

Actas del XXI Encuentro de profesores de español en Eslovaquia

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.educacion.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: <https://publicacionesoficiales.boe.es/>

Autores

María Asunción Garrido García
Leticia Santana Negrín
Beatriz Gómez-Pablos
María Carmen Sánchez Vizcaíno
Barbara Sigmundová
Eva Reichwalderová
Ladislav Franek
María Carmen Yunta Hidalgo

La publicación ha sido reseñada de forma anónima

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
Y FORMACIÓN PROFESIONAL
Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa
Edita:
©SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de Documentación y Publicaciones
Texto completo de esta obra en versión electrónica:
<http://www.educacionyfp.gob.es/eslovaquia/dam/jcr:c83a5823-d459-45cc-8854-477e1d6a58de/actasxxi.pdf>
Edición: Noviembre de 2018
NIPO: 030-18-219-6
ISBN: 978-80-971962-7-1
Maquetación: Colaboradores - Consejería de Educación de España en Polonia

**Actas del XXI
Encuentro
de profesores
de español de Eslovaquia**

PRESENTACIÓN

En las Actas del XXI Encuentro de profesores de español de Eslovaquia, celebrado los días 23 y 24 de noviembre de 2017, se recogen las intervenciones que diversos especialistas tuvieron en torno a la metodología y didáctica del español como lengua extranjera, la traducción, las nuevas tecnologías. En el Encuentro se presentaron también conferencias sobre aspectos de tipo literario o cultural que tienen que ver tanto como el hispanismo en Eslovaquia como con aprovechar diversos materiales para la enseñanza del español.

Desde la Agregaduría de Educación damos las gracias al Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deporte de Eslovaquia por su habitual y amable colaboración y a la Asociación Eslovaca de Profesores de Español (AESPE) por su activa contribución en el desarrollo académico del mismo.

Bratislava, noviembre de 2018

ÍNDICE	Pág
¿Por qué y para qué enseñar vocabulario? María Asunción Garrido García	9
¿Y si le damos la vuelta a la clase? Leticia Santana Negrín	11
Las obras de Calderón de la Barca en Chequia y Eslovaquia Beatriz Gómez-Pablos	18
¡Qué emoción! Tenemos clase de Español María Carmen Sánchez-Vizcaíno	26
La enseñanza de la traducción audiovisual del español en la universidad eslovaca Barbara Sigmundová	34
Textos literarios en el contexto audiovisual Eva Reichwalderová	38
Método interdisciplinario de enseñanza Ladislav Franek	47
Trabajar con relatos tradicionales María del Carmen Yunta Hidalgo	54

¿Por qué y para qué enseñar vocabulario?

Propuestas de actividades de vocabulario en la clase de ELE

María Asunción Garrido García

Escuela Mester, Salamanca

El léxico es uno de los temas peor tratados en la enseñanza de ELE ya que entendemos que se aprende de memoria, solo, leyendo, escuchando... pero hay que diferenciar entre lo que se aprende, lo que se sabe y lo que se usa adecuadamente.

No existe nada peor que querer hablar y que nos falten las palabras... pero por lo menos tenemos los gestos.

Desde luego María ha perdido “la chola”. Solo entenderemos esta frase si conocemos la palabra o hacemos el gesto.

Otro tema es cuando leemos y las palabras de un texto nos parecen desconocidas nos perdemos muchos detalles: Mi hijo está disgustadísimo no pudo hacer su examen porque olvidó “las baquetas” si no sé qué son las baquetas no sabré nunca de qué era el examen.

Cuando el problema de vocabulario está en la redacción, ahí, se vuelve un problema si no podemos consultar un diccionario o nos ayuda alguien.

La enseñanza/aprendizaje del léxico en la clase de español provoca gran interés pues es uno de los aspectos fundamentales de la comunicación tanto oral como escrita y se trata de uno de los ejes principales del aprendizaje de una lengua.

Adquirir la competencia léxica significa dominar palabras específicas (sustantivos, adjetivos, verbos, expresiones...), pero no basta con conocerlas, hay que saber utilizarlas dentro de su contexto específico y saber no solo cuándo, sino por qué y cómo hacerlo.

El objetivo, es pues, reflexionar sobre el papel del léxico en el aprendizaje de ELE y analizar el léxico que hay que enseñar y cómo enseñarlo.

La primera pregunta que debemos hacernos es «¿Qué es vocabulario?». Seguramente la mayoría pensará que vocabulario son las palabras, los elementos lingüísticos que forman parte de una lengua. Si pedimos ejemplos de palabras nos darán palabras de una clase determinada, que variará dependiendo del nivel del encuestado y escucharemos en muy pocos casos ejemplos de palabras del tipo: aunque, le, aquel, de... Esta respuesta nos lleva a pensar que, por léxico, se comprende las palabras que tienen una carga semántica. Sin embargo en vocabulario se incluye todas las clases de palabras léxicas que se conocen desde la gramática normativa hasta las expresiones, las «muletillas», las jergas etc.

El conocimiento total de una palabra es algo complejo y difícil, ya que no se trata de conocer una definición, sino de conocer el significado que tienen las palabras dentro de un contexto determinado.

El conocimiento del léxico es pues, un elemento imprescindible en la comprensión del texto, sea este texto escrito u oral. Pero, sin embargo, hay que diferenciar entre ambas destrezas, ya que en la expresión oral puedo utilizar gestos que me ayuden a dejarme entender o a entender a los demás mientras que en la escrita no puedo utilizar este tipo de lenguaje gestual. Conocer vocabulario significa dominar palabras específicas (sustantivos, adjetivos, verbos, expresiones, entre otras), aunque, a menudo, se necesita conocer también palabras de «apoyo» que posibilitan la explicación cuando aquella que se necesita no se conoce.

La enseñanza del léxico persigue preparar a los alumnos en el conocimiento, aprendizaje y uso adecuados de las diferentes palabras, así como de las acepciones que una palabra tiene dentro de diferentes contextos.

El conocimiento del conjunto de palabras que constituyen una lengua, es decir: el léxico, es un proceso muy complicado para los estudiantes ya que lo que hacemos, en general, cuando aprendemos una lengua es traducir de forma directa las palabras sin tener en cuenta el valor, el contexto, la cultura, el nivel social del hablante...

Se supone que el alumno tiene que adquirir y automatizar formas y significados de elementos que pertenecen a la LE y por esto tiene que apropiarse y aplicar estrategias compensatorias cuando le faltan los recursos lingüísticos.

Por lo tanto, aprender/enseñar una palabra es mucho más que dar una explicación o una traducción. Es un proceso complejo que lleva tiempo, dedicación y estudio.

Lo primero en lo que debemos pensar es en no sobrecargar a los estudiantes con palabras poco rentables y trabajar aquellas que ellos necesitan más; se debe escoger cuidadosamente el léxico que se va a enseñar y dejar de lado aquel que no sea tan productivo como parece a simple vista.

Por ejemplo y volviendo a uno de los ejemplos iniciales, si nos fijamos en la frase:

Mi hijo no ha llevado las “baquetas” a su examen y ha suspendido.

Si estamos en un nivel elemental, podremos explicar sin problemas la palabra mostrando una imagen y no será difícil, ya que los alumnos no conocen otra. Sin embargo si pretendo explicar que son los palos del tambor, tendré la necesidad de explicar la palabra “palo” en todas sus acepciones, al igual que tambor, de manera que para entender una frase simple tendrán que aprender otras palabras que no tienen relación con la frase en sí.

Si por el contrario, un alumno de nivel avanzado no sabe a palabra “baquetas” pero puede entender palos del tambor, sería mejor mantener palos del tambor y no la palabra baqueta, que aunque es más culta también es más específica y no tendrá la posibilidad de usarla dentro de un contexto adecuado salvo que, entre sus estudios estén los musicales.

Estamos pues ante un dilema. La misma palabra nos ofrece diferentes posibilidades teniendo en cuenta el nivel del alumno. Conocer más palabras que las que utilizamos tampoco es del todo aceptable.

Por ello podemos dividir el vocabulario en dos clases:

Vocabulario productivo: El que se utiliza de forma activa tanto escrito como oral.

Vocabulario receptivo: El que se encuentra tanto porque lo oímos o lo leemos.

Esta clasificación tiene gran importancia e influye no solo en la selección, sino también en la forma de trabajar el léxico pues se puede:

1. Trabajar como objeto de la clase.

Ej.: El campo semántico de la ropa (pantalón, falda, medias, bragas, etc.)

Vocabulario relativo a las partes del cuerpo (ojos, claros/oscuros, nariz, chata/respingona/, etc.)

2. Enseñar antes de un ejercicio de: Comprensión escrita. Comprensión auditiva. Expresión escrita. Expresión oral. Y de cualquier actividad donde el léxico sea clave para poder realizarla.

3. Enseñar según «va saliendo» porque lo necesitan los alumnos o porque hemos creado el interés.

4. Enseñar después de un ejercicio. La actividad que acabamos de realizar nos brinda la oportunidad de prestar atención a un léxico que, por estar en contexto, nos resulta muy fácil de trabajar.

5. Trabajar continuamente como repaso. Después de haber seleccionado y analizado el léxico que se va a trabajar, el paso siguiente es cómo ayudar a los alumnos a que lo aprendan. En este trabajo se propone que para que haya el desarrollo del conocimiento léxico se necesita dos etapas fundamentales para la enseñanza: la presentación y la práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- ALONSO, E., 1994. ¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?, Madrid, Edelsa.
- ALVAR EZQUERRA, M., 2003.
- BELLO, P. et alli, 1990. La enseñanza del léxico y el uso del diccionario, Madrid, Arco/Libros. 465
- GIOVANNINI, A. et alli, 1996. Didáctica de las segundas lenguas, Madrid, Santillana.
- GÓMEZ MOLINA, J. R., 2004. Profesor en Acción 2, Madrid, Edelsa.
- «Los contenidos léxico-semánticos», en SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (directores), JIMÉNEZ, R. M. P, 1991. Vademécum para la formación de profesores – enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE), Madrid, SGEL, pp.789-810.
- MARTÍN GARCÍA, J., 1999. Vocabulario activo e ilustrado del español, Madrid, SGEL.
- El diccionario en la enseñanza del español, Madrid, Arco/ Libros. — 2003.
- MORANTE VALLEJO, R., 2005. La enseñanza del léxico y el uso del diccionario, Madrid, Arco/Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F., 2000. El desarrollo del conocimiento léxico en segundas lenguas, Madrid, Arco/ Libros.
- Qué español enseñar, Madrid, Arco/Libros. VV. AA., 2004.
- La enseñanza del léxico en español como segunda lengua / lengua extranjera, CARABELA 56, Madrid, SGE

Otros documentos

Personajes de la mitología

http://roble.pntic.mec.es/fsas0028/archivos/expresiones_mitologicas.pdf

Personajes históricos

<https://juanberpor.wordpress.com/category/frases-celebres/>

Nomenclaturas extrañas

http://www.antena3.com/programas/el-hormiguero/secciones/juan-damian/como-sobrevivir-a-las-estupideces-que-se-le-ocurren-a-nuestra-pareja_201711145a0b59a90cf2ebaa167b310a.html

<https://www.youtube.com/watch?v=XQ8gRoVUKVA>

¿Y si le damos la vuelta a la clase?

Leticia Santana Negrín

Profesora de ELE y delegada pedagógica en la editorial enClave-ELE

Contenidos	Competencias
<ul style="list-style-type: none">• Definición de la clase invertida• La clase invertida y la Taxonomía de Bloom• Pilares de la clase invertida• Valoración de la aplicación de la clase invertida en ELE• Ejemplo de secuencia didáctica para llevar al aula	<ul style="list-style-type: none">• Comprender las bases metodológicas de la <i>flipped classroom</i> o clase invertida• Analizar y aplicar el trabajo de Benjamin Bloom en las actividades propuestas en una clase de ELE• Reflexionar sobre el modelo educativo actual y en qué medida este enfoque nos puede ayudar a mejorar nuestras clases

En este taller hemos presentado brevemente una introducción sobre qué es la clase invertida y qué nos aportaría utilizar este enfoque metodológico en la clase de español lengua extranjera.

La clase invertida (o *flipped classroom* en inglés, lo que ha dado lugar a la expresión “flipear la clase”, una expresión recurrente en la bibliografía de este tema) nació en el año 2007 de la mano de Jonathan Bergmann y Aaron Sams, profesores de un centro de secundaria en Colorado, Estados Unidos.

Simplificando mucho lo que este enfoque engloba, se podría decir que la clase invertida se caracteriza porque la **instrucción directa** se mueve desde el espacio de aprendizaje colectivo (la sesión de clase) hacia el espacio de **aprendizaje individual** (en podcasts, videos, juegos educativos, etc.) y el resultado una clase de español que se transforma en un ambiente de aprendizaje dinámico e interactivo en el que se puede participar creativamente y de una forma más significativa por parte de nuestros alumnos.

El rol del profesor y el papel del estudiante cambian con respecto a la enseñanza tradicional, ya que el docente pasa de ser un instructor a ser un guía, y el alumno adquiere una gran consciencia y responsabilidad de su propio aprendizaje.

Como profesores de lenguas extranjeras, la clase invertida es especialmente interesante en nuestra labor docente, ya que nos permitiría emplear las sesiones de clase para trabajar con la lengua (con una propuesta de enfoque orientado a la acción), en lugar de explicar los temas a modo de instrucción tradicional.

• La clase invertida y la taxonomía de Bloom

El modelo de *flipped classroom* tiene sus raíces en una concepción constructivista del aprendizaje; enfoque pedagógico en el cual los procesos son más relevantes que la información en sí misma, donde lo importante es saber acceder a esa información, discriminarla, valorarla, compararla y saber aplicarla (López Soler, 2015).

Habitualmente se relaciona el trabajo de Benjamin Bloom con la clase invertida, ya que sus teóricos y defensores afirman que cuando “flipeamos” la clase hacemos que el alumno trabaje las habilidades de orden inferior (recordar y comprender) en casa, mientras que el tiempo de clase lo empleamos para aplicar, analizar, evaluar y crear, siento este tipo de actividades las que normalmente se quedan fuera de las sesiones de clase por falta de tiempo.

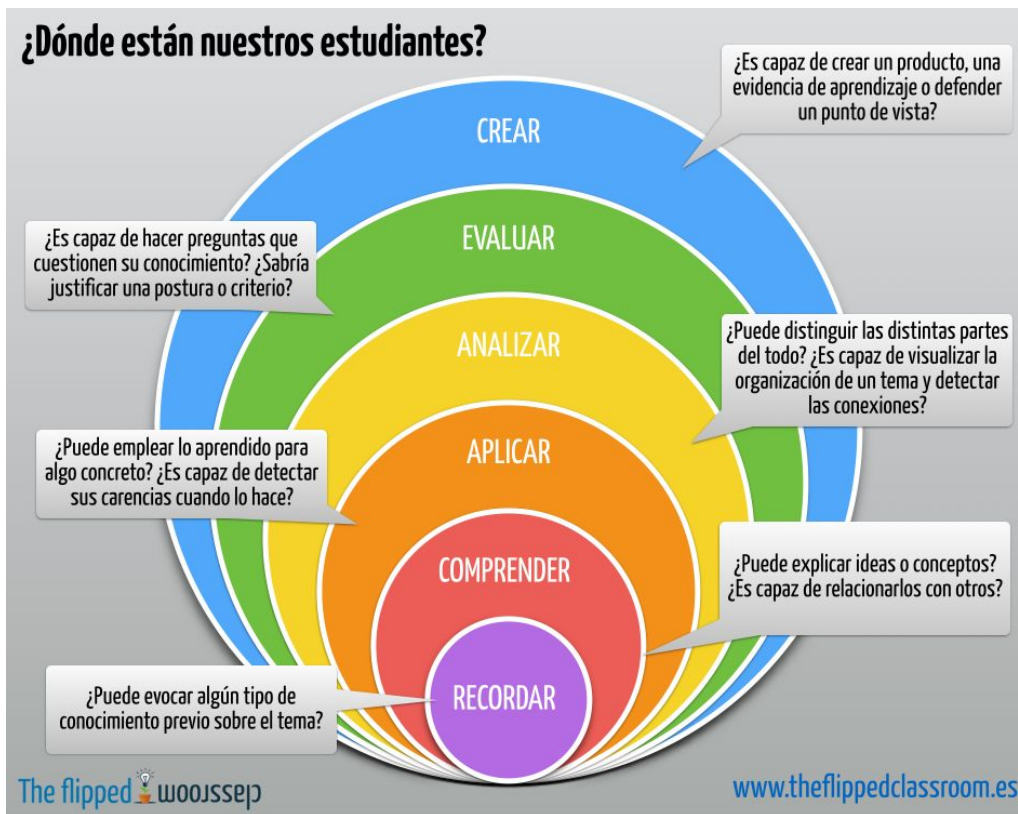


Imagen extraída de www.theflippedclassroom.es

Partiendo de la idea de que normalmente trabajamos en clase lo que requiere menos esfuerzo, y luego dejamos a los alumnos solos frente a las actividades de uso real de la lengua que requieren unas mayores habilidades por su parte, la clase invertida propone justamente dar la vuelta a este esquema.

Apoyándonos en las nuevas tecnologías, a los profesores se nos invita a seleccionar uno o varios vídeos para que los alumnos visionen en casa, que funcionarán como explicación del tema, permitiéndole este formato además tener la oportunidad de escuchar la instrucción tantas veces como necesite. Tener la instrucción grabada deja un mayor espacio para la atención a los distintos ritmos de aprendizaje, la oportunidad de poder pausar y rebobinar al profesor, e incluso la posibilidad de no perderse los contenidos de esa sesión si el alumno no asiste a clase.

El aprendizaje se convierte en algo más flexible ya que el alumno elige cuándo, en qué cantidad y cómo recibe la instrucción, siguiendo una serie de pautas recomendadas para trabajar con los vídeos. El profesor, por su parte, tiene la labor de programar actividades de comprobación con respecto a la comprensión de cada uno de esos vídeos, una cuestión que no abordamos en este trabajo por motivos de extensión.

El tiempo de clase se dedica a realizar actividades y no a escuchar al profesor: trabajar en proyectos, por estaciones de aprendizaje, debatir en grupos de discusión o la creación de contenidos, pueden ser buenos ejemplos de qué tipo de actividades se realizan en el aula.

Ejemplos de actividades para flipped classroom, antes, en y después de la clase y su relación con los niveles de la taxonomía del aprendizaje revisada de Bloom

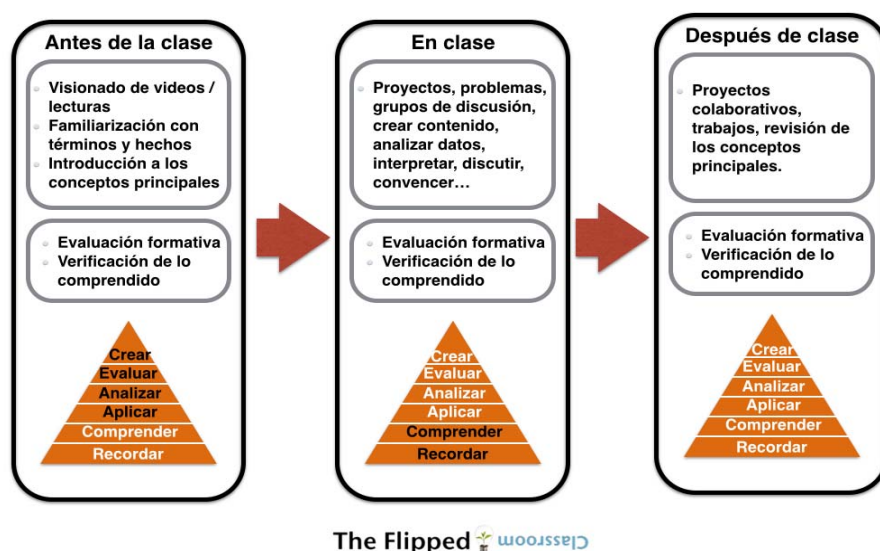


Imagen extraída de www.theflippedclassroom.es

En la imagen mostrada anteriormente se puede ver un esquema donde se hace una propuesta de actividades para antes, durante y después de la clase, indicando en letras blancas sobre la pirámide de Bloom qué habilidades estarían trabajando en cada uno de los casos.

• **La educación y la enseñanza de lenguas en el siglo XXI**

El sistema educativo actual –al menos en la educación pública de la mayoría de los países occidentales– responde a un modelo heredero de los patrones de trabajo de la Revolución Industrial. Al menos es la idea que se defiende en el documental “La educación prohibida” (Argentina, 2012) en el que 90 entrevistados de 8 países del mundo analizan y ponen de manifiesto la necesidad de un cambio en la educación tal y como la conocemos en la actualidad.

Esta obra es considerada la primera película en español financiada mediante un modelo de *crowdfunding*, y documenta experiencias educativas no convencionales, donde están representadas instituciones educativas con prácticas vinculadas a las ideas y pedagogías como la Educación Popular, Waldorf, Montessori, Cossettini y otras referencias dentro de la llamada pedagogía progresista (La educación prohibida. (s.f.). En Wikipedia. Recuperado el 12 de febrero de 2017 de https://es.wikipedia.org/wiki/La_educación_prohibida).

Tras la visualización de un fragmento de la película, reflexionamos sobre las siguientes cuestiones: ¿responde el modelo educativo vigente a la sociedad actual? ¿Por qué nuestros cursos son como son, y nuestras sesiones de clase se organizan como se organizan? ¿Nos permite este modelo atender a las necesidades del estudiante y a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje?

La necesaria reflexión que se pone de manifiesto en esta presentación va mucho más allá de la educación stricto sensu, ya que la forma que tenemos de procesar el conocimiento, de comunicarnos e incluso nuestros hábitos de vida han cambiado tan radicalmente, que es necesario que el ámbito educativo se transforme para adaptarse a los “nuevos aprendientes”.

En el trabajo realizado por Marc Prensky, “Digital Natives, Digital Immigrants” (2001), se hace una clasificación de la sociedad en dos grupos: los nativos digitales y los inmigrantes digitales. Para Prensky, los nativos digitales son aquellos nacidos después de 1993 (entendemos que con unos límites “líquidos”, es decir, tomando esta fecha como una aproximación) y se caracteriza por ser un colectivo que ha nacido bajo el paraguas de la digitalización, en lo que conocemos como sociedad del Conocimiento y Nuevas tecnologías.

No nos comunicamos igual, y por lo tanto, tampoco aprendemos de la misma manera. En este esquema podemos observar algunas de las características de ambas generaciones, acorde al trabajo de Prensky (2001):

Nativos digitales	Inmigrantes digitales
<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento paralelo: multitareas. • Procesamiento e interacción rápidos. • Acceso abierto: hipertexto. • Multimodalidad. • Conexión en línea con la comunidad. • Paquetes breves de información. • Aprendizaje con juego y diversión. • Autoaprendizaje mediante tutoriales interactivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Procesamiento secuencial, monotarea. • Procesamiento e interacción lentos. • Itinerario único: paso a paso (lineal). • Prioridad de la lengua escrita. • Trabajo individual, aislamiento. • Textos extensos. • Aprendizaje con trabajo serio y pesado. Actualización mediante consulta física (libros, revistas, cursos).

De esta lista, destacamos cuatro aspectos:

Multitarea: nuestros alumnos e incluso nosotros mismos, a pesar de no ser nativos digitales, estamos cada vez más acostumbrados a hacer varias tareas a la vez; una característica propia de las sociedades de la comunicación y la información donde constantemente estamos recibiendo estímulos paralelos y en la cuál las herramientas tecnológicas “multitasking” en sí mismas hacen que desarrollemos esta capacidad.

Hipertexto: es un sistema de organización y presentación de datos que se basa en la vinculación de fragmentos textuales o gráficos a otros fragmentos, lo cual permite al usuario acceder a la información no necesariamente de forma secuencial sino desde cualquiera de los distintos ítems relacionados. El acceso a la información en cualquier momento y en cualquier lugar ha generado en nosotros la necesidad no solo de poder disponer de estos contenidos en todo momento, sino que estos contenidos deben estar enlazados para acceder a ellos. Así es como nos informamos y así es como aprendemos hoy en día.

Brevidad: el sobre estímulo informativo que tenemos actualmente ha generado que los paquetes de información que recibimos sean cada vez más breves. Las infografías o algunas redes sociales son un buen ejemplo de cómo y en qué cantidad nos comunicamos, en una sociedad caracterizada por “la restricción a los 280 caracteres” (haciendo una analogía con Twitter).

Aprendizaje mediante tutoriales: ha pasado a formar una parte esencial de nuestra vida. Es un manual de instrucciones para cualquier actividad formativa o cotidiana: desde consultar una receta o cómo formatear el móvil, hasta tutoriales formativos sobre temas académicos como puede ser qué es la clase invertida, o cómo pedir direcciones en español.

Teniendo en cuenta los puntos anteriores con respecto a qué aprendemos y cómo lo aprendemos, la clase invertida se presenta como un modelo si bien imperfecto, dialogante con todas estas consideraciones.

• Los pilares de la clase invertida

La reacción de muchos de los docentes que oyen hablar por primera vez de la clase invertida es sorprenderse: llevaban años “flipeando” su clase sin saberlo. Aunque no sabemos con seguridad cuándo, cómo, ni dónde se comenzó con esta práctica, lo cierto es que fueron los profesores Bergmann y Sams (2007) quienes se sentaron a teorizar sobre esto que habían estado haciendo en sus clases.

Tanto en la bibliografía publicada por ellos como en los numerosos vídeos y formaciones de profesores que imparten, suelen hablar de cuatro pilares básicos de la clase invertida: el entorno flexible, la cultura de aprendizaje, el contenido intencional y la figura del educador profesional.

Flexible environment (entorno flexible): donde el alumno recibe la instrucción cuándo, dónde y cuántas veces sea necesario.

Learning culture (cultura de aprendizaje): supone un cambio de mentalidad del alumno frente a su propio proceso de aprendizaje, del cuál se le hace responsable y reflexivo.

Intentional content (contenido intencional): el contenido ha de ser previamente seleccionado por el profesor para que sustituya la instrucción tradicional. Este contenido puede ser en forma de vídeo, de lectura o de actividades.

Professional educator (educador profesional): observamos, proporcionamos retroalimentación relevante en cada momento, somos reflexivos en nuestra práctica e interactuamos entre nosotros, aceptando cierto “caos controlado” en nuestras aulas.

Cada uno de estos pilares de la clase invertida quedan aquí tan solo descritos muy brevemente, pero podrían dar para un taller monográfico, por lo que invitamos a los asistentes y lectores de este texto a indagar sobre ellos en la bibliografía publicada sobre el tema.

- **¿Le “darías la vuelta” a tu clase?**

Llegados a este punto, ponemos en común algunas reflexiones sobre las ventajas e inconvenientes que podemos encontrar al aplicar este enfoque metodológico en nuestras clases, obteniendo los siguientes resultados posibles:

INCONVENIENTES DE LA CLASE INVERTIDA

- Puede establecer una división de la clase con respecto a la tecnología que cada estudiante tiene a disposición.
- Se basa en la preparación y la confianza del y en el alumno.
- Implica más trabajo para el docente = una mayor inversión de tiempo de preparación de las sesiones, al menos inicialmente.
- Se incrementa el tiempo frente a una pantalla.
- No pueden preguntar de inmediato las dudas.
- Algunos padres piensan que el docente “ya no da clase”, porque ven a sus hijos prepararse las lecciones por su cuenta.
- Funcionaría solo si nuestros alumnos suelen tener deberes para casa, ya que simplemente se cambiarían los deberes habituales por las instrucciones. No obstante, resulta complicado pedir a los alumnos que no suelen tener deberes que dediquen tiempo fuera del aula para trabajar lo que van a aplicar posteriormente en clase.

VENTAJAS DE LA CLASE INVERTIDA

- Personaliza el proceso de aprendizaje del alumno.
- Permite a los docentes dedicar más tiempo a la atención a la diversidad.
- Crea un ambiente de aprendizaje colaborativo en el aula.
- Deja un mayor espacio al alumno para que la lengua meta sea una lengua en uso, y se aumenta el SST (*student speaking time*) frente al TST (*teachers speaking time*).
- Convierte el aula en un espacio de trabajo activo para todos los miembros de la comunidad educativa presentes.
- Fomenta la creatividad y el pensamiento crítico.
- Proporciona al alumnado la posibilidad de volver a acceder a los contenidos generados o facilitados por sus profesores.
- Es una oportunidad para que el profesorado pueda compartir información y conocimiento entre sí, con el alumnado, las familias y la comunidad.
- Aporta más libertad al profesor.
- La lista queda abierta para recibir aportaciones y, por supuesto, al debate.

Un ejemplo de clase invertida en el aula de ELE

A continuación, trabajamos con una secuencia didáctica extraída de ¡Genial! Curso de español nivel A1 (2016). Editorial enClave-ELE.

Primero, se le propone a los asistentes visualizar el cortometraje “La ventana indiscreta” (Editorial enClave-ELE, 2016), disponible en: <https://youtu.be/dv919Kqy0wE>. Una vez visto el cortometraje, se reflexiona sobre los contenidos lingüísticos de la unidad 2 del libro ¡Genial! Curso de español que han sido trabajados en ese vídeo.

A continuación, se les presenta la explotación didáctica propuesta por los autores en el libro, y se les pide que identifiquen qué habilidades de la taxonomía de Bloom se están trabajando en cada una de las siete actividades de la secuencia:

LA VENTANA DISCRETA

A escena

1 Mira la primera parte del corto hasta “¿Qué pasa a continuación?” y **contesta** a estas preguntas sobre la protagonista:

- ¿Cómo se llama?
- ¿De dónde es?
- ¿A qué se dedica?
- ¿Qué deporte practica?

2 Sobre el chico no sabemos mucho... **Imagina**.

- ¿De dónde es?
- ¿Cuántos años tiene?
- ¿En qué trabaja?
- ¿Qué lenguas crees que habla?

3 ¿Por qué crees que el chico no responde a las preguntas de su vecina? ¿Qué le pasa?

4 Con tu compañero, **escribe** una continuación y **representa** en clase. Después, **mira** el corto hasta el final para **comprobar** vuestras hipótesis.

5 ¿Por qué no toca la viola la protagonista últimamente?

- a. Porque está demasiado triste.
- b. Por un problema de su mano.
- c. Porque no quiere.

6 ¿Cómo termina esta historia? **Escribe** con tu compañero, en forma de diálogo, qué pasa después del final del corto. Después **representalo** en clase.

7 En el corto hay muchas preguntas para conocer a una persona. Ahora, en parejas, **elegid** las mejores cinco preguntas y **comparad** con los compañeros; ¿quién tiene las mejores preguntas?

11

¡Genial! Curso de español (nivel A1). Editorial enClave-ELE. ISBN: 978-8416108770

La conclusión de la actividad es que gracias al acceso del contenido gramatical y léxico de la unidad que han tenido nuestros alumnos en casa, el tiempo de clase puede ser dedicado a la realización de actividades más estimulantes para ellos, como estas que se proponen en la sección de A escena del manual ¡Genial! Curso de español.

Comparando la secuencia con la taxonomía de Bloom, concluimos que las actividades del libro implican las habilidades superiores de nuestros alumnos, reforzando el aprendizaje constructivista y resultando un método más significativo, afectivo, memorable y probablemente más eficiente.

Se propone a los asistentes acceder al canal de YouTube de dicha editorial para analizar el resto de los vídeos que están disponibles de manera gratuita para todo el público, de manera que podamos reflexionar sobre qué contenidos propios del nivel A1 del Marco Común Europeo de Referencia se están trabajando, y qué explotación didáctica propondrían para cada uno de ellos.

- **Notas finales**

Debido a la brevedad de este taller quedan fuera de nuestro espacio de reflexión cuestiones tan interesantes como el formato y las características de los vídeos, los criterios de selección de los materiales, los aspectos relativos a la evaluación y otros muchos temas.

Se invita a los asistentes a consultar la bibliografía para una instrucción más completa con respecto a este enfoque.

BIBLIOGRAFÍA

Bergmann, J. y Sams, A. (2014): Dale la vuelta a tu clase. Madrid, Ediciones SM.

Bloom, B.S., Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (Eds.). (1956): Taxonomy of Educational Objectives. The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. New York, David McKay Company, Inc.

Herrero Fernández, C., Martínez-Delgado Veiga, M., Planelles Almeida, M., Torrado Solo de Zaldívar, P. (2016): ¡Genial! Curso de español. Madrid, Editorial enClave-ELE.

López Soler, A. (2014): Invirtiendo el aula: de la enseñanza tradicional al modelo Flipped-Mastery Classroom, Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y trabajo Social. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/10324/15224/1/TFM-G%20523.pdf> [Consulta: 10 de octubre de 2017].

Prensy, M. (2011): “Digital Natives, Digital Immigrants” en On the Horizon, Vol. 9 No. 5, MCB University Press. Disponible en: <http://bit.ly/2ySL1ib> [Consulta: 3 de febrero de 2017].

Las obras de Calderón de la Barca en Chequia y Eslovaquia¹

Beatriz Gómez-Pablos

Facultad de Pedagogía, Universidad Comenius de Bratislava

Introducción

La obra de Pedro Calderón de la Barca es probablemente una de las más estudiadas entre los dramaturgos del Siglo de Oro. Existe una extensa bibliografía, que ha aumentado notablemente en los últimos veinte años, entre otras razones gracias a los trabajos del grupo de investigación GRISO. Sin embargo, el tema de las traducciones presenta aún muchas lagunas. Es por eso, que hemos querido dedicar nuestro estudio a este aspecto, en concreto a las traducciones al checo y eslovaco.

Trataremos de esbozar el contexto histórico de los siglos XIX y XX, periodo relativamente extenso y complejo en muchos sentidos. Por este motivo, solo resaltaremos aquellos aspectos que de alguna manera estén relacionados con la traducción, directa o indirectamente, y sirvan para comprender mejor cómo y por qué se vierten a los dos idiomas eslavos las obras de nuestro escritor áureo. No obstante, antes de continuar, es necesario subrayar que existen muchos aspectos socioculturales que no han sido analizados aun. Vaya solo un ejemplo. Si tenemos en cuenta que en el territorio del que nos ocupamos convivían idiomas tan dispares como el alemán, el checo, el húngaro y el eslovaco, sería imprescindible contar con estudios sobre la política lingüística de esta época. Una de las dificultades mayores que se dan a la hora de llevar a cabo este tipo de investigaciones es que para ello resulta imprescindible dominar varias lenguas, algo que se da con poca frecuencia. A esto se añade que el acceso a la documentación está vedado en muchas bibliotecas y es prácticamente imposible conseguir consultar fuentes antiguas (por ejemplo periódicos del siglo XIX).

Otro de los objetivos principales de este trabajo es contribuir a la historia de la traducción de la literatura española a otras lenguas. Es evidente que se trata de un campo inmenso, pues contamos con una larga historia literaria y las lenguas a las que pueden ser vertidas son innumerables. Por eso, el proyecto de investigación en que se enmarca este estudio se centra en el teatro del Siglo de Oro y concretamente en las obras de Lope de Vega, Calderón de la Barca, Tirso de Molina y Cervantes, traducidas al alemán, checo, eslovaco y húngaro.

Existe a nuestro modo de ver, un problema de intercomunicación entre la filología hispánica y las ciencias de la traducción. En la década de los setenta, las ciencias de la traducción, o traductología, se independizan de la filología y crean una disciplina propia. La recepción de la literatura española (o de la italiana, francesa, inglesa, alemana, etc.) consiste entonces para la filología hispánica en un flujo de influencias (temas, motivos, metros, personajes, etc.), mientras que la traductología se ocupa –entre otras muchas cosas– de la recepción en el sentido de traducción y generalmente limitada a dos lenguas: la española y otra cualquiera. Es cierto que existen numerosos puntos de conexión, pues generalmente es la obra traducida la que posibilita la recepción en el sentido amplio de la palabra. Sin embargo ambas disciplinas, en lugar de estrechar lazos, recorren caminos paralelos.

Por último, este trabajo ofrece también una panorámica cronológica de las obras vertidas al checo y al eslovaco.

Calderón de la Barca y su obra

Pedro Calderón de la Barca (Madrid 1600-1681) es un autor que no necesita presentación, por lo que nos limitaremos a dar tres breves pinceladas sobre su biografía. Ingresó en el Colegio Imperial de los jesuitas en Madrid donde estudió gramática, latín, griego y teología entre 1608 y 1613. Más

¹ Este trabajo se inserta en el marco del proyecto *Biele miesta v slovenskom preklade španielskeho divadla Zlatého veku* (VEGA UK-1/0780/16).

tarde se gradúa en la Universidad de Salamanca en derecho canónico y civil. Al terminar los estudios, entra al servicio del duque de Frías con quien viajará por Flandes y el norte de Italia. A su vuelta comienza a escribir y sus obras se representan con éxito en los corrales madrileños. Al mismo tiempo, recibe los primeros encargos para los teatros de la Corte y se convierte en modelo de jóvenes dramaturgos, como Agustín Moreto y Francisco Rojas Zorrilla. En 1651 se ordena sacerdote, aunque su nueva tarea no le impedirá seguir escribiendo comedias y entremeses, aunque a partir de ahora dará prioridad a los autos sacramentales. En 1666 es nombrado capellán mayor de Carlos II, siendo ya el dramaturgo más celebrado de la Corte. Calderón de la Barca fallece en 1681.

Respecto a su obra basta mencionar, sin entrar en problemáticas de autoría, que se le suscribe un total de 120 dramas y comedias, 80 autos sacramentales, varias loas y entremeses, además de algunas obras menores. La clasificación de los dramas y comedias suele responder al criterio temático, si bien en muchos casos este criterio resulta ambivalente pues permite que una pieza teatral pueda pertenecer a varios grupos a la vez. Vaya aquí una de las muchas posibles clasificaciones, sin propósito de exhaustividad:

- Comedia de enredo: *El secreto a voces*, *La dama duende*, *Casa con dos puertas malas es de guardar*.
- Comedias palatinas: *El galán fantasma*, *Nadie fie su secreto*, *El secreto a voces*.
- Dramas históricos: *La gran Zenobia*, *El cisma de Inglaterra*, *Amar después de la muerte*.
- Dramas filosóficos y simbólicos: *La hija del aire*, *La vida es sueño*.
- Dramas religiosos y hagiográficos: *La devoción de la Cruz*, *El Purgatorio de San Patricio*, *El príncipe constante*, *El mágico prodigioso*.

Respecto a las características de su obra cabe destacar la introducción de algunos cambios, sobre todo en contraste con Lope de Vega:

- Reducción del número de escenas.
- Sustitución de la polimetría del teatro anterior por un repertorio estrófico más simple (octosílabo, endecasílabo y heptasílabo), a fin de lograr una mayor unidad de estilo.
- Disminución del número de personajes y construcción de la obra en torno a un protagonista exclusivo.
- Oposición frecuente de dos elementos: razón-pasión, entendimiento-voluntad, intelecto-instinto, libertad-predestinación/providencia, honor-deshonra.
- Amplio repertorio temático, en el cual destacan tres grandes campos: el amor (*El mayor monstruo los celos*, *El médico de su honra*), la religión (*La devoción de la Cruz*) y el honor (*El alcalde de Zalamea*).

Algunos autores consideran que aunque su teatro es menos fecundo que el de Lope, es técnicamente mejor que el de aquel. Con Calderón el teatro irá evolucionando hacia un espectáculo barroco integral, donde la escenografía y la música cobrarán especial importancia.

Sobre su recepción fuera de España apunta Behiels (2010: 2): “La enorme popularidad del autor hizo que pronto su obra circulara en todos los territorios de la monarquía hispánica que reinaba no solo en la Península Ibérica sino que en el siglo XVII controlaba también grandes partes de Italia y los Países Bajos Meridionales”. Sus obras fueron traducidas y representadas en diferentes idiomas en gran parte de Europa.

Contexto histórico de la traducción en Chequia y Eslovaquia

Para comprender medianamente por qué fueron vertidas unas obras de un autor a una lengua extranjera, esas y no otras, por qué en ese momento, por qué por unos traductores concretos, etc., es necesario conocer antes el contexto histórico en el que surgen.

Las primeras traducciones al checo aparecen a finales del siglo XIX, cuando los territorios de Bohemia y Moravia formaban parte de a la Monarquía austriaca. Podemos distinguir así un primer periodo que alcanza hasta 1918, cuando cae el Imperio austro-húngaro y se forman las nuevas repúblicas. Si durante la hegemonía de los Habsburgo, el alemán se impone como lengua de comunicación en todos los territorios y las otras lenguas –en nuestro caso el checo– quedan

relegadas a segundo plano, también es cierto que el momento en que surgen las traducciones de Calderón al checo coincide con una etapa en la que la emancipación de la lengua eslava se encuentra en estado avanzado.

El proceso de emancipación del checo comienza a finales del siglo XVIII y abarca todo el siglo XIX. Por un lado, se codifica la lengua con gramáticas y diccionarios, pero también se fortalece la conciencia nacional con obras sobre historia, estudios sobre la literatura y la lengua, aparecen publicaciones científicas que contribuyen a crear y enriquecer el léxico checo y sobre todo se crean obras literarias pertenecientes a todos los géneros (teatro, novelas, relatos breves, poesía). Por otro lado, comienzan a traducirse obras extranjeras, clásicos de la literatura universal y obras de autores contemporáneos. La labor traductológica desarrollada en el siglo XIX fue realmente titánica y su historia está aún por escribir.

La emancipación cobra especial fuerza a partir de las revoluciones liberales de 1848 y el nacimiento del movimiento paneslavista. Aunque dicha revolución fue sofocada por los Habsburgo, se consiguieron algunos logros como una mayor libertad de expresión en la prensa, el reconocimiento (limitado) de la lengua checa, que en 1880 pasa a ser lengua administrativa junto con el alemán, y el desdoblamiento de la Universidad de Praga en 1881-1882, entre otros. A su vez la industrialización del territorio bohémico, la inmigración de mano de obra a las ciudades y el fortalecimiento de la burguesía checa hace que se formen de núcleos de mayoría poblacional checa. Aparecen pequeños teatros y se organizan círculos y tertulias literarias. Se imprimen numerosos periódicos² y no pocos de ellos cuentan con una sección literaria, en la que se publican cuentos o poesías y novelas por entregas. El desarrollo de los ferrocarriles también contribuyó a la mejor distribución de la prensa y permite así que el número de lectores aumente en las ciudades.

Podemos distinguir un segundo periodo que comienza en 1918, año en que se constituye la primera República Checoslovaca (1918-1938) y que llega hasta comienzos de la segunda guerra mundial. No se trata de un espacio de tiempo especialmente productivo en lo que se refiere a las traducciones de Calderón al checo –apenas se vierten tres obras–, lo cual atribuimos principalmente a los siguientes factores: la organización del recién creado estado, la crisis económica del 29 que se prolongó durante la siguiente década, la agitada situación política de Europa junto con el advenimiento de nuevas ideologías y, por supuesto, unos gustos estéticos alejados ya del teatro del siglo de Oro español. Comienza la era del teatro experimental y las vanguardias, tema que no nos detenemos a analizar aquí, pues sobrepasa el marco de este trabajo.

El tercer periodo abarca desde el comienzo de la República Checoslovaca a finales de la Segunda Guerra Mundial hasta 1989, es decir se corresponde con los años en que Checoslovaquia estuvo bajo el régimen de la Unión Soviética y, por tanto, bajo el influjo comunista. En los primeros quince años se produce una nacionalización o estatalización de todos los órganos privados, también los culturales, y una centralización del poder en todas sus manifestaciones. Se trata de una época de control y censura, en la que se revisa estrictamente lo que debe y no debe ser publicado.

Conocer y comprender esta situación histórica, con todo lo que ella conlleva, sin duda resulta imprescindible para entender también la labor traductológica de esos años. Antes de continuar con el siguiente punto, deseamos detenernos brevemente en el caso del eslovaco, pues encierra importantes aspectos que es necesario matizar. El actual territorio de Eslovaquia también se encontraba hasta 1918 bajo el gobierno de los Habsburgo, pero desde el siglo XVI formaba parte del Reino de Hungría, ya que los húngaros huyendo de la invasión turca habían extendido su reino y trasladado su capital de Budapest a Bratislava. De este modo en el territorio eslovaco se hablaba húngaro, alemán y eslovaco. Respecto a la situación literaria, baste comentar que en el siglo XVII la creación teatral estaba circunscrita a los centros de educación y tan solo se representaban dramas bíblicos e históricos, en latín o checo. Hasta finales del siglo XVIII la lengua literaria, casi siempre

2

Sobre el desarrollo de los medios de comunicación, remitimos a la excelente obra de Bednařík/Jirák/Köpplová (2011) que contiene varios capítulos dedicados a la prensa en el siglo XIX.

de tema religioso, era en checo “eslovaquizado”. Por tanto, el despertar de la literatura eslovaca puede decirse que es tardío.

Bajo José II, representante del absolutismo ilustrado, se lleva a cabo una política centralista que oprime las diversas expresiones culturales de las naciones dominadas por la monarquía de los Habsburgo. Por otro lado, al estar Eslovaquia integrada en el Reino de Hungría, como acabamos de apuntar, las instituciones culturales quedaban en manos extranjeras reacias a fomentar o apoyar de algún modo una lengua minoritaria y políticamente irrelevante. A esto se unía que la nobleza de origen eslovaco había preferido renunciar a su identidad cultural y sumarse al proceso de germanización y magiarización. Mientras tanto, entre los intelectuales no había unanimidad de criterios sobre la codificación de la lengua escrita y cada vez se hacía más urgente crear una norma lingüística. Es a mediados del siglo XIX cuando se puede hablar de una producción literaria en eslovaco. Por eso no sorprende que las traducciones de otras lenguas al eslovaco se realicen entrado ya el siglo XX.

El descubrimiento de Calderón en Alemania

Por razones que resultan evidentes a partir de lo ya expuesto, apenas dedicamos unas breves pinceladas a la recepción de Calderón en Alemania a partir a finales del siglo XVIII y principios del XIX. Fue Lessing uno de los primeros en valorar positivamente el teatro del Siglo de Oro y contribuir a su redescubrimiento (Cardona 1986: 386), comparando a Calderón con Shakespeare. A instancias de Ludwig Tieck, August W. Schlegel traducirá *La devoción de la Cruz*, que tendrá una entusiasta recepción por parte del filósofo Schelling (1775-1854) y así lo hace constar en una carta escrita al traductor con fecha de 21 de octubre de 1802: "El drama de Calderón me ha proporcionado un gran placer y me ha descubierto una profunda maravilla" (Cardona 1986: 388). Goethe se siente también fascinado por la obra de Calderón al leer *El príncipe constante* y le abre las puertas al teatro de Weimer, donde se representa en 1811. Después siguió la representación de *La vida es sueño* (1812) y *la Gran Cenobia* (1815). Las puertas de los teatros alemanes se abrían a Calderón en Weimer, Bamberg, Dusseldorf, Hamburgo, Dresden y, por supuesto, Viena.



Imagen: Antigo k.k. Theater nächst der Burg, en la plaza Michaelerplatz de Viena. Fuente: Robert Raschka - Unbekannt, Gemeinfrei, <https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=780679>

Gracias a los románticos alemanes la obra de Calderón experimenta una gran recepción en el ámbito germánico en la primera mitad del siglo XIX. August W. Schlegel publica en *Spanisches Theater* (en dos volúmenes publicados respectivamente en 1803 y 1809) cinco obras del dramaturgo español y Johan D. Gries edita entre 1815 y 1842 siete volúmenes con las obras de Calderón.

Después de esta sintética panorámica, solo queda apuntar que el hecho de poder contar con las obras de Calderón de la Barca vertidas al alemán, era clave para su posterior traducción a las lenguas que formaban el mosaico lingüístico de la monarquía de los Habsburgo. Al ser el alemán la lengua de comunicación, lengua oficial y de cultura, es evidente que era muy elevado el número de hablantes bilingües y, por tanto, que no resultara difícil encontrar traductores. El alemán es la lengua vehículo a través de la cual se traducirán no solo obras del español, del Siglo de Oro o de Calderón, sino de gran cantidad de literaturas extranjeras en el siglo XIX. Esto afecta principalmente al checo, pues –por la cercanía de ambas lenguas eslavas– el eslovaco se servirá en muchos casos de las versiones ya existentes en checo.

Las traducciones al checo

Las obras de Calderón fueron vertidas tempranamente al checo. La primera de ellas, *Casa con dos puertas mala es de guardar*, *Láska v nárožním domě*, es del año 1841. Sin embargo, las dos siguientes se hacen esperar más de veinticinco años: *El gran teatro del mundo*, *Veliké divadlo světa* (1868) y *A María el corazón*, *Srdce naleží Marii* (1868). A estas se suman *La vida es sueño*, *Život pouhý sen* (1870), *El médico en su honra*, *Lékařské cti* (1871) y *El mágico prodigioso*, *Divotvorný kouzelník* (1891). Pero es realmente Jaroslav Vrchlický (1853-1912) quien proporciona un fuerte impulso a las traducciones de Calderón. La figura de Vrchlický destaca por su copiosa producción literaria (su obra abarca más de 270 libros) y su infatigable labor como traductor desde 18 idiomas diferentes. El escritor checo es famoso además como fundador del grupo lumírovci, generación de autores checos de los años 70 a 80 del siglo XIX. Fue profesor de la Universidad Carolina y figuró como candidato al Premio Nobel durante algún tiempo sin llegar nunca a recibirlo. De su autoría son quince traducciones de Calderón, aunque no se puede afirmar que consiguiese popularizarlo³: *La dama duende* (*Dáma skřítek*, 1899), *El alcalde de Zalamea* (*Soudce zalamejský*, 1899), *La cena del rey Baltasar* (*Kvas Baltasarův*, 1900), *La vida es sueño* (*Život jest sen*, 1900), *El médico en su honra* (*Lékařské cti*, 1900), *La gran Zenobia* (*Velká Zenobia*, 1901), *La humildad coronada de las plantas* (*Korunovaná pokora rostlin*, 1901), *El sacro Parnaso* (*Posvátný Parnass*, 1901), *La estatua de Prometeo* (*Socha Prometheova*, 1901), *Los dos amantes del cielo* (*Dva milenci nebes*, 1902), *Antes que todo es mi dama* (*Moje dáma nade všecko*, 1902), *El príncipe constante* (*Vytrvalý princ*, 1903), *El gran teatro del mundo* (*Veliké divadlo světa*, 1903), *El purgatorio de san Patricio* (*Očistec svatého Patricia*, 1904), *La hija del aire* (*Dcera vzduchu*, 1901). En tres ocasiones Vrchlický ofrece una nueva versión para una obra traducida con anterioridad⁴. También cabe destacar que la gran mayoría de sus traducciones no han sido reivindicadas o corregidas hasta la fecha, aunque también es muy probable que no hayan sido vertidas directamente desde la lengua original. Algunas de estas obras fueron representadas en el teatro en Praga; sin embargo, el interés por Calderón comenzaba ya a decaer y la gran mayoría de ellas no se llevaron a escena.

No obstante, hasta finales de la Primera Guerra Mundial atestiguan dos traducciones más: *La primera flor del Carmelo* (*První květ Karmélu*, 1914) y *La torre de Babilonia* (*Věž babylonská*, 1917). De los años de entreguerras apenas hay dos traducciones; en los dos casos se trata de nuevas versiones *Casa con dos puertas mala es de guardar* (con un nuevo título en checo *Schovávaná na schodech*, 1930) y *El gran teatro del mundo* (1936). Hasta ahora no se ha realizado un estudio comparativo de las diferentes versiones de las obras, así como tampoco una revisión a partir del original en español o un estudio contrastivo de la versión checa con otras versiones en alemán o francés, con el fin de confirmar la fuente de logros y deficiencias. En el tercer periodo no hay traducciones de nuevas obras sino segundas o terceras versiones de obras ya traducidas (siete en total) y retoques en los títulos⁵. Esto indica que la ideología comunista no censuró las obras del

3

Los entendidos (entre ellos Uličný 2005) afirman que la calidad de sus traducciones es criticable.

4

La vida es sueño, *El médico en su honra*, *El gran teatro del mundo*.

5

La dama duende (1941, 1955, 1968), *Casa con dos puertas mala es de guardar* (1961), *La vida es sueño* (con un nuevo

autor áureo; es más, siguieron traduciéndose, editándose y representándose como lo que eran clásicos de teatro. Por otro lado, para saber hasta qué punto se trata realmente de nuevas versiones o de simples modificaciones habría que compararlas con las anteriores. Desde entonces solo se ha traducido una obra más de Calderón al checo: *La devoción de la Cruz* (Znamení kříže, 2005). El resto se trata de nuevas versiones⁶.

En resumen puede decirse que total son 22 las obras de Calderón de la Barca traducidas al checo. Nueve de ellas cuentan con una sola versión y trece con más de dos. Las traducciones del siglo XIX suelen proceder de versiones alemanas, en los casos en que falta constancia se puede presuponer. En esa época, casi siempre se trata de adaptaciones. Dejando de lado a Jaroslav Vrchlický, pues sobrepasa considerablemente a los demás, algunos traductores cuentan con tres (Hořejší) y cinco (Mikeš) traducciones.

Las traducciones al eslovaco

Si el eslovaco como lengua se codificó más tarde que el checo y experimentó cierta represión hasta 1918, es evidente que las traducciones a esta lengua eslava se produjesen muy posteriormente. Por otro lado, hay que contar también con que con la formación de la República Checoslovaca, los órganos de gobierno se encontraban en Praga, la capital del país, y aunque se respetaban y fomentaban las dos lenguas, por mayoría poblacional predominaba el checo, lo cual también necesariamente tenía que reflejarse en la política lingüística. A esto se añade que el checo y el eslovaco son dos idiomas muy cercanos, donde la comprensión entre hablantes de las dos lenguas es algo natural. Por eso, hasta hoy en día la comunicación se produce sin ninguna dificultad. Si nos remitimos a la publicación de libros y las traducciones, hay que decir que a los lectores eslovacos les resulta normal leer libros escritos en checo. El fenómeno inverso, aunque posible, es menos frecuente por una razón muy simple y es que la producción editorial es (y ha sido siempre) mayor en Chequia.

Teniendo en cuenta todo lo dicho no sorprende que la primera traducción al eslovaco de una obra calderoniana sea de 1957, *Casa con dos puertas mala es de guardar* (Medzi dvoma stoličkami). Las dos siguientes apenas se hacen esperar: *El alcalde de Zalamea* (Zalamejský richtár, 1962) y *La dama duende* (Dáma škriatok 1962), ambas del mismo año. La última de ellas es la imprescindible obra de Calderón, *La vida es sueño* (Život je sen, 1982).

Es decir, en total solo existen cuatro obras en eslovaco. Sin embargo, de alguna manera, puede afirmarse que se trata de las más famosas. Cada traducción fue realizada por un traductor diferente y apenas de una existen dos versiones *La dama duende* (1962 y 1993).

Conclusiones

Es importante subrayar una vez más la importancia del contexto histórico y sociopolítico para entender el estado de las traducciones de un autor en una época concreta. En el caso de Calderón, como hemos visto, la gran cantidad de obras vertidas al checo en el siglo XIX coincide con el resurgir de la lengua checa. Se trata, por tanto, de un momento en el que las editoriales se esfuerzan en publicar clásicos de otras lenguas y mostrar así que el checo es capaz de verter cualquier lengua. Dante, Moliere, Shakespeare o Cervantes, por decir cuatro grandes nombres, se pueden expresar en checo. De este modo el checo se equipara a las demás lenguas europeas y subraya su valía. Por eso más de dos tercios de las piezas teatrales de Calderón se traducen al checo precisamente en el siglo XIX. En esa época la influencia del alemán es manifiesta. Las primeras versiones checas son adaptaciones a partir de traducciones alemanas, es decir, se alejan del original, pues algunas

título *Život je sen*, 1958, 1981), *Hombre pobre todo es trazas* (también con un nuevo título *Chudšas at' má za ušima*, 1956), *El alcalde de Zalamea* (Rychtář zalamejský, 1946; Zalamejský sudí 1955 y 1965; Zalamejský rychtář 1959), *La hija del aire* (Dcera vichřice, 1957), *Antes que todo es mi dama* (1958).

6

El mágico prodigioso (Zázračný mág, 1995), *La hija del aire* (Dcera vichřice (1998), *El príncipe constante* (2006), *La vida es sueño* (2002, 2008), *El médico en su honra* (2008). Las dos primeras con un nuevo título en checo.

traducciones en alemán son a su vez adaptaciones. Casi todas, y esto vale también para las primeras traducciones eslovacas, fueron realizadas por traductores políglotas, lo cual hace pensar en un dominio asimétrico de las lenguas a las que traducían. Es decir, dominaban mejor unas lenguas que otras y el español en esa época resultaba una lengua demasiado exótica. Esto explica la calidad de algunas versiones y las “concesiones” que no pocas veces se permiten los traductores (acortamientos, modificaciones, etc.). Con el tiempo los traductores se centrarán en una lengua y las traducciones mostrarán mayor fidelidad al original. El siglo XX se caracteriza por la revisión y nueva versión de obras anteriormente traducidas, como por ejemplo *La vida es sueño* o *El alcalde de Zalamea*, lo cual confirma que sigue vivo el interés por el teatro del Siglo de Oro español.

BIBLIOGRAFÍA

- ALBORG, José Luis (1970): Historia de la literatura española. Época barroca, Madrid: Gredos.
- ALVAR, Carlos /MAINER, José-Carlos/ NAVARRO, Rosa (2014²): Breve historia de la literatura española, Madrid: Alianza Editorial.
- ARELLANO, Ignacio (2012⁵): Historia del teatro español del siglo XVII, Madrid: Cátedra.
- BEDNÁŘÍK, Petr/ Jiráček, Jan/ Köpplová, Barbara (2011): Dějiny českých médií. Od počátku do současnosti, Praha: Grada.
- BEDNÁROVÁ, Katarína (2013): Dejiny umeleckého prekladu na Slovensku I. Od sakrálneho k profánnemu, Bratislava: Ústav svetovej literatúry.
- BEHIELS, Lieve (2010): “Notas sobre Calderón en Flandes”, Dialogía: revista de lingüística, literatura y cultura 5, 1-23.
- BĚLIČ, Oldřich/ FORBELSKÝ, Jozef (1984): Dějiny španělské literatury, Praha: SPN.
- BĚLIČ, Oldřich (1977): Stručné dějiny španělského dramatu, Praha: SPN.
- Cardona Castro, Angeles (1986): “Recepción, incorporación y crítica de la obra calderoniana en Alemania desde 1658 a1872”, Actas del IX Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas, 381-393.
- CHABÁS, Juan (1960): Dějiny španělské literatury, trad. Oldřich Bělič, Praha: SNKLHU.
- FISCHER, Jan Otokar (1951): Dějiny španělské literatury, Praha: Státní nakladatelství učebnic.
- GÓMEZ-PABLOS, Beatriz (2016): “Las traducciones de Lope de Vega al checo y eslovaco”, Lingua et vita 10, 161-170.
- GÓMEZ-PABLOS, Beatriz (2018): “El teatro de Tirso de Molina y sus traducciones al checo y eslovaco”, Romanistica Comeniana 1, 71-81.
- HODOUŠEK, Eduard (1999): Slovník spisovatelů Španělska a Portugalska, Praha: Libri.
- KOVAČIČOVÁ, Oľga/ KUSÁ, Mária (2015): Slovník slovenských prekladateľob umeleckej literatúry 20. storočia, A-K, Bratislava: Veda.
- MIKEŠ, Vladimír (1995): Divadlo španělského zlatého věku, Praha: Divadelní ústav.
- MATYJASZCZYK GREMLA, Agnieszka (2006): “Calderón de la Barca en los escenarios teatrales polacos”, Eslavística Complutense 6, 113-119.
- PALKOVIČOVÁ, Eva/ ŠOLTYS, Jaroslav (2006): 60 rokov prekladu zo španielsky písanych literatúr do slovenčiny, Bratislava: AnaPress.
- RESUTÍKOVÁ, Kornelia/ALVARADO, Salustio (1997) “Historia de la literatura eslovaca”, en: FERNANDO PRESA (coord.): Historia de las literaturas eslavas, Madrid: Cátedra, 411-496.
- RICO, Francisco/ EGIDO, Aurora (1994): Historia y crítica de la literatura española. Siglos de Oro: Barroco. Suplemento, t. 3/1, Barcelona: Editorial Crítica.
- Uličný, Miloslav (2005): Historia de las traducciones checas de literaturas de España e Hispanoamérica, Praha: Karolinum.

¡Qué emoción! Tenemos clase de Español.

María Carmen Sánchez-Vizcaíno

Universidad de Huelva

Resumen

Este artículo intenta dar cuenta de un taller sobre la inclusión de la dimensión afectiva en el aula de ELE. Para ello, en primer lugar, se reflexionará sobre la afectividad en el aula de lengua extranjera y, en segundo lugar, se presentarán una serie de propuestas didácticas para utilizar en clase. Emoción y cognición son inseparables, por lo que la introducción del componente afectivo en clase se traduce en un aprendizaje más efectivo. El objetivo final tanto del taller como de esta publicación es animar a los profesores de ELE a sumergirse en este universo afectivo.

“Educar la mente sin educar el corazón no es educación en absoluto.” (Aristóteles)

1. Introducción

¿Algún profesor ha dejado huella en usted? Afortunadamente la mayoría de nosotros respondemos afirmativamente a esta pregunta. Como formadores es interesante también cuestionarnos el porqué de nuestra labor docente, pues desempeñamos una profesión que puede repercutir significativamente en el aprendiz que tenemos delante. Según Francisco Mora (2014: 89), el profesor excelente es aquel capaz de dejar una marca emocional que transforme y oriente a los alumnos dentro y fuera de las aulas. Tras esta cuestión nos podemos preguntar cuál es el mejor método de enseñanza de lenguas extranjeras. La respuesta no es menos difícil de responder, ya que como apunta Schumann (1999), cada cerebro es diferente, por lo que no existe un método universal apto para cualquier persona.

No obstante, en esta nuestra búsqueda de la mejor receta nos encontramos con el componente afectivo y emocional, una herramienta clave que nos puede ayudar a conseguir un aprendizaje efectivo en la clase de lenguas extranjeras. Introducir la afectividad en clase implica buscar pautas con las que captar el interés del estudiante; atender a la diversidad del alumnado reconociendo las características diferenciales de los aprendices; además, significa estudiar la forma de conseguir un ambiente de aula que promueva un aprendizaje más efectivo (Fonseca, 2005: 75). Abordaremos este artículo, en primer lugar, reflexionando sobre la dimensión afectiva en el aprendizaje de lenguas extranjeras o segundas lenguas y, en segundo lugar, presentando una serie de propuestas didácticas para ser aplicadas directamente en el aula de ELE. Adentrémonos pues en el lado más emocional y afectivo de la enseñanza.

2. La afectividad en el aula de idiomas

Cuando escuchamos el término afectividad nos vienen a la cabeza una serie de términos relacionados con nuestro ser más íntimo. Y es que, en efecto, según apuntan Arnold y Brown (2000: 19) la afectividad engloba a “los aspectos de la emoción, del sentimiento, del estado de ánimo o de la actitud que condicionan la conducta”. Nos estamos refiriendo a nuestro mundo interior condicionado inevitablemente por elementos externos. El aula de idiomas es un lugar propicio para que aparezcan una serie de factores afectivos con implicaciones directas en el aprendizaje. Por su parte, Arnold y Brown (1999) establecen dos tipos de variables. En primer lugar estarían los factores afectivos relacionados con el alumno en sí, es decir, los factores individuales y, en segundo lugar, se encontrarían las variables que pondrían en contexto al alumno junto con el resto de participantes de la clase. Nos referimos en este caso a los factores de relación. En el primer grupo tenemos la ansiedad, la inhibición, la extraversión-introversión, la autoestima, las actitudes y creencias, la motivación y los estilos de aprendizaje. En el segundo grupo estarían la empatía, las interacciones en el aula y los procesos interculturales.

La ansiedad ha sido uno de los factores más estudiados. Algunos autores como Dewaele y MacIntyre (2014) advierten de este hecho e invitan a los investigadores a ahondar de esta forma en

las emociones positivas y su repercusión en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Cuando sufrimos de ansiedad el aprendizaje no puede resultar efectivo, ya que la ansiedad tiene una relación directa con la memoria. Con un estado negativo del cuerpo, las conexiones entre el sistema límbico (cerebro emocional) y el córtex prefrontal (cerebro racional) no son tan efectivas y la memoria de trabajo no funciona correctamente (Stevick, 1999: 49–50), con lo que la información depositada aquí no se recupera fácilmente (ibid: 55). En otras palabras, seguro que casi todos hemos experimentado el momento de ir a un examen con la idea de sabérselo todo y llegar al aula y quedarnos el blanco. La información está, pero no conseguimos abrir la puerta de acceso a ella. De cualquier forma, Dewaele y MacIntyre (2014: 265) sostienen que no existe correlación entre la ansiedad y algunas emociones positivas como, por ejemplo, el disfrute en clase, ya que la ansiedad en clase de lengua extranjera se va disipando conforme se va progresando en el aprendizaje. Sería pues interesante conocer los síntomas de la ansiedad en la clase de lenguas y la forma de atajarla. Rebecca Oxford (1999: 66-67) realiza una síntesis excelente sobre ello.

Los factores de relación son importantes, puesto que colocan al alumno en sociedad. En una clase de lengua extranjera intervienen diversos actores, entre ellos el profesor, quien debería velar por crear un ambiente positivo para mejorar la motivación por aprender de los estudiantes. Y es que ofrecer una clase de L2 / LE donde se disfrute puede ayudar a extraer el potencial del alumno aprendiz de lenguas (Dewaele y MacIntyre, 2014: 261).

La empatía es otro factor valioso en clase de ELE. A pesar de no contar hasta el momento con estudios que demuestren la mejora en el aprendizaje de una lengua extranjera con la empatía (Arnold y Brown, 1999: 19), resulta interesante realizar actividades donde el alumno se ponga en el papel de otras personas. Y es que la dimensión afectiva invita a formar al estudiante de forma holística. Por ello es vital que el alumno comprenda que los demás también son importantes y que la empatía puede ayudarle a entender mejor al resto de personas. Ejemplo de ello es un estudio de Goldstein y Winner (2012) donde se pone de manifiesto que la educación teatral mejora la empatía, la capacidad de asumir la perspectiva de los otros y la regulación emocional en niños y adolescentes.

De esta forma llegamos a otra variable importante en el aula de lengua extranjera, los procesos interculturales. Tal y como Arnold y Brown (1999: 19) sostienen, en la clase de lenguas pueden aparecer procesos emocionales negativos derivados del choque entre dos culturas. De ahí la importancia de servir de punto enlace entre la cultura de la lengua meta y la del alumno para hacerle llegar, de este modo, lo beneficioso que es pertenecer a un mundo global donde cada cultura y lengua sumen y no resten. Además, el alumno no está solo en una clase de idiomas. Le acompañan el profesor y el resto de compañeros. Para crear el buen ambiente mencionado anteriormente es igualmente importante trabajar la cohesión del grupo, pues repercutirá en el éxito del aprendizaje (Dörnyei y Malderez, 1999).

3. Una enseñanza holística

Los profesores en general formamos y desarrollamos a ciudadanos del presente desde diferentes áreas, a través de diversos recursos y metodologías, con el objetivo de ofrecerles herramientas para valerse en esta su vida presente y futura. No es una tarea fácil, pero merece la pena intentarlo. De ahí que exista cada vez más consenso sobre la importancia de instruir a los alumnos en habilidades blandas o socio-emocionales (personalidad, interacción, perseverancia, trabajo en equipo, tolerancia al fracaso, educación en valores...), ya que eso es lo que se van a encontrar los alumnos en el mercado laboral en un futuro inmediato. Según la filósofa Victoria Camps (2011: 276), la educación emocional debería contribuir a educar a ciudadanos en el respeto de la libertad, la igualdad política, la tolerancia, la obligación, la equidad y la autodisciplina.

Y de esta forma la educación emocional serviría para que las empresas y organizaciones cumplieran mejor sus fines (ibid: 275).

En la escuela no sólo se instruyen materias, sino que se aprende sobre uno mismo y sobre la vida (Moskowitz, 1999: 177). Lo que ocurre en la clase / en la escuela afecta a los estudiantes de cualquier edad (ibid). De ahí que la introducción de actividades de índole humanista tenga efectos

positivos en las actitudes de los alumnos hacia sí mismos, sus compañeros y la lengua meta, además de ayudar a mejorar las actitudes del profesor hacia sí mismo o su forma de enseñar. A esta labor imprescindible de la escuela el filósofo y pedagogo Jose Antonio Marina, (2006: 123) le añade el servicio de otros actores de la sociedad, pues “para educar a un niño hace falta la tribu entera” (ibid).

Como seres humanos necesitamos que “nos escuchen, compartir, relacionarnos con otros, relacionarnos con nosotros mejor y ser aceptados como somos” (Moskowitz, 1999: 193). Por eso advierte Goleman (1995) en su tratado sobre Inteligencia Emocional la importancia de incluir esta disciplina en los centros educativos. Según un estudio longitudinal con alumnos de todas las etapas educativas, los programas de educación emocional mejoran el comportamiento de los alumnos y su rendimiento académico en un 11% (Durlak et al., 2011).

4. Emoción y cognición

Con el objetivo de aplicar los últimos avances en neurociencia a la educación nace la neuroeducación, una nueva disciplina que pone de manifiesto que los procesos emocionales no están aislados de los procesos cognitivos. Como bases para conseguir un aprendizaje significativo tenemos la emoción, la curiosidad y la atención. De la conjunción de estos tres elementos nace el encendido emocional, una gran herramienta que posibilita que la información recibida se coloque en nuestra memoria a largo plazo para ser recuperada posteriormente (Mora Teruel, 2014).

Por eso es importante dejar huella en los estudiantes. Esto se consigue con la materia que expliquemos, cómo la expliquemos y la interacción que hayamos tenido con los estudiantes (Mora Teruel, 2014). De ahí que Stevick (1980: 4) defienda que en la clase de una lengua extranjera prevalezca la relación entre los actores de clase, profesor y alumnos, ante los materiales, técnicas y análisis lingüísticos.

Ya se ha comentado anteriormente la importancia de seguir investigando en la dualidad emociones positivas y aprendizaje de idiomas, ya que en un aula con clima emocional positivo se posibilita la activación del hipocampo, una zona del cerebro muy importante para el proceso memorístico y el aprendizaje (Erk et al., 2003). Según apunta M. Carmen Fonseca (2005: 76):

La inclusión de aspectos afectivos en la enseñanza de lenguas no significa en ningún momento dar refuerzos positivos si éstos no son merecidos, sino encontrar tácticas para que el alumno se marque sus objetivos personales y elija estrategias apropiadas para su consecución.

Si queremos profundizar en los elementos que podríamos tener en cuenta a la hora de diseñar actividades y materiales para el aula, nos sería útil seguir las pautas de M.Carmen Méndez Santos (2016: 64-71).

5. Contribución en el aprendizaje

Schumann (1999) sostiene que no existe un método único para aprender lenguas porque cada cerebro es diferente. Por su parte, Stevick (1999) nos advierte que la dimensión afectiva no es la “barita mágica” del profesor de lenguas, sin embargo, sí que nos puede ser de gran ayuda. Por eso defiende la importancia de tener en cuenta el lado afectivo junto con las necesidades de los alumnos (ibid: 56). Lo cognitivo no se riñe con lo afectivo, con lo que se deberían presentar actividades interesantes, entretenidas, significativas y prácticas (ibid: 57). De esta manera tendríamos ante nosotros una clase afectiva y efectiva al mismo tiempo.

Anna Forés y Marta Ligoiz (2009: 157-158) defienden el uso de las emociones para mejorar el aprendizaje. Además apuntan que es importante hacer uso de la narrativa para interrelacionar conceptos o temas, y que el alumno se implique como protagonista. También ayuda asociar contenido a vivencias y emociones. Si el alumno participa y se implica en la actividad, podrá grabar mejor la información y luego recordarla o recuperarla en un momento determinado posterior (ibid).

Elizabeth Miras y María Sancho (2017: 872-873) establecen una serie de estrategias metodológicas que se deberían establecer con niños. En primer lugar hay que ofrecerles una forma de aprendizaje divertido e inconsciente a través de actividades significativas y con las que puedan aprender haciendo. No cabe duda que introducir la dimensión afectiva es imprescindible; además hay que

valorar su esfuerzo y tener mucho cuidado a la hora de tratar el error. También debe estar presente el trabajo colaborativo y la atención a la diversidad (ibid).

Ya en la adolescencia Elizabeth Miras y María Sancho (2017: 875) presentan tres conceptos con los que lidiar: la autoestima, la identidad y el autoconcepto. De esta forma, se debería tener en cuenta el momento vital en el que se encuentran los alumnos ofreciendo un aprendizaje más personal y emocionante; intentando crear relaciones personales con el contenido, es decir, haciendo del aprendizaje algo significativo para ellos. Los adolescentes también son aptos para un aprendizaje tangible, experimental y cinestésico. Igualmente es importante despertarles la curiosidad y que ellos mismos busquen recursos para relacionar lo que están aprendiendo con contenido ya aprendido. Asimismo es relevante motivarlos para que sean participantes activos de su aprendizaje (ibid). Es relevante también cambiar de rutinas y exponer temas, elementos o herramientas novedosas, ya que al cerebro adolescente le complacen especialmente la novedad y la impredecibilidad (Feinstein, 2016: 59).

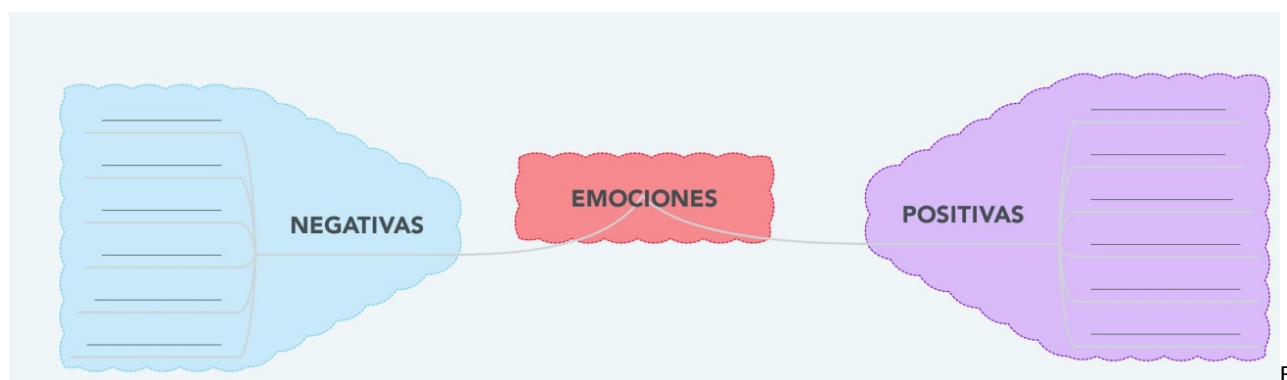
6. Propuestas didácticas

El propósito de este artículo ha sido reflexionar sobre lo que aporta la dimensión afectiva en la clase de lengua extranjera con el fin de exponer unas ideas principales que ayuden a considerar la inclusión de la afectividad en el aula de ELE. A continuación se presentan una serie de propuestas didácticas para abordar la afectividad. En un primer momento se mostrarán actividades con las que aproximarnos a las emociones y a la empatía. En segundo lugar, aparecerán actividades con el objetivo de trabajar la cohesión de grupo. En tercer lugar, se plantearán dos actividades para trabajar con varios sentidos simultáneamente. Y, como colofón final, terminaremos la serie con una actividad musical.

Actividad 1: *Nuestras emociones*

El objetivo de esta actividad es introducir el mundo de las emociones a los estudiantes. Se traen a clase varias fotografías de personas y se pregunta a los alumnos sobre el tipo de emociones que pueden estar sintiendo en ese momento los individuos fotografiados. Si se trabaja con ordenador o pizarra digital, se pueden proyectar las imágenes en la pantalla. A continuación, tal y como indica la figura 1, se presenta una nube de palabras con diferentes emociones. Los alumnos tienen que clasificarlas individualmente en positivas y negativas en un pequeño mapa mental.

Figura 1



laboración propia

La segunda parte de la actividad se realizará en grupo. Los alumnos se ponen en pie y juegan utilizando la mímica, gestos o movimientos corporales. Por turnos cada uno expresa una emoción y el cometido del resto de integrantes del grupo es adivinar la emoción a la que se refiere su compañero.

Actividad 2: Conociéndonos

La siguiente actividad está basada en una propuesta de Jane Arnold (2015: 6) y tiene como objetivo trabajar la empatía. Sería interesante realizarla a principio de curso para que los alumnos pudieran conocerse mejor. Se trabaja en parejas. Cada componente de la pareja intentará ponerse en la piel de su compañero. De este modo deberían terminar las siguientes frases de la figura 2:

Figura 2

Cuando tengo tiempo libre, yo... Algún día me gustaría... Soy una persona que... Algo que me molesta es... Cuando estoy solo / a, me gusta... Lo que más me gusta observar es...

Elaboración propia a partir de la propuesta de Jane Arnold (2015)

A continuación se pone en común la versión de cada uno y se comentan las respuestas para comprobar si han acertado o no.

Actividad 3: La verdad sobre mí

Esta actividad, presentada por Fonseca, Rinvolucrí y Puchta (2014: 109), permite trabajar las Inteligencias Múltiples, en concreto la interpersonal, la intrapersonal y la lógico-matemática, además de favorecer la cohesión grupal.

Se trabajará en grupos de cuatro. Cada alumno escribirá en un papel seis oraciones sobre sí mismo. De éstas, entre dos y cuatro deben ser mentira. Comienza un estudiante del grupo leyendo en voz alta sus frases. Indicará en un primer momento el número de frases verdaderas y falsas. El resto de componentes del grupo deberá adivinar cuáles son mentira, y justificar su respuesta. Se realizan varios turnos para que todos los componentes del grupo lean sus frases.

Tal y como se muestra en la figura 3, en una segunda versión, se puede realizar esta actividad con frases sobre el profesor. Así los alumnos podrán ponerse en la piel de su formador.

Figura 3

Tengo dos perros. Tengo una hermana gemela. Nací en Asturias. Me gusta coleccionar perfumes. He estado en el Círculo Polar Ártico varias veces. Me encanta la comida japonesa.

Elaboración propia

Actividad 4: Repaso en grupo

Para que el conocimiento se grabe en la memoria de nuestros alumnos debemos repetir los conceptos muchas veces desde varias perspectivas y ejemplos diferentes. Este poder se incrementa si a esas repeticiones le unimos el componente emocional de la experiencia (Mora Teruel, 2014: 62–63).

La siguiente propuesta puede realizarse al final de clase y en grupo a modo de repaso de la sesión en cuestión. Cada alumno escribirá en un papel una palabra, una frase o alguna expresión nueva que haya aprendido en ese día. Doblará o hará una bola con su papel y lo tirará al centro de la clase. A continuación, cada alumno cogerá una bola o un papel del centro de la clase y leerá lo que hay escrito. A la actividad le podemos añadir música para relajar el ambiente.

Actividad 5: Recuerdos felices

Los sentidos también nos pueden servir para presentar actividades muy originales en clase de ELE y conseguir la motivación de nuestro alumnado. Asimismo, los estudiantes aprenden mejor cuando se utilizan en el aula todas las modalidades sensoriales (Krätzig y Arbuthnott, 2006).

La siguiente propuesta está basada en una actividad presentada por Marilina Rotger (2017: 27). El objetivo de esta actividad es poner en marcha todos nuestros sentidos. Primero se pide a los alumnos que elaboren una lista con recuerdos felices, es decir, los diez momentos más felices de sus vidas. Deben describirlos de forma detallada utilizando los cinco sentidos en la medida de lo posible. Pueden guiarse con estas preguntas:

¿Qué colores recuerdas?

¿Qué olores percibías en el aire?

¿Había música?

¿Qué tipo de luz había allí?

¿Qué sonidos recuerdas haber escuchado?

¿Qué diría tu cuerpo si le preguntases sobre ese momento?

En esta actividad estamos utilizando la visualización. Las imágenes mentales están estrechamente relacionados con nuestra parte emocional y esto hace que el aprendizaje de la lengua pueda resultar más efectivo (Arnold, 1999: 260). De ahí la importancia en la clase de lenguas de asociar la palabra con una imagen, ya que así provocamos una reacción emocional (ibid: 264). Además, añadir música a la visualización es muy conveniente (ibid: 275).

Actividad 6: Aquellos maravillosos años...

La siguiente actividad se encuentra estrechamente ligada al sentido del olfato. El objetivo es que el alumno evoque recuerdos a través de diferentes olores u aromas. El profesor debe preparar una serie de saquitos con diferentes hierbas como, por ejemplo, lavanda, menta, romero, tomillo o albahaca, entre otros. Si no se consiguen, pueden utilizarse jabones de tocador con diferentes aromas. Se trabaja en grupos de tres o cuatro alumnos. Cada grupo recibirá una serie de saquitos o jabones de olor y debatirá lo siguiente:

¿Con qué asocias este olor / aroma?

¿A qué te recuerda este olor / aroma?

¿Qué olor / aroma te gusta más?

¿Adónde te transporta este olor / aroma?

A continuación, individualmente, cada alumno describirá por escrito un fragmento de su pasado que le haya recordado alguno de los olores o aromas anteriores. Al final de la clase se pueden poner en común las vivencias de cada alumno.

Actividad 7: Historia de una banda sonora

La música tiene efectos emocionales en los estudiantes (Fonseca, 2002: 198; Berk, 2008; Pisano, 2011: 131; Fonseca, Villamarín y Grao, 2015; Fonseca y Tapiador-Hernández, 2015: 30). Por ello es una gran herramienta para reducir las emociones negativas. Utilizar música instrumental resulta muy conveniente, además de para reducir la tensión de los estudiantes, para realizar actividades creativas como la escritura (Fonseca, Villamarín y Grao 2015: 41).

Para esta actividad se ha tomado como referente una presentada por Fonseca, Villamarín y Grao (2015). Se trata de escuchar una pieza musical perteneciente a una banda sonora y que los alumnos se imaginen qué historia podría estar detrás de la música, además de a qué tipo de película nos estaríamos refiriendo.

En primer lugar, se les pide a los alumnos que cierren los ojos y escuchen la siguiente pieza musical: <https://www.youtube.com/watch?v=TO3k4xow1h0&t=66s>. A continuación se pide que

abran los ojos y comenten qué historia podría estar detrás de la música, además de a qué tipo de película nos estaríamos refiriendo. Se establece un debate común entre toda la clase. Por último, se visualiza el tráiler de la película (<https://www.youtube.com/watch?v=qwq9nQtauyM>) y se comenta el resultado con las suposiciones de los estudiantes.

7. Conclusión

En definitiva, a lo largo de estas páginas hemos visto que introducir la dimensión afectiva puede ser una herramienta efectiva en el aula de L2 / LE, puesto que el binomio emoción y cognición es inseparable. Además, se han presentado una serie de propuestas didácticas destinadas a la clase de ELE para poner en práctica las premisas expuestas. Sirvan estos renglones de reflexión acerca de la valiosa labor docente, ya que tal vez una de sus peculiaridades más hermosas sea la de poder dejar huella en los alumnos. ¡Vale la pena tenerlo en cuenta pues!

BIBLIOGRAFÍA

- ARNOLD, J. y BROWN, H. D. (1999). "A map of the terrain". En ARNOLD, J. (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 1–24). Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. (1999). "Visualization: language learning with the mind's eye". En ARNOLD J. (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 260–278). Cambridge: Cambridge University Press.
- ARNOLD, J. (2015). "Trabajando con el "entre" en el aula de ELE". *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español*, 33, 3–11.
- ARNOLD, J. y BROWN, D. H. (2000). "Mapa del terreno". En ARNOLD, J. (Ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (pp. 19–41). Madrid: Cambridge University Press.
- BERK, R. A. (2008). "Music and Music Technology in College Teaching : Classical to Hip Hop across the Curriculum". *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 4 (1), 45–67.
- Camps, V. (2011). *El gobierno de las emociones*. Herder Editorial.
- DEWAELE, J.-M. y MACINTYRE, P. D. (2014). "The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom". *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 4 (25), 237–274.
- DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A. (1999). "The role of group dynamics in foreign language learning and teaching". En ARNOLD J. (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 155–169). Cambridge: Cambridge University Press.
- DURLAK, J. A., WEISSBERG, R. P., DYMICKI, A. B., TAYLOR, R. D. y SCHELLINGER, K. B. (2011). "The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions". *Child Development*, 82(1), 405–32.
- ERK, S., KIEFER, M., GROTHE, J., WUNDERLICH, A., SPITZER, M. y WALTER, H. (2003). "Emotional context modulates subsequent memory effect". *Neuroimage*, 18 (2), 439–47.
- FEINSTEIN, S. G. (2016). "El cerebro del adolescente". En SOUSA D.A. (Ed.), *Neurociencia educativa: mente, cerebro y educación* (pp. 59–92). Madrid: Narcea Ediciones.
- FONSECA MORA, M.C., VILLAMARÍN, J. y GRAO, L. (2015). "Música y emociones para el aprendizaje de lenguas". *Mosaico. Revista para la promoción y apoyo a la enseñanza del español* (33), 37–46.
- FONSECA MORA, M. C. (2005). "El Componente Afectivo en el aprendizaje de lenguas". En Brady, I.K., Navarro M. y Perrián P.C. (Eds.) *Nuevas tendencias en lingüística aplicada* (pp. 55–79). Murcia: Quaderna Editorial.
- FONSECA MORA, M. C. (2002). "El uso de la inteligencia musical de alumnos de inglés de nivel intermedio". En *Inteligencias múltiples, múltiples formas de enseñar inglés* (pp. 197–222).
- FORÉS-MIRAVALLÉS, A. y LIGIOIZ-VÁZQUEZ, M. (2009). *Descubrir la Neurodidáctica: aprender desde, en y para la vida*. Barcelona: UOC.
- GOLDSTEIN, T. R. y WINNER, E. (2012). "Enhancing Empathy and Theory of Mind". *Journal of Cognition and Development*, 13 (1), 19–37.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

- KRÄTZIG, G., y ARBUTHNOTT, K. (2006). "Perceptual learning style and learning proficiency: a test of the hypothesis". *Journal of Educational Psychology*, 98, 238–246.
- MARINA, J. A. (2006). *Aprender a convivir*. Barcelona: Ariel.
- MÉNDEZ SANTOS, M. C. (2016). "Gramática afectiva en contextos de instrucción formal de español como lengua extranjera (ELE)". *Hesperia. Anuario de Filología Hispánica*, XIX (2), 51–84.
- MIRAS PÁEZ, E. y SANCHO PASCUAL, M. (2017). "La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes". En CESTERO MANCERA M. y PENEDÉS MARTÍNEZ I. (Eds.), *Manual del Profesor de ELE* (pp. 865–912). Servicio de Publicaciones. Universidad de Alcalá.
- MORA TERUEL, F. (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.
- MOSKOWITZ, G. (1999). "Enhancing personal development: humanistic activities at work". En ARNOLD J. (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 177–193). Cambridge: Cambridge University Press.
- OXFORD, R. (1999). "Anxiety and the language learner: new insights". En ARNOLD J. (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 58–67). Cambridge: Cambridge University Press.
- PISANO, C. R. (2011). "Autour du développement d ' une macro-compétence langagière : les vidéoclips au service de la compréhension audiovisuelle". *Synergies*, 4, 125–136.
- ROTGER, M. (2017). *Neurociencias y neuroaprendizajes: las emociones y el aprendizaje: nivelar estados emocionales y crear un aula con cerebro*. Córdoba (Argentina): Brujas.
- SCHUMANN, J. H. (1999). "A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning". En ARNOLD J. (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 28–42). Cambridge: Cambridge University Press.
- STEVICK, E. W. (1980). *Teaching languages: a way and ways*. Rowley, Massachusetts: Newbury House.
- STEVICK, E. W. (1999). "Affect in learning and memory: from alchemy to chemistry". En ARNOLD J. (Ed.), *Affect in Language Learning* (pp. 43–57). Cambridge: Cambridge University Press.
- WELLS, A. y HAKANEN, E.A. (1991). "The emotional use of popular music by adolescents". *Journalism Quarterly*, Fall 68 (3), 445–454.

La enseñanza de la traducción audiovisual del español en la universidad eslovaca

Introducción: La traducción audiovisual y su enseñanza en Eslovaquia

Barbara Sigmundová, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Comenius de Bratislava

La traducción audiovisual (TAV) tiene una tradición bastante larga en Eslovaquia. El método de doblaje se empezó a emplear en la transmisión de películas extranjeras en Checoslovaquia ya en los años 50 del siglo anterior. Tras la fundación de la Televisión Checoslovaca en 1953, el doblaje se convirtió en el método más común de la traducción de programas televisivos⁷ y hasta hoy sigue siendo el método preferido en la distribución televisiva en Eslovaquia⁸. La subtitulación, en cambio, ha sido el método priorizado en cines y en festivales cinematográficos eslovacos.⁹ Hasta los finales del siglo XX los profesionales en la TAV se formaban exclusivamente en el ámbito profesional: en los estudios de doblaje y en colaboración directa con los profesionales de televisión. La comunidad de traductores audiovisuales constaba de un grupo de expertos bastante cerrado y los novatos tenían que aprender los “secretos del oficio” directamente en el proceso de producción de doblaje o subtítulo.

La situación cambió a principios del siglo XXI con la llegada de las tecnologías digitales y la creciente demanda por traductores audiovisuales. Algunas universidades empezaron a organizar conferencias y talleres de la TAV en colaboración con profesionales del ámbito mediático. A partir del año 2011 se empezaron a impartir asignaturas especializadas en la TAV en la Universidad de Constantino Filósofo en Nitra, y en la Universidad de Matej Bel en Banská Bystrica. Un año más tarde, se sumó a estos centros la Universidad Comenius de Bratislava. En los departamentos de la filología inglesa de la Universidad Comenius de Bratislava y de la Universidad de Constantino Filósofo en Nitra se dedican a la asignatura dos semestres en el marco del programa de Máster en Traducción e Interpretación. Así se proporcionan a los estudiantes tiempo y espacio adecuados para adquirir los conocimientos básicos sobre la traducción para doblaje y *voice-over*, sobre la subtitulación para oyentes y para personas con discapacidad auditiva y también sobre la audiodescripción para invidentes.

En el contexto eslovaco, los traductores del inglés son los que más oportunidades tienen para encontrar empleo en el ámbito audiovisual, ya que la vasta mayoría del contenido audiovisual extranjero en la televisión y en los cines eslovacos proviene de los países anglófonos. Además, algunos distribuidores eslovacos (sobre todo los festivales de cine) prefieren contratar solo a traductores del inglés y hacer todas las traducciones a partir de la traducción inglesa, sin tomar en cuenta la lengua original de la obra audiovisual.

A pesar de ello, en dos centros educativos en Eslovaquia se enseña también la traducción audiovisual a los estudiantes del español: En el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad Comenius de Bratislava y en el Departamento de Lenguas Románicas de la Universidad de Matej Bel en Banská Bystrica.

La autora del artículo imparte la asignatura a los futuros traductores del español en la primera de las universidades mencionadas. Durante el semestre que tienen a su disposición, los estudiantes se familiarizan con los específicos de los diversos tipos de la TAV, pero se centran sobre todo en la subtitulación, teniendo en consideración la demanda del mercado audiovisual

7

PAULÍNYOVÁ, Lucia: Proces tvorby audiovizuálneho prekladu. Bratislava: Univerzita Komenského, p. 51

8

Study on the Use of Subtitling. The potential of subtitling to encourage foreign language learning and improve the mastery of foreign languages. Final Report, p. 8 [en línea]. In: Media Consulting Group: EACEA/2009/01. [consulta: 2018-01-02] <http://edz.bib.uni-mannheim.de/daten/edz-b/gdbk/11/rapport_final-en.pdf>

9

PAULÍNYOVÁ, Lucia: Proces tvorby audiovizuálneho prekladu. Bratislava: Univerzita Komenského, p. 32

eslovaco. Las obras audiovisuales hispánicas tienen muy poca presencia en nuestros cines, festivales y en la distribución televisiva, pero si se traducen al eslovaco, la forma más común es la subtitulación.

¿Cómo se imparte la TAV del español en Bratislava?

En el Departamento de las Lenguas Románicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius, la asignatura se imparte a los estudiantes de Máster que ya poseen las competencias lingüísticas y traductológicas necesarias. Por lo consiguiente, nos podemos centrar durante el semestre en el desarrollo de competencias específicas para la TAV.

En la clase introductoria hablamos de las diferencias y los puntos comunes entre la TAV, la traducción literaria, la traducción de textos divulgativos y la interpretación. Tratamos de presentar el ámbito de la TAV en toda su amplitud, señalando que trasponer una obra audiovisual de un contexto cultural a otro es mucho más que traducir el texto -los diálogos- de la misma. Para producir unos subtítulos de calidad -bien sincronizados con el sonido y la imagen, y adaptados a las capacidades lectoras del público- el traductor de subtítulos tiene que saber ajustar el texto a las limitaciones espaciotemporales, apoyándose en un software especializado y ateniéndose a las necesidades del cliente.

En los siguientes seminarios empezamos con las estrategias de segmentar el enunciado en líneas de subtítulos, respetando la unidad sintáctica y lógica y al mismo tiempo, ateniéndonos al límite de 38 caracteres por línea. En las primeras clases trabajamos con un vídeo eslovaco y los estudiantes aprenden a crear subtítulos intralingüísticos, segmentando el texto y sincronizándolo con la imagen y con el sonido (utilizando editores de subtítulos gratuitos como Subtitle Edit, Visual Sub Sync o Subtitle Workshop).

Continuamos desarrollando su capacidad de reducción adecuada del texto y de expresión concisa. Traduciendo y sincronizando diálogos de diversas cortas obras audiovisuales hispanófonas, los estudiantes aprenden a identificar y eliminar palabras redundantes y buscar sinónimos cortos, manteniendo la equivalencia semántica, pragmática y estilística.

Una vez que ya saben crear una secuencia de subtítulos con la extensión, duración y segmentación adecuada, evaluamos entre todos sus proyectos individuales y nos centramos también en la coherencia del texto y en la corrección gramatical.

La enseñanza del subtítulo para los sordos – una parte integral de la asignatura

Dedicamos una parte del semestre también a la creación de subtítulos para personas sordas. A diferencia de los subtítulos para oyentes, la subtitulación para sordos está regulada por la ley en Eslovaquia. La ley 308/2000¹⁰ ordena que al menos un 50% de los programas emitidos por la televisión pública y al menos un 10% de los distribuidos por las cadenas privadas deben de estar subtitulados para las personas sordas. Mientras que en Eslovaquia actualmente no existe un sistema unificado que regule el aspecto formal de los subtítulos para oyentes, el 1 de enero de 2016 entró en vigor el reglamento¹¹ que especifica los requisitos formales del subtítulo para sordos:

- El texto del subtítulo tiene que estar alineado al centro.
- El número de caracteres por línea no debe ser mayor a 36 (espacios incluidos).
- El subtítulo debe constar de una o dos líneas de texto.

10

Zákon č. 308/2000 Z. z. o vysielaní a retransmisii a o zmene zákona č. 195/2000 Z. z. o telekomunikáciách. [en línea] [consulta: 2018-15-02] <<http://www.culture.gov.sk/pravne-predpisy-v-oblasti-kultury-19b.html>>

11

Vyhláška č. 12/2016 Z. z. – Vyhláška Ministerstva kultúry Slovenskej republiky o tituloch pre osoby so sluchovým postihnutím podľa § 18aa ods. 2 zákona č. 308/2000 Z. z. o vysielaní a retransmisii a o zmene zákona č. 195/2000 Z. z. o telekomunikáciách v znení zákona č. 278/2015 Z. z. [en línea][consulta: 2018-15-02] <<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2016/12/20160101.html>>.

- El tiempo de exposición del subtítulo debe ser adecuado (el reglamento no especifica lo que significa “adecuado”).
- El subtítulo tiene que ser expuesto en un fondo negro y el color del texto debe contrastar con el fondo; no se admite el color rojo, violeta o gris.
- Tienen que diferenciarse por colores los subtítulos si reproducen un diálogo entre dos o más personas. En una obra audiovisual, no deben utilizarse subtítulos de más de cinco colores.
- Los subtítulos tienen que identificar al personaje si éste no aparece en la pantalla en el momento del habla.
- Los subtítulos tienen que informar sobre los estados de ánimo de los personajes si éstos son relevantes para la trama y no son evidentes de la imagen.
- Los subtítulos también tienen que informar sobre los sonidos relevantes para la trama.

Por lo visto, estos requisitos formales difieren de la práctica del subtítulado para oyentes en dos aspectos importantes: en el uso de colores y en la explicitación de la información extratextual. Por consiguiente, mostramos a los estudiantes los procedimientos técnicos para crear subtítulos de colores y en un fondo negro. Pero, sobre todo, les asignamos ejercicios prácticos para aprender a distinguir cuándo es necesario incluir la información extratextual en los subtítulos y cuándo es redundante.

Ya que en los subtítulos para las personas sordas el número de caracteres por línea no debe ser mayor a 36, y además hay que incluir la información extratextual, los estudiantes tienen que aprender a reducir el texto aún más que en los subtítulos para oyentes, para alcanzar una velocidad lectora aceptable. En las clases también vemos fragmentos de subtítulos para sordos emitidos en las televisiones eslovacas y los evaluamos entre todos. Si las circunstancias nos lo permiten, tratamos de colaborar también con personas de la comunidad sorda para recibir retroalimentación de los espectadores potenciales.

Las competencias pragmáticas del traductor audiovisual

Uno de los objetivos de la asignatura es desarrollar también las competencias pragmáticas de los estudiantes de la traducción como futuros proveedores de servicios en el ámbito audiovisual. Intentamos familiarizarlos con el mercado de la TAV y darles consejos para la futura comunicación con los clientes potenciales. Hablamos de los aspectos legales y administrativos del trabajo, de los aspectos económicos (¿Cuál es el salario adecuado y cómo calcular los precios de los servicios?) y temporales (¿Cómo calcular el tiempo necesario para la subtitulación?). Enfatizamos que antes de empezar a traducir es esencial aclarar con el cliente las cuestiones de la presentación de la obra: ¿Cómo se distribuirá la obra subtitulada? ¿En la televisión, en internet, en DVD, en el cine? ¿En qué tipo de evento se va a proyectar la obra? ¿En un cine con subtítulos monolingües grabados directamente en la película o en un festival con subtítulos bilingües, donde se requiere subtítulo electrónico operado en vivo, cuya elaboración es distinta a los primeros? ¿Para qué tipo de espectadores está destinada la obra audiovisual? ¿Cuál es el formato de entrega requerido? ¿Qué materiales tendremos a nuestra disposición a la hora de subtítular? (¿Un DVD? ¿Un archivo digital? ¿Una lista de diálogos? ¿Unos subtítulos en otra lengua?) Y ¿cómo proceder si el cliente no sabe proporcionarnos la información y los materiales necesarios?

Al final del semestre, los estudiantes tienen que subtítular un vídeo o una película corta y analizar el proceso de subtitulación y su resultado con sus compañeros. Además, pueden participar en proyectos colaborativos con festivales de cine y de este modo, aparte de experiencias, ganan también contactos y referencias para su futura carrera profesional.

Para concluir quisiera mencionar algunas ventajas de la enseñanza de la TAV como una asignatura independiente a los estudiantes de hispanística:

A los estudiantes les encanta el cine y la motivación es el mejor prerrequisito para aprender.

El trabajo con material audiovisual original mejora la comprensión auditiva.

La subtitulación mejora la expresión concisa (también necesaria en la interpretación).

El trabajo con los softwares especializados mejora la competencia digital de los estudiantes (indispensable para los traductores en el siglo XXI).

La asignatura desarrolla una serie de competencias especializadas que suponen una ventaja comparativa en el mercado de la traducción.

Es indiscutible que el mundo se hace cada vez más audiovisual y digitalizado y también que las instituciones internacionales abogan cada vez más por la accesibilidad e inclusión de todos los grupos de la sociedad. Podemos suponer que la necesidad de traductores audiovisuales interlingüísticos e intralingüísticos no dejará de crecer. Por eso es necesario ofrecer a los jóvenes traductores del español la posibilidad de formarse también en la traducción audiovisual y contribuir de esta manera a la profesionalización de este ámbito en Eslovaquia.

Textos literarios en el contexto audiovisual

El caso de celda 211

Eva Reichwalderová

Facultad de Filosofía y Letras Universidad Matej Bel de Banská Bystrica

Este trabajo trata de la problemática de la adaptación de una obra literaria en una obra cinematográfica y del guion filmico. Se centra en los modos de interpretación de una obra literaria y audiovisual con el fin de su aprovechamiento durante las clases de lengua extranjera (español), interpretación y traducción audiovisual. En el ejemplo de la obra literaria y fílmica Celda 211 intentaremos demostrar la presencia de los recursos de expresión concretos empleados en los dos géneros, comparar la forma y la alineación de conflictos, analizar el comportamiento y la evolución de algunos de sus personajes.

La enseñanza de lenguas extranjeras en la Europa multicultural y multilingüe tiene muchas formas, realizándose a través de distintos tipos de recursos y canales, aprovechando un sinfín de métodos y estrategias. A pesar del hecho de que cada profesor suele apoyarse en sus métodos favoritos que traen resultados deseables durante años, es de su propio interés ser suficientemente flexible para saber adaptarlos a la demanda de estudiantes concretos y a los criterios que hay que seguir teniendo siempre en cuenta, como son los requisitos que definen la actualidad. El profesor, además de dejarse llevar por sus preferencias personales y guiarse por sus capacidades profesionales e intelectuales, debería estar al tanto de las innovaciones que van surgiendo en el campo de la enseñanza de idiomas y reflejar en su trabajo los cambios que vayan surgiendo en la sociedad contemporánea. Con la llegada de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación a la praxis social y educativa, la enseñanza de lenguas extranjeras se ha vuelto más creativa e interesante, puesto que tanto profesores como estudiantes pueden beneficiarse de los materiales auténticos –entre ellos los textos audiovisuales y literarios– que ofrecen una amplia gama de aprovechamiento.

Los motivos principales para trabajar el tema de las adaptaciones fílmicas de las obras literarias han sido los siguientes: a) demostrar (una vez más) la cercana relación que hay entre la literatura y el llamado séptimo arte (el cine), b) fomentar el interés del estudiante por el ámbito cultural y artístico que representan tanto los textos literarios como los audiovisuales, c) intentar vincular entre sí las asignaturas seleccionadas¹² impartidas en la Universidad Matej Bel con el fin de acentuar la importancia de saber conectar, entrelazar y relacionar los conocimientos que van obteniendo los estudiantes de traducción e interpretación durante los estudios.

Desde hace unos años se va notando un aumento considerable por parte de los estudiantes universitarios eslovacos –futuros traductores, intérpretes y profesores de ELE– del interés por la enseñanza de la traducción audiovisual, que probablemente tiene mucho que ver con la demanda del mercado de traductores de calidad de diferentes textos audiovisuales¹³ y también por el mero interés, curiosidad y creatividad por parte de los estudiantes, que durante sus estudios de elementos lingüísticos y culturales prefieren trabajar con materiales auténticos con el fin de mejorar sus competencias comunicativas de forma natural y (a primera vista) con un menor esfuerzo. Los

¹² En concreto: Literatura española, Traducción audiovisual para hispanistas, Prácticas de interpretación consecutiva y simultánea, puesto que son las asignaturas impartidas por la autora de la presente comunicación.

¹³ Según la legislación vigente relacionada directamente con los textos audiovisuales y su traducción (Ley Nº 40/2015 del Código de Leyes sobre medios audiovisuales y sobre modificaciones y enmiendas de algunas leyes, Ley Nº 308/2000 del Código de Leyes sobre la emisión y retransmisión y sobre modificación de la Ley Nº 195/2000 del Código de Leyes sobre telecomunicaciones, Ley Nº 270/1995 del Código de Leyes sobre la lengua oficial de la República Eslovaca) el 50% de todos los programas emitidos en la RTVS (Radio y Televisión de Eslovaquia) deben ofrecer la opción de subtítulo para sordos y al menos un 20% de todos los programas emitidos al mes deben ser de producción europea (se excluyen de esta cuota informativos, retransmisiones deportivas y concursos), lo cual también motiva a los estudiantes de traducción a formarse adecuadamente en el ámbito de la TAV ya durante su segundo ciclo (máster) de estudios universitarios.

valores del cine, entre los que destacamos la contextualización, la autenticidad, la interculturalidad y la versatilidad, hacen que el estudiante se sienta atraído por aprender trabajando las películas de distintos géneros.

El objetivo del presente artículo es mostrar el modo de interpretación y la posibilidad de utilizar el texto audiovisual y literario en el contexto de la enseñanza (tanto universitaria como en educación secundaria, sobre todo la que reciben los estudiantes en las secciones bilingües¹⁴). Hemos decidido trabajar exclusivamente con el largometraje *Celda 211* del director español Daniel Monzón presentado al público en el año 2009, que está basado en la novela homónima del periodista y escritor español contemporáneo Francisco Pérez Gandul. Se trata de una adaptación filmica bastante fiel a su modelo original literario, aunque es importante recordar que el autor de la novela no ha colaborado directamente con el guionista Jorge Guerricaechevarría. Los creadores del filme han conservado los personajes literarios principales, el periodo en el que se desarrolla la historia, el argumento y los temas principales. Han modificado parcialmente el final de la historia y el ambiente geográfico (han sustituido Sevilla por Zamora, pero como la mayor parte de la película se desarrolla en los interiores de la cárcel, tampoco consideramos de mucha importancia dicho cambio). Sin embargo, como ya hemos dicho, los temas claves que invitan a ser analizados, comentados y descritos en una clase de lengua extranjera en niveles superiores y con estudiantes de secciones bilingües y universitarios se han mantenido intactos: lucha continua entre el bien y el mal, amistad, determinismo, terrorismo, abuso de poder o hipocresía.

El *thriller* carcelario *Celda 211* pertenece a un grupo minoritario de obras que en su versión filmica ha conseguido superar su modelo literario en cuanto a la popularidad entre el público. La novela publicada en 2004 en una editorial madrileña más bien pequeña y no muy conocida llamada Lengua de Trapo recibió un solo galardón: Premio Silverio Cañada a la mejor primera novela de género negro en la Semana Negra de Gijón, mientras que la película hizo famosa la historia carcelaria en casi todo el mundo. En 2010 se convirtió en la mejor película del año con sus dieciséis nominaciones a los premios Goya, de los cuales recibió ocho (mejor película, guión adaptado, dirección, actor protagonista, actriz de reparto, actor revelación, sonido y montaje). Además, fue traducida a varias lenguas poco después de su estreno y presentada en distintos países (ya sea en versión doblada, subtitulada o ambas). La película subtitulada al eslovaco se emitió por primera vez en 2011 en la segunda cadena de la Radio y Televisión de Eslovaquia (RTVS).

Después del estreno tan exitoso de la película, la editorial ha reeditado la novela de Pérez Gandul, lo que no hace más que confirmar la opinión de Faro Forteza (2006, p. 11) de que en la actualidad “[la relación entre el cine y la literatura] empieza a ser una simbiosis, pero no entre el cine y la literatura, sino, sobre todo, entre el cine y el negocio editorial. Así, es frecuente la utilización de fotogramas de películas de éxito para ilustrar las portadas de los libros en que se han basado o la publicación de guiones de gran éxito.” A fin de cuentas, la adaptación filmica ha promocionado el libro y el mismo autor de la novela explica el éxito de la adaptación de su novela como una consecuencia natural de una sociedad cambiante que hoy día recibe e interpreta una obra audiovisual con bastante más facilidad y rapidez: “Porque la cultura audiovisual gana cada vez más terreno y la letra con imagen entra, que es en todo caso una versión magnánima de aquel terrible aserto educativo de *la letra con sangre entra*. La película ha hecho que deje de ser una semidesconocida [la novela].”¹⁵

1. Adaptación cinematográfica de un texto literario

¹⁴ Actualmente hay siete centros docentes no universitarios –institutos de secundaria eslovacos– donde se imparte la enseñanza bilingüe en español. “El programa de Secciones Bilingües que el MECED tiene en Eslovaquia, mediante acuerdo bilateral entre ambos países, permite estudiar en español y en eslovaco y obtener la titulación eslovaca de Maturita y la española de Bachillerato.” (<https://www.mecd.gob.es/eslovaquia/oficinasycentros/centros-docentes.html>)

¹⁵ <http://www.anikaentrelibros.com/entrevista-a-francisco-p-rez-gandul-por--celda-211->

Patrick Zabalbeascoa¹⁶ considera el texto audiovisual como un texto a la vez multidimensional, dado que “se caracteriza por la presencia simultánea y combinada de dos códigos de signos, el verbal y el no verbal, y dos canales de comunicación, el acústico y el óptico (*audio y visual*, desde la perspectiva perceptiva)”. Es imprescindible tenerlo en cuenta no solo a la hora de analizar y compararlo con un texto literario, sino también cuando intentamos acercarnos a la definición de una adaptación filmica de una obra literaria. La cercana relación entre el cine y la literatura se debe a su capacidad de contar historias. La narratividad y la ficcionalidad son características principales de las dos formas textuales que emplean sus propios códigos, lenguaje y medios para demostrarlo. A pesar de la tendencia habitual a reducir, abreviar y condensar una novela en su adaptación cinematográfica, el punto de vista que ofrece el guionista y el director de cine le da una nueva vida a la obra literaria, convirtiendo palabras escritas en fotogramas, añadiéndoles voces reales, música y emoción que surge como el resultado de todo este “cuadro” móvil y complejo.

Los autores de la película en cuestión han trabajado con el modelo literario y se han inspirado en él solo para crear una nueva obra artística para poder difundirla entre un público, probablemente distinto de aquel al que iba destinada en su origen y también por un medio completamente diferente del original. Se trata, por tanto, de una modificación funcional de la novela que pretende (y consigue) captar y difundir el mensaje deseado y convincente. Por tanto, a pesar de ser “solo” una adaptación, se trata de una obra única e independiente, puesto que ha sido creada con un lenguaje propio del cine, no de literatura.

La intención del autor y el concepto de realización de la futura película se encuentran postulados en el guión literario donde se pueden leer los diálogos, se describen los escenarios y aparecen acotaciones para los actores. Al leerlo, el lector (ya sea un actor o un estudiante) se hace una idea propia de las acciones y “siguiendo instrucciones” es capaz de imaginarse los diferentes escenarios que aparecerán en la película. No menos importante es el guión técnico elaborado por el director que acompaña necesariamente al guión literario porque refleja en detalle la realización técnica de la película (iluminación, tamaño de los planos, movimientos de la cámara, etc.) y se convierte en un elemento imprescindible durante el rodaje. Durante el proceso de montaje el material grabado se ordena con el fin de conseguir una coherencia causal y conceptual de acuerdo con la intención del autor y el realizador de la película. La música, diferentes tipos de ruidos o los silencios, acentúan el ritmo y el dramatismo de la obra filmica.

En palabras de Plesník (2008, p. 55), “por lo general, la expresividad (del latín *expressio* = expresión) se manifiesta cuando se interrumpen las costumbres temáticas y de composición. En literatura se trata del uso de expresiones y motivos sorprendentemente llamativos (acentuados), chocantes o de tipo tabú. En otros tipos de arte, la expresividad se manifiesta a través de una acentuación, sobreexposición o deformación de formas.” Como podemos observar, el cine cuenta con todos estos recursos (y más) y los puede combinar de formas diferentes para conseguir el efecto deseado. Si la manera de colocar los diversos planos puede cambiar completamente el sentido y el mensaje de una película, los elementos filmicos específicos como iluminación, vestuario, decorados, color o hasta el tamaño de la pantalla también forman parte de la expresividad de la obra filmica.

A fin de cuentas, tanto la obra filmica como literaria representan un conjunto cerrado desde el punto de vista de estructura y composición y expresan de forma compleja la intención del autor (director / escritor).

2. Puntos de vista dentro y fuera de las obras

Tanto en la novela como en la obra filmica la historia está narrada a tres voces en primera persona y, por lo tanto, nos ofrece tres puntos de vista diferentes de un problema: el motín en la cárcel. A pesar de esta triple visión, la narración es fluida y muy dinámica.

“No, tuve claro que debía ser así desde el primer momento. Siempre me ha atraído observar la interpretación que cada cual hace de un mismo suceso y decidí que esa no era mala técnica para

¹⁶ http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/doble-o-nada-actas-de-las-i-y-ii-jornadas-de-doblaje-y-subtitulacion-de-la-universidad-de-alicante--0/html/ff5a6b52-82b1-11df-acc7-002185ce6064_11.html

contar lo que iba a suceder en la prisión. Me permitía licencias literarias que una narración lineal me habría vedado. Ese efecto coral, que invita también al lector a sumarse sacando sus propias conclusiones [...]”¹⁷, explica Francisco Pérez Gandul su decisión de aprovechar este tipo de narración literaria en su novela que considera también una de las razones de su éxito fílmico.

El reparto de personajes principales y secundarios (Luis Tosar – Malamadre, Alberto Ammann – Juan Oliver, Antonio Resines – Utrilla, Fernando Soto – Armando, Marta Etura – Elena o Manuel Morón – Almansa) ha sido un verdadero logro por parte del director y, tal como se refleja en la novela, además de su situación social y personal, también les caracteriza de forma significativa el empleo de un lenguaje específico, hasta peculiar.

Especialmente difícil para los no nativos (y posiblemente no solo para ellos) resulta entender en la versión literaria las partes narradas por el personaje de Malamadre, por el uso continuo de expresiones coloquiales, vulgares, argóticas, ortográficamente mal escritas y sin la división sintáctica correcta del texto con los signos de puntuación. Dichos “fallos” se convierten en una técnica maestra para que el personaje gane en expresividad y se resalte su forma de pensar caótica, irracional y salvaje. Si el autor de la novela decía que “en *Celda 211* hay que trabajarse la lectura, no se le da nada mascadito a nadie”, para las partes contadas por Malamadre –el iniciador del motín– esto es doblemente cierto.

„[...] o me siento utilizao y a mí no me utiliza ni mi puta madre, que era una puta, tos mis hermanos con los mocos sin limpiar y los dedos al aire y ella follando con tos por tonterías regalás, la mu zorra, pero este me tiene extrañao, por si te interesa, me dijo el Apache, pero yo no pongo en pie quién me lo dijo, Calzones, coño que a veces me hace más regates que el Raúl, que sí, como tú dices, que puede ser casualidá [...]“ (Pérez Gandul, 2009, p. 82)

Su habla “barriobajera” corresponde con su carácter delictivo y el estudio de su forma de expresarse ofrece a los estudiantes de traducción e interpretación una fuente bastante realista para trabajar la comprensión de este tipo de discursos poco (o nunca) escuchados o estudiados en círculos académicos. Los intérpretes jurados o nombrados ad hoc por parte de las autoridades estatales o judiciales a menudo interpretan en juicios en casos penales o interpretan declaraciones de los acusados. En estos casos las experiencias previas con este tipo de registro coloquial con un léxico muy característico “de la calle” les puede servir como una gran ventaja y les ayudará a cumplir profesionalmente con su trabajo.

El ambiente penitenciario en el que se desarrolla la historia exige en el nivel léxico un uso elevado de coloquialismos, dialectismos o vulgarismos. El argot o la jerga carcelaria surge como una lengua propia, como una especie de autoafirmación del colectivo de presos al que pertenece Malamadre con el resto de sus “compañeros” y que concede un cierto “prestigio” entre quienes lo ejercen, dejando al margen a quienes no lo entienden o comparten. Resulta imprescindible dominarlo para sobrevivir en el interior de las cárceles, pero eso ya es un tema aparte.

“A mí me súa la polla lo que crean, la verdá, pero Juan Oliver..., qué dos pares de cojones, bien puestos, mucho, como no vi nunca en el trullo, y eso que llevo la mitá de mi joía vía aquí; [...]” (Pérez Gandul, p. 21)

Mientras que en el texto literario el dialecto andaluz (su forma fonética) se transcribe y el autor presta mucha atención a la diferenciación verbal de Malamadre sobre el resto de los narradores, en la película este hecho no se percibe tanto (su español es bastante comprensible incluso para una persona no nativa) y el director apuesta en su caso más por lo visual que por lo verbal. La personalidad y la grandeza interpretativa de Luis Tosar iguala o hasta supera la intención del autor de la novela de convertir el personaje de Malamadre en un personaje arquetípico, un criminal duro e intransigente. La voz profunda, la mirada maléfica y el físico del actor acentúan la tensión y sustituyen adecuadamente los recursos estilísticos empleados en el texto literario y completan la imagen de “infierno carcelario”.

¹⁷ <http://www.anikaentrelibros.com/entrevista-a-francisco-p-rez-gandul-por--celda-211->

El personaje de Juan Oliver –un funcionario de prisiones novato que se encuentra en el centro del motín por coincidencia, por un juego de destino– se transforma completamente a lo largo de la película. De un joven sensible, atento y responsable que despierta confianza se convierte en un asesino cruel. Juan Oliver es víctima de una serie de malas decisiones tomadas por funcionarios de prisiones experimentados y por el gobierno español. Su versión de la descripción de la atmósfera en la cárcel y su punto de vista hacia las reivindicaciones de los presos del sector FIES¹⁸ va cambiando a lo largo de la película en proporción directa con la evolución de su carácter.

Al principio, cuando despierta en la mitad del motín y tiene que convencer a los presos de que es uno de ellos, los cambios que sufre su carácter son pequeños, casi sin importancia, dado que trata de colaborar con su nuevo empleador para poner fin a la rebelión. A pesar de pretender ser un preso más, el protagonista inteligentemente solo sigue una estrategia premeditada, consecuencia de una mezcla de miedo y profesionalidad, para salir cuanto antes de esa situación. Sin embargo, a medida que avanza la narración, la transformación va aumentando en intensidad y calidad al comprobar que la voluntad de colaboración con los “suyos” (funcionarios) no es correspondida. Cuando en medio de la calle llena de antidisturbios el director Utrilla golpea a Elena, la mujer embarazada de Juan Oliver, y ésta muere en el hospital, se produce un cambio inevitable e irreversible en el comportamiento de este personaje. Se identifica con los internos, con “Calzones”, que es el mote que le puso el iniciador del motín, y se convierte en un rebelde enfurecido más.

Con la cantidad de apodos (Apache, Tachuela, Releches, Costra, Malamadre, Calzones, Pequeñín, Puta vieja, etc.) que aparecen en la película y en la novela, los estudiantes se enfrentan a un reto traductológico. Sabiendo que, mientras que el nombre propio no necesita o no admite traducción, el caso de los apodos es diferente. Es necesaria su traducción porque llevan un significado connotativo, representan un vehículo de distinción entre los presos (considerados una masa anónima) y además forman parte determinante del lenguaje carcelario. Los apodos de los presos son conocidos incluso entre los funcionarios y su uso resulta muy natural.

El cambio en la conducta de Juan Oliver es el momento crucial de la historia. Su vida ya no importa. Las autoridades de las que esperaba sinceridad y apoyo deciden sacrificarlo. La sensación de impotencia culmina con el asesinato de Utrilla a manos de Juan Oliver, siendo una venganza personal. La consecuencia de esta transformación del personaje principal es el inicio de la operación armada de los geos¹⁹ y las muertes de los internos, Calzones incluido.

“[...] El funcionario se ha convertido en recluso. Ha traspasado la raya y se ha ido con quienes se identifica, con los que convierten la ley del Tailón en el primer axioma de la justicia.” (Pérez Gandul, p. 161)

“Bajan los ojos. Los demás internos se dan media vuelta a mi paso. Alguno se acerca y me da una palmada en la espalda. Los menos. Sé que comprenden lo que he hecho, pero esperan a que Malamadre me dé su bendición. A la mierda. Se cree el más hombre y yo ya he demostrado aquí que lo estoy tanto o más que él. Rebanándole el cuello a Utrilla [...]” (Pérez Gandul, p. 164)

La transformación de Juan Oliver se va notando también en su forma de contar la historia. Si al principio su retórica era clara, ordenada y correcta, a lo largo de la narración empieza a ser más quebrantada, en cuanto a la selección del léxico más apropiada de un interno salvaje que de un funcionario formado. Actúa instintivamente y expone sus ideas y opiniones de manera mucho más desordenada que al principio.

La transformación de personalidad se nota no solo en el personaje de Juan Oliver, donde es obvia y producida por factores sobre todo externos, sino también en Malamadre, quien al ver a su lado una persona tan valiente y decidida como Calzones decide (ya sea por miedo, admiración o respeto)

¹⁸ FIES (Ficheros de Internos de Especial Seguimiento)

<https://www.diagonalperiodico.net/libertades/30496-presos-fies-agujero-negro-la-democracia.html>

¹⁹ GEO (Grupo Especial de Operaciones), la unidad de elite del Cuerpo Nacional de Policía

https://www.policia.es/org_central/dao/geo/presentacion.html

ponerse a su lado. En varias ocasiones podemos observar rasgos nobles en su comportamiento y, aunque eso ocurre solo en casos contados, despierta simpatía entre los espectadores y lectores.

La relación de superioridad e inferioridad entre ellos se puede observar en diferentes planos cinematográficos y ángulos de cámara.



Los cambios de distancia y la posición de la cámara hacia los actores y objetos grabados influyen notablemente en la emocionalidad de las tomas. Con frecuencia podemos observar en este filme el juego de media figura (M.F.), primer (P.P.) y primerísimo plano (P.P.P.) y diferentes grados de angulación (encuadre frontal, picado o contrapicado) para conseguir el efecto deseado entre los espectadores a través de lo visual.



Armando Nieto, el último de los tres narradores, es, en palabras de su creador, “la cordura y sensatez, fue fácil bocetarlo”.²⁰ Personifica (de forma más humana) las autoridades y el grupo de los funcionarios que deben solucionar el problema del motín sin que los rehenes de ETA fuesen heridos o asesinados. Pese a admirar la capacidad de sobrevivir de su joven compañero novato en medio de los presos más peligrosos, no es capaz de ayudarlo.

A pesar de que la historia fue narrada de forma íntegra por las tres voces narradoras mencionadas, es Almansa, el negociador principal enviado por Instituciones Penitenciarias del Ministerio del Interior, a quien le pertenecen las últimas escenas de la película y se le concede el derecho de la última palabra.

204. SALA COMISIÓN INSTITUCIONES PENITENCIARIAS. INT. DIA.

204

ALMANSA

En el lado negativo, no podemos olvidar que fuimos incapaces de conseguir que Juan Oliver saliera con vida de aquella galería...

205 CELDA 211. INT. DIA. 205

ALMANSA OFF

Personalmente debo decir que es algo que nunca me perdonaré.

206 SALA COMISIÓN INSTITUCIONES PENITENCIARIAS. INT. DIA.

²⁰ <http://www.anikaentrelibros.com/entrevista-a-francisco-p-rez-gandul-por--celda-211->

Los estudiantes de la asignatura Traducción audiovisual deben tener ciertos conocimientos no solo de cómo leer y entender un guión cinematográfico (objeto principal de su labor traductora), sino también de cómo obtener información básica sobre las peculiaridades del lenguaje cinematográfico para poder así analizar correctamente el texto audiovisual con el que les toque trabajar. “Un filme se compone de una serie de signos codificados y articulados según unas reglas sintácticas. Su tipología, su modo de organización y el significado que todo ello comporta dan como resultado un entramado semántico que el espectador deconstruye para comprender el sentido del texto. Al traductor, más allá de los análisis semióticos del texto audiovisual, le interesa conocer el funcionamiento de cada uno de los códigos de significación y su posible incidencia en la traducción.”²² Chaume Varela (2001) menciona diez tipos de códigos esenciales que caracterizan el lenguaje fílmico y que deberían saber descifrar y usar los traductores audiovisuales. Entre ellos destacamos el código lingüístico (la versión traducida ha de parecer oral y espontánea), los códigos paralingüísticos porque ayudan a expresar correctamente los rasgos suprasegmentales y el código de colocación del sonido (símbolos ON, OFF).²³

Conclusiones

La tipología de cursos que comparten los profesores no siempre (o, mejor dicho, casi nunca) permite visionar las películas en su totalidad. Sin embargo, el análisis de escenas concretas es posible después de la visualización de ciertos fragmentos cuidadosamente seleccionados por parte del profesor. Sin embargo, contamos con que el tema y la calidad de la película es capaz de despertar la atención de los estudiantes, de modo que éstos la visualicen entera por su cuenta fuera de clase.

El hecho de trabajar a la vez con la película y su modelo literario ofrece muchas ventajas: los estudiantes mejoran sus conocimientos lingüísticos y desarrollan su competencia cultural, se familiarizan con las diferentes formas de expresión, consiguen identificar la información relevante y, en el momento de subtítular la película, el contexto audiovisual les ayuda de manera significativa a deducir el significado de frases y palabras.

Cada adaptación de una obra conocida despierta la eterna polémica de si la obra fílmica está a la altura de su modelo literario y no es solo un ejemplo más de querer (y no poder) despertar en el espectador el mismo (o al menos parecido) efecto estético que le hubiera podido crear el original literario. Siendo la película de Daniel Monzón la única adaptación fílmica de la novela *Celda 211* hasta hoy día (en un futuro quizá se pueda disfrutar/sufrir de una película con el mismo nombre de producción estadounidense), hemos evitado las comparaciones entre las versiones fílmicas diferentes y nos hemos centrado en trabajar diferencias entre textos audiovisuales y literarios, analizamos los diferentes registros de habla de los personajes principales, poniendo el foco en los dialectismos y jerga penitenciaria, subtítulamos partes previamente seleccionadas de la película siguiendo los requisitos de una traducción audiovisual de calidad y aprovechamos la temática de las obras para conversar, argumentar y opinar, moviéndonos en los ejes entre lo individual y lo colectivo, lo racional y lo irracional, lo moral y lo inmoral.

Si la lectura del libro a veces se hace difícil y fraccionada, la película resulta muy intensa, para algunos hasta angustiada porque su dinamismo no deja descansar al espectador, pensar en lo

²¹ Guión de la película *Celda 211*; producción de Vaca Films, Morena Films, Telecinco Cinema.

²² http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/doble-o-nada-actas-de-las-i-y-ii-jornadas-de-doblaje-y-subtitulacion-de-la-universidad-de-alicante-0/html/ff5a6b52-82b1-11df-acc7-002185ce6064_8.html#I_20

²³ Los siete códigos restantes no los consideramos menos importantes, simplemente hemos seleccionado los tres con los que más trabajamos con la película *Celda 211*. Aunque en el guion con el que hemos trabajado no aparecen todos los códigos mencionados en el trabajo citado de Chaume Varela, se puede aprovechar la ocasión para introducirlos y explicarlos en su totalidad.

que está ocurriendo. El momento de reflexión llega al terminar la película, en el momento cuando nos damos cuenta de que las víctimas, al fin y al cabo, han sido todos.

“Enredado en un destino tan caprichoso como trágico, que lo obliga a utilizar al máximo los recursos de su inteligencia, este hombre va descubriendo que no es tímido, que no es débil, que quizá ni siquiera es un hombre bueno, como siempre había creído: es un superviviente nato al borde del abismo.”²⁴

BIBLIOGRAFÍA

- CAÑELLES, I. La construcción del personaje literario: un camino de ida y vuelta. Madrid: Ediciones y Talleres de Escritura Creativa Fuentetaja, 1999, 264 pp.
- CARMONA, R. Cómo se comenta un texto fílmico. Madrid: Ediciones Cátedra, 2005 (6ª edición), 327 pp.
- CASSETTI, F. / DI CHIO, F. Cómo analizar un film. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2007, 244 pp.
- CHAUME VARELA, F. Los códigos de significación del lenguaje cinematográfico y su incidencia en traducción. Disponible en Internet: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/doble-o-nada-actas-de-las-i-y-ii-jornadas-de-doblaje-y-subtitulacion-de-la-universidad-de-alicante--0/html/ff5a6b52-82b1-11df-acc7-002185ce6064_8.html#I_20_ [citado 15.02.2018].
- CHOVANCOVÁ, K. – REICHWALDEROVÁ, E. Využitie interkomprehenzie v odbornej príprave prekladateľa - tlmočníka. In Preklad a tlmočenie 11: má translatológia dnes ešte čo ponúknuť?, Banská Bystrica: Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela – Belianum, 2014: 125-131.
- DÍAZ CINTAS, J. Los subtítulos y la subtitulación en la clase de lengua extranjera. Abehache Revista da Associação Brasileira de Hispanistas, año 2, nº 3, 2º semestre, 2012: 95-114.
- FARO FORTEZA, A. Películas de libros. Zaragoza: Prensas Universitarias de Zaragoza, 2006, 420 pp.
- LILLO, A. Entrevista a Francisco Pérez Gandul por “Celda 211”. Disponible en Internet: <http://www.anikaentrelibros.com/entrevista-a-francisco-p-rez-gandul-por--celda-211-> [citado 15.02.2018].
- MARTIN, M. El lenguaje del cine. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2005, 271 pp.
- MESÁROVÁ, E. Luigi Pirandello a dramaturgická technika „divadla v divadle“. In Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium 37. = Linguistic, literary and didactic colloquium 37., Bratislava: Z-F LINGUA, 2016: 91-98.
- PÉREZ GANDUL, F. Celda 211. Madrid: EDICIONES LENGUA DE TRAPO SL, 2009 (2ª edición), 221 pp.
- PLESNÍK, L. a kol. Tezaurus estetických výrazov a kvalít. Nitra: Filozofická fakulta UKF, 2008, 472 pp.
- REICHWALDEROVÁ, E. La explotación didáctica de la película Lazarillo de Tormes. In Tendencias de la hispanística actual en Eslovaquia, Bratislava: AnaPress, 2011: 198-205.
- REICHWALDEROVÁ, E. Titulky vo výučbe jazykov v univerzitnom kontexte. In Aplikované jazyky v univerzitnom kontexte – didaktika, terminológia, preklad, Zvolen: Technická univerzita vo Zvolene, 2014: 110-117.
- RODRÍGUEZ MARTÍN, M. E. Teorías sobre adaptación cinematográfica. Casa del Tiempo, 11, México: Universidad Autónoma Metropolitana, 2007: 82-91.
- ROMERA CASTILLO, J. Textos literarios y enseñanza del español. Madrid. UNED, 2013, 321 pp.
- SÁNCHEZ NORIEGA, J. L.: De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación, Barcelona: Paidós, 2000, 238 pp.
- TALAVÁN ZANÓN, N. La subtitulación en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Barcelona: Octaedro, 2013, 175 pp.
- TALAVÁN ZANÓN, N. Using subtitles to enhance foreign language learning. Porta Linguarum 6/2006, 2006: 41-52.

²⁴ <http://www.elmundo.es/elmundolibro/2004/04/22/historia/1082634543.html>

ZABALBEASCOA, P. El texto audiovisual: factores semióticos y traducción. Disponible en Internet: http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/doble-o-nada-actas-de-las-i-y-ii-jornadas-de-doblaje-y-subtitulacion-de-la-universidad-de-alicante--0/html/ff5a6b52-82b1-11df-acc7-002185ce6064_11.html [citado 15.02.2018].

La noción de método interdisciplinario puede prestar, a primera vista, a cierta confusión. ¿Cómo entender la palabra “interdisciplinario” en su verdadero sentido primordial? ¿Se trata absolutamente de una novedad que se distinga más o menos radicalmente del método disciplinario llevado a cabo dentro de una asignatura tradicional bien definida, universitaria o escolar?

Para dar razón al método interdisciplinario, al menos desde mi perspectiva o, mejor dicho, perspectivas, es necesario subrayar que la introducción del nuevo método que aspire a tener una importancia general, no se niega a reconocer toda la riqueza de conocimientos adquiridos durante la enseñanza de literatura en grados secundarios o superiores. Por eso debería hablarse más bien de una profundización o ampliación del método común que considera por separado variedad temática de cada disciplina teórica e histórica impartida hasta ahora en el campo de la literatura nacional.

Es cierto que la explicación de los fenómenos que constituyen el conjunto relativamente cerrado de una literatura nacional adquiere nuevas dimensiones a condición de una ampliación de sus horizontes hacia el espacio supranacional. En ese sentido la noción de interdisciplinario tiene como objetivo un intento por franquear los límites de una sola literatura. Sin embargo, esa actividad pedagógica y epistemológica no debería ser de modo alguno complicada e irrealizable. Al contrario, exige una misma preparación teórica e histórica, pero al considerar más el sentido práctico de enseñanza.

Es obvio que ni siquiera en los tiempos de globalización europea que permite ensanchar nuestros conocimientos, no se llega a excluir definitivamente todo el heritage histórico delimitado hasta ahora por una existencia perdurable de las literaturas nacionales. La única diferencia consiste en que las literaturas dejen de representar una realidad autónoma por lo cual se abarca, con más atención y legitimidad, el diálogo literario y cultural existiendo desde siempre entre ellas. Y es la traducción literaria que es la expresión más adecuada de ese diálogo.

La cuestión esencial es saber cómo transcurre dicho diálogo, cuál es su aporte desde un punto de vista dinámico y procesal ¿Qué lugar tienen las obras traducidas en la recepción de nuestro lector? ¿Qué problemas plantea, por ejemplo, una desigualdad evolutiva de diferentes literaturas? ¿Hasta qué punto es posible transponer lo más íntegramente una obra extranjera a otras condiciones históricas sin que ésta pierda su misión primordial? ¿Cuándo sucede la situación en que tal o tal libro sea un aporte valioso en función de la deseada innovación? ¿En qué reside la traducibilidad o intraducibilidad de un texto original? ¿Qué recursos consiguen vencer una serie variada de obstáculos lingüísticos y propiamente literarios? No he mencionado que algunas cuestiones con las que tiene que enfrentarse no solamente un traductor profesional sino también el estudiante de un idioma extranjero que desea ser efectivamente un buen traductor.

Se sabe que el nacimiento de la disciplina nueva, llamada a mi modo de ver y un poco erróneamente traductología, nos permite responder a esas cuestiones. Y conocer que en cada acto de traducir surgen imprevisiblemente otros factores que se deben atender, sea semánticos sea léxicos o estilísticos.

Al inicio he destacado el papel enriquecedor de la enseñanza interdisciplinaria. Su común denominador es el trabajo permanente con la traducción que se realiza en cada uno de los cursos o seminarios impartidos. Son la Historia de Literatura, la Teoría Literaria, la Estilística y la Traducción Artística. Es importante señalar que el conjunto de las cuatro asignaturas contribuye al mejor aprendizaje del idioma extranjero. Ya que para “saber literatura” no basta conocer sólo la historia literaria. Se necesitan asimismo conocimientos de gramática, de teoría literaria con todo el inventario de reglas y normas así como la terminología relativa a cada una de esas disciplinas. La ventaja de dicho método combinatorio es clara: se aplica tanto *por separado*, dentro de dadas asignaturas, como *en extensión*, durante la traducción misma de un texto literario. Su selección depende del escritor que se estudia momentáneamente en las clases de historia literaria.

La primera fase de enseñanza transcurre valiéndose de manuales de historia literaria para “enmarcar” bien la obra que se lee y, después, se traduce al eslovaco. El autor está localizado según

sus coordenadas geográficas, sociales e históricas, junto con los datos biográficos. Para la traducción misma se elige un fragmento de su obra, habitualmente muy breve pero representativo, resumiendo lo mejor posible los rasgos de su poética. En esa fase es importante observar en primer lugar el contexto de la literatura extranjera. La historia literaria nos sirve de instrumento básico para la explicación de un texto literario y el comentario acerca de sus cualidades lingüísticas, poetológicas y estéticas. No olvidamos que el texto no debe ser muy difícil, pues tiene que corresponder a los conocimientos del idioma extranjero según el grado de enseñanza. Sólo gradualmente se puede proceder a la elección de textos más complicados, con utilización de varios aspectos comparativos que se están perfilando en relación con la literatura y el idioma eslovaco.

En resumen, la enseñanza consta de dos partes que funcionan por separado y por su unión al aprovechar primero el contenido mismo de la historia literaria. Mientras que la segunda se apoya también en lo que no se puede aprender directamente, sino por disposiciones individuales de los estudiantes, por su capacidad de creación y recreación del texto original. Se comprende, esa actividad obliga a trascender los límites del aprendizaje positivo de un idioma extranjero: se libera poco a poco del método racional para pasar al estadio de una participación activa de intuición e imaginación. Está claro que el pasaje de lo racional a lo empírico o lo intuitivo es inevitable en función de la equivalencia estética que es necesaria en cada traducción.

No obstante, si se medita en los fines de la enseñanza, aquella meta parece todavía muy lejana en primer contacto con el original. Es que la traducción supone un orden de explicación que se desarrolla desde lo simple a lo más complicado. Tiene que fundarse en la fase preparatoria o propedéutica. Desgraciadamente, esa fase está abandonada muchas veces en los últimos años, ante todo con respecto al sentido práctico de enseñanza.

Llegamos pues a otra rama de conocimientos que forma parte de ese proceso. Reside en el ámbito de Teoría Literaria. Digámonos que los resultados modernos de la teoría literaria son tan relevantes que nos acercan más al problema esencial de una equivalencia semántica considerada, en general, como el objetivo primordial de la traducción. Tanto más que uno de sus aportes significativos, que es la Teoría de la Comunicación, pone de relieve la necesidad de un sistema que por su rigor sea válido para todos los idiomas. Es cierto que con la teoría literaria nos situamos ante la cuestión clave de la creación artística. Gracias a Aristóteles y su obra Poética nos damos cuenta de que la actividad artística es el resultado “conciente” de una cierta habilidad, de una técnica orientada a la creación estética. En la luz de la Poética una obra deja de representar una inspiración incontrolable y se hace un esfuerzo reflexivo por captar las leyes internas de composición artística.

A diferencia de Platón, el célebre maestro de Aristóteles, se subraya la forma misma de expresión, el aspecto lingüístico del texto literario. Ése comprende un código especial que se aleja de ordinario de la lengua habitual dando origen a valores connotativos. De tal manera vemos en una obra artística la dualidad sistemática que funciona en cada idioma. Sin duda, el conocimiento del mecanismo interno de creación nos ayuda a penetrar en la estructura misma del original cuyas partes constituyen un todo solidario. La función específica del texto literario es la de procurar un placer estético. Con el valor connotativo se puede observar que la expresión artística rompe los límites de su habitual significación y adquiere amplias posibilidades de analogías y de inesperada sugestión. El lenguaje literario se manifiesta siempre a través de las oposiciones verbales que aseguran su función estética.

Ahora bien, la teoría de la comunicación literaria contiene el concepto que se orienta a la composición misma de una obra artística, a sus rasgos constructivos. Insiste en los factores objetivos mediante creación de un sistema binario al afirmar que cada uno de los componentes está en íntima relación con los demás. No es inútil preguntarse hasta qué punto sus instrucciones o procedimientos sean válidos para la traducción misma. Puesto que ésta considera no solo un hecho lingüístico sino también expresión subjetiva del autor, su visión original de la realidad o su lugar histórico en la literatura nacional. Sin embargo, el gran aporte de esa teoría consiste en que llama la atención a varios aspectos lingüísticos y formales bajo una visión global, general. Supone sobre todo que el descubrimiento de las relaciones y correlaciones que existen en la estructura de una obra, conduce a la mejor comprensión de propiedades constitutivas de los idiomas, propiedades

gramaticales, morfológicas y fónicas que caracterizan siempre una estructura general y, a la vez, particular.

Como hemos dicho, cualquier texto literario destinado a ser traducido a otro idioma exige una suma de conocimientos teóricos y prácticos. En ese sentido sería conveniente recurrir a la noción concreta *de estilo* artístico. Pronto se nota que esa noción hace falta casi siempre, por su orientación objetivista y racional, en la teoría de la comunicación. Por tanto no es sorprendente que los fines mismos de la traducción artística nos llevan a la naturaleza específica y viva de una obra literaria. Está constituida por la esencia misma de la creación artística, por el funcionamiento de los tropos y las figuras que participan en cada acto creativo reforzando su función estética. Durante el aprendizaje de esos medios se puede ver cómo un escritor los emplea y cómo un traductor debería familiarizarse con ellos para traducir lo más fielmente su naturaleza original.

Para ilustrar ese proceso de familiarización propongo, no sin razón, a mis estudiantes un texto hispanoamericano. Su autor es *Esteban Echeverría*, el argentino, y pertenece al movimiento romántico que es el más fecundo en el siglo XIX hispanoamericano. Después de enumerar en las clases de historia literaria las características del romanticismo (popularismo, americanismo, actividad libre, nuevo sentido de la naturaleza, etcétera) suelo distribuir a los estudiantes un texto interesante. Forma parte del tomo de *Rimas*, en el cual Echeverría incluyó su poema *La Cautiva*.

Un manual de historia literaria nos dice que la obra representa su afán de americanizar la literatura y ofrece al lector una imagen fiel de la vida y de la naturaleza argentina. Los versos están llenos de fenómenos naturales al reflejar la intención del autor quién quiso pintar algunos rasgos de la fisonomía poética del desierto. Además nos enteramos también del argumento de la obra: narración poética de la huída del campamento indio y de un intento frustrado de los protagonistas de llegar a la civilización. El poema se inicia con los siguientes versos:

LA CAUTIVA. El desierto (Fragmento)

*Era la tarde y la hora
en que el sol la cresta dora
de los Andes. El desierto
inconmensurable, abierto,
y misterioso a sus pies
se extiende, triste el semblante
solitario y taciturno,
como el mar, cuando un instante,
el crepúsculo nocturno,
pone rienda a su altivez.*

*Gira en vano, reconcentra
su inmensidad, y no encuentra
la vista, en su vivo anhelo,
do fijar su fugaz vuelo,
como el pájaro en el mar.
Doquier campos y heredades,
del ave y bruto guaridas,
doquier cielo y soledades
de Dios sólo conocidas,
que Él solo puede sondar.*

En cuanto al estilo poético, registramos en Echeverría utilización de recursos típicos del romanticismo: abundancia de metáforas que expresan rasgos poéticos de la naturaleza (*el sol cresta dora, el desierto abierto, ...inconmensurable*). El sintagma “triste el semblante” indica que el autor, impregnado por su visión grandiosa, se vale en la descripción de la prosopopeya o personificación (*el desierto es solitario y taciturno como el mar*), es decir del tropo que llena todos los versos de la primera estrofa.

Los estudiantes tienen que preparar la traducción de ese fragmento en casa y, se puede decir, los versos citados no representan gran obstáculo para la interpretación semántica. A pesar del carácter metafórico y figurativo cada palabra encuentra un equivalente apropiado en el eslovaco (el único problema surge acaso con las sintagmas “a sus pies”- *pod nimi*; o “pone rienda” – *skrotí*). Bien que se trata de un texto poético, no se exige su traducción total, con observación de todos los recursos versales hallándose en el original (construcción de rimas, de sus combinaciones o de su estructura fónica). La traducción eslovaca debe mostrar primero exactitud en la percepción semántica del original que es altisonante, enfático. Y como tal tiene rasgos marcados de oralidad popular reforzada en Echeverría por su capacidad de pintar la cara poética del desierto.

Sin embargo, la siguiente estrofa parece más difícil. ¿Dónde debemos buscar el sujeto de los primeros versos? Tardamos en descifrar que es la palabra “la vista” ya que el poeta argentino se sirve de ordinario del hipébaton oscureciendo deliberadamente la lectura de sus poesías. Otro problema: las palabras “reconcentra su inmensidad” requieren una traducción libre (*upiera sa na jeho mohutnosť prip. šíravu*). Fijémonos ahora en que las palabras *do*, *doquier* son anticuadas. Es obvio que no las encontraremos en los pequeños diccionarios, pero sí, en el gran diccionario de J. Dubský (1992) que es un material indispensable, precioso y suficientemente detallado para cada traducción, no solamente la artística. Luego vemos que las palabras “heredades” y “soledades” que parecen difíciles de traducir, acaban por tener en nuestro idioma el equivalente preciso (*usadlosti, horské samoty*).

En resumen, si atendemos a la semántica del original la Cautiva de Echeverría posee una riquísima gama de recursos propiamente románticos: empleo de los tropos como prosopopeya, metáfora y comparación que determinan su modo de poetizar la naturaleza. Y que, como tal, esa grandilocuencia nos hace recordar la poesía de nuestros autores románticos (Ján Botto, Samo Chalupka y otros) donde aparece el semejante núcleo temático sobre la coexistencia del hombre y de la naturaleza. Así que la explicación y traducción del original nos permite pasar a una productiva comparación con el movimiento romántico en Eslovaquia que ha conocido en esa época, en el siglo XIX, el semejante florecimiento. En esta ocasión surge, naturalmente, una serie de preguntas. Por ejemplo: ¿hay una diferencia entre la divinización de la naturaleza de Echeverría y la de los poetas eslovacos de la época romántica? ¿Qué monte eslovaco se alza en la poesía de Andrej Sládkovič (*Detvan*) en vez de los Andes tan magníficamente descritos por el poeta argentino? ¿Se trata solo de una emancipación nacional declarada por la generación romántica que, como Andrés Bello, destacaba también las raíces profundamente americanas, todo lo que sobrepasaba las fronteras de un pueblo hispanoamericano? ¿Cuál es el concepto de héroe, el típico *justiciero* en ambas literaturas? ¿Son los protagonistas afines o bien qué anhelo les separa por causa de diferentes condiciones geográficas e históricas? Una misma comparación se nos brinda asimismo en relación con la poesía española; pienso sobre todo en el poema *Himno al Sol* de José Espronceda mas que posee claramente otra tonalidad, más íntima, personal y más pesimista. En resumen, son las cuestiones que contienen, además de la explicación y el comentario de un texto hispanoamericano, la comparación cultural e histórica que separa y, a la vez, une dos realidades cercanas y distintas.

Después de dedicarse al tema y aspecto semántico de la Cautiva sigue el análisis formal del original, de su estructura rítmica. Un manual de métrica española (de José Domínguez Caparrós o de Antonio Quilis, por ejemplo) nos advierte que se trata del romance escrito en una serie de octosílabos (versos de arte menor), en la estrofa compuesta de diez versos (décima). Son los versos con rima consonante (con excepción de una combinación de rimas) en que la primera combinación representa un pareado (AA, BB – *združený rým*) y las siguientes tienen un esquema obligatorio particular, con rima encadenada (*striedavý rým*), colocada en rima abrazada (ABCBCA – *obkročný rým*).

En cuanto a clases de rima que consideran tanto su timbre como su cantidad, los versos tienen casi todos la rima total o perfecta (en la terminología eslovaca *bohatý* o *postačujúci rým*). Se nota bien que el carácter fónico de rimas refleja dentro del verso metafórico de Echeverría también los recursos típicos de la poética romántica. Gracias a ello, el poeta argentino consiguió una ejemplar homogeneidad estilística en toda la estructura estrófica y versal.

En la segunda fase de análisis sobresale un fenómeno importante: es precisamente él en que consiste gran diferencia entre el verso español y el eslovaco. Se trata del acento métrico que tiene en ambas estructuras un carácter radicalmente distinto. En las clases de Estilística donde se analiza con mucha atención ese fenómeno, el estudiante tiene la ocasión de aprender que la acentuación española está determinada por normas gramaticales de pronunciación que son relativamente fijas. Por otro lado, la acentuación eslovaca se funda en la regla más o menos obligatoria sobre colocación del acento en la primera sílaba de las palabras. Su naturaleza fónica y morfológica exige que las cláusulas rítmicas o los pies métricos tengan actuación distinta en nuestro verso. A pesar de que la denominación y el número de acentos son iguales en ambos sistemas prosódicos. Según Andrés Bello quien es considerado el fundador de la métrica española (*Principios de Ortología y Métrica*, 1835), la naturaleza acústica del verso se destaca por su división en particillas de duración fija. Son cinco: dos disílabas y tres trisílabas. Si el acento cae en la primera sílaba, hablamos de cláusula trocaica (óo), si en la segunda, recibimos cláusula yámbica (oó). Además hay tres cláusulas trisílabas: dactílica (óoo), anfibráquica (oóo) y anapéstica (ooó).

Una de las tareas de los estudiantes es inventar los ejemplos que prueben el carácter diferente de acentuación en ambos idiomas. De tal manera pueden comprobar que en nuestro idioma prevalecen absolutamente las cláusulas trocaicas, yámbicas y dactílicas (en vez de las anapésticas y anfibráquicas del verso español). Añadimos que el problema de acentuación es de gran importancia porque al tomar todos los componentes fónicos y sintácticos (existencia común de „pausas métricas y „cesuras“) el acento representa el único rasgo verdaderamente distintivo por comparación de ambas métricas. Esta diferencia tiene como consecuencia, consecuencia realmente esencial, que la creación poética obedece a un específico ritmo interior que se percibe dentro de cada idioma. Se puede decir que en la poesía eslovaca el ritmo se debe mucho más a la regularidad acentual que resulta en algunas épocas (sobre todo en la versología yámbica de los poetas de la generación de Hviezdoslav) obligatoria dictada por una regla fija. Lo que demuestran asimismo muchas canciones populares eslovacas que frente al “flamenco español”, por ejemplo, adquieren hasta una señal de recitación a coro. Es obvio que aquella regularidad métrica pueda parecer a un oyente español un tanto monótona. Pero normalmente es la que impulsa a nuestro traductor, casi en cada situación, a elegir una forma métrica particular y distinta. Puesto que el lenguaje eslovaco se somete a otras leyes rítmicas y melodiosas, típicas de su oralidad.

Si consideramos desde ese enfoque los versos del original, observamos primero clara regularidad en la acentuación de la penúltima sílaba (“hora-dora”). Es interesante que para una percepción atenta podamos aplicar a ese análisis, y con mayor éxito, otro modelo de interpretación rítmica del verso español. Su autor es Rafael Balbín quien, a diferencia de A. Bello, se propuso analizar la realización métrica del verso español a partir de la posición del acento al final del verso. En su percepción importa la colocación del acento en relación con los anteriores en el interior del verso (Balbín mismo habla del signo par o impar que depende en su modelo únicamente del sistema disílabo: yámbico y trocaico, mientras que las cláusulas ternarias están suprimidas). Al detenerse en el lugar del acento en el interior de dados versos, vemos el acento en la primera o tercera o quinta sílaba (versos 2, 3, 4, 6, 7, 8). El signo par aparece a su vez en otros versos (1, 5). Se trata pues, además de unos pocos “desvíos”, del ritmo yámbico.

Al lado del acento métrico interior hay que tener en cuenta también clasificación de las palabras por *la posición del acento*. De ahí la división según su posición aguda, llana, esdrújula o sobresdrújula. En el texto citado encontraremos de acuerdo con esa clasificación, excepto el último ejemplo, la posición llana (acentuación de la penúltima sílaba). En cuanto a la métrica española es verdad que los estudiantes tienen buenos conocimientos adquiridos ya durante sus estudios secundarios. Lo cual facilita la explicación silábica del verso. Después de computar todas las sílabas descubrimos identidad silábica en toda la estrofa (el verso octosílabo). La posición aguda está presente una sola vez por lo cual somos obligados a disminuir el número real de sílabas en los versos rimados (8 en vez de 9) como lo prescribe la regla.

Otro rasgo distintivo de la métrica española, relacionado con el cómputo silábico, es el empleo frecuente de *la sinalefa*: aparece casi en todos los versos de Echeverría e influye en la identidad silábica para conseguir la deseada repetición periódica dentro de la estrofa.

Se puede decir que el acento métrico, su posición en las palabras y la división sintáctica son los elementos fundamentales en el aprendizaje de la métrica española. Al mismo tiempo, sirven de un contraste a la métrica eslovaca que posee, hemos visto, sus propias leyes de construcción. Es cierto que todos esos conocimientos complementan de modo orgánico los datos o las notas aprendidas anteriormente en el plano histórico, temático o estilístico.

Atención prestada al ritmo de un idioma coincide directamente con mis estudios analíticos, sincrónicos y diacrónicos donde el ritmo de la traducción poética es un medio ordenador de su estructura fónica y semántica. Al estudiar las traducciones eslovacas de Paul Claudel he comprobado que cada uno de los traductores eslovacos transponiendo la poesía de ese eminente neosimbolista francés al eslovaco, se atenía a la regla dominante de versificación de su época. El metro que empleaban era sea yámbico, sea silábico (sin regularidad del acento) o dáctilo-trocaico. Es importante señalar que el metro elegido determinó asimismo la construcción semántica y sintáctica de dadas traducciones (Octavio Paz dice con razón que *el sentido es el hijo del sonido*). Y que las soluciones métricas en las traducciones poéticas de ese poeta han desembocado en las excelentes traducciones de Karol Strmeň, en una interpretación libre y fiel del claudeliano “verset bíblico”.

Pues, para que la traducción alcance esa fidelidad es necesario percibir la estructura del verso en totalidad de sus componentes fónicos y semánticos. Y sobre todo saber que si se quiere apropiarse en extensión y profundidad la poética del autor, su expresión tiene que reflejar ante todo el mundo irremplazable de un artista, sus dones de imaginación y de creatividad individual. El ritmo es algo que no se puede captar, describir o identificar solo por vía estadística, hay que sentir y resentirlo por el compás mismo de la obra artística y de la traducción. Tal como lo sentía, por ejemplo, otro gran versólogo español Tomás Navarro Tomás quien fundó su concepto en las leyes de una composición musical. Gracias a su inteligencia y su erudición admirable ha sabido experimentar y registrar en una visión histórica variada gama de tonalidades y elementos fónicos de su propio idioma y del verso castellano (*Métrica española*, 1968).

Como hemos indicado, la enseñanza de la traducción literaria consta de varias fases del aprendizaje teórico y práctico. Con la ayuda de diccionarios, de manuales de historia literaria, de teoría de la comunicación, de estilística o de versología es posible construir poco a poco un edificio sólido cuyas partes, por el acto mismo de traducir, se entremezclan para hallar por fin el más duro cimiento. Sin embargo, una de las preguntas básicas es el lugar de la teoría literaria y de la literatura comparada en ese proceso. Refiriéndose a las opiniones de Claudio Guillén, el comparatista español, existe una gran diferencia entre esas dos disciplinas, aunque en el sistema educativo español éstas aparecen actualmente como títulos duales. A su modo de ver son disciplinas distintas. Es bueno que esa actividad pluridimensional resulte hoy día, creamos, liberada de desagradables presiones y represiones ideológicas del pasado. Se basa en una valoración y revisión crítica, en una discusión libre y equivalente entre el profesor (actuando solo como un guía del común diálogo constructivo) y sus alumnos, en la modestia misma de los procedimientos abiertos, caracterizadores y reveladores (¿en qué espacio la gente puede, de la misma manera, corregir y autocorregirse?). A través de la traducción penetramos en diferentes mundos para franquear con más ligereza los límites que separan y siguen separando las naciones. Al sentir acaso que no podamos ser grandes idealistas. Pero que por las traducciones, por el diálogo cultural no olvidaremos el sentido mismo de la creación artística cuya misión primordial es desde siempre una *defensa*. ¿No es ése el ideal que nos había proporcionado la generación romántica, hispana y eslovaca? La defensa ante todo el peligro que nos acecha y que puede mejor expresar la literatura.

Al seguir sus sendas, difíciles en cada época, encontraríamos con más claridad nuestro lugar en un cruce de culturas a fin de perpetuar, por medio de creación y recreación, su imagen viva y sensible en el porvenir.

BIBLIOGRAFÍA

- BAKOŠ, Mikuláš. 1966. Vývin slovenského verša od školy Štúrovej (Evolución del verso eslovaco desde la Escuela de Štúr). Bratislava: VSAV, 298 p.
- CAPARRÓS DOMÍNGUEZ, José. 1993. Métrica española. Madrid: Ed. Síntesis, 255 p. ISBN 84-7738-191-7.
- COHEN, Jean. 1970. Structure du langage poétique. Paris: Flammarion, 231 p.
- DUBSKÝ, J. 1992. Španělsko-český slovník (Diccionario Español-Checo). 5. vyd. Praha: SPN, 1992, 1212 p.
- ĎURIŠIN, Dionýz. 1975. Teória literárnej komparatistiky (Teoría del comparatismo literario). Bratislava: Slovenský spisovateľ, 401 p.
- GUILLÉN, Claudio. 2005. Entre lo uno y lo diverso. La Literatura Comparada (Ayer y hoy). Barcelona: Ed. Marginales Tusquets, 499 p. ISBN 84-8310-995-6.
- FRANCO, Jean. 1982. Historia de la literatura hispanoamericana. Barcelona: Ariel, 476 p.
- FRANEK, Ladislav. 1997. Štýl prekladu. Vývinovo-teoretická a kritická analýza slovenských prekladov Paula Claudela (Estilo de la traducción. Análisis evolutivo-teórico y crítico de las traducciones eslovacas de Paul Claudel). Bratislava: VEDA. 160 p. ISBN 80-224-0468-7.
- LÁZARO CARRETER, Fernando. CORREA CALDERÓN, Evaristo. 1974. Cómo se comenta un texto literario. Madrid: Cátedra, 205 p.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás. 1968. Métrica española. Reseña histórica y descriptiva. La Habana: Instituto del Libro, 545 p.
- PAZ, Octavio. 1983. Sombras de obras. Barcelona: Biblioteca de bolsillo, 322 p. ISBN 84-3223131-2.
- POPOVIČ, Anton. 1968. Preklad a výraz (Traducción y expresión). Bratislava: SAV, 252 p.
- QUILIS, Anton. 1994. Métrica española. Barcelona: Ed. Ariel, 205 p. ISBN 84-3448382-3.

Trabajar con relatos tradicionales

Caperucita Roja en la clase de ELE

María del Carmen Yunta Hidalgo, Gymnázium Hladnov de Ostrava, República Checa

El desarrollo de la expresión oral en las clases de ELE ofrece en ocasiones dificultades para el alumnado que, en un principio, puede verse limitado por el desconocimiento o la falta de dominio de ciertos aspectos gramaticales y funcionales. Asimismo, existen complicaciones para el docente que, pese a contar con recursos atractivos, planificados para que los estudiantes consigan unas buenas destrezas comunicativas, se enfrenta al reto que supone superar el bloqueo inicial de expresiones como “no sé qué decir”, “este tema no me interesa” o “de esto no sé nada”. En este trabajo se van a presentar una serie de actividades dirigidas a mejorar las habilidades comunicacionales en estudiantes de una lengua extranjera partiendo del conocimiento compartido de relatos tradicionales occidentales, en concreto, del cuento “Caperucita Roja”. Es cierto que puede suponer en un principio una tarea infantil más propia de la Educación Primaria²⁵ pero, partiendo del objetivo primordial de propiciar la conversación en el aula, las propuestas que aquí ofrecemos han resultado, en nuestra experiencia docente, exitosas o, al menos, han evitado las expresiones antes mencionadas.

Los relatos tradicionales ofrecen la posibilidad de presentarse desde muy diversas perspectivas y veremos cómo cada una de las actividades que aquí se proponen son válidas para distintos niveles de conocimiento del español. Una primera introducción al tema puede partir del recuerdo de la trama principal de “Cenicienta”, “La casita de chocolate”, “Pulgarcito” en el que los estudiantes deben relatar qué ocurre en esas historias y, en niveles avanzados, qué diferencias existen en las distintas versiones de los cuentos.

Si se prefiere aproximarse al tema de los relatos tradicionales desde la exposición de la realidad más cercana al hablante, que es donde el estudiante no nativo suele encontrar más seguridad²⁶, se propone completar la siguiente ficha denominada “Presentaciones”:

ACTIVIDAD 1: PRESENTACIONES

Nombre:
Lugar de residencia:
Descripción física y de personalidad:
Gustos:
Planes futuros:

Primero, se cumplimentarán algunos datos de carácter personal con el objetivo de manejar información conocida y sencilla para el futuro hablante. Después se pasará a realizar lo mismo introduciendo informaciones de personajes como “Cenicienta”, “la madrastra”, “el Príncipe azul”, “Blancanieves”, “el lobo”... siguiendo el mismo formulario que acaban de completar. Por ejemplo, “Caperucita Roja” vive en un pueblo de las montañas. Es una chica de diez años, con pelo rubio y largo, piel blanca... que es buena, inocente, ingenua, desobediente... (el léxico y la extensión de la descripción varían según el nivel de conocimiento del español). A Caperucita le gusta cantar, coger flores, ser independiente, hacer cosas peligrosas... En el futuro va a ser famosa; ella querría ser cantante en un grupo de rock; seguramente tendrá dos hijos que serán tan rebeldes como lo era ella

25

De hecho, esta experiencia ha sido analizada en detalle en un centro de Primaria de Burdeos donde la profesora Martínez de Rituerto, entre otros aspectos, concluye que “Los cuentos tratan centros de interés que les son próximos y las adquisiciones lingüísticas son fácilmente aplicables a su día a día”. (Pág. 44, 2015).

26

Al contrario del momento en el que el hablante introduce un nuevo referente en su relato y tiende entonces a ser más preciso, añadir más perspectivas, más actitudes cada vez. (Escobar, Pág. 10, 2016).

durante su juventud... (Las estructuras serán más avanzadas a medida que aumente el nivel de conocimiento del español de los estudiantes).

ACTIVIDAD 2: PRESENTACIÓN DE PERSONAJES

En la presentación de los personajes también se pueden introducir contenidos gramaticales como los tipos de palabras. En este sentido, se propone una dinámica en la que los estudiantes deberán escribir en la pizarra sustantivos, adjetivos y verbos relacionados con “Caperucita Roja”, “Lobo”, “Madre”, “Abuela” y “Cazador”. Primero, será el docente el que dibuje una tabla en la que los nombres de los personajes aparezcan en la parte superior de la pizarra y, horizontalmente en el margen derecho, las categorías morfológicas “Sustantivos”, “Adjetivos” y “Verbos”. En la medida que sea posible, los estudiantes se posicionarán en una fila de manera que el primero podrá elegir qué categoría quiere escribir y, según se vayan completando las casillas, deberán rellenar los huecos que falten evitando repetir términos y cumpliendo la tarea en un tiempo previamente establecido. Por último, se pondrá en común el trabajo colectivo resaltando los términos más precisos o, incluso, los más originales.

En caso de que el tamaño del grupo o la propia disposición de la clase no permitan esta movilidad en el aula, se propone completar la siguiente tabla:

	Caperucita	Lobo feroz	Abuelita	Cazador
Sustantivos				
Adjetivos				
Verbos				

ACTIVIDAD 3: ELEMENTOS DE LA NARRACIÓN

Los relatos tradicionales, al tratarse de narraciones breves y por todos conocidos, resultan idóneos para explicar los elementos básicos en toda historia. Se pedirá a los estudiantes que reflexionen sobre el tipo de narrador, la estructura clásica de inicio-desarrollo-desenlace que sigue el relato, el tiempo externo e interno, el lugar y, especialmente, los personajes planos y arquetípicos (en este caso, las características de la protagonista y del antagonista). Una vez entendida la teoría, y para pasar a un plano más práctico, cada estudiante deberá relatar el cuento de “Caperucita Roja” empezando por el final; para ello puede usarse la siguiente estructura discursiva:

Final	Antes del final	Parte central	En el camino	Principio

ACTIVIDAD 4: VERSIONES DE *CAPERUCITA ROJA*

En esta tarea los estudiantes deberán trabajar en grupo. Se asignará una versión de “Caperucita Roja” a cada uno de ellos, de la siguiente manera:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5
Charles Perrault	Hans Christian Andersen	Hermanos Grimm	Roald Dahl	Gianni Rodari

Todas esas versiones pueden entenderse desde el nivel A2 y, si la actividad se realiza con niveles superiores a B2, se puede incluir la versión de James Finn Ganner, *Cuentos infantiles políticamente correctos*.

Para el trabajo en grupo se les marcarán las siguientes directrices:

- 1. Buscar el texto asignado en internet y comprenderlo, es decir, hay que usar el diccionario para las palabras nuevas o desconocidas.**
- 2. Buscar información sobre la vida del autor para hacer una breve presentación de él.**
- 3. Transformar el texto en una pequeña obra teatral, es decir, pasar el estilo indirecto en directo.**
- 4. Escribir un texto final en el que:**

a) hay que explicar cómo han trabajado juntos en esta tarea

b) valorar qué ha gustado y qué no

c) pensar si esta versión es la que conocían o no: ¿qué personajes/aspectos son iguales? ¿cuáles son diferentes?

Por tanto, en esta actividad se valorará la comprensión lectora, la expresión oral en las exposiciones de los autores, el uso de mecanismos gramaticales para transformar el texto en estilo directo (incluso permitiendo variaciones en el léxico para adaptarlo al nivel de español), la creatividad en las representaciones teatrales (que también admiten variaciones) y la expresión escrita del texto final.

Como repaso, se propone trabajar fragmentos de las obras para que los estudiantes identifiquen a qué versión pertenecen, justificando posteriormente sus respuestas (nótese que las de Perrault, los Hermanos Grimm y Andersen pueden necesitar aclaraciones previas del docente por el uso de un léxico y sintaxis más complejo que las otras versiones). Sirva de ejemplo:

“Vemos aquí que los niños -y sobre todo las niñas bonitas, elegantes y graciosas- proceden mal al escuchar a cualquiera, y que no es nada extraño que el lobo se coma a tantos. Digo el lobo, pero no todos los lobos son de la misma calaña. Los hay de modales dulces, que no hacen ruido ni parecen feroces o malvados y que, mansos, complacientes y suaves, siguen a las tiernas doncellas hasta las casas y las callejuelas. ¡Y ay de quien no sabe que estos melosos lobos son, entre todos los lobos, los más peligrosos!”²⁷

Este fragmento de la moraleja final del relato de Perrault puede compararse con la que se desprende del desenlace de la versión de Hans Christian Andersen que, a su vez, es similar también a la de los Hermanos Grimm:

“ (...) Las tres personas se sintieron felices. El cazador le quitó la piel al lobo y se la llevó a su casa. La abuelita comió el pastel y bebió el vino que le trajo Caperucita Roja y se reanimó. Pero Caperucita Roja solamente pensó: "Mientras viva, nunca me retiraré del sendero para internarme en el bosque, cosa que mi madre me había ya prohibido hacer.”²⁸

Respecto a la versión de los Hermanos Grimm, éstos incluyeron un segundo relato al cuento tradicional en el que el lobo vuelve a intentar entrar en la casa de la abuela donde está también Caperucita, pero en esta ocasión ambas permanecen en el interior sin abrir la puerta y ponen en el fuego de la chimenea un caldero hirviendo que es donde irá a parar el feroz animal. Esta narración incide en el carácter moral que los estudiantes suelen conocer porque, en su mayoría, han estudiado la época y la intención en los cuentos de los dos compiladores:

“También se dice que otra vez que Caperucita Roja llevaba pasteles a la abuelita, otro lobo le habló, y trató de hacer que se saliera del sendero. Sin embargo Caperucita Roja ya estaba a la defensiva, y siguió directo en su camino. Al llegar, le contó a su abuelita que se había encontrado con otro lobo y que la había saludado con "buenos días," pero con una mirada tan sospechosa, que si no hubiera sido porque ella estaba en la vía pública, de seguro que se la hubiera tragado. "Bueno," dijo la abuelita, "cerraremos bien la puerta, de modo que no pueda ingresar." Luego, al cabo de un rato, llegó el lobo y tocó a la puerta y gritó: "¡Abre abuelita que soy Caperucita Roja y te traigo unos pasteles!" Pero ellas callaron y no abrieron la puerta, así que aquel hocicón se puso a dar vueltas alrededor de la casa y de último saltó sobre el techo y se sentó a esperar que Caperucita Roja regresara a su casa al atardecer para entonces saltar sobre ella y devorarla en la oscuridad. Pero la abuelita conocía muy bien sus malas intenciones. Al frente de la casa había una gran olla, así que le dijo a la niña: "Mira Caperucita Roja, ayer hice algunas ricas salsas, por lo que trae con agua la cubeta en las que las cociné, a la olla que está afuera." Y llenaron la gran olla

27

En http://edu.mec.gub.uy/biblioteca_digital/libros/P/Perrault,%20Charles%20-%20Caperucita%20Roja.pdf

[Consulta: 12/02/2018]

28

En <https://www.cuentosinfantiles.net/cuentos-caperucita-roja/> [Consulta: 12/02/2018]

a su máximo, agregando deliciosos condimentos. Y empezaron aquellos deliciosos aromas a llegar a la nariz del lobo, y empezó a aspirar y a caminar hacia aquel exquisito olor. Y caminó hasta llegar a la orilla del techo y estiró tanto su cabeza que resbaló y cayó de bruces exactamente al centro de la olla hirviente, ahogándose y cocinándose inmediatamente. Y Caperucita Roja retornó segura a su casa y en adelante siempre se cuidó de no caer en las trampas de los que buscan hacer daño“.²⁹

Por su parte, la versión moderna del escritor Roald Dahl no ofrece gran complicación para los estudiantes a la hora de comprender su contenido y, a su vez, permite trabajar aspectos como la métrica, el ritmo y la musicalidad:

(...) la pobre anciana, al verlo, se asustó pensando:

"¡Este me come de un bocado!"

Y, claro, no se había equivocado:

se convirtió la Abuela en alimento en menos tiempo del que aquí te cuento.

Lo malo es que era flaca y tan huesuda que al Lobo no le fue de gran ayuda:

"Sigo teniendo un hambre aterradora...

¡Tendré que merendarme otra señora!"

Y al no encontrar ninguna en la nevera, gruñó con impaciencia aquella fiera:

"¡Esperaré sentado hasta que vuelva Caperucita Roja de la selva!"³⁰

Además, la versión de Roald Dahl ofrece elementos de humor que conectan también con la *Caperucita Roja* de Gianni Rodari, así como la inclusión del estilo directo e indirecto que los estudiantes pueden reconocer. De hecho, el cuento de Rodari es idóneo a la hora de convertir el relato en dramatización. Éste es el comienzo del diálogo entre un nieto y un abuelo despistado:

"- Érase una vez una niña que se llamaba Caperucita Amarilla.

- ¡No Roja!

- ¡Ah!, sí, Caperucita Roja. Su mamá la llamó y le dijo: "Escucha Caperucita Verde..."

- ¡Que no, Roja!

- ¡Ah!, sí, Roja. "Ve a casa de tía Diomira a llevarle esta piel de patata."

- No: "Ve a casa de la abuelita a llevarle este pastel".

- Bien. La niña se fue al bosque y se encontró a una jirafa.

- ¡Qué lío! Se encontró al lobo, no a una jirafa."³¹

Una vez conocidas todas las versiones que se han expuesto en grupos, se pedirá a los estudiantes que realicen una valoración global de las mismas y una particular de las diferencias que hay entre ellas atendiendo a factores históricos o culturales. Se puede tratar el caso de los Grimm donde "hay poderosas sospechas de que sus confidentes (narradores de cuentos) de aquella época "purificaron"

29

En <https://www.cuentosinfantiles.net/cuentos-caperucita-roja/> [Consulta: 12/02/2018]

30

En <http://recursosdidacticos.es/textos/lectura.php?id=408> [Consulta: 12/02/2018]

31

Gianni Rodari, *Cuentos por teléfono*. En

http://www.materialesdelengua.org/LITERATURA/TEXTOS_LITERARIOS/CUENTOS/contar/caperucita.htm [Consulta: 12/02/2018]

los relatos para no herir la susceptibilidad de los piadosos hermanos”, como afirma Pinkola Estés que estudió la pervivencia de determinados arquetipos en diversos relatos tradicionales³².

ACTIVIDAD 5: CAMBIAR TIPOLOGÍAS TEXTUALES

Estos relatos también son idóneos para trabajar las distintas tipologías textuales. Se propone en niveles intermedios transformar el relato en textos que predominen la descripción, la exposición, el diálogo o la argumentación.

La descripción de una imagen sacada de una versión ilustrada de “Caperucita Roja” para niveles básicos; de versiones modernas sobre este cuento (se propone “Caperucita de colores” de Carles Cano y Violeta Monreal³³) para niveles intermedios; y de solo un objeto o prenda, que bien puede ser la caperuza roja de la protagonista, en más de cien palabras para niveles avanzados. Para el diálogo, los estudiantes realizarán un texto en el que unos personajes entrevista a otros. Para la exposición se profundizará en los temas de la bondad y de la maldad, ofreciendo como punto de partida la siguiente cuestión: cómo la verdad mostrada puede ser engañosa o tomada como un absoluto. Después, este mismo tema puede debatirse y presentarse como texto argumentativo. Relacionado con esta última idea, se propone cambiar el punto de vista de la narración, es decir, tomar la perspectiva de cualquier otro personaje, ya sea en este caso la del lobo, madre, abuela o cazador. He aquí un ejemplo de una estudiante:

“Érase una vez un lobo que vivía en un bosque mágico. Todas las criaturas que vivían allí eran mágicas. Sin embargo, vivía allí también una pequeña niña que vestía una capucha roja. Se llamaba Caperucita. Y como la prenda que vestía era roja, la niña se llamaba como la capucha: Caperucita Roja. Todos piensan que se la hizo su abuela, pero la verdad es que su abuela nunca llegó a existir. Caperucita nunca tendría padres u otros parientes. Tenía solo sus vecinos mágicos. Ellos la crearon del rocío de la madrugada, de las hojas de perianto, del viento que sopla muy, muy lento. A pesar de ello Caperucita era un ser humano. “

Un día precioso cuando Caperucita iba a dar un paseo con su gatito que se llamaba Canica se chocó con el lobo. El lobo era grande como una montaña, su pelo era tan áspero como un papel abrasivo, sus ojos eran tan rojos que parecía que estuviera borracho. Y en este momento Caperucita Roja dio al lobo un gran abrazo. El lobo que se llamaba Enrique, era un amigo verdadero de Caperucita.

Caperucita Roja se quedó con boca abierta y le dijo: “¡Qué sorpresa verte aquí!”

Y el lobo le respondió: “¡A mí me has sorprendido también!”

Después ambos fueron a un prado, se sentaron en el césped y charlaron. Charlaron hasta que el sol se puso detrás del horizonte.

Finalmente se despidieron y cada uno se volvió a su casa.

Este fue un cuento corto sobre un día de Caperucita Roja que vivía en el bosque mágico absolutamente sola sin padres”.

Este ejemplo recoge errores frecuentes que pueden ser corregidos de manera colectiva para así, una vez explicados e interiorizados, se minimice su aparición en próximos ejercicios escritos. Los distintos textos que presenten los estudiantes permitirán repasar aspectos como el contraste entre los diversos pretéritos, los signos de puntuación en la incorporación del diálogo, el uso de sinónimos para evitar repeticiones, así como reforzar el trabajo con distintos conectores necesarios para una correcta redacción de textos argumentativos y/o expositivos. Nótese en este ejemplo que también hay que incidir en la coherencia textual, puesto que el relato que en este caso pretendía tomar la perspectiva del lobo, acaba centrándose en Caperucita Roja.

32

Mujeres que corren con los lobos. (Pág. 17, 1998).

33

En la editorial Chiquicuentos, del año 2013.

MATERIAL COMPLEMENTARIO

Como se expuso en un principio, puesto que estas actividades pueden tomarse como infantiles, se propone realizar una introducción que acerque el uso de los relatos tradicionales a la realidad del alumnado. En el caso de que se trate de adolescentes, podría comenzarse el tema de “Caperucita Roja” presentando el tráiler de una película del año 2011 (calificada como película para mayores de 16 años) que, en el caso de que la hayan visto, podrán comentarla y, si no, adivinar qué es lo que creen que pasa según lo visto en ese vídeo.

Un vídeo que ofrece una buena explotación en el aula de ELE es el anuncio de la marca de perfumes “Channel“. Dado que en él solo se utilizan música e imágenes muy sugestivas, es apto para todos los niveles de enseñanza del español y será el docente el que vaya realizando pausas y preguntas relativas tanto al léxico como a lo que ocurre, o podría ocurrir, en ese relato. En niveles superiores se propone la reflexión sobre lo que subyace en la publicidad al mostrar a esta nueva “Caperucita Roja“. En esta línea, el libro de Clarisa Pinkola Estés, *Mujeres que corren con los lobos* da pie a comentar los distintos arquetipos que aparecen en los relatos tradicionales y, después, se pueden valorar los que ella recoge. Por ejemplo, se propone la lectura y reflexión del siguiente fragmento:

“Los lobos sanos y las mujeres sanas comparten ciertas características psíquicas: una aguda percepción, un espíritu lúdico y una elevada capacidad de afecto. Los lobos y las mujeres son sociables e inquisitivos por naturaleza y están dotados de una gran fuerza y resistencia. Son también extremadamente intuitivos y se preocupan con fervor por sus vástagos, sus parejas y su manada. Son expertos en el arte de adaptarse a las circunstancias siempre cambiantes y son fieramente leales y valientes”³⁴

La idea principal es suscitar la conversación en el aula, que el estudiante tome partido mostrando su acuerdo o desacuerdo ante tales afirmaciones. De la misma manera, se puede analizar el componente pedagógico de estos relatos como apunta Mazo Meza:

“El cuento es educativo por la historia misma que relata. Con frecuencia, el héroe es un muchacho que deja a sus padres, parte solo, viaja, descubre el mundo y sufre pruebas que ha de superar para convertirse en adulto. El reino del cuento no es más que el universo familiar cerrado y delimitado donde se desarrolla el drama fundamental del hombre. El cuento tiene, desde esta perspectiva una función iniciática y, por tanto, un valor pedagógico y didáctico”³⁵

En conclusión, las actividades aquí descritas plantean eminentemente el desarrollo de las destrezas comunicativas del alumnado, sin entrar en la profundización de aspectos léxicos, sintácticos o morfológicos que, en el caso de que fuera necesario, se dejan a juicio del docente. El diseño de estas propuestas ha contado con la fuerza que desprende el relato tradicional por su capacidad de generar otros relatos, ya sean orales o escritos. En este sentido, se pretende que el estudiante encuentre involuntariamente una manera cómoda y segura de expresarse. Para ello se le sitúa en un contexto que conoce y se le marcan unas pautas que podrán desarrollar sus capacidades lingüísticas y creativas. Por último, las tareas expuestas ofrecen la posibilidad de ser explotadas valorando su enfoque reflexivo ya que el docente puede compartir con el alumnado la finalidad del ejercicio e intentar que éstos sean conscientes de su aprendizaje, es decir, que, por una parte, adquieran un mejor conocimiento de los componentes discursivos y culturales de la narración y, por otra, se animen, incluso, a conversar más.

34

Introducción. (Pág. 9, 1998).

35

El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los alumnos de quinto grado del Centro Educativo Santa Inés del Monte del municipio de Cáceres. (Pág. 27, 2013)

BIBLIOGRAFÍA

- CRESPO SASTRE, M^a TERESA. GONZÁLEZ VILLÁN, CARLOS. El cuento en la enseñanza de español como lengua extranjera. Una propuesta didáctica. Actas del I Congreso Internacional de Lengua, Literatura y Cultura Española, coord. por Jorge Martí Contreras. Valencia. Págs. 169-183. 2007.
- DE MINGO GALA, JOSÉ A. La enseñanza de la conversación en el aula de ELE. Propuesta de contenidos para el curso de conversación intermedio (B1) del I.C. de Estambul. Máster en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera UIMP – Instituto Cervantes, 2008
- JIMÉNEZ LUNA, Esther. Los factores afectivos en las programaciones de cursos. La motivación. Universidad Antonio de Nebrija, 2005.
- LOZANO, Gracia y RUIZ CAMPILLO, Plácido. Criterios para el diseño y la evaluación de materiales comunicativos. Centro de Lenguas Modernas. Universidad de Granada, 2009.
- MARTÍNEZ DE RITUERTO MARTÍNEZ, ANA MARÍA. Los cuentos en la enseñanza del español como lengua extranjera en el marco de las Secciones Internacionales españolas. Trabajo de Fin de Grado. Facultad de Educación de Palencia. Universidad de Valladolid, 2015.
- MAZO MEZA, YONAHIRA. El cuento como estrategia didáctica para mejorar la producción escrita en los alumnos de quinto grado del Centro Educativo Santa Inés del Monte del municipio de Cáceres. Universidad De Antioquia Facultad De Educación Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Humanidades Lengua Castellana Caucasia, Antioquia, 2013.
- Pinkola Estés, clarisa. Mujeres que corren con los lobos. Ediciones B, Barcelona, 1998.
- OROPEZA ESCOBAR, MINERVA. Dinámica léxica en narrativa oral tradicional. Estudios de Lingüística Aplicada. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Sede Golfo. Año 34, Núm. 64 (diciembre 2016)
- VILCHES FURIÓ, Marcela. El desafío de motivar a los alumnos de ELE Análisis comparativo de dos manuales de enseñanza de ELE en torno a estrategias de aprendizaje de lengua, destrezas de lengua y motivación. GÖTEBORGS UNIVERSITET, 2011.
- VV. AA. Actividades didácticas en Español. N° 2. SUÁREZ CAMPOS, Laura y MORA ALAÉZ, Cristina. “¿Conoces el cuento de Cenicienta?” págs. 130-135. NIVEL B2-C2, junio 2012.



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN ESLOVAQUIA

AGREGADURIA DE EDUCACION