <https://www.ethnologue.com/country/PH/languages> (Дата обращения: 17.04.2018).
14. Moreno Fernández F. Centro Virtual Cervantes. El español, lengua global. La economía / F. F. Moreno Fernández, R. J. Otero Roth // Cartografía del español en el mundo [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_economia/02.htm (Дата обращения: 17.04.2018).
15. Зонova Т. В. От Европы государств к Европе регионов / Т. В. Зонova // Полис. — 1999. — № 5. — С. 155–164.
16. Геополитика // Большая шахматная доска. Европа регионов [Электронный ресурс]. — Режим доступа: http://www.геополитика.рф/2015_01/150421marusenko-evropa_regionov.pdf (Дата обращения: 17.04.2018).
17. American Sociological Review. Social Isolation in America: Changes in Core Discussion Networks over Two Decades // Sage Journals [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/000312240607100301> (Дата обращения: 17.04.2018).
18. Zakaria F. Aspettando l'Europa // Corriere della Sera. Милан, 1997, 5 gen. С. 20.

19. Бард А. Нетократия. Новая правящая элита и жизнь после капитализма / А. Бард, Я. Зодерквист [Электронный ресурс]. — Режим доступа: https://royallib.com/book/bard_aleksandr/Netokratiya_novaya_pravyashchaya_elita_i_gizn_posle_kapitalizma.html (Дата обращения: 17.04.2018).
20. Фирсова Н. М. Испанский язык и культура в испаноязычных странах / Н.М. Фирсова. — М.: Либроком, 2012. — 174 с.
21. Дворецкая Е. В. Андалусские диалектизмы и регионализмы в художественной литературе Испании XX века : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Екатерина Валерьевна Дворецкая [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://cheloveknauka.com/andalusskie-dialektizmy-i-regionalizmy-v-hudozhestvennoy-literature-ispanii-xx-veka> (Дата обращения: 19.04.2018).
22. Salvador G. Estudios dialectologicos / G. Salvador. — Madrid: Paraninfo, 1987. — 247 p.
23. Степанов Г. В. Типология языковых состояний и ситуаций в странах романской речи / Г. В. Степанов. — М.: Наука, 1976. — 232 с.
24. Говор // Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://tapemark.narod.ru/les/110b.html> (Дата обращения: 17.04.2018).
25. Яковлева С. А. Испанский язык как полинациональный: геолингвистический и лексикосемантический анализ языка испаноамерики (на примере мексиканизмов): дис. ... д-р филол. наук : 10.02.20 / Светлана Анатольевна Яковлева. — М., 2015.

Методика преподавания языка профессии (на примере пособия «Испанский язык для экономистов-экологов»)

Юлия Викторовна Царапкина, ст. препод.
кафедры испанского языка МГИМО МИД России.
9165126610@mail.ru

Аннотация. В статье анализируются теоретические и практические аспекты методики профессионально-ориентированного обучения испанскому языку на материале пособия, предназначенного для студентов старших курсов бакалавриата, обучающихся на факультете «Прикладной экономики и коммерции» по направлению подготовки «Экология и природопользование».

Ключевые слова: межкультурная коммуникация, дидактическое содержание, язык профессии, языковой материал, коммуникативный минимум, умения и навыки, система упражнений, проблемно-исследовательские задачи.

Yulia Tsarapkina

Methods of teaching the language of profession (on the example of the manual "The Spanish language for Economists of Ecology")

Abstract. The article analyzes the theoretical and practical aspects of the methodology of professionally oriented teaching of the Spanish language on the material of a manual intended for senior students of the bachelor's degree studying at the faculty of «Applied Economics and Commerce» in the field of preparation "Ecology and Nature Management".

Key words: mastery of verbal means of intercultural communication, didactic content, language of the profession, language material, communicative minimum, skills and abilities, system of exercises, problem-research tasks.

*«Один язык приводит вас в коридор жизни.
Два языка открывают все двери на этом пути»
Фрэнк Смит (1919–1996) [1]*

Одной из задач высшей школы в настоящее время является подготовка для различных отраслей экономики профессионалов, которые будут конкурентоспособными на уровне мировых стандартов на рынке труда. Логично предположить, что данная задача может быть решена путем интернационализации высшего образования. Так, например, в документе ЮНЕСКО «Стратегия образования» написано: «Интернационализация высшего образования — генеральный мировой тренд» [2]. Это означает, что необходимо развивать систему высшего образования в этом направлении таким образом, чтобы оно отвечало вызовам глобализации общества, рынка труда и экономики в целом. Главные направления интернационализации высшего образования ориентируются на международное сотрудничество, совершенствование образования за счет международного опыта, формирование у выпускников знаний, применимых не только в своей стране, но и за ее пределами. В связи с этим необходимо упомянуть тот факт, что в Западной

Европе интернационализация высшего образования происходит достаточно давно и в больших масштабах. Болонский процесс способствует увеличению количества образованных специалистов в разных областях, которые могут успешно конкурировать на территории европейского пространства. Российская Федерация присоединилась к Болонским соглашениям в 2003 г.

В «Национальной доктрине образования в Российской Федерации» (2000 г.) сформулирована стратегия высшего образования до 2025 г. В документе обозначена необходимость интеграции в мировое образование с учетом отечественного опыта и традиций [3]. В свою очередь, в целях эффективного решения проблем интернационализации Министерство образования и науки вынесло на общественное обсуждение проект «Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг.» [4]. Данный документ предусматривает повышение качества, привлекательности и конкурентоспособности российской системы образования в мировом образовательном пространстве.

На саммите Россия – ЕС (Москва, 2005 г.) утверждены «Дорожные карты четырех общих пространств». Одна из дорожных карт – меры по пути к общему образовательному пространству Евросоюза и РФ [5]. В настоящее время для российских студентов и аспирантов открыты европейские программы, что в значительной степени позволяет расширять знания, а также обогащать человеческий капитал ученых и студентов.

Необходимо признать, что в настоящее время деятельность высшей школы в направлении межкультурного диалога обретает чрезвычайно важную роль. В данном направлении высшая школа призвана решать следующие задачи: формировать представление о многообразии культур и их взаимосвязи, а также способствовать осознанию важности культурного многообразия для самореализации личности студента. Содержание высшего образования состоит из следующих блоков:

- освоение знаний;
- формирование мировоззренческой позиции в культурно-разнообразном мире;
- овладение вербальными и невербальными способами межкультурного общения.

Последний блок – овладение вербальными способами межкультурного общения – выводит на первый план знание иностранных языков. Еще Пифагор Самосский говорил: «Для познания нравов какого ни есть народа старайся прежде изучить его язык» [1].

Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования требует учета профессиональной специфики при изучении иностранного языка, его направленности на реализацию задач будущей профессиональной деятельности выпускников. Соответственно, необходимо формировать у студентов способность иноязычного общения в конкретных профессиональных, деловых и научных сферах.

Как любая наука, теория и методика обучения иностранным языкам выстраивает некий идеальный образ системы обучения предмету, и практика, как правило, ориентируется на этот образ. Понятно, что степень так называемого «приближения» к идеалу, который существует в теории, зависит от многих факторов. Одним из них является профессиональный уровень обучающихся средств. В данной статье предлагается к рассмотрению с точки зрения методики авторское учебное пособие «Испанский язык для экологов-экономистов», уровень В2–С1.

Пособие соответствует рабочей программе изучения испанского языка в бакалавриате факультета «Прикладной экономики и коммерции» по специальности «Экология и природопользование». Автор учебного пособия ставит своей целью развитие у студентов умений и навыков аналитической работы с испаноязычными материалами, монологической (подготовленной и неподготовленной) речи, ведения дискуссии, устного и письменного перевода.

Любое пособие с точки зрения методики должно иметь внешнюю и внутреннюю структуру. Следует пояснить, что подразумевается под этими понятиями. Внешняя структура – это компонентный состав пособия, рубрикация каждого компонента, организация его частей, глав, разделов [6]. Данное пособие построено по тематическому принципу и включает следующие темы:

1. Введение в экологию. Проблемы изменения климата. Природа и адаптация. Киотский и Парижский протоколы.
2. Загрязнение окружающей среды (воздух, вода, почва). Стойкие органические загрязнители.
3. Проблемы Мирового Океана. Запасы пресной воды в мире.
4. Потребление электроэнергии. Традиционные и возобновляемые виды энергии.
5. Общество потребления. Отходы и их переработка.

6. Демографические проблемы. Пределы роста. Теории Мальтуса и Донеллы Медоуз.
7. Биоразнообразие. Инвазивные виды. Красная книга. Конвенция о международной торговле видами дикой флоры и фауны. Природные заповедники и заказники. Экологические организации.

Материал пособия организуется в разделы, которые представляют собой законченные по содержанию отрезки. Каждый раздел рассчитан на определённое число занятий, которые по содержанию связаны друг с другом и отражают прогрессию как языковых, так и предметных аспектов по модулю «Язык профессии: “Экология и природопользование”».

Внутренняя структура пособия – это дидактическое содержание. Это темы, проблемы, текстовые материалы, языковые средства, иллюстративный материал, задания и упражнения. Дидактическое содержание данного пособия соответствует требованиям программы для данного этапа обучения. Следует подчеркнуть, что именно на уровне дидактического содержания отражаются более глубокие связи между целями, принципами и технологиями обучения иностранному языку в целом и по направлению языка профессии в частности. Так как содержание обучения иностранному языку складывается из многих компонентов, то дидактическое содержание пособия отличается своей многокомпонентностью. Различают четыре компонента.

Первый – языковой материал (лексический, грамматический, социокультурный). Лексический материал представлен лексическим минимумом, который вводится в соответствии с темой, представленной в каждом разделе пособия. Под лексическим минимумом автор пособия подразумевает совокупность лексических единиц и словосочетаний, которые соответствуют целям обучения и требованиям программы. При этом сущность отбора лексики состоит в том, что отбираются только те лексические единицы, усвоение которых в первую очередь необходимо для достижения поставленных целей обучения. Необходимо указать основные принципы отбора, которыми руководствуется автор пособия. Во-первых, это принцип частотности. Следуя этому принципу, в словарь включаются наиболее употребительные слова из профессиональной области по каждой пройденной теме. Во-вторых, тематический принцип. Согласно этому принципу, в словарь каждого раздела попадают наиболее важные понятия, без которых невозможно общение по теме. В-третьих, принцип сочетаемости. Чем выше сочетаемость, тем более данная лексическая единица ценна с точки зрения коммуникации. Четвертый принцип отбора – это принцип стилистической нейтральности. Автор пособия отдаёт приоритет нейтральному пласту лексического состава языка.

В пособии имеются так называемые «рабочие» словари. Словари используются в процессе обучения в качестве своего рода помощников для студентов. Их польза заключается в том, что они существенно облегчают студенту поиск нужных вариантов для перевода слов. Объем словарей такого типа варьируется в зависимости от объема текста, данного к самостоятельному изучению.

Второй компонент содержания обучения – это коммуникативный минимум (по определению И. Л. Бим) [7], то есть тексты и клишированные отрезки речи. Тексты служат не только в качестве материала для чтения, но для развития речевого общения (говорения, письменного высказывания), а также активизации всех речевых навыков. В каждом разделе пособия представлены 1–2 тематических текста и дополнительные тексты по разным аспектам темы. Автор пособия уделяет особое внимание отбору текстового материала. Все тексты являются аутентичными (средней и повышенной сложности), заимствованными из испанской и латиноамериканской прессы, интернета, а также из монографий, учебников, книг и публикаций авторов, занимающихся проблемами экологии. В процессе работы над текстами автор пособия подразумевает следующие виды чтения:

- Ознакомительное чтение (целью и результатом данного вида чтения является понимание основного содержания текста, ключевых положений и раскрывающих их фактов, наиболее важных деталей, основной линии аргументации, выводов автора текста).
- Изучающее чтение (целью и результатом данного вида чтения является полное точное понимание всех основных и второстепенных фактов, содержащихся в тексте).
- Просмотровое чтение, в задачу которого ставится получение самого общего представления о тексте и выборочное понимание наиболее важной информации. Как правило, речь идет об объемных текстах, изобилующих статистическими данными.
- Поисковое чтение служит для нахождения в тексте определенной информации, конкретных данных, определений и формулировок.

В результате работы над текстом у студента должны сформироваться следующие умения и навыки:

- выделять в тексте необходимую информацию;
- выявлять наиболее значимую информацию, находить в тексте основные факты и аргументы;
- дифференцировать основную и второстепенную информацию;
- раскрывать причинно-следственные, временные и другие связи между фактами;
- выявлять имплицитную информацию (подтекст);
- определять важность, значимость, а также новизну информации;
- обобщать информацию и определять собственное отношение к ней;
- обмениваться накопленной фактической информацией на основе прочитанного материала.

Так как в рамках представленных текстов содержатся справочные материалы (таблицы, данные статистики, а также объяснения некоторых понятий, которых требует конкретная тема), то студенты должны овладеть так называемыми компенсаторным умением, которое подразумевает использование данных текстовых опор.

Пособие предполагает систему упражнений в работе над текстами. В качестве примера можно привести следующие задания:

- Задания, предваряющие текст, например: интерпретируйте смысл высказывания и сформулируйте своё отношение к данной проблеме.
- Вопросы после текста, предполагающие реконструкцию основных фактов, идей.
- Краткое устное изложение прочитанной информации, сопровождаемое личной оценкой основных фактов.
- Заполнение таблиц после текста, требующее аналитического подхода к изученной информации.
- Комментирование основных фактов, идей текста.
- Дискуссия по проблемным вопросам, затрагиваемым в тексте с использованием информации текста для аргументации и обоснования своей позиции.
- Изучение нескольких текстов по данной проблеме с последующим сопоставлением аргументов и обоснованием доказательств.
- Творческие задания (дебаты по проблематике прочитанного).

Для формирования навыков представления информации в формате презентации предлагаются темы и тексты, по которым студенты готовят доклады самостоятельно. Следует отметить наличие упражнений аналитического характера. Данные задания объединяют изучение статистической и другой информации, которая должна быть представлена студентами на испанском языке с сопоставительным анализом и последующими выводами.

В третий компонент дидактического содержания входят действия реализации, то есть «действия по переработке этого материала, по порождению и распознаванию высказывания» [7, с.15]. Для этого предлагается система упражнений. Они предназначены как для закрепления активизации учебного материала, так и для организации контроля и оценки качества и уровня его усвоения. Упражнения в пособии можно подразделить на языковые и речевые. Первые направлены на усвоение языковой формы (лексические), вторые — на развитие и совершенствование речевых умений. При выполнении второго типа упражнений внимание акцентируется не на форме, а на содержании высказывания.

Среди первой категории даются упражнения на поиск эквивалентов как на русском, так и на испанском языке; упражнения на подстановку нужных лексических единиц в связный текст на испанском языке. Вторая категория — это упражнения, предлагающие студенту объяснить на испанском языке значение того или иного понятия. Для формирования навыков устного и письменного перевода в пособии в каждом уроке представлены тексты на перевод с русского языка, испанского языка, а также тексты для двустороннего перевода.

Целый ряд заданий в пособии призван решать проблемно-исследовательские задачи. Среди них можно выделить следующие:

- Текстовые задачи — заполнение пропусков в тексте подходящими по смыслу лексическими единицами.
- Задачи на информационную инверсию — группировка фактов по различным признакам, например, таким как актуальность, степень важности; использование (перенос) информации из параллельных текстов.

- Задачи на избыточную противоречивую информацию – разграничение информации (новости и комментарии); устранение избыточной информации и сокращение текста.
- Проблемные задачи – чтение двух или нескольких текстов по одной теме (проблеме) и выделение проблемных вопросов для дискуссии.
- Аутентичные информационные задачи – реферирование одного или нескольких текстов; критическая оценка информации; рецензирование текста; составление обзора информации; подбор и анализ необходимых данных.

Для того чтобы студент мог самостоятельно оценить свой уровень знаний по окончании курса языка профессии по направлению «Экология и природопользование», в конце пособия приведены образцы контрольно-измерительных материалов (рейтинговой контрольной работы и экзаменационных билетов).

Отдельный вид работы студентов, развитие которого предполагают задания, содержащиеся в пособии, – это использование интернет-технологий, то есть поиск аутентичных ресурсов для нахождения необходимой актуальной либо дополнительной информации по каждой теме с последующей презентацией на занятии. Данные ресурсы представляют наибольшую ценность для изучения языка профессии. Во-первых, они несут значительный социокультурный потенциал, так как их текстовый материал создан носителями изучаемого языка и, следовательно, отражает тенденции современного живого языка. Во-вторых, знакомят с актуальной информацией по изучаемой теме по направлению «Экология и природопользование», что повышает уровень знаний в рамках выбранной профессии. Поэтому выбор автора был продиктован необходимостью развития умений студента работать с различными источниками информации. Также автор преследует своей целью расширение словарного запаса, а также профессионального и лингвистического кругозора.

Возвращаясь к дидактическому содержанию и его многокомпонентности, а именно к четвёртому компоненту, следует обозначить его как не менее значимый по сравнению с отмеченными выше тремя. Это так называемый имеющийся эмоционально-оценочный опыт участников образовательного процесса, то есть студентов. Данный компонент в пособии реализован за счёт предметного содержания: его тематики, проблем, текстов.

Проблемы теории обучения и образования обобщены в дидактических принципах, которые характеризуют основные требования к работе с учебной информацией в ходе занятий [8]. Первым является принцип научности обучения. Материал пособия отвечает данному принципу, так как все сведения, факты, понятия и определения научно достоверны и аргументированы. Второй принцип – принцип доступности и посильного обучения. В пособии он реализуется в дифференциальном подходе к учебной информации, который осуществляется за счёт вариативности заданий путём перехода от простого к более сложному. Третий принцип – принцип проблемности в обучении. Содержание пособия позволяет дать задания по моделированию проблемной ситуации, которая служит для того, чтобы студент самостоятельно искал ответ на поставленную задачу.

В качестве заключения можно сделать вывод о том, что дидактическое содержание пособия отвечает следующим требованиям:

- Соответствует коммуникативно-познавательным интересам и потребностям, а также уровню языкового и речевого опыта в иностранном языке на данном этапе обучения.
- Предметный компонент содержания, представленный в пособии, является актуальным и аутентичным.
- Язык пособия аутентичен во всех формах.
- В пособии используется система заданий и упражнений, которая позволяет эффективно, творчески и результативно строить деятельность по овладению иноязычными навыками и умениями по модулю «язык профессии» в рамках направления «Экология и природопользование».

Литература

1. URL: linguis.net/quotes-about-language-learning/
2. Times Higher Education. 25.04.1977.
3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. 2000. – URL: [sincom.ru>content/reforma/index5.htm](http://sincom.ru/content/reforma/index5.htm)
4. Концепция экспорта образовательных услуг Российской Федерации на период 2011–2020 гг. – URL: <http://vi.russia.edu.ru/news/discus/concept/3783>
5. «Дорожные карты» четырех общих пространств. Официальный сайт Президента России. – URL: <http://archive.kremlin.ru/text/news/2005/05/88001.shtml>
6. Гальскова Н. Д., Василевич А. П., Коряковцева Н. Ф., Акимова Н. В. Основы методики обучения иностранным языкам: учебное пособие – М.: КНОРУС, 2018. – 390 с. (Бакалавриат).
7. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – 289 с.
8. Симонов В. П. Педагогика и психология высшей школы. Инновационный курс для подготовки магистров: учебное пособие – М.: Вузовский учебник, ИНФРА – М., 2017. – 320 с.

Gramática del texto jurídico español: la difícil comprensión de las sentencias judiciales

Olga Chibisova, Profesora del Departamento
del Español de la Universidad MGIMO, Rusia,
olgachibis@list.ru

Resumen. El texto jurídico, en opinión de numerosos investigadores, a menudo es difícil de entender, por diferentes causas. Entre los textos jurídicos, las sentencias judiciales muchas veces presentan especial dificultad, no sólo por los términos y en general el léxico específico, sino por su complicada estructura sintáctica. En tema que nos ocupa en este estudio son los fenómenos sintácticos que dificultan la comprensión del texto de las sentencias judiciales por los alumnos de español con fines específicos.

Palabras clave: texto jurídico; sentencia judicial; español con fines específicos; estructura sintáctica; subordinación; inversión; inciso.

Olga Chibisova Grammar of Spanish legal text: why is it difficult to understand the court judgements

Abstract. Texts of court judgements are especially difficult to understand by students of Spanish for specific purposes, not only because of legal terms, but also owing to their syntactic complexity. This study is dedicated to the main syntactic phenomena proper of the text of Spanish court judgements.

Key words: legal text; court judgement; Spanish for specific purposes; syntactic structure; subordinate clause; parenthetical clause; inversion of word order.

La traducción jurídica como materia de enseñanza es un importante elemento de la enseñanza de EFE (lenguaje jurídico) y es caracterizada por variedad de tareas que resuelve. Entre estos objetivos, destacaremos en primer lugar la comprensión del texto original.

Los lingüistas y psicolingüistas extranjeros, sobre todo anglosajones, aunque también españoles y latinoamericanos, efectúan estudios especiales de comprensión de textos jurídicos tanto por estudiantes como por profesionales del derecho. Por supuesto, se trata de comprender textos en lengua materna. Sin profundizar ahora en estos estudios, notemos solamente que el texto jurídico, en opinión de los investigadores, es una clase de texto muy específico y difícil de comprender en varios sentidos, en particular en lo que se refiere a la sintaxis de estos textos y a la gramática en general. Así, Martín Moretó subraya que “.... En el caso del derecho, a menudo sucede que los alumnos de los últimos años de la carrera se encuentran en un estadio muy poco avanzado de este proceso. Este déficit sugiere cierto desconocimiento, también por parte de los profesores, de los procesos cognitivos propios de la comprensión de textos jurídicos” [1].

Este mismo autor, hablando del texto jurídico en general sin especificar la modalidad, comenta que “En los textos jurídicos, la gramática y la sintaxis devienen tan complejas que el lector tiene que trabajar mucho para dar sentido a cada párrafo; configurándose de este modo un nuevo y significativo desafío para todo lector novato” [1].

Los principales textos que se traducen del español al ruso y al revés en la práctica jurídica de todos los días son en primer lugar toda clase de documentos notariales, contratos en régimen de derecho privado,

textos de tratados internacionales y, con menor frecuencia, textos de leyes y otras normas. En las clases de traducción jurídica, además de estos textos, utilizamos textos de artículos doctrinales, diferentes manuales y libros de texto de derecho y, por supuesto, textos de sentencias judiciales y distintos documentos procesales.

Las sentencias judiciales ocupan con razón un lugar especial entre los textos jurídicos españoles, en lo que se refiere a su comprensión incluso por profesionales, hasta tal punto que uno de los artículos dedicados a este tema se titula “Comenzar a intentar entender una sentencia” [2]. Tanto juristas como lingüistas consideran que las sentencias son textos altamente formalizados y por eso los rasgos específicos que las caracterizan son más evidentes. En opinión de algunos investigadores, las sentencias constituyen un género de textos específico y distinto de los demás. Por diferentes razones, las sentencias son la modalidad de los textos jurídicos más estudiada desde distintos puntos de vista. Para este estudio, nos centraremos en sus características gramaticales, y en primer lugar sintácticas.

Hablando de las características gramaticales de las sentencias judiciales, es conveniente y necesario citar la interesante investigación de José Tomás Ríos titulada “Las sentencias judiciales: estudio y análisis sociolingüístico” y publicada en la Revista electrónica de estudios filológicos. Este estudio tiene una sección dedicada al nivel morfosintáctico, y especifica las siguientes características del texto de las sentencias judiciales:

- Dominio de la frase nominal sobre la verbal y abundancia de sustantivos postverbiales de carácter abstracto
- Aparición frecuente de gerundios que a veces se acumulan en un mismo párrafo
- Uso frecuente de otras formas no personales, como el infinitivo o sobre todo el participio
- Dominio absoluto de las formas pasivas e impersonales con “se”
- Utilización de secuencias oracionales muy extensas, “hasta el punto de presentarse secuencias imposibles de pronunciar oralmente” [3].

Estas peculiaridades de los textos de las sentencias judiciales dificultan la comprensión y, por consiguiente, la traducción del texto por los alumnos de EFE en diferente medida. Por ejemplo, la prevalencia de estructuras nominales sobre las verbales y los abundantes sustantivos postverbiales no presentan dificultad para los alumnos rusos, ya que en el idioma ruso esta tendencia no sólo es característica de las sentencias, o del texto jurídico en general, sino es un rasgo común de todos los textos hasta de estilo coloquial. Más o menos lo mismo sucede con la abundancia de formas de pasivo y formas impersonales con “se”. En cambio, otras peculiaridades sintácticas del texto de las sentencias judiciales dificultan la comprensión por los alumnos hasta hacerla algunas veces imposible. Evidentemente, son casos complicados de coordinación y subordinación; construcciones sintácticas con formas no personales del verbo (infinitivo, participio y gerundio), sobre todo construcciones absolutas; toda clase de incisos y elementos intercalados. Veamos ahora unos fragmentos de textos de diferentes sentencias judiciales para dar ejemplos de cómo se usan y cómo se interrelacionan estos elementos sintácticos convirtiendo la traducción de las sentencias judiciales en una tarea difícil pero especialmente interesante para el alumno de EFE.

Han sido analizados, con el fin de demostrar algunas de tales dificultades sintácticas, los textos de cuatro sentencias de diferentes tribunales españoles:

S 1: Sentencia nº 15/2016 del Juzgado de Primera Instancia nº 2 de Ferrol, de 15-06-2016

S 2: Sentencia nº 1/2017 del Juzgado de Primera Instancia nº 25bis de Valencia, de 02-06-2017

S 3: Sentencia nº 4265/2015 de la Audiencia Provincial de Sevilla, Sección quinta, de 05-11-2015

S 4: Sentencia nº 477/2016 de la Audiencia Provincial de Madrid, Sección 23ª, de 12-07-2016

En particular, los fenómenos gramaticales que dificultan la comprensión, presentes en estos textos, son los siguientes:

1. Establece el artículo 21.1 de la Ley 1/2000, de Enjuiciamiento Civil (LECn), que cuando el demandado se allanare a todas las pretensiones del actor, (S 2).
2. Contra la anterior sentencia interpuso recurso de apelación la parte demandada, y se elevaron seguidamente los autos originales a este tribunal (S 3).
3. Por la demandada se alega que la eliminación de la cláusula suelo (S 2).

La inversión del orden de los elementos de la oración a menudo hace que el alumno pierda la estructura y por tanto el sentido de la oración. En cuanto se restablece el orden de los elementos acostumbrado (que las autoras del artículo “¿Cómo hacemos accesible un texto jurídico?” llaman “orden lógico”, a diferencia del “orden no lógico”, como es la inversión [4]), la frase se entiende sin ninguna dificultad; pero se necesita

ejercicio especial para que los alumnos aprendan a entender (o por lo menos suponer) que se trata de un caso de inversión de los elementos.

4. en base a los hechos y fundamentos de derecho que estimaba pertinentes terminaba suplicando se dictase Sentencia por la que se declare (S 2).
5. En el presente caso, de los elementos obrantes en el expediente, no se desprende concurra alguna de las causas de exclusión de los efectos normales del allanamiento (S 2).

La omisión de la conjunción *que* en las oraciones subordinadas de complementenro introducidas por verbos que expresan petición o mandato es conocida por los alumnos, pero cuando se omite la conjunción en otros casos, como en el ejemplo 5, eso puede provocar dudas y necesita un especial comentario en clase.

6. La entidad bancaria demandada recurre la sentencia que anula la cláusula del préstamo con garantía hipotecaria concertado con los actores por la que se establecen límites mínimo y máximo al interés variable pactado y obliga a devolver los intereses indebidamente cobrados al amparo de la misma alegando, en esencia, existencia de una situación de litispendencia o prejudicialidad civil en relación con el procedimiento sustanciado ante el Juzgado de lo Mercantil n.º 11 de Madrid, autos de juicio ordinario 417/2010, instado por la Asociación de Usuarios de Bancos, Cajas de Ahorro y Seguros de España (ADICAE) y 535 personas más frente a la apelante y otras entidades financieras, en ejercicio de la acción colectiva de cesación y nulidad de cláusula limitativa del tipo de interés variable, entre otras; error en la valoración de la prueba sobre la superación de los filtros de transparencia y comprensibilidad de la cláusula impugnada y que, en todo caso, los efectos de la nulidad no comportan retroactividad con respecto a los intereses ya cobrados, conforme a la jurisprudencia del Tribunal Supremo, así como la improcedencia de la imposición de las costas procesales (S 3).

Vemos una complicada estructura sintáctica con varios complementos de un solo verbo, que están a notable distancia uno de otro, y del propio verbo, así que el alumno, al llegar al segundo complemento, ya pierde el verbo que rige los complementos. El caso se complica aun más porque los complementos no son todos iguales: dos estructuras de sustantivo, una oración subordinada y otro sustantivo.

7. Aunque esta Sala en anteriores sentencias había mantenido la tesis de que la retroactividad sin límite era una consecuencia necesaria de la nulidad de la cláusula y que no cabía apreciar una afectación del orden público económico por la eventual existencia de otros procedimientos, a la vista de lo incierto de sus resultados de cada uno de ellos, en sintonía por otra parte con el voto particular emitido por dos Magistrados de la Sala 1ª del Tribunal Supremo a la tesis mayoritaria de la sentencia de 25 de marzo de 2015, lo cierto es que, vista la doctrina sentada por el Tribunal Supremo y dado que conforme al artículo 1.6 del Código Civil (LEG 1889, 27) la jurisprudencia complementará el ordenamiento jurídico con la doctrina que, de modo reiterado, establezca el Tribunal Supremo al interpretar y aplicar la Ley, la costumbre y los principios generales del derecho, ha optado desde el momento en que se dio a conocer el texto íntegro de la sentencia por cambiar el criterio mantenido hasta ahora y ajustarse al sostenido por la citada doctrina jurisprudencial (S 3).

Otra estructura sintáctica con varias subordinaciones consecutivas y varios incisos intercalados de notable extensión y en general tan larga que entre el sujeto y el verbo predicado median 147 palabras, así que para relacionar el predicado con el sujeto hay que buscarlo específicamente, lo cual resulta ser una tarea nada fácil.

8. precisamente por ello, para evitar **que** pase desapercibido un elemento esencial del contrato, **en cuanto** forma parte de las estipulaciones **que** fijan el precio a pagar por el prestatario, y para asegurar la transparencia del mismo, se instaura la exigencia **de que** expresamente se llame la atención al usuario antes de firmar el contrato sobre estos límites **que** pueden convertir la variabilidad en exclusivamente al alza. En el caso de autos no se han respetado adecuadamente esas precauciones para garantizar la transparencia de las cláusulas **que** regulan los elementos esenciales del contrato, **por lo que** no existe certeza **de que** el consumidor tuviera real y efectivo conocimiento en el momento de la firma de las limitaciones **que** afectan al interés variable pactado por las partes, **lo que** no puede considerarse **que** verse sobre un aspecto secundario o poco relevante de la información **que** debe garantizarse **que** recibe el consumidor,

ni aparece acreditado **que** realmente tuviera esa información por otras pruebas objetivas e imparciales al respecto (S 3).

Un ejemplo de tan numerosas subordinaciones y coordinaciones dentro de una misma oración que la estructura sintáctica resulta ser muy confusa con la consiguiente dificultad de comprensión, mientras que el propósito de quien ha redactado este texto era evidentemente contrario: lograr la máxima precisión, y que nada quedara omitido.

9. Pues bien, no interesando la actora imposición de costas a la demandada, y habiéndose esta allanado antes de contestar, sin que quepa apreciar mala fe en su actuación, no procede su condena en costas (S 2).
10. Por tanto, por referirse al objeto principal del contrato y existir libertad para que cada parte pueda exigir la contraprestación que estime oportuna, lo que excluye la abusividad per se o intrínseca, su licitud esta condicionada a su transparencia de modo que, como señala la doctrina jurisprudencial citada, la falta de transparencia convierte en abusivo lo que en principio podía ser lícito (S 3).
11. Una vez parado el vehículo, los agentes de Policía Local apreciaron en el acusado síntomas tales como dificultad para mantener la verticalidad, olor a alcohol, ojos enrojecidos, habla lenta y trabada, y comportamiento hostil, por lo que le requirieron verbalmente para someterse a las pruebas de detección alcohólica, negándose a ello de forma reiterada el Sr. Álvaro pese a ser informado verbalmente de las consecuencias de su negativa, propinando un codazo al agente con nº de carnet profesional NUM000 e introduciéndose en su vehículo, comenzando un forcejeo con el mentado agente que intenta sacarle del mismo en el curso del cual le golpea nuevamente en la zona del cuello, golpeándose la cabeza con la puerta del coche y cayendo el policía al suelo (S 4).

Las construcciones de infinitivo, participio y gerundio abundan en todos los textos de sentencias judiciales y son de especial interés para su comprensión y traducción, sobre todo cuando hay varias construcciones dentro de una misma oración o cuando la construcción es de considerable extensión o tiene subordinación interna. Presentan especial dificultad casos como el del ejemplo 11, en que la cantidad y la extensión de estas construcciones sintácticas dentro de una misma oración son tales que no siempre es fácil entender de quién se trata en cada construcción, y además el caso se complica con enumeraciones y subordinaciones.

12. Desde el punto de vista de éste y en cuanto al cumplimiento de las obligaciones pendientes, que es el tema que interesa en el presente proceso, el efecto característico de la cesión del contrato, como consecuencia de la convergencia de voluntades, es la asunción por el cesionario, en virtud de la subrogación en la posición contractual, de las obligaciones pendientes que incumbían al cedente.... (S 1).

Otro ejemplo muy característico: un fragmento del texto de una sentencia en que la extensión de todos los incisos juntos, que es de 43 palabras, supera dos veces la estructura principal, que sólo es de 22 palabras. En tales casos, para que el alumno aprenda a entender semejante texto, puede ser útil el ejercicio consistente en buscar la estructura principal de la oración eliminando los elementos intercalados.

Se debe comentar que estos ejemplos claro que han sido escogidos de los respectivos textos a propósito, para demostrar así los fenómenos sintácticos que nos interesan para este estudio. Pero los textos no han sido escogidos a propósito, sino al azar, en la absoluta seguridad de que las peculiaridades sintácticas de que hemos hablado son propias de todos los textos de este género.

Ahora surge la lógica pregunta: ¿para qué usar como material didáctico textos tan notoriamente complicados, como son las sentencias judiciales?

La respuesta es que el jurista debe tener suficiente conocimiento de la gramática para comprender las principales modalidades de textos jurídicos. Usamos las sentencias principalmente como textos para traducción escrita que los alumnos practican fuera de las aulas, con discusión y comprobación posterior en clase, para que los alumnos primero traten de entender el difícil texto por su propia cuenta, y después, entre todos y con ayuda del profesor, explicamos las dificultades y buscamos la traducción correcta. Hay que notar que en la etapa avanzada de los estudios de EFE tales ejercicios despiertan notable interés de los estudiantes con buena preparación y altamente motivados.

Referencias bibliográficas:

1. *Martín Moretó*. Estrategias de lectura de textos jurídicos: análisis de protocolos verbales en expertos y novatos. Revista científica de la Universidad de Ciencias Empresariales y sociales, Argentina. Vol. VIII, Nº 1, 2014.
2. *Manuel Moralo Aragüete*. Comenzar a intentar entender una Sentencia. Acceso: <https://estilojuridicoblog.wordpress.com/.../comenzar-a-inten...>
3. *José Tomás Ríos*. Las sentencias judiciales: estudio y análisis sociolingüístico. Revista electrónica de estudios filológicos, Nº IX, 2005.
4. *Carme Gómez, Olga Erra*. ¿Cómo hacemos accesible un texto jurídico? Acceso: <https://sites.google.com/...texto/11-como-hacemos-accesible-...>

Учредитель
Федеральное государственное образовательное бюджетное учреждение высшего
профессионального образования
Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации.

Зарегистрировано Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор).
Свидетельство о регистрации средства массовой информации

ПИ № ФС77–57728 от 18 апреля 2014 г.

ИБЕРОАМЕРИКАНСКИЕ ТЕТРАДИ CUADERNOS IBEROAMERICANOS

ВЫПУСК 3 (21) 2018

Редактор — *В. И. Шанкина*
Технический редактор — *Е. П. Конюхова*
Дизайн, компьютерная верстка — *К. Г. Шанкин*

Адрес редакции: 119454, г. Москва,
проспект Вернадского, д. 76, комн. 4184
Тел./факс: 8(495) 43 42 044
Адрес электронной почты: ktsmi@mgimo.ru

Подписано в печать 25.10.18
Объем — 5 п. л. Тираж 500. Заказ №
Издательство ИМИ МГИМО МИД России
119454, Москва, просп. Вернадского, 76.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
и множительной техники МГИМО МИД России
119454, Москва

