

Herramientas morfosintácticas para afrontar la lectura. Caso práctico: “Parábola del palacio” de Borges

Antonio Alcoholado Feltstrom
Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing

RESUMEN

Partiendo de una perspectiva de la lengua como objeto y vehículo culturales, y de la cultura como resultado de cuanto se ha cultivado anteriormente, ¿cómo puede el aprendiz (chino, en este caso) de español como lengua extranjera enfrentarse a manifestaciones culturales complejas, como es el caso de numerosos textos literarios, empleando esa misma lengua que está adquiriendo?

El presente trabajo propone la oferta al estudiante de herramientas morfosintácticas sencillas, al alcance de su mano, para que se desenvuelva de manera independiente ante textos que le presentan dificultad, usando un ejemplo puesto en práctica durante septiembre y octubre de 2011.

Palabras clave: lectura, cultura y lengua, herramientas, morfosintaxis

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo parte de la necesidad de reforzar aspectos y contenidos culturales en la enseñanza de E/LE en la República Popular China (señalada en ocasiones más que suficientes como para dedicarle especial atención¹), desde la perspectiva conceptual de *cultura* como *cultivo*²: resultado de la implicación activa del alumno en contacto con dichos contenidos durante la adquisición de los mismos. No es nuestra intención extendernos aquí en la enumeración de beneficios que aporta la lectura, pero sí es preciso subrayar su papel como vehículo de acceso a culturas ajenas. En el caso del estudiante universitario chino de E/LE, el contacto con las culturas relacionadas con su lengua meta queda muy limitado por las características del programa curricular³, por lo que la lectura en la lengua meta, se trate de contenidos específicos o de prensa o de obras literarias o de trabajos de difusión, es indispensable en esa suerte de carrera contrarreloj por hacerse con claves de entendimiento cultural en la que participa; al mismo tiempo, la lectura a nivel avanzado presenta dificultades que el estudiante no suele encontrar en otras actividades, y para cuya superación necesita herramientas.

Se ha asociado la cultura del aprendiz con las estrategias de aprendizaje que emplea⁴; ¿podríamos considerar la transmisión de estrategias “ajenas” como aproximación a una cultura ajena? Este pensamiento, aunque pretencioso⁵, reafirma la necesidad de dotar al alumno de herramientas que faciliten su inmersión en las culturas asociadas a la lengua meta en un contexto tan lejano a las mismas como es su situación personal y académica.

El estudio que da sentido a este artículo se presentó como ponencia en el *Curso de formación de profesores Nanjing 2011: “Integración de contenidos socioculturales en el aula E/LE”* en noviembre, organizado por la Consejería de Educación de la Embajada de España en China y la Universidad de Nanjing a raíz de la iniciativa de Emma Escamilla Luna (investigadora en Colaboración para el Desarrollo y profesora de E/LE vinculada entonces al Instituto Cervantes de Pekín), insistiendo en la adquisición de cultura (en la lengua meta) concebida como resultado de la implicación activa del estudiante.

Se tomó como muestra a 58 alumnos del tercer curso de Estudios Hispánicos del Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing; aprendientes que han acabado ya el estudio de la gramática (a través del método *Español moderno*), han realizado el examen nacional de nivel requerido por el programa universitario chino, y se

¹ Sirvan, como ejemplo, Sánchez (2010) o García y Massaguer (2011).

² Primera acepción de ‘cultura’ en el DRAE.

³ García y Massaguer (2011).

⁴ Oxford (1996).

⁵ Sin embargo, Creel (1976) comenta que la transmisión de técnicas filológicas a académicos chinos por parte de misioneros jesuitas en el siglo XVII influyó en la Reacción contra el Neoconfucianismo.

encuentran ante nuevos retos personales y académicos: en el ámbito de la lectura, la mayor parte de textos que han trabajado han sido muestras artificiales de lengua, dirigidas a ejercitar determinados contenidos gramaticales; al dejar atrás su segundo curso, el programa de estudios establece que se enfrenten a textos reales, muestras de lengua natural, producidas por hispanohablantes, y no dirigidas a objetivos gramaticales concretos⁶.

2. OBJETIVO

Durante los últimos tres años, en el Instituto Jinling de la Universidad de Nanjing se ha tanteado la lectura de textos breves de Borges con los estudiantes del tercer año académico, sin resultados destacables hasta el pasado curso (año académico 2010-11), en el que el uso *grosso modo* (inducido por el profesor en el aula) de recursos sintácticos de relación interoracional mostró una mejora notable en la comprensión lectora de los alumnos.

El estudio que nos ocupa se realizó entre los estudiantes del nuevo año académico (2011-12) en curso con el objetivo fundamental de determinar si el empleo de herramientas de análisis sintáctico intervenía realmente en dicha mejora de la comprensión, o si por el contrario se trataba de una percepción personal del profesor.

¿Por qué “Parábola del palacio” (Anexo I) de Borges? Como cuento, da pie a ser trabajado desde múltiples perspectivas⁷. Existe además entre los estudiantes chinos de español la convicción uniforme (compartida por nuestra parte) de que se trata de un autor muy difícil de leer, por no decir imposible para ellos. Para la muestra de población sobre la que hemos efectuado este estudio, Borges representa el extremo opuesto a ellos en un figurado espectro de dificultad como lectores; ello nos da pie a un enfrentamiento dialéctico. Al mismo tiempo, su brevedad permite trabajarlo en sesiones cortas (cuatro sesiones semanales en este caso), evitando un sobreesfuerzo que podría impedir a los alumnos el cumplimiento de las pautas propuestas. Por último, al tratarse de un cuento ambientado en la Antigüedad china y protagonizado por un personaje mítico chino, permite centrar la atención en aspectos lingüísticos sin temor de que una carencia contextual afecte al objetivo.

Por todo ello, y especialmente por el último aspecto señalado, se consideró “Parábola del palacio” como texto idóneo para una primera lectura de Borges, que sirva de punto de partida para otros textos del mismo autor, abordables mediante el uso de unas herramientas ya conocidas y practicadas por los alumnos.

⁶ Tal como describe Mosqueira (2011) en relación a las muestras de lengua escrita a que estos estudiantes están acostumbrados.

⁷ Santamaría (2006) ofrece variados enfoques de gran provecho en el uso de cuentos para el aprendizaje de E/LE.

3. DIFICULTADES QUE PLANTEA LA LECTURA A ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS CHINOS DE E/LE

Podemos señalar, fundamentalmente, dos tipos: dificultades lingüísticas y dificultades culturales. Las dificultades culturales se deben principalmente a la evidente distancia geográfica, histórica, artística y conceptual entre el mundo chino y el mundo hispano, englobado en la cultura occidental, y han sido señaladas por diversos autores⁸. Las dificultades lingüísticas se hallan tanto en el plano léxico como en el plano estructural⁹. Acerca del plano léxico, una percepción compartida por muchos profesores de E/LE es que los aprendientes chinos recurren excesivamente a su diccionario¹⁰ bilingüe (sin considerar la calidad del mismo) y desestiman de manera automática otros recursos, ya sean personales (inferencia, deducción, eliminación...) o materiales (DRAE, diccionarios de uso, foros de Internet...); parece que no confían en su propia capacidad, o que atribuyen a su diccionario de bolsillo una autoridad desmesurada.

Como inicio del estudio que da sentido a este trabajo, se efectuó una encuesta a la población de muestra sobre sus estrategias lectoras ante un texto desconocido: el 19% admitió buscar en el diccionario cada palabra no entendida sobre la marcha, durante la primera lectura; el 69% afirmó hacer una primera lectura de contacto y después buscar en el diccionario palabras que no habían entendido; el 10% (seis de los 58 estudiantes) indicó emplear su propia estrategia de lectura; y el 2% (un alumno) dijo intentar la comprensión por sentido general, sin utilizar diccionario. Al explicar en qué consistían sus “estrategias propias”, de los seis alumnos que habían marcado esta opción, uno describió la pauta común al 19% (detenerse a buscar en el diccionario cada palabra que no comprendía) y cinco la pauta común al 69% (primera lectura de contacto y búsqueda posterior de palabras en el diccionario), por lo que el resultado real de la encuesta es:

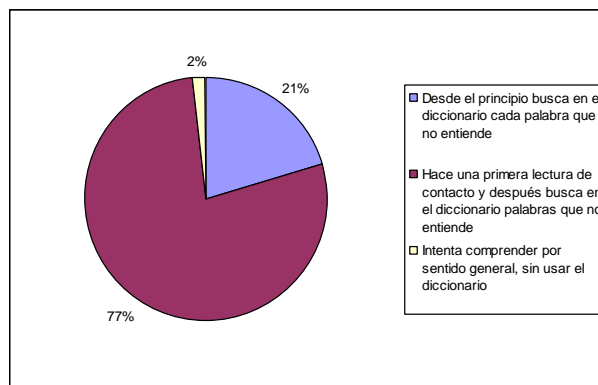


Figura 1.- Encuesta sobre estrategias de lectura

⁸ Feng (1966); Creel (1976); Nisbett (2003); Anglada (2010); por citar sólo a algunos.

⁹ Cortés (2002) presenta claves sobre, entre otras, las diferencias sintácticas entre el chino y el español.

¹⁰ Lamarti (2011: 5): “Fácilmente el profesor observará, incluso en niveles avanzados (...) su dependencia del diccionario”.

Según los criterios en uso en cuanto a estrategias de aprendizaje de lenguas¹¹ se refiere, las empleadas por estos estudiantes (con una única excepción) ante un texto nuevo quedarían englobadas en la clasificación de estrategias directas (según Oxford) o cognitivas (según O'Malley). De cualquier modo, los datos denotan limitación de recursos y desdén de sus propias destrezas ante la ocasión de abordar un texto nuevo; en el caso de un texto complejo, cargado de referencias culturales ajenas a su bagaje y de expresiones lingüísticas que escapan a los manuales de gramática, sus destrezas se demuestran insuficientes. Ya conocen la gramática y su uso; han dedicado dos años a desarrollar competencias comunicativas que deberían garantizarles cierto éxito o al menos cierta determinación. ¿Dónde radica la dificultad? ¿Cómo superarla? Sin entrar en pormenores, observamos que la barrera establecida por dificultades culturales y lingüísticas no puede salvarse por medio de la mejor voluntad o la mayor capacidad en el aprendizaje, pues éstas no son garantía de éxito en la comprensión lectora; recurriendo a Francis Bacon, “ni la mano desnuda ni el intelecto por sí solo sirven de mucho: el objeto se realiza por medio de instrumentos y herramientas”¹².

4. HERRAMIENTAS ÚTILES PARA ESTUDIANTES CHINOS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA EN ESPAÑOL

Podemos señalar tres herramientas de provecho para aprendientes de español que son nativos de una cultura tan distante: contextualización, etimología y morfosintaxis.

La contextualización, búsqueda de información pertinente sobre autor, texto, y distintos elementos que intervienen en él, implica un esfuerzo de investigación previo a la lectura; por suerte, hoy día el estudiante cuenta con un acceso relativamente fácil a la información. Como hemos señalado antes, “Parábola del palacio” está ambientado en China y protagonizado por el Emperador Amarillo; el estudiante conoce de antemano su carga mítica y simbólica, por lo que podemos centrarnos en los aspectos lingüísticos. Téngase en cuenta sin embargo que el relato se narra desde un punto de vista occidental, ensalzando unos valores que pudieran considerarse absolutamente ajenos al lector chino y contradictorios con su visión histórica oficial: la comprensión de este texto exige, por parte del alumno cuyo perfil tratamos, el esfuerzo por observar su propia tradición desde el punto de vista de Borges, lo cual no es sencillo para él y, además, ha de hacerlo desde la lengua de Borges.

¹¹ Rodríguez y García-Merás (2005) resumen y explican diferentes terminologías y clasificaciones de las estrategias de aprendizaje, según distintos autores (Oxford, O'Malley, Stern, Rubin...); para un estudio detallado de las estrategias de aprendizaje de lenguas empleadas por estudiantes chinos, véase Sánchez (2009a).

¹² Traducción propia del original: *Nec manus nuda, nisi intellectus, sibi permissus, multum valent: instrumentis et auxiliibus res perfecitur.*

La etimología responde al conflicto creado en muchas ocasiones por el hecho de que los diccionarios consultados por los estudiantes exponen traducciones inmediatas de palabras, sin tener en cuenta la gran diferencia de significado de los conceptos que guardan, como sucede por ejemplo con 龍 (*lóng*) y *dragón*: los diccionarios los equiparan, pero 龍 es una energía creadora universal y *dragón* es un monstruo; en nuestra tradición literaria, los héroes matan dragones, mientras que para la imaginería china matar a un 龍 constituye una atrocidad abominable; un chino se regocija al oír una frase como “El dragón está despertando”, que a un español provoca recelo. Una aproximación etimológica a conceptos clave de un texto se hace necesaria para asegurar la comprensión lectora y, por extensión, cultural.

La morfosintaxis, desde una perspectiva analítica de las diferentes categorías de palabras y sus funciones en el contexto oracional, así como de las relaciones entre las distintas oraciones, se ha empleado en el estudio que nos ocupa mediante un sencillo método de análisis por fases que detallaremos en el epígrafe sexto, “Propuesta metodológica”. Aunque las descripciones de estrategias de aprendizaje de lenguas¹³ ubicarían de entrada el uso de herramientas morfosintácticas en la clasificación de estrategias cognitivas (según O’Malley) o directas (según Oxford), cabe considerarlo en el caso del presente trabajo como estrategia metacognitiva (según la clasificación de O’Malley) o indirecta (según la de Oxford), puesto que, como especificamos en el próximo epígrafe, implica intensa reflexión sobre la lengua.

5. UTILIDAD DE LA MORFOSINTAXIS EN LA COMPRENSIÓN LECTORA

Partimos del principio de composicionalidad de Gottlob Frege, que especifica que el significado de una estructura depende de la forma en que se combinan las partes que la componen. Es decir, tomando las mismas palabras (*Pablo, Marta, quiere, a*) y combinándolas de manera distinta, encontramos significados diferentes:

Pablo quiere a Marta // Marta quiere a Pablo.

En este sencillo ejemplo, la combinación diferente da lugar a distintas realidades; en cualquier estructura, sea igual de sencilla o más compleja, la manera de combinar palabras puede producir significados varios o, por supuesto, ningún significado aceptable:

Pablo nació en Huelva // Huelva nació en Pablo

El significado no se halla únicamente en el nivel léxico, sino que depende, en mayor medida, del nivel estructural. Un ejemplo muy cercano a los estudiantes es el que

¹³ Siguiendo las definiciones y clases registradas en Rodríguez y García-Merás (2005).

tiene lugar cuando llega a su aula un profesor extranjero al que no conocían antes: en la primera clase, la diferencia de acento, o de variante lingüística, o de ciertas estructuras del discurso, o de léxico, con respecto a otros profesores que hayan tenido anteriormente, hace que entenderlo suponga un enorme esfuerzo. Durante las clases siguientes, sin embargo, la dificultad disminuye, a la vez que los alumnos reconocen progresivamente las similitudes y divergencias de acento, de variante lingüística, de ciertas estructuras del discurso, o de léxico, entre este profesor y los anteriores. A partir de lo que ya conocen (las similitudes), construyen parámetros que les permiten acceder a lo desconocido (las divergencias).

He aquí un aspecto importante para la comprensión (auditiva, lectora): reconocimiento, opuesto a memoria. Existe una tendencia en los aprendientes chinos de E/LE a memorizar vocabulario, estructuras, discursos completos¹⁴. Sin embargo, esto nunca les garantiza el desarrollo de las destrezas pertinentes: la comprensión no funciona como memoria, sino como reconocimiento. Es lo que sucedería si alguien nos dijese que su dirección electrónica es *jose@yahoo.hola*: no sabemos de memoria todos los dominios de internet que existen en el mundo, pero *.hola* hace sonar alguna alarma en nuestra mente. Daríamos por hecho que el interlocutor se ha equivocado, o al menos dudaríamos de la veracidad de su mensaje. Sin embargo, si el dominio indicado fuese *.se*, aunque jamás hayamos oído de este dominio lo daremos por probable. Despertará nuestra curiosidad y posiblemente preguntaremos de qué país se trata, o intentaremos deducirlo, pero no daremos por hecho que hay un error.

Nos interesan especialmente en este trabajo tres conceptos presentes en el manual *Fundamentos de sintaxis formal* (2009), de Ignacio Bosque y Javier Gutiérrez-Reixach, por su adecuación a nuestro objeto de estudio: morfología productiva, reconocimiento de estructuras sintácticas, y “estado de cosas infrecuente”.

Entenderíamos como *morfología productiva* el “conjunto de pautas que nos permiten ampliar las palabras que conocemos” (Bosque y Gutiérrez-Reixach, 2009: 18); dichas pautas permiten asimismo reconocer rasgos de las palabras que no conocemos: “las palabras *lapicito*, *tontísimo*, *árboles* y *cantamos* no están en los diccionarios” (Bosque y Gutiérrez-Reixach, 2009: 18), pero sabemos que se trata de diminutivo, superlativo, plural y verbo; sus derivaciones morfológicas, conocidas por el estudiante, le permiten ubicar cada palabra según categorías¹⁵. Generalmente asociamos el concepto de *producción* a las competencias de expresión, pero ¿por qué no podemos considerar la comprensión también como una actividad *productiva*?

¹⁴ Sánchez (2009b) recopila y ofrece información de interés acerca de los hábitos memorísticos del estudiante chino y la interpretación, no siempre acertada, de dichos hábitos por el profesor extranjero.

¹⁵ En este aspecto, y volviendo a lo mencionado en el epígrafe 4 “Herramientas útiles...”, el uso de herramientas morfosintácticas puede entenderse también como estrategia compensatoria: véase Oxford (1996) y Rodríguez y García-Merás (2005).

Reconocimiento de estructuras sintácticas: “una de las características más notables de la sintaxis es que los objetos que estudia no se «recuerdan», sino que se «reconocen» o se interpretan” (Bosque y Gutiérrez-Reixach, 2009: 16); podemos haber escuchado muchísimas veces una frase como “no sé si ir o quedarme”, y ninguna vez una frase como “no sé si beber sangre o comer ojos”: la capacidad para comprender la última no está determinada por el hecho de que recordemos haberla oído antes o no, sino porque reconocemos su estructura y, con ella, entendemos su significado: “para entender esta frase (...) sobre todo es necesario «reconocer» las pautas estructurales con las que está construida” (Bosque y Gutiérrez-Reixach, 2009: 16). Al mismo tiempo, es imprescindible haber conocido esa estructura anteriormente, es decir, contar con una cierta práctica anterior: “reconocer una secuencia de palabras exige activar una especie de «mapa mental» que no es producto fortuito de un determinado momento” (Bosque y Gutiérrez-Reixach, 2009: 17).

Son múltiples las ocasiones en las que un estudiante de idiomas se encuentra ante un “*estado de cosas infrecuente*”: panorama de “secuencias complejas que probablemente no se escuchan a diario” (Bosque y Gutiérrez-Reixach, 2009: 51), como es el caso de un texto de Borges; esa nueva situación permite descubrir propiedades antes desconocidas: en el caso del aprendizaje de un idioma, aumentar la capacidad y/o repertorio para reconocer estructuras.

6. PROPUESTA METODOLÓGICA

Se efectuó una aproximación morfosintáctica al texto “Parábola del palacio” mediante siete fases, de las que seis corresponden a tareas de análisis morfosintáctico (Anexos II y III) y la última, como colofón, corresponde a aclaraciones etimológicas (Anexo IV). Este proceso se integró como actividad experimental, tras aviso a los alumnos de que no tendría reflejo alguno en calificación, en clases de la asignatura Lectura Avanzada durante los meses de septiembre y octubre de 2011. Se hizo una prueba de comprensión tras la quinta fase y otra prueba tras la séptima, cuyos resultados detallaremos en su momento.

Estas fases se inspiran en el *método gramática-traducción*¹⁶ y comparten notablemente sus procedimientos; sin embargo, tal como se ha señalado en el epígrafe anterior, estos procedimientos están enfocados en el caso que nos ocupa al *reconocimiento* de estructuras en la lengua meta del aprendiente, y no a la traducción a la suya propia, ni mucho menos a la presentación de contenidos gramaticales desde una perspectiva metodológica deductiva: el alumno ya conoce los contenidos gramaticales del texto, ahora se trata de que se habitúe a reconocerlos en un “estado de cosas infrecuente”.

¹⁶ Según explica el *Diccionario de términos clave de ELE* del Centro Virtual Cervantes.

Fase 1: Marcar los verbos

Se trata de distinguir y aislar los verbos que aparecen en el texto, actividad simple y casi mecánica, al alcance de cualquier estudiante de cursos inferiores al de la población de muestra. Independientemente de si conoce o no su significado, el estudiante reconoce cada verbo por sus rasgos morfológicos:

Pasaba el séquito imperial y la gente *se prosternaba*, pero un día *arribaron* a una isla en que alguno no lo *hizo*, por no *haber visto* nunca al Hijo del Cielo, y el verdugo *tuvo* que *decapitarlo*.

Es normal que el aprendiente ignore el significado del verbo *prosternarse*, cuyo uso no es ordinario ni frecuente; sin embargo, identifica su categoría de verbo y el tiempo en que está conjugado por su hábito de estudiar formas verbales y reconocerlas en diferentes situaciones: el reflexivo *se* y la desinencia *-aba* no dejan lugar a dudas. Es más, se trata de un verbo cuyo significado, aunque probablemente desconocido, puede inferirse con facilidad por el sentido interno de la oración en el contexto del relato.

Esta fase nos sirve para ejercitar el *reconocimiento* de palabras, ese aspecto *productivo* de la comprensión a partir de las características de la morfología productiva.

Fase 2: Marcar los conectores (coordinantes y subordinantes)

Tras un breve repaso de conjunciones y de pronombres de relativo, se procedió a mostrar un ejemplo en las cuatro primeras oraciones del texto:

Aquel día, el Emperador Amarillo *mostró* su palacio al poeta. *Fueron dejando* atrás, en largo desfile, las primeras terrazas occidentales *que*, como gradas de un casi inabarcable anfiteatro, *declinan* hacia un paraíso o jardín *cuyos* espejos de metal y cuyos intrincados cercos de enebro *prefiguraban* ya el laberinto.

Se estableció como tarea individual señalar cada uno de estos conectores en el texto, de manera que se diferenciases verbos de conectores.

Fase 3: Marcar los verbos omitidos

Esta fase requería suficiente pericia por parte del estudiante como para intuir y deducir dónde había verbos omitidos cuya existencia regía un orden determinado en las oraciones, para lo cual era indispensable que contase con cierto nivel de comprensión del texto previa a la tarea.

Hay varias ocasiones en el texto en las que la estructura admite la existencia de verbo omitido; hemos optado por señalar solamente aquéllos cuya ayuda para la comprensión es más evidente:

Hacia la medianoche, la observación de los planetas y el oportuno sacrificio de una tortuga les **permitieron desligarse** de esa región **que parecía** hechizada, **pero no desligarse** del sentimiento de **estar** perdido, **que** los **acompañó** hasta el fin (...) para los ojos el color **era** idéntico, **pero** la primera de todas **era** amarilla **y** la última **era** escarlata, tan delicadas **eran** las gradaciones **y** tan larga **era** la serie (...) **hay quien entiende que constaba** de un verso; **hay** otros **que entienden que constaba** de una sola palabra.

Fase 4: Separación de oraciones

Se procedió a mostrar a los estudiantes la separación de las cuatro primeras oraciones, y se encargó como tarea individual la separación de cada oración del texto. Esta actividad permite el *reconocimiento* de oraciones como unidades acotables:

1[Aquel día, el Emperador Amarillo **mostró** su palacio al poeta.] 2[Fueron dejando atrás, en largo desfile, las primeras terrazas occidentales] 3[**que**, como gradas de un casi inabarcable anfiteatro, **declinan** hacia un paraíso o jardín] 4[**cuyos** espejos de metal y cuyos intrincados cercos de enebro **prefiguraban** ya el laberinto.]

Fase 5: Desglose conceptual de oraciones

El objetivo de esta tarea es reducir cada oración a su sentido más elemental, como síntesis del contenido narrativo o descriptivo de la misma; actividad que obliga a entender la frase como unidad en el contexto global del relato y permite vislumbrar su función en relación con las demás.

Esta fase, junto con la anterior, está orientada al *reconocimiento* de las relaciones y el orden de las oraciones. De nuevo, se mostró un ejemplo realizado sobre las cuatro primeras:

- 1 Emperador muestra palacio a poeta.
- 2 Dejan atrás terrazas
- 3 dichas terrazas bajan a jardín
- 4 espejos y cercos del jardín prefiguran laberinto.

Esta fase supuso mayor dificultad, por la falta de práctica sintetizadora de los alumnos. Sin embargo, no faltaron quienes la cumplieron con éxito.

Primera prueba de comprensión

Se efectuó, por sorpresa y alevosamente, un breve examen de comprensión lectora con preguntas concernientes a argumento, detalles descriptivos, e interpretación personal a partir de los conceptos clave del relato (Anexo V). Obviamente, en lo referente a interpretación, las respuestas daban cabida a tantas posibilidades como individuos, pero se calificaron como correctas sólo aquellas que mostraban un origen trazable en el texto. Hay que tener en cuenta que hasta este momento los alumnos estaban realizando las distintas fases del experimento sin otorgarle el menor interés académico, ya que se les había asegurado que nada referente a este estudio tendría reflejo en sus notas de la asignatura.

La prueba se puntuó según el parámetro habitual en el sistema educativo chino, que considera aprobado a partir de 60 sobre 100. El resultado fue el siguiente:

Nota entre 80 y 100	16 estudiantes* (27.6% del total)
Nota entre 60 y 80	18 estudiantes (31% del total)
Nota inferior a 60	24 estudiantes (41.4% del total)

*De estos dieciséis:

- 4 (25%) habían superado el 95% de acierto en las tareas de análisis morfosintáctico. En cuanto a la prueba de comprensión, 2 obtuvieron 100 puntos de nota, 1 obtuvo 90 y el restante, 80.
- 3 (18.75%) oscilaban entre el 90 y el 95% de acierto analítico; en comprensión, 1 obtuvo 100 puntos y los otros dos, 80.
- 5 (31.25%) se hallaban entre el 85 y el 90% de acierto en las tareas analíticas; en comprensión, 3 obtuvieron 90 puntos, 2 obtuvieron 80.
- 3 (18.75%) oscilaban entre el 75 y el 78% de acierto analítico y los 3 obtuvieron 80 puntos en la prueba de comprensión.
- 1 (6.25%) no había seguido ninguna de las pautas explicadas en las fases, por lo que su análisis resultó ininterpretable e in calificable. Su comprensión quedó sin embargo puntuada con 80.

En el 75% de los casos (doce de los dieciséis), coincidieron el éxito analítico (superior al 85%) y el éxito comprensivo (superior al 80%). En los cuatro casos (25%) restantes, ni el éxito comprensivo ni el analítico pasan de 80%.

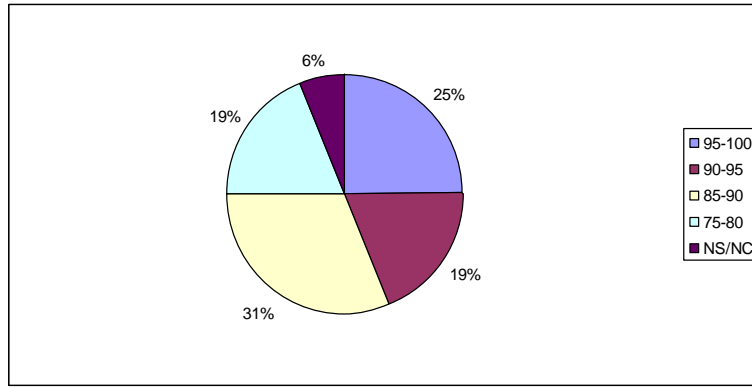


Figura 2.- Éxito en las tareas de análisis morfosintáctico

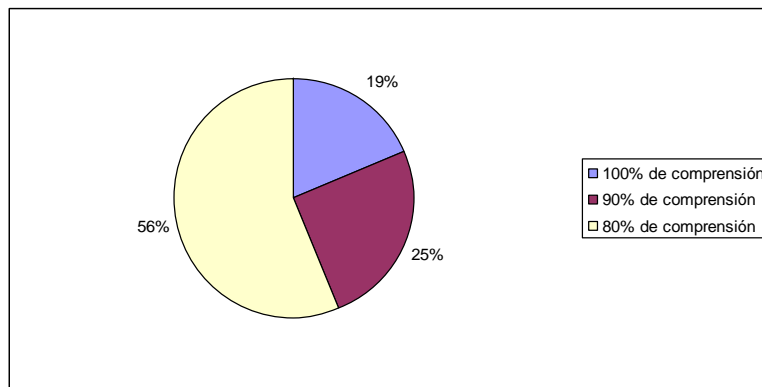


Figura 3.- Éxito en la prueba de comprensión

Fase 6: Esquema sintáctico interoracional

Se procedió a que el profesor realizase en la pizarra un esquema sintáctico representando las relaciones entre oraciones de manera horizontal (yuxtapuestas y coordinadas) y vertical (subordinadas). Salvo las primeras oraciones del primero y segundo párrafos, el esquema es notablemente horizontal:

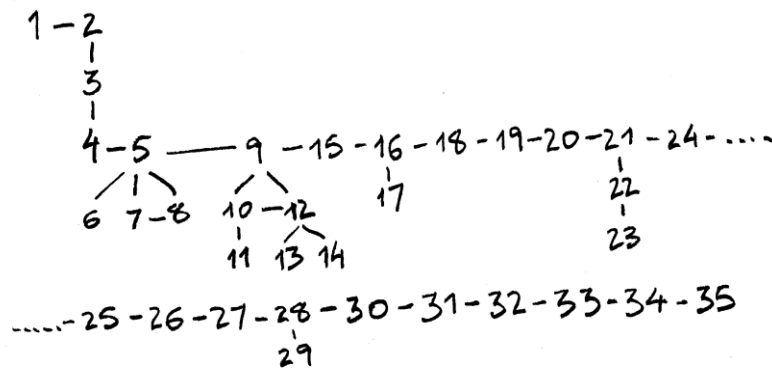


Figura 4.- Esquema sintáctico interoracional del primer párrafo

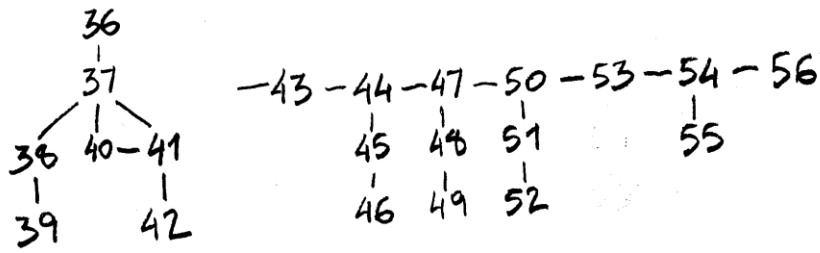


Figura 5.- Esquema sintáctico interoracional del segundo párrafo

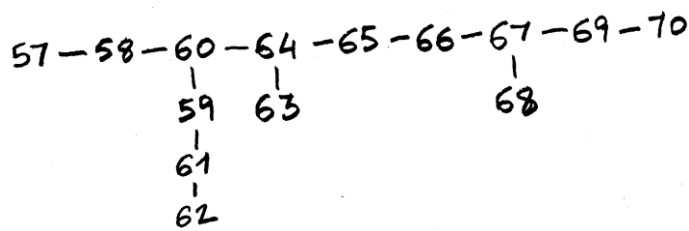


Figura 6.- Esquema sintáctico interoracional del tercer párrafo

Se percibe, como curiosidad y sin salir (al menos por el momento) del plano meramente anecdótico, que las únicas dos estructuras complejas del esquema parecen servir como soporte gráfico de la narración¹⁷:

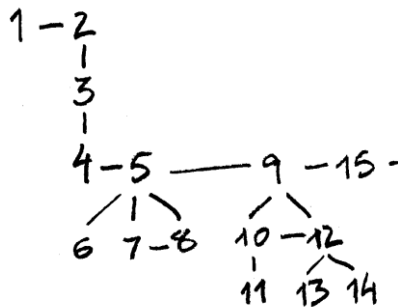


Figura 7.- Bajada al jardín y laberinto

¹⁷ Entre los asistentes al Curso de formación de profesores Nanjing 2011, estos detalles anecdóticos suscitaron cierta excitación. Uno de los asistentes, Antonio Becerra Bolaños (profesor de Literatura de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria) sugirió la relación entre el caso concreto del laberinto y la torre como objetos mágicos y las posibles interpretaciones posteriores de esta coincidencia gráfica; otro asistente, Antonio Pulido Patón (Doctor en Física e investigador de la Academia China de la Ciencia – Observatorio de la Montaña Púrpura, en Nanjing) comentó la posible relación entre los esquemas sintácticos de un discurso y su contenido, desde una perspectiva estética e incluso emocional.

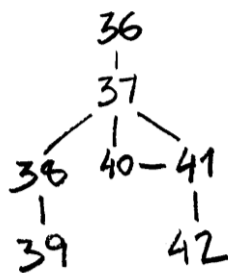


Figura 8.- Torre

Fase 7: Aclaraciones etimológicas

Como refuerzo a las seis actividades anteriores, se expuso una serie de etimologías que podían otorgar significado añadido al cuento. El conocimiento de la raíz y de la evolución de la primera palabra del título permite participar en un juego de sentidos que enriquece la comprensión del texto:

Parábola: del griego *parabolé*, “comparación”, que pasó al latín como *parabola*, con el sentido de “narración ejemplar”. En el latín vulgar medieval de España, sufrió el fenómeno de metátesis (cambio de orden en los sonidos, muy común en la formación del castellano) y trastocó la ‘l’ por la ‘r’, dando lugar a *palábura* que derivó al castellano ‘palabra’.

Estas aclaraciones se les entregaron bajo la forma de una lista en un documento complementario, tras la realización del esquema sintáctico interoracional, con la excusa de explicar, ya que coincidía con otros temas que se estaban tratando aquellos días en la asignatura, el fenómeno económico de la especulación a partir de la raíz de la palabra ‘espejo’, presente en la lista.

Resultados de la segunda prueba de comprensión

Hay que tener en cuenta que la suspicacia de los estudiantes debió de influir en su grado de atención durante las fases 6 y 7: a pesar de garantizárseles que no habría reflejo de ningún tipo en sus notas de la asignatura, el hecho de que hubiese mediado una prueba despertaba inevitablemente su recelo.

Se les permitió la posesión del esquema sintáctico a modo de “chuleta” durante la prueba, consistente en una síntesis individual del relato. Se les insistió en que la síntesis no debía sobrepasar diez renglones; algunos de ellos lo interpretaron como que había que emplear diez o menos oraciones conceptuales, al modo del desglose de la fase 5; este malentendido, sin embargo, favoreció su labor sintética.

El resultado fue el siguiente, según el sistema de puntuación empleado antes:

Comprensión total	41 (70.7%)
Comprensión parcial	11 (19%)
Comprensión nula	6 (10.3%)

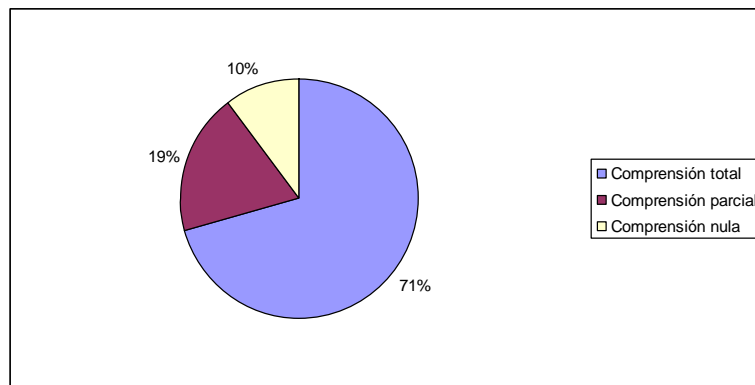


Figura 9.- Resultados de la segunda prueba de comprensión

Considerando:

- comprensión “total”: éxito de síntesis argumental y descriptiva, más interpretación personal consistente (en un sistema de puntos, equivaldría a la franja de 90 a 100);
- comprensión “parcial”: síntesis de parte del argumento y de la ambientación, sin llegar a exponer claramente interpretaciones personales (abanico entre 50 y 80 puntos);
- comprensión “nula”: la incoherencia argumental, descriptiva e interpretativa (por debajo de 40 puntos).

7. CONCLUSIONES

Sería preciso realizar, en el futuro, más estudios de este tipo, aplicando distintas aproximaciones y en distintos niveles, dado que los resultados del análisis que nos ocupa reflejan un caso aislado, derivado de una sola actividad y un solo tipo de texto. Mientras tanto, la inversión en el porcentaje de éxito en la comprensión lectora entre los resultados de la primera prueba y la segunda (de 27.6% a 70.7%) y, sobre todo, la relación coincidente entre éxito analítico y éxito en la comprensión entre los estudiantes con mejor resultado en la primera prueba, permiten asumir la utilidad efectiva de tareas de análisis morfosintáctico como herramienta estratégica individual del aprendiente chino de E/LE para afianzar su competencia de comprensión lectora y, con ello, aproximarse a las culturas hispánicas.

Por otro lado, y como ya se ha expresado en el primer epígrafe, teniendo en consideración las características del entorno de enseñanza-aprendizaje en el que desarrolla sus destrezas este alumnado, que no le brinda facilidades para la práctica

intensiva, juzgamos de gran utilidad la transmisión, por parte del profesorado, de técnicas y métodos que le sirvan individualmente para su enfrentamiento, en mayor soledad y precariedad que los estudiantes de español en otros contextos, a la ardua tarea de adquisición de la lengua y las culturas que, por un motivo u otro, se han cruzado en su camino.

REFERENCIAS

- Anglada Escudé, Mariona (2010). El arte no es universal. *Tinta china*, n.º 5. Web. Fecha de consulta: 16/11/2011.
- Bosque, Ignacio y Gutiérrez-Reixach, Javier (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: AKAL. Impreso.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes. Web. Fecha de consulta: 2/12/2011.
- Cortés Moreno, Maximiano (2002). Dificultades lingüísticas de los estudiantes chinos en el aprendizaje de ELE, *Carabela*, 52. Madrid: SGEL. Impreso.
- Creel, Herrlee G. (1976). *El pensamiento chino desde Confucio hasta Mao Tse-Tung*. Madrid: Alianza Editorial. Impreso.
- Feng Yulan (1966). *A Short History of Chinese Philosophy*. Nueva York: The Free Press. Impreso.
- García, Anabel y Massaguer Soriano, Lara (2011). La asignatura de Cultura en las aulas E/LE de la universidad: Propuestas didácticas y actividades. *IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011. Suplementos SinoELE*, 5, 224-234. Web. Fecha de consulta: 16/11/2011.
- Lamarti, Rachid (2011). Del sinograma a la letra. *SinoELE*, 4. Web. Fecha de consulta: 16/11/2011.
- Mosqueira, María Laura (2011). Su fama lo precede: Uso del método de español moderno en el contexto universitario en China en la actualidad. *IV Jornadas de Formación de Profesores de Español en China: Didáctica y materiales en el aula de E/LE en China. Pekín, 24, 25 y 26 de junio de 2011. Suplementos SinoELE*, 5, 9-30. Web. Fecha de consulta: 16/11/2011.
- Nisbett, Richard (2003). *The Geography of Thought. How Asians and Westerners Think Differently... And Why*. Nueva York: The Free Press. Impreso.
- Oxford, Rebeca (1996). Why is Culture Important for Language Learning Strategies? En Oxford, R. (ed.), *Language Learning Strategies Around the World: Cross-cultural Perspectives*. Hawaii: Hawaii University Press. Web. Fecha de consulta: 2/12/2011.
- Rodríguez Ruiz, Mayra y García Merás, Emilio (2005). Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36-4. Web. Fecha de consulta: 2/12/2011.

- Sánchez Griñán, Alberto (2009a). Estrategias de aprendizaje de estudiantes chinos de español. *II Jornadas de Formación de Profesores de ELE: Estrategias de enseñanza y aprendizaje del español en China. Pekín, 1 a 3 de julio de 2009. Suplementos MarcoELE, 8*. Web. Fecha de consulta: 2/12/2011.
- Sánchez Griñán, Alberto (2009b). Reconciliación metodológica e intercultural: posibilidades de la enseñanza comunicativa de lenguas en China. En Sánchez, A. y Melo, M. (coord.), *Qué saber para enseñar a estudiantes chinos*. Buenos Aires: Ediciones Voces del Sur. Impreso.
- Sánchez Griñán, Alberto (2010). Oriente encuentra a occidente. Actividades de reflexión y conversación de temática intercultural. Grupo de Investigación SinoELE. Web. Fecha de consulta: 16/11/2011.
- Santamaría Martínez, Rocío (2006). Sugerencias para la aplicación didáctica del cuento al aula de E/LE, *Carabela*, 59. Madrid: SGEL. Impreso.

ANEXO I: TEXTO

Parábola del palacio

Aquel día, el Emperador Amarillo mostró su palacio al poeta. Fueron dejando atrás, en largo desfile, las primeras terrazas occidentales que, como gradas de un casi inabarcable anfiteatro, declinan hacia un paraíso o jardín cuyos espejos de metal y cuyos intrincados cercos de enebro prefiguraban ya el laberinto. Alegrementemente se perdieron en él, al principio como si condescendieran a un juego y después no sin inquietud, porque sus rectas avenidas adolecían de una curvatura muy suave pero continua y secretamente eran círculos. Hacia la medianoche, la observación de los planetas y el oportuno sacrificio de una tortuga les permitieron desligarse de esa región que parecía hechizada, pero no del sentimiento de estar perdido, que los acompañó hasta el fin. Antecámaras y patios y bibliotecas recorrieron después y una sala hexagonal con una clepsidra, y una mañana divisaron desde una torre un hombre de piedra, que luego se les perdió para siempre. Muchos resplandecientes ríos atravesaron en canoas de sándalo, o un solo río muchas veces. Pasaba el séquito imperial y la gente se prosternaba, pero un día arribaron a una isla en que alguno no lo hizo, por no haber visto nunca al Hijo del Cielo, y el verdugo tuvo que decapitarlo. Negras cabelleras y negras danzas y complicadas máscaras de oro vieron con indiferencia sus ojos; lo real se confundía con lo soñado o, mejor dicho, lo real era una de las configuraciones del sueño. Parecía imposible que la tierra fuera otra cosa que jardines, aguas, arquitecturas y formas de esplendor. Cada cien pasos una torre cortaba el aire; para los ojos el color era idéntico, pero la primera de todas era amarilla y la última escarlata, tan delicadas eran las gradaciones y tan larga la serie.

Al pie de la penúltima torre fue que el poeta (que estaba como ajeno a los espectáculos que eran maravilla de todos) recitó la breve composición que hoy vinculamos indisolublemente a su nombre y que, según repiten los historiadores más elegantes, le deparó la inmortalidad y la muerte. El texto se ha perdido; hay quien entiende que constaba de un verso; otros, de una sola palabra. Lo cierto, lo increíble, es que en el poema estaba entero y minucioso el palacio enorme, con cada ilustre porcelana y cada dibujo en cada porcelana y las penumbras y las luces de los crepúsculos y cada instante desdichado o feliz de las gloriosas dinastías de mortales, de dioses y de dragones que habitaron en él desde el interminable pasado. Todos callaron, pero el Emperador exclamó: ¡Me has arrebatado el palacio! y la espada de hierro del verdugo segó la vida del poeta.

Otros refieren de otro modo la historia. En el mundo no puede haber dos cosas iguales; bastó (nos dicen) que el poeta pronunciara el poema para que desapareciera el palacio, como abolido y fulminado por la última sílaba. Tales leyendas, claro está, no pasan de ser ficciones literarias. El poeta era esclavo del emperador y murió como tal; su composición cayó en el olvido porque merecía el olvido y sus descendientes buscan aún, y no encontrarán, la palabra del universo.

ANEXO II: FASES 1-4

1[Aquel día, el Emperador Amarillo **mostró** su palacio al poeta.] 2[Fueron dejando atrás, en largo desfile, las primeras terrazas occidentales] 3[que, como gradas de un casi inabarcable anfiteatro, **declinan** hacia un paraíso o jardín] 4[cuyos espejos de metal y cuyos intrincados cercos de enebro **prefiguraban** ya el laberinto.] 5[Alegremente **se perdieron** en él, al principio] 6[como si **condescendieran** a un juego] 5[y después no sin inquietud,] 7[porque sus rectas avenidas **adolecían** de una curvatura muy suave pero continua] 8[y secretamente **eran** círculos.] 9[Hacia la medianoche, la observación de los planetas y el oportuno sacrificio de una tortuga les **permitieron**] 10[**desligarse** de esa región] 11[que **parecía** hechizada,] 12[pero no **desligarse** del sentimiento] 13[de **estar** perdido,] 14[que los **acompañó** hasta el fin.] 15[Antecámaras y patios y bibliotecas **recorrieron** después y una sala hexagonal con una clepsidra,] 16[y una mañana **divisaron** desde una torre un hombre de piedra,] 17[que luego **se les perdió** para siempre.] 18[Muchos resplandecientes ríos **atravesaron** en canoas de sándalo, o un solo río muchas veces.] 19[Pasaba el séquito imperial] 20[y la gente **se prosternaba**,] 21[pero un día **arribaron** a una isla] 22[en que alguno no lo **hizo**,] 23[por no **haber visto** nunca al Hijo del Cielo,] 24[y el verdugo **tuvo** que **decapitarlo**.] 25[Negras cabelleras y negras danzas y complicadas máscaras de oro **vieron** con indiferencia sus ojos;] 26[lo real **se confundía** con lo soñado] 27[o, mejor dicho, lo real **era** una de las configuraciones del sueño.] 28[Parecía imposible] 29[que la tierra **fuera** otra cosa que jardines, aguas, arquitecturas y formas de esplendor.] 30[Cada cien pasos una torre **cortaba** el aire;] 31[para los ojos el color **era** idéntico,] 32[pero la primera de todas **era** amarilla] 33[y la última **era** escarlata,] 34[tan delicadas **eran** las gradaciones] 35[y tan larga **era** la serie.]

36[Al pie de la penúltima torre **fue**] 37[que el poeta] 38[(que **estaba** como ajeno a los espectáculos] 39[que **eran** maravilla de todos)] 37[**recitó** la breve composición] 40[que hoy **vinculamos** indisolublemente a su nombre] 41[y que,] 42[según **repiten** los historiadores más elegantes,] 41[le **deparó** la inmortalidad y la muerte.] 43[El texto **se ha perdido**;] 44[hay] 45[quien **entiende**] 46[que **constaba** de un verso;] 47[**hay** otros] 48[que **entienden**] 49[que **constaba** de una sola palabra.] 50[Lo cierto, lo increíble, **es**] 51[que en el poema **estaba** entero y minucioso el palacio enorme, con cada ilustre porcelana y cada dibujo en cada porcelana y las penumbras y las luces de los crepúsculos y cada instante desdichado o feliz de las gloriosas dinastías de mortales, de dioses y de dragones] 52[que **habitaron** en él desde el interminable pasado.] 53[Todos **callaron**,] 54[pero el Emperador **exclamó**:] 55[¡Me **has arrebatado** el palacio!] 56[y la espada de hierro del verdugo **segó** la vida del poeta.]

57[Otros **refieren** de otro modo la historia.] 58[En el mundo no **puede haber** dos cosas iguales;] 59[**bastó**] 60[(nos **dicen**)] 61[que el poeta **pronunciara** el poema] 62[para que **desapareciera** el palacio, como abolido y fulminado por la última sílaba.] 63[Tales leyendas,] 64[claro **está**,] 63[no **pasan de ser** ficciones literarias.] 65[El

poeta **era** esclavo del emperador] 66[**y murió** como tal;] 67[su composición **cayó** en el olvido] 68[**porque merecía** el olvido] 69[**y** sus descendientes **buscan** aún,] 70[**y no encontrarán**, 69/70[la palabra del universo.]

ANEXO III: FASE 5

1 Emperador muestra palacio a poeta.

2 Dejan atrás terrazas

3 dichas terrazas bajan a jardín

4 espejos y cercos del jardín prefiguran laberinto.

5 Se pierden en laberinto, alegres primero (6 como en un juego) y luego preocupados

7 porque avenidas del laberinto hacen curva

8 y círculos.

9 Mediante observación de planetas y sacrificio de tortuga logran:

a) 10 salir del laberinto 11 laberinto parece hechizado

b) 12 pero no salen del sentimiento 13 de estar perdido 14 este sentimiento perdura.

15 Recorren otras estancias del palacio

16 y ven a un hombre de piedra

17 hombre de piedra luego desaparece.

18 Atraviesan muchos ríos, o uno muchas veces.

19 Al paso del séquito imperial

20 la gente se inclina

21 llegan a una isla

22 en la isla alguien no se inclina

23 porque no sabe quién es el emperador

24 el verdugo lo mata.

25 Ven maravillas

26-27 no se puede distinguir lo real de lo soñado.

28-29 El palacio parece abarcar el universo.

30-31 Hilera de torres de mismo color

32 pero primera amarilla

33 última escarlata

34-35 se trata de una larga serie de ligeros cambios de tono.

36 Al pie de penúltima torre

37 poeta recita poema

(38 poeta parece distraído de cuanto 39 maravilla a todos los demás)

40 vinculamos poema al nombre del poeta

41 poeta debe fama y muerte al poema 42 según historiadores.

43 No conocemos el poema
44-45-46 unos creen que era un verso
47-48-49 otros creen que era una palabra
50 es cierto e increíble
51 que en el poema estaba todo el palacio con todos sus objetos y todos sus habitantes
52 desde el interminable pasado.

53 Todos callan
54 emperador grita 55 que poeta le ha quitado palacio
56 verdugo mata a poeta.

57 Otros lo cuentan de otro modo.

58 No puede haber 2 cosas iguales
60 dicen 59 que basta
61 que el poeta recite el poema 62 para que desaparezca el palacio

64 Está claro 63 que tales leyendas sólo son ficciones literarias

65-66 El poeta era esclavo y murió como esclavo
67 el poema fue olvidado 68 porque merecía el olvido
69-70 sus descendientes buscan aún la palabra del universo y no la encontrarán.

ANEXO IV: FASE 7 (ejemplo)

- Parábola: del griego *parabolé*, “comparación”, que pasó al latín como *parabola*, con el sentido de “narración ejemplar”. En el latín vulgar medieval de España, sufrió el fenómeno de metátesis (cambio de orden en los sonidos, muy común en la formación del castellano) y trastocó la ‘l’ por la ‘r’, dando lugar a *palábura* que derivó al castellano actual ‘palabra’.
- Poeta: del griego *poietés*, agente del verbo *poiéin*, “crear”.
- Paraíso: del avéstico (antigua lengua persa) *pairidaeza*, “jardín privado, artificial”, formado con el prefijo *pairi-* (“alrededor”) y *daeza* (“muro de ladrillo”).
- Espejo: del latín *speculum*, que a su vez deriva de la raíz indoeuropea *spek*, “contemplar”.
- Laberinto: del griego *labyrinthós*, nombre que se daba a recintos sagrados de templos dedicados a diosas femeninas, normalmente bajo tierra, de pasillos muy estrechos y oscuros que evocaban el misterio de la creación de la vida. Esta palabra, a su vez, derivaba de *labrys*, hacha ritual de doble hoja simétrica (cada hoja con forma de media luna) que se empleaba en ceremonias religiosas consagradas a estas diosas.
- Planeta: del griego *planetes*, “errante”; por su característica de moverse entre las estrellas, los griegos identificaron los planetas con dioses.
- Clepsidra: del griego *klepsydra*, formado por *kleptéin* (“robar”) e *hydros* (“agua”). Artefacto inventado en China en la Antigüedad para medir el tiempo.
- Verdugo: originalmente designaba a una rama de árbol que no hubiera terminado de endurecerse (de ahí que se forme a partir del adjetivo ‘verde’); dada su flexibilidad, estas varas se empleaban para azotar a las personas. Con el tiempo, se asoció la vara con el castigo y a continuación con la persona que ejecuta el castigo.
- Historia: del griego *istoréin*, “investigar” y “preguntar”. Parece que su raíz es el protoindoeuropeo *wit*, “ver / saber”.
- Universo: del latín *universus*, “todo”. El componente *uni-*, derivado de *unus* (“uno”), le proporciona un fuerte matiz de unidad, al tiempo que *versus* (“contrario”, “opuesto”) resalta su variedad.

ANEXO V: PRIMERA PRUEBA DE COMPRENSIÓN

- 1 – ¿Qué relación tiene el título con la historia?
- 2 – ¿Cuándo y dónde tiene lugar esta historia?
- 3 – ¿Por qué matan y se comen a la tortuga?
- 4 – ¿Qué caracteriza a las torres?
- 5 – ¿Por qué el poema deparó al poeta inmortalidad y muerte?
- 6 – ¿Por qué se enfadó el emperador?
- 7 – ¿Qué es “la palabra del universo”?