

**XII ENCUENTRO
DE PROFESORES DE ESPAÑOL
DE ESLOVAQUIA**

ACTAS



Bratislava
10 – 12 de noviembre de 2007

Autores:

Alejandro Hermida de Blas – *Doctor en Filología Eslava. Universidad Complutense de Madrid. Traductor.*

Cristina Gil Sánchez – *Profesora de la Universidad de Matej Bel de Banská Bystrica.*

Milan Kolcun – *Profesor de lengua española, Sección Bilingüe de Košice*

Verónica González Álvarez – *Directora del Aula Cervantes de Bratislava.*

Manuel Fernández – *Instituto Cervantes de Amman.*

Conde Rodríguez – *Instituto Cervantes de Amman.*

Bohdan Ulašin – *Profesor de lengua española de la Universidad Comenius de Bratislava*

Ladislav Trup – *Catedrático de lengua española de la Universidad Comenius de Bratislava*

Silvia Vertanová – *Profesora de lengua española de la Universidad Comenius de Bratislava*

Director del consejo editorial: Luis Pardiñas Béjar

Consejo editorial: Prof. Dr. Ladislav Trup, PhD., Dr. Jaroslav Šoltys, PhD., Alejandro Hermida de Blas

Reseñadora: Ana Elisa Suárez – Técnico responsable del Aula Cervantes de Bratislava

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE COOPERACIÓN INTERNACIONAL
AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN, EMBAJADA DE ESPAÑA EN BRATISLAVA

© De los textos: los autores

Impreso en Bratislava, República Eslovaca

Fecha de publicación: 2008

Imprime: AnaPress Bratislava (info@anapress.sk)

N.I.P.O. 660-08-341-6

ISBN 978-80-89137-42-8

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
<i>Luis Pardiñas Béjar</i>	

PRESENTACIÓN	7
<i>Miguel Aguirre de Cárcer</i>	

I. DIDÁCTICA

Aprender vocabulario: Cómo organizar el lexicón mental de nuestros alumnos	11
<i>Cristina Gil Sánchez</i>	

La enseñanza de la comunicación no verbal de la clase de Español de los Negocios	33
<i>Manuel Fernández – Conde Rodríguez</i>	

Fraseología en la cabina de interpretación Acercas de la preparación de futuros intérpretes	51
<i>Silvia Vertanová</i>	

II. LITERATURA

Doncellas... ¿o ya no tanto? 8 de marzo: mujeres y literatura en el aula ELE	67
<i>Verónica González Alvarez</i>	

La traducción de poesía eslovaca al Español. Aproximación teórica y metodológica a partir de una experiencia práctica	89
<i>Alejandro Hermida de Blas</i>	

Presentación de la traducción de la obra de Amado Nervo <i>El diamante de la inquietud</i>	105
<i>Milan Kolcun</i>	

III.
LINGÜÍSTICA

Los dobles en español	113
<i>Bohdan Ulašín</i>	
La influencia del inglés en algunas preposiciones españolas	119
<i>Ladislav Trup</i>	

INTRODUCCIÓN

Desde que comenzaron los encuentros de profesores allá por 1996, casi como una reunión de amigos inquietos por situar la presencia del español en Eslovaquia en el puesto que merecía, éstos se han hecho cada vez más sólidos y son, casi desde entonces, la cita de referencia en la que se presentan los aspectos más actuales de la lengua y la cultura españolas, desde la perspectiva de la formación y actualización docentes a la presentación de los avances de la investigación en Eslovaquia y al intercambio de conocimientos en la enseñanza del español.

Las Actas del XII Encuentro de profesores recogen diferentes temas de interés en didáctica, lingüística y traducción, y en ellas encontramos comunicaciones que tienen por objeto ampliar los recursos de la práctica docente en la enseñanza del vocabulario, que nos sugieren cómo utilizar la literatura y los temas de actualidad en la clase de ELE, o que ponen de relieve otras estrategias para el español con fines específicos. Otras comunicaciones destacan la importancia del problema de la traducción y de la interpretación, que necesitan una atención cuidada e intensiva; y, finalmente, están las que muestran los avances de la investigación eslovaca en el campo de la lingüística.

El tiempo pasa y con él se suceden los cambios y relevos: a la vez que decimos adiós y rendimos homenaje a la eficacia de la labor desarrollada por la anterior Agregada de educación María José Lacleta, saludamos la aparición puntual desde hace once años de estas Actas que recogen los frutos anuales del esfuerzo y el interés del profesorado eslovaco de español. A todos cuantos han participado con su generoso esfuerzo, desde la tarima del conferenciante a la silla del auditorio, gracias.

Bratislava, Octubre 2008

*Luis Pardiñas Béjar,
Agregado de Educación,
Embajada de España en Bratislava*

PRESENTACIÓN

Un año más, cumplo con gran satisfacción el encargo de presentar estas Actas del duodécimo Encuentro de Profesores de Español de Eslovaquia, que tuvo lugar en Bratislava, del 10 al 12 de noviembre de 2007.

Y un año más, pudimos constatar el interés que suscitó este nuevo Encuentro para todos aquellos que se sienten ligados, y comprometidos, a la enseñanza del español en Eslovaquia. El importante número de participantes, la calidad de los ponentes y las discusiones posteriores a las ponencias pusieron de manifiesto este interés y la reconocida utilidad de estas reuniones que con tanto éxito viene organizando la Agregaduría de Educación de la Embajada de España en Bratislava.

Señalar el creciente interés por el aprendizaje del español en Eslovaquia, como en gran parte de los demás países europeos, se ha convertido en una obviedad. Pero, sobre todo, debe ser un acicate para que tratemos de prestar la mayor ayuda posible tanto a los enseñantes que contribuyen de forma decisiva a difundir nuestra lengua en este país como a cuantos estudiantes se sienten atraídos por su aprendizaje, que a menudo deben compaginar con muchas otras obligaciones profesionales, familiares y personales.

Esta cita regular de los Profesores de Español de Eslovaquia se ha consagrado como un instrumento relevante para actualizar conocimientos, acercarse a nuevas metodologías o iniciarse en nuevos enfoques pedagógicos, en busca de una constante mejora en la calidad de la enseñanza del español. Pero es también una fecha esperada por gran parte de los profesores de español en Eslovaquia para reencontrarse con amigos y colegas, intercambiar experiencias y encarar nuevos proyectos.

Los siete Institutos bilingües de enseñanza secundaria en Eslovaquia, los tres Lectorados en Universidades del país, el Aula Cervantes de Bratislava, la participación anual de un alumno eslovaco en la Ruta Quetzal o las becas de formación y perfeccionamiento del profesorado son otros tantos ejemplos de iniciativas oficiales del Gobierno español para contribuir al aprendizaje del idioma español en Eslovaquia. A ellas se une el creciente número de escuelas de primaria y de secundaria de la enseñanza pública y privada eslovaca que ofrecen el aprendizaje del español como lengua extranjera. Quisiera aprovechar esta ocasión para agradecer de nuevo al Ministerio de Educación de la República Eslovaca su entusiasta y eficaz colaboración.

Todos estos datos me mueven a ser optimista sobre la vitalidad y pujanza del español en Eslovaquia y a expresar mi convencimiento de que seguirá siendo así por muchos años.

Bratislava, 2008

Miguel Aguirre de Cárcer
Embajador de España

I.
DIDÁCTICA

APRENDER VOCABULARIO: CÓMO ORGANIZAR EL LEXICÓN MENTAL DE NUESTROS ALUMNOS

Cristina Gil Sánchez

1. PARA ENTRAR EN SITUACIÓN

1.1 UN BREVÍSIMO PLANTEAMIENTO TEÓRICO

En primer lugar, quisiera decir que esta comunicación es un resumen muy breve de mi trabajo de investigación “*Procesos cognitivos en la enseñanza de vocabulario*” que me llevó a la obtención del DEA (Diploma de Estudios Avanzados). He intentado destacar aquellos aspectos que puedan serle útiles a los docentes de español en Eslovaquia. Para todo aquel que quiera ampliar información y conocimientos he adjuntado bibliografía sobre el tema.

Mi punto de partida fue ahondar en los principios del Enfoque Léxico de Michael Lewis y de Nation y porque quería aplicarlos enseñando colocaciones y expresiones institucionalizadas a mis alumnos eslovacos. Pretendía entrenarlos en la estrategia de segmentar el input en unidades de significados superiores a la palabra y facilitar un posterior aprendizaje incidental o no planificado.

En torno al principio fundamental del Enfoque Léxico: *La Gramática puede explicarse a partir del léxico. La lengua es léxico gramaticalizado* gira todo el cambio de perspectiva que ha de realizar el docente en cuanto a su teoría de lengua (en qué consiste una lengua) y a su teoría de enseñanza y aprendizaje (cómo se aprende mejor una lengua).

Se trata de familiarizarse tanto en la teoría como en la práctica con los procesos de adquisición de la competencia léxica (capacidad de relacionar adecuadamente formas con significados, así como utilizar dicha información). Varios campos de la Lingüística han influido este cambio de perspectiva del que hablo: Psicolingüística, Lingüística Cognitiva, Enfoque Léxico, las relaciones con la Semántica (por ejemplo averiguar cómo se controla la activación de la forma léxica y el significado), una aproximación que privilegie una mayor atención a la forma, así como el *Noticing* que propone Schmidt provocando a los alumnos una toma de conciencia de los fenómenos lingüísticos; la Pragmática y el análisis del discurso tanto oral como escrito.

Los alumnos eslovacos que llegan a la universidad tienen un nivel intermedio (B2) y aunque conocen todas las estructuras gramaticales y cuentan con una gran riqueza de vocabulario, cometen errores propiamente de competencia léxica. Pienso que se puede insistir en el registro, en los contextos de uso, en el significado cotextual y contextual cuando se les enseña a ser competentes en español.

En la práctica he intentado proponer actividades de activación de la competencia léxica (sacándole el máximo partido a los diccionarios como REDES, CLAVE, DICE así como a diccionarios de aprendizaje y corpus lingüísticos a través de las nuevas tecnologías), e integrar el componente cultural en clases de conversación, con talleres de escritura cooperativa basándome en un análisis previo de las necesidades y con el foco de atención puesto en el alumno, diseñando actividades destinadas a *aprender a aprender*, facilitándoles estrategias de aprendizaje, estimulando su autonomía.

Antes de pasar a presentar mi propuesta didáctica, les dejo unos breves apuntes de qué entendemos por Lingüística Cognitiva pues sólo a partir del cambio de paradigma que propugna esta nueva corriente podremos entender el verdadero alcance que tendrá en nuestras clases, pues decir que las fronteras entre la Gramática (entendida como sistema, estructura, armazón) y el Vocabulario (entendida como los ladrillos que rellenan y dar cuerpo al edificio de la lengua) no están tan claramente delimitadas y diferenciadas rompe con nuestra concepción de la lengua creada tras décadas de dominio de la corriente estructuralista en la Lingüística moderna.

Los principios fundamentales de la Lingüística Cognitiva son:

- El estudio del lenguaje no puede separarse de su función cognitiva y comunicativa. La palabra clave aquí es USO.
- La categorización se realiza a partir de estructuras conceptuales, relaciones prototípicas y relaciones de semejanza.
- El lenguaje tiene carácter simbólico. Su primera función es significar.
- La gramática consiste en la estructuración y simbolización del contenido semántico a partir de una forma fonológica.
- Caracterización dinámica del lenguaje que difumina las fronteras entre los niveles del lenguaje.

La Lingüística Cognitiva es un modelo funcional, no formal y basado en el uso. Para la LC la función y el significado condicionan la forma. En la evolución y formación de esta disciplina podemos rastrear el paso de una

Gramática generativa a una Semántica generativa (Lakoff), así como la incorporación de distintas teorías generales como: la teoría de los prototipos, la semántica cognitiva, la teoría de la metáfora, la gramática cognitiva, la gramática de construcciones, la teoría de la gramaticalización.

1.2 ¿POR QUÉ ENSEÑAR UNIDADES LÉXICAS?

Según Nation, el que varias palabras tiendan a aparecer juntas y tengan cierto grado de impredecibilidad semántica justifica que dediquemos tiempo a enseñar colocaciones, porque además favorecen la fluidez y la selección léxica que hacen los nativos.

Veamos 3 argumentos más en detalle:

1. El conocimiento de una lengua es sobre todo conocimiento colocacional.
2. Todo uso apropiado de la lengua y en el que prime la fluidez requiere conocimiento colocacional.
3. Muchas palabras se usan en un conjunto limitado de colocaciones; pues bien, conocerlas es parte de lo que implica tener un dominio de las palabras.

N. Ellis (2001) defiende que aunque es posible encontrar reglas gramaticales que expliquen la estructura de la lengua, a efectos prácticos, el conocer una lengua y saber cómo se usa pueden ser explicados con asociaciones de secuencias de palabras almacenadas como bloques.

Pawley y Syder (1983) también defienden que la mejor manera de explicar cómo algunos estudiantes logran una fluidez y una corrección lingüística propia de nativos, almacenando grandes cantidades bloques preconstruidos y sin analizar en su memoria y recurriendo a ellos cuando hablan. Las palabras se almacenan de distintas maneras; unas veces como una sola pieza y otras veces como miembro constituyente de unidades léxicas más complejas que se almacenan en bloque, todas juntas. No olvidemos que la mayor parte de la lengua que usamos consiste en combinaciones familiares de palabras.

Si la frecuencia de las colocaciones o la frecuencia de palabras comunes, generales y delexicalizadas en combinación con otras, es alta, debemos prestarles atención.

Enseñar colocaciones es consecuente con el aprendizaje cualitativo que defiende el método comunicativo: los alumnos deben ampliar el conocimiento de palabras frecuentes ya conocidas.

Lo ideal sería mantener un equilibrado balance entre unidades almacenadas como bloques sin analizar, y el conocimiento de reglas que subyacen a la creación de nuevas secuencias de palabras.

Hay que tener en mente que el aprendizaje tiene lugar sobre todo a través del uso receptivo y productivo de la lengua que busque una negociación del significado de un mensaje que se pretenda transmitir. Por eso no podemos olvidar que aunque introduzcamos actividades de “focus on form” o “conscious raiseness” en nuestro programa particular, hemos de saber que gran parte del aprendizaje será incidental.

Nation sugiere que al primer grupo de su clasificación se le debería prestar atención entendiendo a la frecuencia y al alcance de ocurrencia con otros items; que el aprendizaje de su significado debería ser enriquecido mediante análisis y explicación de sus partes y de su historia; y que no se debería olvidar su funcionamiento en el discurso. Para el segundo grupo aconseja que se busquen los patrones, los modelos que subyacen a su estructura. Para ello, sugiere centrarse en colocaciones frecuentes y ver cómo se relacionan con sus colocados. Por último, para el tercer grupo, sugiere que frases enteras se aprendan de memoria como un bloque y que sólo posteriormente se aborde una explicación típicamente gramatical.

Yo veo las colocaciones como un principio que ayuda a organizar y almacenar el léxico en el lexicón mental. Ayudan a distinguir palabras sinónimas y favorecen la creación de asociaciones correctas entre palabras que suelen aparecer juntas.

Mostrar a los alumnos cómo segmentar la lengua y cómo ciertas palabras tienden a agruparse con otras les abre la puerta a un aprendizaje autónomo, reflexivo y responsable.

O como dice Lewis, despertar la manera de darse cuenta de las colocaciones puede ser un modo muy eficaz de aumentar su poder comunicativo, es decir, de tener más habilidad de acercarse a lo que quieren decir con los medios con los que cuentan.

Por no decir que resulta más económico y eficaz aprender el bloque y luego segmentarlo en partes, que aprender las partes y luego el bloque como un ítem extra.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LAS CLASES

Muchas y muy variadas pueden ser las propuestas de enseñanza de las unidades léxicas. Empezaremos primero de una forma muy general para después concretizarlas con actividades y ejercicios propuestos por autores.

1. Seleccionar las palabras clave de las áreas temáticas requeridas para la realización y perfeccionamiento de tareas comunicativas relevantes que satisfagan las necesidades de los alumnos. Para ello, tendremos que tener en cuenta la frecuencia de uso y la eficacia de la unidad léxica en cuestión. Serían útiles los diccionarios temáticos de Rafael del Moral o el de Rafael Méndez.
2. Aplicar principios léxico-estadísticos que muestren las palabras de mayor frecuencia en discursos orales/escritos (vocabulario general) o aquellas referidas a ciertas áreas temáticas específicas (léxicos específicos). Es necesario que la frecuencia vaya acompañada por la dispersión, es decir, que la aparición sea frecuente en distintos tipos de discurso y en distintas áreas temáticas.
3. Seleccionar textos auténticos, hablados y escritos, y practicar la enseñanza-aprendizaje de cuantas palabras contengan. Esta propuesta aunque se basa en la selección de textos también permite la planificación léxica. Los podemos graduar según tipos y géneros discursivos: descripciones, narraciones, textos expositivos, argumentativos. Una vez reconocida la palabra nuclear la tomamos como palabra estímulo para explotar: referentes, lexicogénesis, potencialidades semánticas, campos léxicos, niveles de empleo o registro, expresiones hechas.
4. No planificar el desarrollo del vocabulario pero posibilitar el desarrollo de todo lo que el alumno necesite cuando intervenga en tareas comunicativas.

El análisis de las unidades léxicas debe ser triple: formal, semántico y pragmático.

2.1 ELABORACIÓN DE UN CUADERNO LÉXICO

A continuación detallo las instrucciones que les dí a mis alumnos para que elaboraran un cuaderno léxico:

- Se trata de organizar, clasificar y “cocinar la masa” de palabras y combinaciones (más o menos fijas) de palabras que os vayan surgiendo en vuestro proceso de aprendizaje.

- Del tiempo que le dediquéis, de los ingredientes y de su sabia combinación y manipulación saldrá el exquisito pastel de vuestra producción oral y escrita (fluidez, corrección, adecuación y pertinencia al contexto).
- Se trata de prestar atención a bloques de palabras.
- No se trata de que incluyáis cada nueva palabra que os encontréis. Y si lo hacéis, debéis incluirla en una sección “miscelánea”.
- Ninguna unidad léxica debe ser incluida, a menos que podáis recuperarla cuando queráis y la necesitéis.
- El cuaderno tiene que estar organizado de varias maneras y con distintos formatos para que distintas unidades léxicas se puedan almacenar. Eso sí, se trata de estructurar sistemáticamente el léxico con el que trabajamos.
- Aquí viene “la madre del cordero”: POCAS palabras (L1=L2) deben incluirse en el cuaderno, porque con esta herramienta pretendemos desarrollar vuestra concienciación lingüística (el daros cuenta) de la naturaleza léxica de la lengua. Hay que evitar las traducciones palabra por palabra y buscar los equivalentes a unidades léxicas más complejas.
- El cuaderno léxico es una herramienta personal, y por tanto, no sólo contendrá unidades léxicas que salgan en clase, sino también palabras con las que os encontréis cada uno de vosotros en vuestra vida (a través de internet, el visionado de telenovelas, lectura de periódicos, libros, charlas con vuestros amigos hispanos...)

CONTENIDO

- Palabras, combinaciones bastante fijas de palabras y expresiones fijas, con equivalentes en vuestra lengua materna.
- Modelos y esquemas de colocaciones. Por ejemplo: un nombre + un grupo de adjetivos; un nombre + un grupo de verbos
- Expresiones semi-fijas
- Lengua “miscelánea” que debe estar recogida en una sección especial, aparte de la sección más organizada sistemáticamente.

Las partes semifijas de expresiones pueden indicarse con () para elementos opcionales y con [] para elementos variables pero más obligatorios.

ORGANIZACIÓN

Las secciones se pueden organizar de las siguientes maneras:

- Expresiones con una palabra clave.
- Expresiones características de una situación.
- Por campos semánticos.
- Saludos.
- Frases adverbiales usadas para escribir (*en contraste, por otro lado*)
- Decir lo que viene después (*yo en tu lugar no haría eso..., lo que pienso que tendrías que hacer es...*)
- Malentendidos (*eso no es exactamente lo que quiero decir..., creo que me has malinterpretado...*)
- Sentimientos
- Conceptos que no son fáciles de distinguir (*sentimiento, sensación, sentido*)
- Palabras que en singular y en plural tienen significados distintos
- Expresiones de lugar, de tiempo.

FORMATOS

- Intenta aprender expresiones enteras que contengan palabras útiles, mejor que palabras sueltas solas y aisladas.
- Cuando guardes un nuevo esquema léxico en tu cuaderno, trata conscientemente en pensar en otros ejemplos similares a los del esquema.
- No se trata simplemente de hacer listas o columnas de palabras.
 - ◆ Colocaciones
 - ◆ Opuestos contextuales
 - ◆ Burbujas de pensamiento/habla
 - ◆ Cajas de historias
 - ◆ Cascadas
 - ◆ Expresiones semi-fijas.

2.2 USO DEL DICCIONARIO

Hace ya sesenta años se observó que los diccionarios convencionales, tanto bilingües como monolingües, no eran adecuados para las necesidades de muchos estudiantes que provenían de lenguas y culturas diferentes a la lengua objeto de aprendizaje. A partir de esta constatación se empezó a elaborar un diccionario para estudiantes de inglés que facilitara su consulta y salvara las dificultades que estas obras instrumentales ofrecían a los estudiantes de lengua extranjera.

Hay acuerdo tácito en llamar **diccionario de aprendizaje** a diccionarios, especialmente monolingües, que describen una L2, o lengua extranjera, a usuarios a partir de un nivel intermedio.

La discusión sobre el vocabulario y su enseñanza ha seguido también los cambios en la metodología de la enseñanza de L2. Cuando se puso énfasis en la lengua oral, se abandonó la traducción y el diccionario bilingüe. El diccionario de aprendizaje es el producto final de una tradición, que en la década de los 70 y 80 ha florecido en el mundo de la lengua inglesa y que ha recogido todas las novedades de la lexicografía.

El diccionario de aprendizaje atiende al vocabulario más frecuente, en la tradición de los diccionarios generales monolingües. Sus principales características son:

- Se selecciona la nomenclatura por frecuencia y uso y también por el nivel de conocimientos de sus usuarios.
- Está orientado hacia la comprensión y la producción. Toma características de los diccionarios de uso (como el de María Moliner).
- Las definiciones están compuestas con el vocabulario limitado del estudiante. Están redactadas de forma simple. Se aspira a la transparencia textual.
- Las diferentes acepciones del lema aparecen muy marcadas para facilitar la lectura.
- La información gramatical está explícita y detallada.
- Las construcciones sintácticas están señaladas bien con símbolos bien con ejemplos.
- Se atiende en ellos a la lengua oral y hay transcripción fonética o fonológica.
- Hay información de registro y estilo, así como de uso.

- Son sincrónicos, se omite la información histórica y etimológica y se trata de manera especial la ortografía.
- Se incluye información cultural (a veces con ilustraciones).
- Se ofrecen muchos ejemplos (extraídos de corpus o forjados por los lexicógrafos).

Hemos visto que entre las características de estos diccionarios está la nomenclatura. Se conoce por tal el conjunto de lemas o de unidades léxicas que en un diccionario quedan explicados, es decir, el número de entradas que tiene. El lema es la representación de una voz en una forma convenida, así el lema de rojo, roja, rojos, rojas es rojo.

En general, estas obras lexicográficas se planean sin seguir la tradición académica correspondiente; prescinden de los arcaísmos; amplían los neologismos; atienden las voces en razón de su frecuencia; recogen voces de otras áreas geográficas; no conceden entrada a derivados fácilmente interpretables; no buscan explicar un gran número de unidades, sino explicar las seleccionadas satisfactoriamente. La ordenación de las entradas es alfabética. En ella se supedita la cercanía de las voces con lexemas y formantes similares a la estricta ordenación alfabética.

Hasta hace poco los intentos de tener diccionarios de aprendizaje para el español no se habían logrado. Algún diccionario ofrecía una información suplementaria (de pronunciación y de ortografía) pero sin que el planteamiento lexicográfico variara con respecto al que presentan los diccionarios convencionales. De hecho, muchos estudiantes de lengua extranjera manejaban en el nivel intermedio diccionarios escolares, elaborados para usuarios nativos.

Hoy se encuentran comercializados varios diccionarios de aprendizaje:

- El DIPELE. Alvar Ezquerro, M (1995): DIPELE, *Diccionario para la enseñanza de la lengua española*. Alcalá de Henares-Barcelona: Universidad de Alcalá de Henares. Bibliograf. Ofrece 22000 entradas extraídas de recuentos y estudios de frecuencia del vocabulario español, de léxicos básicos y de enseñanza, de manuales de enseñanza y otros datos cuantitativos extraídos del corpus Vox-Bibliograf. Atiende especialmente a gentilicios del ámbito hispánico, recoge los adverbios en –mente cuyo significado presenta algún matiz diferente del adjetivo femenino del que deriva y da entrada propia a formas femeninas que presentan alguna dificultad morfológica para facilitar la consulta.

- El SALAMANCA. Gutiérrez Cuadrado, J (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid: Santillana-Universidad de Salamanca. Tiene 85000 definiciones, lo que puede representar un total aproximado de 35000 voces. Aporta palabras generales, hispanoamericanismos, neologismos, abreviaturas y siglas vulgarizadas, abriendo así la atención a un tipo de unidades léxicas no contempladas en la tradición lexicográfica europea, sí en la norteamericana.
- El SM. Maldonado, C (2002): *Diccionario de Español para Extranjeros*. Madrid: S.M. Recoge 150.000 definiciones, con una nomenclatura que atiende tanto al léxico peninsular como al de las islas y al de Hispanoamérica. Incluye entre sus apéndices una guía de conversación en que se contemplan aspectos pragmáticos.

La novedad de estos diccionarios exige ahora que el profesorado ayude a hacer un buen uso de ellos. No todas las personas saben extraer la cantidad y calidad de información que contienen.

En general el profesorado y los creadores de material didáctico no los tienen en cuenta. Sin embargo han abierto nuevas líneas en el aprendizaje de vocabulario. Han sido, además, la punta de la lanza de la lexicografía actual porque muchos de estos rasgos estaban ya iniciados en algunos diccionarios, pero, conjuntados, coinciden en los diccionarios de aprendizaje y hacen de estos instrumentos un recurso lingüístico valioso para la enseñanza de las lenguas.

En niveles avanzados, la introducción del vocabulario no puede ser tan controlada; es más, a veces se busca ya cierta especialización. En estos niveles los diccionarios y la informática permiten hoy acceder a explicaciones aclaratorias que facilitan la lectura de textos y el consiguiente aprendizaje de nuevas unidades léxicas.

Una buena estrategia de aprendizaje es saber utilizar el diccionario y saber qué diccionario es el más conveniente según las necesidades de cada momento.

Las habilidades para extraer buena información de un diccionario son de dos tipos:

- La primera es la que consiste en localizar una voz en el diccionario. Esta operación requiere unos conocimientos que no todos los estudiantes dominan y que los profesores tendemos a dar por sentado. Así, por ejemplo, el estudiante debe conocer el orden alfabético latino y el utilizado en español en concreto; saber encontrar el lema de una palabra (saber

que *entretuvieron* se busca en *entretener*); saber encontrar las locuciones o unidades fraseológicas (encontrar *irse la fuerza por la boca* bajo la entrada *fuerza*); saber distinguir entre homónimos (saber distinguir entre *culto* adjetivo y *culto* sustantivo); saber dar con la acepción adecuada de una voz polisémica (distinguir entre *plancha* como instrumento de planchar; *plancha* como lámina fina de un material sólido o *plancha* como metedura de pata).

- La segunda consiste en encontrar información y saber usarla. Sacar partido de todas las informaciones que se esconden en un diccionario es una buena estrategia. Un diccionario de aprendizaje proporciona información sobre pronunciación, silabación, ortografía, morfología irregular, verbos, plurales irregulares, formas comparativas... Orienta en las construcciones sintácticas, los complementos de los verbos, el uso de preposiciones regidas, formas pronominales de los verbos y también da información sobre el significado y los diferentes sentidos (acepciones) que puede tomar. Este aspecto semántico proporciona también otras palabras que están relacionadas con la que es objeto de búsqueda, sinónimos, antónimos, palabras de la misma serie. Hay otras muchas informaciones en los diccionarios que ayudan a memorizar la voz, conocerla bien y utilizarla correctamente.

Para que un diccionario sea activo, es decir, ayude a la creación de textos, deben incluir no sólo la definición (pues se quedarían en meros decodificadores) sino la información gramatical y de uso (la indicación de los regímenes de los verbos y adjetivos, morfologías irregulares, modelos de conjugación, información sobre el registro, dónde se usa...). Y por supuesto, deberá incluir suficiente fraseología y ejemplos que ilustren la información dada (palabras en contexto).

En suma, los diccionarios de aprendizaje deben incluir toda la información que implica conocer una palabra (como ya vimos en la sección de Nation y Lewis) y ayudar a los estudiantes a crear esa red de relaciones que mantienen las unidades léxicas entre sí.

De los tres diccionarios de aprendizaje que partimos, y después de la lectura de los análisis críticos de unos y de otros, y llevarlos al aula, y teniendo en cuenta las necesidades de mis estudiantes y el entorno educativo en el que me hallo, yo aconsejaría el Salamanca, el de María Moliner y uno de combinaciones (Dice o Redes) junto con la consulta de internet.

Para el profesor de E/LE el DIPELE puede resultar muy útil por sus definiciones-explicaciones así como por el tratamiento que da a la pronunciación. Aunque lo tendría como consulta, en el estante de mi casa para preparar las clases y seguiría llevando a clase el Salamanca o el SM.

2.3 USO DE CÓRPORA

Una de las herramientas más eficaces para comprobar los usos lingüísticos la constituyen los corpus.

Un corpus lingüístico es una colección de textos, en soporte informático, que se maneja mediante un programa informático muy potente que permite extraer y ordenar la información.

Un corpus no especializado intenta ser representativo de toda la lengua, es decir, incluye una proporción de textos de las diferentes variedades geográficas, estilos funcionales, registros, etc. Por tanto los corpus son la mejor herramienta para comprobar cómo se usa realmente una lengua, y resultan mucho más fiables que la opinión de un nativo, que sólo conocerá, dependiendo de su cultura, viajes, lecturas y demás experiencias, algunas de las múltiples variedades del español.

Es muy habitual que las concordancias nos reserven sorpresas, que nos descubran usos que no están contemplados en las gramáticas o en los diccionarios ni las reconozca la competencia de un hablante nativo, por más que la evidencia del corpus muestre que otros hablantes han utilizado la voz o la construcción desconocida.

Los corpus no sólo sirven para comprobar si una palabra pertenece al léxico común, sino también para juzgar sus valores estilísticos, así como ver el contexto en el que aparecen las palabras, las estructuras en las que se insertan y las distintas acepciones a que hace referencia el significado.

Uno de los problemas más comunes del estudiante eslovaco es que comete errores de tipo léxico, y más concretamente, de registro. Esto a veces se debe a los diccionarios bilingües que manejan (quiero pensar), que utilizan un léxico muy anticuado o en desuso, dándote la sensación que hablan como si estuviésemos en la Edad Media. Usar estos diccionarios conjuntamente con el CREA, por ejemplo, ayuda a pulir la información que reciben y constatar si efectivamente se usan y cómo se usan.

En español contamos con los siguientes corpus: el CREA, el CORDE, el www.corpusdelespañol.org. También nos pueden servir para comprobar el uso la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes o el mismo Internet. Podemos

utilizar la búsqueda avanzada de Google o mediante WebCorp que realizará la búsqueda mediante Google pero, a diferencia de los buscadores, devolverá unas auténticas concordancias y, además, con todas las ocurrencias de la palabra en cada documento. Los buscadores sólo muestran una aparición por documento, con lo que si un texto contiene dos o más veces la cadena que buscamos, estas múltiples apariciones nos pasarán desapercibidas.

Un ejemplo muy sencillo para usar internet es introducir una palabra y ver qué colocados tiene. Por ejemplo: ¿qué se *echa* en español? Para responder a esta pregunta, simplemente se puede escribir “*echar *site:.es* y te saldrán las colocaciones del verbo *echar*.”

También disponemos de una serie de corpus orales y escritos, pero a los que no se tiene tan fácil acceso como el CREA o el Corpus del español:

Corpus orales

- Corpus Oral de Referencia del Español Contemporáneo. <http://www.lllf.uam.es/corpus/corpus.html>
- Macrocorpus de la norma lingüística culta de las principales ciudades del mundo hispánico. Edición en CD-ROM. Servicio de Publicaciones de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 1998.
- Subcorpus Oral del Corpus de Referencia del Español Actual (CREA)
- Corpus de conversación coloquial. Grupo Val.Es.Co. <http://www.uv.es/~valesco/corpus.pdf>
- C-ORAL-ROM, Corpus integrado de referencia en lenguas romances. <http://www.lllf.uam.es/c-oral-rom/index.html>
- PRESEEA, Proyecto para el Estudio Sociolingüístico del Español de España y de América. <http://www.linguas.net/preseea/contenido/home.asp>

Corpus escritos

- CREA. <http://corpus.rae.es/creanet.html>
- Cumbre, Corpus lingüístico del español contemporáneo. <http://www.sgel.es>
- Lexesp, Léxico informatizado del español. Edición en CD-ROM. Edicions de la Universitat de Barcelona. O en <http://clic.fil.ub.es/demos/corpus/corpus.shtml>
- Corpus del español. <http://www.corpusdelespanol.org>

Algunos programas para crear concordancias con nuestros textos:

- **TACT 2.1** (Textual Analysis Computing Tools), es un programa de software libre elaborado por la Universidad de Toronto. Se puede obtener información sobre esta colección de utilidades y descargarla de Internet a través de: <http://www.chass.utoronto.ca/cch/tact.html>
- **Wordsmith 3.0** desarrollado por Mike Scott. Podemos usar sin pagar, una versión de demostración que limita el número de líneas de resultados a unas 25. Se puede obtener información detallada y descargar el programa en : <http://www.liv.ac.uk/ms2928/wordsmith/index.htm>
- **Concordance 2.0.0** de R.J.C. Watt, se puede bajar en la dirección, pero sólo una versión de evaluación: [http:// www.rjcw.freerve.co.uk/concordance_software_download.htm](http://www.rjcw.freerve.co.uk/concordance_software_download.htm)

Sinclair sugiere mayor énfasis en rutinas de aprendizaje inductivo pues tiene estos efectos:

- el profesor se convierte en coordinador, guía, facilitador de la búsqueda
- el estudiante aprende cómo aprender a través de ejercicios que implican observación e interpretación de modelos de uso
- el rol de las gramáticas pedagógicas

Los córpora permiten a los estudiantes observar qué se dice normalmente en una circunstancia dada y cómo, pues para Sinclair, aprender una lengua es un proceso que implica el desarrollo o reajuste de estructuras de conocimiento del mundo real adecuadas a la cultura de la lengua objeto de aprendizaje y la integración de estos esquemas con estructuras lingüísticas y pragmáticas relevantes.

Propone actividades en las que las concordancias muestren errores típicos y las soluciones, en un útil ejercicio contrastivo que ayude a los estudiantes a evitar la fosilización de errores de su interlengua. De esta forma se contribuye a iniciar un proceso de reestructuración del conocimiento.

Sinclair menciona a su vez a Gavioli que sugiere que los córpora pueden ser usados para enseñar a los estudiantes a interpretar instancias de lengua como modelos (y no tanto como ejemplos), identificando recurrencias e infiriendo patrones que aparecen normalmente en ciertos contextos. Hay que subrayar el papel activo que se les requiere a los estudiantes que se convierten en observadores y analistas del discurso.

También se les puede dar a los estudiantes palabras clave para que las busquen en los corpórea y encuentren sus significados y los contextos en los que aparecen.

La mayoría de los ejercicios de colocaciones son variaciones de tareas en las que hay que relacionar y en las que se les pide a los estudiantes rellenar tablas.

Digamos que la clave de muchos ejercicios con corpus es utilizarlos como fuente de información que se requiere para completar una tarea comunicativa en la que se analiza el resultado, se elige una solución y se adapta a las necesidades de los estudiantes.

3. CONCLUSIONES. VALORACIÓN

Del estudio meramente cuantitativo del léxico se ha llegado al de la gramática y la tipología textual y se están dando pasos firmes en la semántica y análisis del discurso. Asimismo, la codificación y digitalización de corpus orales abre vastos horizontes al estudio de fenómenos prosódicos y sociolingüísticos del habla.

Partiendo de las dificultades que he ido encontrándome en el recorrido de investigación de este año, paso sucintamente a hacer un breve resumen subrayando las principales deficiencias con que contamos en la descripción del español y en su práctica pedagógica.

En primer lugar, falta todavía un desarrollo o un cambio de perspectiva en la percepción de la lengua como gramática + vocabulario pues ya hemos visto que desde estudios psicolingüísticos y de corpus la lengua funciona de forma distinta a lo que hasta ahora se creía. Yo apuntaría, y soy consciente de mi osadía, a ideas avanzadas por Matte Bon como la Gramática de las palabras o por Antonio Briz como la Gramática de la enunciación + gramática del enunciado.

En segundo lugar, y siguiendo con el aspecto teórico del panorama que he descrito a lo largo del trabajo, se debería aclarar la caótica situación en que se haya el campo de la Fraseología y tendríamos que disponer de unas clasificaciones de las unidades léxicas más uniformes y estandarizadas. Creo que teniendo unos criterios claros para definir las ayudaría a presentarlas en clase. Aunque, y esta ha sido mi principal duda, no sé hasta que punto puede resultarle útil al alumno distinguir entre una unidad léxica u otra, pues a pesar de que saber en qué consisten puede ayudar en su manera de organizar el léxico y retenerlo, al final los alumnos tienden a simplificar toda

la información “lingüística” que les explicamos y se quedan simplemente con lo que les indicará si una combinación de palabras es fija o no.

En tercer lugar, y desde mi inclinación particular por determinadas unidades léxicas: colocaciones y expresiones institucionalizadas, creo conveniente un trabajo más profundo y perfeccionado en el campo de los corpóra textuales pues a nadie se le escapa que estos estudios van parejos al tratamiento pedagógico de las colocaciones en clase y que se podría poner al alcance del alumno un mayor abanico de posibilidades a la hora de organizar la información.

En cuarto lugar, y para cualquier profesor de ELE que tenga en cuenta la relación coste-beneficio, deberíamos contar con listas de frecuencia del tipo *The General Service List of English words* (West, 1953) o *The University Word List* o *The Academic Word List*.

Así como pruebas de vocabulario que determinen el nivel que tiene el alumno (nosotros estamos más acostumbrados a clasificar a los estudiantes por sus conocimientos gramaticales) tales como las que recoge Nation en los apéndices de su libro *Learning Vocabulary in Another Language*, en las que el nivel viene determinado por el número de palabras que el alumno domina. Hay numerosos estudios en lengua inglesa que indican el número de palabras que se debe dominar para entender un texto: 3000 familias de palabras es lo que considera Laufer (1992), entre 3000 y 5000 Nation y Waring (1997) y menos de 10000 según Hulstijn (1996). En español no están disponibles.

El campo de la evaluación del vocabulario está totalmente desértico y supone una tarea ingente porque implicaría cambiar no sólo las creencias de los profesores de qué es una lengua y cómo se aprende sino luchar contra la tradición de instituciones dedicadas a la elaboración de pruebas. La evaluación no debería ser el producto final de todo el proceso de aprendizaje y como cola que es, conlleva todas las desventajas: se puede cambiar el método pero la concepción de lo que significa un examen perdurará.

También se echan en falta estudios de disponibilidad léxica que arrojarían resultados muy productivos para la elaboración de manuales de E/LE.

Es verdad que están apareciendo en el mercado bibliográfico español manuales que reúnen el léxico por funciones comunicativas pero falta apoyo teórico que sustente los criterios de selección del vocabulario.

En la formación de profesorado se deberían dar unos criterios claros y consensuados de qué vocabulario enseñar y en qué orden. Digamos que el cómo puede estar planteado de una forma abierta dependiendo de los

alumnos, del profesor, del contexto, de la motivación y una serie de factores.

Los profesores también tendrían que contar con más variedad de herramientas del tipo *Wordsmith tools*, es decir, programas de concordancias fáciles y asequibles para que fueran los propios profesores los que manipularan los textos en función de su alumnado.

A muchos profesores no les vendría mal formación específica de Lexicografía para sacar el máximo partido a los diccionarios y enseñar a los alumnos cómo usarlos, fomentando de esta manera su autonomía.

También nos faltan conocimientos y habilidades para las nuevas tecnologías y es aquí donde nos damos cuenta de que aprender una lengua (sobre todo el léxico) es una tarea de por vida, que nunca se acaba, que hay que adaptarse a los cambios de la lengua y que resulta crucial enseñar a los estudiantes estrategias que les permitan manipular y analizar el caudal léxico que se presenta ante ellos en internet.

Es sobre todo en la enseñanza de léxico (tengamos también presente en mente la competencia cultural e intercultural) donde nos podemos beneficiar de los avances tecnológicos (sea internet, las pizarras digitales, los Tablet PC, blogs, foros de dudas y discusión, chats, etc, etc, etc: las posibilidades son infinitas) y esta es una convicción que debería tener cualquier profesor que quiera sobrevivir al siglo XXI.

BIBLIOGRAFÍA

Aitchinson, J. (1987): *Words in the mind: An Introduction to the mental lexicon*.

Almela, R. Cantos, P. Sánchez, A. (2005): *Frecuencias del español. Diccionario y estudios léxicos y morfológicos*. Madrid: Editorial Universitas, S.A.

Alonso Raya, R.: "Algunas aplicaciones del Enfoque Léxico" en Mosaico 11.

Bosque, I. (2004): *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. Madrid: Ediciones S.M.

Briz, A. (2001): *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmatogramática*. Barcelona: Ariel Lingüística.

Briz, A. y Grupo Val.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales*. Madrid: Arco/Libros.

Burgmeier, A., Eldred, G. Zimmerman, C. (1991): *Lexis Academic Vocabulary Study*. Prentice Hall Regents.

- Bustos Gisbert, J.M. (1996): *La construcción de textos en español*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Calvi, M^a V., San Vicente, F. (2003): *Didáctica del Léxico y Nuevas Tecnologías*. Bergamo: Mauro Baroni Editore.
- Casares, J. (1992): *Introducción a la lexicografía*. Madrid: CSIC.
- Castañeda, A. (1997): *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones.
- Cervero, M^a J. (2000): *Aprender y enseñar vocabulario*. Madrid: Edelsa.
- Coady, J., Huckin, T. (1997): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Córdoba Rodríguez, F. “Herramientas para la corrección del español: diccionarios y corpus” en *Didáctica del léxico y nuevas tecnologías*. Bergamo: Mauro Baroni Editore.
- Córdoba Rodríguez, F. (): “Diccionarios para la enseñanza de español como lengua extranjera” en *Acta Universitatis Palackianae Olomucensis Facultatis Philosophica*.
- Córdoba Rodríguez, F. (): “Los diccionarios monolingües en la enseñanza y el aprendizaje del español como segunda lengua” en
- Córdoba Rodríguez, F. (): “El uso de los corpus lingüísticos en la enseñanza del español”
- Corpas, G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos
- Corpas, G. (1998): “Criterios generales de clasificación del universo fraseológico de las lenguas, con ejemplos en español y en inglés” en Alvar, M. y Corpas, G. (1998): *Diccionarios, frases, palabras*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Corpas, G. (2001): “Apuntes para el estudio de la colocación” en LEA XXIII/1. (Págs 41 – 56)
- Cuenca, M.J, Hilferty, J. (1999): *Introducción a la Lingüística Cognitiva*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Dante, A. (2003): *¡Es pan comido! Expresiones fijas clasificadas en funciones comunicativas. Temas de español 12*. Madrid: Edinumen.
- Del Moral, R. (2003): *Manual práctico del español coloquial*. Madrid: Editorial Verbum.

- Doughty, C.J. Long, M.H (2003): *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fernández Cinto, J. (1991): *Actos de habla de la lengua española. Repertorio*. Madrid: Edelsa.
- Gelabert, M^a J., Martinell, E. (1996): *Repertorio de funciones comunicativas. Niveles umbral, intermedio y avanzado*. Madrid: SGEL.
- Gómez Molina, J.R. (): “Las unidades léxicas: tipología y tratamiento en el aula de ELE” en Mosaico 11.
- Gómez Molina, J.R. (): “La competencia léxica en el currículo de español para fines específicos” en II Congreso Internacional de Español para Fines Específicos.
- González Grueso, F. (): “Las colocaciones en la enseñanza del español de los negocios” en Revista Didáctica.
- Grymonprez, P. (): “El Enfoque Léxico y la Enseñanza del Español para Fines Específicos” en Mosaico 5.
- Grymonprez, P.: “Prevención y corrección del error léxico” en Mosaico 14.
- Guillén Díaz, C. Calleja Largo, I. Garrán Antolínez, M^aL. (2006): *Aproximación a un repertorio léxico español por indicaciones culturales*. Madrid: Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Área de Publicaciones.
- Gutiérrez Ordoñez, S. (1989): *Introducción a la Semántica funcional*. Madrid: Síntesis.
- Haensch, G. (1997): *Los diccionarios del español en el umbral del siglo XXI*. Salamanca: Ediciones Universidad Salamanca.
- Higueras García, M. (2006): *Las colocaciones y su enseñanza en la clase de ELE*. Madrid: Arco/Libros.
- Higueras García, M. (2006): *Estudio de las colocaciones léxicas y su enseñanza en español como lengua extranjera*. Málaga: ASELE. Colección Monografías nº 9.
- Jackendoff, R. (1985): *Semantics and Cognition*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Kleiber, G. (1995): *La Semántica de los prototipos*. Madrid: Visor Libros.

- Koike, K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: estudio formal y léxico-semántico*. Madrid: Universidad de Alcalá y Takushoku University.
- Lakoff, G. (1987): *Women, Fire and Dangerous Things*. University of Chicago.
- Larsen-Freeman, D. (1994): *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- Lewis, M. (1993): *The Lexical Approach*.
- Lewis, M. (1997): *Implementing the Lexical Approach. Putting Theory into Practice*. Croatia: Heinle.
- Lewis, M. (2000): *Teaching collocation: Further Developments in the Lexical Approach*.
- López García, A. (1989): *Fundamentos de Lingüística Perceptiva*. Madrid: Gredos.
- López García, A. (2005): *Gramática Cognitiva para profesores de español L2*. Madrid: Arco/Libros.
- Martín García, J. (1999): *El diccionario en la enseñanza del español*. Cuadernos de didáctica del español/LE. Madrid: Arco/Libros.
- McCarthy, M. (1990): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- McLaughlin, B. (1987): *Theories of Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Morante Vallejo, R. (2005): *El desarrollo del conocimiento del léxico en segundas lenguas*. Madrid: Arco/Libros.
- Moreno, S. Buyse, K.: “Colocaciones léxicas: pistas y trampas” en Mosaico 10.
- Morgan, J., Rinvolucri, M. (2004): *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Muñoz Licerias, J. (1991): *La adquisición de lenguas extranjeras. Hacia un modelo de análisis de interlengua*. Madrid: Visor.
- Nation, I.S.P. (2001): *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge Applied Linguistics.
- Nattinger, J.R., DeCarrico, J.S. (1992): *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxford, R. (1990): *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.

- Pamies, A, Pazos, J.M. (2003): “Acceso automatizado a fraseologismos y colocaciones en corpus no etiquetado” en *Language Design*, 5. (Págs. 39 – 50)
- Penadés, I. (1999): *La enseñanza de las unidades fraseológicas*. Madrid: Arco/Libros.
- Prieto, M. (2006): *Hablando en plata. Modismos y metáforas culturales. Temas de español. Léxico*. Madrid: Edinumen.
- Rogers, M. (1996): *Words, words, words. The Translator and the language learner*. Anderman and Rogers (eds.)
- Rollán, M., Ruiz de Gauna, M. (2002): *Comunicando, comunicando. Funciones comunicativas en situaciones cotidianas. Temas de español 5*. Madrid: Edinumen.
- Ruiz Gurillo, L. (2000): “Un enfoque didáctico de la fraseología española para extranjeros” en *Internet. Espéculo*. Universidad Complutense de Madrid.
- Ruiz Gurillo, L. (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Sánchez Lobato, J., Aguirre, B. (1992): *Léxico Fundamental del español. Situaciones, temas y nociones*. Madrid: SGEL.
- Schmitt, N., McCarthy, M. (1997): *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2000): *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. (1991): *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. (2004): *How to use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam: J. Benjamins.
- Singleton, D. (1999): *Exploring the Second Language Mental Lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Singleton, D. (2000): *Language and the Lexicon. An Introduction*. London: Arnold.
- Skehan, P. (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Ullman, S. (1972): *Semántica. Introducción a la Ciencia del significado*. Madrid: Aguilar.

Van Patten, B. (2003): *From Input to Output. A teacher's guide to Second Language Acquisition*. McGraw Hill.

Vázquez, G. (): *Español con fines académicos: de la comprensión a la producción de textos*. Madrid: Edinumen.

Watt, R.J.C. (2002): *Concordance 3.0*. [http://: www.rjcw.freeseerve.co.uk](http://www.rjcw.freeseerve.co.uk)

Willis, (1990): *The Lexical Syllabus: a New Approach*.

DICCIONARIOS Y CORPUS LINGÜÍSTICOS

REDES.

CLAVE.

DICE.

Diccionario de voces de uso actual. (1994). Alvar Ezquerra.

Multextlexicons.

CREA (Corpus de Referencia del Español Actual).

[Www.corpusdelespañol.org](http://www.corpusdelespañol.org)

Corpus oral de español de la Universidad Autónoma de Madrid.

DIPELE (Diccionario para la enseñanza de la lengua española). Bibliograf, 1995)

Diccionario de español para extranjeros. S.M. 2002. Concepción Maldonado.

Diccionario Salamanca de la lengua española. Madrid: Santillana. 1996.

Diccionario escolar Santillana. Madrid: Santillana. Sánchez Cerezo.

DERAE (Diccionario Escolar de la RAE). Madrid: Espasa-Calpe. 1996.

Diccionario SGEL.

DEA (Diccionario de Español Actual). Manuel Seco.

Búsqueda avanzada de GOOGLE.

[Www.webcorp.org.uk](http://www.webcorp.org.uk)

Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. www.cervantesvirtual.com

http://cvc.cervantes.es/obref/banco_neologismos

Programas de concordancias: www.hd.uib.no/wordsmith/

www.cervantes.es/internet/acad/oeil/Oeilitipo.htm

LA ENSEÑANZA DE LA COMUNICACIÓN NO VERBAL EN LA CLASE DE ESPAÑOL DE LOS NEGOCIOS

Manuel Fernández – Conde Rodríguez

Como docentes de Español como Lengua Extranjera (ELE) y Español de los Negocios (ENE), más de una vez nos habremos planteado cuestiones como si debemos enseñar cultura en nuestras clases, y en ese caso, qué tipo de cultura enseñar, cómo enseñarla y qué entendemos por cultura.

A lo largo de las siguientes páginas, intentaremos, en primer lugar, responder a estas interrogantes, y en segundo lugar, plantear unas pautas para la enseñanza de los factores culturales en el aula, insistiendo en la importancia que dentro de estos tiene la comunicación no verbal.

1. La enseñanza de la cultura en el aula

Comenzaremos planteándonos, en primer lugar, de que hablamos cuando nos referimos al término “cultura”. A lo largo de la historia, numerosas han sido las definiciones que de este concepto se han acuñado. La Antropología, disciplina que se considera a sí misma descubridora de la cultura, la define como un “modus vivendi”, algo que se aprende y se transmite socialmente y que permite diferenciar unos grupos de otros. Para la Sociología, cultura es un mapa mental de significado, una guía de comportamiento gracias a la cual el mundo se nos hace inteligible. Desde el punto de vista de la Psicología, la cultura es “la lógica que utiliza un individuo para analizar, organizar y entender el mundo” (González, 2003). La Lingüística la define como un universo mental compartido por una comunidad que afecta a sus hablantes en sus actuaciones lingüísticas en forma de presupuestos, creencias y opiniones. La Pragmática considera a la cultura una convención, suma de otras convenciones (lingüísticas, rituales, simbólicas y de comportamiento).

Tras analizar las diferentes definiciones que de cultura se han hecho, consideramos que la más completa es la que plantea Fernando Poyatos (1994). Cultura es para él, el conjunto de hábitos que comparte un grupo de individuos que vive en un espacio geográfico concreto. Distingue, además, entre cultura activa y pasiva: la primera se da entre un emisor y un receptor y da lugar a la interacción, y la segunda se refiere a al material cultural muerto (templos, caminos, artefactos) pero que no constituye un continuum dinámico. Según Poyatos, una cultura empieza a desarrollarse

en el momento en que un emisor y un receptor interactúan. Dentro de la interacción la forma de comunicación más compleja es la interacción cara a cara, que presenta, a su vez, algunos de los contextos comunicativos más interesantes para nuestro estudio:

- Comunicación vocal – verbal (lenguaje)
- Comunicación vocal – no verbal (paralenguaje)
- Comunicación no vocal y no verbal (kinésica, proxémica cronémica y los demás sistemas corporales)

Es en la interacción entre los miembros de una cultura que se generan los sistemas sensibles e inteligibles de la misma, se mantienen activos y se transmiten en el tiempo y el espacio. Al estudiar los fenómenos comunicativos de una cultura, se revelan los hábitos que la integran. Para descubrir los patrones de conducta de los miembros de una cultura dada, Poyatos plantea el modelo de los culturemas, un sistema interdisciplinar que le permite llevar a cabo un análisis minucioso, sistemático y progresivo, a partir del culturema o “unidad mínima de actividad o no actividad cultural percibida a través de signos sensibles e inteligibles ...” (Poyatos, 1994). Los culturemas varían en complejidad, y propone su análisis en varias fases, de lo más superficial a lo más complejo: culturemas básicos, primarios, secundarios, terciarios y derivados.

Finalmente, podemos describir una serie de rasgos comunes que definen el concepto de cultura:

- Es arbitraria
- Se trata de un sistema compartido por un grupo de personas
- Es un comportamiento adquirido
- Es una realidad viva, cambia continuamente
- Es opaca: siempre percibimos una parte de la cultura inferior a la que no se nos revela.

La opacidad de la cultura que acabamos de mencionar nos remite a la analogía el iceberg planteada por Byram y Fleming (2001), esquema que explica los factores que concurren en el estrés producido por el ajuste intercultural. Este modelo dice que cuando un estudiante se sumerge en a una nueva cultura, solo puede acceder a un 10 % de la misma, relacionado con el comportamiento, normas y patrones aprendida de modo explícito y consciente (esto equivaldría a los culturemas básicos de Poyatos). El 90 %

restante serían todas las creencias, valores y esquemas de pensamiento que se aprenden de forma inconsciente. Esta limitación para acceder a otra cultura provoca distintas reacciones, entre las que encontramos el shock cultural. Vemos pues, qué importante es tener acceso a la cultura de un país en el que tenemos que vivir para poder adaptarnos a esa nueva realidad. Como profesores, hemos de ser conscientes también de las dificultades de nuestros estudiantes al enfrentarse a una realidad sociocultural diferente a la suya.

A lo largo de la historia de la enseñanza de la lengua, especialmente en las últimas décadas del siglo XX, numerosos autores han insistido en la importancia de aprender la cultura al aprender una lengua. La idea fundamental es que no basta con ayudar al estudiante a adquirir la competencia lingüística de una lengua, sino que hay que guiarlo en el proceso hacia la adquisición de la competencia comunicativa, término acuñado por Canale y Swain en 1980 y que ha variado en la concepción de sus subcompetencias hasta llegar al modelo de Van Ek, el más aceptado hoy en día, con seis subcompetencias: lingüística, sociolingüística, discursiva, estratégica, sociocultural y social. La competencia comunicativa insiste en que los estudiantes sean capaces no solo de dominar el código lingüístico de la lengua meta, sino también de participar en intercambios comunicativos de manera adecuada.

Los vínculos entre lengua y cultura son variados y ocurren en diferentes niveles: no podemos concebir la una sin la otra. La cultura es el contexto donde enseñamos la lengua (texto), ayudando al estudiante a comunicarse de manera eficaz en actuaciones lingüísticas contextualizadas. En este sentido, esta conexión se pone de manifiesto en la competencia sociocultural, que hace que las contribuciones del hablante sean apropiadas al contexto. Aprender una lengua no deja de ser sumergirse en un exigente proceso de socialización en el que la dimensión sociocultural juega un papel principal. La llegada del Enfoque Comunicativo le dio una importancia desconocida hasta entonces y concibió como fin último de la enseñanza de la lengua “el desarrollo del conocimiento comunicativo del alumno en el contexto del desarrollo social y personal” (García Santa Cecilia, 1995).

A pesar de la importancia que en la actualidad se le concede a la integración de los factores socioculturales en la enseñanza de lenguas, encontramos que su integración real en el aula aún está por llegar. Llevar la cultura y los factores socioculturales al aula se hace imprescindible, dado que los alumnos se verán enfrentados durante su proceso de aprendizaje de una lengua a situaciones que no pueden analizar ni interpretar desde sus propias pautas de comportamiento. Esto les provocará, en más de una ocasión, incómo-

dos malentendidos, sensación de frustración y estrés, así como un rechazo afectivo con consecuencias nefastas para su aprendizaje.

Los conceptos de competencia y comunicación intercultural suponen un gran paso adelante en la integración del componente sociocultural en nuestras clases. El modelo de comunicación intercultural, planteado por Byram y Fleming (1998) aspira a crear hablantes interculturales, es decir, individuos que, conscientes de su identidad y cultura, sean capaces de establecer relaciones entre la cultura de su lengua materna (C1) y la cultura de la lengua meta (C2), haciendo de mediador entre las mismas y aceptando y valorando las diferencias entre ambas. Este modelo implica una serie de cambios de actitud tanto en profesores como en alumnos, para poder trascender el mero aprendizaje de contenidos gramaticales, funcionales y culturales y formar hablantes e intermediarios interculturales.

A modo de conclusión de este apartado, podemos enumerar una serie de epígrafes a considerar cuando enseñemos la cultura en el aula:

- Contenidos referenciales: símbolos de identidad como celebraciones, fiestas, personalidades, publicaciones de prensa, estilos de vida cotidiana...
- Normas sociocomunicativas: fórmulas de cortesía, turnos de habla y comunicación no verbal
- Implícitos, presuposiciones y connotaciones culturales: estos aspectos, especialmente relevantes en la comunicación intercultural, han de tratarse de manera contextualizada.
- Actitudes y valores: qué valores se perciben en la C2 a partir de la L2, estereotipos y representaciones de la cultura extranjera.
- Procedimientos, técnicas y estrategias que ayuden al estudiante a reparar malentendidos culturales y a buscar y seleccionar información sociocultural.

Asimismo, debemos recordar que la enseñanza de los factores socioculturales ha de prestar atención a diferentes variables:

- Hemos de incluir tanto la cultura con “C” o gran cultura (la literatura, historia, el arte), la cultura con “c” (pautas de conducta, sobrentendidos, opiniones y creencias filosófico – morales) y la cultura con “k” (manifestaciones culturales alternativas).
- La cultura de la lengua meta ha de enseñarse de manera progresiva, integrada y contextualizada desde un primer momento.

- El tratamiento de los implícitos o valores que subyacen a las normas socioculturales ha de integrarse en situaciones debidamente contextualizadas. Aquí jugarán un papel muy importante la pragmática y la comunicación verbal y no verbal.
- La enseñanza desde el modelo intercultural promoverá actitudes positivas y respetuosas entre los alumnos y favorecerá el respeto y la tolerancia hacia el otro, facilitando la erradicación del estereotipo y permitiendo una verdadera comprensión de las culturas en contacto.

2. El español con fines específicos

En primer lugar, hemos de plantearnos qué son lenguas de especialidad o con fines específicos. Estas disciplinas nacen y evolucionan de manera paralela a las ciencias, las técnicas y las profesiones. Tienen un marcado carácter vehicular y responden al propósito de facilitar la comunicación entre los profesionales de un determinado campo de actividad humana.

El origen de la enseñanza de lenguas se remonta a los años sesenta, con el surgimiento en Inglaterra del ESP (English for Specific Purposes). El nacimiento de esta disciplina vino precedido de años de intensa actividad científica, militar y económica vividos tras la Segunda Guerra Mundial, periodo en que se necesitaba una lengua común de comunicación internacional, que fue el inglés. Posteriormente, la necesidad de especialización laboral, las demandas de determinados sectores de la sociedad de una mayor conexión entre las necesidades del mundo laboral y la formación de profesionales, por una parte, y los avances en Lingüística, Psicolingüística y Sociolingüística, por otra, sentaron las bases para los nuevos enfoques didácticos que perseguían desarrollar la capacidad de comunicación del estudiante en determinados campos o contextos de una lengua extranjera.

Lo que en principio se definió como ESP ha pasado por sucesivas fases y ha ido asimilando diferentes conceptos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras. Hoy en día distinguimos dos grandes grupos dentro del ESP: los fines académicos y los fines ocupacionales. El objetivo último dentro de estas dos disciplinas es ayudar al alumno a conseguir una competencia comunicativa focalizada que le capacite para desenvolverse de manera efectiva en contextos académico – profesionales. En el campo del Español de los Negocios, para conseguir este objetivo, hemos de exponer a nuestros estudiantes a los usos y costumbres vigentes en los contextos profesionales y hacerles explorar las diferencias culturales en lo que se refiere al saber ser

(cualidades trabajadas que nos aportan seguridad), saber estar (actitudes, usos y normas sociales que facilitan nuestra convivencia) y saber hacer (capacidad de desarrollar nuestra labor profesional de manera rigurosa y exacta).

Al ser las lenguas de especialidad una variedad funcional de la lengua común, comparten con ella rasgos estructurales de tipo morfológico y sintáctico, si bien tienen unas peculiaridades tales como el léxico y el tipo de discurso.

En cuanto al léxico de especialidad, podemos ver sus características contrastadas con las del léxico común en el siguiente cuadro:

Léxico común	Léxico específico
Funciones básicas: conativa, emotiva y fática Temática: genérica Usuarios: generales Situación comunicativa: – formalizada Discurso: general	Función básica: referencial Temática: específica Usuarios: especializados Situación comunicativa: + formalizada Discurso: profesional y científico

(GÓMEZ DE ENTERRÍA, 2003)

Los nuevos términos del vocabulario de una lengua de especialidad se acuñan según la necesidad que imponen las nuevas realidades, siendo los procedimientos más comunes la transformación del significante (préstamos, composición y derivación, parasíntesis, acronimia y siglas) y la transformación del significado (calco de otras lenguas, deslizamientos semánticos y acuñaciones metafóricas).

En lo que al discurso de las lenguas de especialidad se refiere, sus marcas lingüísticas más comunes son:

- Propiedad, corrección, claridad y sencillez sintáctica.
- Frecuentes nominalizaciones en la estructura sintáctica
- Construcciones sintácticas impersonales
- Uso del presente con valor atemporal
- Uso generalizado de la voz pasiva
- Empleo del plural de modestia
- Abundancia de adjetivación especificativa
- Léxico específico
- Neonomia y extranjerismos

- Presencia mayoritaria de estructuras discursivas como la enunciación, definición, clasificación, establecimiento de hipótesis, argumentación y presentación de resultados
- Esquemas textuales de tipo problema – solución, narrativos y argumentativos.

Respecto a la didáctica de las lenguas de especialidad, ésta viene marcada por unos factores específicos que configuran la realidad docente – discente y que no permiten determinar una metodología única e infalible. Nuestro fin último a la hora de programar un curso de español con fines específicos ha de ser establecer las condiciones necesarias para que el estudiante pueda adquirir una serie de habilidades, capacidades y técnicas de comunicación que pueda aplicar en un contexto determinado. Entre estas capacidades encontramos el conocimiento de la lengua, de su contexto de uso y de las características y procesos de comunicación, así como el uso verbal y no verbal, el manejo de las tecnologías de la información, aspectos de la comunicación corporativa y la cultura de la organización.

El primer paso en la programación del curso será realizar un análisis de necesidades pormenorizado, centrado en los objetivos de la institución o empresa que organiza el curso y que tenga muy en cuenta el perfil del estudiante, un análisis pormenorizado de los rasgos de la lengua de especialidad y un estudio de la situación meta. Una vez completado el análisis de necesidades, hemos de elaborar el diseño del curso y la programación de contenidos. Aquí deberemos especificar aquello que queremos que el alumno sea capaz de hacer al final del curso y qué acciones vamos a proponer para conseguir estos fines.

Otra de las particularidades de la didáctica de las lenguas de especialidad se refiere a la integración de las cuatro destrezas lingüísticas en el aula: si bien en un curso de lengua general se suele abordar el desarrollo de estas destrezas de manera integrada, en un curso de lengua de especialidad podremos centrarnos en el desarrollo de una o varias destrezas en particular, según las necesidades que hayamos determinado previamente. Nuestra prioridad en un curso de español para teleoperadoras en un *call center* (la comprensión y producción oral) no será la misma que en un curso para profesionales informáticos que trabajan en el mantenimiento de una base de datos de clientes hispanohablantes de una compañía de comercio electrónico (comprensión y producción escrita).

Llegados a este punto, deberemos elegir el enfoque metodológico. Nuestra experiencia nos aconseja adoptar una perspectiva ecléctica que integre los procedimientos más eficaces en la enseñanza de lengua en general, así como otros originados en ámbitos laborales y académicos. Es el docente y organizador del curso el que tiene que seleccionar qué forma de trabajo se adapta mejor a sus circunstancias particulares y representa una manera más coherente de conseguir los objetivos fijados. Entre los métodos más utilizados en la enseñanza de lenguas de especialidad encontramos:

- *Estudios de casos*: se basa en la experiencia de un caso concreto en el que se detalla una situación conflictiva para provocar la reacción de los estudiantes, que deberán llegar a una posible solución.
- *Simulaciones y dramatizaciones*: Mediante este método se recrean las posibles situaciones comunicativas en las que puede encontrarse el estudiante / profesional y se le expone a los problemas que puedan surgir en esos contextos específicos.
- *Proyectos*: aquí partimos del establecimiento de una tarea final amplia en la que hay una serie de actividades destinadas a preparar y desarrollar un proyecto.
- *Enfoque por tareas*: la ELMT aparece como una innovación dentro del enfoque comunicativo más que como un método propiamente dicho. Se plantea un objetivo o tarea final que funciona como motor de todo el trabajo y a partir del cual se plantean diferentes tipos de tareas que darán al alumno las herramientas necesarias para enfrentarse a la realización del producto final. Algunos de los pasos sugeridos para programar las tareas mencionadas son:
 - Elección del tema
 - Especificación de los objetivos comunicativos, lingüísticos y profesionales
 - Planificación de la tarea / s final /es.
 - Especificación de los exponentes lingüísticos necesarios para llegar a la tarea final.

La ELMT presenta ventajas sobre los otros métodos, tales como el proporcionar a los estudiantes razones para comunicarse y propiciar la resolución de problemas de diferentes formas, a lo largo de un proceso en el que se tiene en cuenta la experiencia previa del alumno.

En los últimos años y debido a una multiplicidad de factores, se aprecia un aumento del interés en el aprendizaje de español con fines específicos, especialmente en el sector de servicios (negocios, turismo, medicina...) y en el académico. Dentro de estas disciplinas, es el español de los negocios la que más se ha desarrollado, si bien la mayoría de los manuales publicados no integran los factores socioculturales en sus contenidos. Dedicaremos, pues, el próximo apartado a estudiar los rasgos socioculturales que consideramos propios del español de los negocios y formularemos propuestas específicas para su integración y enseñanza en un curso de estas características.

3. Rasgos socioculturales del Español de los Negocios

Los profesionales de la lengua hemos de insistir en mejorar las capacidades de comprensión y expresión requeridas para que nuestros alumnos se desenvuelvan de manera eficaz en los diferentes contextos profesionales en que se verán envueltos en su vida profesional, tales como comprender y redactar textos técnico-profesionales, hacer presentaciones, participar en negociaciones con otras empresas, participar en actos institucionales y protocolarios y tomar parte en conversaciones telefónicas y videoconferencias. Estas capacidades demandarán del estudiante no solo el conocimiento de la lengua meta, sino también su familiarización con la comunicación corporativa, o "la interacción comunicativa al servicio de las relaciones de producción y al servicio de las relaciones con el entorno social" (Aguirre Beltrán, 1990) y con la cultura de la organización, es decir, los conocimientos, formas de pensar y actuar que comparten los miembros de una organización dada. Todos los factores anteriores, cuyo estudio y conocimiento facilitará que nuestros estudiantes mejoren su competencia pragmática, se agrupan en torno a tres saberes imprescindibles para participar con éxito en situaciones comunicativas profesionales:

- Saber ser: cualidades que nos dan seguridad en nosotros mismos
- Saber estar: normas, actitudes y costumbres sociales que facilitan la convivencia
- Saber hacer: capacidad de desempeñar nuestra labor profesional de manera rigurosa, eficaz y puntual

Desde el punto de vista de la Teoría de la Comunicación, en un enunciado lingüístico la información transmitida se estructura en torno a dos conocimientos o competencias cuya conjunción constituye la competen-

cia comunicativa del hablante: el conocimiento lingüístico o formal y el pragmático. Los miembros de una comunidad lingüística comparten unos símbolos y hábitos socioculturales a partir de los cuales establecen formas de relacionarse. Dentro de estos hábitos, la comunicación no verbal es uno de los más relevantes y uno de los que en mayor número de ocasiones se ve envuelto en malentendidos interculturales.

Entendemos por comunicación no verbal aquellos signos y sistemas de signos no lingüísticos que utilizamos para comunicar. Como disciplina, surgió en los años cincuenta y se caracteriza por su interdisciplinariedad de su estudio, en el que intervienen ciencias como la Psicología, el Análisis de la Conversación, la Antropología, la Lingüística y la Sociología. Poyatos habla de la *triple estructura básica e inseparable de la comunicación humana*, “un continuo verbal, paralingüístico y kinésico, formado por sonidos y silencios y por movimientos y posiciones estáticas”. Esta estructura hace referencia, a su vez, a tres disciplinas semióticas que estudian la comunicación no verbal:

- La kinésica o interpretación de las posturas corporales
- La proxémica o gestión del espacio en la conversación
- La cronémica o gestión y uso del tiempo

En cuanto a la primera, Ray Birdwhistle, pionero de esta disciplina, afirma que en una conversación normal, el 65 % de la información se transmite mediante signos no verbales, mientras que el 35 % restante lo hace gracias al canal verbal. Si observamos y reflexionamos sobre nuestro comportamiento no verbal durante un intercambio comunicativo, podremos tener un mejor conocimiento de nosotros mismos. Al mismo tiempo, es necesario destacar que generalmente se tiene mucha menos tolerancia con los errores de comunicación no verbal que con los de la verbal. Así, mientras si una persona se expresa incorrectamente de manera verbal, tendemos a pensar que aún le queda mucho por prender de esa lengua, cuando alguien falla en su comunicación no verbal, esto dará lugar a malinterpretaciones sobre sus intenciones y acerca de su respeto por el código social y cultural de la lengua en que se expresa.

Cada lengua y cultura tiene su propia gestualidad: unos gestos específicos o una interpretación particular de gestos que se dan también en otras culturas, así como un estilo facial propio. Encontramos, por un lado, gestos universales o un lenguaje gestual genético, heredado y común a muchas culturas, y una gestualidad simbólica o aprendida, por otro. Podemos

hablar así de una gestualidad innata y otra adquirida. En el segundo caso, podemos hablar de gestos imitativos, como el juntar las manos de forma paralela a la mejilla, y simbólicos, como el de llevar nuestro dedo índice la sien y hacerlo girar para indicar que alguien está loco. Cada lengua consta pues, de una serie de gestos propios que tienen su repercusión en el lenguaje verbal, ya que se crean locuciones, giros y modismos que hacen referencia a los mismos y que suelen acompañarles en la conversación.

La proxémica se refiere a la concepción, estructuración, y uso que una cultura hace del espacio. En la mayoría de las culturas encontramos cuatro distancias:

- Íntima: apropiada para relaciones familiares y amorosas
- Personal: para discutir asuntos personales
- Social: para el trabajo
- Pública: para conversar de manera formal, dar un discurso

La diferente concepción de estas cuatro distancias suele ser motivo de incompatibilidad e incluso provocar shock cultural, lo que puede tener consecuencias desastrosas en el campo que estamos estudiando. En España, por ejemplo, el territorio individual suele ser más amplio que en otras culturas occidentales, lo que se refleja en la relativa ausencia de fórmulas para pedir perdón por invadir la burbuja de espacio de otra persona o para agradecerle que nos deje entrar en la misma, como sí ocurre, por ejemplo, en el mundo anglosajón.

En otro orden de ideas, el espacio comunica estatus, y muchas veces podremos identificar al líder de un grupo por la manera en que se dirija al mismo y cómo se posicione. Las posturas dentro de este grupo nos revelarán también quién está de acuerdo y quién no, y los cambios de postura a lo largo de una conversación irán parejos al lenguaje verbal. Los hablantes se mueven al ritmo de su discurso, al igual que las personas que escuchan, que se mueven también al ritmo de la persona que habla. Se trata de un ritmo compartido, definido por William Condon como *sincronía interaccional*. El estudio de muchas conversaciones desde esta perspectiva nos permite apreciar una especie de danza de galanteo similar a la de algunas aves, y su ausencia puede indicar la existencia de patologías severas en alguno de los hablantes. Condon afirma que la sincronía interaccional es uno de los cimientos de la comunicación humana, así como uno de los mayores indicadores en la toma de turnos en la conversación, acompañada de otros

indicadores como cambios de tono en la voz del hablante y una clave gramatical (como formular una pregunta, por ejemplo).

En el mundo de los negocios, la correcta interpretación del lenguaje no verbal de nuestros interlocutores nos facilitará una información muy valiosa sobre los mismos que podremos adaptar a la situación según nuestros intereses.

En la actualidad, la gran mayoría de los manuales de ENE conciben la enseñanza de la cultura como una mera transmisión de datos económicos y de léxico especializado, enseñando los factores socioculturales, en las escasas ocasiones en que se hace, de manera superficial, sin motivar al análisis y reflexión de los mismos. Queremos insistir en la necesidad de integrar estos factores en nuestros manuales de ENE desde la primera lección, de forma progresiva, respetando siempre el estadio del aprendizaje en que se encuentran nuestros alumnos y sus diferentes estilos de aprendizaje. La inclusión de los factores socioculturales en el aprendizaje y enseñanza de una lengua nos ayudará a evitar las interferencias gestuales y mejorará el desarrollo de la competencia gestual de nuestro estudiante, facilitándole su participación en una conversación en la lengua meta. Para llevar la gestualidad al aula, proponemos una jerarquización en la que, en un primer nivel, deberíamos familiarizar al estudiante con la gran expresividad corporal del hablante de español respecto al de otras lenguas. En un segundo nivel, podemos hacer reflexionar al estudiante sobre la relación entre un gesto y la secuencia verbal que lo acompaña. En un tercer estadio, ayudaremos al estudiante a mejorar su competencia léxica mediante el estudio de la fraseología vinculada al lenguaje gestual, acercándole a los refranes, proverbios, aforismos y locuciones junto a su representación gestual. Este aprendizaje escalonado permitirá al estudiante actuar con la misma naturalidad que un hablante nativo y acceder a una mayor comprensión del mensaje.

Finalmente, queremos hacer nuestra la propuesta de factores socioculturales específicos a incluir en un curso de ENE que formulan Artal, Carrión y Monrós (1997):

1. Contenidos referenciales:
 - Fundamentos de la economía del país
 - Sectores principales de la economía
 - Tipos y organigramas de empresa
 - El sistema financiero

- El mercado laboral – los RRHH
- Derecho tributario
- Comercio nacional e internacional
- Las infraestructuras
- El sector turístico
- Productos más destacados del país
- Empresas principales del país

2. Normas sociocomunicativas:

- Estilo de negociación y rasgos culturales de los empresarios en España y Latinoamérica
- Protocolo, ceremonial y etiqueta propios del ámbito empresarial hispanoamericano
- Normas de cortesía
- Importancia de la gestualidad en el mundo hispanohablante
- Particularidades de la comunicación no verbal en situaciones formales e informales

3. Implícitos, presuposiciones y connotaciones culturales:

- Organización y gestión del tiempo en las reuniones de negocios: lugares y momentos de celebración de las mismas
- Cualidades apreciadas en los directivos del país (conceptos de liderazgo, estatus y estilo)
- El rol de la mujer en el mundo empresarial
- Puntualidad e impuntualidad

4. Actitudes y valores

- Imagen que se tiene de nosotros: estereotipos y representaciones de nuestro país en el extranjero y viceversa

5. Procedimientos y normas

- Estudio de la lengua y cultura extranjeras a partir de situaciones comunicativas auténticas y debidamente contextualizadas
- Contraste y comparación de la cultura y la lengua meta con la propia

- Contraste y solución de dificultades y malentendidos interculturales a partir del debate: e estudiante como mediador intercultural
- Reflexión sobre los malentendidos interculturales: discusión sobre los estereotipos
- Motivar al estudiante a relacionar los fenómenos socioeconómicos on sus consecuencias socioculturales
- Planteamiento de casos conflictivos: role play, simulaciones y resolución de casos

4. Metodología de la enseñanza de la cultura en el aula de ENE

Asumiendo el planteamiento teórico formulado a o largo de las páginas anteriores, queremos formular una propuesta para llevar los factores socio-culturales, en general, y la comunicación no verbal, en particular, al aula de ELE y ENE.

1. Proporcionar a los estudiantes acceso al conocimiento declarativo del mundo empresarial y laboral de España.
2. Exponer a los alumnos al funcionamiento de otras sociedades.
3. Estimular el interés hacia el otro, la tolerancia y el diálogo como instrumentos de mediación y resolución de conflictos.
4. Facilitarles las herramientas para adquirir estrategias de análisis, comparación, contraste y reflexión acerca de realidades diversas.
5. Emplear el estudio y la reflexión sobre los supuestos, los implícitos y la gestualidad del mundo empresarial y laboral español como herramienta que fomente el diálogo y el replanteamiento de verdades absolutas sobre la cultura propia y la de la lengua meta.
6. Familiarizar al alumno con la gran expresividad corporal del español e insistir y hacerle descubrir la necesidad de conocer la gestualidad de una cultura para poder participar en un intercambio comunicativo pleno y eficaz.
7. Hacer reflexionar al estudiante sobre la relación entre un gesto y la secuencia verbal que lo acompaña. Estudio de la fraseología relacionada con el lenguaje gestual.

Ya en el aula, proponemos también una serie de pasos, basándonos en las investigaciones de Poyatos (1994) y Ana Cestero (1999):

1. Recogida de datos: motivar a nuestros estudiantes a que observen detenidamente la cultura en que están sumergidos, mediante procedimientos como la introspección, la observación directa la realización de encuestas y la observación de programas de tv, prensa e internet.
2. Estructuración de la información: los datos recogidos pueden plasmarse en fichas que describan la realización del gesto así como su descripción detallada.
3. Clasificación: podemos utilizar dos criterios, el primero, a partir de sus usos principales (signos no verbales con usos sociales, estructuradores del discurso, etc...)
4. Elaboración de inventarios. Para presentar los resultados en forma de inventarios que recojan todos los signos estudiados y establezcan las relaciones pertinentes entre ellos, hacemos nuestra la propuesta de Agustín Yagüe (2004):
 - Gestos que indican relaciones: identificación personal, afirmación, negación, disculpas....
 - Gestos que indican opiniones: tener mucho dinero, estar gordo / delgado, ser tozudo, etc
 - Indicación de espacio y tiempo: deícticos, dar direcciones, pedir a alguien que se acerque ...
 - Gestos que expresan cantidad y medida: enumerar, indicar proporción...
 - Sensaciones: deseo, indignación, sorpresa...
 - Otros gestos: indicar que se ralentice o acelere una acción, guardar un secreto, tener cuidado, etc.

Finalmente, queremos insistir en la necesidad de hacer reflexionar al profesor sobre el empleo óptimo de los inventarios anteriores, mediante la involucración del estudiante en actividades de interacción con sus compañeros: de nada serviría convertirles en meros imitadores de gestos sin hacerles reflexionar sobre las implicaciones de la comunicación no verbal en nuestra cultura.

Bibliografía

AGUIRRE BELTRÁN, B. (1998): “Comunicación y cultura en situaciones profesionales: saber ser, saber estar y saber hacer”, *Frecuencia L*, nº 7, pp 19 – 33.

AGUIRRE BELTRÁN, B. (2001): “El español para la comunicación profesional. Enfoque y orientaciones didácticas”. Actas CIEFE, pp 34 – 43.

BYRAM, M. y FLEMING, M, (1998): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Madrid, Cambridge University Press.

CANALE, M, y SWAIN (1983): “De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje”, en M. Llobera (ed) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.

CESTERO MANCERA, A.M. (1999): *Comunicación no verbal y enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Arcolibros.

DAVIS, F. (1976): *La comunicación no verbal*, Madrid, Alianza.

ESCANDELL VIDAL, M.V. (1996): “Los fenómenos de interferencia pragmática”, *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid, Actilibre, pp. 95 – 109.

FERNÁNDEZ-CONDE, M (2005): *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*, Madrid, Arcolibros.

GARCÍA SANTA CECILIA, A. (1995): *El currículo de español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.

GÓMEZ DE ENTERRÍA, J. (2001): *La enseñanza / aprendizaje de español con fines específicos*, Madrid, Edinumen.

HYMES, H. D, (1971): “Acerca de la competencia comunicativa”, en M. Llobera (ed) *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*, Madrid, Edelsa, 1995.

MIQUEL, L. (1999): “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”, *Frecuencia L*, nº 5, Madrid, Edinumen, pp. 3 – 14.

OLIVERAS, A. (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*, Barcelona, Edinumen.

POYATOS, F. (1994): La comunicación no verbal, Barcelona, Istmo.

SOLER – ESPIAUBA, d. (2000): “Lo no verbal como un componente más de la lengua”, *Espéculo*, Madrid, Universidad Complutense, pp. 3 – 11.

YAGÜE, A. (2004): Hablando por los codos. Gestos para hablar y entender español, CD-ROM, Auckland, Consejería de Educación de España en Australia y Nueva Zelanda.

FRASEOLOGÍA EN LA CABINA DE INTERPRETACIÓN

ACERCA DE LA PREPARACIÓN DE FUTUROS INTÉRPRETES

Silvia Vertanová

Pretendemos un futuro mejor y por ello no debemos parar en la búsqueda de medios que lo posibilitem.

J. A. Comenio

Este año (2007) habrán transcurrido 350 años desde que Juan Amos Comenio publicó en los Países Bajos su principal obra, *Didactica magna*. Aun después de tantos años sus ideas siguen llenas de inspiración para nosotros.¹ Comenio ponía mucho énfasis en el aprendizaje y dominio de las lenguas. En su *Gran Didactica* recomienda enseñar junto al idioma materno uno o dos idiomas de las naciones vecinas y luego el latín, el griego y el hebreo. Hoy tenemos en la Europa unida 25 idiomas diferentes bajo el mismo techo de un parlamento común y la translación/traducción profesional es la condición para el funcionamiento diario de la administración de una comunidad que cuenta 450 millones de personas. Los intérpretes que trabajan para este coloso necesitan dominar como mínimo dos o tres lenguas extranjeras con un nivel C (o sea, la translación a la lengua materna).

Comenio como didacta conocía muy bien el papel del método intuitivo en la enseñanza. Para cualquier cosa que pretendemos explicar a nuestros alumnos o estudiantes, usar un ejemplo evidente es el mejor modo de hacerlo. Sin embargo, la imaginación no funciona solamente cuando queremos aprender nuevos conocimientos o nuevas palabras de otra lengua, la imaginación es el impulso para la creación de nuevas palabras y, por lo tanto, es el impulso para la creación del lenguaje como tal. El vehículo de la imaginación más usual es la metáfora. La metáfora une la lengua con la imagen, lo abstracto con lo concreto, lo conceptual con lo directo. El campo lingüístico donde más cuenta nos damos de ella es la fraseología.

No captar el significado de una concreta UF (por no entender la metáfora u otra figura estilística que le dio origen) puede provocar que no se entienda una idea o una parte del discurso y ello puede influir negativamente

¹ Este fenómeno solitario en la cultura mundial parece ser precursor de ideas que son hoy en día muy actuales. Por ejemplo en su obra *Pampaedia* Comenio habla como primero de la teoría de educación universal como proceso para toda la vida.

en la calidad de la traducción/interpretación. Las UFS presentan en cada idioma un gran inventario de medios de expresión. El papel de los procesos fraseológicos en la creación, funcionamiento y desarrollo del idioma lo demuestra el hecho de que la fraseología es un fenómeno lingüístico universal (se da incluso en lenguas artificiales, p. e. en esperanto). Aunque en el pasado se consideraba como “un valor añadido”, una cosa “sobrante” sin la cual las lenguas podrían funcionar, algunas investigaciones de texto recientes descubrieron que las expresiones fijas aparecen en el habla con una frecuencia inesperadamente alta.² Es evidente pues, que se le debe dedicar mucha atención al aprendizaje de la fraseología en la enseñanza de idiomas extranjeros desde los niveles iniciales.

Para muchos intérpretes acaso sería idóneo aquel orador que en su hablar omitiera cualquier metáfora, sentido figurado o imágenes. Incluso, cuando el intérprete hace de *pivot*, se le recomienda “limpiar” su traducción de cualquier expresión idiomática, fraseológica, y facilitar de esta manera el trabajo a sus colegas para quienes su interpretación sirve de discurso original. Actualmente la mayoría de los discursos a interpretar (ante todo en las instituciones de la UE) gira alrededor de la política, vida pública y temas específicos, así que es de suponer que los ponentes no vayan a expresarse de manera demasiado figurada. Es casi seguro que no van a entrar en el tesoro de la sabiduría popular para servirse de expresiones fijas, proverbios, refranes etc, del tipo que conocemos en español también gracias al escudero de Don Quijote, Sancho Panza: “*Que hablen cartas y callen barbas porque quien destaja no baraja pues más vale un toma que dos te daré. Y yo digo que el consejo de la mujer es poco, y el que no le toma es loco.*” Con esta secuencia de cuatro refranes seguidos quería conseguir una paga de su amo, el ingenioso Don Quijote, para calmar el enfado de su mujer. Pero el Caballero de la triste figura no duda en responderle de la misma manera: “*Vale más buena esperanza que ruin posesión y buena queja que mala paga.*”

En cuanto a proverbios y refranes – esto son UFS que en su construcción presentan un enunciado completo en sí mismo, con forma de oración simple o compuesta, y por ello no interactúan con el resto del discurso, como p.e.: • *No se ha de mentar la sogá en casa del ahorcado.* • *En boca cerrada no entran moscas.* • *Si al palomar no le falta cebo, no le faltarán palomas.* Muy a menudo nos encontramos aquí en español con la rima, en eslovaco

² La investigación de Barker y Shortus en el corpus de más de 131 536 palabras del inglés canadiense de 1975 demostró que por cada 5 palabras emitidas se registra una expresión fija. (Corpas Pastor, 1996 : 21)

tiene mayor frecuencia la asonancia – las dos facilitan la memorización de estas UFS ya que en la antigüedad se conservaban solamente por tradición oral, p. e.: • *Antes son mis dientes que mis parientes.* • *Boca de miel, manos de hiel (cara de beato, uñas de gato.)* – en eslovaco: *Na jazyku med, v srdci jed.* • *Manos duchas, comen truchas.* – *Komu sa nelení, tomu sa zelení.* • *La letra con sangre entra, etc.* Muchas paremias contienen una concentrada experiencia humana presentada con cierta dosis del humor: • *Hay ojos que de legañas se enamoran.* • *Para el escarabajo sus niños le parecen granos de oro.* • *Aborrecí el perejil y nació me en la frente.* • *Nadie diga de este agua no beberé (o este cura no es mi padre).* • *No son hombres todos los que mean en la pared, etc.*

Dejando de lado la paremiología, que dentro de la fraseología ocupa un lugar más bien periférico, nos queda todavía una gran cantidad de otras UFS que sí son típicas para el habla contemporánea y es evidente que un intérprete necesita una adecuada competencia lingüística en este campo. Tal vez no esté fuera de sitio la pregunta: ¿Por qué la fraseología está presente en el lenguaje humano? Veamos cuáles son sus funciones:

- 1) A menudo añade un valor específico al enunciado con lo cual potencia su fuerza.³
- 2) La expresividad del orador llama la atención y percepción del oyente.
- 3) Con su orientación referencial a las situaciones humanas subraya lo importante en la vida del hombre. (Este rasgo la diferencia de las palabras.)
- 4) Las imágenes conocidas, metáforas fijas, ayudan a explicar, acercar los hechos, objetos y circunstancias desconocidos.

La fraseología en el amplio sentido de la palabra comprende un inventario de unidades sumamente diversas: desde metáforas uniberbales lexicalizadas hasta oraciones compuestas, muchas veces, como hemos mencionado, incluso en verso.⁴ A la hora de buscar equivalentes entre dos idiomas nos topamos con varios problemas: Desde una equivalencia total o parcial (en

³ Podemos decir que en muchas UFS está presente una mezcla de denominación y valorización, pero su proporción puede cambiar. Como dice M. Soták, siendo la base de la UF un verbo o adverbio suele predominar la función valorativa, mientras que siendo la base un sustantivo o adjetivo, la UF tiende al polo de la denominación. (Soták, 1989)

⁴ F. Miko soluciona este problema distinguiendo en el fondo fraseológico un núcleo (vivo) y una periferia. En la periferia pertenecen tanto las UFS ya lexicalizadas como las que acaban de crearse, junto con las metáforas uniberbales y las paremias. Cada categoría, sin embargo, pertenece a otra periferia de la fraseología. (Soták, 1989)

caso de UFS internacionales) hasta la no existencia de homólogos e incluso también aquí pueden ocurrir casos de “falsos amigos”.

Veamos de manera breve algunos tipos de UFS para detenernos en las llamadas colocaciones que según la definición pertenecen a la periferia pero su alta frecuencia de aparición tanto en textos escritos como en los discursos orales hacen que para un intérprete su dominio sea casi indispensable.

Aplicando el criterio de construcción distinguimos las siguientes UFS:

1. El inventario base de la fraseología lo representan las UFS con sintagmas verbales, también llamadas **fraseologismos verbales** (frazeologické zvraty). Es el grupo más grande y más diverso, lo cual le permite desempeñar diversas funciones sintácticas así que por su uso forma la parte central del fondo fraseológico. El componente dominante es el verbo que en el uso concreto de la UF se puede conjugar y los sintagmas puede tener dos o más palabras. Encontramos aquí metáforas transparentes, como por ejemplo *meterse en la boca del lobo* (*ísť do jamy levovej*), *quedarse con un palmo de nariz* (*odísť s dlhým nosom*), *no morderse los labios* (*nedávať si servítku pred ústa*), *volver en sí* (*prísť k sebe*), incluso existen casos de equivalencia casi total entre español y eslovaco: *acostarse con las gallinas* – *ísť spať so sliepkami*, *lavarse las manos* – *umývať si ruky (nad niečím)*, *llevar agua al molino de alguien* – *liať vodu na mlyn (niekomu)*, *pescar en agua turbia* – *loviť v mútnych vodách*, *sacarle jugo a alguien* – *vyšľaviť niekoho*, *no mover un dedo* – *nehnúť prstom*, *dormir la mona* – *vyspávať opicu*, pero encontramos aquí una cantidad de expresiones cuyo significado no nos queda otra cosa que aprender de memoria. Por ejemplo:

- *andar a la greña* (*sich in die Haare geraten*)
- *brillar por su ausencia* (*durch Abwesenheit glänzen*)
- *cantarle las cuarenta a alguien*
- *dar la lata* (*auf die Nerven gehen*)
- *dar calabazas*
- *echar la soga tras el caldero* (*die Flinte ins Korn werfen*)
- *estar a la cuarta pregunta* (wörtl.: *bei der vierten Frage angelangt sein*: *abgebrannt sein, kein Geld haben*)
- *hacerse el sueco* (*sich dumm stellen*),
- *hablar por los codos*
- *meter la pata* (*ins Fettnäpfchen treten*)
- *perder los estribos*
- *sembrar cizaña* (*Zwietracht säen*)

- *ser de agallas*
- *tener la sartén por el mango (das Heft in der Hand haben)*
- *tener pelos en el corazón*
- *tomar las de Villadiego*

2. Otro grupo lo forman las UFS **sintagmáticas no verbales** compuestas por diferentes componentes léxicos. Pueden servir en función de otras palabras, p. e.:

a) como sustantivos: *ojo de pescado (kurie oko)*, *cabeza redonda (tuťmák, hlupák)*, *lágrimas de cocodrilo (krokodílie slzy)*, *donde la espalda pierde su nombre = trasero, nalgas*

b) como adjetivos: *de mejilas encarnadas (červenolíci)*

c) como adverbios: Este grupo en español ayuda ampliar el inventario humilde de adverbios propios, a veces se le denomina también “modos o frases adverbiales”, p. e.: *a pierna suelta (spokojne, bezstarostne)*, *de manos a boca (náhle, nečakane)*, *al pie (blízko)*, *el día de San Blando, que no hay ni día ni cuando (nikdy, o en eslovaco también: Na svätého Dindy, čo nebude nikdy).*

3. Un subtipo especial son aquellas UFS que presentan la petrificación sólo en la oración principal o en la subordinada y el resto de la oración ya no pertenece a la UFS, es el contexto. Por ejemplo: *A la hora de la verdad ... – Keď príde na lámanie chleba ...; ... ni que viniera Dios de cielo – ... ani keby to vrazil sám Pánboh; si me matarás ... – ani keď ma zabiješ ...*

Fácil de identificar y lo suficientemente transparente resulta la mayoría de **las comparaciones fijas**. Nos acercan los hechos desconocidos mediante la semejanza con otros, conocidos. Existen entre ellos también internacionalismos: */correr/ como alma que lleva el diablo – /bežat/ ako čert s dušou, como arena en el mar – ako piesok v mori, pasar más hambre que un maestro de escuela – hladný ako učiteľ*, pero en el español actual forman grupo más amplio las comparaciones idiomáticas o las actualizaciones de otras UFS en una comparación. *Sano como una manzana* nos recuerda en eslovaco a *zdravý ako buk* (sano como una haya), *sordo como una tapia* a *hluchý ako peň* (sordo como un tronco). Aunque los españoles se manifiestan más atraídos por la hiperbolización o exageración – a un español no le basta la lentitud de un caracol (*byť pomalý ako slimák*), el dice *ser lento como una tortuga* y por encima añade *con muletas* – se trata de imaginación transparente. *Quedar como anillo al dedo* también captamos y traducimos al

eslovaco como *padnúť ako uliaty o byť na mieru*, resultan fácil de entender también las comparaciones como estas: *fumar como una chimenea, beber como una esponja, costar más que un hijo tonto, durar menos que sardina en boca de gato, ser más listo que el hambre, estar más sobado que la barandilla del metro*.

Para entender algunas comparaciones se necesita conocer el significado del fraseologismo original que dio lugar a la comparación que realmente sólo potencia el significado, muchas veces de manera cómica: *ser más seco* que el polvorón del año pasado (*byť suchár/ nudný/ suchý ako kekse z minulého roku*), *ser más fresco* que la lechuga (*byť drzý ako ploštica/opica*). Si a la hora de traducir no se encuentra por falta de tiempo o por inexistencia un homólogo, la comparación se puede traducir con una descripción, ayudándose de los intensificadores correspondientes, p. e.: *andar más que la perra de Calahorra*⁵ – andar muchísimo (nabehať sa) o, para los casos anteriores – *byť strašný* suchár, *byť veľmi* drzý.

Para entender las UFS idiomáticas se requieren unos conocimientos de fondo sobre la cultura de la lengua extranjera, en este caso del español ibérico p. e.: *hay moros en la costa, llevar naranjas a Valencia, pasar las noches en blanco* o incluso conocimientos de etimología y polisemia de las palabras españolas, p. e.: *amar como a las niñas de sus ojos* (*byť niekomu rád ako svojim dvom očiam*) supone que el intérprete no desconoce el segundo significado de la palabra “niña” (dievčatko) que es pupila (zrenica), lo que no es el caso en el eslovaco.

Veamos algunos ejemplos de casos en que la metáfora de la UF española para un eslovaco resulta transparente pero una traducción literal llevaría a una mala interpretación, ya que se trata de un caso de falsos amigos:

* *Llevaba un traje recién sacado del horno.*

recién sacado del horno = *čerstvo vytiahnutý z pece* = *novopečený*

Tienen diferente uso contextual: en eslovaco podemos hablar de recién sacado del horno hablando de un padre que acaba de tener un niño (*novopečený otecko*) o una persona que acaba de conseguir algún título (*novopečený pán profesor*), etc. pero no lo usamos para describir un vestido nuevo.

⁵ Se basa en una anécdota según la que una perra cuyo amo se trasladó de Calahorra a Logroño, tuvo que llevar ahí sus 7 crías cada una por separado, corriendo cada vez 45 km de ida y vuelta. (Iribarren, 2000).

* *Haber gato encerrado* – describe en español una cosa oculta o sospechosa y puede evocar al eslovaco *hay perro enterrado* que significa el motivo, causa, razón o esencia de algún problema.

* El niño *se metió en el bolsillo* al abuelo.

meterse en el bolsillo = strčiť do vrecka

En eslovaco significa ser superior a alguien en alguna habilidad, algún conocimiento. En español significa ganarse las simpatías y el apoyo de alguien que en eslovaco conocemos como *omotať si okolo prsta niekoho* (envolverse a alguien en su dedo)

Un gran problema para la translación/traducción presentan aquellas UFS que no suelen formar parte de los diccionario fraseológicos. Son aquellas que a primera vista parecen sintagmas libres, combinaciones libres de palabras. Su idiomaticidad se nos revela precisamente cuando tratamos de traducirlas al otro idioma – de golpe vemos que son unos prefabricados y comparten con las demás UFS ciertas características. Su fijación no se basa en la descomponibilidad de su significado – que es una de las características frecuentemente citadas de las UFS sensu stricto. Se trata de combinaciones de palabras lexicales o gramaticales que presentan una alta frecuencia de coaparición, a veces hasta una exclusividad de coaparición en un idioma respectivo.⁶ Estas UFS recibieron el nombre de **colocaciones**.⁷

Como mencionamos, la mayoría de los diccionarios fraseológicos clásicos no recoge colocaciones; podemos encontrar parte de ellas en los habituales diccionarios de la lengua. No supone un problema su comprensión, sino su correcta translación/traducción al idioma extranjero. Una translación literal es incorrecta igual que en el resto de las UFS idiomáticas, p. e.: en alemán o eslovaco un túnel se cava/excava pero en inglés se corta – *to cut a tunnel*, en español *se abre o construye*; en alemán la crítica se *formula* – *Kritik formulieren*, los portugueses y brasileños la *tejen*; un eslovaco se *sopla* la nariz

⁶ Su prefabricación viene de la norma, no del sistema. (Corpas Pastor, 1996) Fleischer habla de combinaciones fijas de lexemas, llamadas *Kollokationen* cuando su uso es tan frecuente que pasan a ser la norma. (Fleischer, 1997) En el diccionario alemán DUDEN (1998 : 580) están definidas como „combinaciones de palabras prefabricadas por el uso de lengua y mutuamente esperables.“

⁷ Aunque de este tipo de unidades habló ya F. de Saussure, el introductor del término colocación fue J. R. Firth en el año 1957. El término junto con la noción que recubre es una adquisición relativamente reciente en la filología española, recae en los años 80 del siglo 20, aunque fue introducido por M. Seco mediante su traducción de la palabra inglesa *collocation* en 1978. (Corpas Pastor : 1996)

– *vyfúkat si nos*, al igual que un inglés – *blowing the nose*, pero un alemán se la *limpia* – *sich die Nase putzen* y un español se la *suenta*. Se nota en este último ejemplo el diferente punto de vista que se puede tener describiendo la misma tarea: Un mecanismo fisiológico para llegar a tener la nariz libre de moco se puede describir también como una producción de sonido, como lo hacen los españoles, o simplemente un tarea de hacer orden, en el caso alemán.

Hasta hace relativamente poco no se había dedicado la suficiente atención a la idomaticidad de estas unidades. Existen incluso combinaciones fijas que no son idiomáticas pero la aparición de uno de sus componentes tiene uso limitado exclusivamente (o casi exclusivamente) a dicha colocación. También resulta difícil establecer una línea divisoria entre las colocaciones que forman parte de la fraseología y aquellas que conocemos como términos compuestos de las diferentes ramas científicas. Aunque no cabe duda que muchos de los términos pluriverbales pertenecen, por lo menos debido al proceso de su creación, a la periferia de la fraseología. Hoy en día la palabra colocaciones está muy de moda pero a pesar de cumplir este año el 50 aniversario de su existencia como término lingüístico, todavía no existe un acuerdo sobre los criterios definitorios como para poder aplicarlos sin dudas a la hora de querer clasificar las diferentes combinaciones de palabras que se dan en el habla.⁸

Hay que destacar que estas combinaciones fijas de palabras se crean a lo largo de la evolución histórica del lenguaje, a lo largo de los procesos de cambios de significado de sus palabras, o solamente de cambio de significado de algunos componentes de la combinación. A través de ellas también se expresan las peculiaridades del idioma respectivo, y, ante todo, las relaciones semánticas del sistema de dicho idioma. Un componente – la base – se traduce literalmente, mientras que los demás – los colocadores – pueden tener en la lengua meta otro homólogo, por lo cual una translación literal sería errónea: una cinta virgen en español es limpia en eslovaco y sin grabar en alemán. (*čistá kazeta*_{slov.} : *cinta virgen*_{sp.} : *unbespielte Kasette*_{nem.}

Lo que les diferencia de la mayoría de las UFS “clásicas” es que no sirven para ilustrar o subrayar lo dicho, sino que forman los propios componentes de construcción de un texto. Significa que prevalece la función denominativa ante la valoración. Para identificarlas en un corpus de texto no aplicamos

⁸ Sobre su pertenencia a la fraseología todavía se está discutiendo. Nosotros utilizamos para los fines de esta ponencia la definición de colocaciones que les reserva lugar en la periferia.

solamente el criterio de alta frecuencia de coaparición de dos o varios lexemas, sino también ha de existir entre dichos lexemas una relación semántica. Los colocadores dependen de la base y muchas veces ella condiciona su significado concreto, contextual – que suele ser figurado, translaticio, p. e. *vino tinto/blanco, café negro, dinero negro, etc.*

En cuanto a la taxonomía, distinguimos en español varios tipos de colocaciones ⁹:

1. **sustantivo (sujeto) + verbo**: el verbo denota una acción característica de la persona o cosa designada por el sustantivo: (*correr un rumor*), *estallar una guerra*, *acuciar un problema*, *zarpar un barco*, *desatarse una polémica*, *declararse un incendio/ una epidemia*, *celebrar un contrato*
2. **verbo + sustantivo (complemento)**: *desempeñar una función/un cargo/ papel*, *acariciar una idea*, *conciliar el sueño*, *entablar amistad*, *asumir un riesgo/una responsabilidad*, (*cometer error*), *acusar recibo*, *aprobar una ley/un examen*, *minar la salud*
3. **adjetivo + sustantivo**: *fuentes fidedignas*, (*enemigo acérrimo*), *ignorancia supina*, (*testigo ocular*), (*error garrafal*), *éxito fulgurante*, *relación estrecha*, *importancia capital*, *momento crucial*, *oído/vista/olfato fino*, *mercado/ dinero negro*, *visita relámpago*
4. **sustantivo + preposición + sustantivo**: (*un diente de ajo*), *una tableta de chocolate*, *una pastilla de jabón*, (*una rebanada de pan*), *racimo de uva*, *banco de peces*, *enjambre de abejas*, *bandada de aves*
5. **verbo + adverbio**: *fracasar estrepitosamente*, (*negar rotundamente*), *llorar amargamente*, (*prohibir terminantemente*)
6. **adjetivo + adverbio**: (*diametralmente opuesto*), *profundamente dormido*, *estrechamente ligado*

El objetivo de nuestra ponencia ha sido destacar la necesidad y las ventajas de la memorización de estas UFS en el proceso de preparación de los futuros intérpretes. Mientras en la traducción por escrito se pone énfasis o bien en la precisión, o bien en la calidad estética del texto, un intérprete trabaja bajo un gran estrés, muchas veces con malas condiciones acústicas, así que el objetivo es la propia translación de las ideas y su comprensibilidad para los oyentes. El uso de estereotipos automatizados e incluso clichés en la cabina es tolerado. Cuanto mejor es la preparación del intérprete en cuanto al dominio de las expresiones típicas de una lengua, tanto menos

⁹ Según Gloria Corpas Pastor (1996 : 67 – 75)

estresante y más fácil le resulta la interpretación. Las colocaciones son, por su alta frecuencia de aparición en el habla, recomendables para la memorización junto con los términos sueltos u otros vocablos. El uso automático/ automatizado ahorra tiempo y energía que el intérprete necesita para lidiar con otras dificultades que le acechan en la cabina y que son bastantes.

Es igual de importante dominar las colocaciones más típicas de su idioma materno como las del idioma extranjero, especialmente en el mercado eslovaco se espera del intérprete que haga la translación en ambas direcciones.

Nosotros pretendemos que nuestros estudiantes tengan en cuenta desde el inicio de su carrera de traductor/intérprete que ellos mismos deben ser responsables de su competencia lingüística. Esto significa que tratamos de que aprendan a dirigir su atención no solamente hacia palabras, sino hacia unidades léxicas complejas con el fin de rentabilizar el aprendizaje del léxico. Deben ser capaces de identificar en cualquier discurso palabras que suelen aparecer juntas, seguir por la búsqueda de sus homólogos en eslovaco y memorizarlo todo.

En las clases de interpretación simultánea, los estudiantes al principio reciben los textos antes para prepararlos en casa – ello supone buscar vocablos o términos desconocidos y, ante todo, memorizar las colocaciones típicas del tema que vamos a tratar. Durante la clase en el laboratorio de cabinas solemos utilizar el método de shadowing antes de empezar la propia interpretación – leyéndoles a los auriculares primero las colocaciones típicas que sirven para automatizar su translación rápida y flexible al idioma materno.

En el Departamento de Románicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenio nos dedicamos de manera continua al estudio comparativo de la fraseología ya desde hace más de quince años. Por lo que se refiere a la enseñanza de la fraseología española tenemos que confesar que hasta ahora no la hemos impartido como una asignatura separada, así que le dedicamos menos atención de lo que merecería debido a su papel en el lenguaje. La tratamos parcialmente en los ejercicios gramaticales y de lengua, conversación y lexicología y naturalmente cuando aparece en textos literarios o en las clases de traducción. No cabe duda de que merecería un tratamiento más sistemático lo cual ya está previsto para el futuro.

La normativa española que rige la preparación de cursos DELE incorpora la fraseología como parte integral de la enseñanza desde los niveles más bajos, no obstante los propios pedagogos españoles se quejan de la falta

de material de apoyo que tenga en cuenta la verdadera frecuencia de uso de las respectivas UFS en la lengua actual. Hoy en día, con la ayuda de los diferentes corpus no debería ser ya imposible elaborar tales manuales así que esperamos poder ya dentro de poco trabajar con algunos. Es evidente que también las colocaciones hay que tenerlas en cuenta cuando se elabora un diccionario, ya que demuestran la posibilidad de combinatoriedad de las palabras. Sin embargo, lo idóneo es poder servirse de un diccionario combinatorio, una verdadera bendición para todos los traductores y las demás profesiones cuya labor consiste en la creación de textos.

Un futuro intérprete que trabaja con el lenguaje vivo y muchas veces con poco tiempo para el propio proceso de translación debe ir familiarizándose sin falta desde el primer curso y de manera sistemática con toda la riqueza acumulada en el fenómeno llamado fraseología.¹⁰

Bibliografía

Beinhauer, W. 1978. *Stilistisch-phraselogisches Wörterbuch spanisch-deutsch*, München : Hueber

Bosque, I. J. et al. 2005. *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*, Madrid : Ediciones SM

Corpas Pastor, G. 1996. *Manual de fraseología española*, Madrid : Gredos

Denisov, P. N. – Morovkin, V. V. 1983. *Slovar sočetajemnosti slov russkogo jazyka*, Moskva : Ruskij jazyk

DUDEN *Deutsches Universalwörterbuch*. 1989. Mannheim

Đurčo, P. – Mlacek, I. 1995. *Frazeologická terminológia*, Bratislava : Stimul

Fleischer, W. 1982. *Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig

Fleischer, W. 1997 In: Jasiński, A. 2001. *Übersetzer – Beruf oder Berufung?* Kapitel 4: Kollokationen als Übersetzungsproblem. [citované 25. marca 2004]. Dostupné na: <http://www.lomac.net/uebersetzer_kapitel4.html>

¹⁰ Cabe mencionar como una buena herramienta para nuestros fines la colección de fraseologismos recopilados de varios idiomas bajo la dirección de Eva María Iñesta Mena y Antonio Pamies Betrán que se llama FRASEOLOGÍA Y METÁFORA, que divide el corpus en 11 temas conceptuales: miedo, ira, injusticia, comer mucho, hambre, delgadez, lejanía, rapidez, esfuerzo a pobreza. Una obra semejante pero bastante más amplia (con 20 temas conceptuales) que desde su nacimiento en 1897 hasta hoy no ha sido vencida para el idioma eslovaco es de la pluma del destacado coleccionista A. Zátarecký. También Comenio fue coleccionista de fraseología, ante todo de las paremias.

- Iribaren, J. M. 2000. *El porqué de los dichos*. 12. vyd. Pamplona : Gobierno de Navarra
- Krošláková, E. ed. 1993. *Frazeológia vo vzdelávaní, vede a kultúre*. Zborník materiálov z II. medzinárodnej frazeologickej konferencie. Nitra : Vysoká škola pedagogická
- Makarová, V. 2004. *Tlmočenie. Hraničná oblasť medzi vedou, skúsenosťou a umením možného*, Bratislava : STIMUL
- Michálek, J. – Trup, L. 1994. *Slovensko španielska paremiológia*, Bratislava : Polygraf. stredisko UK
- Mlacek, J. 1984. *Slovenská frazeológia*, Bratislava : SPN
- Ondrčková, E. – Hannig, D. 1988. *Nemecko slovenský slovník frazeologizmov*, Bratislava : SPN
- Popovič, A. et al. 1983. *Originál/Preklad. Interpretačná terminológia*, Bratislava : Tatran
- Saussure, F. de. 1989. *Kurs obecné lingvistiky*, Praha : Odeon
- Schemann, H. 1993. *Deutsche idiomatik*, Stuttgart : Klett
- Seco, M. 1965. *Diccionario de dudas de la lengua española*, Madrid : Aguilar
- Smiešková, E. 1974. *Malý frazeologický slovník*, Bratislava : SPN
- Soták, M. 1989. *Slovný fond slovenských a ruských frazém*, Bratislava : SPN
- Škultéty, J. 1991. *Súčasný španielsky jazyk. Španielska frazeológia*, Bratislava: Polygrafické stredisko UK
- Trup, L. 1994. *Slovenské frazémy v piatich jazykoch*, Bratislava : IRIS
- Varela, F. – Kubarth, H. 1994. *Diccionario fraseológico del español moderno*, Madrid : Gredos

Apéndice:

A) FALSOS AMIGOS

- * Llevaba un traje RECIÉN SACADO DEL HORNO
- * Haber GATO ENCERRADO
- * El niño SE METIÓ EN EL BOLSILLO al abuelo.

B) Centro de la Fraseología – fraseologismos idiomáticos (opacos)

andar a la greña
brillar por su ausencia
cantarle las cuarenta a alguien
dar la lata
dar calabazas
echar la soga tras el caldero
estar a la cuarta pregunta
hacerse el sueco
hablar por los codos
meter la pata
perder los estribos
sembrar cizaña
ser de agallas
tener la sartén por el mango
tener pelos en el corazón
tomar las de Villadiego

C) Traducza al español

dopustiť sa zločinu
podkopať zdravie
prevziať zodpovednosť
šírja sa chýry
tvrdšíjne popierať/odmietajúť
hrubá chyba
vyjadriť sústrasť
výslovne zakázať
drvivá väčšina
diametrálne odlišný
priamo úmerný/nepriamo úmerný
strúčik cesnaku

úhlavný nepriateľ
očitý svedok
okružtek chleba

D) Conversación en un avión que se está cayendo:

- ¿Vamos a tomar tierra? (tomar tierra = aterrizar)
- ¿Tomar? ¡Nos vamos a hinchar! (tomar = beber, comer)

II. LITERATURA

DONCELLAS... ¿O YA NO TANTO?. 8 DE MARZO: MUJERES Y LITERATURA EN EL AULA ELE

Verónica González Álvarez

Antes de que el título de lugar a ambiguas interpretaciones, me gustaría anticipar que en esta breve ponencia no es mi intención hacer un análisis en profundidad del papel de la mujer en la literatura española, ni como autora, ni sujeto, ni destinataria ni como objeto o como ausencia, ni una exposición teórica sobre cánones femeninos artísticos, morales o sociales oficiales, sus “re-lecturas”, “revisiones” “re-elaboraciones” por movimientos y teorías feministas, etc.

Todos ellos son campos de estudio muy interesantes, pero tal vez más adecuados si se tratará de un encuentro de teóricos de la literatura o sociólogos o unas jornadas dedicadas a la mujer...pero, quizás pecando de superficial, evitaré las explicaciones/justificaciones teóricas sobre estos aspectos (sobre los que existe abundantísima la bibliografía), intentaré no eternizarme hablando de educación en valores y literatura, y terminar con algunas propuestas aplicables a situaciones concretas del trabajo del profesor de ELE y /o Lengua y Literatura española dentro del contexto educativo de la Enseñanza Secundaria en Eslovaquia.

Y explico porqué hablo del profesor de ELE y Lengua y literatura española.

En las Secciones Bilingües de los Institutos de Secundaria en Eslovaquia, se crea una radical dicotomía curricular y metodológica entre la enseñanza de ELE y la de Lengua y Literatura Española, sin embargo, una de las cuestiones que se plantea siempre entre los profesores de estos centros es cómo aproximar ambas materias, cómo presentar los contenidos teóricos imprescindibles para lograr los objetivos curriculares de las asignaturas de Lengua y la Literatura española en la enseñanza obligatoria, teniendo en cuenta las dificultades que su aprendizaje, sin adaptación, supone para los estudiantes no nativos.¹

La publicación en el 2005 del *Currículo de lengua y literatura española para las secciones bilingües* fue un intento de adaptar el plan de estudios de

¹ En la anterior edición de este mismo encuentro se planteó esta cuestión, proponiendo trabajar más en los cursos de ELE con textos literarios que anticiparan contenidos curriculares de los años siguientes.

la ESO a la realidad eslovaca, teniendo siempre en cuenta que los destinatarios son adolescentes y jóvenes que estudian español como L2, con un nivel intermedio (B1–B2), en el mejor de los casos, y a los que muchos elementos socioculturales que se dan por supuestos en estudiantes de secundaria españoles, a ellos les resultan totalmente ajenos.

Según Álvarez Méndez (Lineros Quintero, *Redele* n° 4 pp. 5) es importante llevar a las aulas “un saber científico y lingüístico de la lengua y cultura española reinterpretado y dispuesto para la enseñanza según las condiciones, intereses y necesidades de los alumnos que aprenden”.

En el *Currículo* esto se plasma en propuestas concretas: por ejemplo, seleccionar como lecturas, no la obra original, sino versiones adaptadas de los clásicos, caso de *El poema del Mío Cid*, *del Libro del Buen Amor* o *La Celestina*, que son más asequibles para el alumnado, la revisión de la metodología utilizada hasta entonces o la inclusión de contenidos actitudinales muy concretos, sobre lo que volveremos más adelante.

No voy a analizar el *Currículo* porque es de sobra conocido por la mayoría de los aquí presentes, simplemente quería citarlo como ejemplo cercano en el que se puede ver esa preocupación por facilitar al alumno no nativo el aprendizaje de esa Cultura “con mayúsculas”, en este caso, la Literatura, que va a ser objeto de estudio en si misma, y que implica, para su plena comprensión, un conocimiento de lo que se llama “cultura con minúscula” (valores morales, normas de conducta, creencias, usos y costumbre, estereotipos, etc.)

No es este el momento de detenernos en las diferentes interpretaciones de qué es la cultura y sus clasificaciones, porque como ya dije, no es mi intención hacer un resumen teórico, pero es conveniente recordar las palabras de González Nieto (pp 322), según el cual “la literatura es contenido cultural, encierra valoraciones y juicios sobre comportamientos, refleja sentimientos y guarda relación con la sociedad en que se escribe”.

Sin embargo, no se puede decir que la cultura y mucho menos la cultura literaria tenga en la sociedad actual un gran valor en si misma. Lázaro Carreter se lamentaba en los años 70 de que “los estudios literarios están perdiendo envergadura y tienden a la extinción...”, y por entonces, en la enseñanza la cultura humanística aún se valoraba como “medio de promoción social” (González Nieto, pp.318), algo que ahora ha cambiado, y lo que predomina es la adquisición de conocimientos útiles en el sentido más mercantil.

Esta realidad, aceptable con matices, se refleja también en el aula de español: es relativamente fácil que los alumnos entiendan la utilidad de estudiar español/ lengua española, incluso la tan odiada gramática, sin embargo no ocurre así con la literatura o la historia, que muchas veces se lo plantean simplemente como un cúmulo de datos que deben conocer y exponer adecuadamente si quieren aprobar la terrible Maturitas.

Lamentablemente, como profesores de enseñanza secundaria, de una lengua extranjera y formadores/educadores, esa motivación en exclusiva resulta poco aceptable, ya que, como dijimos cuando hablamos de la elaboración del Currículo, la educación secundaria persigue unos objetivos más amplios, y los contenidos actitudinales, los temas transversales, tienen cada vez mayor relevancia, como demuestra la aparición en España de la polémica asignatura “Educación para la ciudadanía”

Según Morillas Gómez, (pp.12) “lo que hoy se engloba en la expresión *educación para la ciudadanía* es aún un campo poco delimitado de conocimientos que tiene como horizonte la formación de personas responsables y autónomas que puedan intervenir activamente en los procesos democráticos; es un campo que se abre a diferentes perspectivas, las locales y las globales, y que también se infiltra por los llamados espacios virtuales, propiciados por las redes informáticas y telemáticas”(…) “la *educación para la ciudadanía* debe responder a la necesidad de desarrollar en el alumnado sensibilidad y comprensión acerca de los problemas o cuestiones de una sociedad-en-el-planeta (local y global) y darles herramientas para que puedan interpretarlos críticamente y actuar”.

Y como no podía ser menos, esta nueva educación para la ciudadanía, se plantea a partir del desarrollo de determinadas competencias transversales, describiendo el concepto de competencia como “la capacidad de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, capacidad que se apoya en los conocimientos pero que no se agota en ellos. Por lo general, para afrontar una situación lo mejor posible, tenemos que poner en juego muchos recursos complementarios, aparte de los conocimientos. Estos, en el sentido más corriente de la expresión, son representaciones de la realidad que hemos construido y asimilado de acuerdo con el nivel de formación adquirido” [Morillas Gómez, pp.49]

Esos conocimientos, o “saberes escolares” en este caso, tienen que ser transferibles, para lo cual deben integrarse en “competencias de reflexión, decisión y acción, acordes con las complicadas situaciones vitales a las que los ciudadanos deben hacer frente.” [Morillas Gómez, pp.49]

Resumiendo un poco lo anterior, que quizás con esa prosa tan, digamos, globalizadora, resulte confuso, lo esencial es:

- Formar personas responsables y autónomas
- Ofrecer diferentes perspectivas, las locales y las globales
- Desarrollar la sensibilidad y comprensión acerca de los problemas o cuestiones de una “sociedad-en-el-planeta” (local y global)
- Dar herramientas para que puedan interpretar las situaciones críticamente y actuar
- Desarrollar competencias transversales:
 - competencia: capacidad de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, apoyándose en los conocimientos pero que no sin agotarse en ellos.
 - Conocimientos: representaciones de la realidad construidos y asimilados de acuerdo con el nivel de formación adquirido. Transferibles, integrados en competencias de reflexión, decisión y acción, aplicables a situaciones de la vida cotidiana.

Sin ser querer parecer demasiado escéptica, ante algunos de los objetivos y presupuestos teóricos de esta original materia que se propone “hacer efectiva la relación entre escuela y vida” [Morillas Gómez, pp.49] si creo que para todos aquellos familiarizados con la docencia y los términos utilizados en la didáctica de lenguas extranjeras, si sustituimos el termino ciudadano por estudiante/aprehendiente/alumno y pensamos en las destrezas y las distintas competencias: la comunicativa, sociocultural, sociolingüística, intercultural, estratégica, etc. o las que el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* integra dentro de “las competencias generales del individuo”, especialmente: “el **saber**: conocimiento general del mundo, (conocimiento sociocultural, conciencia intercultural); el **saber hacer** (las destrezas y las habilidades); y el **saber ser** (la competencia existencial: relativa a las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias...)” [Diccionario de términos de ELE].

Podemos ver que tal novedad no lo es tanto y, nos encontramos que, en el caso de España, tras varias reformas educativas, y terminológicas, (aunque si realmente el modo de nombrar la realidad, la modifica, no hay duda de que entonces, cambios ha habido muchos), al final aparece el mismo objetivo de siempre: la formación integral de la persona, dotándola de los “saberes” y herramientas adecuados para que, a través de una visión crítica, alcance

un conocimiento del mundo que le permita comprender, comparar, juzgar y, aceptar o rechazar, elementos tanto de su propia cultura como de otras que le resultaran más o menos ajenas.

Parece simplemente otra forma de aludir a lo que, por ejemplo, en la enseñanza de lenguas extranjeras, incluimos en la competencia, contenido o conocimiento socioculturales, o el desarrollo de una conciencia intercultural, etc.

O a los que se consideraban valores inherentes a los estudios humanísticos (casi extintos, recordemos que auguraba Lazaro Carreter) que no se encuentran exclusivamente a la Literatura, pero en este caso, y por razones obvias, es el área que nos interesa.

Según Eagleton, [González Nieto, pp.325), no existe una teoría objetiva de la crítica y del estudio de la literatura, como tampoco existe de ella un concepto objetivo, universal y eterno, aunque sí un corpus de obras que, por múltiples circunstancias históricas, culturales, políticas, etc. se han convertido en lecturas indispensables, y que en el siglo XIX, con la institucionalización de la Historia de la Literatura, se convierten en, los aún hoy discutidos, “cánones nacionales” [González Nieto, pp. 329]. Pero, pese a esta “sistematización”, en la literatura el conflicto entre lo que es ciencia, y lo que es ideología resulta especialmente evidente. En palabras de la poeta M^a Ángeles Maeso la poesía, como cualquier otra forma de literatura, es un discurso ideológico, una manera de concebir la realidad. Y ésta no es para ser interpretada sino transformada” [*Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española*, pp. 216]

Aunque esté ya superado el enfrentamiento radical entre *enfoques internos*, centrados en el análisis exhaustivo y pretendidamente científico de las obras literarias en si mismas, y los *enfoques externos*, preocupados por los significados y las dimensiones sociales de la obra y las relaciones que establece con otras manifestaciones artísticas, a favor de un enfoque pragmático y comunicativo que, a partir del concepto de *competencia comunicativa* de Hymes , lleva a la aparición del concepto de *competencia literaria*, y aboga por una enseñanza de la literatura que implique una ampliación tanto de los saberes textuales, retóricos, expresivos, etc, como del mundo de significados, del mundo mental y cultural del, llamémoslo ;alumno/ aprehendiente/ ciudadano?

Pese a todas estas estupendas teorías integradoras...a veces, en la práctica, puede ser muy rentable simplificar, seleccionando una única perspectiva, en este caso, un enfoque externo, ya que nos da la posibilidad, sin sentirnos

demasiado culpables por esa estrechez de miras, de utilizar determinados textos literarios como excusa para reflexionar exclusivamente sobre aspectos de la vida cotidiana, de las relaciones interpersonales, de los estereotipos sociales y culturales del alumno, tanto de lo que se llama “su mundo de origen” como “el mundo de la comunidad objeto de estudio” de las ahora llamadas “sociedades-en el-planeta”.

Y ya dejando toda esta introducción teórica, pasemos a hablar del por qué del tema seleccionado y las actividades propuestas.

La elección del tema, en este caso, es debida a inquietudes, experiencias y necesidades personales y profesionales.

Como educadora, hay que “sensibilizar ante aquellas actitudes conformadoras del género” [materiales Edualter], como profesora de literatura favorecer la “recepción crítica de mensajes que contengan estereotipos clasistas, sexistas (...) prestando especial atención a la figura de la mujer” [*Currículo de Lengua y Literatura Española. Secciones Bilingües de Eslovaquia*] cuando llegamos al Siglo XVIII y analizamos *El sí de las Niñas*, y como profesora de ELE, también se revisan los estereotipos culturales y sociales asociándolos a otras señas de identidad: fiestas y conmemoraciones.

Efectivamente, en el mundo ELE fechas para celebrar/ conmemorar hay muchas... por citar algunos días reseñables: Día de los Derechos Humanos, Día Europeo de las Lenguas, Día de los Derechos del Niño, Día del agua, Día de Difuntos, Día de los Santos Inocentes, Día de los enamorados, o San Valentín, y por supuesto el 8 de marzo, Día de la Mujer ... ¿trabajadora o no? ya lo discutiremos, porque aquí empiezan los problemas.

Por ejemplo, de entre los días citados antes, seleccionaré el 14 de febrero, que, pese a todos los “peros” que se le puedan poner, entre los que el mero invento comercial no es el único, en general, siempre que se plantea alguna actividad en el aula relacionado con él, suele crearse un ambiente agradable, divertido, podemos decir incluso “amoroso”, ¡hasta el subjuntivo parece más fácil! como me demostraron un año un grupo de alumnos de Nitra con una tarjeta –corazón y un emotivo: “Deseamos que tengas un buen San Valentín”.

En cambio, el 8 de marzo suele generar más polémica, ya desde el nombre, ¿Día de la Mujer, de la Mujer trabajadora, o con cierta ironía, de la trabajadora remunerada? Y sin embargo, parece que cuando llega esa fecha las profesoras, educadoras, etc. (el femenino de los párrafos anteriores no era casual) sentimos una necesidad irremediable de conmemorarlo con alguna actividad (y si en marzo nos coincide con el tema de la literatura del siglo

XVIII, ya, la combinación perfecta) No sé si entre educadores y profesores esto ocurre, si hay una implicación más allá de cumplir con el currículo, lo que si parece es que en este campo la conciencia de género influye a la hora de presentar en el aula ciertos valores.

Por poner un par de ejemplos:

En Rumania, celebraban sólo el Día de la Mujer, algo que descubrí cuando la mayoría de las alumnas y profesoras rumanas aparecieron con una rosa... que se les regalaba a todas las mujeres... excepto a las lectoras extranjeras, “que no os gustan esas cosas”. Supongo que algo tendría que ver ese, llamémoslo ¿choque cultural?, con las jornadas sobre feminismo y machismo que organizamos al año siguiente...

En Bratislava, tras ver en el Festival de Teatro de Secciones Bilingües del 2005, la obra “*Hombres*”, una adaptación de *Hombre de T* de Theatre y Sergi Belbel, una profesora eslovaca comentó que no entendía por qué las españolas estábamos tan obsesionadas con el tema del feminismo, que en Eslovaquia ya no era necesario discutirlo... Y sin ganas de polemizar aquí, pero, recurriendo a algo fácil y bastante evidente, basta observar algunos de estos anuncios publicitarios y tarjetas postales para plantearse si de verdad no es necesaria esa reflexión y de ahí la programación del cine-fórum *Las chicas son guerreras* que se organiza en marzo en el Aula Cervantes de Bratislava.

Y tampoco se puede dejar fuera a España, como se puede ver en algunas imágenes publicitarias.

El que se insista siempre tanto en esos temas en la citada asignatura de Educación para la ciudadanía o el desarrollo de materiales complementarios sobre derechos de la mujer para Educación Secundaria publicados por la Secretaría de la Mujer, seguro que algo tiene que ver con estas situaciones.

Pero no se trata de analizar el lenguaje publicitario, aunque es tan fácil recurrir a él...ni de discutir aquí hasta qué punto existe el machismo en Eslovaquia, si es una obsesión real de las españolas, o es un rasgo del estereotipo (junto, por ejemplo, a lo bien que bailamos flamenco).

Aunque no sea posible aún prescindir de este tipo de discusiones, es importante resaltar la, a veces, excesiva unidireccionalidad de las miradas al tratar estos aspectos socioculturales: al revisar algunos de los materiales existentes sobre igualdad o diferencias de género, y temas afines, tanto de ELE, como talleres pedagógicos de asociaciones culturales (feministas o no), de materiales para profesores de educación primaria y secundaria,

vemos que siguen manteniendo un tono reivindicativo casi dogmático, al que a veces le falta una cierta autocrítica y sentido del humor.

Resumiéndolo con un ejemplo. Mientras uno de los objetivos marcados es “valorar positivamente los logros conseguidos por la lucha de las mujeres en pro de sus derechos” [Edualter], autores como Maitena, o ya antes, Quino, nos plantean desde el humor si, de verdad, esos logros son sólo positivos, a través de unas viñetas² tan elocuentes que no hace falta ni comentar, aunque si pueden dar mucho de qué hablar con nuestros alumnos/ciudadanos.

Y pasamos ya a esas ideas prácticas y concretas a las que aludíamos al comenzar esta ponencia: se trata de una serie de actividades para el Día de la mujer, con las que se pretende dar algunas ideas para presentar aspectos socioculturales relacionados con la mujer, pero teniendo en cuenta otros contenidos curriculares, tal como explicamos anteriormente.

Es importante tener en cuenta que no se constituyen una unidad didáctica, ni su secuenciación ha de ser necesariamente la que se presenta, y, por supuesto, pueden/ deben completarse con otras sobre, por ejemplo, los acontecimientos históricos que motivaron esta conmemoración, la utilización de las nuevas tecnologías en el aula, estos estereotipos vistos en relación con la pintura, la literatura y el cine, etc, pero eso excedería con muchos los límites de esta presentación, que pretende ser breve y servir sólo como punto de partida para, digamos, “sobrevivir” a esta conmemoración.

De todas formas, las actividades sí están, en mayor o menor medida, relacionadas entre sí al partir del mismo texto poético, y tratar dos estereotipos femeninos literarios y sociales bien conocidos e identificables: el ángel del hogar y la puerta del diablo.

ACTIVIDADES

Doncellas...¿ o ya no tanto?...

Material necesario:

Poema: *Las doncellas* de Amalia Bautista, *La mujer de Lot y otros poemas*, Málaga, Rafael Inglada, 1995, y publicado también en la antología *Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española*, Madrid, Hiperión, 1995.

² Las viñetas se presentaron como material complementario durante el Encuentro de profesores. Ver bibliografía.

LAS DONCELLAS

He conocido a algunas. No parecen mortales. Ni se enfadan ni se ríen a carcajadas. Siempre se despiertan como si ya estuvieran maquilladas, sonrosadas, sencillas, saludables. No llevan nunca traje de chaqueta, sino un velo de tul hasta los pies. Van descalzas incluso en pleno invierno y nunca tienen ni calor ni frío. Nunca se desesperan. Aunque a veces, la inmensa mayoría de las veces, no haya dragón que quiera secuestrarlas ni caballero andante que las salve.

(Amalia Bautista)

- Fotocopia del texto “prosificado” (A) y del poema original (B) para cada alumno.
- Fotocopia con una breve biografía de la autora.
Agrupación: individual, parejas, grupos de 3-4, alumnos y grupo abierto
Explotación didáctica, pasos e instrucciones.

1. PRESENTACIÓN DEL TEXTO

El profesor entregará a los alumnos una fotocopia del texto, a unos el texto A, el poema, y a otros el texto B, prosificado. Primero leerán el texto individualmente, y a continuación se pedirá que se levanten y formen parejas AB libremente.

Se les pedirá que comparen los textos y en grupo abierto se comentarán los resultados, los problemas de vocabulario, etc., y, finalmente, sus preferencias: cuál creen que es el texto original, por qué...

No se trata de un comentario estilístico, dependerá del nivel de los alumnos si queremos profundizar mucho o no en su concepción de lo poético, pero en esta ocasión es suficiente con hacerles notar que a veces los géneros (en todos los sentidos) no están tan lejos unos de otros.

2. AUTORÍA

A continuación, en grupo abierto y también rápidamente, en forma de lluvia de ideas, se les propone adivinar si el poema lo escribió un hombre o una mujer y de qué época creen que es. Finalmente se despeja la incógnita entregándoles una breve biografía de la autora.

3. A POR LAS DONCELLAS

Manteniendo esa misma agrupación en parejas, el profesor planteará al grupo una serie de preguntas-guía para ir poco a poco penetrando en el sentido del poema y el análisis del estereotipo que presenta.

Por ejemplo, las preguntas pueden ser de este tipo:

- ¿Según el texto cuántos modelos de mujer hay?
- ¿Cómo son las doncellas, cuáles son las características típicas de este tipo de mujer según el poema?
- ¿Podrías añadir alguna más que no aparezca en el texto y que sea imprescindible para ser una auténtica doncella?
- ¿Qué esperan estas doncellas? ¿Lo consiguen? ¿cómo? / ¿por que?
- ¿Te recuerdan a algún personaje conocido? ¿cuál? ¿En qué?
- La autora dice que sí existen las doncellas...pero ¿cuándo? ¿Estáis de acuerdo? ¿Conocéis a alguna mujer que responda a ese modelo?...

Con ellas se pretende fomentar la expresión libre del alumno, que exponga sus ideas, que de su opinión sobre este modelo femenino, que reflexione sobre él y lo compare con sus propias experiencias o conocimientos. Probablemente la primera relación se establezca con la imagen de las princesas de los cuentos de hadas clásicos, tipo *La Bella Durmiente* pero puede que también con “famosos” o incluso personas de su entorno.

4. ANGELES Y DEMONIOS

Probablemente haya surgido en algún momento, (o deberíamos hacer que surja) que las doncellas, las que “llevan velo de tul” no son las mismas que “las que visten traje de chaqueta”. A partir de esta diferencia, el profesor comentará como en distintas sociedades patriarcales se solía hablar de dos modelos femeninos, la mujer como “ángel del hogar”, o como “puerta del diablo”. Dependiendo del grupo, estos conceptos pueden servir para repasar algunos contenidos vistos en las clases de literatura, o si no, trabajando, bien

en pequeños grupos o parejas, a los que se dará un tiempo limitado para que propongan algunas características, o bien en el grupo clase, en forma de lluvia de ideas, pueden deducirse a partir de citas literarias como estas:

Ángel del hogar

“Ser buenas es más importante para ellas que ser sabias. Y en verdad que ser puras, pacientes y hacendosas en sus casas, natural esfera de la mujer, es saberlo todo.” Leopoldo Augusto de Cueto

“La instrucción de la mujer debe estar reducida únicamente a sentir, amar a su esposo y a sus hijos y a saber educar a sus hijas para que sean lo que ellas deben ser: buenas esposas y buenas madres “ María del Pilar Sinués.

Puerta del diablo

“Mujer, tú eres la puerta del diablo, tú fuiste la primera en violar aquel árbol y la primera en desobedecer la ley divina; tú fuiste quien tentó al hombre a quien el mismo diablo no fue capaz de persuadir” (Tertuliano)

Pueden ejemplificarse también proporcionando las imágenes icónicas de la representación tradicional de dos personajes de la literatura universal, opuestos y fácilmente reconocibles, como pueden ser estos dos iconos: la Virgen María y Eva, de la Biblia.

Una vez aclarado esto se les dará a los alumnos, agrupados en grupos de 3 o 4, una serie de personajes literarios de los que deben recabar la información necesaria para poder adscribirlos, justificadamente, a uno u otro modelo, hasta completar una tabla determinada (ver material complementario).

Esta puede ser una buena ocasión para utilizar la sala de informática, incluir las nuevas tecnologías en la práctica docente, etc., dejando que los alumnos busquen la información que necesiten en Internet, la seleccionen, y aprendan a “copiar y pegar” de forma rentable y acertada. Es recomendable dar como punto algunas direcciones de recursos específicos en Internet como el Centro Virtual Cervantes, Museo del Prado, u otras que les puedan servir para que vean que existen formas de iniciar la búsqueda de información más allá de buscadores generales.

Esas tablas una vez completadas, pueden imprimirse, exponerse en las paredes de la clase y finalmente comentar en grupo abierto los resultados, qué opinión les merecen los personajes vistos, etc., y finalmente, cuáles son

las respuestas correctas, en el caso de aquellas que tienen una respuesta inequívoca, por ejemplo, la obra literaria en la que aparecen no tiene discusión, pero, por ejemplo, Ana Ozores en *La Regenta*: ¿ángel o demonio?

5. TRAJES DE CHAQUETA

Para finalizar, aunque no necesariamente tiene que ser la última de las actividades, podemos recuperar el poema *Las Doncellas* y compararlo con la ironía de las viñetas de Maitena, que sobre el mismo tema presenta una perspectiva diferente.

Entregamos a los alumnos, agrupados en parejas, las viñetas, comentándolas de forma similar al poema, aunque probablemente, no será necesario (según los niveles) que las preguntas sean tan concisas. Una vez comprendidas, y analizadas las situaciones que propone, podemos volver al poema, para comentar si encuentran alguna similitud entre él y las viñetas, entre las mujeres que describe Amalia Bautista y las que presenta la escritora argentina.

Como final, les propondremos que expresen, (individualmente, en parejas o pequeños grupos) mediante un poema, un texto escrito, un dibujo, un collage, una dramatización..., pero con el requisito indispensable del humor, cómo ven ellos la situación de la mujer en la sociedad actual.

* * *

Es cierto que aquí sólo se esbozan las líneas generales de las actividades, y sin hablar, por ejemplo, de aspectos tan importantes como puede ser la temporalización de cada apartado. Ni se explotan todas las posibilidades que el material elegido ofrece en sí mismo. En cambio seguro que a todos se os ocurren muchas formas de mejorarlas, ampliarlas, etc... o al menos eso espero, porque parece que motivos para conmemorar/celebrar/lamentar el 8 de marzo no nos van a faltar, así mejor que tampoco nos falten ni ideas, ni sentido del humor para enfrentarnos a un Día Internacional de la mujer más, y otro, y otro y otro...

Bibliografía seleccionada

Instituto Cervantes (2007), *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid, Biblioteca Nueva, 3 vols.

(2005), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
Diccionario de términos de ELE-Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/>

Acquaroni Muñoz, R. (2006), «Hija del azar, fruto del cálculo: la poesía en el aula de ELE» en *Carabela*, nº 59, Febrero 2006, Madrid, SGEL, p.49 – 77.

Álvarez Valades, J. (2004) «La poesía en la clase de ELE: explotaciones didácticas de un par de poemas de Carmen Martín Gaité», en *Revista redELE*, nº 0, marzo, 2004, MEC. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/revista/alvarez.shtml>

Aguirre, J. M.^a (2002), «La enseñanza de la Literatura y las Nuevas Tecnologías de la Información», en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 21, 2002, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero21/eliterat.html>

Alacrón Castañer, P. (1997), *Estudios de Poética Lingüística (con artículos y trabajos inéditos de Jean Cohen)*, Málaga, Servicios de Publicaciones de la Universidad de Málaga.

Blanco Iglesias, E. (2005): «La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario» en *Revista redEle*, nº 3, marzo, 2005, MEC. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/revista3/blanco.shtml>

Cruz Piñol, M. (2006) «La literatura y su lugar en el aula E/LE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades» en *Carabela*, nº 59, Febrero 2006, Madrid, SGEL, p. 119 – 130

Gómez Sacristán, M.^a L. (2006), «El tratamiento de la literatura en las secciones fijas del Centro Virtual Cervantes» en *Carabela*, nº 59, Febrero 2006, Madrid, SGEL, p.109 – 118.

González Nieto, L. (2001) *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua: (lingüística para profesores)*, Madrid 2001, Cátedra.

Iglesias, V. (2004), «La poesía en la enseñanza del español» en *Aula de Español*, nº 3, diciembre 2004, Berna, MEC-Subdirección General de Información y Publicaciones Embajada de España en Berna, p.54 – 66.

Kalenic Ramsak, B. (2004) «El estudio de los textos literarios en un aula de estudiantes no nativos» en *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Murcia, Universidad de Murcia*, p.481 – 490. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/biblioteca/asele/42.kalenic.pdf>

Lineros Quintero, R., “Fundamentos teóricos de la didáctica del español como segunda lengua (E/L2) en contextos escolares[1]” en *Redele*, nº 4, junio 2005. Disponible en: <http://www.mepsyd.es/redele/revista4/lineros.shtml>

Maitena, (2006) *Todas las mujeres alteradas*, Barcelona, Ed. Lumen, 2006.

Moreno Arteaga, J. (2005), «De la didáctica de la Literatura a la transmisión de la Literatura: Reflexiones para una nueva educación literaria», en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 31, 2005, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en web: <http://www.ucm.es/info/especulo/numero31/didactic.html>

Morillas Gómez, M^a. D. (coord.) (2006) *Competencias para la ciudadanía: reflexión, decisión, acción*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, Narcea, (2006)

Olsbu, I. y S. Salkjelsvik (2006) «La literatura en clase (I): leer hacia la competencia literaria» en *Actas del primer congreso nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español, Biblioteca 2006, nº especial*. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionOlsbu.pdf>

Salkjelsvik, S. e I. Olsbu (2006) «La literatura en clase (II): libros de texto, actividades y el desarrollo de la competencia literaria» en *Actas del primer congreso nacional de la Asociación Noruega de Profesores de Español, Biblioteca 2006, nº especial*. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/anpe/ComunicacionSalkjelsvik.pdf>

Sanz, M. (2006), «Didáctica de la literatura: el contexto en el texto y el texto en el contexto» en *Carabela*, nº 59, Febrero 2006, Madrid, SGEL, p.5 – 23.

Sitman, R. e I. Lerner, (1999), «La literatura del mundo hispanohablante en el aula de E/LE: ¿un lugar de encuentro o desencuentro?» en *Espéculo. Revista de estudios literarios*, nº 12, 1999, Universidad Complutense de Madrid. Disponible en <http://www.ucm.es/info/especulo/numero12/cbelatxt.html>

Fernández-Conde Rodríguez, M. (2004) *La enseñanza de la comunicación no verbal en un curso del Español de los Negocios según la ELMT*, Memoria MEELE, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: http://www.mec.es/redele/biblioteca/fernandez_conde.shtml

QUINO, (2005), *Todo Mafalda*. Barcelona, Ed. Círculo de lectores.

Vergara Legarra, N. (2006) *La literatura en E/LE: cuentos breves y desarrollo de la interculturalidad en el aula de E/LE*. Memoria MEELE, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija. Disponible en: <http://www.mec.es/redele/Biblioteca2006/NoraVergara.shtml>

V.V.A.A (1995) Bautista, Ameila, “Las doncellas” en la antología *Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española*, Madrid, Hiperión, 1995.

V.V.A.A EDUALTER Materiales didácticos para Educación Secundaria disponibles en: <http://www.edualter.org/material/mujer/>

<http://www.edualter.org/material/mujer/sedupaz.htm>

El español en Eslovaquia y Secciones Bilingües

Instituto Cervantes (2006) *Enciclopedia del Español en el Mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2006 – 2007*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones del Instituto Cervantes

VV.AA (2006) *El mundo estudia español*, Madrid, MEC- Secretaria General Técnica

VV.AA (2005) *Currículo de Lengua y Literatura Española. Secciones Bilingües de Eslovaquia* Bratislava, MEC-Agregaduría de Educación

VV.AA (2005) *Terminología y vocabulario científico-técnico en la enseñanza del español como lengua extranjera, Secciones Bilingües de Eslovaquia*, Bratislava, MEC-Agregaduría de Educación

VV.AA, (2006) *Currículo de Historia de España. Secciones Bilingües de Eslovaquia*, Bratislava, MEC-Agregaduría de Educación

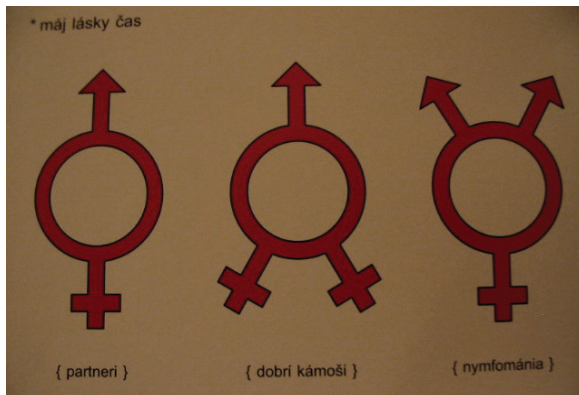
VV.AA (2005), *Actas X Encuentro de profesores de español en Eslovaquia*, Bratislava, MEC-Agregaduría de Educación

MATERIAL COMPLEMENTARIO

1. Educación Para La Ciudadanía

- Formar personas responsables y autónomas
- Ofrecer diferentes perspectivas, las locales y las globales
- Desarrollar la sensibilidad y comprensión acerca de los problemas o cuestiones de una “sociedad-en-el-planeta” (local y global)
- Dar herramientas para que puedan interpretar las situaciones críticamente y actuar
- Desarrollar competencias transversales:
 - competencia: capacidad de actuar eficazmente en un tipo definido de situaciones, apoyándose en los conocimientos pero que no sin agotarse en ellos.
 - Conocimientos: representaciones de la realidad construidos y asimilados de acuerdo con el nivel de formación adquirido. Transferibles, integrados en competencias de reflexión, decisión y acción, aplicables a situaciones de la vida cotidiana.

2. Imágenes: publicidad en Eslovaquia





3. Viñetas Quino y Maitena

Las viñetas se presentaron como material complementario durante el Encuentro de profesores. Ver bibliografía

4. Actividades

4.1 Presentación del texto

Poema: *Las doncellas* de Amalia Bautista, *La mujer de Lot y otros poemas*, Málaga, Rafael Inglada, 1995, y publicado también en la antología *Ellas tienen la palabra. Dos décadas de poesía española*, Madrid, Hiperión, 1995.

LAS DONCELLAS

He conocido a algunas. No parecen mortales. Ni se enfadan ni se ríen a carcajadas. Siempre se despiertan como si ya estuvieran maquilladas, sonrosadas, sencillas, saludables. No llevan nunca traje de chaqueta, sino un velo de tul hasta los pies. Van descalzas incluso en pleno invierno y nunca tienen ni calor ni frío. Nunca se desesperan. Aunque a veces, la inmensa mayoría de las veces, no haya dragón que quiera secuestrarlas ni caballero andante que las salve.

Prosificación:

LAS DONCELLAS

He conocido a algunas. No parecen mortales. Ni se enfadan ni se ríen a carcajadas. Siempre se despiertan como si ya estuvieran maquilladas, sonrosadas, sencillas, saludables. No llevan nunca traje de chaqueta, sino un velo de tul hasta los pies. Van descalzas incluso en pleno invierno y nunca tienen ni calor ni frío. Nunca se desesperan. Aunque a veces, la inmensa mayoría de las veces, no haya dragón que quiera secuestrarlas ni caballero andante que las salve.

4.2 Autoría



Amalia Bautista

Poeta y periodista. Madrid, 1962. Es licenciada en Ciencias de la Información por la Universidad Complutense y trabaja como redactora en el gabinete de prensa del Consejo Superior de Investigaciones Científicas. Ha publicado *Cárcel de amor* (Renacimiento, Sevilla, 1988), *La mujer de Lot y otros poemas* (Llama de amor viva, Málaga, 1995), *Cuéntamelo otra vez* (La Veleta, Granada, 1999), *La casa de la niebla. Antología* (1985 – 2001)(Universitat de les Illes Balears, 2002), *El hacha y la rosa* (Renacimiento, Sevilla, 2001)., *Hilos de seda* (Renacimiento, Sevilla, 2003) y *Estoy ausente* (Pre-Textos, Valencia, 2004). Y, en las siguientes antologías: *Una generación para Litoral* (Litoral, Málaga, 1988), *Poesía espanhola de agora* (Relógio d'água, Lisboa, 1997), *Ellas tienen la palabra* (Hiperión, Madrid, 1997), *Raíz de amor* (Alfaguara, Madrid, 1999), *La generación del 99* (Nobel, Oviedo, 1999) y una edición conjunta con Alberto Porlán titulada *Pecados* (de sólo ocho poemas) en 2005.

Información obtenida de: Poesía Digital en <http://poesiadigital.es/index.php?cmd=critica&id=40>

Ayuntamiento de Valladolid. Fundación Municipal de Cultura.

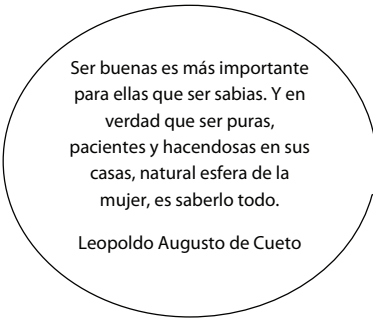
4.3 A por las doncellas:

Ejemplos de preguntas:

- ¿Según el texto cuantos modelos de mujer hay?
- ¿Cómo son las doncellas, cuáles son las características típicas de este tipo de mujer según el poema?
- ¿Podrías añadir alguna más que no aparezca en el texto y que sea imprescindible para ser una auténtica doncella?
- ¿Qué esperan estas doncellas? ¿Lo consiguen? ¿Cómo? / ¿Por que?
- ¿Te recuerdan a algún personaje conocido? ¿Cuál? ¿En qué?
- La autora dice que sí existen las doncellas...pero ¿cuándo? ¿Estáis de acuerdo? ¿Conocéis a alguna mujer que responda a ese modelo?...

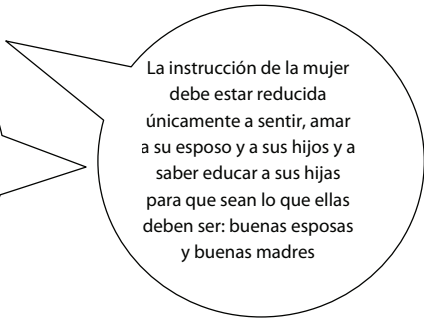
4.4 Ángeles y demonios

Definiciones:

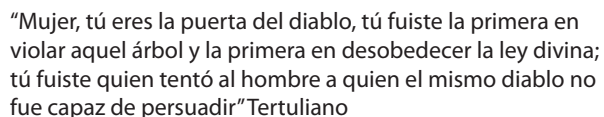


Ser buenas es más importante para ellas que ser sabias. Y en verdad que ser puras, pacientes y hacendosas en sus casas, natural esfera de la mujer, es saberlo todo.

Leopoldo Augusto de Cueto



La instrucción de la mujer debe estar reducida únicamente a sentir, amar a su esposo y a sus hijos y a saber educar a sus hijas para que sean lo que ellas deben ser: buenas esposas y buenas madres



“Mujer, tú eres la puerta del diablo, tú fuiste la primera en violar aquel árbol y la primera en desobedecer la ley divina; tú fuiste quien tentó al hombre a quien el mismo diablo no fue capaz de persuadir”Tertuliano

Personajes: Eva, Penélope, Ana Ozores, Doña Francisquita, Doña Inés, la Bella Durmiente, Celestina, etc.

Ejemplo Tabla:

PERSONAJE	IMÁGENES	OBRA EN QUE APARECE	ÁNGEL	DIABLO	RAZONES
EVA		LA BIBLIA		x	Comió del fruto prohibido e introdujo el pecado en el mundo...
PENÉLOPE					

LA TRADUCCIÓN DE POESÍA ESLOVACA AL ESPAÑOL: APROXIMACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA PRÁCTICA

Alejandro Hermida de Blas

1. Consideraciones teóricas

En Eslovaquia existe una amplia bibliografía sobre la teoría y metodología de la traducción literaria. Mencionemos sólo brevemente los trabajos de Anton Popovič, Blahoslav Hečko, Ján Vilikovsky, Braňo Hochel, etc. En el campo especial de la traducción poética, además de la muy clara síntesis teórica de Dušan Slobodník *Teória a prax básnického prekladu (Teoría y práctica de la traducción poética)*, existen numerosos estudios parciales referidos a las diversas lenguas traducidas; por ceñirnos sólo a las lenguas romances, y sin ánimo de ser exhaustivos, podemos mencionar los de Viliam Turčány acerca del italiano, los de Ladislav Franek acerca del francés o los de Ján Zambor acerca del español.

También en España han surgido en las últimas décadas estudios sobre el tema, empezando por el clásico manual de Valentín García Yebra *Teoría y práctica de la traducción*. No obstante, en términos relativos a la extensión de ambos idiomas, no existe una reflexión teórica comparable a la de Eslovaquia, lo que cabe atribuir a la percepción tradicional de la literatura española como emisora, no receptora de valores, percepción que históricamente, y hasta tiempos recientes, provocó un cierto menosprecio de la actividad traductora. Tampoco el abanico de lenguas de traducción sobre las que se teoriza en España es tan amplio como cabría esperar, limitándose prácticamente al inglés, francés, alemán, italiano y portugués. Es cierto que esta situación está cambiando en los últimos años, gracias, en parte, al desarrollo del estudio de las lenguas eslavas en la universidad española. Un ejemplo de la nueva tendencia es el *Diccionario histórico de la traducción en España*, proyecto puesto en marcha por la Editorial Gredos, y que por primera vez incluirá información detallada sobre las literaturas de Europa oriental y de otros continentes. En el caso de las literaturas eslavas, estarán representadas no sólo las más conocidas internacionalmente –la rusa y la polaca– sino también las menos extendidas, como la checa, eslovaca, búlgara, serbia, etc.

En este trabajo me propongo hacer una aproximación a algunos aspectos teóricos de la traducción poética, para después exponer mi propia experiencia como traductor de poetas eslovacos al español. Antes de empezar debo hacer una precisión terminológica. Los libros españoles de traductología suelen referirse al texto original y a su correlato traducido con los términos *texto de la lengua original* (TLO) y *texto de la lengua terminal* (TLT) (p. ej. García Yebra, I, 44 ss.). En aras de una mayor simplicidad, pero también de una mayor concreción, yo emplearé los términos *poema original* y *poema traducido*, que tienen también su equivalencia en la teoría eslovaca de la traducción (*pôvodná báseň* – *preložená báseň*).

La traducción poética, a diferencia de la traducción de documentos, e incluso de la de otros géneros literarios, exige una vinculación especial del traductor con la poesía en tanto género literario y, a ser posible, con la poesía del autor traducido. El motivo es que, además de los conocimientos generales esperables en cualquier traductor (dominio de la lengua original y de la lengua terminal, incluyendo la diversidad de registros estilísticos de ambas, así como el conocimiento de los contextos culturales respectivos), la traducción poética exige ciertas destrezas específicas. Las dos fases del proceso de la traducción de que habla Valentín García Yebra (la fase de la *comprensión* y la fase de la *expresión*) (García Yebra, I, 30) presentan dificultades adicionales en el caso de la poesía:

- a) Además de la comprensión lingüística del texto original, necesaria en cualquier traducción, la poesía exige un esfuerzo de *interpretación* de las metáforas o imágenes poéticas.
- b) La adecuada comprensión y traslación de los valores estéticos de un poema exige asimismo ciertos conocimientos y habilidades poetológicos por parte del traductor, tanto en la lengua original como en la lengua terminal.

El incumplimiento de alguna de estas condiciones puede dar lugar a traducciones inadecuadas desde el punto de vista poetológico, estilístico e, incluso, semántico. Por eso no es prudente encargar una traducción poética a alguien que no sea lector habitual de poesía.

Lo ideal es que la totalidad de conocimientos y destrezas mencionados concurren en un solo traductor, aunque éste tenga que consultar externamente ciertos detalles. En la tradición cultural eslovaca y, en menor medida, española, existe también un modelo de traducción poética basado en “la colaboración de un poeta-traductor con un conocedor de la lengua (y gene-

ralmente también de la literatura) que prepara al traductor la información lingüística y poetológica básica acerca de la obra: la traducción literal y un comentario a ella” (Slobodník, 37–38). Mi opinión, basada en mi propia experiencia en la traducción de textos poéticos del castellano o gallego al eslovaco, es que este procedimiento sólo lleva a resultados adecuados cuando existe una comunicación fluida y una auténtica interacción entre los dos copartícipes de la traducción, discutiendo cualquier duda o dificultad hasta llegar a una solución aceptable desde el punto de vista tanto lingüístico como literario. Históricamente, este modelo respondía a la carencia en las respectivas tradiciones culturales de personas que aunasen el dominio de las diversas lenguas con los necesarios conocimientos poetológicos, así como con cierta capacidad creativa. La expansión y diversificación de la enseñanza de idiomas ha garantizado en gran parte el primero de estos factores (la competencia lingüística), aunque la pérdida de prestigio social de la literatura y, en particular, de la poesía puede comprometer los otros dos. Dicho en otras palabras, cada vez hay más traductores en potencia, pero esto no significa que haya más ni mejores traductores poéticos.

La primera decisión que tiene que tomar el traductor de poesía es la elección de la obra a traducir. En este punto hay que tener en cuenta tanto criterios propios como editoriales. La traducción poética da mayor libertad al traductor para imponer sus criterios y plazos, debido al hecho paradójico de que, al menos en España, está peor valorada que la traducción de narrativa. Los editores la perciben más como una afición que como un trabajo, lo que concede mayor peso a la opinión del traductor. En el caso concreto de la poesía eslovaca, donde prácticamente todo está por conocer, los editores españoles no tienen más salida que confiar en la decisión de aquél.

Por utilizar como ejemplo mi propia experiencia, los poetas eslovacos que traduzco suelen ser modernos y contemporáneos. Aparte de mi preferencia por esta época literaria, entra en juego también un criterio posibilista: los aspectos formales (métrica, rima, etc.) de la poesía vanguardista y posterior suelen ser menos rígidos que los de la poesía del siglo XIX y comienzos del XX. También su lenguaje es más actual, lo que en gran parte evita el dilema de cómo traducir arcaísmos, dialectalismos, etc. Cuantos menos rasgos formales del original haya que sacrificar en la traducción, más satisfactoria resultará ésta.

Por otra parte, prefiero traducir un libro representativo de un autor antes que una selección de toda su obra. Es una opción más difícil, puesto que no permite elegir los poemas según su facilidad de traducción, pero tiene

la enorme ventaja de que permite conocer la poesía del autor tal como él la presentó al público.

Después de la elección del texto, es fundamental tener una concepción teórica de la traducción. La mía es intermedia entre la comúnmente aceptada en Eslovaquia y la que ha venido siendo, hasta hace poco, dominante en España. Considero la traducción poética como un acto creativo, y no como una simple traslación informativa del significado. Dicho en otras palabras, el texto traducido debe poder leerse como un texto poético. Esta concepción, totalmente asumida en la teoría y la práctica de la traducción en Eslovaquia, se enfrenta aún a ciertos prejuicios en España, donde algunos lectores y estudiosos, influidos por una mentalidad escolar y utilitaria, siguen valorando la exactitud semántica y lingüística de la traducción muy por encima de su efecto estético.

No obstante, creo asimismo que el poema traducido, tanto en su aspecto semántico y lingüístico como en su efecto estético, debe mantenerse fiel al espíritu del poema original. La conservación de una cierta rima o de un determinado número de sílabas, en mi opinión, no justifica modificaciones sustanciales del significado, estilo o entonación del original. No hay que olvidar que el propósito de la traducción es presentar en otro idioma la obra de un poeta, no permitir el lucimiento del traductor en tanto que poeta. Cuando este lucimiento se convierte en un fin en sí mismo, en vez de un medio al servicio del texto original, dejamos el terreno de la traducción y entramos en el de la paráfrasis.

Por último, es preciso que el traductor tenga una concepción metodológica de su trabajo. Ésta no tiene por qué ser rígida e inamovible. Cada poeta es diferente, por lo que traducir su obra exige un método distinto. De un autor a otro (y de un movimiento literario a otro) varía no sólo la forma concreta de los diversos elementos lingüísticos y poetológicos, sino también su importancia relativa y sus relaciones mutuas en el sistema del poema. En el proceso de la traducción hay que respetar la peculiar relación de fuerzas del texto, tanto si se debe a causas histórico-literarias como si responde a la poética individual del autor.

Sobre la jerarquía de los diversos elementos del texto poético no existe una visión unitaria. Por ejemplo, Carlos Bousoño opina que todos los procedimientos poéticos “son *esencialmente* traducibles salvo los que operan desde el significante; a saber, el ritmo, la rima y los casos de expresividad vinculada precisamente a ese ritmo o a la materia fonética de los vocablos o al dinamismo de la sintaxis” (es decir, los procedimientos eufónicos

y figuras de repetición. Nota de A. H.). No obstante, “existen poquísimas traducciones poéticas que conserven, ni al modo pálido, la belleza del original”. El motivo es que “justamente esos pocos procedimientos reacios al poliglotismo son los más usados por el poeta” (Bousoño, II, 447).

Al escribir esas palabras, Bousoño probablemente piensa en el gran patrimonio de la poesía clásica española. La poesía contemporánea que yo traduzco, si bien hace uso del ritmo y, a veces, de la rima, tiene su núcleo en lo que en eslovaco se llama *básnický obraz* (*imagen poética*) y en español se suele vulgarmente designar como *metáfora* (en realidad el término imagen poética es más amplio que el de metáfora, pues incluye la metonimia, la sinécdoque, el símil, etc.). Las imágenes poéticas no sólo concentran la máxima densidad de significado, sino que configuran la estructura y ritmo interno del poema.

La jerarquía de los diversos factores en la traducción de este tipo de poesía puede ser la siguiente:

1. La importancia primordial corresponde a la exactitud lingüística, entendiéndose por tal no sólo la fiel traslación de las peculiaridades estilísticas (léxicas, sintácticas y entonativas) del poema original, sino también la conservación de sus matices semánticos, lo que incluye las imágenes poéticas.
2. El segundo lugar en la escala de importancia corresponde al ritmo externo, elemento que define la poeticidad de un texto y que, por tanto, debe estar presente en la traducción de algún modo, aunque sea modificado para adaptarlo a la lengua terminal o de destino. La conservación del ritmo y la del estilo a menudo entran en conflicto en el proceso de la traducción, por lo que hay que buscar un difícil equilibrio entre ambos.
3. El último lugar en la jerarquía es para los restantes elementos poetológicos: la rima y los procedimientos eufónicos menores (la aliteración, la asonancia –fenómeno que en la tradición teórico-literaria española, pero no en la eslovaca, se engloba ya en la aliteración, ya en la rima– y la onomatopeya).

A continuación desarrollaré cada uno de estos factores:

- El aspecto semántico de un poema, aunque expresado en toda su trama verbal (e incluso fónica), suele concentrarse en las **imágenes**. Es este un elemento semántico y, por tanto, lingüístico, pero también poetológico. La mayor dificultad en su traducción, especialmente en lo que respecta a la poesía moderna y contemporánea, es su adecuada interpretación.

Ésta no puede realizarse de forma aislada, sino en el contexto de todo el poema, del libro y, a menudo, de toda la obra del autor. Es más, muchas imágenes rebasan los límites de la poética individual del autor, tienen resonancias intertextuales o arquetípicas, por lo que su plena comprensión exige una amplia competencia literaria y semiótica. La lectura apresurada de las imágenes de un poema por parte del traductor puede dar lugar a una mala elección entre las distintas acepciones de una palabra e, incluso, a una confusión entre palabras homónimas, lo que deformará el sentido en el poema traducido.

- La fidelidad al estilo del poema original afecta al léxico, la sintaxis y la entonación. También aquí se solapan el plano lingüístico y el poetológico, por ejemplo en el fenómeno del encabalgamiento (en eslovaco *presah*). El traductor debe aquí resistir la tentación de enmendar el estilo del autor, de imprimir a la traducción su propio estilo. Los únicos alejamientos del original deben estar motivados por necesidades versológicas.
- La principal dificultad de la traducción poética es la adecuada traslación del ritmo del poema original al poema traducido. La métrica (esquema rítmico ideal) y el ritmo (su realización concreta) son los elementos distintivos más comunes de la poesía, aunque en la lírica moderna tienden a relajarse, hasta llegar a la máxima libertad del verso libre. Las opciones principales en la traducción son dos: tratar de reproducir en el poema traducido el ritmo del poema original, conservando el número de sílabas, la distribución de acentos, etc.; o buscar en la lengua terminal un ritmo equivalente –que no idéntico– al del poema original, aunque esto suponga alterar los factores antes mencionados¹.

En el caso de la traducción de poesía eslovaca al español, la primera opción (la fiel reproducción de los aspectos rítmicos del original) es muy difícil, por no decir imposible, de realizar. El principal motivo es la diferencia en lo que el teórico checo Jiří Levý llama *významová hustota* (*densidad semántica*) de los dos idiomas (Levý, 232 ss.): el eslovaco es capaz de expresar el mismo contenido en menos espacio que el español. Esto se debe principalmente al carácter sintético de la lengua eslovaca, frente a una lengua analítica como

¹ Excluyo una tercera opción, con cierta tradición en la traducción literaria española, pero actualmente, y por fortuna, casi en desuso: traducir el “contenido” del poema original ignorando por completo su “forma” (hasta el punto de traducir la poesía épica como prosa). La moderna teoría literaria establece la imposibilidad de separar el contenido y la forma de un texto literario, puesto que la forma es a menudo portadora en sí misma de significado.

es el español. Gracias a la existencia de la flexión nominal, el eslovaco puede con frecuencia expresar en una sola palabra lo que en español precisaría de un sintagma preposicional. Del mismo modo, gracias al uso de afijos en los verbos, el eslovaco puede indicar matices de la acción verbal que en español deben expresarse mediante una perífrasis verbal. Una segunda causa de dificultad son las diferencias prosódicas entre las lenguas eslovaca y española, especialmente el acento fijo de la primera en contraposición al acento móvil de la segunda. En tercer y último lugar, hay que señalar que la tradición métrica española, a diferencia del silabotonismo imperante en la poesía eslovaca desde el último tercio del siglo XIX, no establece una rígida disposición de los acentos para formar pies métricos (yambo, troqueo, etc.). La métrica española atiende más al número de sílabas, a la rima y a la cadencia final del verso que a la alternancia regular de sílabas tónicas y átonas en el interior de éste.

- Al hablar del ritmo he mencionado como uno de sus factores la **rima**. También aquí hay que tener en cuenta las diferencias entre la lengua original y la lengua terminal y entre sus respectivas tradiciones literarias. Es preciso señalar que la rima consonante (la única que en eslovaco responde a la denominación *rým*) es mucho más atípica en la poesía española, y especialmente en la moderna, que la rima asonante (denominada en eslovaco *asonancia*). Esto se debe a que, en comparación con el eslovaco y otras lenguas eslavas, donde la existencia de la flexión nominal permite obtener diversas rimas de una misma palabra, la rima consonante en español tiene unas posibilidades muy limitadas, en gran parte agotadas por la tradición poética de los siglos pasados; el intento de aplicarla hoy en día lleva casi inevitablemente a soluciones poco creativas como la rima gramatical, donde lo que rima son las desinencias, y no las raíces léxicas de las palabras.

En la poesía posterior a las vanguardias la rima no suele jugar un papel tan esencial como en la poesía decimonónica y modernista. La excepción, tanto en la literatura eslovaca como en la española, son ciertos tipos específicos de poema, como el soneto, la poesía formalmente inspirada en la canción popular (el romance en España, la balada en Eslovaquia) o la destinada a ser musicada. Algunos poetas eslovacos modernos hacen uso esporádico de la rima en ciertas posiciones del poema particularmente expuestas: se trata de versos que el autor quiere realzar, situados generalmente hacia el final del poema. Salvando estas excepciones, la pérdida de peso específico de la

rima en la poesía moderna permite al traductor, al menos en la tradición traductológica española, prescindir de ella en favor de otros factores, sobre todo semánticos y rítmicos, considerados más importantes.

- Un carácter secundario tienen asimismo los procedimientos eufónicos menores como la onomatopeya y, especialmente, la **aliteración**. Aparte de la dificultad de trasladarlos de un idioma a otro (especialmente si éstos son tan alejados como el eslovaco y el español), el prescindir de ellos no suele ser fatal para la traducción. Su conservación es una muestra de virtuosismo por parte del traductor.

2. Una experiencia de traducción poética del eslovaco al español

La primera traducción de poesía eslovaca que publiqué en libro fue la de *Campanas (Zvony)* de Milan Rúfus. Una primera versión manuscrita de esta traducción estaba ya acabada en 1996, pero la definitiva no apareció hasta 2003, después de muchas revisiones. La elección de este autor y este libro tuvo motivos sólidos. Para empezar, el tratarse de uno de los poetas más importantes de Eslovaquia, una institución viviente de la cultura de este país, y del que *Zvony* es considerado por muchos expertos su mejor título. Para seguir, el haber dedicado a Rúfus mi tesis doctoral, lo que me llevó a profundizar en la interpretación de su poesía; y la interpretación, como ya he dicho, es el primer paso en el proceso de la traducción.

A continuación expondré las principales dificultades de traducción con que me encontré, así como las soluciones a las que llegué. Soy consciente de que éstas no son absolutas, siempre es posible discutir las y, en muchos casos, mejorarlas. El traductor nunca acierta en todas sus soluciones, aun cuando aplica, como en este caso, una considerable flexibilidad de criterios. Por eso hay textos literarios de los que existen diversas traducciones. De Milan Rúfus existe otra surgida paralelamente a la mía, aunque publicada algunos años antes: la antología *Tiempo de adioses*, traducida por Clara Janés y José Alonso López.

El primer escollo a la hora de traducir a Rúfus fue su lenguaje, una síntesis personal de la lengua eslovaca normativa, del habla popular tal como aparece en el folclore, del lenguaje poético tradicional eslovaco (con cierta cantidad de bohemismos) y del lenguaje bíblico. Algunos de estos matices pueden conservarse en la traducción, otros no. La Biblia es un código cultural común, compartido por españoles y eslovacos, por lo que no es difícil buscar en español las expresiones bíblicas correspondientes a las del

poema original. En el extremo opuesto, no existe en español un fenómeno funcionalmente equiparable al de la influencia checa en el lenguaje literario eslovaco. Entre ambos extremos queda el problema de la inspiración folclórica, muy fuerte en la poesía moderna tanto eslovaca como española, aunque con evidentes diferencias nacionales e, incluso, regionales; en este caso opté por reproducir más o menos fielmente –sólo con las adaptaciones imprescindibles para que conservaran su efecto estético– las alusiones a canciones, refranes y dichos populares, con la convicción de que mantener los elementos locales del poema original no perjudicaría la comprensión del poema traducido y siempre sería preferible a una dudosa españolización del mundo de Rúfus.

Una cierta resistencia opuso el léxico agrario del texto original. La cultura campesina tradicional presente en los poemas de *Zvony* no es muy diferente de la del norte de España. No obstante, la ausencia de este tipo de léxico en los diccionarios bilingües, así como mi escasa experiencia personal de ese ambiente, me obligó en ocasiones a buscar los términos españoles correspondientes en libros de etnografía.

Por lo que respecta a la sintaxis y la entonación, procuré ser fiel a la sobriedad de estilo de Rúfus, sin añadir ni quitar nada, respetando su uso de los encabalgamientos y signos de puntuación, y realizando sólo las modificaciones mínimas exigidas por el diferente orden de palabras en español.

Un elemento fundamental en la poesía de Rúfus, al que dediqué mi tesis doctoral, son sus imágenes. Forman un repertorio característico, que se organiza en un sistema de relaciones internas, de manera que podemos considerar no ya *Zvony*, sino toda la obra de este autor como un texto único, donde las metáforas, metonimias, etc. son la expresión simbólica de una determinada cosmovisión. Para interpretar adecuadamente las imágenes de un poema concreto es conveniente, por tanto, conocer extensamente la obra rufusiana. Por otra parte, muchas de sus imágenes (las relativas a la tierra, el pan, la campana, la cruz, etc.) están cargadas de un simbolismo cultural arquetípico que remite a la Biblia o a la memoria colectiva.

Especialmente dificultoso fue el abordaje de los aspectos rítmicos y eufónicos de la traducción. Aquí no seguí un criterio unitario. Convencido de la supremacía del aspecto semántico sobre los demás aspectos lingüísticos y poetológicos del texto, opté en cada caso por la solución más plausible. Ján Zambor, reseñista de mi traducción, ya advirtió el contraste (que no es casual, sino que responde a mi concepción traductológica) entre la fidelidad semántica y lingüística y la relativa libertad versológica de mi trabajo.

En *Zvony* coexisten poemas de estructura rítmica muy diversa, desde aquellos con un esquema métrico regular hasta los que se acercan al verso libre, pasando por otros (la mayoría) con una determinada tendencia rítmica, generalmente yámbica, pero aplicada sin rigidez. Al traducir, opté por la segunda de las opciones antes mencionadas, por otra parte avalada por los teóricos (Slobodník, 54 ss.): renuncié a conservar el número de sílabas y la distribución de acentos del original, y traté de encontrar en el poema traducido un ritmo que resultase tan natural en la poesía española como lo es el ritmo del poema original en la eslovaca.

La presencia de la rima en los poemas de *Zvony* también es desigual. Hay poemas con un esquema de rima (y, por lo tanto, estrófico) totalmente regular; otros donde la rima es esporádica, apareciendo sólo en ciertos versos que se quieren realzar, generalmente hacia el final del poema; y algunos, por último, donde la rima no aparece en absoluto.

Al traducir los poemas rimados en el texto original, mi opción fue doble:

- a) Ignorar la rima, cuando su mantenimiento habría supuesto un excesivo alejamiento semántico o estilístico del poema original.
- b) Crear en el poema traducido una rima que pudiera ser sentida por el lector español como equivalente, que no idéntica, a la del original. Como ejemplo de esto último mencionaré el poema “Jarná hlina” (“Arcilla de primavera”) [Texto 1]. El poema, de tendencia rítmica yámbica, tiene una estructura estrófica que recuerda la de un soneto abreviado e invertido: dos tercetos seguidos de un solo cuarteto. El esquema de rima es A-B-C/C-B-A/D-C²-D-C². Los versos tienen de 8 a 11 sílabas, coincidiendo en número de sílabas los versos que riman entre sí: 8-11-10/10-11-8/11(12)-10-11-10.

En seguida comprendí que en la traducción no era posible conservar ni el número de sílabas ni el esquema de rima del original. Hacerlo obligaría a sacrificar palabras del original, alejándose demasiado de su significado. En cambio, era posible conservar los principios generales de la estructura del original: versos de distinta medida que riman dos a dos, coincidiendo en número de sílabas los versos rimados. Después de la traducción, el esquema quedó así: A-A-B/C-C-B/D-E-D-E (13-13-11/12-12-11/12-13-12-13)².

² Alguna variación en el número de sílabas de la traducción puede deberse a la desigual interpretación de un recurso métrico facultativo como es la sinalefa. Aunque ésta no existe en eslovaco, también en el original hay cierta libertad en el número de sílabas: en rigor, el verso 7 tiene 12 sílabas, en vez de las 11 esperables.

A pesar de la libertad con la que recreé el esquema métrico del original –buscando un sustituto equivalente, que no idéntico– algún desplazamiento estilístico ha sido inevitable. Por ejemplo, el verso 8 (“Ako pes verné, žlté oči má”, literalmente “Como un perro fieles, amarillos ojos tiene”) lo he traducido como “Tiene ojos de perro, fieles y azufrados”. Aparte de la reformulación del símil explícito como implícito (metáfora), el principal desplazamiento está en el adjetivo “žlté”. Para conservar la rima elegida en la traducción, se me ofrecían dos sinónimos de “amarillo”, los dos marcados estilística o semánticamente: “gualdo” y “azufrado”. Pero, mientras que el primero es un término heráldico, de significado estático e improductivo en la lengua viva (a la mayoría de hablantes españoles sólo le es familiar de la expresión “roja y gualda” aplicada a su bandera), el segundo tiene un mayor poder de evocación plástica. Añade al término neutro “amarillo” un matiz semántico explícito que, en mi opinión, podría estar implícito en la imagen original: los “ojos amarillos” de la arcilla (probablemente flores) bien podrían ser de color azufre.

En la traducción del poema “Človek” (“Hombre”) [Texto 2] creo que logré atenerme más a la forma del original: conservé la rima pareada y la cesura interna del verso, rasgos que en la poesía eslovaca son propios de la canción de tradición oral-popular. El poema de Rúfus se aparta del folclore en que evita utilizar la rima gramatical, rasgo que me esforcé por reproducir en la traducción. Esta relativa fidelidad a la estructura rítmica del original me obligó a sacrificar algunos matices semánticos y estilísticos. Es una prueba de la dialéctica, que siempre se establece en el proceso de la traducción, entre la fidelidad a la forma y la fidelidad al sentido.

Más representativo formalmente de *Zvony* es el poema “Krása” (“La belleza”) [Texto 3], compuesto de versos de desigual medida, sin un esquema métrico regular. La rima aquí sólo realza ciertos versos: especialmente significativa es en los dos versos finales, donde su efecto sonoro, que acrecienta la belleza del penúltimo verso, refuerza el contraste con la tristeza que introduce el verso final. La aparente sencillez del poema es engañosa, oculta referencias intertextuales (v. 7) y un fraseologismo modificado (v. 10) usado simultáneamente en su doble sentido, literal y figurado. En mi traducción juzgué oportuno explicar estos detalles en sendas notas situadas no a pie de página, sino al final del libro, lo que deja al lector la facultad de decidir leerlas o quedarse con la ambigüedad semántica de una lectura espontánea.

Los anteriores traductores de Rúfus, en mi opinión, no supieron captar los matices semánticos de este poema, ni tampoco conservar la efectista rima final [Texto 4].

Como contraste a esta experiencia puedo mencionar la otra traducción poética que hasta ahora he publicado en libro: una antología del autor actual (nacido en 1948) Milan Richter. Su título, *El silencio de los árboles en Hyde Park*, está tomado de uno de sus poemas (“Mlčanie stromov v Hyde Parku”). Se trata de un autor muy diferente a Rúfus. Su tono no es tan unitario y característico como el de éste: frente a la seriedad del discurso, la entonación solemne y la contención emotiva de Rúfus, la voz de Richter oscila entre el énfasis y la ironía, entre la autoexpresión y el juego intelectual. Su poema se estiliza a menudo como comentario a algún suceso de la vida cotidiana, de la experiencia individual o colectiva; como corresponde a esta base narrativa, su lenguaje es más llano y explícito, menos concentrado de resonancias simbólicas. Si exceptuamos el uso localizado de algunos procedimientos eufónicos (aliteraciones, rimas ocasionales), el mayor reto aquí fue conservar los elementos estilísticos del habla coloquial y la entonación conversacional sin caer en el prosaísmo. Como muestra puede servir el comienzo del poema “Stretnutie na nádvorí smrti” (“Encuentro en el patio de la muerte”) [Texto 5].

3. Conclusiones y perspectivas

La traducción poética es una variante específica de la traducción literaria. Como tal, tiene sus propias premisas y dificultades, cuya resolución depende de la preparación e intuición del traductor en mayor medida, si cabe, que en la prosa o el drama. Estas dificultades se multiplican cuando la distancia entre la lengua original y terminal es tan grande como entre el eslovaco y el español. Si ninguna traducción literaria puede aspirar a ser definitiva, esto es especialmente cierto en el caso de la poesía, donde el papel del traductor se aproxima más al del creador.

No he tratado aquí el tema de las aplicaciones didácticas de la traducción poética. El lenguaje poético es un registro estilístico específico de la lengua. Esto permite concebir la traducción de un poema como un ejercicio lingüístico, particularmente apropiado para el desarrollo del léxico a través de sinónimos o campos semánticos. Los textos poéticos tienen la ventaja de que, por lo común, son breves y delimitados, lo que los hace aptos para el trabajo en la clase de lengua y literatura. En un primer momento pueden

ayudar las ediciones bilingües con texto paralelo –habituales en España, aunque no tanto en Eslovaquia–, las cuales permiten al estudiante evaluar la traducción dada y, eventualmente, proponer otras soluciones.

Tanto el análisis lingüístico-literario como la traducción tienen como premisa común el esfuerzo de interpretación, al cual, en el segundo de los casos, se añade la creatividad. Si consideramos que los seminarios de escritura creativa forman parte cada vez más de los cursos de enseñanza de idiomas, comprenderemos la función didáctica bidireccional (la *comprensión y expresión* de que habla García Yebra) que puede jugar la traducción poética.

Bibliografía

BOUSOÑO, Carlos (1985): *Teoría de la expresión poética*, I–II, 7ª edición revisada, Madrid, Gredos.

GARCÍA YEBRA, Valentín (1984): *Teoría y práctica de la traducción*, I–II, 2ª edición revisada, Madrid, Gredos.

LEVÝ, Jiří (1983): *Umění překladau*, 2. doplněné vydání, Praha, Panorama.

RICHTER, Milan (2007): *El silencio de los árboles en Hyde Park*, edición bilingüe, traducción, prólogo y notas de Alejandro Hermida, Barcelona, La Poesía, señor hidalgo.

RÚFUS, Milan (1997): *Tiempo de adioses*, traducción de Clara Janés y José Alonso López, Barcelona, Lumen.

RÚFUS, Milan (2003): *Campanas (Zvony)*, edición bilingüe, traducción, prólogo y notas de Alejandro Hermida, Barcelona, La Poesía, señor hidalgo.

SLOBODNÍK, Dušan (1990): *Teória a prax básnického prekladu*, Bratislava, Slovenský spisovateľ.

ZAMBOR, Ján (2004): “*Rúfusove Zvony v španielčine*”, *Knižná revue*, XIV. roč., 5. č., 3.3.2004, 6 (versión española en: *Eslavística Complutense*, IV, 2004, 279–281).

Apéndice

Texto 1

JARNÁ HLINA

*Spí s Božou dlaňou na hlave
Spí popísaná od cesty až po les
Mladučká tma sa do nej dobýja.*

*Marcová rosa ako špongia
z nej pozotiera haky-baky kolies,
sedliacke písmo trasľavé.*

*Hlina je múdra, vie jeho abecedu.
Ako pes verné, žlté oči má.
Keď z rána po nej čerstvé kone vedú
ich kopytá jak dcérky objíma.*

Texto 2

CLOVEK

*Do koša chytáš, z koša vytečie.
Bláznivý rybár, múdry človeče.*

*Vodu si lovil, sám podobal sa vode.
Vždy pred odchodom v tej troške po príchode.*

*Nevedel nikdy, kam to povedie.
Zem prijímala tvoje spovede.*

*I tvoje kľatby, keď z pluhu ako z klína
pršali iskry. Žil, nevedel si inak.*

*A tvoje veci ako pomníky
hovoria: bol. Bol smiešny? Veliký?*

Texto 3

KRÁSA

*Kto povie, prečo
si bojovníci maľovali štíty.*

*Kto povie krásu,
jak hlboko je v nás?*

*„Tak hlboko,
tak hlboko, že smrť
plašíme tebou ako kohútom.*

*Neopúšťaj vo svete, zamknutom
na všetky štyri strany, básnika.*

ARCILLA DE PRIMAVERA

Duerme con la mano de Dios en la cabeza.
Escrita del camino a donde el bosque empieza.
Una joven tiniebla la conquista.

El rocío de marzo, como una esponja,
esos garabatos de las ruedas borra,
la temblona escritura campesina.

La arcilla es sabia, sabe su alfabeto.
Tiene ojos de perro, fieles y azufrados.
Cuando al alba traen los caballos frescos,
igual que a unas hijas abraza sus cascos.

HOMBRE

Llenas la cesta, de la cesta sale.
Hombre sensato, pescador orate.

Agua pescabas, te parecías al agua.
A punto de irte siempre nada más llegabas.

Sin saber nunca hacia dónde te lleva.
Tus confesiones oía la tierra.

Y también tus reniegos, al brotar las chispas
del arado de cuña. Tan sólo vivías.

Y tus objetos, como monumentos,
dicen: fue. ¿Fue ridículo? ¿Excelso?

LA BELLEZA

Quién dirá por qué
los guerreros pintaban sus escudos.

¿Quién dirá a la belleza
cuán profunda está en nosotros?

“Tan profunda,
tan profunda, que a la muerte
la asustamos contigo, como con un gallo.

No dejes en el mundo, cerrado con llave
a los cuatro costados, al poeta.

*Neukazuj mu straku na kole
Hniezdočko reči, plné lesklého...“
Smutno je s ním, smutno je bez neho.*

No le enseñes la urraca en el poste.
El nido del habla, lleno de oropel...“
Hay tristeza con él, y hay tristeza sin él.

Texto 4

BELLEZA

¿Quién explica por qué
los guerreros se pintan los escudos?
¿Quién explica a la belleza
lo hondo que está nuestro interior?
– Tan hondo,
tan hondo que espantamos a la muerte
contigo como con un gallo.
No abandones en el mundo, cerrado
en sus cuatro lados, al poeta.
No le muestres la urraca abandonada en la esta-
ca.
Nidito de palabras, lleno de resplandor...
Hay tristeza en él, tristeza sin él.

(trad. Clara Janés y José Alonso López)

Texto 5

STRETNUTIE NA NÁDVORÍ SMRTI

*V takýto upršaný deň ich oboch vidím jasne,
akoby stáli predou mnou:
ona sa zhovára s priateľkou, koncentrákové
slnko
im jemnou šminkou farbí líca
a krížom cez nádvorie Hamburských kasárni
sa blížila dvaja postarší... väzni, čo práve
prišli
s transportom. Nikdy sa nedozviem,
o čom tie mladé ženy hovorili,
no domýšľam si všeličo... A z rozhovoru
mužov
som zachytil nanajvýš: „... takú si ešte nemal,
Lajo...“
„... ale pamätáš, kobyľa, čo som ti predal
na výsek...
tá kedysi vyhrala aj Pardubickú...“ „... toto
je kočka...
ako ju zbalíš, Lajo, si na ňu pristarý...“
(...)*

ENCUENTRO EN EL PATIO DE LA MUERTE

En un día lluvioso como éste veo a los dos cla-
ramente
como si los tuviera delante:
ella habla con su amiga, el sol del campo de
concentración
tiñe sus mejillas de un suave colorette
y, cruzando el patio del cuartel de Hamburgo,
se acercan dos... dos presos de cierta edad
que acaban de llegar en un convoy. Ya nunca
sabré
de qué hablaban las dos jóvenes,
pero se me ocurre cualquier cosa... Y del diálogo
de los hombres
escucho como máximo: “... nunca has tenido
una así, Lajo...”,
“pero ¿te acuerdas?, la yegua que te vendí para
carne...
esa una vez ganó en Pardubice...” “...vaya una
chica guapa...
cómo te la vas a ligar, Lajo, eres viejo para
ella...”
(...)

PRESENTACIÓN DE LA TRADUCCIÓN DE LA OBRA DE AMADO NERVO *EL DIAMANTE DE LA INQUIETUD*

Milan Kolcun

Vivimos en un tiempo en el que las traducciones más solicitadas y por eso mejor pagadas son las de los textos jurídicos económicos. Para los que aman el arte y el castellano en Eslovaquia es un lujo poder no hacer estas traducciones.

Estoy muy contento de pertenecer a estos traductores. Puedo elegir lo que quiero traducir de la literatura de ficción. Una vez reducidos los textos de traducción a los literarios debo decir que en mi caso no soy yo el que elige de entre tanta cantidad y variedad. Son los textos los que me eligen a mí: por su valor artístico, por lo que pueden ofrecer a un lector contemporáneo eslovaco, pero sobre todo, simplemente, porque me gustan.

Así me encontré con *El libro de los abrazos* de Eduardo Galeano, con los poemas de Mario Benedetti y con el cuento de Amado Nervo *El diamante de la inquietud*.

Se nota que tengo preferencia por las obras de la literatura latinoamericana, que pueden resultar en estos momentos de la Unión Europea un poco menos globalizadas. Más diferentes de la realidad europea y así más enriquecedoras para un lector eslovaco. Por otro lado es verdad que yo pasé uno de mis mejores periodos de la vida en Cuba escribiendo mi tesis ahí. Sólo así pude encontrar el libro *Un siglo de relato latinoamericano* editado en La Habana con más de una decena de textos. El que me atrajo más de todos fue *El diamante de la inquietud* de Amado Nervo.

Amado Nervo /*Juan Crisóstomo Ruiz de Nervo*/ (1870 – 1919). Cuando tenía trece años murió su padre, dejando a la familia en situación económica comprometida. Otras dos muertes habrían de marcar su vida: el suicidio de su hermano Luis, que también era poeta, y el retorno “a la fuente de gracia de donde procedía” de su amada Ana Cecilia Luisa Daillez.

Poeta, novelista y ensayista, a Amado Nervo se le encasilla habitualmente como modernista por su estilo y época. Esta clasificación se ve frecuentemente matizada por incompatible con el misticismo y tristeza del poeta, sobre todo en sus últimas obras, acudiéndose entonces a combinaciones más complejas de palabras terminadas en “-ismo”, que intentan reflejar el

sentimiento religioso, la melancolía, el progresivo abandono de artificios técnicos, y la elegancia en ritmos y cadencias del estilo de Neruo.

El sonoro nombre de Amado Neruo, frecuentemente tomado por pseudónimo, era en realidad el que le habían dado al nacer, tras la decisión de su padre de simplificar su verdadero apellido, *Ruiz de Neruo*. Él mismo bromeó alguna vez sobre la influencia en su éxito de un nombre tan adecuado a un poeta.

En 1894 prosiguió su carrera en la Ciudad de México, donde empezó a ser conocido y apreciado, colaborando en la revista *Azul* y con autores de la talla y valía de Rubén Darío. Se hace famoso después de la publicación de su novela *El bachiller* (1896) y de sus libros de poesía *Perlas negras y Místicas* (1898). Entre 1898 y 1900 fundó y dirigió con Jesús Valenzuela la *Revista Moderna*, sucesora de *Azul*.

En 1900 viajó a París, enviado como corresponsal del periódico *El Imparcial* a la Exposición Universal. Allí se relacionó con Oscar Wilde, y otra vez con Darío estableciendo con éste una fraternal amistad, pero posiblemente le influenció más el primer encuentro con Ana Cecilia Luisa Daillez, el gran amor de su vida, cuya prematura muerte en 1912 le inspiraría los poemas de *La Amada Inmóvil*, publicado póstumamente en 1922. Con su estancia en Europa tuvo la oportunidad de viajar por varios países y de escribir.

La cancelación de su corresponsalía para *El Imparcial* le volvió a poner en contacto con la pobreza y la soledad.

A su vuelta a México ya era un poeta consagrado. Desempeñó fugazmente puestos docentes y burocráticos: ganó una plaza de profesor de lengua castellana en la Escuela Nacional Preparatoria. Hacia 1905 ingresó en la carrera diplomática como secretario de la embajada de México en Madrid. Residió sobre todo en Madrid donde trabó amistad con el director de la revista Ateneo Mariano Miguel de Val y escribió artículos para ésta y otras muchas revistas y periódicos españoles e hispanoamericanos. Además de cumplir decorosamente con su función diplomática, aumentó su bibliografía, entre otros libros, con el estudio *Juana de Asbaje* (1910); con los libros de **poesía**: *En voz baja* (1909), *Serenidad* (1915), *Elevación* (1917) y *La amada inmóvil* que fue publicado póstumamente; y con los libros en **prosa** *Ellos*, (1912), *Mis filosofías* y *Plenitud* (1918).

En 1914 la Revolución mejicana interrumpió el servicio diplomático su cese le hizo acercarse otra vez a la pobreza; regresó al país en 1918 y volvió a ser reconocido como diplomático, por lo que poco después fue enviado

como ministro plenipotenciario a Argentina y Uruguay. Llegó a Buenos Aires en marzo y murió en Montevideo, el 24 de mayo de 1919, a los 48 años. Su cadáver fue conducido a México por la corbeta *Uruguay* escoltada por barcos argentinos, cubanos, venezolanos y brasileños. En México se le tributó un homenaje sin precedente. Fue sepultado en la Rotonda de los Hombres Ilustres.

El diamante de la inquietud es una obra que destaca por más motivos. Estoy de acuerdo con los que dicen que mucho mejor que hablar sobre la literatura es leerla.

Extracto

–Mi vida –decíame ella– no tiene nada de particular. Soy hija de un escultor español que se estableció en los Estados Unidos hace algunos años, y murió aquí. Me casé muy joven. Enviudé hace cuatro años, no tuve hijos, desgraciadamente. Poseo un modesto patrimonio, lo suficiente para vivir sin trabajar... o trabajando en lo que me plazca. Leo mucho. Soy relativamente feliz. Un poquito melancólica...

–¿No dijo Victor Hugo que la melancolía es el placer de estar triste?

–Eso es –asintió sonriendo.

–¿De suerte que no hay un misterio, un solo misterio en su vida? Creo que sí, porque nunca he visto ojos que más denuncien un estado de ánimo doloroso y excepcional.

–¿Qué vida no tiene un misterio? –me preguntó a su vez... misteriosamente-. Pero ¿es usted, por desgracia, poeta, o por ventura, que “a serlo, forzosamente, había de ser por ventura”, como dice el paje de *La Gitanilla*?

–Ni por ventura, ni por desgracia, pero me parece imposible que unos ojos tan negros, tan profundos y tan extraños como los de usted, no recaten algún enigma.

–¡Uno esconden!

–¡Eureka! Ya lo decía yo...

–¿Pues?

–Sí, ¡dígame usted bien para que no se le ocurra amarme: yo estaré obligada por un destino oculto, que no puedo contrarrestar, a irme de Nueva York un día, para siempre, dejándolo todo.

–¿Adónde?

–A un convento.

–¿A un convento?

-Sí, es una promesa, un deber... una determinación irrevocable.

-¿A un convento de España?

-A un convento... no sé donde.

-¿Y cuándo se irá usted?

-No puedo revelarlo. Pero llegará un día, debe llegar forzosamente un día en que yo me vaya. Y me he de ir repentinamente, rompiendo todos los lazos que me ligan a la tierra... Nadie... nada, óigalo usted bien, podrá detenerme: ni siquiera mi voluntad *porque hay otra voluntad* más fuerte que ella, que la ha hecho su esclava.

-¿Otra voluntad?

-¡Sí, otra voluntad invisible! Escaparé, pues, una noche de mi casa, de mi hogar. Si amo a un hombre, me arrancaré de sus brazos: si tengo fortuna, le volveré la espalda, y, calladamente, me perderé en el misterio de lo desconocido.

-Pero, ¿y si yo la amara a usted, si yo la adorara, si yo consagrara mi vida a idolatrarla?

-Haría lo mismo: una noche usted se acostaría a mi lado, y por la mañana encontraría la mitad del lecho vacía... ¡vacía para siempre!... ¡Ya ve usted!

-añadió sonriendo- ¡que no soy mujer a quien debe amarse!

-Al contrario, es usted una mujer a quien no se debe dejar de amar.

-¡Allá usted! No crea que esto que le digo es un artificio para encender su imaginación. Es una verdad leal y sincera. Nada podrá detenerme.

-Nada podrá detenerme.

-¡Qué sabe usted -exclamé-, qué sabe usted si una fuerza podría detenerla: el amor, por ejemplo! ¡Si el destino para castigarle hace que enloquezca usted de amor por otro hombre!...

-Es posible que yo enloquezca de amor (ya que los pobres mortales siempre estamos en peligro de enloquecer de algo): pero aun cuando tuviese que arrancarme el corazón, me iría.

-¿Y si yo me jurase a mi vez amarla y hacerla que me amase, de tal modo que faltara usted a su promesa?

-Juraría usted en vano.

-¡Me provoca usted a intentarlo!

-¡Ay de mí! Yo no: yo le ruego, le suplico, al contrario, que no lo intente...

-¿Cómo se llama usted? Creo que ocho días de amistad me dan derecho de preguntarle su nombre.

-Ana María.

–Pues bien: Ana María: ¡Yo la amaré como nadie la ha amado: usted me amaré como a nadie ha amado, porque lo mereceré a fuerza de solicitud incomparable, de ternura infinita!

–Es posible, pero aun así, desapareceré: desapareceré irrevocablemente!

El conflicto está basado en el amor frustrado por algún obstáculo. Después de haber leído el extracto parece un conflicto tipiquísimo de la literatura romántica. Pero *El diamante de la inquietud* escrito en el año 1917 se distingue del romanticismo porque Nervo introduce el personaje del amigo del autor que escucha el cuento y lo interrumpe con sus notas irónicas. A través de su punto de vista el cuento ya tiene otro nivel y la obra ya no pertenece a este tipo de obras despectivamente llamadas novelas rosas, literatura de consumo barato, sino que puede ofrecer al lector contemporáneo una historia de amor que dentro de sí misma contiene una reflexión sobre como mantener viva la pasión amorosa. Esta es la idea escondida en este cuento cuya búsqueda merece siempre la pena incluso hoy en día.

Con esa ponencia quería animar a todos mis compañeros, traductores eslovacos, a *buscar* los textos que no se hayan traducido aún. De Nervo no había nada (tampoco en checo) y así se rellena un vacío existente en la traducción de la literatura hispanoamericana.

El segundo objetivo era atreverse, a pesar de la situación económica, a traducir aquellos textos que simplemente nos gustan.

El tercer objetivo es no rendirse en el esfuerzo de buscar una editorial. (En mi caso tardé 5 años.)

III.
LINGÜÍSTICA

LOS DOBLETES EN ESPAÑOL

Bohdan Ulašin

El término **doblete** se aplica en nuestro trabajo a una pareja de palabras que provienen del mismo étimo latino, uno de los miembros deriva por vía popular, obedeciendo a las reglas de transformación fonética, el otro es una entrada de ámbito culto que apenas sufre cambios con respecto a la forma originaria. En realidad podemos hablar de cuatro tipos básicos de palabras de origen latino:

- **Palabras patrimoniales o populares:** palabras que el español heredó del latín y a través del latín también del griego y que estaban presentes en su léxico desde los primeros tiempos de su formación de ahí que pasaran por todos los cambios que sufrió el latín vulgar hablado en Hispania hasta convertirse en el castellano o español moderno tal y como lo conocemos hoy día: *llave* (del latín *clāvis*), *mujer* (del latín *mulier*), *hijo* (del lat. *filius*).
- **Semicultismos:** palabras que por alguna razón no llevaron a cabo todos los cambios fonéticos así que su forma contemporánea está entre la forma culta y la popular: *siglo* (del latín *saeculum*, no es ni cultismo, en tal caso se pronunciaría *século*, ni alcanzó la forma patrimonial que sería *sejo*); *reino* (del latín *rēgnum*, no es ni *regno* ni *reño*).
- **Cultismos:** son palabras que se introdujeron al castellano más tarde y su evolución en comparación con el modelo latino es mínima, sólo falta la terminación, la raíz se mantiene: *currículo* (del lat. *curriculum*), *laborar* (del lat. *laborāre*), *acuario* (del lat. *aquārium*), *plenilunio* (del lat. *plēnilūnium*), *mortífero* (del lat. *mortifer*).
- **Latinismos:** palabras, expresiones o frases latinas inalteradas: *quorum*; *finisterre*; *etcetera*; *viceversa*; *a priori*; *in situ*; *habitat*; *grosso modo*; *curriculum vitae*; *motu proprio*; *modus vivendi*; *mens sana in corpore sano*; *alea iacta est*; *veni, vidi, vici...*

Durante el proceso de la formación del castellano, las palabras heredadas del latín sufrieron diferentes tipos de cambios fonéticos que carecen en sus dobletes cultos. He aquí los cambios más frecuentes:

Palatalización

- a) gn → ñ: *cognado* – *cuñado* (ambas palabras del lat. *cōgnātus*), *insignia* – *enseña* (del lat. *īnsignia*), *signo* – *seña* (del lat. *signum*)
- b) nea → ña: *estamínea* – *estameña* (del lat. *staminēa*)
- c) li → j: *concilio* – *concejo* (del lat. *concilium*)
- d) ni → ñ: *simfonía* – *zampoña* ‘instrumento músico a modo de flauta’ (del gr. *symphōnia*)
- e) mn → ñ: *insomnio* – *ensueño* (del lat. *īnsomnium*)
- f) g-vocal-l → j: *regula* – *reja* (del lat. *rēgula*), *coagular* – *cuajar* (del lat. *coāgulāre*)

Síncopa

Supresión de uno o más sonidos dentro de la palabra:

- a) pérdida del sonido dentro de la palabra: *delicado* – *delgado* (del lat. *dēlicātus*), *cremar* ‘incinerar’ – *quemar* (del lat. *cremāre*); muchas veces es la vocal postónica que desaparece: *ánima* – *alma* (del lat. *anima*), *sólido* – *suelto* (del lat. *solidus*), *cálido* – *caldo* (del lat. *calidus*)
- b) nst → st: *constar* – *costar* (del lat. *constāre*)
- c) ns → s: *ínsula* ‘lugar pequeño y aislado’ – *isla* (del lat. *īnsula*), *pensar* – *pesar* (del lat. *pēnsāre*)
- d) pérdida de la –d– intervocálica: *fastidio* – *hastío* (del lat. *fastīdium*), *radio* – *rayo* (del lat. *radius*)
- e) pt → t: *ruptura* – *rotura* (del lat. *ruptūra*), *captar* – *catar* (del lat. *captāre*)
- f) contracción de dos idénticas vocales vecinas: *aprehender* – *aprender* (del lat. *apprehendere*)

Epéntesis

Consiste en añadir un sonido dentro de una palabra:

- m – vocal – r → mbr: *húmero* ‘hueso del brazo’ – *hombro* (del lat. *humerus*), *nominar* – *nombrar* (del lat. *nōmināre*)

Metátesis

Cambio de lugar de dos sonidos:

- título* – *tilde* (del lat. *titulus*), *capítulo* – *cabildo* ‘comunidad, cuerpo de

eclesiásticos' (del lat. *capitulum*), *integrar* – *entregar* (del lat. *integrāre*); muy a menudo se intercambian las consonantes r y l¹: *parábola* 'narración alegórica' *palabra* (del lat. *parabola*)

Aféresis

Cortamiento inicial: *apoteca* – *botica* (semicultismo) – *bodega* (del griego *apothēca*)

Sustitución

- a) t → d en la posición intervocálica: *minuto* – *menudo* (del lat. *minūtus*), *mutar* – *mudar* (del lat. *mutāre*)
- b) la i breve en la primera sílaba → e: *vigilar* – *velar* (del lat. *vigilāre*), *signo* – *seña* (el cultismo viene del lat. *signum* y su pareja de la forma plural de la palabra: *signa*)
- c) pl → bl: *duplicar* – *doblegar* (del lat. *duplicāre*)
- d) f inicial → h: *fumigar* – *humear* (del lat. *fūmigāre*), *forma* – *horma* (del lat. *forma*); aunque se mantuvo en gran parte delante de los diptongos –ie y –ue: *foco* – *fuego* (del lat. *focus*), *frígido* – *frío* (del lat. *frīgidus*)
- e) ct → ch: *facto* – *hecho* (del lat. *factus*), *octavo* – *ochavo* (del lat. *octāvus*), *estricto* – *estrecho* (del lat. *strictus*)
- f) pl-, cl- → l: *pleno* – *lleno* (del lat. *plenus*), *clave* – *llave* (del lat. *clāvis*), *plano* – *llano* (del lat. *plānus*), *clamar* – *llamar* (del lat. *clāmāre*)
- g) –li- → j: *concilio* – *concejo* (del lat. *concilium*)
- h) –mpl- → nch: *amplio* – *ancho* (del lat. *amplus*)
- i) –tul-, –cul-, –gul- → j / ll: *rótulo* – *rollo* (del lat. *rotūlus*); *regla* (semicultismo) – *reja* (del lat. *rēgula*)

Diptongación

o → ue : *fuego* – *foco* (del lat. *focus*)

Como hemos visto, las parejas pueden constar también de un semicultismo y una palabra popular: *regla* (el cultismo sería *régula*) – *reja* (del lat. *rēgula*), o de un cultismo y un semicultismo: *implicar* – *emplear* (del lat. *implicāre* la transformación completa daría la forma *enchegar*). Muy raro es tener una

¹ Se puede observar también en los dialectos andaluzes o variantes caribeñas del español: *mi amol* = *mi amor*

serie de un cultismo, un semicultismo y una palabra patrimonial como p. ej.: *apoteca* – *botica* – *bodega* (del griego *apothēka*)

En la mayoría de los casos el elemento popular de la pareja de dobles es el más usado: *frío* – *frígido*, *salvaje* – *silvático*, *pulpo* – *pólipo*, *sobrar* – *sUPERAR*, *quemar* – *cremar*, *macho* – *másculo*, *buenísimo* – *bonísimo*, *fuertísimo* – *fortísimo*. Excepciones: p. ej.: *película* – *pelleja*, *límite* – *linde*².

Algunas veces el semicultismo o el cultismo predominó. Por ejemplo desaparecieron las palabras populares que existían todavía en la época del castellano medieval: **crúo* (hoy *crudo*, del lat. *crudus*), **suar* – *sudar* (del lat. *sudare*), **viesso* – *verso* (del lat. *versus*). Otras se mantuvieron sólo en el habla popular o regional: *nío* popular – *nido* (del lat. *nidus*).

Otro fenómeno semántico que podemos observar en los dobles es que las palabras patrimoniales albergan el significado concreto en su acepción primaria y principal mientras que el cultismo suele tener el sentido abstracto. Es lógico porque en el periodo de la formación del castellano del romance ibérico la literatura, la filosofía y los gérmenes de las ciencias se cultivaban y desarrollaban en los monasterios y después en las universidades en latín. Y las palabras castellanas que se siguieron utilizando (y sufrieron varios cambios durante siglos) eran mayoritariamente las palabras de origen latino que denominaban la realidad extralingüística de los primeros castellanohablantes: los campesinos agricultores y los hidalgos guerreros. No obstante con la sustitución del castellano por el latín en el Reino de Castilla y León³ y paulatinamente también en la literatura, el castellano de repente tuvo que cubrir las funciones que antes no había desempeñado. Y durante la época del renacimiento y el desarrollo espectacular de las ciencias en la Época Moderna la lengua – el castellano era, sin lugar a dudas, el principal medio de la comunicación por lo cual las palabras nuevas o las acepciones nuevas que surgieron no aparecieron solamente en los textos latinos sino también en los castellanos de ahí que las formas latinas se tuvieran que adaptar morfológicamente al castellano⁴ y así se incorporaron a su léxico. Por ejemplo en castellano antes no existía la palabra para referirse a la

² Aquí juega el papel importante el cambio del estilo de vida. P. ej. hoy día en las ciudades el linde no forma parte ninguna de la realidad extralingüística así que la frecuencia de su uso habrá bajado enormemente en comparación con los hablantes de hace 60 – 70 años.

³ En el siglo XIII bajo el reinado de Alfonso X el Sabio.

⁴ P. ej. la supresión de la última sílaba: *clavis* → *clave*, *rotulus* → *rótulo*; también la incorporación al sistema de categorías gramaticales y paradigmas existentes: *un clave* → *dos claves*, *constar* → *consto*, *constas*, *consta...*

clave musical (primera apariencia hacia 1570⁵), entonces se tomó prestada la palabra latina *clāvis* que también significa ‘llave’. Pero la palabra para el instrumento con el que se abre la puerta sí que existía (se documentó por primera vez en el vocabulario castellano entre 1220 – 1250⁶), era un objeto concreto, conocido y usado por los castellanos y no hacía falta tomarlo del latín.

Ejemplos de parejas de dobles con la oposición: significado abstracto vs. significado concreto: *impulso* – *empujón* (del lat. *impulsus*); *pensar* – *pesar* (del lat. *pēnsāre*), *defensa* – *dehesa* ‘tierra acotada’ (del lat. *defensa*), *límite* – *linde* ‘línea que separar unas heredades, regiones o países de otros’ (del lat. *limes*, acusativo⁷ *limitem*).

El factor que condiciona la difusión de los cultismos hoy día, aparte del estilo de vida (p. ej. la palabra *película*, un cultismo del latín *pellicūla* ‘piel fina’, es mucho más usada que su doblete *pelleja*) es la creciente alfabetización y escolarización. Antes sólo la élite cursaba la universidad, ahora aproximadamente uno de cada tres españoles adultos estudia en la universidad o tiene el título universitario⁸. Así que ahora más personas que nunca leen, piensan y conversan sobre el arte, la ideología, la medicina, la economía o las matemáticas y por lo tanto utilizan los conceptos terminológicos de estas disciplinas que suelen ser palabras cultas: p.ej. *impulso*, *simfonía*, *título*, *capital*, *implicar*, etc.

BIBLIOGRAFÍA

COROMINAS, J. (2000): *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. 3ª edición, 10ª reimpresión, Madrid, Gredos.

MARTÍ, O. – AUNIÓN, J. A.: *El título universitario se devalúa*. Fundación para el Conocimiento madrid, noticias. 21. 9. 2007. Disponible en web: <http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=31623> [consultado: 21.8. 2008]

MOLINER, M. (1999a): *Diccionario de uso del español: A – H*. 2.ª edición. Tomo I. Madrid, Gredos.

⁵ Según COROMINAS, J. : *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana* : 370.

⁶ Íbid.

⁷ La mayoría de los sustantivos castellanos proviene de la forma acusativa.

⁸ <http://www.madrimasd.org/informacionidi/noticias/noticia.asp?id=31623>

- MOLINER, M. (1999b): *Diccionario de uso del español: I-Z*. 2.^a edición. Tomo II. Madrid, Gredos.
- QUITT, Z. – KUCHARSKÝ, P. (1992): *Česko-latinský slovník*. Praha, SPN.
- ŠPAŇÁR, J. – HRABOVSKÝ, J. (1962): *Latinsko-slovenský a slovensko-latinský slovník*. Bratislava, SPN.
- ZAVADIL, B. (1998): *Vývoj španělského jazyka I*. Praha, Karolinum.
- ZAVADIL, B. (2004): *Vývoj španělského jazyka II*. Praha, Karolinum.

LA INFLUENCIA DEL INGLÉS EN ALGUNAS PREPOSICIONES ESPAÑOLAS

Ladislav Trup

1. En la teoría y la práctica de la traducción, así como en el estudio y la enseñanza de lenguas extranjeras, no pocas veces tropezamos con problemas y dificultades. Éstos pueden ser la consecuencia de la diferencia tipológica y genética entre distintos idiomas (en nuestro caso entre inglés y español), o bien el resultado del fenómeno llamado “interferencia lingüística”. Por interferencia se entiende el fenómeno por el cual las estructuras lingüísticas ya aprendidas afectan a las estructuras que se aprenden por primera vez. Según Th. Lewandowski¹, en procesos de aprendizaje de lenguas, el sistema gramatical ya formado representa un filtro a través del cual se ve y se asimila lo nuevo: el sistema anterior se mezcla a las nuevas estructuras a aprender. Estas estructuras se traducen al sistema de la lengua materna y se tratan del modo que es habitual en ella.

Cuando entre dos lenguas hay un contacto prolongado, se produce casi inevitablemente la invasión del campo de una de ellas, el de la más vigorosa. Esto sucede siempre en las zonas de bilingüismo popular, y con demasiada frecuencia en el bilingüismo culto de los traductores.

Es de suponer, pues, que se produzcan estos fenómenos de interferencia entre variantes regionales (dialectales), así como entre variantes socio-culturales y la lengua estándar/lengua culta. En la enseñanza de lenguas extranjeras surgen problemas más graves².

Como escribe G. Mounin³, “el problema lingüístico fundamental [...] con relación al bilingüismo, consiste en saber hasta qué punto dos estructuras [lingüísticas] en contacto pueden permanecer incólumes [...]. Podemos decir que, en general, hay [...] influjos recíprocos, y que la separación neta es una excepción. Esta separación parece exigir del hablante bilingüe una atención sostenida, de la que pocas personas son capaces, por lo menos a la larga”.

Es sabido que las interferencias, causadas por el bilingüismo, son calcos innecesarios o incorrectos de la norma o de la costumbre de la lengua termi-

¹ Th. Lewandowski: Diccionario de Lingüística. Ed. Cátedra, S.A., Madrid 1986, p. 191.

² Ibid., p. 192.

³ Véase G. Mounin: Los problemas teóricos de la traducción. Gredos, Madrid 1971, p. 19.

nal, y se designan con nombres que aluden a la lengua invasora: anglicismo, galicismo, italianismo, latinismo, etc.

2. En español son frecuentes sobre todo los anglicismos, léxicos y sintácticos⁴ que a veces se hallan incluso en traducciones de obras de lingüística o de crítica literaria. V. García Yebra⁵, estudiando ciertos tipos de anglicismos en castellano, los distribuye en grupos de mayor o menor frecuencia: a) mal uso de las preposiciones; b) colocaciones impropias; c) impropiedades léxicas; d) mal uso de las conjunciones; e) uso inadecuado de “quien”; f) abuso de la voz pasiva; g) mala ordenación de las palabras; h) redundancia; i) concisión excesiva; j) impropiedad en el uso de tiempos y modos; k) verbos desnaturalizados; l) uso impropio de los deícticos; ll) impropiedades morfológicas.

3. El objetivo de nuestro artículo consiste precisamente en el estudio del mal uso de las preposiciones españolas como resultado de la influencia negativa de las construcciones inglesas teniendo en cuenta que el uso correcto de las preposiciones es una de las prácticas más difíciles de una lengua. Es el obstáculo que ocasiona más tropiezos a los extranjeros, e incluso a los hablantes nativos, que no pocas veces vacilan entre casos concretos.

Como menciona V. García Yebra⁶, aunque han sido numerosos los estudios dedicados a esta parte de la oración por distintos lingüistas, no se ha llegado aún a resolver satisfactoriamente todos los problemas que se plantean en este campo. No hay coincidencia siquiera en las definiciones de las preposiciones, como veremos más adelante. F. Lázaro Carreter⁷: “La preposición es ordinariamente invariable, y sirve de nexos entre un elemento sintáctico cualquiera y su complemento. [...] Podemos también definirla como el morfema que, antepuesto a un sustantivo o a un pronombre, lo convierte en término de rango secundario o terciario en la frase.” R. Lenz⁸ la definió como “palabra invariable que sirve para transformar un sustantivo en atributo o complemento de otro elemento de la misma proposición”. V.

⁴ Para anglicismos léxicos, véase el Diccionario de Anglicismos de R.J. Alfaro, 2.a ed. aumentada, Gredos, Madrid 1970. Sobre la presión actual del inglés en el español peninsular, véase Ch. Pratt: El anglicismo en el español peninsular contemporáneo. Gredos, Madrid 1980.

⁵ V. García Yebra: Teoría y práctica de la traducción I, Gredos, Madrid 1984, p. 359.

⁶ V. García Yebra: Claudicación en el uso de las preposiciones. Gredos, Madrid 1988.

⁷ F. Lázaro Carreter: Diccionario de Términos Filológicos. Gredos, Madrid 1984, p. 332.

⁸ Ibid., p. 332.

García Yebra⁹ no está completamente de acuerdo con la definición de esta parte de la oración que aparece en el Esbozo¹⁰: “Las preposiciones son partículas proclíticas (salvo ‘según’) que encabezan un complemento nominal de otra palabra y lo subordinan a ella”. Según él, es inexacto que el complemento encabezado por la preposición haya de ser nominal. El término regido por la preposición puede ser un sustantivo: “cuchara de plata”, o un adjetivo: “se pasa de fino”, pero también un pronombre: “está con nosotros”, un verbo en infinitivo, o en gerundio: “tarda en llegar”, “en teniendo qué comer”, un adverbio: “estoy en Madrid desde ayer”, “se fue para siempre”, incluso una oración entera: “te lo digo por si quieres venir”. El mismo autor¹¹ propone la siguiente definición: “La preposición es una palabra invariable (en español generalmente proclítica) regida por un elemento de la frase y regente de otro elemento de la misma, entre los cuales establece una relación (de lugar, tiempo, instrumento, pertenencia, etc.), por la que el segundo elemento completa o determina el sentido del primero”.

Así podríamos seguir citando otras definiciones de esta parte de la oración, en las cuales resaltan discrepancias de distintos lingüistas en cuanto a esta problemática. Sin embargo, esta cuestión es solamente parcial y no abarca toda la variedad de obstáculos que se nos presentan en el estudio de preposiciones.

4. Como ya hemos indicado, nosotros trataremos centrar nuestra atención en el uso incorrecto de algunas preposiciones castellanas y, especialmente en las construcciones que surgen como los calcos del inglés.

Hay que decir que se produce con bastante facilidad la interferencia de las preposiciones inglesas en el uso de las preposiciones españolas. Muchos anglicismos consisten justamente en el mal uso de preposiciones españolas por influjo de las que se usan en inglés. No pocas se han infiltrado, se han incrustado ya en la prensa, en las emisiones de radio y televisión¹². Estos medios informativos influyen, por desgracia, en sentido negativo con su mal ejemplo. Y uno de los campos en que más abundan estos malos ejemplos es precisamente el de las preposiciones.

⁹ V. García Yebra: *Claudicación ...*, págs. 24 – 25.

¹⁰ *Comp. Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Espasa-Calpe, Madrid 1986, p. 438.

¹¹ V. García Yebra: *Claudicación ...*, p. 26.

¹² Sobre esta problemática, véase, por ejemplo, L. Trup: *Extranjerismos en los medios de comunicación españoles*. En: *Cizí jazyky ve škole*, Praga, 32, 1988/89, págs. 323 – 327.

4.1 Incorrecciones en el uso de “de” o la omisión de la misma

Comenzamos por estudiar algunas incorrecciones en el uso o en la omisión de la preposición “de” porque esta palabra tiene en el español la mayor frecuencia de uso¹³ y, como escribe M. Alonso “tiene veinte acepciones y junto a un mismo sustantivo puede expresar doce relaciones diversas”¹⁴. Es de suponer que como la preposición “de” es en español la de más uso, sería también la de más abuso. Es la que más ejemplos ofrece de incorrecciones en su empleo. Sin embargo, la influencia inglesa se limita solamente a la ausencia de “de” en los casos del tipo “años luz” considerados como crudos anglicismos difundidos por la jerga de los científicos. La fórmula “light years” es correcta en inglés, donde la simple anteposición de un sustantivo a otro indica la función determinante del primero con relación al segundo. En español no basta la posposición para indicar tal función; la formulación correcta sería “años de luz”. Del mismo tipo son otras construcciones como “gas ciudad”, “efecto invernadero”, “coche bomba”, “prueba sorpresa”, “situación límite”, “cine club”, “ciencia ficción”, “hora cero”, etc.

En esta relación cabría preguntarse si son del mismo origen las designaciones de color, como “color rosa”, “color violeta” o simplemente “rosa” y “violeta” en vez de “color de rosa”, “color de violeta”. También en inglés se dice a pink dress, a violet dress, violet lights (“vestido de rosa”, “vestido violeta”, “luces violeta”). Parece, sin embargo, que en estos casos se trata de simple abreviación; la misma simplificación que suprime “de” en los nombres de calles y plazas: “en la calle Príncipe de Vergara”, “en la plaza Olavide”, “por la calle Serrano”; y más corriente y más simplificado aún: “en Príncipe de Vergara”, “en Olavide”, “por Serrano”.

A continuación podríamos presentar otros ejemplos de interferencia negativa del inglés, que induce al traductor a omitir la preposición “de” porque el verbo inglés no la lleva, sin tener en cuenta que en español es necesaria, por ej. “... nos informa que ...” “Estamos seguros que ...” La conjunción completiva que, cuando encabeza oraciones subordinadas que dependen de informar o estar seguro, debe llevar delante la preposición de, aunque that

¹³ Comp. A. Juilland – E. Chang-Rodríguez: Frequency Dictionary of Spanien Words. Mouton and Co., La Haya 1964.

¹⁴ Comp. M. Alonso: Ciencia del lenguaje y arte el estilo. 7.a edición, Madrid 1966, p. 336. Podríamos añadir al respecto que M. Luisa López dedica al estudio de „de“ todo el capítulo VI de su libro Problemas y métodos en el análisis de preposiciones, y hace notar que en el Diccionario de construcción y régimen de la lengua castellana de R.J. Cuervo ocupa el tratamiento de „de“ cuarenta páginas, desde la 759 a la 799.

no vaya precedida de *of* en las construcciones inglesas equivalentes: “nos informó de que se iba casar”, “estoy seguro de que no lo hará”.

4.2 Incorrecciones en el uso de “con”.

Aquí podríamos mencionar dos casos como resultado de bilingüismo. En primer lugar está el uso incorrecto de la construcción „con vista de“ en vez de „en vista de“ en las frases tales como „con vista de estos antecedentes, no puede uno sustraerse a la evocación que suscita aquel genio“. Como en inglés se dice *in view of*, con la misma estructura preposicional de „en vista de“, podríamos suponer la existencia de un calco de un cruce idiolectal de *with regard to* con *in view of*.

En la frase “Me sentía cada vez más apenado conmigo mismo” se trata, por su parte, de una mala traducción de *I was growing sorry for myself*. El traductor de la obra de donde se ha tomado esta frase da otra muestra de incompetencia en el uso de las preposiciones españolas. En este caso habría estado más acertado calcando la preposición inglesa: “Me sentía cada vez más apenado por mí mismo”. Pero estaría mejor aún: “Me daba cada vez más pena de mí mismo”.

A veces la preposición *con* es calco evidente de *with*, como lo atestigua la frase “... el grado de capacidad obtenido con el ruso no será inferior que con cualquier otra lengua pretendida más fácil”. “Obtener capacidad en una lengua” no es expresión muy castiza; pero al menos no es incorrecta; en se refiere al campo donde se ejerce la capacidad; *con* se refiriría al instrumento: “con el ruso (e.d., con sus conocimientos de esa lengua) obtuvo la capacidad (mejor: “llegó a ser capaz”) de leer directamente a Tolstoi”.

4.3 Incorrecciones en el uso de “a” o la omisión de la misma.

Primeramente conviene llamar la atención sobre la ausencia de “a” cuando debiera usarse, como lo vemos en las siguientes frases sacadas de dos grandes novelistas hispanoamericanos: “... desde las siete jugaba dominó con el suegro”; “... aprovechaba para enseñar a jugar ajedrez al coronel Aureliano Buendía”; “... una mujer desnuda jugando [a bailar]”. Este fenómeno (“jugar” en vez de “jugar a”) es un galo-anglicismo muy difundido sobre todo en el español de América.

A veces se pone erróneamente la preposición “a” en lugar de “ante”, como: a) “Esa literatura se denomina ‘responsable’ aunque se ignore de qué o a quién”; b) “... arte responsable ... es decir responsable a sí mismo”; c)

“Todavía no sé cómo reaccionaré a esta situación”; d) “Esto debe alertarnos al problema de que cuando no hay comunidad de lengua entre dos disputantes ...”; e) “¿cómo está reaccionando el movimiento antinuclear norteamericano a la catástrofe de Chernobyl?”

Las construcciones “responsable ... a quién” (a), “responsable a sí mismo” (b), “cómo reaccionaré a esta situación” (c), “está reaccionando ... a la catástrofe de Chernobyl” (e), son puros anglicismos (responsible to..., to react to). También puede serlo “alertar a uno a un problema” (d). En las cinco frases puede sustituirse a por ante; en (d), mejor por frente a, que también sería aceptable en (c) y (e).

Resulta muy común el uso de la construcción “de acuerdo a” – un claro anglicismo – en vez de la construcción correcta española “de acuerdo con”: “Las decisiones de orden estratégico han sido adoptadas de acuerdo a una única hipótesis”. “Y de acuerdo a esto responden a cinco preguntas ...” Comp. también el siguiente texto inglés: “his life was patterned according to absolutely rigid habits”, cuya traducción calca igualmente la construcción inglesa: “su vida estaba ordenada de acuerdo a hábitos absolutamente rígidos”.

La influencia egativa del inglés se manifiesta también en el empleo de “a” en lugar de “de”, por ejemplo: “De siempre hemos sentido los españoles la tentación a la chapuza”. “A pesar de esta tentación al olvido”. En estas frases hay un anglicismo evidente. En inglés rigen la preposición to (cuya equivalencia española es a) tanto el verbo: “Can I tempt you to a glass of wine?” (¿Te puedo ofrecer un vaso de vino?); “I am sorely tempted to sell up and leave” (Tengo muchas ganas de venderlo todo y marcharme¹⁵) como el sustantivo: “There is always a temptation to do things quickly instead of well” (Se suele tener tendencia a hacer las cosas rápidamente en lugar de hacerlas bien)¹⁶. En español, el verbo sí rige a: “No le tienes a fumar”¹⁷, pero el sustantivo rige de: “No pude resistir la tentación de tirarlo al agua“. „Me dan tentaciones de decírselo todo”¹⁸.

Otro ejemplo de anglicismo patente: “X ha llamado la atención al hecho de que su procedimiento no es el mismo”. Se trata de calco de “to draw

¹⁵ Ejemplos del Diccionario moderno: español-inglés, english-spanish. Larousse, Paris 1976.

¹⁶ Ej. de Ibid.

¹⁷ Ej. de M. Moliner: Diccionario de uso del español; 2 vols., reimpresión. Gredos, Madrid 1982.

¹⁸ Ejs. de Ibid.

someone's attention to something", que en buen castellano se dice: "llamar la atención de alguien sobre algo".

4.4. Incorrecciones en el uso de "en" o la omisión de la misma.

Esta preposición forma con a y de el grupo de las tres más usadas, y es también una de las más expuestas al uso incorrecto, sobre todo por influjo de la preposición inglesa in.

Este anglicismo más común lo representa el uso de la preposición "en" en lugar de "dentro de". Veamos algunos ejemplos: "En poco tiempo, Lázaro volverá a informar" (a); "El general Veguillas tomará posesión en diez días" (b); "España responderá al documento ... en un mes" (c); "En quince años, el avión comercial será hipersónico" (d); "En dos años seremos capaces de mejorar la situación".

Se trata de un anglicismo cada vez más frecuente, propagado sobre todo por la prensa y la televisión. Y tiene cierta gravedad; porque no es sólo un anglicismo innecesario, y, como tal, censurable, sino que, al coincidir con otra expresión, tradicional en español, pero de sentido diferente, la construcción aplicada produce ambigüedad en español, de manera que, a veces, no se sabe qué quiere decir, por ejemplo, "en cinco años": "¿durante cinco años" o "dentro de cinco años"? En los ejemplos expuestos vemos evidentes calcos del inglés: in ten days, que, bien traducido al español, significa: "dentro de diez días"; o sea, "después que hayan pasado diez días"; no "en diez días" es decir, "durante diez días", o "a lo largo de diez días".

Igualmente: in fifteen years, in two years, etc.

Otro anglicismo corriente es el uso de "en" en lugar de "por", en las construcciones como interés en, interesarse en, interesado en que aparecen frecuentemente en el lenguaje de los periódicos y de la TV. Sin duda se trata de calcos, semiconscientes o inconscientes, de construcciones inglesas. En inglés, interest, to interest, interested rigen la preposición in: "to show an interest in ...", "to take an interest in ...", "to be interested in ...", "he is interested in business"; hasta en la pasiva puede alternar in con by: "no one was interested in [o] by my proposal".

En español habría que distinguir claramente los significados de "interesado en" e "interesado por", "interesar en" e "interesar por", "interés por" e "interés (intereses) en". Es correcto "Pedro está interesado en este negocio" = "Pedro tiene intereses en el negocio", y también "vamos a interesar a Pedro en el negocio", "quiero interesar a mis hijos en la empresa". En

todos estos casos, interés equivale a participación (con las connotaciones de “utilidad”, “ganancia”, “provecho”); estar interesado es lo mismo que tener participación, e interesar que dar participación. Pero cuando interés equivale a inclinación, afecto, preocupación, tanto el sustantivo como el verbo en cualquiera de sus formas rigen la preposición por. No se dice “los padres tienen gran interés en, sino por sus hijos”, ni “los hijos deben estar siempre muy interesados en, sino por, sus padres” o “deben interesarse por, no en, sus padres”.

Según esto, resulta incorrecto el uso de en en las siguientes oraciones: “... y con un ligero interés en [correcto: por] la media de vida”; “... los que se interesan en [= por] las letras”; “siguió más interesado en [= por] la enciclopedia que en [= por] el problema doméstico”, etc.

A veces ocurre el mal empleo de “en” en lugar de “según”: “... una especie de ‘rey filósofo’, en la tradición de la República de Platón”. “En la tradición de ...” suena a anglicismo: in the tradition of ... Correctamente sería: “Según la tradición de ...”

Mencionamos, a continuación, el uso de “en” como calco del inglés “in” en la expresión “resultar en”. Esta construcción, ya muy extendida en español, es calco notorio de la expresión corriente en inglés “to result in”. Veamos algunos ejemplos: “Las diferencias en que ha resultado la diacronía lingüística”. (Posible variante: “las diferencias que ha producido la diacronía lingüística”). “Toda colaboración contra el terror, más allá de la eficacia final en que resulte ...” (Posible rectificación: “... más allá de la eficacia final que consiga”), etc.

Otros calcos del inglés: “en imitación de” (del inglés in imitation of) “... procede estilísticamente más en imitación de X”; “en una manera” (del inglés in a manner); “Se aproxima a X en una manera semejante”; “... aplicándolos en una manera al sería de: “de una manera”.

4.5. Incorrecciones en el uso de “por” o la omisión de la misma.

Como anglicismo se considera el uso de “por” en lugar de “de”, por ej.: “Un intento por definir las preposiciones ...” La construcción correcta sería: “Un intento de definir las preposiciones ...” Igualmente: “... sintetizando la angustiada búsqueda del creador por una expresión genuina”. En esta oración se ha invertido el orden de los términos y de las preposiciones; lo correcto sería: “... la angustiada búsqueda de una expresión genuina por el creador”; “la búsqueda por una expresión genuina” suena a anglicismo; to

seek for information es “buscar información”, y for, en su forma y en alguno de sus valores, se parece mucho a por.

5. El espacio reservado para nuestro artículo no permite mencionnar más ejemplos que testimonien el influjo negativo del inglés en el uso de algunas preposiciones españolas. Sin embargo, no es sólo el inglés el que desempeña esta función negativa; estudiando más profundamente el sistema preposicional español constatamos que varios de los usos incorrectos de las preposiciones españolas son también galicismos, aunque en medida mucho menor en comparación con el inglés, por ej.: “bajo la forma de” (en francés sous la forme de) en vez de “en forma de”, “al completo” (calco de la expresión francesa “au complet”) en vez de “ por completo”, “participar a” (en francés paticiper à) en vez de “participar en” y muchos otros. Esta problemática merece ser estudiada aparte.

Terminamos nuestras observaciones parafraseando las palabras de V. García Yebra quien dice a propósito de las preposiciones: “Se ha dicho muchas veces, y con razón, que no es posible llegar al conocimiento profundo de una lengua mientras no se adquiera el dominio de su sistema preposicionaal. Se puede afirmar también que no es posible escribir bien una lengua sin manejar correctamente sus preposiciones. Aseguraba Pérez de Ayala que en el empleo de las preposiciones está el quid del castellano”¹⁹.

Resumé

In the first part of the article “The influence of the English Language en the Usage of Some Spanish Prepositions” the author states that we can meet with various difficulties and problems in theory and practice of translation as well as in studying and teaching of foreign languages. These difficulties and problems partly can be consequences of typological and genetic differences among particular languages, partly they are results of the interference among languages. Owing to interferences caused by bilinguisme calques are formed and these are in discrepancy with the standards of the final language. These calques can be for exemple anglicisms, gallicisms, latinisms and so on.

In the second part it is stated that especially lexical and syntactical anglicisms are very frequent in the Spanish language. One of the most frequent types of anglicisms is the incorrect usage of prepositions.

¹⁹ V. García Yebra: *Claudicación ...*, p. 288.

In the third part the author emphasizes that the proper usage of the Spanish prepositions is one of the biggest problems for the Spaniards but especially for the foreigners. Various authors define this inflexible part of speech in a different way (compare the definitions of F. Lázaro Carreter, R. Lenz, V. García Yebra).

The fourth part is the most important one. The author concentrates his attention on the incorrect usage of some Spanish prepositional structures which are the results of calques from the English language. It is especially inappropriate usage or leaving out of the prepositions *de*, *con*, *a* and *en* with some examples from the Spanish press as well as from fiction of the Spanish and Latin-American authors.

In conclusion it is emphasized that the limited extent of this work does not make possible to state more examples as the proofs of negative influence of the English language in the sphere of usage of the Spanish prepositions. It is necessary to take into consideration gallicisms which occur in the Spanish system of prepositions as well, though they are less frequent than anglicisms are.