

**ESTUDIOS DE
FILOLOGÍA MODERNA Y TRADUCCIÓN
EN LOS INICIOS DEL NUEVO MILENIO**

Actas del I Encuentro de Estudios de Filología Moderna y Traducción

Departamento de Filología Moderna de la ULPGC

29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2001

Coordinadora de la edición: Sonia Bravo Utrera

**ESTUDIOS DE
FILOLOGÍA MODERNA Y TRADUCCIÓN
EN LOS INICIOS DEL NUEVO MILENIO**

Actas del I Encuentro de Estudios de Filología Moderna y Traducción

Departamento de Filología Moderna de la ULPGC

29 y 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2001

Coordinadora de la edición: Sonia Bravo Utrera

Organización y edición de las Actas:

Francisco Alonso Almeida
Thomas Barth
Sonia Bravo Utrera
Mercedes Cabrera Abreu
Richard Clouet
Laura Cruz García
Leticia M^a Fidalgo González
M^a del Pilar García de la Rosa
Rosa Delia González Santana
Gisela Marcelo Wurnitzer
Ana María Monterde Rey
Alicia Rodríguez Álvarez
David Shea
M^a Jesús Vera Cazorla
Francisco Vizcaíno Ortega

Colaboradores

Miguel Cámara Palazón
Esperanza de la Torre Acosta

PRESENTACIÓN

Sonia Bravo Utrera. Presidenta del Comité Organizador del I Encuentro Internacional de Estudios de Filología Moderna y Traducción.

PONENCIAS

“Lenguas para fines específicos y terminología: algunos aspectos teóricos y prácticos”.
Guadalupe Aguado de Cea (Universidad Politécnica de Madrid, España)

“Language, Stage-Language and Performability”. David Johnston (Queen’s College,
Belfast, Irlanda del Norte)

“Ciencia o tecnología”. Zinaida Lvoskaya (ULPGC, España)

“El siglo de las voces”. Carla Matteini (ACE, Traductores, España)

“El grado de científicidad de la disciplina que se ocupa del estudio de la traducción”.
Roberto Mayoral Asensio (Universidad de Granada, España)

“El inglés digital y la lingüística de la red: filología y traducción en Internet”. Santiago
Posteguillo Gómez (Universidad Jaume I, Castellón, España)

COMUNICACIONES

Enseñanza de las lenguas y de la traducción

“La práctica dramática en el aprendizaje del inglés por futuros maestros especialistas en
lengua extranjera: una propuesta didáctica”. Patricia Arnaiz Castro (ULPGC, España)

“Un proyecto de investigación: 'De la traducción general a la traducción especializada;
modelos didácticos'”. Sonia Bravo, Alicia Bolaños, Víctor González, Ana María
Monterde, Karina Socorro (ULPGC, España)

“El análisis descriptivo de textos publicitarios como recurso didáctico en la formación
del traductor”. Isabel Cómitre Narváez (Universidad de Málaga, España)

“Creación de bancos de datos terminológicos con MultiTerm: una experiencia docente”.
Ana María Monterde Rey (ULPGC, España)

“*Mundos culturales* de Rusia y su reflejo en la asignatura 'Cultura y Civilización' dentro
de la enseñanza de ruso en la Facultad de Traducción e Interpretación”. Natalia
Moshchinskaya y Jadwiga Stalmach Pajestka (ULPGC, España)

“Evaluación comparativa del currículum de Lengua Francesa, durante la escolaridad obligatoria, entre España, Italia y Portugal”. Félix Núñez París (Universidad SEK, Segovia, España)

“Let them Tell us: Learner Perspectives on Strategic Approaches”. Gina Oxbrow (ULPGC, España)

Estudios culturales y literarios

“Little Magazines in the Development of Language Poetry”. Manuel Brito Marrero (Universidad de La Laguna, España)

“Dos visiones de *La Alhambra* de Washington Irving”. María Mercedes Enríquez Aranda (Universidad de Málaga, España)

“La identidad cubanoamericana: cuestión de esencias”. Leticia Fidalgo González (ULPGC, España)

“Los rostros de la (con)tradic(c)ión en *The God of Small Things* de Arundhati Roy”. M^a Pilar González de la Rosa (ULPGC, España)

“Las funciones del cuento fantástico en *Contes initiatiques peuls* de Amadou Hampâté Bâ”. Rosa Delia González Santana (ULPGC, España)

“Classifying Shakespeare's Comic Heroes”. Teresa Guerra Bosch (ULPGC, España)

“Sobre documentación viajera canadiense”. Santiago Henríquez Jiménez (ULPGC, España)

“American First Ladies in Wartime”. Pierre-Marie Loizeau (Université d'Angers, Francia)

“El universo criminal en la novela policíaca de P.D. James”. Sandra Marrero Morales (ULPGC, España)

“La formación humanista en la Sociedad del Conocimiento”. Concha Sofía Pérez Díaz (ULPGC, España)

“Género policíaco en la era postmoderna”. Cristina Santana Quintana. (ULPGC, España)

“Un vacío en nuestra alma' y Luis Eduardo Aute: reclamando las humanidades y la memoria colectiva dentro del contexto de la cultura pop estadounidense en el siglo XX”. David Shea (ULPGC, España)

“The Influence of the Czech and Ukranian National Movements on the Polish National Identity, 1830-1848”. Danuta Sosnowska (Universidad de Varsovia, Polonia)

“Conte de fées et argumentation publicitaire”. Daniela Ventura (ULPGC, España)

“La exposición del humor en dos obras de Helen Fielding: *Bridget Jones’s Diary* y *Bridget Jones: The Edge of Reason*”. M^a Jesús Vera Cazorla (ULPGC, España)

Estudios diacrónicos y sincrónicos en Lenguas Extranjeras

“Los anglicismos en la prensa canaria: un estudio sincrónico”. Fayna Brito Pérez (Licenciada en Traducción e Interpretación, ULPGC)

“Interferencias léxico-semánticas entre el inglés como L2 y el francés como L3 en hispanohablantes: una experiencia con los alumnos de Traducción e Interpretación”. Richard Clouet (ULPGC, España)

“La interpretación de enunciados lingüísticos: noción de *dinámica del contexto*”. María Jesús González Márquez (ULPGC, España)

“Los internacionalismos como falsos amigos”. Slavomira Jezková (Universidad Agrícola Checa de Praga, República Checa)

“Explicación funcional de la alternancia activa-pasiva”. Carolina Rodríguez Juárez (ULPGC, España)

Estudios sobre Traducción

“La traducción de referencias culturales: una experiencia docente innovadora”. Elvira Cámara Aguilera (Universidad de Granada, España).

“¿De qué depende la 'traducibilidad'? El término 'equivalencia' en la teoría actual”. Leticia Herrero Rodes (Universidad Autónoma de Madrid)

“La traducción de la variación lingüística en el poema *The Tyger* de William Blake”. Marcos Hormiga Santana (Escuela de Idiomas de Las Palmas de Gran Canaria, España)

“Ideología, traducción y manipulación”. Isabel Pascua Febles y Gisela Marcelo Wirnitzer (ULPGC, España)

“Metáfora lorquiana en traducciones anglosajonas”. Tania Ramírez García (IBAD, Las Palmas de Gran Canaria, España)

“Traduttore Pecatore: la sinecura del traductor literario”. José Rodríguez Herrera (ULPGC, España)

“Código conceptual de un autor y traducción del texto literario. Consideraciones sobre la equivalencia comunicativa de la traducción española de *Vol de Nuit* de A. De Saint-Exupéry”. Angeles Sánchez Hernández (ULPGC, España)

La traducción y la interpretación en el ámbito internacional

“Logros del sistema legal en referencia a la interpretación: la primera generación de intérpretes jurídicos en EEUU”. Nancy Festinger (NY SU Courts, EE UU)

“El sistema de traducción en los organismos internacionales: la experiencia en las Naciones Unidas”. Borja Ortiz de Gondra (Traductor de la ONU y la OMC, España)

Lenguas para fines específicos

“Posibilidades que ofrece internet en la enseñanza y adquisición de lenguas extranjeras para niños y jóvenes”. Elisa Álvarez Fernández y M^a Mar Soliño Pazó (Universidad de Salamanca, España)

“Tipología textual y didáctica del inglés en los estudios de informática: los manuales de instrucciones”. Laura Cruz García (ULPGC, España)

“Fundamentos lingüísticos del español aplicado a la traducción”. M^a Jesús García Domínguez y Gracia Piñero Piñero (ULPGC, España)

“La adquisición de conocimientos básicos de lengua alemana en materia de tráfico por parte de la Policía Local”. Elisa González Dorta (Escuela Oficial de Idiomas, Santa Cruz de Tenerife) y Jesús Rodríguez (Policía Local de Santa Cruz de Tenerife)

“La aplicación de técnicas de lingüística de corpus a la enseñanza del análisis gramatical a estudiantes de E/LE”. Jos Hallebeek (Universiteit van Nijmegen, Países Bajos)

“Computing Terms in *The Economist*: an Approach to the Analysis of the Technical Word Formation”. Concepción Hernández Guerra (ULPGC, España)

“English for Tourism: a Discourse of its Own”. Pilar de Juan González (ULPGC, España)

“Inglés para Ingeniería Técnica en Informática de Gestión e Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas: el fomento de la autonomía en el aprendizaje”. Alejandro F. López de Vergara Méndez y José A. Luis Estévez (Universidad de La Laguna, España)

“Importancia de los aspectos culturales en la enseñanza/aprendizaje del alemán turístico y empresarial”. Gisela Marcelo Wirnitzer y Gabriele Becher (ULPCG, España)

“English for Academic Purposes: A Needs Analysis for Teachers in the Twenty-first Century”. Maureen Mulligan (ULPGC, España)

“*Enjoy Using this Practical Guide*: diferencias pragmáticas y culturales entre los manuales informáticos estadounidenses y españoles”. María Jesús Rodríguez Medina (ULPGC, España)

TALLERES

“Estrategias innovadoras para la didáctica de la traducción informática: especialización e integración profesionales al servicio del proyecto internacional de documentación sobre Linux”. Luis Antúnez, Alicia Bolaños, Ricardo Javier Cárdenes, Iván de Juanes (ULPGC, España).

PRESENTACIÓN

La estrecha relación que existe entre las diversas disciplinas que se ocupan del lenguaje no es una limitación para su estudio independiente, sino un reto que los especialistas en este campo deben asumir como una de las características intrínsecas de su quehacer. El desarrollo de todas las ciencias está plagado de cruces de caminos en los que la interdependencia de ideas y conceptos, de métodos de estudio, de objetivos generales y particulares de trabajo, entre otras muchas cuestiones relevantes, constituye un hecho real.

Desde la *Poética* de Aristóteles hasta nuestros días, la tradición y la modernidad han recorrido de la mano- en ocasiones en armonía y otras en franca negación y desacuerdo- los senderos de las diferentes ramas vinculadas a la lengua y a la cultura. Las lenguas son modos de pensar y la cultura deviene seno cálido y abierto a la asunción de dichos modos. Hijos del Renacimiento, los investigadores occidentales sabemos que el esplendor de una época anuncia siempre la aparición de fenómenos nuevos a partir de los ya establecidos y que ello es consecuencia lógica del devenir histórico-cultural.

La filo-logía como disciplina dedicada al estudio de la lengua forma parte consustancial de los estudios culturales en su particularidad linguocultural. Múltiples son las derivaciones del árbol de la filología pero todas ellas se nutren de un tronco común de rica savia. Este enfoque nos permitió concebir el proyecto de reunir en un encuentro académico internacional a los interesados en temas afines a los estudios de filología moderna y traducción, a partir de la existencia de una estructura universitaria consolidada: el Departamento de Filología Moderna de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Con varias áreas de conocimiento y diversas lenguas extranjeras, reunirnos todos e intercambiar experiencias, así como salir a la palestra científica en nuestro propio entorno profesional pequeño, por así llamarle, era ciertamente un propósito fascinante.

Dicho propósito contó con el apoyo de los colegas que integraron el Comité Organizador del I Encuentro Internacional de Estudios de Filología Moderna y Traducción 2001 y con la amplia participación de especialistas adscritos a organizaciones relacionadas con la

filología y la traducción -ACE, Traductores, España, la ONU y la OMC, NY US Courts, EE UU-, así como con profesores de las Escuelas Oficiales de Idiomas de Las Palmas de Gran Canaria y de Santa Cruz de Tenerife; el IBAD de Las Palmas de Gran Canaria; la Universidad Agrícola Checa de Praga y la Université d'Angers, Francia; la Universidad de La Laguna; la Universidad de Campina, São Paulo, Brasil; las Universidades de Córdoba, Granada y la Jaume I de Castelló; las de Málaga y Segovia, España; el Queen's College de Irlanda del Norte; la Universidad Politécnica de Madrid y la Universidad de Salamanca, España; la Universiteit van Nijmegen, Países Bajos y la Universidad de Varsovia, Polonia.

Esta diversidad de centros y organizaciones participantes respondió a la temática del Encuentro y logró satisfacer con creces sus líneas iniciales: enseñanza de las lenguas y de la traducción; estudios culturales y literarios; estudios diacrónicos y sincrónicos en lenguas extranjeras; estudios sobre traducción; la traducción y la interpretación en el ámbito internacional; lenguas para fines específicos y talleres acerca de cuestiones filológicas y de traducción. La presentación de estas Actas recoge, en secciones especializadas, trabajos que responden a las líneas enumeradas con anterioridad. Hacemos notar que no todas las comunicaciones y ponencias leídas se recogen en este volumen ya que estaban comprometidas para su publicación desde antes; no obstante, el que hayan sido parte de nuestras reflexiones es algo importante que deseamos destacar y agradecer.

La intención de este foro es abrir un debate general que incorpore la labor diaria de especialistas en filología y traducción y que estimule los intercambios interdisciplinares, sobre la base de una concepción amplia de los estudios culturales en nuestros días y sin menoscabar la significación de las disciplinas particulares y su independencia científica. Es indudable que los temas abordados constituyen fragmentos correlacionados de un todo mayor: comunicación y cultura.

Esta orientación del I Encuentro ha permitido a sus participantes, y permitirá ahora al lector de estas Actas, tratar asuntos distantes en el tiempo cronológico real como lo son las profesiones que surgen en nuestros días al calor de las nuevas tecnologías o la didáctica de la traducción informática y, digamos, la poesía de Federico García Lorca en sus traducciones al inglés; los manuales informáticos estadounidenses y españoles, por un

lado y los personajes cómicos en la obra de Shakespeare, por otro; el Inglés para fines específicos en el siglo XXI y dos visiones de *La Alhambra* de Washington Irving; la videoconferencia, por una parte y la variación lingüística en *The Tiger* de William Blake, por otra.

Al mismo tiempo, hemos profundizado en la científicidad de los estudios de traducción; en determinados aspectos teóricos y prácticos de la dilogía “Lenguas para fines específicos-Terminología”; en la intertextualidad sugerida entre *El siglo de las luces* y ese “siglo de las voces” que parece ser nuestra época polifónica de profundos estremecimientos sociales y transformaciones científicas; en la poesía de Duncan Campbell Scott; la identidad cubanoamericana; la identidad nacional polaca; los *mundos culturales* de Rusia; el discurso publicitario en anuncios y en relación, en otra de las comunicaciones leídas, con los cuentos de hadas y también el análisis descriptivo de los textos publicitarios; la práctica dramática en la formación de maestros de lenguas extranjeras; la didáctica de las traducciones especializadas; la creación de bancos de datos terminológicos.

También hemos podido replantearnos cuestiones culturales y/o lingüísticas clave como la perspectiva de los estudiantes y su visión activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje; la evaluación comparativa del curriculum de francés en España, Italia y Portugal; la formación humanística y su papel en la Sociedad del Conocimiento; las referencias culturales de la sociedad de consumo; la documentación viajera canadiense; los cuentos de Amadou Hampaté Ba; el lenguaje poético y los *little magazines*; la narrativa de Arunhati Roy; el género policíaco; la novela de P.D. James; las Primeras Damas en tiempos de guerra, entre otros.

Comunicaciones muy precisas exponen acerca de los anglicismos en la prensa canaria; sobre el humor en la obra de Helen Fielding; la noción dinámica del *contexto* en los enunciados lingüísticos; las técnicas de lingüística de corpus en la enseñanza de LE; las interferencias léxico-semánticas en la enseñanza de lenguas; la alternancia activa-pasiva en la lengua inglesa; tipología textual y didáctica del inglés en los estudios de informática; el aprendizaje de lenguas extranjeras en el ámbito empresarial y en el del turismo, así

como en la formación de la policía local; los fundamentos lingüísticos del español aplicado a la traducción; los internacionalismos.

La traducción está presente, además de en los trabajos ya citados, en enfoques singularizados desde varios ángulos: código conceptual de un autor literario; *traduttore peccatore*; equivalencia y traducibilidad; ideología y traducción; la traducción de referencias culturales.

La presencia de profesionales del campo de la traducción e interpretación en organismos internacionales, y de escritores y críticos literarios expandió los fines del Encuentro y contribuyó al acercamiento entre el mundo académico y el profesional. La asistencia de alumnos de Filología, de Traducción e Interpretación y de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria satisfizo uno de los deseos fundamentales del Comité Organizador de este I Encuentro Internacional de Estudios de Filología Moderna y Traducción: hacer que los futuros profesionales de las especialidades linguoculturales compartan a fondo con sus colegas mayores y “vivan” la vida que han escogido para su futuro laboral.

Agradecemos el arduo trabajo de todos los miembros del Comité Organizador, sus acertadas propuestas y análisis desprejuiciados en aras de alcanzar nuestros objetivos; quedamos reconocidos y obligados con todos los que creyeron en esta idea y nos ayudaron a perfilarla; expresamos nuestro agradecimiento especial a los destacados académicos de universidades extranjeras y españolas que estuvieron en Las Palmas durante esta fiesta académica, a nuestros compañeros de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y a la Dirección del Departamento de Filología Moderna por su apoyo; por último y en primer lugar, a los becarios que cuidaron con esmero y amor la hospitalidad canaria y a los que han contribuido a que esta edición sea realidad.

Sonia Bravo Utrera
Presidente Comité Organizador
I Encuentro Internacional de Estudios de Filología Moderna y Traducción
Las Palmas de Gran Canaria, mayo de 2002

PONENCIAS

LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS Y TERMINOLOGÍA: ALGUNOS ASPECTOS TEÓRICOS Y PRÁCTICOS¹

Guadalupe Aguado de Cea

Universidad Politécnica de Madrid

Resumen

Es generalmente reconocida la relación existente entre las lenguas para fines específicos, también denominadas “lenguas de especialidad” y la terminología ya que están presentes en los mismos ámbitos de comunicación, y participan del mismo conocimiento especializado. Sin embargo, la interpretación que, a veces, se hace de la terminología restringiéndola únicamente a los términos específicos de un campo del conocimiento ha limitado su proyección en el ámbito de las lenguas de especialidad. En esta comunicación se hace una reflexión sobre algunos aspectos teóricos y prácticos que pueden abrir nuevos panoramas en esta relación.

Abstract

There is wide acceptance of the relationship between languages for specific purposes (LSP), sometimes called special languages and terminology. Both are present in the same specialized communication environments and participate of the same specialized knowledge. Yet, the restricted interpretation of terminology that sometimes has been made, considering it just as a set of lexical items, has limited the importance of its study in the field of special languages and in LSP. In this paper, some reflections on the theoretical as well as the practical aspects are presented in order to enhance their relationship.

1. Introducción

En el título que he propuesto para esta conferencia aparecen unidas las lenguas para fines específicos y la terminología, pero hemos de convenir, desde un principio, que ambas admiten diversas interpretaciones. Por ello, comenzaré acotando el alcance que pueden tener y el sentido con el que las planteo aquí. Luego veremos las relaciones existentes entre ellas, y las posibilidades que ofrecen en el marco interdisciplinar en el que se desarrollan, tanto desde el punto de vista de la investigación como desde el punto de vista docente, en sus aspectos teóricos y prácticos.

Conviene, pues, que comencemos con unas puntualizaciones sobre esos términos, que nos son familiares a todos – inglés para fines específicos (IFE), lenguas para fines específicos (LFE), lenguas o lenguajes de especialidad o lenguas especializadas- ya que todos ellos reflejan una misma realidad, incluso un mismo objeto de estudio, pero desde una perspectiva diferente.

¹ Texto de la conferencia impartida en la Universidad de las Palmas de Gran Canaria, en Noviembre de 2001.

2. Del ESP a los lenguajes de especialidad. Definiciones.

Dentro del ámbito de la lingüística aplicada, es ya de todos conocido que el término que mayor éxito tuvo en un principio fue *English for specific purposes (ESP)*, y éste se originó en el ámbito de la enseñanza de una lengua, como es la lengua inglesa, a profesionales y técnicos que la requerían para satisfacer unas necesidades concretas de comunicación y con un tiempo limitado. Posteriormente, el impulso que se ha dado en la Unión Europea a las relaciones entre universidades de diferentes países, el trasvase de técnicos, especialistas, ingenieros y la llegada de numerosos emigrantes del norte de África o de otros países europeos ha creado la necesidad no sólo de aprender otras lenguas, (Arntz 1996: 109 y ss.) sino de plantearlas con las mismas o similares finalidades laborales y comunicativas con las que se originó el denominado *ESP*. Un buen ejemplo de este nuevo planteamiento lo tenemos en el caso del español, y en el hecho de que se haya celebrado el año pasado el primer congreso internacional de “Español con fines específicos”. Así pues, la trama que da cuerpo a este enfoque de “lenguas con fines específicos” es la *instrumentalidad* y la *especificidad*, que son las que determinan la enseñanza de la lengua misma. En este escenario de las lenguas para fines específicos, han estado siempre presentes tareas como el diseño de los cursos, la elaboración de materiales, el análisis de necesidades, el estudio de las características léxicas del texto, etc., entre otros temas fundamentales.

Esta tendencia, más enfocada a la enseñanza, se ha visto enriquecida por la nueva dimensión funcional, comunicativa e interdisciplinar del lenguaje. Ello ha producido una evolución natural de las lenguas con fines específicos, que han incorporado las nuevas corrientes lingüísticas a la didáctica de dichas lenguas, teniendo en cuenta no sólo la comunidad lingüística, sino la discursiva, y los rasgos pragmáticos que caracterizan la lengua empleada en los distintos campos del saber. Dentro de esta nueva corriente, destaca la relacionada con el entorno académico y el ejercicio profesional, que forma un núcleo que Alcaraz llama, al referirlo al inglés, “Inglés profesional y académico” –IPA (Alcaraz 2000).

La docencia de las lenguas con fines específicos, planteada así, es decir, teniendo en cuenta los aspectos que acabo de mencionar, le supone al profesor, además de una inmersión constante en una nueva comunidad epistemológica, un continuo aprendizaje de situaciones, de géneros lingüísticos y de términos específicos, ya que el ritmo en la

evolución científica y tecnológica, especialmente en las áreas relacionadas con las tecnologías de la información es vertiginoso. Esta evolución, a la vez, ha contribuido a que las necesidades de comunicación del mundo actual estén marcadas por un carácter plurilingüe y por un nivel grande de especialización y esto haya abierto la puerta para hablar de lenguajes de especialidad, contrapuesto al lenguaje general como reconoce Cabré (1999: 151).

Estamos, pues, ante un mismo objeto de estudio: la lengua que se utiliza en un ámbito de especialidad concreta, pero que tiene unas connotaciones diferentes si se plantean como lenguas o lenguajes de especialidad.

¿Qué es lo que cambia? Al hablar de lenguas o lenguajes de especialidad se pasa de la perspectiva docente, que tiene el *ESP* o el IFE, hacia un enfoque de las lenguas como vehículo de transmisión del conocimiento especializado y donde se contemplan diferentes formas de representación de la realidad, diversos modos de expresión, y se tienen en cuenta las circunstancias pragmáticas en las que tiene lugar este proceso comunicativo. Así pues, lo que en realidad ha cambiado es *la perspectiva de estudio*, ya que se ha pasado de un enfoque cuyo eje principal es el alumno que aprende una lengua, a contemplar la lengua misma caracterizada por una temática específica, utilizada en unas situaciones pragmáticas determinadas, mediatizadas por los interlocutores, con unas finalidades concretas y como herramienta indispensable para crear ciencia. Todos sabemos que en el proceso de creación de la ciencia, además de descubrir, es preciso denominar, atribuir nuevos términos a los objetos o procesos que designan nuevas realidades, de ahí que la terminología mantenga una relación de inclusión con los lenguajes de especialidad. Es decir, la terminología es uno de los aspectos fundamentales de los lenguajes de especialidad.

3. Variantes en cuanto a la denominación.

Son varias las denominaciones que suelen dar los lingüistas a las lenguas tomadas desde esta perspectiva que acabamos de ver: en inglés, *languages for special purposes –LSP–* o *special subject languages*, como las llaman Sager, Dungworth y McDonald (1980); (es decir, lenguajes o lenguas– pues en inglés sólo hay un término para ambas– de especialidad determinados por el contenido temático) o *sublanguages*, término utilizado fundamentalmente en los trabajos relacionados con el tratamiento del lenguaje natural

por medios automáticos; en francés, *langue de spécialité*, (Kocoureck 1982) o *langue spécialisée*, como la denomina Lerat (1997); en alemán, se utiliza *Fachsprachen*, e incluso *Teknolekt*, aunque este término se limite meramente al subcódigo léxico de cada especialidad; en español, se conocen como lenguas de especialidad, lenguajes de especialidad, o lenguas especializadas. Vemos, pues, que hay variedad de denominaciones, según sea la perspectiva desde la que se contemple, pero también hay diferencias en cuanto al alcance conceptual.

4. Precisiones en cuanto al alcance

En un sentido amplio, se emplea “lengua” como equivalente de “idioma”. Esta acepción de lengua como sinónimo de idioma es posiblemente la acepción más frecuente, en especial si lo referimos a la lengua que habla una comunidad. Sin embargo, está claro que la lengua es una estructura compleja en la que se articulan diferentes sistemas de signos convencionales que permiten al hablante que conoce cómo funcionan esos sistemas y las reglas que los rigen emitir diferentes mensajes, según la situación comunicativa de que se trate. En la lengua general están los sistemas o los recursos lingüísticos que pueden utilizarse tanto en las situaciones “marcadas” como en las “no-marcadas” o neutras, aunque en la lengua común las situaciones que se dan pueden considerarse como “no-marcadas”.

Por otra parte, es sabido que el “lenguaje”, en sentido general, es la capacidad que tienen los seres humanos para comunicarse entre sí por medio de signos lingüísticos. Pero el lenguaje no puede explicarse como una mera estructura formal y semántica, sino que es preciso abordarlo desde su vertiente social, porque es el vehículo que utilizan las personas para comunicarse, transmitir información y organizar sus conocimientos.

Así, cuando hablamos de “lenguaje de especialidad” se hace referencia al subconjunto de códigos o sistemas que tienen unas características “especiales”, propias de cada uno de ellos, como la temática, la situación comunicativa, el medio en que se produce esta situación, el tipo de interlocutor, la intención del hablante, etc. Las situaciones en las que se emplean los lenguajes de especialidad se pueden considerar como “marcadas”.

Algunos lingüistas entienden los lenguajes de especialidad como códigos completos diferenciados del lenguaje general (Hoffmann 1979: 16). Otros, como

Rondeau (1984: 23), consideran los lenguajes de especialidad como un mero conjunto de vocabularios especializados, lo cual reduce los lenguajes de especialidad a meras variaciones léxicas.

En un tercer escenario están aquellos que consideran los lenguajes de especialidad como sub-conjuntos fundamentalmente pragmáticos del lenguaje (Sager, Dungworth y McDonald 1980; Picht y Draskau 1985; Varantola 1984) caracterizados por tres variables: la temática, los usuarios y las situaciones de comunicación.

En esta línea, hemos de acordar que los lenguajes de especialidad son, pues, los instrumentos básicos de la comunicación entre profesionales. Sin embargo, al hablar de profesionales conviene distinguir entre productores de estos lenguajes y receptores, pues los receptores no tienen necesariamente que ser personas que tienen un nivel de formación superior, ya que estos lenguajes también se emplean en distintos niveles de especialidad y con distintos grados de abstracción y especialización. Piensen por ejemplo, en el lenguaje que pueden emplear los arquitectos entre sí, el que utilizan con los ingenieros y el que emplean con el albañil o el que esté a pie de obra. En el ámbito de las denominadas tecnologías de la información podemos considerar las revistas de informática que se venden en los kioscos, y el público al que van destinadas, ya que no es necesariamente el especialista.

Por tanto, es claro que los lenguajes de especialidad se dan en diversas situaciones comunicativas y el elemento que caracteriza fundamentalmente a cada uno de estos lenguajes, dentro de la temática, es la terminología. Los términos son, pues, los que dan personalidad a un campo de conocimiento y los que reflejan la estructura conceptual de la disciplina.

5. La terminología

Una vez enmarcado lo que entendemos por “lenguajes de especialidad”, vamos a ver la relación que mantienen estos con la terminología, que es también un término polisémico. Al hablar de terminología, podemos referirnos a 1) el conjunto de términos de una especialidad, 2) las tareas prácticas encaminadas a la recopilación, descripción y normalización de los términos y 3) la misma disciplina, que aborda el estudio de los términos en su vertiente teórica y aplicada, desde una perspectiva multidisciplinar.

Para llevar a cabo tareas en este campo es importante que analicemos cuál es el objeto de estudio de la terminología. Etimológicamente podemos entender que terminología procede de término, que a su vez es de origen latino, e indicaba palabra o expresión. Pero los términos pueden tener diferentes acepciones, una más restringida y otra más amplia. Por un lado, se puede entender término como “unidad de denominación” utilizada en un ámbito especializado y, en este sentido, se limitaría a los términos exclusivamente formados por nombres. Por otro lado, se presenta con una acepción más amplia, en el que se incluyen todos los elementos léxicos, sean grupos nominales, adjetivales, verbales o locuciones, la fraseología específica con sus correspondientes registros y niveles de especialidad y los símbolos y elementos convencionales no lingüísticos. Esta acepción más amplia es la que, por ejemplo, un traductor realmente necesita al abordar la traducción de los textos técnicos y la que difícilmente ve reflejada, por completo, en los diccionarios técnicos. De ahí que, en muchos casos, deba recurrir a la lectura de diferentes documentos sobre el tema que esté traduciendo para poder “aprehender” esa fraseología específica del lenguaje de especialidad o a la consulta de los expertos, técnicos o especialistas.

6. Terminología y lenguajes de especialidad: punto de encuentro interdisciplinar

Los lenguajes de especialidad y la terminología están presentes en los mismos ámbitos de comunicación, es decir, aquellos relacionados con el conocimiento especializado, con su representación y transmisión. En el ámbito de esta comunicación especializada podemos encontrar diferentes procesos, como es la comprensión e interpretación de los textos; la producción de textos de especialidad, según el género que se requiera; la clasificación conceptual en taxonomías o en ontologías, o la traducción de textos técnicos, como ya hemos mencionado antes.

Así pues, los términos o unidades terminológicas son objeto de estudio para diferentes campos del saber y profesiones. Para los científicos de cada una de las especialidades porque tras una correcta conceptualización y designación de la realidad pueden transmitir sus conocimientos; para los traductores de textos científico-técnicos, procedan del campo lingüístico o científico, porque son verdaderamente mediadores en la transmisión de los conocimientos científicos; para los documentalistas, porque estas unidades terminológicas son el soporte para la búsqueda en una correcta organización

conceptual; para los profesores de lenguas de especialidad porque suponen el armazón sobre el que se engarzan muchas de las situaciones comunicativas que se les presentan a los alumnos; para los ingenieros del conocimiento porque las unidades terminológicas son los vehículos que transmiten la clasificación conceptual y las relaciones entre los conceptos y de los que se sirven para la extracción del conocimiento. Hasta podríamos incluir una nueva “profesión”: los agentes inteligentes, esos programas informáticos que, captando determinados términos, son capaces de seleccionar la información en la que estemos interesados y enviárnosla sin necesidad de que nosotros intervengamos.

Con esta perspectiva está claro que a la terminología, que es de carácter interdisciplinar, se llega desde diferentes áreas o campos del saber, como reconocía Wüster (1968) ingeniero y pionero de los estudios de terminología en Europa. Desde la lingüística, al ser las unidades terminológicas unidades de lenguaje; desde la ciencia cognitiva, en la medida que los conceptos son objetos de conocimiento; desde las ciencias de la información, ya que esas unidades terminológicas sirven de transmisión de ese conocimiento. Aunque, en realidad, se le puede aplicar el término “transdisciplinar” que propone Robert de Beaugrande (1997) al decir que los problemas a los que nos enfrentamos hoy, ya sean en el ámbito lingüístico, científico o sociológico no se pueden resolver desde un único paradigma, desde una única perspectiva, sino que se presenta como un “meta-paradigma” en donde se integran múltiples paradigmas que ayudan a encontrar soluciones en contextos más amplios.

7. Teorías propuestas en terminología

La pretensión fundamental de lo que se conoce como la Teoría General de la Terminología defendida por Wüster (1968), que parte de una estructura compleja de relaciones entre los conceptos de un mismo ámbito, era conseguir la normalización terminológica, pues con ella se trata de garantizar la precisión y la univocidad de los términos de un campo.

Este importante objetivo para cualquier campo científico, resulta de más fácil alcance en unas ciencias que en otras. Las matemáticas, la química, la lógica o la música están basadas en gran medida en el uso de símbolos y, en ese sentido, tienen una mayor comprensión internacional. Es decir, tienen unos niveles de estandarización mayores y una gran aceptación por la comunidad científica. En cambio, disciplinas de más reciente

aparición, como la informática, se nutren en buena medida del lenguaje más coloquial, debido a causas de muy diferente índole. Por un lado, los primeros informáticos procedían de diferentes ámbitos, y se daba una gran interdisciplinariedad en los equipos de trabajo. Por otro, los avances informáticos se producen en la actualidad en un contexto más global, entre personas que pueden no ser angloparlantes, en países de habla no inglesa, pero que emplean el inglés para comunicarse o para difundir sus experimentos y que, por lo general, acuden a voces familiares y del contexto cultural en el que se mueven para denominar las nuevas aportaciones, en vez de recurrir a étimos más clásicos, como el latín para la medicina. Todo ello influye sobremanera en la temporalidad de muchos de los términos, ya que algunos dejan de usarse antes de lograr una aceptación generalizada, al ser sustituidos los objetos a los que dan nombre por otras técnicas, procesos o dispositivos más modernos.

Estos factores han tenido una influencia decisiva en la formación del vocabulario específico, en la falta de homogeneización terminológica, en una constante diversidad, con términos que aparecen y desaparecen, cambian el alcance semántico en poco tiempo, o tienen una polivalencia temática dentro de subcampos afines.

Así aunque, de una manera más bien general, se dice que una de las características más importantes del lenguaje científico es la precisión, tal como pretendía Wüster, éste no está exento, sin embargo, de ambigüedad ya sea por polisemia o sinonimia, o bien por las variantes terminológicas que se dan, según especialidades, o por razones geográficas, como es el caso de “computador”, “computadora”, utilizados en los países de habla hispana, excepto en España, en donde se ha aceptado con mayor grado de difusión “ordenador”. Otro ejemplo lo encontramos en “paginadora”, “numeradora” empleadas en España y “foliadora” en los países sudamericanos.

También se producen ambigüedades o imprecisiones en la extensión conceptual de algunas nociones, (Aguado 1994: 349 y ss) debido, en parte, a la rapidez en la evolución técnica, especialmente en las nuevas tecnologías, como es el caso de *environment*, *workstation* o *mainframe*, concepto este que se modifica acorde con la evolución de los ordenadores. Sin ir más lejos un concepto como *computer* ha variado tanto que, según una teoría totalmente prescriptiva, requeriría un nuevo término para diferenciar el ENIAC de los primeros tiempos y los actuales portátiles.

Bien es verdad que quizá sea en estos ámbitos de las tecnologías de la información en donde los límites entre lenguaje de especialidad y lenguaje general estén más borrosos, como hemos apuntado antes, por la extensión de la informática, por las diferentes situaciones comunicativas y por la diversidad de conocimientos entre los usuarios. En estos casos, un término se puede entender, como lo denomina Temmerman (2000), una “unidad de comprensión o de entendimiento”, *a unit of understanding*. El concepto o la categoría conceptual, al menos en muchos casos, como acabamos de ver, está en proceso de constante reformulación, lo cual no implica que no haya conceptos que se definan de una manera mucho más objetiva que otros. Ahora bien, todo ello no es óbice para que siga existiendo un espacio más restringido con un nivel de especialización mayor y un número de especialistas menor, como sucede en otros ámbitos.

Por todo ello, la teoría de Wüster, de carácter más prescriptivo, se ha considerado insuficiente, por parte de otros teóricos y estudiosos del tema como Sager (1993), Gaudin (1993), Boulanger (1995), Cabré (1999), Temmerman (2000) entre otros, para abarcar aspectos tales como la complejidad y el dinamismo del léxico de una especialidad, la variación terminológica y sus características discursivas, la polisemia dentro de un mismo campo y las relaciones polisémicas de las unidades terminológicas con otros campos, el carácter tridimensional de los términos (denominativo, cognitivo o semántico y comunicativo o funcional), o la divergencia en la conceptualización de la realidad según la cultura de que se trate, por mencionar sólo algunos. En cambio, representa una base sólida para la formalización de las ontologías y su uso informático, ya que los elementos de una ontología son taxonomías, conceptos, relaciones, funciones y axiomas.

Teniendo en cuenta todos estos factores coincidimos con Cabré (1999: 120) en el planteamiento que hace de la Teoría Comunicativa de la Terminología, en donde se “pretende dar cuenta de los términos como unidades singulares y a la vez similares a otras unidades de comunicación, dentro de un esquema global de representación de la realidad, admitiendo la variedad conceptual y denominativa y teniendo en cuenta la dimensión textual y denominativa de los términos”. Es decir, la terminología no es algo estático, sino que cada término tiene un alcance conceptual en cada realización textual o

discursiva. El contenido de un término no es absoluto, sino relativo, según cada ámbito y situación de uso.

En esta línea, aunque más basada en modelos cognitivos y análisis de prototipos está el enfoque sociocognitivo de Temmerman (2000) que sigue las pautas cognitivas y cuyos puntos fundamentales radican en una visión del concepto como unidad de entendimiento y cuya estructura prototípica es más experiencial que objetiva. Este enfoque tiene tres pilares básicos: el análisis de prototipos, los modelos cognitivos y el análisis diacrónico.

Teniendo en cuenta todo esto, si consideramos la terminología, como “una aproximación teórica de base comunicativa”, se abren enormes posibilidades para la investigación tanto desde la perspectiva de un lingüista como de un ingeniero y, muy en especial, también para los profesores de lenguas con fines específicos que desarrollan su docencia en ámbitos de trabajo relacionados con la ciencia y la tecnología.

8. Aspectos aplicados de la terminología en el ámbito de las lenguas de especialidad

Para terminar me gustaría apuntar algunas líneas que pueden abrir nuevos horizontes en este campo a docentes y discentes interesados por estos temas. Sin dejar a un lado la vertiente más propia del ESP y que más se ha desarrollado hasta ahora: desde la metodología al análisis de necesidades, la elaboración de materiales propios, o la elaboración de manuales centrados en la enseñanza de determinadas destrezas, la incorporación de nuevas tecnologías, etc., que han tenido un gran impulso en diferentes publicaciones, congresos, reuniones de ámbito nacional e internacional, quisiera señalar algunas de las vías que se abren y que conjugan lenguajes de especialidad y terminología, especialmente si tenemos en cuenta que hacia la terminología se dirigen muchos tipos diferentes de usuarios. Muchos estudios se han hecho, en esta línea en otras lenguas como inglés, francés, alemán, ruso y catalán por mencionar también alguna de las lenguas del estado español, pero aún queda mucho por hacer en nuestra lengua, en castellano.

Como toda disciplina científica la terminología también puede contemplarse desde una perspectiva teórica, desde una perspectiva descriptiva y desde una perspectiva aplicada. Veamos cada una de estas posibles líneas.

Desde la vertiente teórica, cabe indagar en la búsqueda de unos principios que analicen, a la luz de las nuevas aportaciones teóricas, tanto en el ámbito lingüístico como cognitivo y sociológico qué son los términos, cómo se diferencian del lenguaje común, qué relaciones se establecen con otros recursos lingüísticos no especializados, cómo se clasifican, qué grado de prototypicalidad manifiestan dentro de un ámbito; qué posibilidades de formación léxico-genésica presentan; en qué medida estos procesos de formación hacen que los nuevos términos hereden características; hasta qué punto estos mecanismos léxicos son específicos de un lenguaje de especialidad, etc. En el plano de los conceptos, la Teoría General de la Terminología, defiende que un concepto sólo se denomina con un término y un término designa un concepto, pero ya hemos visto que esto no es así, por ello es preciso indagar en las relaciones que se establecen entre términos y conceptos, relaciones de sinonimia, de polisemia o de homonimia en cada uno de los campos.

Desde la vertiente aplicada se contemplan la recopilación y elaboración de recursos terminológicos específicos de un campo, como glosarios, diccionarios, la creación de corpus textuales según géneros y especialidades, o bien, la construcción de bases de datos terminológicas monolingües o plurilingües, la creación de diccionarios fraseológicos, la elaboración de bases terminológicas, o la elaboración de corpus etiquetados. Algunas de estas tareas están llevándose a cabo en grupos de investigación en diferentes universidades, formados por ingenieros y lingüistas.

Desde la vertiente descriptiva cabría analizar los recursos terminológicos empleados en un campo, o abordar análisis estadísticos comparados con los de otros campos. Algunos proyectos europeos, como POINTER e INTERVAL en los que también han participado grupos españoles, se han llevado a cabo en este sentido, para intentar establecer una plataforma de recursos terminológicos pero, salvo en las lenguas autonómicas, como el catalán, el euskera o el gallego, en donde efectivamente se notan los resultados, estos no han sido suficientemente difundidos ni puestos a disposición de la comunidad científica en la lengua castellana. También en terminología, los grupos que trabajan con español encuentran menos apoyos institucionales y financieros que los de las autonomías. Quizá el relieve que está tomando la lengua española en un ámbito internacional con la proyección que trata de darle el Instituto Cervantes, anime a otras

instituciones a fomentar este apoyo y sirva también para que los estudiosos se vuelquen en ello.

Bibliografía

- Aguado, G. 1994. *Diccionario comentado de terminología informática*. Madrid: Paraninfo.
- Alcaraz, E. 2000. *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arntz, R. 1996. Language description and LSP teaching. *Terminology, LSP and Translation. Studies in Language Engineering in honour of Juan C. Sager*. Ed. H. Somers. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Beaugrande, R. 1997. *New Foundations for a Science of Text and Discourse: Cognition, Communication, and the Freedom of Access to Knowledge and Society*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- Boulanger, J.C. 1995. Presentation: images et parcours de la socioterminologie. *Méta*, XL, 2. 195-205.
- Cabré, M. T. 1999. *La terminología: Representación y comunicación*, Barcelona: U. Pompeu Fabra.
- Dudley-Evans, T.y M. Jo St John. 1998. *Developments in ESP. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: CUP.
- Gaudin, F. 1993. Socioterminology: propos et propositions épistémologiques. *Le Langage et l'Homme*, XXVIII, 4. 47-258.
- Halliday, M. y J.R. Martin. 1993. *Writing Science. Literacy and discursive power*. London: The Falmer Press.
- Hoffmann, L. 1979. Towards a theory of LSP. Elements of a methodology of LSP analysis. *Fachsprache*, 1: 1-2.12-17.
- Kocoureck, R. 1991 (1982). *La langue française de la technique et de le science. Vers une linguistique de la langue savante*. Wiesbaden: Brandstetter.
- Lerat, P. 1997. *Las lenguas especializadas*. Traducción de A. Ribas. Barcelona: Ariel.
- Picht, H. y J. Draskau. 1985. *Terminology: an introduction*. Guildford: University of Surrey.
- Quemada, B. 1978. Technique et langage. Ed. B. Gille. *Histoire des techniques*. Paris: Gallimard. 1146-1240.

- Rondeau, G. 1984 (1981). *Introduction à la terminologie*. Quebec: Gaëtan Morin Éditeur.
- Sager, J.C.; D. Dungworth, y P.F. McDonald, 1980. *English Special Languages: Principles and practice in science and terminology*. Wiesbaden: Oscar Brandstetter.
- Sager, J.C. 1993. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Traducción al español de L. Chumillas. Madrid: Fundación G. Sánchez Ruipérez.
- Temmerman, R. 2000. *Towards new ways of terminology description. The sociocognitive approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Varantola, K. 1984. *On noun phrase structures in engineering English*. Turku: Turun Yliopisto.
- Wüster, E. 1968. *The Machine Tool. An Interlingual Dictionary of basic Concepts*. London: Technical Press.
- Wüster, E. 1979. *Einführung in die Allgemeine Terminologielehre und Terminologische Lexicographie*. Viena: Springer (Versión española dirigida por M.T. Cabré: *Introducción a la teoría de la terminología y a la lexicografía terminológica*. 1998. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.)

LANGUAGE, STAGE-LANGUAGE AND PERFORMABILITY

David Johnston

Queen's University Belfast

Abstract

The interactions and expression of any play are freed from being 'really real' by theatre convention. What then are the theatrical actions which vivify drama? The attempt to answer this question inevitably takes us towards a deeper understanding of a notion which is much used and abused in writings about translation for the stage: that of performability. This paper examines the relationship between translation and performance, and assesses the validity of the whole notion of performability both as a quality which translators often claim for their work and as an apparently objective criterion used to judge the success of those translations which are expressly written for the stage.

Resumen

De acuerdo con las convenciones del teatro, las interacciones y la expresión de cualquier obra son libres de ser "verdaderamente reales". ¿Cuáles son, entonces, los actos teatrales que dan vida al teatro? Intentar responder esta pregunta nos lleva, inevitablemente, a un conocimiento profundo de la noción que debe ser usada y vuelta a usar en los estudios sobre traducción teatral, representabilidad. Este trabajo estudia la relación entre traducción y representación, y evalúa la validez de la noción de representabilidad, tanto como una cualidad que los traductores reclaman para sus trabajos, así como un criterio aparentemente objetivo usado para juzgar el éxito de aquellas traducciones que están especialmente escritas para el teatro.

1

The most common collocate for the word 'translation' is the verb 'to do'. One 'does' a translation, whereas the same collocate when applied to original writing suggests related activity of a lower order. 'Doing' a poem implies an act of mechanical study, while 'doing' a play is the language of amateur drama. Amateurs 'do' a play; professionals 'make' theatre. In this sense, of course, we can note that the verb 'to do' is the impoverished brother of the verb 'to make', a fine distinction which is easily overlooked in those languages, like Spanish and French, which roll both meanings into single verbs. But the English 'to do', in the context of creative writing, suggests something ancillary, an activity which is subordinate, merely referenced to, rather than emerging from, the original.

Language, of course, is never neutral. The fact that we refer to the 'doing' of a translation implies the relegation of translation to a subset of writing. It is indicative of a view which holds that translation takes place wholly within the ambit of the original work, and that the only requirement for the translator are the linguistic skills and dose of background cultural knowledge of the traditional philologist.

2

There are a number of perfectly good reasons for translating a play¹. The phrase 'stage or page' provides a useful shorthand in this respect. But whether the primary purpose of doing the translation of a play is to provide a semantically faithful version which will serve as a vademecum to the original, orienting the reader to the textual intricacies and referential framework of the source text, or whether it is to make or write what is sometimes tantamount to a new work emerging from the original piece (although it is more likely that the resulting translation will be a hybrid creation, falling somewhere between these two extremes), there is a common point of departure for the translator, no matter what his or her objectives may be. It is a consideration of how the intended piece of translation is to be received. In that sense, translation inserts itself into the framework of a reception aesthetics². Of course, any act of meaningful translation, in common with other acts of writing, is necessarily informed by an abiding awareness of reception. But in the case of theatre the enactment, or concretisation, of the verbal text before a live audience forms the very lynchpin of the original writer's creativity. Underpinning this assertion of the theatre translator as an interface between source text and target audience is the awareness that both translation and theatre share a commonly held goal - both are journeys towards otherness, both are processes of enablement through which the barriers raised by our linguistic, cultural and political heterogeneity are breached by the human homogeneity implicit in understanding the truth of someone else's situation.

In other words, to talk about how we translate plays is to talk about theatre. Of course, how we talk about theatre is in itself a subject which has been open to some debate. Against a general background of the literary criticism of dramatic texts, a practice that has been widespread, if not dominant, in the critical tradition of Western Europe, a number of critics suggest that a more holistic analysis of drama is centred upon the possibilities for enactment encoded in the playscript and realized through actual performance. Such critics argue that text-based criticism ignores two of the defining elements of theatre: firstly, that meaning is inextricable from the particular form of enactment through which that meaning is transmitted and, secondly, that a whole range of possible enactments is encoded into the special form of scripting which is the playtext. Excessive emphasis on the primacy of the text, it is argued, inevitably leads to a mechanistic conception of the control exercised by text over performance and, when it

comes to production, of perceived authorial intention over directorial freedom. By elevating the dramatist in this way to the category of an authoritative, controlling influence, there is a danger that critics and translators may allow themselves to be pressed into service as apparent custodians of the dramatist's intentions in the face of theatrical 'vulgarisation and distortion'³.

Two distinct modes of reception are therefore envisioned. And for precisely that reason, the seminal Eric Bentley has said that all major foreign plays should be published in the target language in both strict and freer forms (as he himself has done in English with Brecht's *The Good Person Of Setzuan*) - reading and acting versions, text and script. Bentley's proposal seems eminently sensible, both because it avoids the sterility of polarized debate and, more importantly, because it reminds us of the dual existence of the play, which may be experienced both as literary text and as audiovisual performance. Certainly neither form is sacrosanct. It can simply be argued that the transposition from page to stage involves a transference from one autonomous semiotic system to another. Just as the transformation of text into performance may be more or less faithful, so too the translation may be more or less faithful to the original verbal text. However, there is a vital caveat, in that fidelity should be regarded as an observable statement of fact rather than of quality. The negotiability of both performance and translation, considered in these terms, boils down to the simple reality that after performance and/or so-called free translation, the original text survives unscathed both in its original language and in its scholarly verbal-based translation. Indeed, it is indicative of the way in which much of the repertoire of our national theatres has been revitalised by translations of foreign plays that new performance translations of major plays are now regularly commissioned as a matter of course. They are born, breathe life into the national stage for a while, and die. But, in a sense, something of them also survives, just as every great Shakespeare production survives, in that they contribute to an accumulating awareness of ways of performing and understanding foreign-language theatre.

These two different attitudes to the relationship between text and performance have far-reaching consequences when it comes both to judging plays in performance and to translating them. Squaring up in this 'troublesome disagreement', to echo Austin E. Quigley's tetchy description of the polemic, are the defenders of the written text who

tend to protest against significant changes made of it in performance, declaring primarily that such changes are detrimental to what has been created as an autonomous, self-contained and internally balanced work⁴. Such people would refer to 'doing' a translation of *Bodas de sangre* or *La vida es sueño*. Those who support the priority of performance, on the other hand, hold that the playtext is merely a springboard, generally negotiable throughout its first rehearsal process anyway and only fixed thereafter in written form, especially in the case of classical plays, by an editor or writer qua editor. Shakespeare is of course a prime case in point. Literary scholars hold his written texts to be sacrosanct, whereas in fact, as his most recent editors have confessed, it is very difficult to distinguish between what is authentically Shakespeare and what are subsequent editorial changes and/or the cumulative effect of tradition⁵. Moreover, it is extremely rare to see a Shakespeare performed uncut on the English-speaking stage. Even *Macbeth*, which is one of his shortest tragedies, runs for nearly three hours, meaning that in practical terms theatre-makers are accustomed to negotiating with a text which literary scholars perceive to be a fixed value.

3

What does this mean for the translator of plays? On one hand, if literary and theatrical modes of criticism are distinct areas of study, if plays are intelligible both as an autonomous linguistic artifact as well as the scripting of an audiovisual environment, then the translator should be free to choose to translate the play at the level of either verbal or performance text. But he or she should be aware of the implications of their decision. The former choice - that of translating the play at the level of verbal artefact - is predicated upon a refusal to equate or even to merge the contributions of translator, actor and director with that of playwright. The translator will here, in principle at least, be loyal above all else to the perceived intentions of the playwright, regarding the text as a fixed non-negotiable value. The scholarly translation he or she does, or produces, may well serve an important enabling, as well as clearly a more purely literary, function. But the key word here is 'enabling' and although it is clearly very important that, for example, an English-speaking audience is introduced to the work of Valle-Inclán, it is also vital that the acclaim accorded to the complex theatrical imagination of arguably the most innovative dramatist of twentieth-century Spain is not merely

notional. To put it simply, his plays must also be performed. Consequently, the translator who has rendered only the verbal text (most likely with a whole panoply of illuminating footnotes) must be prepared to allow an acting version, a script, either to replace or be developed from what he or she has presented primarily as a text to be read. He or she must recognise the limitations of what they have done, and allow something to be written from it. Paradoxically, it is only when we recognise the limitations of verbal fidelity that, in the context of theatre at least, translation is at its most potentially faithful.

4

It is at that point, and for this end, that the translation is 'written' rather than 'done', and we begin to look for different ways of referring to this product - adaptation, version, a new version coming out of, and so on. The translator is, in this sense, a writer, and at every stage of the production process must function as such. In the case of theatre, the creativity of the writer, or translator qua writer, is not limited to the prior preparation of a blueprint for performance, but instead is more consistently and certainly more wholly engaged in an interactive practice which, like all interactive practices, is subject to a continual process of cultural re-evaluation. It is often asserted that theatre is, above all else, a collaborative art form. On one level, this is patently true. A play is written or devised, and thereafter requires the specialised services of a great number of professionals before it can be performed before an audience. Actors, director, set designer, costume designer, make-up designer, musical director, choreographer all make their special contributions from their own particular audiovisual languages to the overall grammar of performance⁶. The translator of plays who works with production in mind is therefore, in this respect, necessarily part of a collaborative project which itself takes the form of a number of translational interactions and exchanges. In the simplest sense, when writers/translators work as actual practitioners in drama, they engage in processes which move in and across the various languages which together constitute the discourse of performance. It is through this process, ultimately, as is the case with any new play, that the performability of the final product will be secured⁷.

5

But, chronologically speaking, this is the final responsibility of the translator of plays. The problem arises much beforehand when translators -nearly always philologists - fail to distinguish between the different requirements of writing for the stage as opposed to translating for the page. The text as 'pre-text for performance' is a very useful piece of shorthand here. In this context, the translator must meditate on what theatre is, no less than the dramatist; he or she must have a clear sense of what it is needs to be translated when it comes to getting a play ready for performance. Above all else, translators must write for actors: actors have a very clear sense of what is performable; they have an implicit trust in the notion of performability. Strangely enough, however, many translators do not bring performability to bear as one of the informing strategies of their work. It is of course typical among academic translators to find on the jacket of the book that theirs is a translation written for performance; but this tends to be an absolutely unproven assertion; it is only in the rehearsal room that both play and translation alike are tested. Moreover, there is a body of critical opinion which disputes that there can be any claim such as performability for a translation, that performability is an elusive quantity, impossible to quantify⁸.

6

So what does performability actually mean?

If we can refer meaningfully to a poetics, then surely we can talk about a 'theatrics', at the heart of which is performability. Performance theory has developed an axiom of frames which, taken together, form a paradigm of performance⁹. They represent different stages of preparation on the part of the actor; some of them are chronological - the honing of certain techniques, for example - while others inform the whole process, so that it is not possible to see them as part of a linear journey but as underpinning elements - for example, audience awareness.

It is possible to suggest a similar axiom of frames, or optics, for the translator of plays for performance; each informs the next and each leaves scope for personal choice, for freedom on the part of the translator. But taken together they impose a filter of analysis whose purpose is to ensure the ultimate performability of the translation and whose method is the translation of the experience of theatre rather than the letter of the text.

The first frame, the first level of scrutiny to which the translator will subject the source-language play, is that of the dramatic architecture of the piece. Drama, it has often been observed, is the narrative core of theatre, the prism through which the theatrical event reflects human actions and interactions, particularly of course those which are most conflictive and problematic. A play marks the attempt to capture a vision of life for the stage, a working model or paradigm of living rather than a simple reflection of it. What this means for the translator, no less than for the performer or facilitator of performance, is that everything on stage is part of a pattern of significance, even in plays like those of Beckett or Arrabal which are centrally concerned to mirror the very absurdity of human existence. Theatrical form and the conceptual/affective content of the play tend to be versions of each other, and everything which constitutes that form - dialogue, scenic language, paralinguistic elements, acting style etc - all have a special significance which comes both from being part of a grammar of performance and from the fact that they are being displayed within that special place, in the anthropological sense, which is the theatre.

There are two main implications to this as far as translators are concerned. Firstly, they must seek out the pattern of the theatrical actions which allow the dramatic core to be performed, or vivified, and they must maintain that pattern so that the spectators' experience of the play will remain organic and coherent¹⁰. Secondly, and in order to avoid the fragmentation of audience complicity, the translator will wish to aid the connection between these dramatic patterns and the circumstances of the spectators' own lives. It is in this way that the theatre creates the community of audience whose lives it illuminates and whose secrets it shares. This is not to say that audience is univocal, nor that theatre is always local; but there must be a point in the drama at which the spectator comes to the realisation that, in the words of philosopher Gabriel Marcel, 'this concerns me after all'.

Let us deal with these responsibilities in turn. It is important that the translator interrogates the shaping patterns of the play's dramatic discourse. Otherwise there is a risk that the organic unity of the play will be disrupted, that it will be experienced piecemeal by an audience which will be fragmented in the process. By analysing the nature of the theatrical actions which vivify the drama - the rhythms, repetitions, exaggerations -, the translator identifies the shapes and patterns into which his or her

own linguistic choices should fall. If we take, for example, *Bodas de sangre*, we can see how García Lorca's sense of a claustrophobic world, of a free-flowing sexuality locked away by rigid gender construction and a socially-sanctioned ethos of denial, gives rise to the dominant pattern of the play - enclosure, roundness. The dramatic action is circular, beginning and ending in the house of the Mother, supported by numerous enclosing or encircling referents - walls, wheels, the Moon, dancing in the round, the 'hombres a veinte leguas a la redonda' - to name but the most obvious. This entrapment within circularity is cut across, severed by escape, as in the flight of Leonardo and the Bride. In that way, the play is full of a pattern of references to bursting through, explosions and cutting. There is, of course, a profound ambiguity to all of this, given Lorca's own deep unease about explicit recognition of his own sexuality, and so the cutting images extend into patterns of mutilation and death. Thus it is that when, in the forest, both Leonardo and the Bride lament that they cannot find a common language of love - '*¡Qué vidrios se me clavan en la lengua!*' - the translator must find a verbal action connotative of cutting. 'What glass splinters are stuck in my tongue' will not do. 'My tongue is run through and through with sharpest glass', on the other hand, maintains the coherence of the dramatic discourse. It is on this sort of macro-awareness that the translator must base his or her decisions at micro-level - at the level of individual words, motifs, the finding of suitable dynamic equivalents for figurative language, etc. In translation, there rarely is any such thing as a wholly free choice of words, any more than there is in other forms of creative writing; the invariant core of many translations has more to do with such analysis, with the search for the inevitably right word, than with simple imitation or plagiarism.

The second component of this frame of dramatic architecture refers to the way in which the connection between these patterns and the spectators' own lives is generated. There is a danger here that this will be construed as a simple invitation to wholesale domestication of the foreign-language play. But if the translator makes such a decision, it is principally a directorial strategy. No less valid for that, of course, but the unparalleled opportunity for intercultural exchange offered by theatre in translation can also be wholly realised through manipulation of the connotative dimension of words.

Where does a play happen? No matter how useful the shorthand opposition of stage and page, the play really takes place, as David Hare has put it, in the air. The

pragmatics of theatre reception dictate that the play only realises its full range of meanings through the context to which it alludes, more or less elliptically. The real world is constructed by the play through the interaction between the fictitious world on stage and the imaginative collaboration of the spectator. The translator must grant the new audience access into the secrets which the play shared with its original public. In the case of translating David Mamet's *American Buffalo* into Spanish, for example, this would not simply be a case of explaining culture-specific items, such as the coin whose common name gives the play its title. In order to ensure the maximum impact of this play in performance, the translator would have to develop equivalents for both the stage language, highly punctuated as it is with silences, dysfunctions and fragmentation, and the recurring competing references to an apparently trivial shared experience (such as getting a coffee and bagel from the local delicatessen) which allows the characters to bond, the simple but healing surface rituals of everyday life.

Turning our attention to a very different play, like Buero Vallejo's *El sueño de la razón*, we see that this frame of analysis is no less valid. Premiered in 1970, at an historical moment which was as dark as the period in which the play is set, in the year when nine activists were sentenced to death in the so-called Burgos Trial, Goya's home, the Quinta del Sordo, is an objective correlative for national unease. The old artist's fearful words - '*estas paredes rezuman miedo*' - are completed by this unease. Goya and the audience are locked into a history over which they have no control. '*Paredes*' speaks of a sense of national enclosure; 'walls', however, is monosemic. We are not just talking about Goya's house, but stating a shared secret: terrible things are happening around us. The difficulty, of course, is that Goya daubed the walls with his fear - creating as he did so the extraordinary Black Paintings. The problem for the translator is to give the English-speaking spectator access to all of this. Perhaps: 'The fear's everywhere; it comes seeping through the walls'. Only then will the speech be truly performable, only then is there any chance that it will meaningfully connect with the imagination of a new spectator.

7

The next frame takes the translator into the heart of the play - into language itself. Developments in the field of discourse stylistics are useful here, a discipline which

seeks to apply the techniques and methods of discourse analysis to stylistics. Central to this is the re-assessment of the apparent distinctions between literary and non-literary discourse. In very general terms, discourse stylistics, as its very name suggests, asserts that any such perceived distinction cannot be drawn on a purely linguistic basis. This is important for translators who are continuously picking a path between normalisation on one hand and the risk-taking quality of creative expression on the other; stage language is both naturally occurring and artificial, in terms of how it is written and performed as well as of how it is understood or 'processed' by an audience. If we apply Bakhtin's notion of anticipatory poetics to theatre, we can see how dialogue frames its response both from the participating characters and the audience. In other words, where stage language differs most crucially from real language is at the point at which its vivifying devices - rhythm, image, metaphor, repetition - form part of the pattern of complicity which the play seeks to create with its audience. Spectators' communicative competence, derived from everyday routine and interaction, acts as a template for the processing of artificial dialogue - that is, of stage language. Put in other terms, the horizon of expectations of the spectator, which most good plays will both respect and transcend, are not only cultural, theatrical and performative - they are also, of course, linguistic¹¹.

Now this may seem to have all the import of the re-discovery of the wheel. But it does hold important implications for the translator of plays. In the broadest of terms, the translator must locate within the dialogue of the play the points where the conversational template is marked by those indicators which signal the significant in the stage language. Failure to do so will lead to the normalisation of the text, arguably the greatest single problem in plays translated for performance. Language which does not call attention to itself is not the stuff of which plays - or any other form of literature for that matter - are made¹². But if the translator does not develop a clear sense of where the conversational template and the theatrically significant coincide, he or she can also attempt to compensate for perceived normalisation in the translated text by introducing a false stylistic note. Let us take a very straightforward example from the opening scene of *Yerma*, in which the eponymous protagonist is lamenting her barren marriage. Her complaint that '*veinticuatro meses llevamos casados*' is notable both for its emphatic inversion of verb and object, and for the rhetorical expression of two years in terms of

months. What Yerma is performing here, for her husband and audience alike, is the sense of pain which comes with her monthly discovery that, once again, she has failed to conceive. A normalised translation might read: 'We've been married two years now', while a published version - 'four and twenty months we've been married' - introduces a bizarre note of fairy-tale to the audience. Another possible version - 'Twenty-four months. That's how long we've been married' uses a pause to allow the character to communicate her increasingly obsessive concern with her childless state to maximum effect¹³.

With its emphasis on verbal interaction rather than on self-contained utterance, discourse stylistics reminds us of two prime components of drama; firstly, the unit of dramatic discourse is not the individual speech, but the exchange between characters. The dominant approaches to the study of any playwright's language are inspired by a New Critical formalism, which values linguistic intricacy and extracts it from its informing context of dramatic action and interaction. An example of this could be taken from a recently published stage version of *El pintor de su deshonra*, Calderón's most mature reflection on a decadent society in which truths and untruths lie confused under cover of the shielding aesthetic of a stifling courtesy. Don Juan Roca, the gentleman painter in question, has seen his honour besmirched by the kidnapping of his wife. He wanders through Italy, now a man of no name (Shakespeare's a 'man of no mark'), in hopeless search of stolen wife and lost honour. Calling at the house of the Prince Ursino in order to fulfil a commission, he asks the Prince's servant when his master will return:

DON JUAN: *¿Vendrá presto?*

CELIO: *No lo sé.*

In the context of the richly formulaic expressions of courtesy with which the play has opened, and the whole series of framing devices used throughout by Calderón to suggest a society in which direct and open approach is taboo, this reply is abusive. It confirms Don Juan's brutal loss of status in the eyes of others, and serves as a linguistically sharp and socially crude catalyst for one of the most important speeches of the play, Don Juan's lamenting of his entrapment within honour's inflexible code.

How then does the translator recreate the impact of these words spoken by the servant Celio? As in all such cases, there are a variety of solutions. He can provide a linguistically adequate translation supplemented by an accompanying aggressive stage direction - 'he slams the door in his face', for example. But this might not give either the audience or the reader the full sense of propriety outraged by Celio's reply; it would give little indication, in other words, of the significance of Celio's words as a communicative act. This version features a reply the 'colour of shock', to borrow a useful formula from the surrealists. 'How the holy fuck should I know?' might be the foil, a well-weighted counterbalance, for Don Juan's poignant lament that begins: 'By such and such is honour broken' and climaxes with the ultimate questioning:

What madness dreamt up laws like these,
these shameful rites the world accepts,
where another's shameless intent
visits such punishment on me?¹⁴

Linked to this is the second issue, that of character and what is loosely called characterisation. A playwright's interest in a story frequently starts with a sense of character, not in any completed or essential way, but as a potential to be explored and measured as circumstances change and develop around it. Speech, however, is traditionally translated as emanating from an individual character with an essential, knowable nature. This, of course, reflects a dominant strand of dramatic discourse which humanises characters in plays as examples of the real. Theatre is a process of constant refreshments, with enormous variation introduced by different actors, diverse audience reaction, and competing directorial interpretations, amongst other things, and in this shifting environment character is unknowable. If characterisation is to be a tool of interrogation for the translator, it is therefore important to remember that character should be seen as contingent, developing through a series of formative and destructive encounters with other characters and situations. If we return to *Yerma*, we can find another illuminating example, taken this time from later on in the play. Yerma is surprised by her husband Juan as she listens rapturously to the singing of Víctor, the only man she has known who is capable of stirring her senses. Her defensive strategy 'oí

cantar a los pájaros' can be translated literally, based as it is on the unavowed acknowledgment of her stirred senses through the image of the bird, a recurrent motif throughout the western tradition. But in her reply to Juan's warning that such behaviour will give rise to gossip we find a different quality of response. Yerma moves from a defensive repair strategy to defiant maintenance of self: '*Mala puñalada den a las gentes*'. This is an extraordinarily strong statement from the conservative Yerma, one which reflects the frustration she feels at being hemmed in by her own ingrained sense of negative otherness. But she has not yet reached the desperation which leads to her final - and defining - act of murder; to translate her outburst as 'Fuck people!', as one published version has it, is to impose the destination of her final degeneration onto the journey which, at that moment, is still ongoing. 'People can go to hell' is a strong enough indication that she wishes on people the pain which is her increasingly apparent destiny.

8

This brings us to our final frame. All of this, as we have said, is writing for actors.

Basically, this means providing actors with the sort of linguistic scaffolding upon which they can build their performance. Performance takes place, emotionally, psychically and even physically, on the edge of desequilibrium, losing and regaining balance in the thrilling tension between chaos and containment which Lorca called 'duende'. This taking things to, and sometimes beyond, the edge is a good working definition of performance, and the language upon which performance is based will always reflect this tension between containment and loss of balance. In one way, this is taking us back to the way in which stage language is both real and stylised, language both naturally occurring and strikingly organised. In order to achieve this, the translator must be sensitive not just to the meaning of the words, but more importantly to the various linguistic strategies which the speaker is employing in his or her exchanges. We have already considered two such strategies in the case of *Yerma*, defensive and maintenance, but there are of course many others, ranging from face-saving through to aggressive. The translation must allow the new spectators to recognise whatever the linguistic strategy of the character happens to be, by processing it through the template of their own communicative competence. Otherwise, they will have no linguistic

framework for fully identifying and understanding the deepening and quickening movements of self-revelation which are marked in the character's speech by language which has moved from the plane of the naturally occurring to that of the stylistically re-arranged.

In other words, the perennial question of the translator, 'what do these words mean?' has to be complemented by 'and what are they doing?'. If a character is engaged in an exchange, such as that of Yerma above, where she is concerned to maintain her own sense of self in the face of threatened public exposure, the translator has to ensure that the linguistic strategy works for the English-speaking actor, so that the new spectator is able to process what is happening. Very often it will simply be a question of a wholesale importation of the linguistic and kinesic arrangement of the original utterance into the target language; but there will be occasions when the translator must intervene at the level of syntax, connotation and kinesics if the intention of the strategy is to be conserved.

This is more than matching the rhythm of the writing to any given situation, although kinesics - as we may call this matching - is an important element in ensuring not just the speakability of language, but also its performability. But the conventions which authenticate stage language are both linguistic and kinesic. Even in the case of Golden Age Spanish drama, where the forms of the original are fixed into richly polymetric forms, the translator cannot ignore either the requirements of actors or the horizon of expectations of an audience. This is not to say that the translator will re-write Lope, Calderón or Tirso in terms of the increasing use of dysfluencies, hesitations and repetitions which characterises much stage writing today - Mamet being a clear example. But there is a prime responsibility to ensure that the new audience is able to have a sense of what the characters are about, what they're up to and what other agendas may be afoot. Some verse translations - notably those of Adrian Mitchell and Ranjit Bolt - are able to combine both verse forms with the demands of linguistic strategies, but theirs are rare achievements.

Here is a simple example taken once again from Calderón's *El pintor de su deshonra*, this time from the opening scene. There is an interesting balance to be struck here; Don Juan has arrived at the house of Don Luis, a high-ranking diplomat of the Spanish Kingdom of Naples, eager to tell him that he brings his young bride with him.

Don Luis is eager to hear the story. But the play is essentially concerned, as we have seen, with the various codes of this hothouse society, and first of all, in a very Pirandellian way, the rules of the game of friendship must be observed. Here is the original:

D.Luis: *Otra vez, don Juan, me dad
y otras mil veces los brazos.*

D.Juan: *Otra y otras mil sean lazos
de nuestra antigua amistad.*

D.Luis: *¿Cómo venís?*

D.Juan *Yo me siento
tan alegre, tan ufano,
tan venturoso, tan vano,
que no podrá el pensamiento
encareceros jamás
las venturas que poseo,
porque el pensamiento creo
que aún ha de quedarse atrás.*

D.Luis: *Mucho me huelgo de que
os haya en Nápoles ido
tan bien.*

D.Juan: *Más dichoso he sido
de lo que yo imaginé.*

There is a beautifully struck balance here between two men, one bursting with news, the other consumed by curiosity, and the demands which the code of courtesy places upon them. It is important that this does not get lost in mere word play because it is the same balance - between the affairs of the heart and the exigencies of an other-directed society - which will shift fatally as the play develops. This is what the linguistic and kinesic arrangements of a translation which is geared for performance must suggest. Here is one published version:

D.Luis: Once again and another thousand times, so,
I welcome you with open arms, don Juan.

D.Juan: May this and a thousand more again
bind our friendship from so long ago.

D.Luis: How goes it with you, friend?

D.Juan: I feel so happy, so gratified,
so pleased with life, so deeply satisfied,
that thought will never in the end
find the means fit to express
the sheer good fortune I possess,
for even thought, I find,
will linger far behind.

D.Luis: I'm overjoyed that things have gone so splendidly
for you here in Naples.

D.Juan: In actual fact, my luck is greater than
I imagined it to be¹⁵.

In terms of word count, the translation is already twenty-five per cent longer than the original. The formal welcome and response are excessively prolonged (creating problems of scenic space; the kinesics of the scene demand that the characters embrace before the more intimately probing question of '*¿Cómo venís?*' is uttered). Furthermore, the syntax, convoluted through its straining to clinch rhymes, slows the pace down even further. This is particularly true of the speech in which Don Juan piles up joy upon joy through the rhetorical device of the repetition of '*tan + adjective*'. The arhythmical English simply does not lend itself to performance in general or to the linguistic strategy of the character at that moment, which is to allow the rapid build up of language to compensate for his inability to find the right words to describe his perceived good fortune. In order to maintain the performability of the new version, the translator has to ensure that the spatial and linguistic implications of the original are similarly realised, and that the actor is given the linguistic raw material with which to express his character's objectives to the audience; in the case of the translation quoted above, the

translator's principal struggle is with the creation of rhyming forms, to which clarity of linguistic strategy and rhythmical writing are at times sacrificed.

9

I have always been struck by Ranjit Bolt's declaration that a good translator is a writer who has nothing of his or her own to say at that particular moment¹⁶. If theory serves any purpose to practitioners, it is to enable them to see the full implications of the choices and decisions which require to be made at every level of the translational process. The purpose of this article is no less pedagogical than creative. In the final analysis, writing translations for the stage is a creative act. But my intention has been to theorise what the original creative writer does consciously and unconsciously, most often assisted by actors in the testing ground of the rehearsal room. In that way, the translator may mimic and re-create that creativity with as much dramatic energy and theatrical flair as possible.

Notes

¹. An earlier form of the introduction to this article was published as The Clothing of Words: the Verbal and the Paraverbal in the Translation of Drama. *Donaire*, 8 1997. 23-32.

². See Johnston, D. 1996. Text and ideotext: translation and adaptation for the stage. *The Knowledges of the Translator* Mellen, Lewiston/Queenston/ Lampeter esp. 255-258.

³. See, for example, Williams, R. 1991. *Drama in Performance*. Milton Keynes: Open University Press especially Graham Holderness's Introduction. See also Eric Bentley's seminal 1995. *The Life of the Drama*. London: Methuen.

⁴. Quigley, A. E. 1985. *The Modern Stage and Other Worlds*. New York and London: Methuen See also Short, M. Discourse analysis and the analysis of drama. 1989. *Language, Discourse and Literature*, eds. Ronald Carter and Paul Simpson. London: Unwin Hyman.

⁵. David Scott Kastan, *Royal Shakespeare Company Magazine*, 11. Spring 1995. 23. See also Johnston, D. 1996. Las terribles aduanas: fortuna de Lope de Vega, Calderón de la Barca y Tirso de Molina en inglés. *Teatro clásico en traducción: texto, representación, recepción*. Eds. Ángel-Luis Pujante and Keith Gregor. Murcia: Universidad de Murcia. 89-98.

⁶. Artaud, A. 1958. *The Theatre and its Double*. Trans. Mary Caroline Richards. New York: Methuen. esp. 68-69. See also Quigley, op.cit., esp. Chapter 2. Artaud's work voices the standard denunciation of the subordination of the theatrical event to dialogue. For a complete treatment of the various systems of signs which conform the language of performance, see Kowzan, T. 1969. El signo en el teatro.

Introducción a la semiología del arte del espectáculo. *El teatro y su crisis actual*. Ed. Theodor W. Adorno et al. Caracas: Monte. Kowzan identifies up to thirteen different sign systems simultaneously operative in performance. See also Poyatos, F. 1993. Aspects of Non-verbal Communication in Literature. *Traducere Navem, Studia Translatologica, Ser. A, Vol. 3*. Tampere.

⁷. The role of the translator qua author in the rehearsal room is a topic which has been notably - and in some cases, pointedly - ignored in writings on the translation of theatre.

⁸. See, for example, Bassnett, S. and Lefevere A. (eds).1990. *Translation History and Culture*. London and New York: Pinter.

⁹. See Schechner, R. 1998. *Performance Theory*. London and New York: Routledge - esp. 251-288.

¹⁰. Op. cit., esp. 251-288.

¹¹. The phrase 'horizon of expectations' comes from Hans Robert Jauss. See especially, in this context, Pavis P. 1992 *Theatre at the Crossroads of Culture*. London and New York: Routledge.

¹². This is, of course, central to Venuti's assertion of the visibility of the translator of literature.

¹³. See *Donaire 11*.1998. and 2000. *Fire, Blood and the Alphabet One Hundred Years of Lorca*. Ed Thompson. Durham: University of Durham Press for detailed discussion of issues arising from translating Lorca into English.

¹⁴. De la Barca, C. 1995. *The Painter of Dishonour* Trans. Johnston Bath: Absolute Classics. Performed by the Royal Shakespeare Company, directed by Laurence Boswell, 1995-96.

¹⁵. 1991. *The Painter of his Dishonour*. Trans. and ed. A. K. G. Paterson. Warminster: Aris&Phillips. It is worth noting that Paterson alleges that his version has been used as a base text for the translation noted above.

¹⁶. See Ranjit Bolt. 1996. Translating Verse Plays. *Stages of Translation*. Ed D. Johnston Bath: Absolute Press.

CIENCIA O TECNOLOGÍA

Zinaida Lvovskaya

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

La metodología de la ciencia ha evolucionado a tenor del propio conocimiento científico. Desde el nacimiento de la ciencia experimental (s. XVI), el hombre ha venido aplicando los métodos científicos a cada vez más amplios campos de investigación. Los mismos conceptos de ciencia y método científico están en constante evolución, experimentando a veces saltos verdaderamente revolucionarios como ocurrió, por poner un ejemplo, con el desarrollo de la teoría de la relatividad. No siempre el objeto de la investigación científica ha sido observable (algunos elementos de la Tabla de Mendeleiev, ciertos descubrimientos astronómicos, partículas elementales ...), ni todas las ciencias se sirven de los métodos exactos. Precisamente eso ocurre cuando se trata de la investigación de la actividad humana que viene determinada por factores tanto objetivos como subjetivos, circunstancia que no ha impedido el desarrollo vertiginoso de las ciencias humanitarias (sociología, psicología, teoría general de la comunicación y sus ramas como teoría de la comunicación verbal intra e intercultural y otras). El carácter hipotético de este tipo de teorías no les quita la condición científica, ni la posibilidad de describir, explicar y hasta predecir los procesos y fenómenos que constituyen el objeto de sus estudios. La aparición de una nueva ciencia siempre viene determinada por las necesidades de la sociedad en un período determinado de su desarrollo. Así, la Teoría de la Traducción empezó a desarrollarse a mediados del siglo XX, cuando se planteó la necesidad de formar profesionales, tarea que requiere el estudio científico del proceso de la comunicación intercultural. A diferencia de la ciencia, la tecnología no tiene objeto de investigación alguno. Es un conjunto de métodos, procedimientos y utillaje relativos a un proceso de producción. Implica el tratamiento y la elaboración de materia prima, materiales o subproductos con tal de cambiar sus características o forma. Cualquier tecnología, por lo menos en el mundo moderno, se desarrolla a partir de los datos científicos previos relacionados tanto con los materiales elaborados, como con la maquinaria y con las técnicas utilizados, dejando muy estrecho margen, por no decir ninguno, para la creatividad individual.

Abstract

In terms of development, scientific methodology has kept apace with scientific knowledge itself. From the birth of experimental science in the sixteenth century, humankind has applied scientific methods to ever wider fields of research. The very concepts of science and scientific method are in constant evolution, at times experiencing earth-shaking leaps as in the case of the theory of relativity. The object of scientific inquiry has not always been observable (some elements in Mendeleev's periodic table, some astronomic discoveries, elemental particles). Furthermore, some sciences are not exact, as in the case of human sciences when subjective as well as objective factors come into play. This lack of exactitude has not hindered the growth in popularity of these fields, including sociology, psychology and different branches of communication theories. The hypothetic nature of these types of theories do not take away from their place within science, nor reduce the possibility of describing, explaining and even predicting the processes and phenomena that construct the object of these areas of research. The appearance of a new science always must respond to a certain historical need for its development. Thus the Theory of Translation began to develop in the twentieth century, when the need to train professionals in this field became apparent, in an intercultural communication context. In contrast to science, technology has no object of study. Technology is a set of methods, procedures and uses related to a production process. It implies treatment and processing of raw material, materials or sub-

products with a view toward changing its characteristics or form. Any technology, at least in our modern world, develops from previously related scientific data with processed materials, with machinery and with technology used, leaving very little, if any, margin for individual creativity.

La metodología de la ciencia ha evolucionado a tenor del propio conocimiento científico. Desde el nacimiento de la ciencia experimental en el siglo XVI, el hombre ha venido aplicando los métodos científicos a campos de investigación cada vez más amplios. Los mismos conceptos de ciencia y método científico están en constante evolución, experimentando a veces saltos verdaderamente revolucionarios, como ocurrió, por poner un ejemplo, con el desarrollo de la teoría de la relatividad. No siempre el objeto de la investigación científica ha sido observable (algunos elementos de la Tabla de Mendeleiev, muchos descubrimientos astronómicos, partículas elementales ...), ni todas las ciencias se sirven de métodos exactos. Es lo que ocurre, por ejemplo, en la investigación del comportamiento humano que viene determinado por factores tanto objetivos como subjetivos, circunstancia que no ha impedido el desarrollo vertiginoso de las ciencias humanitarias (sociología, psicología, teoría general de la comunicación y sus ramas, como teoría de la comunicación verbal intra e intercultural y otras). El carácter hipotético de este tipo de teorías no les quita condición científica, ni la posibilidad de describir, explicar y hasta predecir, en lo posible, los procesos y fenómenos que constituyen el objeto de sus estudios.

Es sabido que la ciencia más completa del hombre es la antropología. Estudiándose a sí mismo, el hombre ha aprendido a conocer mejor no sólo su origen, sino también su destino en el mundo en que vive. Habiendo empezado por el estudio de la antropogénesis, esta ciencia fue ampliando el campo de sus intereses hacia la antropología cultural y social, contando esta última con investigadores tan conocidos como Malinovski, Warner, Firth, Sapir y otros. Su principal preocupación fue demostrar la dependencia existente entre la personalidad de un individuo y la sociedad / cultura en que éste se desenvuelve.

La misma preocupación caracteriza a ciencias como la psicología, sociología y sus numerosas ramas. Podríamos aumentar la lista de ciencias que se dedican al estudio del ser humano y de su comportamiento. Por el momento, me gustaría resaltar sólo una circunstancia: cada ciencia tiene distintas ramas. Cada rama de una ciencia elige un aspecto o campo más concreto de la misma para poder profundizar en sus estudios. Así,

por ej., existe la psicología clínica, social, cognoscitiva, colectiva y otras. A pesar de que el objeto de estas ciencias no es observable, los investigadores desarrollan hipótesis científicas sobre el funcionamiento del cerebro humano, a partir de los comportamientos del hombre en las diferentes situaciones, utilizando tanto el método experimental como inductivo-deductivo. Lo que importa destacar en esta relación, es que, independientemente del método utilizado, cualquier hipótesis puede considerarse válida, siempre y cuando sea confirmada por la práctica.

Algo parecido le ocurrió a la ciencia que hoy se denomina como macrolingüística: muchos siglos tuvieron que pasar antes de que se empezara a distinguir entre el sistema de signos lingüísticos y las normas de su funcionamiento, por una parte, y el comportamiento verbal de los individuos, por otra. Fue así como aparecieron la psico y sociolingüística, la lingüística y la estilística textuales, que estudian, respectivamente, las características inherentes al texto entendido como unidad de comunicación, y los diferentes lenguajes que utiliza el hombre en las distintas circunstancias comunicativas.

He aquí otro ejemplo. La Teoría de la Información se desarrolló a partir de la Cibernética. Siendo esta última una rama de la matemática binaria, partió, sin embargo, del supuesto de que la máquina fuera capaz de imitar muchas funciones de los órganos humanos, aunque nadie ha observado en directo el funcionamiento, digamos, del cerebro humano. La Cibernética supuso una verdadera revolución para la humanidad, puesto que, a partir de ella, se desarrollaron y siguen desarrollándose nuevas tecnologías (ordenadores, robots y otras máquinas de alta precisión).

Este hecho de por sí es bastante importante para nuestro tema, ya que demuestra con toda claridad que las tecnologías se desarrollan a partir de las ciencias y que éstas, a su vez, pueden desarrollarse a partir de hipótesis sobre el funcionamiento de objetos no observables.

La Cibernética recalcó que la información no se concibe sin sus dos elementos constitutivos: el soporte o forma y la semántica o significado. Pero, habidos éstos, lo que en realidad importa es la "cantidad de información": cuanto más informado se está de algo, más se conoce sobre ello y mejor se puede actuar. Precisamente por ello, la cibernética concentró su atención en los comportamientos de animales y máquinas que "acumulan" diferentes cantidades de información.

Abriendo un pequeño paréntesis, me gustaría recordar que N. Winner (1948) conocido como el portavoz de la cibernética, dijo que, en su opinión, la traducción es el proceso mental más complicado, negando la posibilidad de que el ordenador pudiera realizarla.

Aprovechando los conocimientos facilitados por la cibernética, la Teoría de la Información demostró, entre otras cosas, que la comunicación, entendida como intercambio de mensajes, puede ser determinada (descrita) sólo en términos de probabilidades. Un mensaje puede transportar o no transportar información. La transporta cuando es elegido de entre un conjunto de mensajes posibles, siendo tan probable como cualquier otro en una situación dada, y no la transporta cuando es posible predecir el mismo de entre un conjunto de posibles mensajes. Además, la Teoría de la Información recalcó otra idea muy importante para la traducción: la comunicación verbal, siendo intersubjetiva, se rige por un determinismo no rígido, es decir, la comunicación verbal no delimita rígidamente el número de posibles mensajes, siempre y cuando éstos se correspondan con las exigencias de la situación comunicativa.

La Teoría de la Información dio, a su vez, empuje al desarrollo de la Teoría de los Actos de Habla. El problema ya estaba servido: ¿A partir de qué factores se entienden los comunicantes? La respuesta quedó clara: a partir de los conocimientos compartidos que se actualizan en cada situación comunicativa. El famoso ejemplo que ponen los autores de la Teoría de la Relevancia es bastante ilustrativo en este sentido:

-¿Quieres café?

-Me quita el sueño.

El sentido de la respuesta depende totalmente de los conocimientos compartidos por los comunicantes: será *Sí* en una situación (el comunicante se propone trabajar y no dormir) y *No* en otra (se propone dormir).

Esta breve revisión se ha centrado en diferentes ciencias que desarrollan sus hipótesis científicas sobre el funcionamiento de un objeto no observable (el cerebro humano) para comprobar posteriormente sus hipótesis en la práctica. Todo lo dicho hasta el momento tiene mucho que ver con la traducción, entendida como actividad verbal intercultural comunicativamente equivalente. También hemos podido ver que todas las ciencias siempre se nutren de los avances y supuestos de las demás y que las tecnologías se desarrollan a partir de una o incluso varias ciencias. Estas conclusiones

son especialmente importantes hoy en día, dado que algunos investigadores ponen en tela de juicio la científicidad de los estudios de traducción.

La misma aparición de una nueva ciencia siempre viene determinada por los avances de otras ciencias, pero también por las demandas de la sociedad en un período determinado. Siendo la traducción una de las actividades más antiguas y teniendo en su aval traducciones tanto buenas como malas, sus peculiaridades no se habían concebido durante siglos como una ciencia, más bien se enfocaba como arte o, en el peor de los casos, como una operación lingüística. Esta opinión que hasta hoy en día reina en la calle, es bastante comprensible. Los traductores eran unos "elegidos", se traducía, antes que nada, literatura y un literato o una persona más o menos versada en la materia, que, además, dominaba una lengua extranjera, se consideraba especialista en traducción. El que esta tarea no siempre fuera un éxito, se puede deducir de las famosas palabras de Cicerón, que preconizaba traducir el espíritu y no la letra del texto original. También es lógico que a lo largo de los siglos se acumularan ciertas experiencias y que aparecieran no pocos trabajos de crítica de traducciones, que contenían ideas sensatas sobre la calidad de las mismas. En Rusia, hubo incluso una edición periódica llamada "El arte de la traducción", dedicada a la crítica de traducciones literarias, y dirigida por K. Chukovsky, un destacado escritor, traductor y crítico de traducciones (1984), que ni siquiera se planteaba el análisis del proceso mental que implica la traducción.

La situación cambió radicalmente a raíz de la II Guerra Mundial, cuando se planteó la necesidad de formar traductores profesionales, tarea que requería un estudio científico del proceso de la comunicación intercultural. De no conocer las características peculiares del proceso de la traducción, el contenido de la enseñanza quedaba vacío.

Fue así cómo se dieron los primeros pasos en los estudios sobre traducción. El objeto de estos estudios fue definido correctamente como el proceso de la traducción extendido a toda la comunicación bilingüe, desde el desarrollo del TO por su autor hasta la comprensión del TM por su destinatario. Sin embargo, estos primeros estudios que aparecieron en los países con cierta experiencia en la enseñanza de la traducción, como Rusia, Alemania e Inglaterra (Рецкер, 1962; Catford, 1965; Федоров, 1968; Комиссаров, 1973 Jäger, 1975; O. Kade, 1977; Бархударов, 1975 y otros) tuvieron una vida muy corta por una grave equivocación de carácter ontológico: el proceso de la traducción se concebía como una operación lingüística. La teoría lingüística de la

traducción no pasó la prueba de la práctica y fue rechazada. Sobre los errores de la teoría lingüística de la traducción se ha escrito bastante (Львовская, 1985; Lvovskaya, 1997).

Tal vez, en esta ocasión, vale la pena destacar dos aspectos que nos interesan en relación con nuestro tema.

Por un lado, los enfoques equívocos de los adeptos a la teoría lingüística de la traducción se explican precisamente por no coincidir en el tiempo el encargo social (necesidad de una teoría de la traducción) con las premisas objetivas necesarias para su desarrollo. Las ciencias a las que nos hemos referido anteriormente, todavía no se habían desarrollado o sólo daban sus primeros pasos. Al mismo tiempo, en Europa, existía una fuerte tradición de incluir el análisis de traducciones en los estudios comparativos de las lenguas. Aún más fuerte resultó el impacto producido por las ideas de la gramática transformacional de Chomski. Se vislumbraba una ilusoria, pero muy atractiva, perspectiva de describir el proceso de la traducción, desde un número finito de transformaciones de estructuras sintácticas universales y sus manifestaciones superficiales.

Por otro lado, cabe destacar que, de haber resultado válida la explicación que daba la teoría lingüística, la traducción habría podido concebirse como una tecnología, puesto que se planteaba la posibilidad de realizarla a partir de la búsqueda de las equivalencias formales preestablecidas. Es que, a diferencia de la ciencia, la tecnología no tiene objeto de investigación alguno. Es un conjunto de métodos, procedimientos y utillaje relativos a un proceso de producción. Implica el tratamiento y la elaboración de materia prima, materiales o subproductos, para cambiar sus características o forma. Cualquier tecnología, por lo menos en el mundo moderno, se desarrolla a partir de los datos científicos previos, relacionados tanto con los materiales elaborados, como con la maquinaria y con las técnicas utilizados, dejando muy estrecho margen, por no decir ninguno, para la creatividad individual. De sobra sería decir que ni el TO es un material destinado a la elaboración (es un objeto independiente que funciona en ciertas condiciones), ni el TM es producto de la elaboración del TO (es un nuevo texto destinado a funcionar en nuevas condiciones de comunicación). Ambos textos son productos de respectivas actividades comunicativas. Los uno sólo la equivalencia

comunicativa que en ningún momento puede ser concebida como producto de tratamiento de otro texto.

En su estado actual, la Teoría de la Traducción debería ser calificada como una rama de la Teoría de la Comunicación. Tiene carácter claramente comunicativo y su objeto es el proceso mental del sujeto de esta comunicación intercultural. Sería oportuno preguntar: ¿Qué tiene que ver la tecnología con una teoría científica, cuyo objeto consiste en explicar los factores que determinan la actividad traductora, un proceso mental, intersubjetivo y, por lo tanto, creativo? Para contestar a estas preguntas, analicemos el concepto de método científico que de por sí mismo ha sufrido significativa evolución a lo largo de tiempo.

La investigación científica comienza, según el enfoque pragmático de científicidad, con confusión, obscuridad, en suma, con una situación indeterminada. La primera tarea de toda investigación será decidir cuál es realmente el problema, es decir, hacer explícito el objetivo que persigue la investigación. Una vez determinado el problema, se buscan los aspectos del mismo que comúnmente se llaman "factores del problema". En nuestro caso, comprendido el problema como el proceso mental realizado por el traductor, se tratará de los factores que determinan las opciones traductorales en las diferentes etapas de su actividad. Los propios factores proporcionan las sugerencias para la solución del problema. Sopesamos estas sugerencias, a la luz de los conocimientos que nos proporcionan otras ciencias y nuestras propias presunciones y experiencias, cotejándolas con posibles nuevos factores a los que se dirija nuestra atención. Es un proceso eslabonado: las sugerencias consideradas nos dirigen a la búsqueda de nuevas evidencias y nuevos factores, a la percepción de nuevas sugerencias. Así, el proceso se encamina hacia sugerencias cada vez más claramente formuladas y, por ende, más razonables. Finalmente, se plantea una última sugerencia en forma de hipótesis susceptible de aplicación. Ésta, para tener algún significado, debe ser probada "en acción", para determinar si es capaz de solucionar el problema, es decir, si conduce al objetivo señalado de antemano. La medida de verdad de la hipótesis será, simplemente, la medida de su capacidad para solucionar el problema .

Como ya se ha dicho, la ciencia siempre comienza por la incertidumbre. En cualquier investigación siempre se empieza tomando algo por concedido *a priori*, pero este algo, a su vez, es objeto de la subsiguiente comprobación.

El punto de partida para el desarrollo de la ciencia de la traducción fue el hecho comprobado de que la equivalencia formal de dos textos no garantiza su equivalencia comunicativa. A partir de ahí, en los años 70, se planteó la primera sugerencia de que el contenido semántico del texto (lo que su autor dice) es la forma de expresar su sentido (lo que él quiere decir). Esta sugerencia significa que el contenido y el sentido de un texto se enfocan a partir de la relación filosófica que existe entre la forma y el contenido. Es sabido que el contenido no existe sin forma, lo que aplicado a la comunicación verbal significa que el sentido no existe sin significado. También es sabido que cualquier acto de comunicación empieza y termina por el sentido (sentido del autor → significado que el autor elige para expresar el sentido → sentido del destinatario. Modelo "sentido→texto→sentido de Мельчук: 1974) La misma comunicación verbal supone una constante transformación de sentidos en significados y viceversa.

El siguiente paso fue tratar de establecer la relación existente entre el significado lingüístico que es una categoría objetiva y el sentido que es una categoría subjetiva. Ya en los años 70, John Lyons insistía en la necesidad de distinguir entre los conceptos de significado y sentido (Lyons, 1972). Fue así como optamos por buscar la relación entre estos dos conceptos con ayuda de la situación comunicativa, que "participa" tanto en la formación del sentido y selección de la forma de expresarlo por el autor del texto, como en su comprensión por el destinatario (Львовская, 1981, 1985). Se supuso que el sentido del texto se forma como resultado de la interacción de la mentalidad de su autor con los factores relevantes de la situación comunicativa, y que es comprendido por el destinatario mediante la correlación del contenido del texto con estos factores. Al mismo tiempo, no se puede olvidar que el comportamiento de cualquier individuo, incluido su comportamiento verbal, se determina por factores tanto subjetivos como sociales. Aunque la interacción de estos factores puede dar diferentes resultados, sin embargo, dejando aparte los comportamientos antisociales, el individuo se comporta a partir de ciertas normas, incluidas las normas de comportamiento verbal y no verbal, propias de situaciones tipo, socialmente marcadas. El entendimiento entre los comunicantes pertenecientes a la misma cultura dependerá del alcance de los conocimientos compartidos, tanto sobre el tema de la comunicación como

enciclopédicos y de otra índole, entre los que figuran las normas de comportamiento verbal.

Ahora bien, partiendo de estos factores y de la teoría de la acción, que establece que cualquier actividad tiene una estructura que incluye su objetivo, recursos para lograrlo, el mismo proceso en sus sucesivas fases y los resultados del proceso, enfocamos la traducción como una actividad mental realizada por el sujeto, cuyo objetivo consiste en representar el texto original en otra cultura, de tal manera que se preserve al máximo posible el programa conceptual (intencional-funcional) de su autor y que, a la vez, sea aceptable en la cultura meta. De este planteamiento hipotético se hacen las siguientes deducciones que conforman la teoría hipotética de la traducción:

- Siendo la traducción una actividad comunicativa, los factores que la determinan son de la misma naturaleza cognitivo-cultural, que rigen cualquier otro tipo de comunicación verbal.

- Los factores relevantes para cada acto concreto de comunicación verbal se establecen a partir de la situación comunicativa que es siempre única, *sui generis*, debido al carácter intersubjetivo de la misma.

- El traductor, siendo sujeto de una actividad intercultural, desempeña tres papeles particulares que se corresponden con las dos fases de la actividad. En la primera fase, hace de intérprete del TO sin ser su verdadero destinatario, circunstancia que supone, en la mayoría de los casos, la necesidad de documentarse sobre los factores relevantes de la situación de producción del TO, para comprender su sentido. En la segunda fase de su actividad, el traductor desempeña un doble papel: de coautor del TM, puesto que se guía por un programa conceptual ajeno, tratando de realizarlo en una nueva situación comunicativa, y, al mismo tiempo, de autor del TM, ya que debe desarrollar un texto nuevo que sea aceptable en la cultura meta. Precisamente por ello, su actividad en la segunda etapa, tiene una doble orientación.

Estos son, en general, los supuestos clave de una teoría de la traducción que no dejará de tener carácter hipotético hasta que sean descubiertos los enigmas del funcionamiento del cerebro humano.

Al mismo tiempo, cabe señalar que la Teoría de la Traducción se ha constituido como una rama de la Teoría General de la Comunicación, que también tiene carácter

hipotético. La Teoría de la Traducción reúne todos los requisitos de una investigación científica:

- Tiene determinado su objeto que no coincide con el objeto de ninguna otra ciencia.
- La Teoría de la Traducción ofrece la descripción de este objeto, es decir, de la actividad del traductor en sus dos fases, así como los factores que la determinan, destacando su naturaleza cognitivo-cultural y el hecho que la actividad traductora implica, entre otras tareas, la de establecer los factores relevantes en cada acto comunicativo.
- La Teoría de la Traducción establece el carácter del determinismo que rige la actividad traductora. El que el determinismo, en este caso, no sea rígido sino probabilista se explica por el mismo carácter de la actividad. Las relaciones de determinación probabilista se dan en situaciones que admiten soluciones alternativas, cuando, junto a las causas objetivas de un fenómeno, entran en juego otros factores de carácter subjetivo. Es precisamente lo que ocurre en la comunicación verbal que, aparte de ser intersubjetiva (factor que se acentúa en la comunicación intercultural por la presencia del "tercer sujeto"), tiene un instrumento (la lengua), que por su naturaleza (falta de paralelismo entre forma y contenido) no admite un determinismo rígido (Lvovskaya, 1997).
- La Teoría de la Traducción predice los resultados de la actividad del traductor (en la medida en que lo permite el carácter creativo de la misma), a través de las normas comunicativas de la traducción que delimitan la arbitrariedad del traductor, estableciendo los requisitos que debe reunir el producto de su actividad.

A la luz de lo dicho anteriormente, parece evidente que el proceso de la traducción no puede ser enfocado como una tecnología. Así como la función de la ciencia consiste en elaborar y sistematizar los conocimientos sobre la realidad, y su tarea es explicar, describir y predecir, hasta donde sea posible, los procesos y fenómenos que constituyen el objeto de sus estudios, una tecnología, como ya hemos dicho antes, es un conjunto de métodos, procedimientos y utillaje relativos a la producción. En comunicación verbal, en general, y en traducción, en particular, es imposible establecer *a priori* métodos o procedimientos, sólo es posible describir los factores que determinan y, a la vez, delimitan la opción traductora, mientras que la misma opción no puede ser ni descrita ni preestablecida, puesto que hay un sinnúmero de opciones válidas en la misma situación

comunicativa, siempre y cuando éstas no infrinjan los requisitos que debe reunir el producto final.

Es muy posible que la idea de enfocar la traducción como una tecnología se deba a las llamadas "técnicas de traducción". Pero estas técnicas (ampliación, omisión, sustituciones de todo tipo incluido el empleo de antónimos acompañados de negación, y otras) no son precisamente técnicas de traducción, son procedimientos que se emplean tanto en la comunicación verbal monolingüe como bilingüe, en función de la situación comunicativa y las intenciones del autor del texto. Así, hay situaciones en las que conviene ser más explícito, otras situaciones permiten mayor grado de implícito, y también hay situaciones que permiten y hasta requieran omisiones.

No creo que el enfoque tecnológico de una actividad tan creativa como lo es el proceso de la traducción prospere hoy en día, casi medio siglo después de haber renunciado los estudios de la traducción al paradigma lingüístico. A pesar de ciertas discrepancias que se dan entre los diferentes investigadores, todos coinciden en el enfoque comunicativo del problema. Ya es mucho para una ciencia relativamente joven y, lo que es aun más importante, una ciencia que no se caracteriza por un nivel igual de desarrollo en los diferentes países del mundo. Este desnivel tiene una explicación bastante sencilla, si reparamos en cuándo apareció en diferentes países la carrera universitaria de Traducción e Interpretación.

Al mismo tiempo, el deseo de hacer pasar la traducción por una tecnología implica un peligro considerable para la didáctica de la traducción e interpretación. Para algunos, traducción y enseñanza de la traducción son sendas tecnologías, planteamiento bastante peligroso de por sí mismo. Primero, el objetivo de la didáctica de cualquier disciplina es enseñarle al alumno un enfoque creativo de la materia. Segundo, como no hay dos alumnos iguales, la didáctica requiere métodos individualizados, pero en ningún caso una tecnología. En lo que atañe a la traducción que es un proceso intersubjetivo, cognitivo y creativo, al igual que cualquier otro tipo de comunicación verbal, puesto que no se intercambian palabras ni frases, ni siquiera contextos, sino ideas que requieren primero ser comprendidas y luego expresadas en una nueva situación comunicativa, la única cosa que se puede enseñar a los alumnos son los factores que les sirvan de norte en esta actividad. El saber aplicar estos factores a cada acto comunicativo supone una actividad creativa y no una tecnología con sus reglas preestablecidas. El alumno debe

saber definir los factores que resulten relevantes en cada acto comunicativo dado, definir la jerarquía de las intenciones del autor del texto y la de las funciones textuales, la carga comunicativa de cada elemento textual, las características del lenguaje empleado por el autor en una situación dada. Todas estas tareas no pueden realizarse a partir de una tecnología. Cada caso siempre será diferente y, por lo tanto, requerirá un enfoque distinto que nunca dejará de ser creativo. Se barajarán las diferentes posibilidades que no pueden ser preestablecidas dentro del marco estrecho de una tecnología. Las diferentes modalidades de traducción, al igual que la traducción de los diferentes tipos de textos escritos en sus respectivos lenguajes, tampoco concuerda con la idea de una ni de varias tecnologías. La tarea didáctica que se nos plantea, al impartir clases de traducción y de interpretación, consiste precisamente en enseñar a los alumnos a buscar cada vez nuevas soluciones a los problemas que a veces se convierten en verdaderas contradicciones, y que hay que solucionar, como dice Gorlee, desde el principio *minimax*, que implica el mínimo de pérdidas y el máximo de ganancias (Gorlee, 1986: 101-103).

Otra argumentación de los partidarios de la visión tecnológica del proceso de la traducción consiste en la crítica de los métodos que se emplean en las investigaciones traductológicas, concretamente se nos reprocha el prescindir de métodos experimentales. Me gustaría decir que en este sentido la situación es bastante desigual en los diferentes países. Así, en la ex URSS, precisamente en la Universidad Lingüística de Moscú, se han realizado bastantes experimentos uniendo los esfuerzos de la Facultad de Traducción e Interpretación y de la cátedra de psicología experimental. Existen publicaciones (lamentablemente sólo en ruso¹), sobre los resultados de estos experimentos. Han confirmado varios aspectos que conforman una teoría comunicativa. Comparto la opinión de que se debería ampliar la base experimental en los estudios de traducción, pero esto supone, por una parte, ciertos gastos y, por otra, esfuerzos mancomunados de traductólogos y especialistas en psicología experimental, puesto que las facultades de traducción carecen de medios técnicos para realizar experimentos.

Existe otro problema didáctico que se desprende del enfoque tecnológico, no menos preocupante, ya que tiene que ver con la calidad de la enseñanza. Desde el enfoque tecnológico se nos advierte acerca de ruptura entre lo que se enseña en nuestras Universidades y la práctica real de la traducción profesional. Hasta se llega a

reprocharnos de que nos atrevemos a criticar como inaceptables soluciones de traducción que han sido aceptables para una empresa y su cliente. (Mayoral, 2001: 54). Consideramos que nos hallamos ante un problema muy importante que tiene, desde luego, varios aspectos.

Siendo traductora profesional de toda la vida y, al mismo tiempo, profesora universitaria, intuyo en este planteamiento un gran peligro tanto para la traducción profesional como para la enseñanza universitaria. El que un empresario o su cliente no sepa distinguir entre una traducción buena y una chapuza, no es de extrañar. Es la prueba de un nivel bastante bajo de cultura general. Los traductores profesionales sabemos muy bien hasta que punto son, a menudo, defectuosos los textos especializados. No es que España en este sentido constituya ninguna excepción. Lo mismo pasa en otros países. Pero he aquí un ejemplo reciente. Estamos analizando, en el marco de un Proyecto I+D, un corpus de textos en fisioterapia, publicados en una revista especializada, y nos quedamos asombrados de la baja calidad formal de estos textos. Lo mismo ocurre en mi país. Pero es sólo un aspecto del problema y no somos capaces de resolverlo, ya que va mucho más allá de nuestras competencias. Pero tampoco deberíamos favorecer semejante situación. Y aquí se plantea otro aspecto que nos atañe directamente. Es que estamos formando profesionales en comunicación intercultural. Las funciones que cumple el traductor son múltiples. Antes que nada, la función comunicativa. ¿Cómo podemos admitir en el aula o consentir en la actividad profesional que el texto meta no garantice la eficacia de la comunicación? Si lo admiten empresarios o algunos clientes, es que no tienen ni idea de lo que es una comunicación exitosa. Tampoco saben lo que cuesta hacer una buena traducción. Y la tarea de un profesional consiste en oponerse a esta situación, "educar", por decirlo de alguna manera a empresarios y clientes. Existe también otra razón para semejante planteamiento, y es que aparte de la función comunicativa, el traductor cumple otras tres funciones sociales: la ideológica, la culturológica (acumulativa) y la "correctiva". Dejando aparte la función ideológica, que no centra nuestra atención por el momento, veamos que implican las otras dos funciones. Las traducciones y, por lo tanto, los traductores, siempre están divulgando cultura en el sentido más amplio de palabra, tratándose de traducciones literarias, científicas, técnicas u otras, puesto que gracias a las traducciones sus destinatarios adquieren conocimientos que no habrían podido adquirir

de otra manera. Los empresarios y/o los clientes no deberían constituir ninguna excepción en este sentido. De lo contrario, la sociedad nunca alcanzará progreso cultural, ni nuestra profesión será valorada en su justa medida. Algo así está ocurriendo en España, donde se considera que para ser traductor basta con dominar dos idiomas, y donde la traducción literaria está peor pagada que la especializada. ¡Ésta sí que es una paradoja!

Cuando nos referimos a la función "correctiva" queremos decir que el traductor, al desarrollar el TM, trata de evitar las deficiencias de carácter puramente lingüístico o textual que pueden darse en el TO por la incompetencia de su autor (Миньяр-Белоручев, 1980: 61).

Pero, dejando aparte las funciones sociales que está cumpliendo el traductor y regresando al tema, me parece absolutamente inadmisibles enseñarle al alumno universitario que la calidad de la traducción es algo que debería negociarse entre el cliente y el traductor. No concibo así la idea, muy sana de por sí misma, de orientar a los alumnos a las exigencias del mercado. Tampoco quiero menospreciar la importancia del encargo que determina, antes que nada, el mismo tipo de actividad: traducción, adaptación, resumen, interpretación. Además, el encargo implica datos muy importantes para la actividad del traductor: el tipo de texto que hay que traducir y de ahí el lenguaje que hay que emplear; datos, más o menos generalizados, sobre el futuro destinatario de la traducción (revista/ periódico/ empresa /cliente individual). De ahí se deduce que hay que enseñar a los alumnos a traducir los diferentes tipos de textos, a documentarse sobre el tema y los lenguajes que se emplean en estos textos, hay que enseñarles a ser "rentables", es decir, saber hacer la traducción lo más rápido posible, sin perder nunca de vista el objetivo principal: su traducción debe garantizar el éxito de la comunicación, debe ser comunicativamente equivalente al TO y aceptable en la cultura meta. Desde esta perspectiva, la calidad de la traducción no es negociable. Otra cosa es que nuestros estudiantes salgan de la universidad mejor o peor preparados en función de muchos factores, entre los que cabe destacar nuestro propio nivel profesional, el nivel de nuestras exigencias y, como no, las habilidades del alumno. En vez de plantear la necesidad de negociar la calidad de la traducción, yo plantearía la necesidad de establecer pruebas de acceso que permitan elegir a los alumnos capaces de ser buenos traductores. Impartiendo el curso de Teorías Traductológicas en primero, me doy en

seguida cuenta de la capacidad de los alumnos de analizar el texto, de saber distinguir la información más importante. Y también, a propósito sea dicho, del enorme interés que muestran los alumnos hacia el tema. Aprenden no sólo *qué hacer* y *cómo hacer* sino que también *el porqué* del quehacer del traductor.

Al defender el carácter negociable de la calidad, se alude, entre otras razones, a que las diferentes modalidades de traducción se caracterizan por el distinto nivel de elaboración estilística del TM. El que las diferentes modalidades de la actividad profesional (interpretación simultánea, bilateral, consecutiva, a primera vista, si está última se da todavía en el mercado del trabajo) admitan distintos niveles de elaboración estilística del texto no tiene nada que ver con el problema de la calidad. El discurso oral y el escrito siempre se han diferenciado en este sentido.

Debido a todo lo dicho anteriormente, me parece inadmisibile el planteamiento según el cual el esfuerzo de traductor para mejorar la calidad de la traducción es contraproducente. Esta postura no conduce a ninguna parte o, mejor dicho, conduce a rebajar el nivel universitario. Estamos formando a especialistas en "producir textos" en otra cultura y no a tecnólogos que actúen según recetas preconcebidas.

Toda esta confusión proviene, a mi parecer, de que la traducción se entienda como tecnología. Un tecnólogo no debe estar tan preparado como un ingeniero. Los ingenieros elaboran tecnologías a partir de la ciencia, pero en traducción no existen recetas preconcebidas, sólo existen factores que el traductor, "ingeniero" (permítanme esta metáfora) en desarrollar textos comunicativamente equivalentes en otra cultura, debe tomar en cuenta, sopesar, resolviendo las contradicciones que se dan a cada paso en traducción a partir de los requisitos que debe reunir el producto. Esto no quiere decir que la calidad del producto sea el objeto de la ciencia de la traducción. En efecto, como señalan los adeptos al enfoque tecnológico, la calidad del producto no es propia de las ciencias. Como se ha dicho antes, el objeto de la ciencia de la traducción es el proceso y no el producto. Pero aquí huelga destacar una relación peculiar entre la actividad y su producto: desde la actividad y sus objetivos se puede describir, en forma bastante generalizada, los requisitos que debe reunir el producto, pero no ocurre a la viceversa. Precisamente, desde el análisis del proceso, hemos llegado a la conclusión sobre los requisitos que debe reunir el producto de la actividad traductora:

1. Una traducción nunca debe entrar en contradicción con el programa conceptual del autor del TO, es decir:

- No debe dar lugar a falsas implicaturas, o sea, a aquellas que no se desprendan del TO;
- Debe recoger las implicaturas relevantes para el programa conceptual del TO y para su comprensión por el destinatario del TM, independientemente de que estas implicaturas tengan marcadores explícitos o implícitos;

2. Una traducción no debe contradecir a los factores relevantes de la situación comunicativa en la cultura meta, o sea, debe ser adecuada a la nueva situación.

3. Una traducción no debe entrar en contradicción con las normas de comportamiento verbal y no verbal de la cultura meta, en general, y con las convenciones textuales, en particular

(Lvovskaya, 1997: 58-60).

Estas conclusiones no se deducen del análisis del producto, que en ningún momento se convierte en objeto de la ciencia, sino del análisis de la misma actividad y de sus objetivos. El producto de ninguna actividad puede ser una señal inequívoca de ésta. Además, la calidad de la traducción, al igual que la calidad del producto de cualquier otro tipo de actividad, nunca puede ser descrita desde el instrumento de la misma, en nuestro caso desde la lingüística.

Por último, me gustaría recordar que la veracidad de una hipótesis científica se comprueba por la práctica. He practicado y he enseñado la traducción durante más de 50 años. Tanto yo como mis alumnos hemos tenido oportunidades más que suficientes de comprobar los postulados de la teoría comunicativa de la traducción.

Notas

¹ Nueve trabajos de esta índole figuran en la Bibliografía de mi libro *Problemas actuales de la traducción*: Granada, 1997

Bibliografía

Бархударов, Л. С. 1975. Язык и перевод. Москва: Международные отношения.

Catford, J.C. 1965. A Linguistic Theory of Translation. An Essay in Applied Linguistic. Oxford: O.U.P.

Chukovsky, K. 1984. The Art of Translation. Knoxville: University of Tennessee Press.

- Gorlee, D.L. 1986. Translation Theory and the Semiotics of Games and Decisions. *Translation Studies in Scandinavia*: Lund.
- Jäger, G. 1975. Translation und Translationslinguistik. Halle: VEB Max-Niemeyer.
- Kade, O. 1977. Zu einigen Grundpositionen bei der theoretischen Erklärung der Sprachmittlung als menschlicher Tätigkeit. *Übersetzungs wissenschaftliche Beiträge*. Leipzig, N1.
- Комиссаров, В. Н. 1973. Слово о переводе. Москва: Международные отношения.
- Lyons, J. 1972. Introduction to Theoretical Linguistics. Cambridge: University Press.
- Львовская, З.Д. 1981. Теория перевода. Курс лекций. Москва: ВИИЯ.
- Львовская, З.Д. 1985. Теоретические проблемы перевода. Москва: Высшая школа.
- Lvovskaya, Z. 1997. Problemas actuales de la traducción. Granada: Granada Lingvistica y Método Ediciones.
- Mayoral Asensio, R. 2001. Aspectos epistemológicos de la traducción. Castellón: Publicaciones de la Univesidad Jaume I.
- Мельчук, И.А. 1974. Опыт теории лингвистических моделей «Смысл → Текст». Москва: Наука.
- Миньяр-Белоручев, Р.К. 1980. Общая теория перевода и устный перевод. Москва: Воениздат.
- Рецкер, Я. И. 1962. «Задачи сопоставительного анализа перевода». В: Теория и критика перевода. Ленинград: из-во ЛГУ.
- Федоров, А. В. 1968. Основы общей теории перевода (лингвистический очерк). Москва: Высшая школа.
- Winner, N. 1948. Cybernetics or Controland Communication in the Man and the Machine. Paris: Hermann et Cie.

EL SIGLO DE LAS VOCES

Carla Matteini

Traductora teatral, dramaturgista y profesora de teoría teatral

Resumen

Algo que me rondaba en la mente desde hacía un tiempo saltó a primera línea al leer, hace ya varios meses, una entrevista con George Steiner, en la que aludía al papel que la traducción debería tener en este nuevo siglo. El tema de la traducción como resistencia a la globalización económica y cultural impuesta por las grandes potencias, paralela a la desglobalización de los países y continentes que no pertenecen al primer mundo, me pareció sintetizar las dudas e ideas sueltas que se me planteaban, para inducir a desarrollar una reflexión sobre el tema. Desde un punto de vista ético e ideológico, que debe estar presente en nuestro trabajo, al igual que en cualquier otro basado en la palabra y la libre circulación del pensamiento, me pareció esencial y especialmente apasionante en el nuevo escenario que estamos empezando a habitar. No sé si me estoy metiendo en un jardín, pero en todo caso la aventura merece la pena y la considero imprescindible en este momento de mi vida de traductora y de ciudadana de un mundo cada vez más complejo y difícil de comprender.

Abstract

Something which had been running in my head lately jumped to first line of thought when, several months ago, I read an interview with George Steiner, in which he mentioned the role that translation should play in this new century. The subject of translation as a resistance to economic and cultural globalization commanded by superpowers, parallel to "disglobalization" of countries and continents not belonging to the first world, seemed to me to synthesize the doubts and ideas I was facing, in order to induce a reflection on the subject. From an ethic and ideological point of view, which must always be present in our work as well as in any other based on word and free circulation of thought, seemed to me essential and particularly fascinating in the new setting we are starting to inhabit. I do not really know whether I will find the right way, but in any case the adventure is worth and I think it is essential in this moment of my life as a translator and citizen of a world more and more complex and hard to understand.

Creo firmemente que ninguna práctica artística puede desarrollarse al margen del entorno en que se produce, ni aislarse del contexto histórico, sociopolítico y por supuesto cultural en el que nace. Aún menos la creación literaria, vehículo de ideas y de pensamiento, y parto del postulado de que, para mí, la traducción lo es de pleno derecho. Resumidos en pocas líneas estos dos planteamientos iniciales, diré que la idea para esta reflexión ha partido, cronológicamente, de dos hechos. El primero fue el positivo tropiezo con una entrevista que apareció -creo que el pasado año- en EL PAÍS, con el filósofo, lingüista y crítico literario *George Steiner*. En ella el pensador manifestaba de forma tan clara y rotunda su consideración de la traducción, que pese a no guardar el recorte, sus palabras anduvieron flotando por mi mente durante meses.

Steiner afirmaba, más o menos, que este principio de siglo auguraba para la traducción un papel medular, pues de alguna manera la traducción sería la lengua, todas las lenguas de un siglo de múltiples voces y culturas diferentes. Su respeto y generosidad con nuestra profesión, tan poco reconocida, tutelada y auspiciada, me pareció una señal de que algo estaba cambiando, y no sólo en el escenario mundial, que amanecía con el nuevo siglo turbulento y complejo, aunque no podíamos imaginar aún el alcance de semejantes temblores.

El recuerdo de las palabras de *Steiner* volvió a aflorar en los últimos meses, cuando empezamos a vislumbrar que una nueva frontera, tan drástica y determinante como la caída del Muro de Berlín, se había levantado el pasado 11 de septiembre, y que al igual que tras el otro suceso, nada volvería a ser lo mismo. En el contexto anterior de la globalización económica y política, tan difundida como cuestionada en los últimos dos años, las palabras de *Steiner* tenían ya un sentido de advertencia, de alerta contra la homogeneización impuesta en el ámbito no sólo cultural, en manos de los grandes monopolios económicos, sino también en el lingüístico, al dejar el poder de comunicación y transmisión en manos de las lenguas de mayor peso político y económico. Sin duda sería el angloamericano el más emblemático, a través de la difusión mediática y las tecnologías que, como Internet, reducen la diversidad y riqueza de otras lenguas a un metalenguaje unívoco y arrasador.

Me sedujo la idea de la traducción como elemento activo de resistencia a esa tendencia tan rápida y voraz a diluir, borrar o devorar otras lenguas menos afortunadas y dominantes, tanto en el Segundo Mundo – por ejemplo, Europa, más nos vale admitirlo – y no digamos en el Tercero. Si tanto se hablaba hasta hace poco de globalización “positiva”, no dirigida e impuesta por los superpoderes económicos y políticos, parece una tarea fundamental en ese sentido la conversión a otras lenguas del mayor número posible de aquellas que no tienen medios para hacerse oír, aún siendo conscientes de que el mercado editorial tiende a ignorar todo lo que no sean éxitos refrendados por la mercadotecnia, evidente propiedad de los países digamos más afortunados.

Últimamente *Georges Steiner* se ha puesto, seguramente muy a su pesar, de moda en España, que ha visitado a menudo y donde ha recibido el Premio Príncipe de Asturias, y tanto en su bellissimo discurso al recibir el galardón como en otras entrevistas y artículos nos ha ido dedicando frases que nos deben estimular y hacer reflexionar. Tal

vez la más poética en su sencilla brevedad sería una que utilizó José María Guelbenzu en su columna dedicada a una de las grandes traductoras literarias españolas, Esther Benítez, y publicada en EL PAÍS tras su muerte. La hermosa frase de *Steiner* decía: “Sin la traducción habitaríamos provincias lindantes con el silencio”. ¿Puede decirse más sobre nuestro trabajo con menos palabras y tanta sencillez?

Somos, como decía *Milan Kundera*, transmisores de cultura, y creo que nunca como ahora, ahora que los avances tecnológicos parecen facilitar esa tarea y tender puentes interculturales e interlingüísticos, vehiculando la comunicación, la realidad es bien distinta, y la tarea, sin duda más urgente y necesaria.

En un mundo donde teóricos como *Fukuyama* hablan del “*fin de la historia*”, o *Huntington* acuña una frase tan incierta y manipuladora como el famoso “*choque de civilizaciones*”, nuestro trabajo cobra un profundo y definido sentido ético, mayor y más necesario que en otras épocas, incluso igualmente desastrosas. Se habla de un escenario de guerra mundial, si no de exterminio atómico, sí de aniquilamiento étnico – y esto no es nuevo, pues ha sido el telón de fondo del sangriento siglo XX – donde por supuesto va incluido el lingüístico y cultural. Este es el gran reto que se presenta en el futuro inmediato, o incluso en este bárbaro e inesperado presente: luchar contra esa idea perversa de civilizaciones –lenguas– superiores, de uno u otro lado, que instrumentaliza y solapa la realidad de unas guerras económicas y por el dominio de unos países sobre otros. En realidad, ¿qué guerra no lo ha sido en toda la historia de la humanidad? Pero ahora tenemos los instrumentos para detectar el engaño que subyace bajo determinados términos, tan despojados de significado real como enriquecidos de connotaciones –o más bien intenciones –manipuladoras. Tal vez sea éste uno de los aspectos siniestros de esa globalización, laminar el sentido de las palabras para introducirlas en nuevos códigos dirigidos y absorbidos de manera subliminal, gracias a la impagable ayuda de los medios de “comunicación”.

La necesidad del contagio

En estos dos últimos años, casi todos hemos empleado positivamente términos como contaminación, mestizaje, intercambio, transmisión al hablar de la necesidad de abolir fronteras culturales y en consecuencia sociales con otros pueblos, otras voces, otras culturas. El efecto benéfico de estos planteamientos en la música, la literatura, el cine, el

teatro era uno de los escasos legados del pasado siglo que valía la pena mantener y desarrollar en el tránsito al nuevo. Sin embargo, ese impulso positivo para desterrar la desconfianza, el recelo, el miedo al otro, característicos de las últimas dos décadas del siglo XX por el incremento de la inmigración en nuestros paraísos occidentales, combatido con indudable fuerza y tesón por escritores, cineastas, artistas en fin de diferentes disciplinas, parece haber desaparecido como por arte de magia del imaginario mundial tras el 11 de septiembre. Si el mundo occidental, sobre todo el norteamericano, se instala en la paranoia del miedo y la desconfianza generados tras los bárbaros atentados, una sensación de defensa y de cerrazón interior y de rechazo a todo lo ajeno o “exterior” –creencias, lenguas, culturas, incluso aspecto– se esparcirá por su imaginario, mucho más peligrosa e insidiosa que cualquier espora de antrax.

No pretendo augurar con esta visión un retroceso cultural a escala mundial, pero sin duda conviene mantenerse alerta contra los peligros de generalizaciones y latiguillos que, de manera más o menos frívola o despectiva, circulan a gran velocidad por las vías de comunicación, y son deglutidos pasivamente, con escaso sentido crítico.

Dice a este propósito el sociólogo *Vicente Verdú* en un artículo publicado en *El PAÍS* del 28 de octubre:

En nuestro mundo todo tiende a mezclarse, a cruzarse, a formar sincretismos y collages. La otra cara de la globalización es un rostro compuesto por señales de culturas, folclores y pigmentos traspasados por un cromosoma que ha extendido cada vez más el capitalismo económico, la propagación de la democracia occidental. [...] Desde los seres humanos hasta las máquinas, desde la historia pública hasta la privada, prácticamente todo tiende, con todo, a contagiarse. Los idiomas pierden su pureza y se motean con términos extranjeros. [...] Lo actual es una miscelánea de injertos, trasplantes e inseminaciones.

Esta es la realidad a que me refería al mencionar las dos últimas décadas del siglo pasado como terreno fértil para este contagio tan rico y positivo entre voces y miradas distintas. Me pregunto si esta tendencia tan generosa y productiva se mantendrá en esta nueva época de intransigencia y desconfianza, generando un sustrato fértil de intercambio y de comunicación fluida y normalizada.

En este contexto se introduce de pleno derecho, casi por obligación, nuestra función de integradores y estimuladores de la comunicación. Después de todo, no parece presuntuoso sugerir que la tal vez la traducción sea la forma más contemporánea de humanismo, en un escenario de barbarie y deshumanización. No tengo más remedio que citar de nuevo al gran *Steiner* cuando dice en su discurso titulado “*No hay lengua pequeña*”: “No me consta que haya un problema más urgente que el de la preservación del don de lenguas... la defensa de cada idioma sin excepción.[...] Aprender un idioma, leer sus clásicos, contribuir a su supervivencia, aunque sea en modesta medida, es ser más que uno mismo”. En esa duplicación, o multiplicación de nuestra función de trabajadores de la palabra, de difusores de su especificidad y el valor de cada lengua, está el germen del sentido de nuestro oficio. Cuántas limpiezas étnicas se han valido de la palabra distinta, de la lengua enemiga para destruir en su nombre –como en el de la religión– al pueblo vecino o incluso hermano. Recuerdo una anécdota terrible que alguien me contó en Sarajevo. Durante la guerra, un hombre que en un mercado dio las gracias en serbio –prácticamente una sílaba de diferencia del bosnio, lengua hermana– fue identificado, detenido y ejecutado por esa sílaba. Tremendo horizonte el de la desconfianza hacia el lenguaje “otro”, que hace germinar nacionalismos fundamentalistas y excluyentes.

No me preocupa saber si es más correcto decir “mundialización” o “globalización”, o si lo es más el plural “talibanes” o “talibán”. Me preocupa que los paquetes de ayuda norteamericanos vayan marcados en inglés para una población en su mayoría analfabeta y que ni siquiera habla una misma lengua, sino dialectos diferentes. También me preocupa que un acento o una fonética gutural pongan bajo sospecha a una persona. Que haya lenguas “malas” y lenguas “buenas”, como si sus usuarios fueran culpables de los desmanes llevados a cabo por sus líderes o dictadores.

Recordemos unas palabras de *Todorov*:

El uso de las palabras cuenta mucho. Llamar a alguien refugiado no es lo mismo que llamarle inmigrante o clandestino o inmigrado. La manera de categorizar tiene consecuencias puesto que impone a alguien una identidad colectiva de la que difícilmente podrá liberarse. Hemos evolucionado mucho en la transmisión de la información, pero muy poco en la formulación de esa misma información.

No cabe duda de que en estos últimos tiempos el tema, o conflicto del lenguaje y su manipulación es un punto central de análisis de los pensadores más rigurosos y comprometidos con la realidad. Precisamente en el contexto de la guerra actual, gentes como *Steiner*, *Todorov* y *Umberto Eco* centran muchas de sus entrevistas y artículos en los conceptos de idioma y de lengua, y se atisba en sus análisis una especie de llamada a los que trabajamos con ellas, una indicación de la importancia de la traducción en el contexto en que vivimos. Creo que nunca había leído tantas referencias a lo que nos atañe como en estos dos últimos meses, y de ahí parte mi afirmación anterior del sentido ético, de verdaderos ciudadanos del mundo, globalizado o no, que debemos tener como propio y esencial. Con humildad, la que caracteriza al oficio de reescribir lo que han pensado otros, pero con el profundo sentimiento del valor que cobra nuestro trabajo en tiempos de crisis.

Preservemos las riquezas de las lenguas al trasladarlas a las nuestras, mantengamos su perfume, cumplamos con esa función cada vez más importante en un mundo como el actual, sirvamos de eco, de cuentacuentos de otros lugares, de transmisores de otras sensibilidades, de foniatras de otras voces, de constructores de palabras, de amantes protectores de otros ritmos, de otras cadencias, de otras realidades respetuosamente transportadas a las nuestras. Ver la función que desempeñamos en el nuevo “orden mundial” creo que agudizará nuestra percepción y nuestro compromiso en la tarea de difuminar diferencias, derribar fronteras impuestas por la geopolítica, diluir obstáculos de entendimiento, colaborar desde un trabajo humilde pero imprescindible a que el mundo del siglo XXI, este nuevo siglo de las voces, sea un poco mejor de lo que promete. Que es bien poco.

EL GRADO DE CIENTIFICIDAD DE LA DISCIPLINA QUE SE OCUPA DEL ESTUDIO DE LA TRADUCCIÓN¹

Roberto Mayoral Asensio

Universidad de Granada

Resumen

Diferentes disciplinas ofrecen grados diferentes de científicidad dependiendo de la naturaleza de sus objetos de estudio. También diferentes disciplinas muestran diferente capacidad para aplicar a sus objetivos los diferentes recursos de observación de la realidad. La traducción se puede definir como una tecnología, una tarea humana, por lo que presenta un grado de científicidad bajo frente a las ciencias naturales y los métodos de observación que le resultan más propios ofrecen una capacidad de predicción y de explicación muy bajas. Además, la traducción, como tarea humana o tecnología, es un objeto en continua evolución y que ofrece al estudio múltiples procesos y realidades. Las características de los corpus textuales, la dimensión profesional, la variación lingüística y la creatividad humana hacen que la traducción no sea un proceso determinístico ni probabilístico y que, por lo tanto, resulte imposible predecir cuál va a ser el resultado de la traducción de un original. Como tecnología, la traducción no está sujeta a criterios de verdad o de corrección sino de calidad.

Abstract

In translation studies, there are many different degrees of scientific rigour depending on the nature of the objects under study. Different disciplines also provide differing capacities for applying varying observation resources to their objectives. Translation may be defined as a technology, a human undertaking, presenting a scientific level within the natural sciences and the most appropriate observation methods have a limited capacity to predict and explain the process. The field is constantly developing and offers multiple studies of process and realities. Text-based characteristics, professional dimensions, linguistic variations and human creativity ensure that translation is not a deterministic endeavour nor based in probability. Therefore, it may be impossible to predict what will be the resulting translation of an original text. As a technology, translation is not subject to the criteria of veracity or correctness, but rather quality.

Se viene aceptando comúnmente que existen una teoría y una práctica de la traducción y, de manera implícita, se viene aceptando también que la práctica está subordinada a la teoría. Así, muchos autores afirman que la práctica de la traducción (es decir, las soluciones de traducción más idóneas) se puede y debe derivar de la teoría por presentar ésta suficiente capacidad de explicación y de predicción y que incluso aquellos traductores que piensan que no están siguiendo una teoría o que no han leído un simple escrito sobre teoría de la traducción sí están siguiendo una teoría particular cuando

¹ Este trabajo ha sido publicado anteriormente, en una forma más extensa, bajo el título de «¿Son los Estudios de Traducción una ciencia?» en José A. Sabio y otros eds. (2000). *Facultad de Traducción e Interpretación. Conferencias del Curso Académico 199/2000. Volumen conmemorativo del XX aniversario de los estudios de traducción e interpretación de la Universidad de Granada*. Granada: Comares.

optan por unas soluciones de traducción y no por otras. Otros autores reprochan a traductores y formadores de traductores la falta de utilización de sus teorías y la atribuyen a la ignorancia, a la pereza o al desinterés. La distinción entre teoría y práctica de la traducción se consagra en la formación de los traductores e intérpretes en la Universidad, cuando se les imparten asignaturas de teoría y asignaturas prácticas.

A lo largo de nuestro aprendizaje como traductores y como formadores de traductores, y al acudir a los tratados de traducción para iluminarnos, nos hemos encontrado con mucha frecuencia con que los estudiosos de la traducción reclamaban para su disciplina (*Estudios de Traducción, Teoría de la Traducción, Traductología, Teoría y Práctica de la Traducción* o como escogieran llamarla) el estatus de *ciencia*; en realidad, esta pretensión se ha llegado a asumir como un axioma en nuestro campo. Esta idea la hemos contrastado en primer lugar con nuestro sentido común, en segundo lugar con nuestra experiencia traductora y docente y en tercer lugar con nuestros conocimientos científicos, y lo cierto es que hemos terminado con serias dudas: 1) nuestro sentido común nos dice que una disciplina con un objeto de estudio de tamaño tan reducido como la traducción y que además tiene como objeto de estudio una tecnología (un proceso de realización de tareas para obtener un producto) no puede llegar a recibir la consideración de *ciencia*, 2) nuestra experiencia traductora y docente nos dice que los Estudios de Traducción no nos proporcionan hoy por hoy medios suficientes ni para encontrar mejores soluciones de traducción ni para orientar la formación de nuevos traductores y 3) nuestros conocimientos sobre las ciencias naturales y formales nos confirman que la organización y la sistematización del conocimiento en las ciencias más representativas por representar mayor rigor —las naturales y las formales— son muy diferentes a las de los Estudios de Traducción.

Los Estudios de Traducción, en la voz de la mayoría de sus autores, han reclamado para sí el estatus de ciencia por cuestiones de prestigio, pero esta reclamación no está a la altura de lo que esta disciplina puede ofrecer. De acuerdo con el modelo de ciencia reclamado, se ha pretendido una superioridad de la teoría sobre la práctica, que sería injusta incluso en el caso de las ciencias naturales, pues estas ciencias tienen un fuerte carácter empírico y en ellas cualquier constructo mental se debe refrendar en la realidad para ser válido. Para ello, diversos autores han pretendido ostentar la verdad, presentando constructos teóricos ("teorías") que nunca han llegado a cumplir con las

exigencias que las ciencias naturales tienen con sus propias teorías. Teorías sobre la traducción para las que sus autores reclamaban mayor capacidad y seguimiento que los que incluso se reclaman para las teorías dentro de las ciencias naturales.

Mediante la denominación *teoría de la traducción* se pueden significar varias cosas diferentes, que se mezclan y confunden habitualmente.

De acuerdo con los usos más rigurosos de la palabra *teoría* (los de la epistemología o ciencia del conocimiento), sólo deberíamos utilizarla con el significado de constructo sistemático y riguroso de conocimientos. Si se diera este tipo de teoría, realmente se podrían deducir soluciones de sus planteamientos generales, aunque la subordinación de la práctica a la teoría seguiría constituyendo un planteamiento más que discutible pues ninguna teoría puede proclamar su validez si no es refrendada por la práctica.

Los derroteros seguidos hasta el momento por los "teóricos de la traducción" tampoco han contribuido a definir claramente lo que es la *práctica* de la traducción. Estudiosos de la traducción se permiten habitualmente condenar como incorrectas soluciones de traducción que han sido perfectamente válidas en la práctica profesional, y en la formación de traductores se está dando una idea a los alumnos de lo que es la traducción profesional difícilmente reconocible como propia en el mundo de la empresa. Los alumnos de las universidades, al encontrarse una realidad profesional diferente a la que han aprendido a través de sus profesores, reaccionan a veces pretendiendo enseñar a las empresas u organismos especializados qué es realmente la traducción.

La práctica de la traducción es una tecnología, por lo que la disciplina que la estudie no puede ser una ciencia en el sentido habitual del término. Las ciencias estudian los objetos y procesos naturales en tanto que el objeto de estudio principal de los Estudios de Traducción es el desarrollo de una tarea racional. El objetivo principal de las ciencias es la explicación y la predicción, el objetivo principal de las disciplinas que estudian las tecnologías es hacer avanzar el *estado del arte* (procedimientos, técnicas, productividad, evaluación, etc.). Del estudio de una tecnología no se puede deducir una ciencia, ni una teoría. Esto no significa que no pueda darse un conocimiento específico de la tecnología con rigor científico ni que no se pueda producir un apoyo fuerte en otras disciplinas de carácter científico más fuerte en las que se fundamenta o con las que colabora, pero la intervención del factor humano (libertad, creatividad,

variedad) en las tecnologías aleja fuertemente a las disciplinas correspondientes de las ciencias naturales. El estudio científico y experimental de los procesos mentales de la traducción (que ya no son una tecnología sino un proceso natural) debiera reservarse para los especialistas en esas disciplinas científicas.

En realidad, en nuestra opinión se está dando un uso poco preciso de la palabra «ciencia», que se está aplicando como sinónimo de "disciplina". Al mismo tiempo se está dando un uso confuso de la palabra "tecnología" que se está utilizando también para significar un tipo particular de disciplina. En realidad, tenemos, en el nivel de las disciplinas, disciplinas que se acercan más o menos a un ideal científico representado por las ciencias naturales y, en el nivel de los objetos de estudio, tenemos "procesos naturales y tecnologías". Sólo podremos establecer con propiedad la oposición "ciencia versus tecnología" si utilizamos "tecnología" con el significado especial de "disciplina que estudia una tecnología".

Es cierto que toda tecnología y su disciplina asociada que se precie tratan de fundamentarse en otras disciplinas de carácter científico, pero no hay que confundirlas. La medicina se fundamenta y apoya en la física, la química, la biología y las matemáticas, y gracias a ello es una tecnología rigurosa (aunque los resultados de escoger uno u otro médico, uno u otro hospital pueden ser todavía muy diferentes). La desgracia de los Estudios de Traducción es que se apoyan y fundamentan en otras disciplinas no mucho más "científicas" que ella misma, como son la lingüística, la psicología (en parte), los estudios literarios, etc. En realidad, las aportaciones propias de los Estudios de Traducción son mínimas y casi todo lo que sabemos sobre la traducción y que es aceptado de forma generalizada por la mayoría de todos nosotros procede de otras disciplinas, de la observación de la práctica por los mismos traductores o, lo que resulta más llamativo, del simple y puro sentido común. Estamos convencidos de que casi todo lo que se ha dicho sobre la traducción se podría haber extraído directamente del sentido común y haberse formulado con palabras de todos los días. Una disciplina que en sus formulaciones no hace avanzar el conocimiento obtenido mediante el sentido común ni formularlo de manera más clara y precisa es una "ciencia banal", una disciplina inútil. Por otro lado, la traducción como proceso mental o cognitivo (lo que pasa en la cabeza del traductor mientras traduce y que constituiría el único proceso natural relacionado con la traducción) resulta hoy por hoy inobservable.

Hay diferentes maneras de conocer la realidad. Tradicionalmente (Montserrat 1983), se viene estableciendo una distinción entre lo que es un *conocimiento espontáneo* y lo que es un *conocimiento científico*. En otras ocasiones, al conocimiento espontáneo se le ha llamado también *conocimiento popular* o *conocimiento folclórico* (Mayoral 1999).

Lo que en un principio se nos presentaba como categorías integrantes estancas, tras una ligera reflexión, se nos revela como continuums o continuos en los que las fronteras se establecen de forma diferente por cada autor según sus evaluaciones subjetivas. Esto ocurre con mucha frecuencia en el estudio de la lengua, en el estudio de la traducción y tampoco se escapa a ello la ciencia de la ciencia, la epistemología, aquella disciplina sobre la que se supone se deben fundamentar las demás. Las categorías que acabamos de introducir sobre el conocimiento se suelen definir de la siguiente manera (Montserrat 1983): conocimiento científico, "pretende máximamente", "plena reflexión, serena y lúcida", "plenamente", "busca", "con toda seriedad", "plena reflexión constante y sistemática" y el conocimiento espontáneo como "no atiende excesivamente a", "es alegre y arriesgado"...

"Pretender máximamente", "plena reflexión, serena y lúcida", "plenamente", "busca", "con toda seriedad", "plena reflexión constante y sistemática", "sin atender excesivamente a", "es alegre y arriesgado"... El autor, pese a su gran solvencia, nos ofrece una clasificación en la que las categorías son cuestión de intenciones, de grados o pura poesía. Por otra parte, el mismo autor incluso establece más vías de penetración entre ambos conceptos cuando afirma que «la ciencia puede empezar a construirse partiendo provisoriamente de la idea ordinaria de la ciencia».

Parece, por tanto, sensato partir de la idea de que no existe una división tajante entre conocimiento científico y conocimiento espontáneo u ordinario, que todo es cuestión de grados y que lo que existe en cualquier conocimiento es un grado mayor o menor de lo que podemos denominar *cientificidad*, o logro en el conocimiento de cualidades relacionadas con el rigor, la reflexión, la sistematización y el rechazo de datos no corroborados por la experiencia.

Este enfoque nos permitirá salvar otro escollo en el estudio de la traducción y de otras muchas disciplinas: con demasiada frecuencia se centra el debate sobre la cualidad o estatus de una forma de conocimiento o disciplina concreta en si constituye una

ciencia o no (disciplina es una rama del conocimiento que se ocupa de un objeto de estudio determinado). Dado que el concepto de "ciencia" resulta tan subjetivo como acabamos de ver, resulta más útil juzgar si dicha disciplina responde a una forma de conocimiento que se acerca mucho o poco al ideal del conocimiento científico. Si pensamos que toda disciplina se propone alcanzar ese grado ideal o máximo de cientificidad, podremos evaluar su grado de cientificidad como grado de *madurez* (o *incipiencia*).

El mundo moderno siente una gran consideración y aprecio por la *ciencia*. El término *científico* se utiliza como sinónimo de *fiabilidad*, de garantía de lo que se ofrece; y la expresión *método científico*, como aquella forma de proceder que conduce a resultados fiables. Este criterio no es ajeno al mundo universitario. En nuestras universidades se imparten enseñanzas con categoría de ciencias y se exponen sus respectivos métodos como científicos, comparables —como modelo ideal— con el de la Física o la Biología. Hablar de Ciencias de la Salud, Ciencias Políticas, Ciencias Jurídicas, Ciencias Empresariales y de la Administración, Ciencias del Habla, Ciencias de la Documentación, etc., y aun de Ciencias Ocultas, Ciencias del Consumo, Ciencias de las Actividades Físicas y del Deporte, etc. demuestra hasta qué punto la *ciencia* concede respetabilidad y hasta qué punto, también, algunos autodenominados *científicos* tienen una visión tan mítica como simplista y deformada de lo que es el *método científico*, sobre el que se construye el pensamiento científico.

La ciencia es la forma más completa, desarrollada y apreciable del saber. Pero incluso las ciencias consideradas modélicas (como la Física) no son perfectas desde el punto de vista de las exigencias de la cientificidad; en ellas cabe el error y la subjetividad, no tienen capacidad de explicación para todos los hechos bajo su ámbito de estudio. Popper (1972, 1968, 1959) contribuyó mucho a deshacer el mito de la infabilidad de la ciencia. La *verdad científica* no es la Verdad, total, absoluta, definitiva, sino parcial, relativa, provisional. La base de la objetividad científica es el consenso o acuerdo de los científicos, lo que equivale a decir que el único criterio de objetividad es de tipo sociológico, histórico. En otras palabras, es el consenso de la comunidad científica el factor determinante de la validez actual del paradigma y del conocimiento científicos. Mantener, entonces, la objetividad de la ciencia como un valor absoluto es una pretensión excesiva y de malas consecuencias para la ciencia.

Existen múltiples tipologías o clasificaciones de las diferentes disciplinas y los filósofos de la ciencia no se ponen de acuerdo en dónde se encuentran unas tipologías u otras. En general, existe consenso sobre la existencia de unas "Ciencias Formales" (Matemáticas y Lógica), que sirven de armadura a las demás (las Ciencias Fácticas). Tras las Ciencias Formales, se suelen situar las "ciencias naturales", con dos grados: en el primer grado estarían la Física y la Química y en el segundo grado se encontrarían las Ciencias Biológicas y las Veterinarias. Tras estas ciencias naturales, encontraríamos las Ciencias Sociológicas (Economía, Historia, Política, Derecho).

Otra posible prolongación de la escala se encontraría en las denominadas *Ciencias Aplicadas* que no serían más que las Ciencias ya definidas en sus aplicaciones a determinados fines. Algunos (Bunge 1981 [1969]) niegan la existencia de estas ciencias aplicadas.

Todas estas categorías anteriores parecen mostrar una progresión clara desde aquellas que se consideran con un grado ideal o muy alto de científicidad —las naturales y las formales— hasta aquellas en la que la intervención del factor humano hace descender de forma cada vez más importante su grado de científicidad. Llamamos "factor humano" a lo que Trevijano (1994) ha denominado "actuación y libertad humanas". Las personas, a diferencia de los demás objetos y realidades naturales pueden escoger actuar de una manera o de otra: comprar o no comprar, expresarse en forma diferente, guiarse en sus elecciones por sus sentimientos o ideas, etc. Las ciencias humanas serían, por tanto, las disciplinas con un grado de científicidad menor (tendente a 0%), las más incipientes e inmaduras desde el punto de vista de las exigencias del conocimiento científico en tanto que las ciencias formales y naturales serían las de grado más alto de científicidad (tendente a 100%).

Como dice Trevijano (1994: 204):

¿En qué se distinguen los objetos de las ciencias humanas de los de las ciencias naturales? Hemos dicho que en que la libertad humana puede influir sobre ellos y modificarlos. Resulta por lo tanto que no se trabaja con ni se manipula sobre realidades determinadas e inmutables, sino sobre entidades que dependen de nosotros los hombres. [...] Cuando intentamos estructurar y relacionar los objetos de las ciencias humanas y buscar fórmulas matemáticas que los expliciten, entonces parecen escurrirse como una anguila. Y hay que volverlos a considerar en

otro aspecto, es preciso descubrir facetas nuevas antes desconocidas, remirarlos desde otras perspectivas... Son algo indomable, como lo es la libertad y la persona humana. Demasiado ricos para nuestra capacidad de comprensión, intentamos dominarlos enriqueciendo y aumentando las relaciones de nuestros conceptos. No podemos hacer lo que ocurre con las ciencias naturales, reducir sus objetos a términos abstractos, como la gravedad, que de alguna manera abarca la totalidad del objeto, o del espacio del objeto, el objeto formal al que nos referimos [...] [en las ciencias humanas los términos que utilizamos] en muchas ocasiones suelen ser parciales y fragmentarios. [...] Todos estos imponderables pueden influir, pero es imposible que ninguna teoría los considere. De lo contrario, habría que tener en cuenta casi infinitos parámetros. El número de variables se multiplicaría de una forma incontrolable. Lo mejor es prescindir de casi todas ellas. simplificar las cosas al máximo. Pero entonces ¿hasta qué punto estudiamos la realidad?

Hasta tal punto es así, que muchos dudarían a la hora de calificar como ciencias a la historia o a parte de la psicología. Resulta prácticamente imposible encontrar los Estudios de Traducción entre las Ciencias Humanas (o bajo ningún otro tipo de ciencia) en los trabajos originados en el campo de la epistemología. La economía y la sociología parecen ser las únicas ciencias humanas universalmente aceptadas como tales: incluso el estatus de la psicología como ciencia resulta discutido (Trevijano 1994: 253-5). La disciplina más cercana que hemos visto incluida en la discusión de las ciencias ha sido la lingüística y tan sólo en dos ocasiones en Chomsky (1982 [1970]: 256-326) y Toulmin (1977 [1972]), en relación con la idea de la gramática universal y los universales lingüísticos innatos del generativismo, cuando la comunidad científica aceptaba estos presupuestos como válidos.

Es característico que prácticamente todas las disciplinas cuyo objeto de estudio está relacionado con actividades humanas (independientemente de su objeto de estudio, de su madurez, de su estatus, de su tamaño) reclamen para sí la condición de ciencias. Incluso existen ramas particulares de los Estudios de Traducción que reclaman para sí el estatus de "ciencia". Lo que sí parece claro es que, desde la neutralidad que pueda proporcionar la Filosofía de la Ciencia, no cualquier disciplina puede alcanzar el estatus

de ciencia sin una "masa crítica" o dimensión de su objeto de estudio suficientemente grande, aunque todas las diferentes disciplinas puedan incrementar su grado de científicidad y su madurez. Pretender o ambicionar que el estudio de la traducción para subtítulo o de la traducción de textos jurídicos constituya o pueda constituir una ciencia es un auténtico dislate que no lleva a hacer avanzar estas subdisciplinas.

Como ya hemos apuntado, existen otras disciplinas en las que su objetivo principal no es observar, describir y predecir la realidad, como es el caso de las ciencias, sino contribuir a la ejecución eficaz de tareas racionales: se trata de las *técnicas* o *tecnologías* (aunque algunos autores (Bunge 1980: 205-14) insistan en que existe una diferencia clara entre el significado de estos dos términos de técnica y tecnología, la realidad es que se vienen utilizando de forma prácticamente indistinta). En tanto que una ciencia tiene como objeto de estudio un fenómeno natural, para las disciplinas técnicas o tecnologías su objeto de estudio es el desarrollo de una tarea humana; para estas disciplinas la descripción de su tarea correspondiente es un paso necesario pero no su objetivo final; esa descripción tiene que ponerse al servicio de los objetivos propuestos, y la descripción de cómo se ejecuta esa tarea no nos lleva a cómo debemos o podemos ejecutarla pues nuestro objetivo es ejecutar la tarea de forma cada vez más eficaz. De lo contrario, las tecnologías no mejorarían nunca y serían siempre idénticas, cuando sabemos perfectamente que las tecnologías se encuentran en constante —y rapidísima— renovación. De aquí la futilidad de pretender fijar, fosilizar, las normas de traducción. Por cuestiones de prestigio, las tecnologías han reivindicado tradicionalmente un supuesto estatus de ciencias que, tomado en serio, no hace más que entorpecer la maduración de estas disciplinas en lo que se refiere a su soporte científico, pues cuanto más fuerte sea el enraizamiento de las tecnologías en el conocimiento científico aportados por las ciencias, más maduras y avanzadas van a ser como tecnologías.

Tecnologías son la medicina, la comunicación humana en sus diferentes formas (monolingüe, multilingüe, literaria, etc.), el deporte o la ingeniería. La comunicación es una tecnología. Ciencia es el estudio del rozamiento entre superficies; una ciencia más aplicada sería el estudio del rozamiento de las ruedas del ferrocarril sobre los raíles, y tecnologías son el diseño y fabricación de las locomotoras, el manejo de las mismas o la

organización del tráfico ferroviario. Las tecnologías precisan del conocimiento científico pero son entidades diferentes, con fines y metodología diferentes.

Demasiado frecuentemente se ha asociado tecnología y *artesanía*, cuando artesanía se vincula a conocimiento espontáneo y nulamente científico, y también con demasiada frecuencia se ha asociado tecnología con *arte*, cuando a arte se le atribuyen cualidades absolutamente opuestas a conocimiento científico. En muchas ocasiones, para señalar un supuesto carácter poco científico de la traducción se ha afirmado que la traducción es una artesanía o un arte y, por otro lado, ningún traductor que se precie ha adjurado jamás de sus facetas artesanales y artísticas en cualquier tipo de traducción y no sólo en la literaria Tanto artesanía como arte serían los polos opuestos a ciencias exactas o factuales en el continuo que venimos trazando.

En el continuo que venimos observando entre diferentes disciplinas según su grado de cientificidad, se pueden trazar otros ejes. Uno de ellos es el del *determinismo de las predicciones*. Los estudios de algunos fenómenos naturales son deterministas en sentido propio en cuanto que los resultados observados, dadas las mismas constantes, no presentan variación (la velocidad de caída de un objeto no varía dadas las mismas circunstancias), sus datos corresponden al concepto popular de estadística en tanto que recuento. Otros fenómenos naturales (biológicos, por ejemplo, como el crecimiento o el peso) están sometidos a variación y su observación corresponde a datos que obedecen a leyes de estadística aleatoria, en los que la predicción de los resultados está sometida a un margen de error, o probabilidad. Finalmente, existen otros fenómenos más relacionados con las tareas humanas en los que la distribución de los datos es arbitraria, de muy difícil observación estadística, o con un margen de probabilidad (error) tan alto, que no les ofrece ningún poder de predicción (dados una información o un sentimiento, no sabemos en que forma será expresados por una persona; dado un texto original, no sabemos como será formulada su traducción bajo unas circunstancias concretas por diferentes traductores ni siquiera por el mismo traductor en diferentes momentos). El resultado de una operación quirúrgica o un diagnóstico médico dependen en buena medida de la formación del médico, de los medios de que dispone, de su habilidad manual, de su intuición, de las condiciones en que trabaja y de su estado físico y psíquico y no sólo del *estado del arte* de la cirugía o de la medicina (si no, la gente no buscaría segundas y terceras opiniones sobre sus enfermedades). Bajo un ruido

estadístico tan importante que, para la traducción, la aparición de resultados similares sugiere plagio y no una distribución probabilística, las capacidades de explicación y predicción de las correspondientes disciplinas son mínimas y su científicidad muy baja, pues se da una asociación entre el grado de determinismo de las observaciones de una disciplina y el grado de científicidad que se le adjudica. La consideración de los estudios de traducción como una disciplina guiada por el determinismo ha sido, en nuestra opinión el factor principal que ha conducido en el pasado (pero también en el presente) a la idea de equivalencia como regla que guía la traducción (a un determinado texto original corresponde una sola solución de traducción). En nuestra opinión, a un determinado texto original corresponden de forma satisfactoria innumerables soluciones de traducción.

Veamos lo que dice Toulmin (1977: 363, 369-73) respecto al estado del arte en las tecnologías:

El repertorio establecido de conocimientos prácticos —comúnmente llamado *el estado del arte*— abarca el más avanzado conjunto de técnicas cuya probada fiabilidad es aceptada por los profesionales de la disciplina [...]. El *estado del arte* en una técnica se desarrolla, igualmente, por la perpetuación selectiva de innovaciones en los procedimientos. El repertorio corriente de diseños y procedimientos nunca satisface totalmente las ambiciones colectivas de la disciplina. La grieta entre los ideales disciplinarios y el repertorio más avanzado de técnicas disponibles define un conjunto de problemas técnicos. Junto al estado del arte, existe un conjunto de variantes o *posibilidades* tecnológicas tentativas en consideración; estas variantes son juzgadas en su momento, teniendo presentes los criterios de selección de la disciplina. Como resultado de ello, algunas de las variantes de ese conjunto son incorporadas al arte.

Si sometemos a la disciplina de los Estudios de Traducción a los criterios que definen a una rama del conocimiento con alto contenido científico, nos encontramos con lo siguiente:

- 1) El objeto de estudio de la disciplina de los Estudios de Traducción está mal definido (no hay una definición precisa, comprehensiva y que sea aceptada por

la comunidad de los estudiosos de la traducción); lo mismo ocurre para otros conceptos básicos sin los que no se puede construir un sistema teórico (calidad, competencia, traducción profesional...) ni se puede tampoco alimentar un trabajo interdisciplinar. El objeto de estudio de los Estudios de Traducción es, hoy por hoy, múltiple y los diferentes objetos son muy diversos, permiten procedimientos muy diferentes y dan pie a la construcción de subdisciplinas particulares. Estas subdisciplinas particulares presentan fuertes fracturas entre sí pues lo que las une en una disciplina general es débil y poco asentado. Los Estudios de Traducción dependen en un rango superior de otras disciplinas que a su vez tienen un grado de cientificidad muy reducido. La calidad es un concepto asociado de forma natural al estudio de las tecnologías pero ajeno al estudio de las ciencias. La evaluación de la calidad es sumamente problemática, existiendo concepciones diferentes de calidad en la formación de traductores y en la práctica profesional. En lo relacionado con la calidad, nos parece muy importante no perder de vista la perspectiva profesional de la traducción: al constituir ésta un proceso económico, los factores empresariales de rentabilidad, plazos, etc. a menudo se imponen sobre otro tipo de consideraciones de calidad de la traducción que son de tipo lingüístico, textual, discursivo e, incluso, de eficacia en la comunicación. Así, la traducción profesional idónea es la que cumple con las exigencias empresariales y, en muchos casos, si no cumple con estas exigencias, no es que se convierta en una traducción más o menos adecuada sino que, incluso, no llega a existir. Schaffner (1998) considera que la calidad es algo que debe negociarse entre el cliente y el traductor. Cada vez más nos encontramos con la (al menos aparente) paradoja de que los criterios de calidad de la traducción utilizados en las aulas son muy diferentes a los aplicados en la actividad profesional. ¿Nos hemos inventado un mundo de la traducción que sólo es real en nuestras aulas y que tiene poco que ver con el que nuestros estudiantes van a encontrar en la realidad profesional? ¿Da la empresa por sentado que el traductor tiene una competencia lingüística y no se preocupa más de este aspecto? ¿Son compatibles o complementarios estos dos mundos? ¿Es necesaria la traducción académica en la formación de los traductores? Son preguntas éstas que cada vez han de suscitar mayor interés, tanto desde el campo

de la empresa como desde el de la universidad. Pensamos que la calidad no es una cuestión de sí o no (bueno o malo) sino de grado y que guarda relación con las diferentes exigencias de diferentes tipos de encargos. Hay encargos profesionales que exigen niveles menores de calidad (por el tipo de encargo — traducción informativa, traducción a vista, etc.— o por ser menores las exigencias del cliente). Todo esfuerzo dedicado a mejorar la calidad que exceda las exigencias del encargo es contraproducente para el traductor y/o el cliente. Resulta evidente que un mismo traductor es capaz de adaptarse a exigencias diferentes de calidad y que la calidad es un concepto con diversos componentes y que tan sólo uno de estos componentes viene determinado por el contenido y características del texto a traducir. El hecho es que las empresas de traducción suelen incluso publicitar la existencia de criterios de evaluación lingüística de la traducción, criterios de evaluación de la calidad de la adaptación y criterios de calidad de la edición. Pero la calidad la tratan de asegurar especialmente mediante los recursos o herramientas utilizados (glosarios, memorias de traducción, kits de traducción, software de ingeniería lingüística) o las formas de organización del trabajo adoptadas (traducción por nativos, revisión, postedición multimedia, organización de la empresa, plazos, precios...), en tanto que el apartado de revisión lingüística de la traducción suele quedar peor definido y en definitiva descansa en los criterios no explicitados del corrector de turno (es decir, en un contraste entre la competencia lingüística del traductor y la del corrector de estilo) y la fidelidad del contenido queda sometida al contraste con la opinión del especialista en el tema. También parece ser que las empresas de traducción suelen poner como criterio básico de la calidad de la traducción la «aceptabilidad» del producto para el cliente y la «adecuación» (concepto integrado en la propuesta de Nord 1997) al encargo, o al menos, que para ellas el cumplimiento de estos criterios se convierte en objetivo prioritario. Los conceptos de aceptabilidad y adecuación en el mundo profesional pueden ser absolutamente contradictorios con el concepto académico de la calidad. Otros conceptos como *rendimiento*, *rentabilidad*, *productividad*, *cumplimiento de plazos*, etc. (originados en la práctica profesional) también chocan de frente con

el concepto académico de calidad. Todos los sistemas de evaluación de la calidad de la traducción tienen además un carácter inevitablemente subjetivo.

- 2) Los Estudios de Traducción no han sabido encontrar un lenguaje común para sus estudiosos, que siguen utilizando las terminologías de las disciplinas de las que proceden o por las que son influidos; estas disciplinas, debido a su escasa cientificidad, como hemos señalado ya, presentan además terminologías múltiples correspondientes a diferentes escuelas y opiniones. Los mismos Estudios de Traducción están fragmentados (como todas las denominadas «ciencias humanas») en numerosas escuelas de pensamiento, ligadas en muchos casos a diferentes ideologías, cada una de ellas con terminologías diferentes. La confusión no es sólo en lo que refiere a las denominaciones pues afecta también a la normalización de conceptos. Esta situación de confusión terminológica pone en graves dificultades el trabajo interdisciplinar, columna vertebral del estudio y el conocimiento sobre la traducción.
- 3) Los Estudios de Traducción presentan un nivel de formalización o matematización mínimo.
- 4) Los fenómenos del proceso de la traducción, dado el carácter de tecnología de ésta, se resisten a la cuantificación aleatoria (probabilística), sus resultados no tienen un carácter determinista ni inferencial y, para un mismo *input*, los *output* posibles y aceptables son virtualmente innumerables. No existen por el momento formas de definir muestras aleatorias con capacidad inferencial para los corpórea lingüísticos y textuales, por lo que en su estudio se persigue la representatividad a través del incremento del tamaño de la muestra. Los universos lingüísticos (en el sentido estadístico) y textuales tienen usualmente un tamaño inalcanzable. Otros objetos de estudio de los Estudios de Traducción relacionados con el producto y con otros fenómenos periféricos sí son susceptibles de una mayor cuantificación en cuanto que son fenómenos sociales. Se da un déficit de formación en procedimientos científicos en una buena parte de los estudiosos de la traducción.
- 5) Los medios de observación y descripción con los que cuenta nuestra disciplina están muy escorados hacia los de menos peso y rigor científico: la introspección,

la deducción y la caja negra, siendo de escasa aplicación los procedimientos basados en la inducción, la observación natural controlada y la experimentación.

6) Elliot W. Eisner, un profesor de Arte, se planteaba (1982: 4) por qué en el campo de la educación artística no se habían producido avances semejantes a los del radar, las lanzaderas espaciales, el rayo láser o el microondas, y afirmaba que no contaban en su campo ni siquiera con el equivalente formal al termómetro cuando se comparaban sus avances con los de las ciencias y la ingeniería para un mismo periodo de tiempo. En nuestro campo, la situación puede ser similar. Pensamos que los Estudios de Traducción, aparte del esfuerzo gigantesco de constituirse en una disciplina aparte, han aportado realmente poco al conocimiento de la traducción que no esté al alcance de cualquier persona con dos dedos de frente y dotada de un vocabulario básico. En nuestra opinión muy personal, las aportaciones más representativas de los Estudios de Traducción serían las siguientes:

- que la traducción no es un proceso de equivalencia entre lenguas
- que la traducción no es un proceso meramente lingüístico
- que es un proceso comunicativo y responde a las leyes generales de eficacia en la comunicación
- que la finalidad del texto en la lengua original puede variar en el texto de la traducción
- que la traducción es un proceso de producción de textos
- que el resultado de la traducción depende fuertemente de tipos diferentes de contextos, entre los que se encuentra el texto
- que se da un doble procesamiento en la traducción: del conjunto del texto y de las unidades de traducción inferiores
- que la traducción profesional es un proceso económico
- que el encargo de traducción condiciona en cierto modo los resultados
- que en la traducción no se transmiten significados (metáfora del conducto)
- que la traducción puede estar sujeta a los condicionamientos del soporte informático
- que el producto traducido puede constar de varias señales y canales...

¡Tantos estudiosos durante tanto tiempo! ¿Da realmente para un termómetro? La frustración puede ser grande si pensamos en términos de una ciencia natural o una ingeniería, pero los resultados pueden ajustarse a las expectativas si pensamos de forma más modesta y nos adaptamos a lo que dan de sí la traducción y los Estudios de Traducción.

La capacidad de explicación de los Estudios de Traducción parece pues muy baja; su capacidad de predicción, en consonancia.

- 7) Los Estudios de Traducción corresponden a una disciplina incipiente, en proceso de formación, inmadura, si le aplicamos criterios de medida de su cientificidad. Prueba de ello es la enorme falta de consenso sobre los conceptos fundamentales entre los componentes de su comunidad de estudiosos. Es una disciplina fuertemente dependiente de otras.
- 8) La formación de traductores constituye una magnífica atalaya desde la que observar los Estudios de Traducción pues en ella confluyen los constructos teóricos y la práctica; la validez de todas las propuestas de traducción encuentra su prueba de fuego en la aplicación a la formación de traductores. En la descripción de los problemas de la formación de traductores también podemos encontrar el reflejo de los problemas que hemos encontrado en la discusión de los problemas de la teoría y la práctica de la traducción.

Es tradicional que en los estudios originados en la universidad nos refiramos a «didáctica de la traducción» cuando nos queremos referir a «formación de traductores». No es de extrañar dados los planteamientos "teóricos" predominantes. Según estos planteamientos, lo que habría que hacer con nuestros estudiantes desde la perspectiva originada en la universidad sería transmitirles un cuerpo de conocimientos ("la traducción") que habría de permitirles ejercer la profesión. "La traducción" como cuerpo de conocimientos elevado a la categoría de disciplina capacitante para el ejercicio de una profesión se ha de confundir inevitablemente con la "teoría de la traducción" o con la "teoría y práctica de la traducción", es decir, los Estudios de Traducción. De esta forma se cae en el grave de error de confundir el nivel de los constructos explicativos con el nivel de los contenidos de la formación profesional. Como hemos visto, lo que el

futuro traductor ha de adquirir no son «conocimientos» en general ("conocimiento declarativo", "know-what") sino técnicas y procedimientos y modos de desarrollarlos ("conocimiento procedimental", "know-how", "conocimiento experto", conocimiento útil para la toma de decisiones). En todo caso y aunque por «traducción» entendiéramos todos los conocimientos específicos de la traducción (de cualquier tipo) a transmitir al futuro traductor profesional, el concepto de formación de traductores sería más amplio —y más útil— pues incluiría además todos los conocimientos no específicos de la traducción que también necesita adquirir el traductor. En la idea de que el estudiante de nuestros días debe y desea recibir una formación profesional en la universidad y no conocimientos de una disciplina, coincidimos con la opinión expresada por el ex rector Bricall.

Y aquí volvemos a encontrarnos con lo que, a pesar de las modas teóricas, ha seguido siendo insistentemente la base real y útil de la formación de traductores: técnicas, recetas, normas, consejos y práctica tutelada por el profesor. Lo que el aprendiz de traductor necesita es rutinas de trabajo y de adopción de decisiones, conocimiento sobre los parámetros que afectan a la toma de decisiones y el conocimiento de los diferentes procedimientos de traducción posibles, es decir, estrategias de traducción y todos los elementos que las acompañan para ser eficaces; el traductor de aprendiz no precisa principalmente conocimiento nocional, declarativo. El proceso de la traducción guarda mucha relación con los sistemas expertos de la inteligencia artificial y una línea de trabajo que los pusiera en contacto habría de resultar muy provechosa para la formación de traductores. Esto no significa que el *know-how* (conocimientos más experiencia para la ejecución de tareas) excluya la necesidad o la conveniencia de incluir conocimientos no directamente aplicados, pero creemos que se trata de una cuestión de prioridades.

Pocas pretensiones puede tener la "teoría" de la traducción sobre la práctica profesional o la formación de traductores cuando esta supuesta teoría en medio siglo de existencia no ha sido siquiera capaz de ofrecernos una definición universalmente aceptada de lo que es la traducción o de cuál es su carácter. Si los traductores o los profesores de traducción no deducen toda su actividad de la teoría no es porque no quieran, por ignorancia, pereza o desinterés sino porque esta teoría les ofrece más bien poco aprovechable en su actividad cotidiana.

¿Qué puede hacer el estudioso de la traducción?

El recurso a las caracterizaciones de *ciencia* y de *teoría* conduce a consecuencias que llegan a ser dramáticas pues se puede paralizar el avance en el conocimiento de estas actividades y la propuesta de nuevos y mejores procedimientos. La formación de traductores inspirada en la existencia de principios teóricos superiores no puede llevar a ninguna parte. Es inviable, y conduce a que los alumnos tan sólo aprendan (como en cualquier oficio artesano) del ejemplo del profesor experimentado y de las horas que dedican a la actividad de traducir; conduce a mantener la actividad de la traducción como una tecnología poco desarrollada y muy artesanal. La aceptación de la traducción como tecnología puede llevar a proponer sistemas de traducción más cómodos y eficaces, puede conducir a basar la formación de los traductores en un mejor conocimiento de la realidad profesional, de los parámetros que afectan a sus decisiones cuando traducen, a asumir un conjunto de estrategias que, al reducir el número de opciones posibles ante un problema o tarea, deje al traductor enfrentado tan sólo con la elección de la solución que más se ajusta a su propia personalidad dentro de un conjunto limitado de soluciones aceptables.

Ante la situación anterior no caben el pesimismo ni el optimismo desaforados. El estudioso de la traducción puede dedicarse a ciertas tareas para que la tecnología traductora (los Estudios de Traducción) tenga su propia base heurística, que le permita investigar por sí sola, y no quede relegada a ser una mera aplicación de otras ciencias (o disciplinas) más consolidadas, de forma que la disciplina se constituya en una auténtica *matriz disciplinar* (en la denominación de Kuhn, 1975 [1970]) o *programa de investigación* (en la denominación de Lakatos 1982 [1972]). Estas tareas son en nuestra opinión:

- 1) Establecer las premisas epistemológicas para abordar el estudio de la traducción
- 2) Definir claramente su objeto u objetos de estudio
- 3) Contribuir a una normalización de los conceptos básicos y de sus denominaciones
- 4) Ofrecer a otras disciplinas experimentales y no experimentales estos conceptos básicos y un programa de trabajo
- 5) No usurpar el trabajo de otros especialistas sin la pericia suficiente

- 6) Establecer una relación adecuada entre los estudios «culturales» de la traducción y los estudios de la traducción que tienen como finalidad principal formar traductores o traducir profesionalmente
- 7) Fomentar el estudio de tipos particulares significativos de traducción
- 8) Incrementar el rigor en la construcción de modelos explicativos
- 9) Buscar un equilibrio en los enfoques metodológicos de la enseñanza conciliando la enseñanza democrática y el aprendizaje activo con el valor del profesor como modelo o las explicaciones que tienen al alumno como mero receptor
- 10) Admitir la función de la prescripción y la norma en la enseñanza de técnicas de trabajo en traducción, aunque estas prescripciones tengan un carácter abierto para permitir la innovación y la creatividad; aceptar que la descripción en traducción no es más que un punto de apoyo para el avance de las técnicas
- 11) Acotar qué campos de estudio de la traducción admiten los diferentes tipos de observación y descripción: experimental, estadística inferencial, caja negra, etc.
- 12) Facilitar la información necesaria en los trabajos de investigación para su comprobación, réplica, etc.
- 13) Desarrollar herramientas de traducción preferentemente para el microtexto pues hay una gran descompensación entre las propuestas para la caracterización de los textos (macrotexto) y las propuestas para la resolución de los problemas puntuales que éste contiene
- 14) Desarrollar la producción de estrategias de traducción y encontrar una metodología unificada para su producción; contrastarlas en la práctica
- 15) Desarrollar la perspectiva empresarial/profesional (la traducción como actividad rentable sometida a exigencias como plazos, tarifas, organización, control de calidad, etc.) en el estudio de la traducción y en la formación de traductores

Aceptar el estatus de tecnología en lugar del de ciencia, aceptar la debilidad teórica, asumir la bisoñez y las limitaciones de nuestra disciplina es el punto de partida para avanzar en el conocimiento. Partir de otros presupuestos es alimentar la frustración y propiciar que en el siglo XXI descubramos tan sólo la funda para el termómetro.

Bibliografía

- Bunge, Mario. 1980. *Epistemología: Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- Bunge, Mario. 1981 [1969]. *La investigación científica: su estrategia y filosofía*. 8ª ed. Traducción española de Manuel Sacristán. Barcelona: Ariel.
- Chomsky, Noam. 1982 [1970]. *Problemas de la explicación lingüística*. Toulmin, Stephen y otros. La explicación en las ciencias de la conducta. 2ª ed. Traducción del inglés de J. Daniel Quesada de *Explanation in the Behavioural Sciences*. Londres: Cambridge U.P. Madrid: Alianza Editorial: 256-326.
- Eisner, Elliot W. 1982. The Relationship of Theory and Practice in Art Education. *Art Education*, 35, 1: 4-5.
- Kuhn, Thomas. 1975 [1970] [1962]. *La estructura de las revoluciones científicas*. Traducción del inglés de *The Structure of Scientific Revolution*. *International Encyclopedia of Unified Science*, 2, 2. Chicago: Chicago U.P. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Lakatos, Imre. 1982 [1972]. *Historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales*. Madrid: Tecnos.
- Mayoral, Roberto. *La traducción de la variación lingüística (Uertere, Monográficos de la revista Hermeneus, número 1)*. Soria: Excma. Diputación de Soria.
- Monserrat, Javier. 1983. *Epistemología evolutiva y teoría de la ciencia*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Nord, Christiane. 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalist Approaches Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Popper, Karl. 1979 [1968]. *El desarrollo del conocimiento científico*. Buenos Aires: Paidós.
- Popper, Karl. 1982 [1959]. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Popper, Karl. 1982 [1972]. *Conocimiento objetivo*. Madrid: Tecnos.
- Schaffner, Christina, ed. 1998. *Translation and Quality*. Manchester: St. Jerome.
- Toulmin, Stephen. 1977 [1972]. *La comprensión humana. 1. El uso colectivo y la evolución de los conceptos*. Traducción del inglés de Néstor Mínguez de *Human Understanding. Volume 1: The Collective Use and Evolution of Concepts*. Princeton: Princeton U.P. Madrid: Alianza Universidad.
- Trevijano, Manuel. 1994. *En torno a la ciencia*. Madrid: Tecnos.

EL INGLÉS DIGITAL Y LA LINGÜÍSTICA DE LA RED: FILOLOGÍA Y TRADUCCIÓN EN INTERNET

Santiago Posteguillo

Universitat Jaume I de Castellón

Resumen

Este artículo se fundamenta sobre tres puntos básicos: el inglés es la lengua internacional por excelencia (Phillipson y Skutnabb-Kangas, 1999), el inglés digital es la variante específica de la lengua inglesa en su uso a través de la red y cada vez más utilizada por un mayor número de usuarios de Internet como lingua franca internacional (Goodman y Graddol, 1996), y, en tercer lugar, los traductores y filólogos de lengua inglesa se encuentran en una posición inmejorable, dentro del contexto español, para incorporarse al mundo profesional de Internet. Hay otros sectores profesionales que, por su preparación específica (informáticos, empresarios, etc.) también están bien situados para integrarse y triunfar en Internet y su universo comunicativo y comercial, pero para éstos últimos el inglés digital supone un impedimento, un obstáculo que les dificulta el camino a la red más internacional, mientras que para los traductores y los filólogos de lengua inglesa el inglés digital, por el contrario, supone su vía de acceso a Internet y el nuevo mercado laboral del ciberespacio. Ahora bien, en este contexto se hace necesario de un marco de análisis que facilite la investigación y el análisis del inglés digital, para su descripción por un la do y para el desarrollo de su pedagogía. Este marco de análisis lo denominamos la lingüística de la red, y supone un enfoque integrado de investigación lingüística fundamentado en el análisis crítico del discurso, la estilística, la sociolingüística, el análisis de géneros, el inglés profesional y académico y la prespectiva funcional.

Abstract

We base this article on three main assumptions. First that English is far and away the most significant international language (Phillipson and Skutnabb-Kangas, 1999). Second, digital English is the specific language variant used to communicate on the Internet and is used by an increasing number of users as their international lingua franca (Goodman and Graddol, 1996), and, third, translators and linguists working with English are in an incomparably privileged position, particularly within Spain, to find employment through Internet. There are professional sectors that, given their specific training (computer studies, business, etc.) are also well placed to attain success through the Internet and its communication and commercial offerings. Digital English presents a certain impediment, an obstacle to more international Net access, although the translators and philologists mentioned above will, on the contrary, benefit from Internet access and the new cyberspace market. In this context a framework is needed which facilitates research and analysis of digital English, descriptive and for the development of appropriate pedagogy. This analytic framework could be termed WWW linguistics, and provides an holistic linguistic research focus linguistics based on critical discourse analysis, which includes stylistic, socio-linguistic, genre analysis, professional and academic English.

1. La ecuación laboral de la nueva economía

Es nuestra opinión que la nueva economía de las Tecnologías de la Información y la Comunicación está demandando, cada vez con mayor intensidad, profesionales interdisciplinares, con una formación ecléctica. Pero, en concreto, cabe preguntarse qué destrezas son las más demandadas por las empresas de nuestro país. En ese sentido,

cualquier vistazo a las secciones de ofertas de empleo de cualquier periódico de tirada nacional nos dará el siguiente panorama: se buscan personas con formación empresarial, con conocimientos informáticos y con conocimiento (en muchos casos dominio) de idiomas (con el inglés claramente a la cabeza).

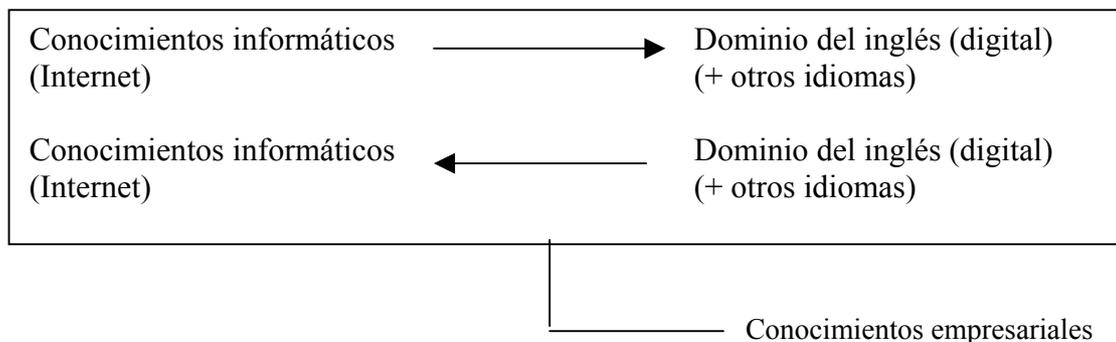


Figura 1. La ecuación del nuevo mercado laboral en la era digital

Estos son los profesionales que se necesitan. Ahora bien ¿quién de nuestro futuros licenciados estará en el camino correcto, quién dispondrá de la adecuada formación para satisfacer estos requisitos? Tres grupos destacan de entre el amplio abanico de diplomaturas, licenciaturas e ingenierías que se imparten en España:

- a) diplomados en Ciencias Empresariales y licenciados en Dirección y Administración de Empresas o en Economía;
- b) ingenieros técnicos o superiores en Informática, Telecomunicaciones o Electrónica (especialmente los primeros);
- c) y licenciados en Traducción e Interpretación o en Filología Inglesa.

2. Los empresarios y la red

Cada vez son más necesarios los profesionales de la empresa con formación adecuada para poner en marcha lo que se ha dado en denominar como *la nueva economía*, una nueva perspectiva económica fundamentada en la globalización y en el uso de las tecnologías de la comunicación y la información (Cebrián, 1998). Estos nuevos empresarios son especialmente demandados por el sector comercial e industrial para el desarrollo de dos objetivos fundamentales:

- a) la puesta en funcionamiento de las nuevas empresas del comercio electrónico: banca electrónica, servidores de Internet, telefonía móvil, empresas de venta electrónica vía Internet, etc.;
- b) y para la adaptación de las empresas tradicionales a las nuevas condiciones del mercado global, especialmente con la creciente importancia de Internet para la comunicación empresarial internacional (el correo electrónico está terminando con el télex y, próximamente, con el fax), y para la propia venta y distribución de los productos manufacturados.

Normalmente se suele pensar en el comercio electrónico con respecto a las empresas del primer grupo, es decir, se identifica comercio electrónico con las compañías que han surgido expresamente para trabajar en el contexto de Internet. Esto es un error, ya que tan importante en la nueva economía digital es este incipiente grupo de empresas, como el enorme volumen que supone para el comercio vía Internet, el flujo que las empresas tradicionales van encauzando hacia la red. De hecho, estos procesos de reestructuración son de tal envergadura que a veces conllevan la reestructuración completa de edificios históricos para grandes compañías. Este es el caso de, por ejemplo, la multinacional Siemens en Alemania, quien ha levantado un nuevo edificio central reestructurado en torno a la red y las nuevas tecnologías. Y es que, en muchos casos, la crisis coyuntural que en estos momentos vive un gran número de empresas centradas en Internet, tiene que ver con una mala adaptación a las nuevas condiciones y una sobre dimensión de las capacidades de adaptación de las empresas al nuevo contexto digital.

Así, cuando surgió el motor eléctrico y se fue extendiendo su uso en el sector industrial en torno a 1870, en seguida se pensó que éste iba a sustituir a los antiguos motores de vapor y otras formas de propulsión. Sin embargo, no fue hasta los años 20 y 30, ya en el siglo XX, que las industrias edificaban sus nuevas plantas teniendo en cuenta esta nueva tecnología de forma que pudieran aprovechar al máximo sus capacidades. De la misma forma, las empresas actuales necesitan de un período de adaptación para aprovechar el potencial de Internet. Emerson (2001: 19) resume este proceso de la siguiente forma:

In 1990 economist Paul David looked at the history of breakthrough technologies for answers, and found one in the electric motor. This machine did little to raise productivity until 40 years after it was invented in the 1880s. It took that long for industrialists to standardize the motor, rebuild factories around it, and hook it up to electric grids. Surely the computer will deliver, too, but only after businesses figured out how to rebuild around it.

Este espacio de tiempo no tiene porque ser de 40 años, pero tampoco parece razonable pensar que en tres o cuatro años las empresas estarían preparadas para aprovechar al máximo la capacidad de la última generación informática basada en la red. Y es que, en este mundo que con frecuencia cambia a velocidad de vértigo, es frecuente que nos olvidemos que en España los ordenadores no eran frecuentes en ninguna empresa hasta bien entrados los años 80, y que Internet no impactó en nuestro país hasta 1995 o 1996, siendo optimistas. Si recordamos estas fechas podemos ver cómo no es tan extraño que quizá hasta 10 años después, es decir, en torno al año 2005, nuestras empresas no se encuentren suficientemente preparadas para utilizar adecuadamente todas las capacidades que Internet les brinda para la comunicación internacional, la venta y la distribución de sus productos.

3. Traductores y filólogos y el inglés digital

Con lo expuesto hasta el momento, no estamos desentrañando ningún secreto. ¿Por qué entonces este artículo? Porque en nuestra opinión tanto los estudiantes de Traducción e Interpretación, los estudiantes de Filología Inglesa, como los profesores universitarios de estas dos titulaciones aún se encuentran, en nuestra opinión personal, muy alejados de comprender en su justa medida lo enormemente importante que Internet es para su futuro profesional.

Tanto estudiantes como profesores, en general (cada vez más aparecen excepciones que apuntan el futuro por donde seguramente deberán evolucionar estos estudios), parecen no asumir plenamente que el hecho de se haya desarrollado la mayor red internacional de comunicación y comercio que jamás ha existido en la historia de la humanidad, y que esta red funcione, hasta la fecha, esencialmente en inglés, implica que esta situación ubica a unos y a otros (profesores y estudiantes de la traducción y la lengua inglesa) en un magnífico punto de despegue.

El *inglés digital* es la llave que puede abrir nuevas líneas de promoción profesional por un lado (en el marco de las nuevas profesiones de la red como *webmasters*, *postmasters*, *content engineers*, etc.) o, al menos, mejorar el desarrollo de las actividades profesionales tradicionales de estas titulaciones (mediante el uso de software, el correo electrónico o Internet para la traducción por un lado o para la enseñanza de la lengua inglesa por otro).

Sin embargo, es en ocasiones casi descorazonador observar cómo estudiantes de, por ejemplo, tercero o cuarto de filología inglesa pueden encontrarse, tras varios años de estudios en una universidad de nuestro país, sin haber hecho uso de ninguna de estas tecnologías. En un reciente estudio (Posteguillo, 2001b), se preguntó a estudiantes de los últimos años de filología inglesa en una universidad española de reciente creación y con gran cantidad de medios informáticos puestos al servicio de los estudiantes (sin que por ello sean todavía los suficientes), las siguientes preguntas:

¿Con qué frecuencia usas el ordenador?

¿Con que frecuencia usas el correo electrónico?

¿Con que frecuencia usas Internet?

En el caso de la primera pregunta se obtuvo un sorprendente 7.4% de estudiantes que, pese a llevar un mínimo de dos años en la universidad manifestaba que *nunca* usaban el ordenador, aun cuando en ciertas asignaturas se exigen la presentación de trabajos que hayan sido editados por procesador de textos. Pero, si bien este porcentaje puede considerarse un hecho sorprendente pero que no deja de ser anecdótico, más preocupante parece que no llegara al 30% el porcentaje de estudiantes que manifestaba usar el ordenador con frecuencia. La gran mayoría, prácticamente dos tercios, indicaba que hacía uso del ordenador *a veces*, o, lo que es lo mismo, cuando se les requería obligatoriamente para la realización de una tarea.

La situación empeoraba cuando nos adentramos en el uso del correo electrónico o de la red en general. A este respecto un 37% de los estudiantes afirmaba que *nunca* hacía uso del correo electrónico, pese a que la universidad proporciona a cada estudiante matriculado una cuenta gratuita de correo electrónico y a la existencia de un servicio de pasarela informática que permite el acceso a dicha cuenta desde cualquier ordenador y

no sólo desde las aulas de informática (es decir, que cualquier estudiante puede acceder a su cuenta desde su propia casa, si dispone de conexión a Internet, o desde un cibercafé). Apenas un 14.81% manifestaba usar el correo electrónico con frecuencia.

Con relación al uso de Internet, la situación se reproduce de forma similar: aunque en este caso se observa un ligero descenso en el porcentaje de los que *nunca* usan la red y un ligero aumento de los que afirmaban hacerlo *con frecuencia* (ver figura 2).

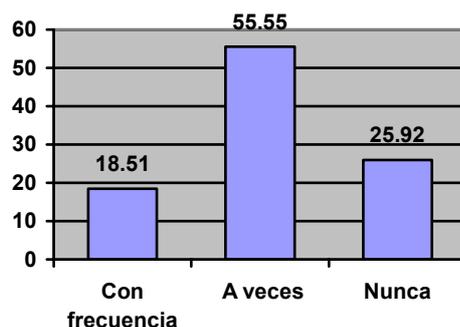


Figura 2. frecuencia de uso de Internet por parte de estudiantes de tercero y cuarto de filología inglesa en la Universitat Jaume I en el 2000

Llegados a este punto, cabe preguntarse si esta situación es únicamente motivada por los estudiantes mismos o si quizá existen otras circunstancias que han llevado a estos estudiantes a tomar estas posiciones.

4. La universidad frente a las nuevas necesidades formativas

Son cada vez más numerosas las voces que desde la universidad hacen hincapié en la necesidad de adaptar los planes de estudio de las diversas titulaciones universitarias a la reciente revolución tecnológica. Así, por ejemplo, con relación a los estudiantes de traducción e interpretación el profesor Mayoral apunta:

No somos capaces de ofrecer tanta especialización como requieren algunos sectores del mercado. Nuestros titulados tienen un componente académico demasiado fuerte que les produce inadaptación cuando se incorporan al trabajo en la empresa. (Mayoral, 1999)

Hay quien aún es más preciso y relacionada esta disyunción entre formación universitaria y necesidades del mercado en torno específicamente a la informática y la red:

[...] hay un antes y un después de la profesión [la traducción] cuyo gozne es el ordenador personal, las telecomunicaciones e Internet. De hecho, hoy el dominio de las herramienta profesionales que confieren calidad y singularidad al producto es tan importante como el dominio de las lenguas implicadas, siempre que en éstas se alcance un nivel mínimo que es, claro, bastante alto. Un traductor sin ordenador es como un taxista sin taxi. (Muñoz, 2001)

Estas apreciaciones las hacemos hecho extensibles a las diversas filologías y, en particular, a la filología inglesa. En concreto, en diciembre del 2000, en el marco de las VII Jornadas sobre Estudios Ingleses celebradas en la Universitat de Valencia, comentábamos lo siguiente:

We believe that English philologists have a great advantage over many other professionals to form a significant part of Internet and that Internet may soon represent one of their major possibilities for employment. English philologists master English, one of the keys to Internet. Unfortunately, they seem to both lack a general interest in the net [ver sección 1.1.3. arriba] as well as lack the appropriate computer technology input in their degrees. Most likely the situation should change. We may interest our students in the net and its technological and socio-economic potential, as well as, where necessary, re-organize our degree [filología inglesa] in order to incorporate, when possible, more Internet and computer theoretical and practical input. (Posteguillo, 2001: 71)

5. Los nuevos planes de estudio en los tiempos del inglés digital

Como hemos indicado anteriormente, en muchos casos nos encontramos con planes de estudios sino obsoletos, sí relativamente superados por el vértigo de la evolución tecnológica de los últimos años. Pero seamos justos: tampoco sería correcto afirmar que las carreras de letras en general viven de espaldas a la sociedad cambiante en la que se desarrollan, o que se ven regidas por visiones tradicionales que impiden su evolución. Esto sería sino falso, sí que, al menos, una verdad a medias. Es un hecho, que Internet ha pillado a contrapié a titulaciones como filología inglesa y, pese a ser en muchos casos de reciente impaltación en muchas universidades, incluso a traducción. Pero es que lo mismo ha ocurrido con las propias titulaciones supuestamente punteras en este tema: en las ingenierías informáticas de muchas universidades, durante varios años,

Internet y otras asignaturas sobre redes no pasaban del rango de optativas además de que su número de créditos era mínimo con relación a lo que la rápida evolución de la red y del mercado requerían con respecto a la formación de los nuevos ingenieros superiores y técnicos en informática. Sin embargo, tras 10 años de experiencia docente a caballo entre la filología y las disciplinas técnicas, he observado que sí hay un factor importante que nos diferencia a unos y a otros: la velocidad en el cambio. Mientras que las ingenierías han revisado con rapidez sus planes en muchos centros y hacen esfuerzos rápidos y significativos por incorporar en sus planes de estudios las variaciones tecnológicas, la velocidad en la respuesta por parte de traducción o filología es significativamente más lenta. Pero se está empezando y, en nuestra opinión, hay que seguir en ese empeño y, no sólo por no dejar a nuestros estudiantes descabalgados de la revolución tecnológica de las redes, sino aún más, por realmente llegar a generar una serie de nuevos profesionales que nuestro país necesita y que, y esta es la clave, ni siquiera las nuevas ingenierías informáticas con sus planes revisados y actualizados, van a conseguir crear. Y es que, si bien es cierto que las titulaciones técnicas responden con rapidez y se adaptan a los cambios tecnológicos, siguen arrastrando una visión tradicional en un aspecto del conocimiento humano que, en paralelo al desarrollo de las telecomunicaciones y de las TICs, también está adquiriendo una creciente importancia: el dominio de lenguas extranjeras y, entre ellas, el inglés de manera especial. Sin embargo, toda la sensibilidad que las ingenierías y otras titulaciones técnicas y científicas (medicina, biología, química, etc.) despliegan en la rápida evolución de sus disciplinas a la par, en la medida de lo posible, de las nuevas tecnologías, parece desaparecer con relación al tema del aprendizaje de los idiomas. Basta un barrido por los diferentes planes de estudios de estas titulaciones para observar que tanto en los planes antiguos como en los planes nuevos el número de créditos dedicado a la enseñanza y aprendizaje del inglés (u otros idiomas) es, a todas luces, insuficiente. Un hecho que al añadirse a la en general deficiente enseñanza/aprendizaje de la lengua inglesa en las etapas formativas anteriores, conduce, salvo casos totalmente extraordinarios, a un muy limitado nivel de conocimientos de inglés por parte de ingenieros informáticos, industriales, electrónicos, en electricidad o de telecomunicaciones, médicos, biólogos, químicos, empresarios, economistas, abogados, físicos, matemáticos, etc. La intensa labor de los docentes de lenguas para fines

específicos en general, y de inglés profesional y académico (siguiendo la terminología propuesta por Alcaraz, 2000), hacen que en el mejor de los casos, estos profesionales alcancen un nivel medio de comprensión lectora que les permita en cierta medida leer textos originales relacionados con su entorno profesional y, con respecto a la red, navegar por Internet para recopilar información, pero en muy raras ocasiones, para producir por sí mismos textos orales o escritos, ya sea en formato tradicional (*abstracts*, artículos de investigación, reseñas, etc.) o en formato digital (páginas web, contribuciones a tablonos de noticias, mensajes de correo electrónico, etc.).

En este contexto, me parece una realidad que permanecerá en el actual contexto educativo español, el hecho de que sólo dos titulados superiores, de entre un sinfín de titulaciones oficiales ofertado por nuestras universidades públicas o privadas, son realmente competentes en el dominio de las lenguas en general y del inglés en particular: los traductores y los filólogos. Sólo estos dos titulados salen con la auténtica preparación para no sólo entender textos si no también para producirlos, editarlos o revisarlos. Es aquí cuando cabe hacerse las siguientes preguntas:

¿Qué titulados serán entonces los que podrán redactar *en inglés* y diseñar las páginas web de las compañías españolas que se introduzcan en el comercio electrónico?

¿Qué titulados estarán más preparados para afrontar el flujo de información de Internet que esencialmente se encuentra en inglés?

¿Qué titulados podrán hacer frente al cada vez mayor intercambio de correo electrónico en el mundo del comercio internacional en el contexto de la globalización económica actual, teniendo en cuenta que la mayor parte de esos mensajes se redacta y se continuará redactando durante un período significativo de tiempo, en lengua inglesa?

La respuesta, a mi entender, es única: aquellos traductores y filólogos que hayan completado su formación con los conocimientos técnicos de Internet y del inglés digital necesarios para desenvolverse ágilmente en el ciberespacio. O aquellos profesionales (informáticos, empresarios, etc.) que desarrollen una auténtica competencia lingüística en lengua inglesa, especialmente en su contexto digital. Es aquí donde la reforma de los planes de estudio de las diferentes titulaciones debería tener su punto de partida y no dejar la incorporación en unos casos de la informática e Internet

como un elemento menor y marginal, o en otros casos, dejar el conocimiento del inglés con un espacio mínimo en el conjunto de disciplinas de una carrera universitaria.

6. La nueva ley de universidades (LOU) y el inglés digital

No es este el lugar ni el momento para un análisis de la nueva ley de organización universitaria puesta en marcha por el gobierno actual de nuestro país, pero quizá sí que sea relevante saber hasta qué punto esta nueva ley es sensible con los enormes avances de las tecnologías de la información y la comunicación que tanto han cambiado la forma de la docencia y la investigación en el mundo universitario. En ese sentido, nos gustaría hacer notar que en el texto completo de esta ley (con un total de 18.508 palabras) no se menciona ni una sola vez los términos de *Internet*, *nuevas tecnologías* o *red*. Ni siquiera se habla de red para referirse a redes de investigación. Por contra, cabe señalar que el término *pruebas* aparece en 21 ocasiones, el vocablo *aprobación* en 18 ocasiones y el término *control* en 3 ocasiones, la palabra *selección* en 5, etc. Con esto simplemente se observa, a nuestro entender, la falta de interés real por parte del gobierno en desarrollar estas tecnologías en la universidad o bien el desconocimiento por parte de nuestros gobernantes con relación a todo lo que se refiere a la red y las TICs. Sólo en este aspecto se puede observar hasta qué punto puede ser útil o problemático una ley elaborada desde fuera de los organismos que se desean reformar.

Este no es, no obstante, la única ocasión en la que el gobierno manifiesta su falta de responsabilidad y pericia profesional con relación al impulso de las nuevas tecnologías en nuestro país. No hace muchos meses el gobierno sacó a la luz (enero de 2001), con gran parafernalia mediática, un macro-proyecto para impulsar el uso de Internet en todos los centros educativos de secundaria y primaria. Este proyecto ha quedado al fin en suspenso en noviembre de 2001 por causa, y cito las razones esgrimidas por el gobierno, de la complejidad en la ejecución de las propuestas presentadas por las diferentes empresas para el desarrollo de este ambicioso proyecto. A este suspenso en el impulso de Internet en España, sin embargo, no se le ha dedicado el mismo espacio en los medios de comunicación. Y es que, una cosa es hacer exhibición de deseos y buenas voluntades y otra, mucho más difícil, es llevar a término proyectos que son cualquier cosa menos simples. En eso el gobierno tiene razón, o al menos, las empresas le han hecho ver la luz: llevar Internet a todos los puntos educativos de

nuestro país es una empresa complicadísima. Lo que ocurre es que, no porque sea complicada debe de abandonarse, que es donde ahora se encuentra el proyecto. Pero no parece que se tenga que ser un especialista en estudios de mercado para percatarse que si a compañías, con grandes créditos bancarios y, en consecuencia, grandes medios, les cuesta mucho poder llevar a los hogares de las grandes ciudades el nuevo cableado de banda ancha de Internet y otros servicios de telecomunicaciones, que a cualquier otra empresa le vaya a costar infinitamente más realizar todas las infraestructuras necesarias para llevar Internet a todos los centros educativos de nuestro país. El gobierno puede que tenga la voluntad moral pero desde luego no apuesta por la voluntad económica a la hora de impulsar este proyecto. Además, queda un punto esencial: llevar Internet a los centros educativos no termina en instalar el cableado necesario y un número adecuado de terminales en función del número de alumnos. Ese es sólo el principio. A partir de aquí hay que formar al profesorado y al propio alumnado en el uso de Internet. De nada vale una nueva tecnología si nadie o sólo unos pocos son capaces de usarla adecuadamente.

7. La lingüística de la red (*netlinguistics*¹)

Es en este contexto donde defendemos que una descripción sistemática del uso del lenguaje en la red (es decir, el *inglés digital*) y un análisis de las distintas formas textuales de la comunicación en línea (Baron, 1998, 2001; Giménez, 2001; Posteguillo, 2000, 2001a, 2001e, 2002a; Posteguillo et al., 2000; Posteguillo and Esteve, 2002), así como una descripción detallada del lenguaje de la ciencia informática (Collin et al., 2002; Posteguillo, 1996c, 1999b, 2000b; Gallench and Posteguillo, 2001; Posteguillo et al., 2002), pueden proporcionar información especialmente relevante para impulsar la pedagogía del *inglés digital* (Posteguillo, 1999a, 2001b, 2001c, 2001d; Posteguillo et al. 2001) tanto a filólogos como traductores y, en general, a todos los profesionales del mundo de la red, especialmente aquellos relacionados con el desarrollo del comercio electrónico y de la publicidad en Internet. Es aquí donde sugerimos que se hace especialmente necesario un marco amplio e integrado para el análisis de todos los procesos de cambio lingüístico que en la actualidad tienen lugar en la red. Este marco de análisis lo hemos definido como la *lingüística de la red* o, en inglés, *netlinguistics* (Posteguillo, 2002a).

El estudio del inglés digital requiere que consideremos la posibilidad de que estemos ante el nacimiento de una nueva área de la lingüística aplicada. El siglo XX dio la luz a la lingüística moderna, a la que vio evolucionar desde el estructuralismo hasta los planteamientos pragmáticos y funcionalistas pasando por las reflexiones generativistas de los años 50, 60 y 70. Las diversas corrientes lingüísticas, además de convivir con las gramáticas tradicionales descriptivas, dieron lugar, especialmente dentro de los esquemas pragmáticos a nuevas subáreas. Al comenzar a considerar el lenguaje con relación a su contexto, surgen subáreas como la psicolingüística, la sociolingüística, el análisis del discurso, el análisis de géneros, las lenguas para fines específicos, etc. Con la aparición de la informática y la progresiva incorporación de los ordenadores a la investigación y descripción lingüística se genera la lingüística computacional. Y, en mi opinión, el esquema se mantiene como adecuado para investigar y describir los diferentes procesos de uso y cambio lingüístico hasta la década de los 90.

En esta década final del siglo XX, Internet, la red de redes, con el cada vez mayor desarrollo tecnológico y, en especial, con la aparición de la *World Wide Web*, da lugar al fenómeno lingüístico más importante desde la invención de imprenta: estamos ante la mayor base de datos de la historia de la humanidad que, además, independientemente de la lengua nativa de los usuarios, funciona esencialmente en la también mayor *lingua franca* de la historia: el inglés. Pero no estamos ante un uso cualquiera de la lengua inglesa, sino que una serie de características hacen de este inglés un inglés especial, como ya hemos apuntado anteriormente. Estamos ante el lenguaje usado por un cada vez más ingente número de *usuarios* (que no hablantes—de momento), un lenguaje hipertextual, en continua transformación y con una capacidad hasta ahora desconocida para generar y difundir el uso de nuevos términos. Todo ello nos lleva a proponer la *lingüística de la red* como una nueva área que de cabida a todos los estudios que se centren en la investigación del fenómeno del inglés digital. Sustentamos esta propuesta en tres razones:

- a) primero en que las dos ramas más próximas al estudio del inglés digital y sus implicaciones en el uso y cambio de la lengua inglesa, a saber, la sociolingüística y la lingüística computacional, no abarcan la complejidad

- del fenómeno sino sólo aspectos parciales—indudablemente de gran relevancia—que no permiten un estudio global de este hecho lingüístico;
- b) en segundo lugar, en que con el desarrollo del inglés digital conceptos cuyo uso ya está extendido en otros ámbitos lingüísticos adquieren una nueva dimensión; me refiero a conceptos como *tenor digital*, *modo digital*, *comunidad discursiva* o *comunidad de habla*, por mencionar algunos;
- c) y, en tercer lugar, en que el inglés digital ha generado a su vez, nuevos fenómenos lingüísticos específicos que, a su vez—y esto es lo importante—afectan al inglés en general, fuera de la red, y al resto de lenguas; por ejemplo, la nueva realización de la coherencia y cohesión textual mediante el hipertexto como nexos, o el cada vez mayor número de hablantes no nativos que usan el inglés digital como lengua de comunicación son muestras que ilustran la aparición de nuevas y complejas realidades lingüísticas; complementariamente en el inglés digital se agudizan otros fenómenos lingüísticos, ya existentes en otras áreas, pero que en la red adquieren una dimensión aún mayor, como ocurre con los procesos de *informalización* y de *marketización* del discurso (Fairclough 1992; Shortis, 2001).

8. Fundamentos teóricos en el estudio del inglés digital

Ahora bien, ningún nuevo campo de investigación surge de la nada. El *inglés digital*, en consecuencia, también se apoya sobre un substrato teórico que lo precede. Es cierto, no obstante, que, como todo ámbito nuevo una de las preocupaciones iniciales es la de recopilar datos en bruto que proporcionen resultados cuantificables. Esto en el inglés digital se traduce en la compilación de corpus de textos electrónicos, en análisis cuantitativos y cualitativos de los mismos en función de diferentes variables lingüísticas (morfológicas, léxicas, sintácticas, discursivas, sociodiscursivas, etc.), cuantificaciones estadísticas, etc. Sin embargo, esta acumulación de datos, aun necesaria en sí misma para el desarrollo de cualquier nuevo campo de investigación, no constituye una nueva subárea o área por sí sola. Se precisa de un complementario y adecuado sustrato teórico que dé forma, por un lado, y ayude a interpretar por otro todos los datos recogidos. En

este punto, coincidimos con Jones and Brendel Viechnicki's (1997: 71) cuando inciden en la necesidad de disponer de teoría y no sólo de información en bruto:

The data are said to 'speak for themselves', and, the claim goes, the results of the analysis are thereby purer, unsullied by complicating theory. We are reminded, however, of a quote by Milford Wolpoff: 'The data do not speak for themselves. I have been in rooms with data and listened very carefully. They never said a word' (Milford Wolpoff, 1975). All humour aside, we believe that discourse analysts who strive for completely 'theory-free' analyses are misguided.

En el caso que nos ocupa, sugerimos que para un estudio global del inglés digital se pueden combinar, al menos, el análisis del discurso, la gramática funcional, la teoría del análisis de géneros, la sociolingüística, la estilística, y ciertos aspectos de la lingüística computacional, la lingüística de corpus y la lingüística integracional.

8.1. *El inglés digital y el análisis crítico del discurso*

Con relación al análisis del discurso, sugiero integrar la perspectiva que Fairclough (1992) propone en su esquema que el denomina bajo el epígrafe de *análisis crítico del discurso* en el estudio del inglés digital. Debido a que en este esquema Fairclough integra las prácticas textuales, discursivas y sociodiscursivas con una intención última de influir en la sociedad para potenciar los cambios positivos. Es cierto que la teoría de Fairclough tiene detractores. Por ejemplo, Hammersley (1997) la califica de “discutible”, “ingenua” y “excesivamente ambiciosa”. En mi opinión, es cierto que se puede considerar que el análisis crítico del discurso es excesivamente ambicioso, prácticamente irreal en su finalidad última de incidir en la sociedad, pero, al mismo tiempo, sí que parece ser positivo intentar influir “positivamente”. Lógicamente se puede cuestionar qué es lo que se entiende por algo positivo y que probablemente diferentes personas entenderán cosas distintas como positivas. Dentro del ámbito del inglés digital, entendemos como positivo los siguientes aspectos:

- a) incidir en un desarrollo *relativamente* ordenado de la terminología que, hoy por hoy, desborda a todos, ingenieros informáticos, empresarios, industriales, educadores, políticos y usuarios en general; para ello el estudio y normalización del nivel terminológico del inglés digital parece

una empresa lingüística cada vez más necesaria (Gallench y Posteguillo; 2001; Posteguillo et al., 2000; Collin et al., 2002; Posteguillo, 20001a);

- b) informar a los usuarios de la red (educadores en todos los niveles de la enseñanza, empresarios, industriales, publicistas o, por ejemplo, usuarios) de cómo optimizar el uso del inglés digital para mejor acometer sus objetivos (enseñar, vender, producir, persuadir o discriminar entre millones y millones de megabytes de información). Se trata de gestionar un progresivo proceso de *alfabetización informática y lingüística* a escala mundial donde filólogos, lingüistas y traductores tienen mucho que decir y que hacer (Posteguillo, 2001b, 2001c). En España, como hemos indicado anteriormente, los filólogos en lengua inglesa o los licenciados en traducción son los mejor preparados para el estudio y enseñanza del inglés digital;
- c) influir en extender este proceso de alfabetización informática y lingüística de la forma más democrática posible, para que a la barrera de la tecnología no se añada la barrera lingüística del inglés digital que recorte aún más las posibilidades de los socialmente más desfavorecidos (Cebrián, 1998).

8.2. *La red funcional*

En el estudio global del inglés digital la perspectiva analítica de Halliday (1978) aporta un esquema de análisis relevante. De forma específica, sugiero incorporar los conceptos de campo, tenor y modo en lo que considero que puede ser su adaptación, o reinterpretación, en el contexto de Internet y que sugiero denominar como *campo digital*, *tenor digital* y *modo digital* respectivamente. Complementariamente, el estudio de la realización específica de las funciones ideacional, interpersonal y textual del lenguaje aporta una perspectiva amplia sobre las relaciones interpersonales entre los usuarios del inglés digital, sobre el componente léxico del mismo y sobre la realización de la coherencia y cohesión en el mundo digital (Posteguillo, 2002a).

8.3. *Los géneros digitales*

Para el análisis de las nuevas formas textuales que configuran el interfaz de a red, partimos de la teoría de Bakhtin (1986 [1950]). Bakhtin divide los textos, que denomina

como *géneros*, entre *géneros primarios* y *géneros secundarios*. Esta división facilita el estudio de la realidad textual en constante proceso de transformación que encontramos en la red. Complementamos la teoría de Bakhtin con el concepto de los géneros como entidades *dinámicas* de acuerdo con la definición del término que aporta Devitt (1993). En conjunto, adoptamos la perspectiva de la escuela norteamericana con respecto al análisis discursivo de los géneros (Swales, 1990; Freedman y Medway, 1994; Berkenkotter y Huckin, 1995). Esto implica que adoptamos una perspectiva *descriptiva* y no *prescriptiva* a la hora de analizar y presentar el fenómeno lingüístico del inglés digital en su estructuración discursiva en los diversos formatos *genéricos* que adquiere, alejándonos de la perspectiva más prescriptiva de la escuela australiana.

Se podría argüir que ser descriptivos en este punto estaría en contradicción con la opinión, expresada anteriormente, de influir, en cierta medida, en el cambio social y sociolingüístico del inglés digital y su entorno (usuarios), tal y como se ha expuesto (con relación al análisis crítico del discurso). No hay, sin embargo, tal contradicción si se observa que el marco de análisis que proponemos hay diferentes niveles de análisis (cinco para ser precisos, de acuerdo con los planteamientos que recogemos de propuestas estilísticas que detallamos a continuación). De hecho, sugiero ser descriptivo en el análisis del entorno tecnológico, el nivel discursivo y el nivel contextual, y combinar la descripción y la prescripción (aunque *sugerencia* sería un término más realista al tiempo que menos totalitario). La figura 3 ilustra este planteamiento.

8.4. *La estilística y el análisis estratificado del inglés digital*

Haynes (1989), en la descripción del marco para el análisis estilístico de un texto, propone la división del sistema de la lengua en cinco niveles: sustancia, forma, discurso, contexto e ideología. El hecho de que existan niveles distintos de organización del lenguaje no implica que sean independientes. Haynes sostiene—y coincidimos con él—en que todos los niveles son interdependientes, de modo que lo que ocurre en un sustrato afecta a los demás.

La división del lenguaje en niveles de análisis no es nueva. El esquema de análisis discursivo de Fairclough (descrito anteriormente) ya plantea la consideración de los niveles textual, discursivo y sociodiscursivo. Lo que hace Haynes, no obstante, es proponer un marco de trabajo que abarca desde lo que él define la sustancia de la lengua

hasta abarcar las implicaciones sociolingüísticas e ideológicas del uso de la misma, pasando por las estructuras oracionales, discursivas y la influencia del contexto. En una aplicación del esquema de Haynes para el análisis específico del inglés digital el nivel de la substancia viene realizado por el substrato tecnológico, o *modo* digital de comunicación—si aplicamos la nomenclatura funcional. Mientras que el nivel de la forma que abarca a morfemas, palabras, frases y oraciones, quedaría bajo el nombre de *terminológico*, al ser este el aspecto más significativo del inglés digital en este nivel. La figura 3 muestra cada uno de los niveles de análisis del inglés digital junto con el tipo de acción que, de acuerdo con los planteamientos del análisis crítico del discurso ya descritos, sugiero como más pertinentes para cada substrato.

<i>Niveles de análisis</i>	<i>Acción</i>
Ideológico	Descripción/sugerencia
Contextual	Descripción
Discursivo	Descripción
Terminológico	Descripción/sugerencia
Tecnológico	Descripción

Figura. 3. Niveles de análisis y tipos de acciones en el estudio del inglés digital

8.5. *La sociolingüística del inglés digital*

La sociolingüística del inglés digital se manifiesta en los niveles superiores de análisis, el nivel contextual y el nivel ideológico. Para un estudio del inglés digital incorporaré más adelante los conceptos de *comunidad de habla* y de *comunidad discursiva*, tal y como aparecen definidos en la literatura sociolingüística.

8.6. *La lingüística integracional y el inglés digital*

No es el objetivo de este artículo entrar en el debate sobre los planteamientos de la lingüística integracional, pero sí que resultan especialmente interesantes para el análisis del inglés digital algunos de las ideas que los integracionistas proponen. Concretamente, Toolan (1999:97) considera que uno de los aspectos más importantes del integracionismo lingüístico es que, tanto el lenguaje como la tecnología, están profundamente relacionados y funcionan como sistemas interdependientes que se afectan mutuamente. Esta interdependencia es esencial en la descripción del inglés digital. Por ejemplo, tal y como se explica Posteguillo (2000b), el nivel tecnológico del inglés digital (los códigos ASCII y el interfaz icónico WYSIWYG) ha favorecido el uso de una lengua (el inglés digital) al tiempo que ha promovido una representación occidental de la realidad. Esta interdependencia se manifiesta también con relación al desarrollo actual de los nuevos cibergéneros basados en el uso de enlaces hipertextuales en combinación con una realización mixta del modo o canal de comunicación (el *modo digital* o canal mixto—oral y escrito—de comunicación)², o en los dominios existentes en Internet hasta la fecha. De hecho sólo a partir de marzo de 2001 se han generado los códigos necesarios para que existan dominios de Internet que incorporen caracteres no incluidos en el alfabeto latino del inglés digital.

9. Conclusiones

Después de todo lo expuesto, nos gustaría resaltar las siguientes conclusiones:

- a) La nueva economía y, especialmente, el mundo profesional de Internet demanda profesionales interdisciplinarios que dominen el *inglés digital*, y que dispongan de conocimientos empresariales e informáticos significativos;
- b) los traductores y los filólogos de lengua inglesa se encuentran en un excelente punto de partida para integrarse en este nuevo mercado laboral;
- c) mientras los planes de estudio de los estudios empresariales, económicos e informáticos de nuestro país no sufran un giro apreciable con relación a la enseñanza de la lengua inglesa, sólo traductores y filólogos serán profesionales en situación de dominar el *inglés digital*;
- d) ahora bien, no es menos cierto que tanto los planes de traducción como de filología inglesa deben también revisar sus planes de estudio a los nuevos

tiempos, incluyendo en sus currícula suficientes contenidos relacionados con las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), en particular, y sobre el mundo empresarial, en general;

- e) la universidad, a fecha de hoy, (y la sociedad española por extensión) no puede confiar en el apoyo decidido del gobierno de la nación en este aspecto, por su falta de liderazgo y determinación en el necesario desarrollo de las TIC, de forma que corresponde todo el esfuerzo a la sociedad civil de modo que empresarios, ingenieros y universidades puedan formar y disponer de los nuevos profesionales que la sociedad precisa;
- f) el adecuado desarrollo y potenciación del conocimiento del *inglés digital*, así como la formación integrada de los nuevos profesionales de la red, precisa de un marco lingüístico y sociolingüístico que desentrañe primero y describa a continuación los diversos usos del lenguaje en Internet;
- g) este marco teórico de estudio lo hemos definido como la *lingüística de la red*, y se sustenta sobre el análisis crítico del discurso, el análisis de géneros, el inglés profesional y académico, la estilística y la gramática funcional, entre otros componentes fundamentales.

10. Notas

¹ *Netlinguistics* es el término que proponemos en inglés para referirnos a la *lingüística de la red*. El término inglés está descrito con detalle en Posteguillo (2002).

² Crystal (2001) sugiero el término de *netspeak* para definir este nuevo *modo digital* de comunicación vía Internet.

Bibliografía

- Alcaraz, Enrique. 2000. *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bakhtin, M. 1986 [1950]. *Speech genres and other late essays*. (V.W. McGee, Trans.; C. Emerson and Holquist eds.). Austin: University of Texas Press.
- Baron, Naomi, S. 1998. 'Letters by phone or speech by other means: the linguistics of email.' *Language & Communication*, 18, 2, 133-170.
- Baron, Naomi. 2001. *From Alphabet to Email*. Routledge.

- Berkenkotter, C. y Huckin, T. 1995. *Genre Knowledge in Disciplinary Communication*. Hillsdale, NJ: Earlbaum.
- Cebrián, Juan Luis. 1998. *La red*. Madrid: Santillana.
- Collin, S.M.H., Piqué, Jordi., Melción, Lourdes and Posteguillo, Santiago (2002) *The Peter Collin Publishing Bilingual Spanish-English / English-Spanish Computer Dictionary*. London: Peter Collin Publishing.
- Crystal, David. 2001. *Internet and Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Devitt, A.J. 1993. "Generalizing about Genre: New Conceptions of an Old Concept". *College Composition and Communication*, 44/4: 573-586.
- Emerson, Tony. 2001. "Mystery Solved", en *Newsweek*, January 29.
- Fairclough, Norman. 1992. *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Freedman, A. and Medway, P. (1994) *Genre and the New Rhetoric*. London: Taylor and Francis.
- Gallench, Laura and Santiago Posteguillo (2001) "English code-switches and borrowings in specialized Spanish computer science discourse", en : Isabel de la Cruz, Carmen Santamaria, Cristina Tejedor y Carmen Valero (eds.) *La lingüística aplicada a finales del siglo xx. Ensayos y propuestas*, Alcalá: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá
- Giménez, Julio C. 2000. 'Business e-mail communication: some emerging tendencies in register.' In *English for Specific Purposes*, 19, 237-251.
- Goodman, Sharon, & Graddol, David (eds.). 1996. *Redesigning English: New Texts, New Identities*. London: Routledge.
- Halliday, M.A.K. 1978. *The Functions of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hammersley, Martyn. 1997. 'On the foundations of critical discourse analysis'. *Language & Communication*, 17, 3, 237-248.
- Haynes, J. 1989. *Introducing Stylistics*. London: Routledge.
- Jones, Elaine & Viechnicki, Gail Brendel. 1997. 'Special issue on the importance of theory in discourse analysis'. *Language & Communication*, 17, 2, 71-74.
- Lan, Li . 2000. 'Email: a challenge to Standard English?' In *English Today*, 16: 4, 23-29, October, 2000.

- Li, Yili. 2000. 'Linguistic characteristics of ESL writing in task-based e-mail activities.' In *System*, 28, 229-245.
- Nunberg, Geoffrey. 2000. 'Will the Internet Always Speak English.' In *The American Prospect*, 11: 10.
- Mayoral Asensio, Roberto. 1999. "Notas sobre la formación de traductores e intérpretes (respuestas a una encuesta) Info.net-translations, año 3, nº 25 (extracto de la ponencia presentada en Innovation in translator and interpreter training, Intercultural Studies Group),
- Muñoz, Ricardo. 1999. "Cara a cara", Info.net-translations, año 3, nº 26, Marzo 2001.
- Millán, José Antonio. 2001. *Internet y el español*. Madrid: fundación retevisión.
- Myers, Greg. 1999. *Ad Worlds: Brands, Media, Audiences*. London: Arnold.
- Phillipson, Robert & Skutnabb-Kangas, Tove. 1999. 'Englishisation: one dimension of globalisation'. *The AILA Review*, 13, 37-47.
- Posteguillo, Santiago. 1996a. "Is BYTE Popular Science?" En S. Barrueco, E. Hernández y L. Sierra (eds.) *Lenguas para Fines Específicos (V): Investigación y Enseñanza*, Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares, 425-432.
- Posteguillo, Santiago. 1996b. "Acronyms in Computer Science : A Genre Indicator of Audience." J.L. Otal Campo, V. Codina Espurz e I. Fortanet Gómez, (eds.) *Estudios de Lingüística Aplicada*. Castelló: Universitat Jaume I, 283-289.
- Posteguillo, Santiago. 1996c. 'A Genre-based Approach to the Teaching of Writing and Reading Abstracts in Computer Science.' En J. Piqué, A., J.V. Andreu-Besó y D.J. Viera (eds.) *English in Specific Settings*, València: Nau Llibres, 47-58.
- Posteguillo, S. 1999a. "Digital Genre Analysis and its Pedagogical Implications for EAP/ESP Contexts". *Actas de las II Jornadas Catalanas sobre Lenguas para Fines Específicos*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 218-220.
- Posteguillo, Santiago. 1999b. 'The Schematic Structure of Computer Science Research Articles'. *English for Specific Purposes*, 18: 2, 139-160.
- Posteguillo, Santiago. 2000a. "Lexicology and Translation in Scientific English". V Jornada Técnica de la Asociación Española de Lenguas para Fines Específicos, Cáceres, Universidad de Extremadura.
- Posteguillo, Santiago. 2000b. 'A Comparative Genre Analysis of Computer Science English: Contending Rhetorics'. In *The ESPECIALIST*, 21:1, 43-68.

- Posteguillo, Santiago., Piqué, Jordi. and Lourdes. Melción (2000) "Lexicological development of English/Spanish specialised terminology in computing". X Congreso Luso/Espanhol de Línguas Aplicadas às Ciências e às Tecnologias. Escola Superior de Tecnologia e Gestao, Instituto Politécnico de Portalegre.
- Posteguillo, Santiago. 2001a. "Surfers, Servers and Browsers: Generating an Active (English-Spanish/Spanish-English) Dictionary in Computing and IT." Conference in Bridging Cultures: The Role of Translators and Interpreters. University of Surrey Roehampton, UK. February, 2001.
- Posteguillo, Santiago. 2001b. "The English Philologist On-line". Francisco Fernández (ed.) *Studies in English Language and Literature*, 3: 61-73
- Posteguillo, Santiago. 2001c. "English for Internet Purposes", 5th International Conference on Languages for Specific Purposes, Canet, Universidad de Barcelona.
- Posteguillo, Santiago. 2001d. "Filólogos y traductores en la red". Conferencia pleanaria de apertura del I Encuentro Internacional de Traducción y Filología Moderna. Universidad de las Palmas de Gran Canaria, 27-30 de noviembre de 2001.
- Posteguillo, Santiago. 2001e. "Oral Discourse in Written Discourse: Internet English". En las *III Jornadas de Metodología de la Enseñanza de la Lengua Inglesa*. Universitat Jaume I, 15-17 de noviembre de 2001.
- Posteguillo, S. et al. (eds.) 2001. *Methodology and New Technologies in Languages for Specific Purposes*. Castelló: Universitat Jaume I
- Posteguillo, Santiago and Esteve, María José (2002) "Mixed Mode in Computer Mediated Communication in Internet English", en Safont, Pilar y Campoy, MariCarmen (eds.) *Studies in Oral Discourse*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Posteguillo, S., Piqué, J. y V. Andreu-Besó (2002) "A pragmatic analysis framework for the description of modality usage in academic English contexts." *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*. Universidad de Sevilla.
- Posteguillo, Santiago. 2002a. "Netlinguistics: Towards a Comprehensive Analytical Framework to Account for Linguistic Change in Internet", *Ibérica*.
- Posteguillo, Santiago. 2002b. "Contrastive Sociolinguistic and Cultural Differences in the Use of Written Codes and Visual Rhetoric in Internet Communication". *Actas*

- del *II International Conference on Contrastive Linguistics*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela.
- Roberts, Gregory, F. 1998. 'The Home Page as a Genre: A Narrative Approach.' In Sprague Jr., Ralph (ed.) *Proceedings of the 30th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 78-86. Los Alamitos, CA: IEEE-Computer Society.
- Saint-Georges, Ingrid de. 1998. 'Click Here if You Want to Know Who I Am. Deixis in Personal Homepages'. In Sprague Jr., Ralph (ed.) *Proceedings of the 30th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*, 68-77. Los Alamitos, CA: IEEE-Computer Society.
- Shortis, Tim. 2001. *The Language of Information and Communication Technology*. London: Routledge.
- Swales, John M. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Toolan, Michael. 1999. 'Integrationist linguistics in the context of 20th century theories of language: some connections and projections'. *Language & Communication*, 19, 1, 97-108.
- Yongyan, Li. 2000. *Surfing e-mails*. In *English Today*, 16: 4, 30-40, October, 2000.
- Yus, Francisco. 2001. *Ciberpragmática*. Barcelona: Ariel.

COMUNICACIONES

ENSEÑANZAS DE LAS LENGUAS Y DE LA TRADUCCIÓN

LA PRÁCTICA DRAMÁTICA EN EL APRENDIZAJE DEL INGLÉS POR FUTUROS MAESTROS ESPECIALISTAS EN LENGUA EXTRANJERA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Patricia Arnaiz Castro

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

El trabajo que presentamos tiene como finalidad mostrar una de las formas en que se puede incorporar la práctica dramática en la asignatura Lengua Extranjera y su Didáctica I, que se imparte en el segundo curso de la diplomatura de maestro especialista en lengua extranjera (inglés). En nuestra recopilación de materiales que se adaptan al perfil del profesional demandado por los documentos que explican las características de la Reforma están incluidas algunas de las prácticas dramáticas que hemos considerado contribuyen a convertir en realidad las intenciones de formar profesionales competentes –profesionales capaces de hacer frente a las situaciones comunicativas propias del proceso de enseñanza / aprendizaje y con un conocimiento teórico y práctico del contexto educativo que les ayude a conducir a sus alumnos. Las prácticas dramáticas constituyen una valiosa herramienta pedagógica en nuestro ámbito. Por un lado, ayudan a tomar conciencia de la constante redefinición de nuestro papel en la conversación y a conocer así la relevancia de la adecuación lingüística; por otro, proporcionan la oportunidad de representar escenas similares a las que los futuros maestros habrán de enfrentarse en su tarea docente.

En primer lugar, examinaremos algunos de los aspectos que subyacen tras nuestra actitud hacia el aprendizaje de la lengua. A continuación, mostraremos uno de los modelos de explotación didáctica de un role play que hemos puesto en práctica con nuestros alumnos en la Facultad de Formación del Profesorado de Las Palmas de Gran Canaria.

Abstract

Our paper sets out to show one of the ways of incorporating role plays into the subject Lengua Extranjera y su Didáctica I, taught in the second course of the “diplomatura de maestro especialista en lengua extranjera (inglés)”. In our collection of materials which satisfy the demands of the primary school teacher profile described by the “Reforma” documents, we have included some role plays which, from our point of view, contribute to the training of competent professionals. These professionals must be ready to face the different communicative situations characteristic of the process of language learning and teaching and must have both a theoretical and practical knowledge of the educational context. Role plays are a very valuable pedagogical tool in our context. On the one hand, they help the future teachers become aware of the continuous redefinition of our roles in conversation and learn about the relevance of the linguistic appropriacy; on the other hand, they give the students the opportunity to act out scenes which might be similar to the ones they will have to face in their schools.

This paper first examines some of the aspects underlying our attitude towards language learning and its relation with the study of literature. Then, it presents one of the models we have used to exploit a role play in our classrooms at the Teacher Training College of Las Palmas de Gran Canaria University.

1. Introducción

Nuestro trabajo tiene como objetivo presentar una de las maneras en que se puede incorporar la práctica dramática en la asignatura Lengua Extranjera y su Didáctica I que se imparte en el segundo curso de la diplomatura de maestro especialista en lengua

extranjera (inglés). El programa que durante estos últimos cinco años hemos venido perfilando y poniendo en práctica en la Facultad de Formación del Profesorado de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria está constituido por catorce unidades organizadas en cinco bloques (*Introducción, En la Clase de Lengua Extranjera, Desarrollo, Ser Profesor y El Profesor en la Sociedad*). La organización de los bloques la hemos hecho atendiendo a los diferentes temas que abordan y para la selección de los temas hemos tenido en cuenta las inquietudes de nuestros alumnos y algunos de los aspectos sobre los que en la profesión docente a menudo se debate, lee o reflexiona.

Por medio de estos temas, nuestra propuesta curricular pretende explorar la lengua inglesa que consideramos de particular relevancia para los estudiantes de segundo curso y facilitar, así, la obtención de un nivel intermedio-alto en la misma. Además, los distintos puntos tratados nos permitirán fomentar la reflexión acerca de la labor del maestro en la escuela y favorecer la adopción por parte de los estudiantes de actitudes positivas de cooperación y de responsabilidad necesarias para el que será su escenario de trabajo.

No obstante, al examinar los materiales disponibles para desarrollar el programa de Lengua Extranjera y su Didáctica I, vimos que eran escasos los materiales producidos comercialmente que asumían y satisfacían las demandas generadas por la necesidad de formar a maestros especialista en lengua extranjera (inglés). Por este motivo, iniciamos en el curso 1996-1997 un análisis detallado de aquellos libros de texto y materiales auténticos que nos permitieran combinar el componente didáctico y lingüístico. Si los materiales constituyen un aspecto clave para la organización y desarrollo de cualquier asignatura y “... *do more than simply lubricate the wheels of learning*” (Nunan, 1988: 98), más aún lo serán cuando el nombre de la asignatura en cuestión incluye la palabra *didáctica*. Además de ayudarnos a transmitir conocimiento, los materiales en nuestro contexto inevitablemente representan modelos que los futuros maestros pueden imitar al diseñar sus propios materiales. Por lo tanto, debemos ser especialmente cuidadosos en la creación y adaptación de los materiales que llevemos al aula.

Para realizar una adecuada selección de los materiales que nos servirán de apoyo en nuestra práctica docente, debemos tener presente el hecho de que nuestra propuesta cumple una función específica en la formación de maestros de la especialidad de inglés.

Nuestros esfuerzos deben estar dirigidos a la activación de mecanismos de concienciación con el objetivo de alcanzar una competencia comunicativa no sólo como una necesidad derivada de su proceso de aprendizaje de la lengua inglesa, sino también como una necesidad profesional para funcionar lingüísticamente en el que en un futuro será su escenario de trabajo.

Tres son los principios que subyacen tras nuestro enfoque metodológico y que nos guían en el empleo que hacemos de los materiales elegidos:

- a) La flexibilidad. Tratamos de que aquello que hagamos en clase guarde una estrecha relación con las características específicas de cada grupo de alumnos.
- b) El uso creativo de la lengua. El diseño de nuestra propuesta ofrece posibilidades de explotación de los usos creativos de la lengua inglesa de manera que los estudiantes experimenten y vivan la actividad lingüística no tanto desde la sensación academicista de una asignatura, sino también desde la percepción de una forma de comportamiento individual y social.
- c) Los roles interactivos. Los principios anteriores conllevan un modo específico de gestión de aula que descarta la imagen del profesor como único poseedor del conocimiento y la imagen del alumno como el que busca conocimiento.

Por otro lado, la puesta en práctica de los materiales también se ve determinada por la orientación de las unidades didácticas. Siguiendo a Vez (1998: 52-53), esta se basa en una concepción constructivista del aprendizaje que intenta establecer vínculos entre las nuevas zonas de exploración de la actividad lingüística y los conocimientos teóricos y prácticos de que disponen los alumnos como resultado de sus procesos de aprendizaje anteriores.

2. La práctica dramática en nuestra propuesta curricular

En nuestra revisión de materiales que se adaptaran al perfil de maestro especialista en lengua extranjera demandado por los documentos que explican las características de la Reforma hemos localizado algunas prácticas dramáticas o *role plays* que contribuyen a convertir en realidad las intenciones de nuestra propuesta curricular.

Las prácticas dramáticas constituyen una valiosa herramienta pedagógica para el área de lenguas. Por un lado, nos ayudan a concienciar a los alumnos de la constante redefinición de nuestros papeles en la conversación, y de que esa redefinición se refleja en la lengua cuando nos comunicamos (Maley y Duff, 1978: 7; Klippel, 1984: 122). En poco tiempo podemos pasar de una posición en la que tomamos decisiones y damos órdenes a otra en la que aceptamos decisiones y obedecemos las órdenes dadas por otros. Al incorporar el *role play* en el aula, damos la oportunidad a los estudiantes de utilizar la lengua en diferentes contextos y de aprender así la relevancia de la adecuación lingüística; el *role play* les permite mostrarse, en palabras de Ur, (1996: 130), “... *bold or frightened, irritated or amused, disapproving or affectionate [...] The language can correspondingly vary along several parameters: according to the profession, status, personality, attitudes or mood of the character being roleplayed ...*”.

Por otra parte, las prácticas dramáticas contribuyen de manera significativa al desarrollo del vocabulario, como han demostrado las investigaciones de Pérez Gutiérrez (1993) y de Moreno Ramos y Pérez Gutiérrez (2000). El enriquecimiento del vocabulario es de gran trascendencia en el proceso de aprendizaje de la lengua, ya que, como señalan Moreno Ramos y Pérez Gutiérrez (2000: 174), pensamos con palabras y nos expresamos también con ellas; las palabras representan los eslabones de una comunicación constituida por oraciones, textos y realidades extratextuales. Mediante el *role play*, podemos presentar en el aula una visión integral del lenguaje; el alumno se va apropiando del léxico sin necesidad de estudiar las palabras de forma desordenada.

Además, la puesta en práctica de un *role play* conduce a una distribución del aula en pequeños grupos. De esta organización de la clase, nos gustaría destacar dos ventajas. En primer lugar, las actividades realizadas en pequeños grupos permiten mantener a los alumnos activos y liberan al profesor de la presión de tener que mantenerlos a todos atentos a la misma vez y con igual intensidad, como sucede al trabajar en el gran grupo. Al organizar una clase de 35 estudiantes, por ejemplo, en pequeños grupos de cinco, la atención del docente debe dividirse en siete y no en 35. Como con mucho acierto señalan Lewis y Hill (1992: 46), el argumento de que el docente no puede controlar cada pequeño grupo carece de sentido, ya que en la enseñanza frontal sólo puede controlar a una persona a la vez e ignora lo que pasa por la cabeza del resto de los alumnos.

En segundo lugar, los discentes pueden experimentar con la lengua que saben o que creen que saben sin temor a cometer errores y ser corregidos delante de todos sus compañeros (Willis, 1996). El constante intercambio que se da durante la realización de un *role play* es extremadamente difícil de alcanzar en el aula. Los estudiantes necesitan ocasiones para arriesgarse, probar nuevas maneras de combinar palabras y, por supuesto, para descubrir sus propias lagunas lingüísticas (Swain y Lapkin, 1995: 373).

3. Nuestra propuesta didáctica

El *role play* que presentamos en este trabajo está integrado en la octava unidad didáctica de las catorce que conforman nuestro programa. La unidad, denominada “La vida en la escuela” e incluida en el Bloque *Desarrollo*, revisa los factores que pueden influir en el desarrollo académico del alumno, analiza las condiciones ideales de aprendizaje y examina el papel de las diferentes partes implicadas.

En consonancia con los temas mencionados, hemos escogido y adaptado una de las prácticas dramáticas incluidas en el libro *Act English* (1978), de Watcyn-Jones. La tarea, a la que hemos titulado “*Parents’ evening*”, consiste en representar una escena de la vida en la escuela en la que “actúan” cinco personajes: el padre y la madre de la estudiante Teresa Wilkins (Bert and Elsie Wilkins), la tutora y profesora de historia (J. Hamilton), el profesor de música (O. Brown) y el profesor de inglés (J. Wenman). La elección de este *role play* en concreto ha estado guiada por la intención de llevar al aula una situación de aprendizaje efectiva, y no por el deseo de reproducir una escena extremadamente original.

Los objetivos que persigue la actividad son los siguientes:

Ofrecer oportunidades para la familiarización con el léxico relacionado con la vida en la escuela.

Proporcionar ocasiones para la revisión de las expresiones empleadas para solicitar la aclaración de mensajes.

Facilitar la producción de estructuras útiles para pedir consejo.

Fomentar la concienciación de la importancia de los diferentes roles en la conversación.

Favorecer la reflexión acerca del efecto que puede tener una reunión de padres en las partes implicadas –los padres, el profesor y el alumno.

Facilitar que el estudiante desarrolle un tipo de perspectiva que le permita situar su enseñanza en el contexto de la escuela y de la comunidad.

Favorecer actitudes positivas hacia sus futuros alumnos ofreciendo al maestro en formación oportunidades para tomar conciencia de su responsabilidad irrenunciable como formador de personas.

A continuación describiremos la línea de actuación que proponemos. La actividad comienza con la entrega a los alumnos del boletín de notas de la alumna Teresa Wilkins (anexo 1) para que lo lean y trabajen el vocabulario y estructuras en casa, documento en el que se va a basar la escena que han de representar. En la siguiente sesión, en pequeños grupos primero y posteriormente en el gran grupo se puede examinar el contenido del texto.

Dado que la implicación de los estudiantes en las tareas es mucho mayor cuando tienen la oportunidad de relacionar lo que aprenden con sus propias experiencias, se puede invitar a los alumnos a compartir con un compañero los recuerdos que tienen de los momentos del curso en que recibían el boletín de notas. Pero antes, el docente puede contar su propia experiencia, que servirá de modelo a los discentes para saber qué información incluyen en el relato de sus recuerdos. En todas y en cada una de las fases de la puesta en práctica de una actividad, debemos dedicar tiempo a asegurarnos de que los estudiantes saben qué tienen que hacer; en ocasiones bastará una serie explicaciones claras y precisas, en otras, podemos ofrecerles un modelo para que lo imiten, como sugerimos aquí. Es absolutamente esencial que los alumnos sepan con exactitud lo que se espera de ellos. Las tareas más sencillas y atractivas pueden resultar un desastre si los estudiantes desconocen los pasos que han de seguir. A este aspecto hace referencia Johnson (1995) al analizar algunos de los factores esenciales para un óptimo desarrollo de la competencia comunicativa en la clase (p. 163):

Explicit directions and concrete explanations can help second language students recognize the implicit norms that regulate how they are expected to act and interact in classroom events. Without such explicitness, second language students

can become confused about what is expected of them, or how they should participate.

Es imprescindible que los alumnos dispongan de un tiempo de preparación y de familiarización con la tarea que van a realizar (Dangerfield, 1985: 36). Tanto el haber recibido el boletín de notas con antelación como el haber tenido la oportunidad de escuchar la experiencia de la profesora con las reuniones de padres y de intercambiar las suyas propias con sus compañeros habrá contribuido inevitablemente a que los estudiantes estén mejor preparados para desempeñar el papel que se les asignará.

Una vez presentado el tema del *role play*, es preciso asegurarnos de que la dificultad de la lengua requerida es adecuada para el nivel de los jóvenes. Con este propósito, en esta fase previa podemos tratar de averiguar con qué palabras, expresiones o estructuras gramaticales del boletín de notas no están familiarizados. Dado el tono irónico de los comentarios incluidos en el informe de la alumna, se puede preguntar al gran grupo qué expresiones creen que van a necesitar, en primer lugar, los padres para solicitar la aclaración de algunas de las oraciones escritas en tono sarcástico (*What does this mean?*). Obviamente, es imposible predecir con exactitud a qué vocabulario y estructuras van a recurrir los alumnos para llevar a cabo la tarea. En este aspecto radica precisamente el atractivo y el interés para la clase de lengua extranjera de las prácticas dramáticas: el amplio margen que dejan para la imaginación, la creación y el descubrimiento (Maley y Duff, 1978: 13). No obstante, y considerando las características del *role play* en concreto, sí podemos asumir la utilización de algunas estructuras y expresiones.

En segundo lugar, podemos pedir a los estudiantes que reflexionen acerca de las reacciones de los padres tras ser informados del bajo rendimiento de su hija e invitarles a imaginar qué les dirían estos a los profesores. Las dos reacciones que suelen proponer los alumnos son las de culpar a los profesores del negativo desarrollo académico de Teresa y otra más sumisa que consiste en solicitar consejo sobre las medidas que se pueden tomar –de hecho son las dos con las que se van a encontrar en el *role play*–. Se puede sugerir a los alumnos que propongan las estructuras sintácticas que emplearían para manifestar esta segunda reacción (*Should we ...?; Do you think we should ...?*). Los profesores, por su parte, también deben estar preparados para dar consejos a los padres para modificar el comportamiento de su hija. Se puede invitar a los alumnos a

recordar algunas expresiones útiles (*Perhaps you could ...; I think you'd better ...; My advice is ...; If I were you, I would ...*).

Continuaríamos el desarrollo de esta etapa de preparación invitando a los alumnos a discurrir acerca de qué tipo de información suelen querer obtener los profesores en estas reuniones; el comportamiento de la alumna en casa suele ser uno de los asuntos de interés. Para tal fin, los alumnos requerirían estructuras como *What's she like at home?; What does she say?* o *Does she do her homework?*

Llegados a este punto, los alumnos estarán ya listos para recibir la explicación de la distribución de los papeles y la escena que tienen que representar. Las tarjetas (*role cards*) que recibe cada miembro del grupo (anexo 2) incluyen las características del personaje que van a interpretar pero dan libertad para escoger la sintaxis más apropiada para transmitir los mensajes. Consideramos que las *role cards* deben ser breves e incluir tan sólo la información que sea estrictamente necesaria para el óptimo desarrollo de la tarea. Por este motivo, hemos optado por excluir algunas de las oraciones que aparecen en las *role cards* originales y realizar, de este modo, una adaptación de la actividad propuesta en el libro de Watcyn-Jones presentado arriba.

Aparte de los beneficios que aporta el *role play* a la clase de lengua extranjera mencionados en el apartado 2, aquí queremos destacar otro especialmente significativo. Coincidiendo con las afirmaciones de Lazar (1993: 138), las veces que hemos puesto en práctica "*Parents' evening*", los alumnos más tímidos o más inhibidos se han mostrado menos reacios a participar que de costumbre. En este sentido, Scrivener (1994: 60) señala que a menudo resulta más fácil expresar las opiniones de un personaje imaginario que las de uno mismo. Por otro lado, los *role plays* también parecen reunir las características ideales para que los estudiantes con nivel de lengua más bajo se muestren más dispuestos a comunicarse. Creemos que el hecho de que la actividad esté tan definida y las pautas tan marcadas lleva a que estos alumnos se sientan más cómodos y seguros en la lengua inglesa. Asimismo, al trabajar en colaboración, y disponer cada uno de ellos de una información distinta acerca de la situación, los alumnos se ven obligados a cumplir su tarea y, además, a adaptar sus intervenciones a las reacciones de los demás.

En lo que se refiere a las dificultades que supone llevar al aula un *role play*, hemos de decir que cada año hemos tratado de presentar con mayor transparencia el

objetivo que debe alcanzar cada pequeño grupo. Uno de los inconvenientes que a menudo presentan estas tareas es precisamente la no definición de un objetivo claro (Ur, 1981: 10). En muchas ocasiones, a los alumnos se les explica la escena que han de representar, y a continuación se les da libertad para interpretar sus papeles y desarrollar la tarea con libertad. Pero la falta de instrucciones y propósito específicos puede dar lugar a confusión e incertidumbre. Por supuesto, uno de los principios de las prácticas dramáticas es que los estudiantes reaccionen espontáneamente y se impliquen en la tarea para que sus intervenciones resulten convincentes, pero esas intervenciones deben ir encaminadas a la consecución de un fin. Proponemos resolver este problema pidiendo a los discentes que traten de llegar entre todos a un acuerdo en cuanto a las medidas que se pueden tomar ante el rendimiento y comportamiento de Teresa. Los acuerdos a los que llegue cada equipo serán el tema de debate en el gran grupo.

Pasado el período de trabajo en pequeños grupos, podemos revisar en el gran grupo lo que los alumnos han estado haciendo. Los alumnos sienten una curiosidad natural por descubrir qué ha hecho el resto de la clase. El trabajo con sus compañeros les ha servido de ensayo, y ahora emplean el escenario del gran grupo para mostrar la “versión final” de su *output* (Barnes, 1976: 113). Por lo general, vuelven a ser los jóvenes de menor nivel los que se presentan voluntarios –cuando generalmente evitan participar en el gran grupo– para comentar los aspectos más relevantes o las ideas más interesantes tratadas en sus equipos. En este contexto, los alumnos querrán hacer un uso de la lengua más preciso; lo que los discentes dicen y cómo lo dicen está destinado a recibir la aprobación del docente. Mientras que en los pequeños grupos, los alumnos han estado quizás más preocupados por la fluidez de su discurso que por la precisión, ahora tendrán que prestar atención a ambos factores.

Esta fase de la tarea, pues, supone un estímulo para perfeccionar la lengua; constituye un desafío lingüístico para los aprendices –comunicarse con claridad y con lengua adecuada a las circunstancias–. Las corrientes metodológicas actuales persiguen que la producción de los alumnos sea “comunicativa” y que sus intercambios sean “significativos”. Para ello, es preciso atender tanto al contenido de los mensajes como a la forma. No cabe duda hoy de que la enseñanza de la lengua basada enteramente en la corrección de la estructura lingüística poco tiene que ver con la verdadera naturaleza de la lengua. Por otro lado, es difícil lograr la comunicatividad en los intercambios

lingüísticos si los estudiantes no pueden comprender lo que sus compañeros quieren transmitir. Es por todo esto importante que tratemos de que exista en nuestras sesiones un equilibrio entre fluidez y precisión, y, por consiguiente, que tengamos presente que ambos contextos de aula –gran grupo y pequeño grupo– son fundamentales.

4. Comentario final

Esta comunicación, realizada desde nuestra perspectiva de formadores de futuros maestros especialistas en lengua extranjera (inglés), habrá conseguido su objetivo si hemos podido contribuir a arrojar luz sobre la manera en que se puede incorporar la práctica dramática en las aulas en que se imparta Lengua Extranjera y su Didáctica. Siendo conscientes incluso de que para esta situación en concreto probablemente los alumnos, en su futura labor docente, no necesiten la lengua inglesa si no su lengua materna, no cabe duda, como hemos podido constatar todas las veces que hemos llevado a cabo este *role play*, que la motivación de los alumnos es mayor cuando han de enfrentarse a un conflicto similar a los que encontrarán en la escuela. Si hacemos un esfuerzo por que sean tales situaciones las que nos sirvan de apoyo para fomentar el desarrollo de la lengua inglesa de los futuros maestros especialistas en lengua extranjera, conseguiremos ofrecerles una docencia universitaria que responda a sus necesidades e intereses.

Bibliografía

- Barnes D. 1976. *From Communication to Curriculum*. Middlesex: Penguin.
- Dangerfield, L. 1985. Role play. *At the Chalkface*. Eds. A. Matthews, M. Spratt y L. Dangerfield. London: Edward Arnold. 34-39.
- Johnson, K. E. 1995. *Understanding Communication in Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klippel, F. 1984. *Keep Talking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lazar, G. 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. y J. Hill. 1992. *Practical Techniques*. Hove, England: Language Teaching Publications.

- Maley, A. y A. Duff. 1978. *Drama Techniques in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Moreno Ramos, J. y Pérez Gutiérrez, M. 2000. Un programa para incrementar la competencia léxica en educación secundaria obligatoria. *Lenguaje y Textos* 16: 173-187.
- Nunan, D. 1988. *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pérez Gutiérrez, M. 1993. *Las Actividades Dramáticas en la Enseñanza y Aprendizaje del Inglés como Lengua Extranjera*. Tesis Doctoral: Universidad de Murcia.
- Scrivener, J. 1994. *Learning Teaching*. Oxford: Macmillan Heinemann English Language Teaching.
- Swain, M. y S. Lapkin. 1995. Problems in output and the cognitive processes they generate: a step towards second language learning. *Applied Linguistics* 16/3: 371-391.
- Ur, P. 1981. *Discussions that Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. 1996. *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Veiz, J. M. 1998. *Didáctica del E./L.E.. Teoría y Práctica de su Dimensión*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Watecyn-Jones, P. 1978. *Act English*. London: Penguin.
- Willis, J. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. London: Longman.

Anexo 2

HEATHFIELD SCHOOL REPORT			
Name: Teresa Wilkins		Age 14.9	
Form 4D..... Average age of Form 15.1		Term: Summer	
Subject	Comments	Grade	Initials
ENGLISH	The only writing she seems to enjoy doing is on her desk or lavatory walls. Her essays are childish, untidy and full of spelling mistakes while her behaviour in class is dreadful.	D-	
FRENCH	She ought to go to France and stay there!	C-	
GEOGRAPHY	Finds the subject boring. Spends all her time looking out of the window. Needs to make a much greater effort.	E	
HISTORY	Getting better –at least she now wants until. I have finished speaking before she starts.	C-	
MATHS	The computer is in no danger from her! Sometimes works well but prefers to talk.	C-	
SCIENCE	Enjoys doing experiments but hates homework.	D	
ART	Excellent. Shows interest and likes drawing – especially teachers.	B+	
MUSIC	Is similar to Beethoven – she never hears a word Y say! But quite rhythmic – bangs her desk-lid in time to the music.	D	

Conduct: Poor	Times absent 32 Times late 40
<i>Class teacher's comments</i>	
<p>Theresa should be old enough to realize that unless she works much harder she will not pass any of her G.C.E. exams next year. This would be a great pity as she can work well when she wants to. Her behaviour un class must also improve and she has to try harder to be on time in the mornings. I hope to see a much greater effort in future.</p> <p><i>Signature of Class Teacher J. Hamilton Date 10.7.76</i></p>	
<p>Headmaster's comments <i>This is the worst report I have read for a long time. A disgrace to the school.</i></p> <p>Signature of Headmaster L Thomas Date 11.7.76</p>	
<p>Parent's SignatureMr/Mrs Date.....</p>	

Anexo 2

Elsie Wilkins, Teresa's mother

Aged 48

You were very upset when you read Teresa's report because she is always so quiet and well-behaved at home. Your husband, Bert, hit Teresa when he saw you were upset and made her promise to behave better. She is often late because she delivers newspapers before school. You are worried about her. You hope her teachers can give you some advice. You cry very easily when upset.

Bert Wilkins, Teresa's father

Aged 52

You hated school when you were young and left as soon as you could. You think education is a waste of time, and want Teresa to leave school at 16 and get a job. If Teresa behaves badly, it is the teachers' fault, not hers. She never behaves badly at home because she knows she will be punished! Teresa told you that her music teacher is horrid to her and once made her sing a solo in front of the class. You lose your temper very quickly.

J. Hamilton, Teresa's class teacher and history teacher

Aged 34

You are very worried about her work and behaviour. You cannot understand it as she always used to be so polite and hard-working. Teresa told you once that her father sometimes hit her and you are determined to talk to him about this. You think Teresa is an intelligent girl and, if she worked, would do well at school.

O. Brown, Teresa's music teacher

Aged 55

You do not like her very much because she shows no interest in music. You have tried to punish her bad behaviour by making her sing in front of the class, but this only seems to make her worse. You are rather proud of your funny sarcastic comments on reports. You treat parents like pupils and expect them to listen to you.

J. Wenman, Teresa's English teacher

Aged 26

This is your first term at school and Teresa has made things very difficult for you because you cannot control her in class. You have tried talking to her, but this does not seem to work. But you do not believe in punishing pupils. Her work is well below the standard of the others in the class. You are looking forward to meeting her parents. You want to suggest they buy her a dictionary.

UN PROYECTO DE INVESTIGACIÓN: "DE LA TRADUCCIÓN GENERAL A LA TRADUCCIÓN ESPECIALIZADA; MODELOS DIDÁCTICOS"

Sonia Bravo Utrera (investigador principal), Alicia Bolaños Medina, Víctor González Ruiz, Ana María Monterde Rey, Karina Socorro Trujillo (grupo de investigación).

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Este proyecto se plantea investigar en el campo de la tipología textual, la terminología y la documentación aplicada a la traducción en temas semiespecializados y especializados en inglés y español sobre la base de textos dedicados a informar e ilustrar sobre los avances científicos y tecnológicos, así como de textos normados de temática económica, jurídica y comercial, entre otros, indispensables todos en la formación de traductores. Se conoce que la rama aplicada de los estudios de traducción en lo que respecta a la didáctica, se orienta en la actualidad hacia la búsqueda de criterios científicos y empíricos que logren vincular adecuadamente la teoría y la práctica de la traducción con los últimos avances de la pedagogía como ciencia. En el caso particular de las materias curriculares que ayudan a la formación de traductores, la reflexión acerca de la vinculación exitosa de los conocimientos generales incluidos en el primer año de la especialidad con los que se imparten en la traducción semiespecializada y la de éstos con los de las traducciones especializadas de cursos posteriores, es un requerimiento ineludible.

Abstract

This research paper considers text typology, terminology and documentation applied to translation in both specialized and semi-specialized English and Spanish texts. Our work centers mainly on scientific and technological advances, as well as economic, legal and commercial material which are crucial in training in future translators. The applied area of translation teaching currently involves the quest for scientific and empirical criteria that link translation theory and practice with recent advances in pedagogy as a science. Regarding curricular materials used in translator training, we consider the successful link general knowledge at first year of the degree program with those subjects which involve semi-specialized translation in subsequent academic year levels.

1. Introducción

Este proyecto se plantea investigar en el campo de la tipología textual, la terminología y la documentación aplicadas a la traducción en temas semiespecializados y especializados en inglés y español sobre la base de textos dedicados a informar e ilustrar sobre los avances científicos y tecnológicos, así como de textos normados de temática económica y jurídica, entre otros, indispensables todos en la formación de traductores. Su presentación en este foro persigue la finalidad de dar a conocer la línea de investigación de referencia y someter a reflexión los postulados que nos han guiado en su elaboración.

Se conoce que la rama aplicada de los estudios de traducción, en lo que se refiere a la didáctica, ha carecido en general de trabajos que logren vincular adecuadamente la teoría y la práctica de la traducción con los últimos avances de la pedagogía como ciencia. En el caso particular de las materias curriculares que ayudan a la formación de traductores e intérpretes, la reflexión acerca de la vinculación exitosa de los conocimientos generales incluidos en el primer año de la especialidad con los que se imparten en la traducción semiespecializada y especializada de cursos posteriores, es un requerimiento ineludible.

Esta investigación parte del convencimiento de que la vinculación de contenidos entre la traducción general y las especializadas necesita, además, de procedimientos didácticos propios de la actividad traductora como un proceso y de técnicas de documentación y terminología, capaces de mejorar la competencia profesional de los futuros traductores.

Entre los objetivos planteados ocupa un lugar preponderante el desarrollar y aplicar un modelo didáctico general que sirva de base a la creación de modelos más específicos destinados a la organización de las clases de traducción, de modo que los estudiantes obtengan un método sencillo pero, a la vez, estrictamente científico para interpretar el texto original y traducir con propiedad. Al mismo tiempo, se hace hincapié en la necesidad de que los docentes de la traducción, dentro de los márgenes de creatividad propia de la enseñanza universitaria y de la libertad de cátedra, sean capaces de aplicar un modelo de actuación pedagógica flexible, consecuente con la gradación de objetivos y la coordinación de contenidos en las asignaturas de traducción escrita inglés-español de primero y segundo ciclo de la Licenciatura en Traducción e Interpretación. Nuestro punto de partida es la traducción semiespecializada, contemplada como el puente entre la iniciación a la traducción y la consolidación de habilidades y destrezas en el trabajo con los textos especializados.

De este modo, se persigue la finalidad de enlazar los contenidos de la traducción general del primer ciclo de estudios -en particular los de la asignatura "Introducción a la Traducción Especializada"- en la formación de traductores con los del segundo ciclo, a saber: la traducción científico-técnica, la traducción económico jurídica y la traducción comercial, así como también crear y aplicar modelos flexibles de actuación con textos

semiespecializados y especializados, dirigidos a facilitar la labor de los docentes y el aprendizaje de los estudiantes.

Consideramos que la coordinación o enlace de contenidos entre las traducciones de primero y segundo ciclo es imprescindible, aunque, de igual manera, la coordinación de contenidos puede quedar rezagada o sin lograr los resultados óptimos si no contemplamos el aprendizaje de la traducción como un conjunto de habilidades y destrezas cuya formación y desarrollo debe constituir un todo en el que se unan dos principios rectores: **la gradación de las dificultades de los textos a traducir y la concepción de las clases de traducción como actividades eminentemente prácticas, estructuradas de modo concéntrico; es decir: cada unidad del programa consolida destrezas y habilidades anteriores e introduce y ejercita las nuevas.** Esta idea se hace extensiva a la coordinación entre materias precedentes y subsecuentes. De lo que se trata, evidentemente, es de "explicitar" -por así decirlo- la idea de la coordinación de contenidos y extenderla a **una concepción didáctica general que permita y estimule la libertad individual pero que se atenga, en la instrumentación y logro de objetivos por asignatura, materia y perfil, a un modo o guía de actuación pedagógica capaz de familiarizar al estudiante con una determinada manera de responder a los estímulos de aprendizaje, a partir del postulado del profesor de traducción como negociador de la actividad docente.**

2. Antecedentes y estado actual del tema

La traducción como habilidad y destreza que deben ser desarrollada a partir de un conjunto de conocimientos linguoculturales (Bravo 1991, 1997, 2000, 2001), de traducción, documentación, terminología e informática, requiere de herramientas que posibiliten la correcta interpretación y comprensión del texto original, su estructura y género o tipo (incluyendo la presentación gráfica y su interpretación semiótica), las convenciones, el léxico específico, entre otros.

En este sentido, se hace necesario continuar investigando en los procesos que permiten una correcta comprensión de textos en lengua extranjera para su adecuada traducción al español, tomando en consideración los aspectos coincidentes y las diferencias entre las lenguas y culturas que han entrado en contacto. La finalidad de esta investigación para los docentes de la traducción está centrada en encontrar y aplicar

estrategias didácticas adecuadas a los objetivos generales del perfil profesional de un traductor de nuestros días y a los específicos de las distintas traducciones especializadas que se ofrecen en las asignaturas que componen el plan de estudio de la especialidad. Se conoce que en la actualidad en España trabajamos con un perfil de traductor e intérprete muy general, que nos obliga a sacar el máximo provecho de cada una de las actividades docentes del perfil. No se diferencia convenientemente en nuestros planes la especialización en traducción escrita de la interpretación como profesión, por lo que en cuatro años **intentamos formar un doble perfil: traductor e intérprete**. Existen diferencias didácticas notables entre la formación de un traductor escrito y la de un intérprete; las habilidades y destrezas de cada especialización son bien distintas. Empezaremos, pues, por señalar que **nuestro interés investigador está dirigido únicamente a la traducción directa escrita- en las condiciones de planes de estudio actuales- y que ello determina la estructura de nuestro proyecto**.

La didáctica de la traducción y el universo del texto general, por una parte, y el especializado, por otra, resulta amplio, disímil y complejo, y ha sido investigado en los últimos años en trabajos como los de Alcaraz Varó, E. (1994), Cabré, M.T. (1999), Fernández Pérez, M. (1999), García Izquierdo, I./Verdegal, J. (1998), Hurtado Albir, A. (1999), Picht, H. (1995), San Ginés et al. (1997). Exige, además, conocer el estado actual de la Terminología como ciencia, así como de la Documentación aplicada a la traducción y orientar dichos conocimientos a la comprensión y traducción de los diferentes tipos o géneros textuales.¹

Disciplina joven, la didáctica de la traducción se abre camino reflexionado científicamente a partir de la existencia real en las últimas décadas de los estudios de traducción como rama científica propia con un objeto claramente específico. En este orden, ha señalado Lvoskaya, Z (1997: 1):

Estamos despidiendo el siglo XX, que se ha caracterizado, entre otras cosas, por el boom tanto práctico como teórico de la traducción, provocado por los crecientes contactos internacionales que a su vez han planteado la necesidad de formar profesionalmente a traductores e intérpretes.

Este boom permanece invariable en la actualidad, cuando cada vez más se hace necesario saber qué queremos obtener de un traductor y cómo formarle de cara a una profesión que le exige, además de habilidades y conocimientos lingüísticos, extralingüísticos y propiamente de traducción, el manejo eficaz de diversas herramientas tecnológicas.

Al respecto, Hurtado, A (1999: 7), luego de hacer hincapié en lo que llama campos profesionales del traductor, asevera: "Dado el retraso de la didáctica de la traducción con respecto a otras didácticas y la falta de investigación empírico-experimental en Traductología, carecemos todavía de una base empírica que proporcione datos fiables".

Ahora bien, lo realmente curioso en este sentido es que, estando todos de acuerdo en la necesidad imperiosa de desarrollar la rama aplicada de estos estudios con énfasis en la recolección y procesamiento de datos empíricos, se dedique todavía -tal vez por tradición y costumbre- más tiempo y esfuerzos a la reflexión teórica pura o a aspectos muy específicos de la traducción por tipos textuales o géneros, en comparación con el que se destina a reflexionar acerca de la necesidad de aplicar en el aula la concepción gradual de las dificultades de aprendizaje y **la idea de la adquisición y consolidación de las habilidades y destrezas del proceso de traducción como una actividad concéntrica o formada por capas superpuestas cada vez más sólidas**. Hablamos, entonces, de la vinculación entre la teoría y la práctica y de la necesidad de validar de manera fiable en el aula los objetivos **en derivación**. Es decir:

-Perfil profesional del futuro traductor

-Objetivos de las materias y de las asignaturas del Plan de estudios

-Objetivos de los proyectos docentes de las asignaturas

-Objetivos de las unidades del proyecto docente

-Objetivos de cada clase

La importancia indiscutible de la teoría sólo puede ser validada en la práctica y por ello nuestro enfoque investigador combina dos acciones: la inductiva y la deductiva, otorgando un peso mayor a la deducción en la actuación pedagógica durante las clases. Ello es consecuente con la idea planteada de que **las clases de traducción son talleres**,

cimentados en una base teórica que permite al profesor trazar y aplicar sus estrategias de enseñanza y orientar el proceso de enseñanza-aprendizaje a la ejercitación de habilidades y destrezas propias de la actividad traductora. Así, las estrategias pedagógicas a utilizar deben ser lo suficientemente flexibles y generales como para adaptarse a los diferentes grupos de estudiantes, a su *background* anterior y a sus particularidades de personalidad, así como a la posibilidad de corregir el rumbo de la actividad docente en dependencia de las condiciones reales de los estudiantes en la clase. Por otro lado, también deben ser lo suficientemente especializadas en la didáctica de la traducción escrita, en nuestro caso, traducción escrita directa. Este enfoque indica la necesidad inalienable de prestar una atención prioritaria al español y reconocer que los criterios de aceptabilidad del texto traducido incluyen la valoración de los aciertos y errores del texto meta en español. Lo cierto es que nos vemos obligados a alcanzar estrategias altamente especializadas y, al mismo tiempo, correlacionadas con los diversos campos profesionales del traductor actual. Esta idea de la concepción de la clase de traducción como un taller (Bravo S. 2001) tiene su base en el hecho de que, en nuestra opinión, la competencia traductora **se desarrolla** sobre la base de ejercicios prácticos (en ello coincidimos en el enfoque por tareas de Hurtado A. 1999), lo que no significa -como hemos señalado con anterioridad- que la teoría no esté presente a la hora de estructurar el/los modelos didácticos y los ejercicios que de ellos se derivan; este enfoque refuerza la figura del profesor de traducción como negociador, **negociador de sentido y equilibrio textual**, personaje del diálogo entre lenguas y culturas en contacto.

La presencia de los postulados o conceptos teóricos **con los que el traductor debe operar** en la clase taller de traducción subyace en el sistema de conceptos que establezcamos los profesores para el perfil en su conjunto, los que se particularizan en los sistemas de conceptos de cada materia, de las asignaturas y unidades de los proyectos docentes con los que trabajamos. Resulta decisivo que seamos capaces de instrumentar la transformación de los conocimientos teóricos que el estudiante va adquiriendo en habilidades y destrezas propias de la actividad traductora.

Los modelos didácticos son, en resumen, el modo de sistematizar y alcanzar los objetivos propuestos, desde el aula (en la ejecución de las diferentes unidades) hasta el perfil profesional del traductor. Por decirlo de algún modo es recorrer, luego de tener

absolutamente definida la derivación de objetivos de la que hemos hablado anteriormente, el camino en sentido inverso y someternos constantemente a la evaluación de lo que hacemos en el salón de clases con los estudiantes, en la comunicación alumno-profesor. Este es el enfoque que aplican los miembros de este grupo investigador en el primer ciclo de la formación de traductores y el que deseamos dejar plasmado en los proyectos docentes de las traducciones especializadas inglés-español en el segundo ciclo de la licenciatura.

No partimos de cero porque contamos con un sólido bagaje de investigaciones pedagógicas y didácticas de carácter general y específico relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje y sus bases psicológicas y cognitivas². Desde otro ángulo, destacamos, entre otras investigaciones recientes, la labor del grupo PACTE, dirigido por Hurtado Albir y su aportación a la didáctica de la traducción escrita en la formulación de la enseñanza por objetivos de aprendizaje. Han quedado definidos (Hurtado Albir 1999: 53-55) los objetivos generales de la enseñanza de la traducción y la interpretación y, más concretamente, de la traducción directa y especializada, teniendo en cuenta las condiciones generales de la profesión en España. Creemos que este enfoque es sumamente enriquecedor y de él tomamos la distinción de los bloques de objetivos profesionales, metodológicos y textuales -en aplicación a las traducciones especializadas- y nos planteamos coordinarlos con nuestro sistema de conceptos y los modelos en ellos basados. Sin embargo, en una derivación de objetivos, los denominados profesionales se inscriben primeramente, a nuestro juicio, en el ámbito de lo que hemos llamado perfil del traductor, algo que debe ser particularizado en las materias y asignaturas correspondientes y que engloba a todas las disciplinas del plan de estudios.

La justificación de nuestro proyecto de investigación parte del hecho de que **no contamos, hasta el momento, en la didáctica de la traducción con un modelo o guía de actuación pedagógica que facilite el logro de dichos objetivos, concebidos en derivación**. Por tanto, en una fase posterior de la investigación se trabajará con la derivación de objetivos desde el perfil profesional del traductor en este siglo XXI hasta los de las materias; de éstas a los objetivos de los proyectos docentes de las asignaturas y ya dentro de ellas nos ocuparemos de los objetivos de cada clase de traducción semiespecializada y especializada científico-técnica, económico-jurídica y comercial

inglés-español, en las condiciones concretas de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

Este enfoque presupone replantearnos algunas cuestiones polémicas en la enseñanza de la traducción y quisiéramos seguidamente hacer hincapié en un aspecto que estimamos merece una reflexión mayor. Nos referimos al papel de herramienta de los estudios contrastivos en la formación de traductores, y por otra parte a la importancia que tiene la delimitación de lo que se ha dado en llamar unidades de traducción. Estamos hablando fundamentalmente del carácter translémico de estas unidades (Santoyo 1996). A juicio nuestro, la utilidad de la comparación o contraste, aunque se centre en el resultado, es de vital importancia para el estudio del texto como unidad semiótica y esencialmente para los aspectos gráficos de la organización textual. Si entendemos, como subrayan académicos de la escuela rusa y la escuela alemana de traducción, particularmente Borjudarov, L.S.(1981), Lvoskaya, Z. (1994, 1995, 1997), Kade, O. (1981), Neubert, A. (1981), la traducción como proceso comunicativo, entonces cada signo verbal tendrá importancia extrema para la comprensión del sentido del texto y su traducción a otra lengua. En este orden hemos elaborado (Bravo, 1998) un modelo de análisis contrastivo textual (anexo 2), aplicado en las clases de Estilística Contrastiva de la ULPGC y que ha servido de base a algunas experiencias en la docencia de la traducción especializada (Socorro, K. 1999; 2001). Muchos de los puntos de este modelo de análisis contrastivo nos sirven para definir el tipo o género textual en las clases de traducción y ejercitar a los estudiantes en su comprensión, así como en los aspectos coincidentes y las diferencias textuales acuñadas en cada cultura. Este proyecto se propone su validación como parte de los modelos didácticos particulares a aplicar en las clases de traducción especializada.

Se intenta, entonces, no sobrevalorar ni menospreciar ninguno de los enfoques aplicados en la enseñanza de la traducción hasta el momento y se considera que independientemente de las limitaciones señaladas en el caso de los estudios contrastivos (Hurtado A. 1999, 2001), su utilidad desde las posiciones del análisis del texto y la lingüística textual (Lvoskaya Z. 1994; Bravo S. 1997; Bolaños, A. 1999; Socorro, K. 1999) se enmarca a la perfección dentro de un sistema coherente de pasos didácticos con carácter bidireccional, base de un modelo de actuación pedagógica. El estudio contrastivo textual desarrolla las posibilidades de identificación de las convenciones

propias de cada tipo o género textual, sin lo que, estimamos, la traducción pierde uno de sus rumbos más importantes como operación intelectual y conocimiento operativo. De lo que se trata es de **concebir y aplicar este análisis como herramienta orientada a la comprensión del texto como unidad de traducción y a la identificación de las particularidades de los tipos textuales en las culturas en contacto**. Nos parece enriquecedor no desdeñar las aportaciones de ciencias conexas y creemos que el camino es integrarlas a nuestros fines.

En esta línea de pensamiento valoramos también altamente los aportes de la lingüística aplicada a la formación del traductor y la vemos como una herramienta más, dirigida a profundizar en los conocimientos del traductor como lingüista especializado. Esta convicción la expresamos hace muy poco tiempo de la siguiente manera (Bravo, S. y Reyes Díaz, M.J. 1999: 140):

En definitiva, en el proceso de traducción, además de los conocimientos extralingüísticos, están implicadas la competencia lingüística, textual, y comunicativa, por lo que la teoría de la traducción absorbe y permanece atenta a las aportaciones de los estudios interdisciplinarios.

Con ello, deseamos hacer hincapié en que los estudios de traducción como ciencia propia con un campo bien delimitado se han nutrido -y lo harán en el futuro- de ciencias conexas o afines. Así, en el macrosistema de los estudios culturales los estudios de traducción se han ganado un espacio propio en las últimas décadas y nos corresponde ahora profundizarlo y validarlo científicamente.

En resumen, estamos hablando de un proyecto dedicado a la investigación didáctica de la traducción directa escrita inglés-español, orientado al/los mundo/s de los textos especializados. Consideramos que en esta etapa de los estudios de traducción en la rama aplicada resulta apropiado reflejar las particularidades de los textos especializados a partir de los conocimientos textuales en temas generales y especializados. Por ello, una investigación didáctica que se plantee enlazar y coordinar en primer término el modo de actuación pedagógica de los docentes de la traducción general y especializada, además de los contenidos y los objetivos de las traducciones especializadas con las técnicas más actuales en terminología y documentación aplicada

a la traducción, de modo que los estudiantes consoliden un método de aprendizaje gradual de los procedimientos de búsqueda de información, elaboración de glosarios, análisis textual contrastivo en las lenguas extranjera y materna y estrategias de traducción según los diferentes tipos textuales más relevantes para el traductor profesional de la actualidad a partir de un modelo didáctico general y modelos particulares adaptados a los diferentes tipos textuales, posee especial relevancia.

Nuestro proyecto constituye la continuación natural del trabajo realizado por el Grupo de Investigación de Didáctica de la Traducción inglés-español entre 1999-2001³ en la ULPGC y se propone continuar trabajando con el Modelo Didáctico (ver: anexo 1), aplicado desde 1998 en las clases de traducción general inglés-español, esencialmente en Introducción a la Traducción Especializada, en las clases de traducción especializada, partiendo de la idea del enriquecimiento creador del Modelo citado, dada su flexibilidad, así como también crear modelos específicos para cada una de las ramas especializadas del segundo ciclo y un sistema de ejercicios coherente basado en el sistema de conceptos que sustenta el Modelo en cuestión. En la etapa actual de la investigación, nos hemos propuesto reflexionar en la utilidad práctica del Modelo citado y en la necesidad de valorarlo como una **guía de actuación pedagógica** (anexo 3), carácter que hemos definido hasta el momento actual como **orientación bidireccional** del Modelo base; es decir: su concepción como pasos sucesivos de interpretación (ejercicios dirigidos a la comprensión del original) del texto en lengua extranjera y realización de su traducción escrita (ejercicios dirigidos a la creación del texto en la lengua meta). Ello posibilitará la creación de modelos derivados del modelo principal, adaptados a las particularidades de las diferentes asignaturas de traducción especializada.

3. Objetivos del proyecto

1. Investigar los aspectos relacionados con la interpretación y traducción de textos semiespecializados y especializados y su didáctica.
2. Establecer un modelo común general de actuación pedagógica (modelo didáctico) en la traducción general y semiespecializada de primer ciclo.

3. Establecer los modelos particulares de actuación pedagógica (modelos didácticos) en la impartición de la traducción científico-técnica, económico-jurídica y comercial inglés-español.

4. Coordinar, a partir de la concepción de derivación de objetivos, los procedimientos didácticos y los contenidos y objetivos de la traducción semiespecializada inglés-español de primer ciclo con los de la terminología, la documentación aplicada a la traducción y con los de las traducciones especializadas de segundo ciclo de la Licenciatura en Traducción e Interpretación de la ULPGC.

4. Resultados concretos del proyecto

1. Seminario sobre el tema de la investigación, dirigido a especialistas y profesores de traducción.

2. Orientaciones metodológicas para la docencia en las asignaturas de traducción semiespecializada y especializada directa inglés-español. Modelos didácticos orientados a las traducciones especializadas; modelo de actuación pedagógica dirigido a las clases de traducción semiespecializada y especializada

3. Libro de carácter teórico-práctico sobre el tema de la investigación.

4. Presentación de tesis doctorales sobre el tema.

5. Hipótesis

La aplicación de un modelo didáctico general, vinculado a la idea de la actuación pedagógica, y de modelos particulares según el tipo o género de los textos, orientados al desarrollo de la competencia traductora de los estudiantes de forma gradual y organizada y que permitan a la vez, sobre la base de una actuación pedagógica coincidente, un trabajo coordinado entre los profesores de traducción semiespecializada y especializada, terminología y documentación, así como también la correcta utilización de los avances concretos de la terminología y la documentación aplicada a la traducción, ayudarán -desde una perspectiva integradora- a consolidar las habilidades de comprensión de textos semiespecializados y especializados y a desarrollar las destrezas necesarias para su traducción.

6. Metodología

1. Actualización de la búsqueda bibliográfica inicial y estudio de los avances en los campos del Proyecto
2. Aplicación experimental en las clases de traducción semiespecializada y especializada de técnicas correlacionadas de documentación, terminología y estrategias de traducción; selección de variables de los resultados. Creación de grupos de control en las traducciones semiespecializada y especializadas.
3. Aplicación del(los) Modelo(s) Didáctico(s) para la interpretación del TO y producción del TM en las clases de traducción semiespecializada y especializada: control de resultados por medio de encuestas y método de análisis de errores; establecimiento de las variables empíricas y su medición.
4. Unificación de criterios para la creación y aplicación de un Modelo o guía de actuación pedagógica de carácter flexible que integre, desarrolle y consolide la concepción de sistema de pasos didácticos, presente en el Modelo aplicado en la traducción semiespecializada desde el curso 1998-1999 (Bravo 2001).

7. Conclusiones

Esta investigación se proyecta al ámbito de la rama aplicada en los estudios de traducción y parte de la idea de combinar la teoría y la práctica en los modelos didácticos propuestos, de modo de flexibilizar y mejorar los procedimientos pedagógicos.

A continuación se ofrecen los Anexos que han servido de base inicial para el diseño de esta investigación.

ANEXO 1. MODELO DIDÁCTICO PARA EL ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DEL T.O. Y LA PRODUCCIÓN DEL T.M.

1. Lectura en silencio.
2. Lectura en voz alta.
3. Identificación de la cadena temática del TO.
4. Identificación de la cadena semántica lógica del TO.
5. Estilo funcional del TO. Normas, convenciones y clichés lingüísticos: dificultades en su traducción.
6. Resumen en la LO y/o en la LM.
7. Comprobación de la presencia de las ideas fundamentales del TO en los resúmenes.
8. Búsqueda de documentación en la LO y LM; textos paralelos o de soporte y selección de los más adecuados para su estudio y comparación con el TO.
9. Estudio comparativo-contrastivo del TO y del texto paralelo en la LM.
10. Definición del encargo de traducción; estudio de las posibles variaciones de función entre el TO y el TM.
11. Trabajo con las unidades de traducción del TO a partir de su relación con las ideas fundamentales y la cadena semántica lógica. Denotación y connotación. Uso de diccionarios generales y especializados, enciclopedias y de todo material que ayude a la solución de las dificultades de traducción.
12. Diferentes técnicas o procedimientos a aplicar en la traducción de las unidades identificadas a partir de su caracterización; particularidades léxicas, morfosintácticas y linguoculturales.
13. Traducción a la vista. Análisis y comentarios de las variantes individuales. Comprobación del campo semántico de las variantes en discusión; ajustes y precisiones.
14. Traducción escrita:
 - Primera variante (comprobación por parte del alumno del equilibrio textual semántico entre el TO y el TM);
 - Segunda variante (comprobación de la fluidez del TM y de su adecuación a las características esenciales de la LM; ajustes estilísticos).

Introducción a la Traducción Especializada B/A (Inglés-Español). 1998-2001

ANEXO 2. MODELO DE ANALISIS CONTRASTIVO TEXTUAL (Aplicado a la traducción)

1. Categoría textual y estilo funcional.
2. Tipo de texto y sus características generales. Definición del encargo.
3. Situación comunicativa; factores extralingüísticos .Entorno sociocultural.
4. Análisis contrastivo textual por niveles:
 - nivel gráfico (color, tamaño y tipo de letra; estructura; "visual bridge"; "visual stimuli"; fotos, dibujos, mapas). Valor semiótico de esta información en el tipo de texto en estudio y su relación con las características generales del tipo de texto y el estilo funcional).
 - nivel grafológico (puntuación, tipos de párrafos, numeración o no por bloques, según sea el caso)
 - nivel gramatical(valor semántico de los verbos utilizados, uso de los tiempos verbales; el adjetivo (aposición y postposición: su por qué según el estilo funcional y el tipo de texto; construcciones nominales y verbales; construcciones superlativas; el adverbio y su función emotiva según el texto, coordinación y subordinación; nexos oracionales. Inversiones sintácticas: su valor estilístico.
 - nivel léxico (estudio del vocabulario; su valor semántico y estilístico, presencia de una terminología específica según el estilo funcional y el tipo de texto; lengua fuente de la terminología :grecolatinismos y anglicismos)
5. Elaboración de un cuadro descriptivo general de los textos contrastados. Semejanzas y diferencias propias de cada estilo y tipo de texto en las lenguas A y B. Precisiones de competencia traductora a partir de los resultados del estudio contrastivo.

Estilística Contrastiva A/B, 1998-2000

ANEXO 3. MODELO DE ACTUACIÓN PEDAGÓGICA (Bravo 2001)

1. Lectura en silencio.
2. Lectura en voz alta.
3. Identificación de la cadena temática del TO.
4. Identificación de la cadena semántico lógica del TO.
5. Estilo funcional del TO. Normas, convenciones y clichés lingüísticos: dificultades en su traducción.
6. Resumen en la LO y/o en la LM.
7. Comprobación de la presencia de las ideas fundamentales del TO en los resúmenes.
8. Búsqueda de documentación en la LO y LM; textos paralelos o de soporte y selección de los más adecuados para su estudio y comparación en el TO.
9. Estudio comparativo-contrastivo del TO y el texto paralelo en la LM seleccionado.
10. Definición del encargo de traducción; estudio de las posibles variaciones de función entre el TO y el TM.
11. Trabajo con las unidades de traducción del TO a partir de su relación con las ideas fundamentales y la cadena semántico lógica. Denotación y connotación. Uso de diccionarios generales y especializados, enciclopedias y de todo material que ayude a la solución de las dificultades de traducción.
12. Identificación de las dificultades de traducción de las unidades del TO: léxicas, terminológicas, gramaticales, linguoculturales, de comprensión gramatical del texto, etc.
13. Diferentes técnicas o procedimientos a aplicar en la traducción de las unidades identificadas a partir de su caracterización; particularidades léxicas, morfosintácticas y linguoculturales.
14. Traducción a la vista. Análisis y comentarios de las variantes individuales. Comprobación del campo semántico de las variantes en discusión; ajustes y precisiones.
15. Traducción escrita:
 - Primera variante (comprobación por parte del alumno del equilibrio textual semántico entre el TO y el TM)
 - Segunda variante (comprobación de la fluidez del TM y de su adecuación a las características esenciales de la LM, ajustes estilísticos).

Notas

¹ Los estudios estilísticos de relevantes académicos como D. Crystal y Davy D., *Investigating English Style*, de 1969, y la concienzuda investigación de I. Galperin, *Stylistics*, 1981, forman parte de los trabajos indispensables a la hora de valorar el papel de los estudios contrastivos en la enseñanza de la traducción. Desde luego que su valor en este orden es esencialmente instrumental. La noción de estilo funcional presupone la consideración textual o de género, por lo que a los efectos pragmáticos utilizaremos ambas denominaciones.

² Nos referimos fundamentalmente a Vygotsky L.S. en *Pensamiento y lenguaje*.

³ Este Grupo estuvo dirigido por la Dra. Isabel Pascua Febles e integrado por los profesores Dra. Sonia Bravo Utrera, Dr. Virgilio Moya Jiménez, Alicia Bolaños Medina, y Karina Socorro Gutiérrez. Como resultado, se prepara la edición de un libro teórico-práctico con las aportaciones de sus integrantes, con el título *Teoría, didáctica y práctica de la traducción*.

Bibliografía básica inicial

Teoría y práctica de la traducción

Bassnett, S. 1991. *Translation Studies*. Revised Edition. London, New York: Routledge.

Borjudarov, L.S. 1981. Lengua y traducción. *Aspectos fundamentales de Teoría de la Traducción*. La Habana: Pueblo y Educación. 39-46

Bravo Utrera, S. 1997. La traducción como género escritural. Conferencia Magistral, *I Encuentro de Traductores Iberoamericanos y Caribeños*. La Habana: ICL-UNEAC(suporte informático).

Bravo Utrera, S. 2000. La traducción en los sistemas culturales. Conferencia Magistral. *Actas X Encuentro de Traductores Literarios*. México: UNAM

Elena García, P. 1990. *Aspectos teóricos y prácticos de la traducción*. Salamanca: Universidad de Salamanca

García Yebra, V.1982. *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid: Gredos.

García Yebra, V.1983. *En torno a la traducción. Teoría. Crítica. Historia*. Madrid: Gredos.

Hatim, B. y Mason, I. 1990. *Discourse and the Translator*. London: Longman

Hatim, B y Mason, I. 1995. *Teoría de la traducción: una aproximación al discurso*. Traducción de Salvador Peña. Barcelona: Ariel

Holmes, J. 1988. The name and nature of Translation Studies. *Translated*. Amsterdam: Rodopi.

- Kade, O.1981. Las subclases principales de la comunicación bilingüe mediada y su caracterización. *Aspectos fundamentales de Teoría de la Traducción*. La Habana: Pueblo y Educación. 152-167
- Kussmaul, P.1991. Creativity in the Translation Process: Empirical Approaches. Eds K.M. van Leuven y T. Naajikens. *Translation Studies: The State of the Art*. Amsterdam: Rodopi.
- Larson, M. 1989. *La traducción basada en el significado*. Buenos Aires: Eudeba.
- Lvoskaya, Z. 1994. Estructura del sentido del texto y niveles de equivalencia en la traducción. *IV Encuentros Complutenses en torno a la traducción*.Madrid. 127-133
- Lvoskaya, Z. 1995.Estructura del sentido del texto. Aspectos de didáctica de la lengua y la literatura. *Actas del III Congreso Internacional de la Sociedad española de didáctica de la lengua y la literatura*. Universidad de Murcia. 261-265.
- Lvoskaya, Z. 1997. *Problemas actuales de la traducción*. Granada Lingvistica
- Mayoral Asensio, R. 2001. *Aspectos epistemológicos de la traducción*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Neubert, A. 1985. *Text and Translation*. VerlagEnzyklopädie
- Newmark, P. 1992 *Manual de traducción*. Versión española de V. Moya. Madrid: Cátedra Lingüística.
- Nord, C. 1991 *Text Analysis in Translation*. Amsterdam/Atlanta GA: Rodopi. Traducción de C. Nord y P. Sparrow.
- Nord, C. 1994.Traduciendo funciones. *Estudis sobre la traducció*. Ed. Amparo Hurtadi. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I. 97-112.
- Nord, C. 1997. *Translating as a Purposeful Activity. Functionalits Approaches Explained*. Manchester, UK: St. Jerome Publishing.
- Rabadán, R. 1991. *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia translémica inglés-español*. León: Universidad de León.
- Rabadán R. y Fernández Polo. 1996. Lingüística aplicada a la traducción. *Avances en lingüística aplicada*. Coe. M. Fernández Pérez. Santiago de Compostela: Universidad. 105-139

- Reiss, K. y Vermeer, H. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal
- Santoyo, J.C. 1986. A propósito del término translema. *Babel*, 32(1): 50-55
- Santoyo, J.C. 1994. Traducción de cultura, traducción de civilización. *Estudis sobre la Traducció*. Ed. Amparo Hurtado. Castellón: Universitat Jaume I.141-151
- Snell-Hornby, M. 1988. *Translation studies. An integrated approach*. Amsterdam: John Benjamins.
- Vega, M. A.(ed.)1994. *Textos clásicos de Teoría de la traducción*. Madrid: Cátedra.
- Wills, W. 1982. *The Science of Translation: Problems and Methods*. Tübingen: Gunter Narr.

Didáctica de la traducción

- Baker, M. 1992. *In other words. A coursebook on Translation*, Londres: Routledge.
- Bolaños Medina, A. 1999. *El análisis estilístico contrastivo como herramienta para la traducción científico-técnica*. Memoria de suficiencia investigadora. ULPGC.
- Bravo Utrera, S. 1991. *La enseñanza de la traducción literaria*. La Habana: Expolingua (soporte informático).
- Bravo Utrera, S. 1997. *Teoría y práctica de la traducción*. Curaçao: Instituto de Papiamentu, Universidad.
- Bravo Utrera, S. 2001. Modelo didáctico para la interpretación y análisis del texto original en las clases de traducción: vinculación entre la teoría y la práctica. *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. Eds. Emilio Menéndez y Arturo Delgado. SEDLL: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 203-211.
- Pascua Febles, I y Bravo Utrera, S. 1999. Principios didácticos de la traducción general. *Actas de New Directions for the Millenium*. Vic: Universidad (en prensa).
- Bravo Utrera, S. y Reyes Díaz M. J. 2001. Aportes de la Lingüística Aplicada a la formación del traductor. *Lengua y Cultura. Enfoques didácticos*. Eds Emilio Menéndez y Arturo Delgado. SEDLL: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 213-219

- Delisle, J. 1980. L'analyse du discours comme méthode de traduction. *Cahiers de Traductologie 2*. Université d' Ottawa.
- Delisle, J. y Bastin, G. 1997. *Iniciación a la traducción. Enfoque interpretativo: Teoría y práctica*. Universidad Central de Venezuela.
- Duff, A. 1989. *Translation*. Oxford University Press
- Fernández Pérez, M.(ed.) 1996 *Avances en. Lingüística aplicada.*, Universidad de Santiago de Compostela
- García Izquierdo, I. y Verdegal, J. 1998. *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I.
- Hurtado Albir, A. 1995. La didáctica de la traducción. Evolución y estado actual. *Perspectivas de la traducción*. Eds P. Fernández y J.M. Bravo. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Hurtado Albir, A. 1996 La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología. Ed A. Hurtado Albir. *La enseñanza de la traducción*. Col. Estudios sobre la traducción n13. Castellón: Universitat Jaume I
- Hurtado, A. 1999. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Teoría y fichas prácticas*. Madrid: Edelsa, Grupo Didascalía.
- Hurtado Albir, A. 2001. *La metodología en la formación de traductores*. Curso a profesores. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Larson, M. L. 1989. *La traducción basada en el significado*, Buenos Aires, EUDEBA.
- Mayoral, R. 1994. La explicitación de información en la traducción intercultural. *Estudios sobre la traducción*. Ed. Amparo Hurtado A. Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I. 73-96.
- Nord, Ch. 1991. *Text Analysis in Translation. Methodology and Didactic Application of a Model for Translation Oriented Text Analysis*. Amsterdam-Atlanta.
- Presas, M. 1996. *Problemes de traducció i competència traductora. Bases per a una pedagogia de la traducció*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Socorro Trujillo, K. 1999. *Introducción al estudio de los documentos mercantiles; tipología por géneros y aproximación a un modelo de análisis enfocado a la didáctica de la traducción*. Memoria de suficiencia investigadora. ULPGC

Socorro Trujillo, K. 2001. Aproximación a un modelo de análisis de documentos mercantiles en inglés con fines didácticos y enfocado a la traducción: tipologías presentes en este modelo. Eds Emilio Menéndez y Arturo Delgado. *Lengua y cultura. Enfoques didácticos*. SEDDL: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 677-691

Traducción científica y técnica

Esselink, B. 1998. *A Practical Guide to Software Localization*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing.

Monterde Rey, A. M. 1999. Traducción científico-técnica: terminología y documentación. *Actas de las I Jornadas de Jóvenes Traductores*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones.

Pinchuck, I. 1997. *Scientific and Technical Translation*. Londres: André Deutsch.

Wright, S.E. y Wright L.D. 1993. *Scientific and Technical Translation*. Amsterdam: John Benjamins, American Translators Association Scholarly Monograph Series.

Traducción especializada económica-jurídica

Alcaraz Varó, E. 1994. *El inglés jurídico. Textos y documentos*. Barcelona: Ariel.

Adler, M. 1990. *Clarity for Lawyers. The use of Plain English in Legal Writing*. London: The Law Society.

González Ruiz, V. 1998. Apuntes sobre la traducción al español del inglés jurídico (El concepto de identidad en los textos legales). *Revista de Lenguas para Fines Específicos 4*: 157-171.

Prieto de Pedro, J. 1991. *Lenguas, lenguaje y derecho*. Madrid: UNED/Editorial CIVITAS.

San Ginés Aguilar, P.; Ortega Arjonilla, E. (eds.) 1997. *Introducción a la traducción jurídica y jurada (Inglés-español)*. Granada: Comares.

Fundación Tomás Moro. 1999. *Diccionario Espasa Jurídico*. Madrid: Espasa Calpe.

Newman, P. (ed.) 1998. *NEW Palgrave dictionary of Economics and the Law*. London: Macmillan.

Traducción comercial

Diez Mier, M. A. 1997. *Técnicas de Comercio Exterior*. Madrid.

Mayoral Asensio, R. 1996. La traducción comercial: categorías de traducción en razón de las fuentes de referencia terminológicas y textuales. *V Curso Superior de Traducción inglés/español*. Universidad de Valladolid.

Terminología

Arntz, R.; Picht, H. 1995. *Introducción a la Terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Cabré Castellvi, M. T. 1993. *La terminología: teoría, metodología, aplicaciones*. Barcelona: Antártida/Empuries.

Monterde Rey, A. M. 1998. Terminología: estudio de las distintas formas de representación conceptual en textos técnicos y su relación con la traducción. *Actas de las II Jornadas de Jóvenes Traductores*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones (en prensa)

Monterde Rey, A. M. 1998. *Curso de introducción a la terminología para traductores e intérpretes*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones.

Sager, J.C. 1993. *Curso práctico sobre el procesamiento de la terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Cabré Castellvi, M. T. 1999. La terminología: Representación y comunicación. *Elementos para una teoría de base comunicativa y otros artículos*. Barcelona: Institut Universitari de Lingüística Aplicada, Universitat Pompeu Fabra.

Institut Universitari de Lingüística Aplicada. 2001. *La terminología científico-técnica: reconocimiento, análisis y extracción de información formal y semántica (DGES PB96-0293)* Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Terminología y documentación

Gonzalo García, C.; García Yebra, V. (eds.) 2000 *Documentación, Terminología y Traducción*. Madrid: Síntesis.

Institut Universitari De Lingüística Aplicada. 2001. *Terminologia i documentació. I Jornada de Terminologia i Documentació (24 de maig de 2000)*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.

Documentación

Pinto Molina, M. y Cordon, J. A. (eds.).1999. *Técnicas documentales aplicadas a la traducción*. Madrid, Valladolid: Síntesis, Universidad de Valladolid.

EL ANÁLISIS DESCRIPTIVO DE TEXTOS PUBLICITARIOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR

Isabel M^a Cómitre Narváez

Universidad de Málaga

Resumen

Mediante el análisis contrastivo de un corpus formado por las versiones francesas y españolas de textos publicitarios aparecidos en revistas (L'Express, Marie-Claire, El País semanal, Cosmopolitan, etc.), pretendemos demostrar que todos los recursos lingüísticos y estilísticos con función claramente apelativa-persuasiva están presentes en los textos publicitarios, destacando seis grandes tipos de recursos: exhortación, condensación, innovación, ponderación, repetición y retóricos. Este amplio abanico de recursos nos permite poner de relieve que el texto publicitario reúne prácticamente todas las dificultades lingüísticas, extralingüísticas, culturales y semióticas presentes en los demás tipos textuales, lo que lo convierte en un verdadero reto para el traductor en formación. Vía el análisis contrastivo de las estrategias de traducción utilizadas por los profesionales en este campo, nos proponemos defender la utilización de este tipo de textos como recurso metodológico de gran valía para tratar problemas generales de traducción y desarrollar la competencia traductora en los primeros estadios de la enseñanza/aprendizaje de la traducción.

Abstract

We demonstrate that all the persuasive-type, linguistic and stylistic resources are used in the adverts contained in major French and Spanish magazines. Six types of resources are highlighted: exhortation, synthesis, innovation, conversance, repetition and rhetoric. This wide range of resources allows us to show that such texts present all the linguistic, extra-linguistic, cultural and semiotic challenges present in other text forms. Thus advertisements are a valuable didactic resource in developing translators in their early learning stages.

1. Introducción

En este trabajo pretendemos aportar una metodología basada en un modelo de análisis descriptivo de un corpus de textos publicitarios en lengua francesa y española y demostrar que resulta ser un recurso didáctico muy útil en la enseñanza/aprendizaje de la traducción. Numerosos son los traductólogos que han insistido en la relevancia de un análisis de este tipo. Entre ellos, destacaremos a Lefevere (1997: 137) quién afirma que: “Un análisis descriptivo de traducciones en el nivel lingüístico puede ser productivo para el proceso de aprendizaje del traductor.”

Así pues, avalada la relevancia de nuestro objeto de estudio –el análisis descriptivo– y concretado su marco de aplicación –los estudios de traducción–, se nos plantean una serie de interrogantes a los que intentaremos responder. En primer lugar, ¿cuándo se debe utilizar este recurso didáctico? ¿Qué objetivos se pueden alcanzar con su utilización? Posteriormente, ¿Cómo y qué tipo de corpus de textos se puede emplear?

2. Aplicación y objetivos de los textos publicitarios como recurso didáctico

Consideramos que este recurso didáctico debería incluirse desde los primeros estadios de la formación de futuros traductores. En efecto, a medida que éstos se van enfrentando con sus primeros encargos de traducción, agradecen encontrarse con traducciones ya publicadas y este ejercicio les permite familiarizarse con las estrategias y las circunstancias que determinan el proceso traductor.

Para responder al segundo interrogante, los principales objetivos que podemos alcanzar con este ejercicio son los siguientes:

Desde luego, la norma que prevalece en este tipo textual es la que permitirá al traductor en formación producir equivalencias no literales, sino de efecto.

- ◆ El aprendiz de traductor entra en contacto con las diferencias fundamentales de las dos lenguas en contacto.
- ◆ El estudiante desarrolla su competencia textual, ya que analiza un texto “camaleónico” que reúne diferentes tipos textuales en uno sólo con una única finalidad comunicativa: persuadir al receptor.
- ◆ El alumno desarrolla su espíritu crítico al enfrentarse con problemas de traducción muy variados y potencia su capacidad creativa para aportar soluciones adecuadas.
- ◆ El futuro traductor se acerca a condiciones de trabajo y exigencias de calidad muy próximas a las del ejercicio profesional.

La utilidad del análisis que proponemos puede resumirse con las palabras de Elena (2001: 139): “(...) un método cuya finalidad no es tanto evaluar una traducción o la labor del traductor sino aprender a resolver problemas para conseguir mejores traducciones propias”.

Con respecto al tercer interrogante, el cómo, hemos de referirnos inexcusablemente al concepto de norma¹ y sus derivaciones acuñado por Toury a finales de los años setenta para designar “*regularidades en la forma de traducir en una situación sociocultural concreta.*”² El investigador israelí distingue básicamente entre normas preliminares (*preliminary norms*), que afectan a la política de traducción, y normas operacionales (*operational norms*) que tienen que ver con las decisiones tomadas durante el proceso traductor. Efectivamente, la aportación de Toury ha sido fundamental en el desarrollo de los “Estudios Descriptivos de Traducción” ya que el

concepto de norma permite realizar análisis descriptivos de corpora compuestos de traducciones.

Este tipo de análisis permite llegar a establecer una “descripción de regularidades” en el comportamiento traductor muy útil para el aprendiz de traductor.

En efecto, según las premisas de Toury y sus seguidores, el traductor puede optar entre la “adecuación” al Texto de Origen (TO), es decir, ajustarse a las normas implícitas en el TO (que reflejan las normas de comportamiento verbal y no verbal de la lengua y cultura de origen), o, por el contrario, optar por la “aceptabilidad” al Texto Meta (TM), es decir, ajustarse a las normas implícitas en el TM (que reflejan las normas de comportamiento verbal y no verbal de la lengua y cultura meta).

Por otra parte, tal y como afirma Toury, cuando la decisión de emplear una u otra técnica se convierte en un comportamiento habitual en el traductor, éstas decisiones se convierten en “normas”.

Ahora bien, un modelo de análisis descriptivo de textos debe realizarse –tal y como propone Toury– a partir de corpora concretos situados en un contexto determinado. Por ello, abordaremos la elección del tipo de texto y del corpus objeto de estudio a continuación.

Consideramos que, para un análisis de esta naturaleza, el texto publicitario ofrece numerosas ventajas. Prueba de ello es que hemos encontrado en este tipo textual prácticamente todos los problemas de traducción (pragmáticos, culturales, estilísticos, etc.) y hasta más de 75 recursos lingüísticos y estilísticos diferentes que hemos agrupado en torno a seis articulaciones básicas: recursos de exhortación, condensación, innovación, ponderación, repetición y retóricos³.

Dichos recursos se concentran principalmente en el titular y en el cierre de los anuncios, que cumplen una función apelativa y fática. Por este motivo, nuestro corpus de textos está compuesto exclusivamente de eslóganes –fórmulas lapidarias– que, gracias a su brevedad, equivalen a una unidad de traducción completa.

Además, el texto publicitario es adecuado para los primeros estadios del aprendizaje de la traducción ya que presenta escasos requerimientos de documentación al no contener en medida excesiva terminología y fraseología especializadas.

3. Análisis descriptivo

Una vez establecidos los planteamientos teóricos previos, pasamos a describir paso a paso el proceso a seguir en un análisis descriptivo de este tipo que constaría de cinco fases.

En una primera fase, se procede a la compilación de textos en una combinación lingüística determinada (en este caso francés-español) y un medio preciso (la revista mensual Marie-Claire y Marie-Claire España). Normalmente, la selección del corpus suele ser sincrónica y suele hacerse a partir de publicaciones similares en cada país de las lenguas elegidas.

La segunda fase consiste en la identificación de los recursos lingüísticos y estilísticos más frecuentes en el corpus analizado, lo que nos permitirá establecer una serie de convenciones textuales que deberán ser respetadas en la transferencia interlingüística posterior.

En la tercera fase, se determinan los criterios o parámetros de análisis pertinentes que en el caso que nos ocupa –los textos publicitarios– no sólo deberán depender de elementos verbales, sino también de elementos no verbales debido a la especificidad verbo-icónica del corpus objeto de estudio. Estos criterios de análisis deberán incluir, entre otros, parámetros tales como el tipo de receptor y sus expectativas; el medio en que aparece el anuncio; el tipo de producto que se promociona; los aspectos no verbales del anuncio, es decir, los códigos icónico, cromático, tipográfico, etc.; las restricciones del anunciante en materia de estrategia publicitaria y las restricciones legales e ideológicas que afectan al proceso de traducción.

La cuarta fase consiste en la aplicación práctica de los criterios de análisis a textos concretos. Dicho análisis se realizará comparando textos funcionalmente paralelos y observando el tipo de modificaciones, omisiones o compensaciones que puedan presentar. Este análisis contrastivo de las estrategias traductorales empleadas por los profesionales de este campo constituye la clave de nuestro estudio.

Finalmente, la quinta fase recoge los resultados en forma de tablas y gráficos comentados con el objetivo de establecer regularidades y reconstruir las normas de traducción que rigen en los textos publicitarios analizados.

4. Resultados del análisis

Una vez expuestas las diferentes fases del proceso, ofrecemos a continuación los resultados del análisis descriptivo que hemos llevado a cabo:

A partir de este análisis de los recursos lingüísticos y estilísticos repertoriados en ambas lenguas, hemos establecido varias conclusiones:

Tanto en anuncios en lengua francesa como en lengua española, podemos apreciar, una clara similitud en el empleo de los recursos. (véanse la tabla 1 y el gráfico 1, expuestos al final de este trabajo en el apéndice). Se observa un alto porcentaje de los recursos de ponderación que se explica por la tendencia generalizada que presentan los textos publicitarios en magnificar y exaltar el producto promocionado. Esta tendencia es aún más marcada en los textos españoles con un 37 % frente a un 30,54 % para los textos franceses. En lo que respecta a los recursos de repetición e innovación, la frecuencia es similar con aproximadamente un 8 % en ambas lenguas.

Sin embargo, las dos lenguas difieren en cuanto a la frecuencia de uso de los recursos retóricos con un 20,08% frente a un 15,12% para Francia y España respectivamente; los recursos de condensación con un 16,73% frente a un 16,38% ,y los recursos de exhortación con un 15,48% frente a un 16,80%.

De todo ello, podemos concluir que estas similitudes y diferencias observadas en el corpus pueden ser consideradas como convenciones textuales en este campo de la publicidad, convenciones que el traductor deberá tener en cuenta a la hora de realizar la transferencia de textos publicitarios.

4.1. Niveles de tratamiento traslativo

Tras el análisis de los recursos presentes en los textos del corpus, hemos establecido cuatro niveles de tratamiento traslativo, nos referimos a: extranjerización, traducción, adaptación y recreación.

El nivel 1, que hemos denominado extranjerización, reúne textos que no han sido traducidos, ya que se limitan a reproducir la lengua de origen.

En el nivel 2, traducción, se incluyen textos que reflejan una correspondencia exacta entre el texto de origen y el texto meta, tanto en lo que se refiere a las estructuras como a la terminología.

El nivel 3, adaptación, textos donde se aprecian modificaciones que afectan tanto la forma del eslógan como su contenido.

Finalmente, el nivel 4, recreación, presenta textos en los que se observan cambios notables, manteniéndose únicamente en ambos textos un mismo eje temático.

Estos cuatro niveles se sitúan entre dos polos extremos que en realidad se solapan, siendo el primero el que menos cambios sufre (extranjerización) y el último el que más modificaciones presenta (recreación). Los dos primeros niveles (0 y 1) se caracterizan por su extrema “adecuación” a la lengua y cultura de origen, y los niveles 2 y 3, por su extrema “aceptabilidad” en la lengua y la cultura meta.

4.2. Relación entre los recursos y los niveles de tratamiento traslativo

Veamos ahora la relación existente entre los recursos lingüísticos y estilísticos y los niveles del tratamiento traslativo. Así, la tabla 2 y el gráfico 2, relacionados con la distribución de frecuencias por niveles nos proporcionan los siguientes resultados globales:

En primer lugar, aparece el nivel 2 (adaptación) con un 62 %, en segundo lugar, el nivel 1 (traducción) con un 23 %, en tercer lugar, y en una proporción muy inferior, el nivel 3 (recreación) con un 10% y el nivel 0 (extranjerización) con sólo un 5 %.

Tras esta visión de conjunto, vamos a detallar cómo se distribuyen los niveles dentro de los seis tipos de recursos establecidos. Para ello, hemos clasificado los recursos en función del predominio de cada nivel, lo que nos proporciona tres combinaciones de niveles diferentes (véanse la tabla 3 y el gráfico 3):

◆ 1ª combinación: 2>1>0>3.

- Recursos de ponderación:

2 (46 %)> 1 (38,35%)> 0 (9,58%)>3 (5,48%)

- Recursos de exhortación:

2 (81,08 %)>1 (13,51%)> 0 (5,4%)> 3 (0%)

Como podemos observar, el nivel 2 es preponderante en esta combinación. Sin embargo, el nivel 1 también tiene una proporción elevada. Los niveles 0 y 3 muestran un porcentaje muy inferior. Cabe indicar que los recursos de exhortación son trasladados casi exclusivamente en el nivel 2 con un 81 %.

◆ 2^a combinación (2>1>3>0).

- Recursos retóricos:

2 (56,25 %) > 1 (20,8 %) > 3 (2,08 %) > 0 (0 %)

- Recursos de condensación:

2 (70 %) > 1 (15 %) > 3 (10 %) > 0 (5 %)

- Recursos de repetición:

2 > (62,45 %) > 1 (10,81 %) > 3 (5,9 %) > 0 (0 %)

En este caso, es patente la uniformidad y similitud entre las frecuencias de cada nivel, al margen del evidente predominio del nivel 2.

◆ 3^a combinación: 2>3>1>0.

- Recursos de innovación:

2 (70 %) > 3 (25 %) > 1 (5 %) > 0 (0 %)

Esta última combinación refleja también la importancia del nivel 2, pero es preciso señalar el alto porcentaje alcanzado por el nivel 3 (25 %) frente a los porcentajes anteriores.

A título anecdótico, al relacionar los niveles de tratamiento traslativo y los sectores de productos, hemos observado un claro predominio del nivel 2 (adaptación) en todos los sectores de belleza, perfumes, higiene, hogar, joyas, transporte y vestimenta, con un 59 %, seguido por el nivel 1 (traducción) con un 23 %. No obstante, cabe destacar que el nivel 3 (recreación) representa un alto porcentaje (13 %) en el sector de automóviles y el nivel 0 es notable (20%) en el sector de belleza, perfumes e higiene.

En general, podemos concluir que la gran mayoría de los recursos lingüísticos y estilísticos son trasladados mediante el nivel 2 (adaptación) con un claro predominio sobre los demás niveles. Esta tendencia observada en los textos meta analizados demuestra que la mayoría de los textos publicitarios analizados siguen normas de aceptabilidad, lo que determina la necesidad para este tipo textual de adaptarse a las normas textuales del español y a la cultura meta para conseguir su objetivo.

No obstante, esta afirmación no es del todo cierta ya que el nivel 1 (traducción) presenta igualmente una notable frecuencia de uso.

La variación se sitúa en los niveles 0 (extranjerización) y 3 (recreación), estrategia a la que se recurre dependiendo de cada texto publicitario concreto y de cada sector.

Sin embargo, y tras observar estas regularidades y normas, podemos afirmar que la equivalencia que se impone en publicidad será una equivalencia de efecto. De ahí que autores como Hatim y Mason planteen la equivalencia en publicidad en términos de “efectos pretendidos” cuando afirman:

tanto el texto original como la versión se producen para un lector (“cliente, consumidor”) cuyas necesidades, expectativas, etc., son constantemente puestas en correspondencia con la intención comunicativa del productor del texto original. Así, cuando el deseo del producto de éste es vender un artículo, cualquier traducción del texto como anuncio publicitario ha de ser valorada según lo bien que sirve a ese propósito (esto es, el acto textual persuasivo puesto en juego).⁴

5. Conclusiones

Desde un enfoque metodológico, y para concluir, creemos haber puesto de relieve que el análisis descriptivo de textos publicitarios es un recurso didáctico muy útil, cuya aplicación presenta numerosas ventajas en la enseñanza/aprendizaje de la traducción. Entre otras, la “descripción de regularidades” en un corpus concreto que puedan permitir al traductor en formación producir equivalencias adecuadas a cada tipo textual.

APÉNDICE

TABLA 1

FRECUENCIA DE USO DE RECURSOS
LINGÜÍSTICOS Y ESTILÍSTICOS:
FRANCIA - ESPAÑA

TIPO DE RECURSO	Frecuencia		Porcentaje	
	Fr.	Esp.	Fr.	Esp.
Ponderación	73	88	30,54	37
Retóricos	48	36	20,08	15,12
Condensación	40	39	16,73	16,38
Exhortación	37	40	15,48	16,80
Repetición	21	16	8,78	6,72
Innovación	20	19	8,37	7,98
TOTAL	239	238	100	100

GRÁFICO 1

RESULTADOS GLOBALES :
FRANCIA - ESPAÑA

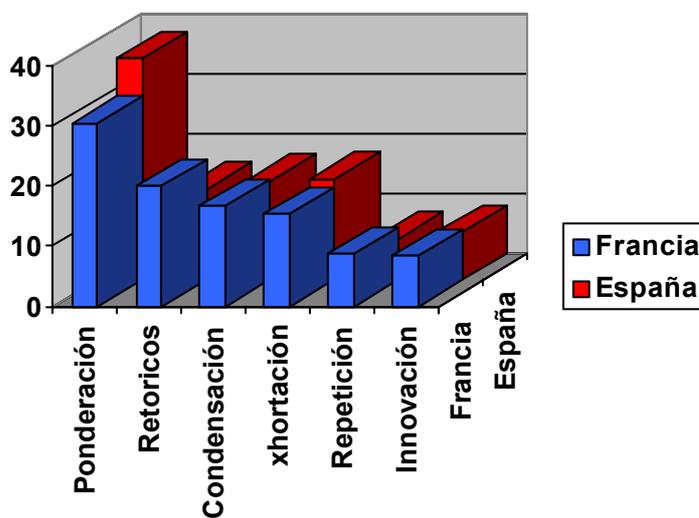


TABLA 2

**DISTRIBUCIÓN DE LOS NIVELES
SEGÚN LOS RECURSOS:
(en porcentajes)**

Recurso	Nivel 0	Nivel 1	Nivel 2	Nivel 3	Total
1. Ponderación	9,58	38,35	46	5,48	100
2. Retóricos	2,08	20,8	56,25	20,8	100
3. Condensación	5	15	70	10	100
4. Exhortación	5,4	13,51	81,08	0	100
5. Repetición	0	10,81	61,43	5,9	100
6. Innovación	0	5	70	25	100

GRÁFICO 2

RESULTADOS GLOBALES:

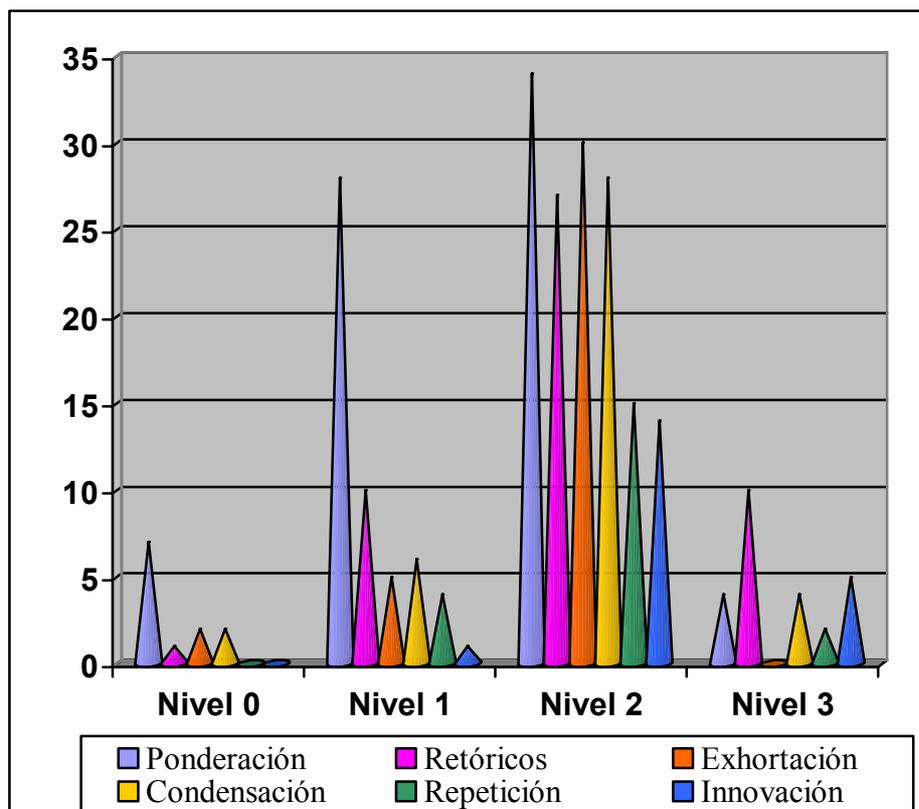


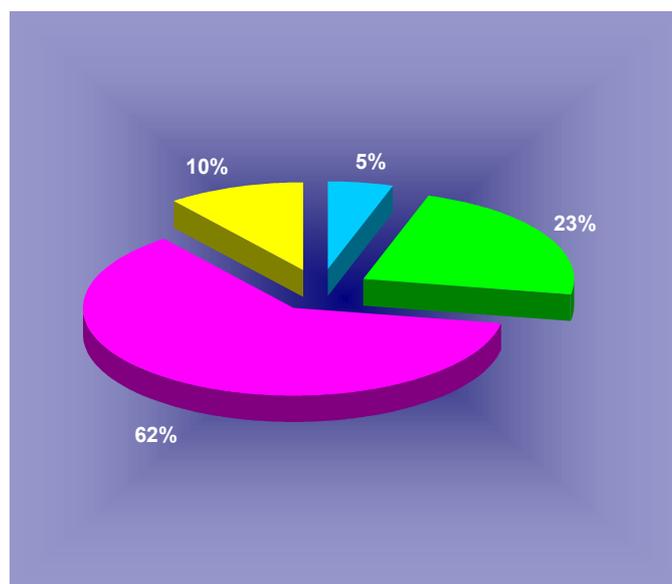
TABLA 3

**FRECUENCIA DE LOS NIVELES
DEL TRATAMIENTO TRASLATIVO:
(en porcentajes)**

Nivel	Procedimiento técnico	Frecuencia	Porcentaje
2	Adaptación	148	62
1	Traducción	54	23
3	Recreación	25	10
0	Extranjerización	12	5
		239	100

GRÁFICO 3

RESULTADOS GLOBALES



■ Nivel 2: Adaptación
■ Nivel 1: Traducción

■ Nivel 3: Recreación
■ Nivel 0: Extranjerización

Notas

¹. Toury, G. (1980): *In Search of a Theory of Translation*, Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics, pp. 53-57.

². Toury, G. *In search of a Theory of Translation*, The Porter Institute for Poetics and Semiotics, Tel Aviv.

³. Véase Cómitre Narváez, I. (2001): “Traducción y publicidad. Aproximación a una estrategia traslativa (francés-español)”, Tesis doctoral en CD-Rom, Servicio de publicaciones, Universidad de Málaga, cap. III, pp.66-134.

⁴. Hatim y Mason, *Op. cit.*, p. 106.

Bibliografía

Fuentes primarias:

Marie-Claire (años 1994-96)

Marie-Claire España (años 1994-96)

Fuentes secundarias:

Hatim, B & Mason, I. 1995. *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso* (trad. esp. S. Peña). Barcelona: Ariel.

Hernández Guerrero, M.J. 1998. Texto original y texto traducido: La comparación como recurso didáctico en la enseñanza de la traducción. *Les chemins du texte*, Actas del VI Coloquio de la APFLUE, Universidad de Santiago de Compostela: Servicio de publicaciones.

Elena García, P. 2000. La crítica de la traducción: otros métodos, otros objetivos. *Trans*, 3, Universidad de Málaga, pp.9-22.

Elena García, P. 2001. *El traductor y el texto. Curso básico de traducción general (alemán-español)*. Barcelona: Ariel.

Lefevere, A. 1997. *Traducción, reescritura y manipulación del canon literario*, (trad. esp. África Vidal y Román Álvarez). Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Nord, C. 1991. *Text Analysis in Translation*, Amsterdam: Rodopi.

Peña, S. 1997. El traductor en su jaula: Hacia una pauta de análisis de traducciones. *El papel del traductor*. Arias, J.P. y Morillas E. (eds.), pp. 19-57. Salamanca: Ediciones Colegio de España.

Toury, G. 1980. *In search of a Theory of Translation*, Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam Filadelfia: John Benjamins.⁴

Zaro Vera, J.J. La publicidad en las publicaciones periódicas del sector turístico: Estudio de las normas de traducción. *El mundo de la publicidad*. Universidad de Málaga, (en prensa).

CREACIÓN DE BANCOS DE DATOS TERMINOLÓGICOS CON MULTITERM: UNA EXPERIENCIA DOCENTE

Ana María Monterde Rey

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

El traductor-intérprete necesita manejar herramientas terminológicas para realizar traducciones e interpretaciones científico-técnicas. Además, debe ser capaz de producir dichas herramientas. Con el fin de que los estudiantes de la carrera de Traducción e Interpretación alcancen estas destrezas, en la asignatura de Terminología se les capacita para ello. En el presente artículo, mostramos un ejemplo de esta enseñanza con la creación en MultiTerm de un banco electrónico de datos terminológicos sobre energías renovables y un diccionario y un glosario en papel.

Abstract

The translator-interpreter needs to handle terminological tools to perform scientific-technical translations and interpretations. Moreover, he must be able to create these tools. The course in Terminology prepares students of Translation and Interpreting in such a way that they can attain these skills. In this paper, we show an example of this teaching using MultiTerm by creating an electronic terminological data bank on renewable energies and a dictionary and a glossary in paper.

1. Introducción

La asignatura de Terminología en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria consta de seis créditos prácticos. Con el fin de obtener estos créditos, los estudiantes deben elaborar un documento de consulta terminológica en el que ponen en práctica los conocimientos y las destrezas adquiridas durante el desarrollo de las treinta horas de clases teóricas. Gracias a este trabajo, una vez en el mundo laboral, los traductores-intérpretes serán capaces de realizar sus propias herramientas terminográficas como apoyo a sus traducciones o interpretaciones, o podrán ofrecer este servicio a otros traductores, profesionales o empresas que demanden diccionarios, glosarios, bancos de datos terminológicos o cualquier otro documento de consulta terminológica.

Entre los años 1997-2000, hemos llevado a cabo un trabajo terminográfico sistemático que ha consistido en la creación de un banco electrónico de datos terminológicos sobre energías renovables que podría ser consultado por traductores e intérpretes. A partir de él, se ha confeccionado, también, un diccionario y un glosario en papel.

Precisamente el objetivo de este artículo es describir el proceso de elaboración de estas herramientas terminográficas (trabajo terminográfico sistemático) con el fin de que sirva de ejemplo o guía para la creación de bancos de datos terminológicos, diccionarios y glosarios a nivel estudiante.

2. Trabajo terminográfico sistemático

Según la norma ISO 1087-1 (2000: 10)¹, un trabajo terminográfico es "*Work concerned with the systematic collection, description, processing and presentation of concepts and their designations*". Decimos que un trabajo terminográfico es sistemático, "si se propone abarcar los términos de toda un área o subárea de especialidad" (Cabré 1993: 290). Como nuestro objetivo es abordar los términos del área de las energías renovables, nuestro trabajo es sistemático.

Para lograr un análisis terminológico exhaustivo de un campo especializado, son muchos los autores que han concebido métodos de trabajo terminográfico sistemático. Las fases descritas son muy similares en todos los casos, aunque se denominen de distinto modo y su ordenación sea diferente. Sin embargo, de entre todos los métodos, el de Arntz y Picht (1995: 252-264) nos ha parecido el más adecuado, por incluir sistemas de conceptos. Gracias a estos sistemas podemos ordenar el conocimiento del área a nivel conceptual, relacionar sus conceptos y aislar, así, una muestra en el amplio conjunto de textos sobre energías renovables.

Una vez delimitados los conceptos por este método, se pueden diseñar fichas conceptuales que reúnan todos los campos necesarios para que el traductor-intérprete conozca cada concepto introducido y su equivalencia en una lengua meta.

En los epígrafes que desarrollamos a continuación se especifican las distintas fases de este trabajo terminográfico sistemático propuesto por Arntz y Picht: redacción de las condiciones preliminares, adquisición del material documentario, recopilación y

ordenación provisional de información sobre los conceptos encontrados, construcción de un sistema de conceptos, creación de un formato de ficha conceptual, introducción en fichas conceptuales de la información de los conceptos seleccionados y preparación del producto final para el usuario.

2.1. Condiciones preliminares

Antes de comenzar el proyecto terminográfico, Arntz y Picht recomiendan redactar un plan o condiciones preliminares en las que incluyen el objetivo, el área que se va a estudiar, las lenguas de destino, la elección del formato final y los expertos a los que se puede consultar. La descripción de estas condiciones nos permite prever contratiempos, valorar la dificultad de la tarea y garantizar, en definitiva, su éxito. Nosotros hemos añadido otras condiciones, que pueden ayudarnos también a alcanzar estos objetivos: selección de los grupos de trabajo, reparto de tareas en los grupos, determinación del volumen del trabajo, acceso a los documentos necesarios para llevarlo a cabo, elección de programas y equipo informáticos, previsión de las posibles dificultades con las que tendríamos que enfrentarnos, elaboración de un cronograma y coste de la creación del banco.

Estas condiciones preliminares han sido redactadas individualmente por cada grupo de trabajo y después se han puesto en común y corregido en clase para llegar a un consenso.

2.1.1. Determinación del objetivo del trabajo

El objetivo que deseamos alcanzar con el trabajo terminográfico es la primera cuestión que debemos examinar, ya que de ella van a depender otras consideraciones preliminares, así como los sistemas de conceptos y el formato de las fichas conceptuales empleadas.

Nuestro objetivo ha sido producir, a lo largo de cuatro años, un banco de datos terminológicos que será utilizado por traductores e intérpretes preferentemente en Canarias, por lo que sus campos deben estar diseñados de manera que sean útiles para estos profesionales y cubran sus necesidades terminológicas.

2.1.2. Elección del área especializada o campo parcial de trabajo

Pretendíamos elegir un área de especialidad que demandara un gran número de traducciones e interpretaciones para que el banco de datos creado fuera de utilidad para los traductores-intérpretes. Del mismo modo, queríamos que se tratara de un campo relativamente nuevo en el que se estuvieran realizando avances por lo que los diccionarios y otras herramientas terminológicas fueran escasos u obsoletos. Por todo ello, hemos elegido el campo de las energías renovables o alternativas²; es decir, de las "fuentes que, de forma periódica, se ponen a disposición del hombre y que éste es capaz de aprovechar y transformar en energía útil para satisfacer sus necesidades" (IDAE 1992: 9). Por tanto, se trata de energías no contaminantes generadas por agentes naturales tales como el aire (energía eólica), el sol (energía solar), el agua (energía hidráulica) y los elementos en descomposición (energía de la biomasa). Efectivamente, este campo demanda una gran cantidad de traducciones e interpretaciones en este sector en Canarias, ya que en los últimos diez años se ha producido un gran avance en la implantación de estas energías. Asimismo, son pocas las herramientas terminológicas existentes en este campo y, debido a su rápido desarrollo, necesitan actualizarse³. Este avance en las energías alternativas en Canarias se ha debido a los siguientes factores (*Ibid*: 11):

- la especial situación del Archipiélago, alejado de los centros de aprovisionamiento y sin posibilidades de integración en las redes energéticas europeas.
- Su configuración geográfica constituida en un Archipiélago formado por siete sistemas insulares independientes, que condiciona el abastecimiento energético y dificulta la aplicación de determinados programas, debido a la reducida dimensión de los diferentes mercados.

Además (Bosch S.d.: 1-2):

- las energías renovables constituyen para Canarias la única fuente de energía propia para hacer frente a las importaciones de combustible.

- Asimismo, son un recurso de creación de puestos de trabajo y empresas propias del sector.
- La energía eólica es también otra gran fuente, ya que nuestras islas están sometidas a un régimen de vientos uniformes y constantes que permiten su explotación y el gran desarrollo tecnológico actual posibilita la construcción de parques de funcionamiento totalmente automático controlados a distancia.
- Canarias es uno de los lugares del mundo que cuenta con mayor número de días con sol intenso a lo largo del año, de ahí que el aprovechamiento de la energía solar sea muy rentable.
- La escasez de agua ha hecho necesaria la desalación de agua del mar, por lo que somos pioneros en este sector.
- De igual forma, existe un aprovechamiento de la energía de la biomasa.

Dentro de cada energía renovable, a cada grupo de estudiantes se le ha asignado una subárea. Por ejemplo, la energía eólica se ha subdivido en las siguientes subáreas: tipos de aerogeneradores, tipos de vientos, partes de un aerogenerador y centrales eólicas.

2.1.3. Selección de los grupos de trabajo

Hemos contado con una media de unos sesenta alumnos por año⁴. Para que el trabajo fuera dinámico, hemos decidido formar equipos integrados por un número reducido de personas, por lo que se ha aconsejado que no se reunieran más de seis por grupo. Por tanto, cada año se han establecido aproximadamente diez grupos.

2.1.4. Reparto de tareas en los grupos de trabajo

Con el fin de que todos los alumnos experimentaran y aprendieran así todas las etapas de creación del banco de datos, no se han repartido tareas entre ellos, aunque dentro de una misma etapa sí se han distribuido el trabajo. Así, por ejemplo, en la etapa de documentación, mientras unos alumnos han buscado documentos en una biblioteca, otros se han entrevistado con especialistas en un tema que les han facilitado información oral. En todo caso, se ha recalado que en una situación real, se deberían formar comisiones de trabajo que se encargarían de abordar una o más etapas. De esta manera,

encontraríamos, por ejemplo, un director del proyecto terminográfico que coordinaría el trabajo, un grupo de documentalistas, un grupo que vaciaría los documentos y elaboraría los sistemas de conceptos, otro equipo que diseñaría el formato de las fichas conceptuales, otro que introduciría la información en las fichas, otro que prepararía el producto final, etc.

2.1.5. Delimitación del volumen del trabajo

Son varias las fórmulas que se pueden aplicar para delimitar el número de conceptos. En nuestro caso, queríamos crear un banco de datos en cuatro años. Cada año se dedicaría a una energía renovable y para ello, como hemos dicho, participarían unos sesenta alumnos por año repartidos en diez grupos de seis personas. Como cada año tan solo contamos con tres meses para cubrir todas las etapas del proyecto, no podíamos pedir a cada grupo un número demasiado elevado de fichas conceptuales. Hemos estimado que veinte fichas sería un número abarcable. De esta forma, tendríamos unas doscientas entradas por cada energía renovable; es decir, nuestro banco contendría ochocientos conceptos.

2.1.6. Acceso a documentos aptos para el trabajo

Es muy importante saber desde el principio si podemos acceder a documentos aptos para realizar nuestro proyecto terminográfico, ya que la ausencia de ellos o difícil acceso podría hacer casi imposible llevarlo a cabo.

Como recomiendan Arntz y Picht (*Ibid: 257*), para garantizar la máxima calidad del trabajo, estos documentos deberían ser originales, escritos por un especialista en la materia y actuales. Asimismo, recalcan la necesidad de consultar a expertos en el área para conocer cuáles son los documentos más adecuados y representativos.

Por lo tanto, antes de comenzar a trabajar necesitamos saber si podemos tener acceso a documentos aptos para nuestra labor. Para ello, se pidió a los estudiantes que hicieran una búsqueda previa en el catálogo de las bibliotecas universitarias de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y otras bibliotecas de Gran Canaria y descubrieron que existían numerosos documentos sobre energías renovables que

respondían a las características exigidas. Además, podíamos contar también con documentos de empresas dedicadas a este sector.

2.1.7. Elección de las lenguas de trabajo

El español es la lengua madre de todos los alumnos y a ella van a tener que traducir los textos meta. Por ello, esta lengua es la primera que hemos elegido para las entradas de nuestro banco de datos. Dado que el inglés es la lengua extranjera que domina la inmensa mayoría de los estudiantes y es la más demandada por las publicaciones científico-técnicas, hemos seleccionado el inglés como segunda lengua de entrada.

2.1.8. Elección de la forma de publicación final

El formato de publicación del trabajo condiciona la exposición final de los datos conceptuales y terminológicos, así como los programas informáticos que se utilicen para este fin.

Hemos decidido que el banco de datos terminológicos sea elaborado en un soporte informático, pues nos permite almacenar la información en un espacio reducido (= CD-ROM), acceder a la información con mayor rapidez y facilidad, así como efectuar búsquedas múltiples. Asimismo, para practicar también el diseño de herramientas terminológicas en papel, hemos utilizado este soporte para crear un diccionario y un glosario a partir de nuestro banco de datos.

2.1.9. Búsqueda de expertos

Antes de comenzar un trabajo terminográfico, hay que localizar posibles expertos que nos avalen el estudio y resuelvan nuestras dudas. Sin ellos, sería muy difícil confeccionar un producto de calidad, pues de su ayuda depende la fiabilidad del mismo. Por este motivo, ha sido necesario buscar profesionales en el campo de las energías renovables. Nosotros hemos contactado con expertos dispuestos a ofrecernos su ayuda: profesionales de ABRASO, ACSA, ALFA-90, AKATECNO, ATERSA, COELCA SOLAR, ECOTECNICA, EMALSA, DESARROLLOS EÓLICOS, ITC, MADE, SADECO, UNELCO, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, etc.

2.1.10. Elección de los programas y equipo informáticos

Por supuesto, antes de comenzar con el proyecto, debemos tener claro en qué programa informático vamos a almacenar toda la información. Si no se posee esta herramienta fundamental o no sabemos manejarla, sería difícil llevar a buen término nuestro trabajo. Nosotros hemos utilizado *MultiTerm*[®], programa gestor de bases de datos terminológicos de la empresa Trados, por haber sido estudiado por todos los alumnos en la asignatura de Informática Aplicada a la Traducción. Además, se trata de un programa de reconocida eficacia para la creación de bancos de datos terminológicos y el Departamento de Filología Moderna de nuestra Universidad había adquirido este programa, cuando se inició el proyecto terminológico. Sin embargo, desgraciadamente, este programa no nos ha sido enviado hasta la fecha, por lo que el trabajo se ha tenido que hacer en la versión de demostración que Trados mandó al profesor de Informática Aplicada a la Traducción⁵.

Dado que *MultiTerm*[®] no permite imprimir, para la elaboración de nuestro diccionario y nuestro glosario en papel ha sido necesario el programa de tratamiento de textos *Word*[®], en el que *MultiTerm*[®] establece un macro.

En cuanto al equipo informático, los estudiantes han estimado que para realizar una herramienta electrónica cada alumno debe contar con un ordenador con conexión a Internet. Además sería necesario al menos un escáner para copiar imágenes para insertarlas en las fichas de nuestro banco y una impresora para imprimir el diccionario y el glosario. En nuestro caso, en el horario de clase de Terminología podemos manejar estas dos últimas herramientas y diecinueve ordenadores Pentium II con conexión a Internet e impresora. Además, existe otra aula con diecisiete ordenadores Pentium 150, también conectados a Internet, a la que se puede acceder fuera del horario de clase. Asimismo, la mayoría de los alumnos tenían ordenador en sus domicilios.

2.1.11. Consideración de las dificultades

A nuestro juicio, la principal dificultad que podría surgir a lo largo del trabajo es lo complicado que resulta comprender la organización conceptual del tema de las energías renovables para un lego en la materia como nosotros. Hay que descifrar los documentos

y hacer así unos sistemas de conceptos correctos. Este problema se puede solventar con la ayuda de profesionales del campo, por lo que no resulta un escollo insalvable.

2.1.12. Elaboración de un cronograma

Es muy importante planear el tiempo de trabajo antes de comenzar un banco de datos. En nuestro caso, cada grupo ha tenido tres meses para producir veinte fichas. Los alumnos han tenido que diseñar un cronograma en el que han plasmado el tiempo estimado que debían dedicar a cada etapa de creación de sus fichas para que al final no emplearan más de tres meses. Para guiarles, se les ha puesto ejemplos de otros bancos de datos. Veamos el siguiente cronograma propuesto por uno de los grupos:

ETAPAS	TIEMPO ESTIMADO
Diseño de la estructura del banco	4 días
Diseño de la ficha conceptual	5 días
Documentación	1 semana
Vaciado de los documentos	2 semanas
Elaboración de un sistema de conceptos en castellano	2 semanas
Elaboración de sistema paralelos en inglés	2 semanas
Consulta de dudas a los especialistas	3 días
Introducción de los datos en la base	3 semanas
Revisión	1 semana
Tiempo total	Aprox. 3 meses

Al final del trabajo, los estudiantes han comprobado si se ciñeron al cronograma ideado o, por el contrario, emplearon más o menos tiempo del previsto en algunas etapas.

2.1.13. Coste de la elaboración del banco de datos terminológicos

En una situación real, el grupo responsable de la producción de un banco podría vender esta herramienta. Los estudiantes han estimado el coste total del banco basándose en el

número final de entradas. Según los alumnos, teniendo en cuenta el trabajo que implica la realización de una entrada y los gastos de desplazamiento, electricidad, etc. no se debería pedir menos de cinco mil pesetas por cada una. Si al final tenemos ochocientas entradas, el precio del banco sería de cuatro millones de pesetas y, por lo tanto, cada persona percibiría dieciséis mil seiscientas sesenta y seis pesetas.

2.2. Adquisición del material documentario

Una vez redactadas estas condiciones preliminares, el siguiente paso ha sido recopilar material documentario apto para nuestro trabajo. Como hemos expuesto en el punto 2.1.6., antes de llegar a esta etapa, los estudiantes ya se habían asegurado de la existencia de documentos. Cada grupo ha tenido que desplazarse a distintas bibliotecas para pedir en préstamo los libros localizados relacionados con la subárea dentro de las energías renovables que se le ha asignado. Además, han hecho búsquedas en Internet, algunas empresas del sector de las energías renovables nos han dejado sus documentos y los expertos nos han proporcionado información oral.

2.3. Recopilación y ordenación provisional de información

Tras la adquisición de los documentos, los alumnos han tenido que realizar varias lecturas de los mismos en las que han aislado términos, definiciones, explicaciones, ilustraciones y cualquier otro tipo de información útil para un traductor.

2.4. Elaboración de sistemas de conceptos

Una vez leídos los documentos varias veces, se ha procedido a la elaboración de un sistema de conceptos por nivel de especialización; esto es, "*a set of concepts structured according to the relations among them*" (ISO 1087-1 2000: 4). Como hemos dicho, esta es la forma más idónea de delimitar los conceptos que vamos a incluir en fichas. Dicha tarea ha sido harto difícil dado lo complejo de la materia, por lo que hemos recurrido, en numerosas ocasiones, a nuestros especialistas en energías renovables.

En el diseño de los sistemas de conceptos, hemos seguido las directrices de la norma ISO 704 (2000: 6-11). Según esta norma, se debe utilizar un diagrama de árbol

para unir los conceptos que se subordinan a otros por una relación *tipo de* (relación genérica). En la representación de las relaciones unidas por el criterio *parte de* (relación partitiva), se recomienda dibujar un diagrama de corchetes para unir un concepto con los conceptos que representan las partes que lo forman. Por decisión propia de los grupos de trabajo, este tipo de conexión también ha sido tomada para unir los criterio de división; esto es, las características por la cuales se clasifica un concepto⁶. Además, para distinguir claramente estos criterios, hemos decidido destacarlos, en el sistema, con un color de casillero distinto al de los conceptos. Por último, en el caso de conceptos relacionados por el criterio *fase de* (relación cronológica), también hemos empleado nuestro propio diseño: un círculo.

En el anexo de este artículo, figura 1, mostramos un ejemplo de un sistema de conceptos del grupo de trabajo al que le tocó tratar los tipos de aerogeneradores.

Una vez diseñado el sistema de conceptos en lengua castellana, se ha generado otro paralelo en inglés.

2.5. *Elaboración de una base de datos*

Tras construir los sistemas de conceptos y con el objeto de analizar nuestro *corpus*, hemos creado una base de datos. Para ello, como ya hemos comentado en el apartado 2.1.10., hemos utilizado el programa gestor de bases de datos terminológicos *MultiTerm*^{®7}. Esta etapa ha sido efectuada por toda la clase a la vez, para seguir un mismo formato de ficha.

Nuestra base está constituida por tantas fichas conceptuales como conceptos se han aislado en cada área de especialidad de las energías renovables.

A continuación describimos el formato de las fichas conceptuales.

2.5.1. Las fichas conceptuales

Las fichas conceptuales son la herramienta final de trabajo en la que se vierte toda la información necesaria para realizar una traducción o interpretación; por esto, su diseño ha sido estudiado con especial cuidado. En este apartado vamos a justificar su formato.

Se han ideado numerosos formatos de fichas conceptuales. Cada banco de datos terminológicos, cada terminógrafo y cada traductor elige el suyo en función de las necesidades de los usuarios de la ficha, los objetivos, las lenguas incluidas, los deseos del cliente, etc. Nosotros hemos seguido un modelo parecido al propuesto por el banco de datos DANTERM⁸, aunque hemos efectuado los cambios pertinentes para adaptar el formato al nuestro objetivo: diseñar un modelo de ficha conceptual útil para traductores e intérpretes. Para cubrir las necesidades de estos profesionales se ha dividido la ficha en cinco secciones o bloques:

- Encabezamiento;
- datos administrativos;
- datos sobre el sistema de conceptos;
- datos sobre el concepto;
- datos sobre los términos.

Asimismo, hay campos que pueden presentarse en distintas secciones. Se trata de los campos *fuentes* y *comentario*.

Con esta estructura se ha elaborado una ficha patrón que se ha tomado de modelo. En el anexo, figura 2, mostramos la ficha patrón empleada.

A continuación justificamos el formato de las diferentes secciones en las que están divididas las fichas conceptuales.

Bloque de encabezamiento

En esta primera parte de la ficha se facilitan datos para su localización que, además, nos ayudan a ubicar el concepto dentro de su base de datos. Para ello, se han incluido los campos que describimos a continuación.

- Nombre del proyecto (PROYECTO)⁹: es el término correspondiente al concepto que engloba a todos los del estudio terminográfico. En nuestro caso este término es *energías renovables*.

- Área de aplicación (ÁREA): aquí indicamos el nombre del área de aplicación de las energías renovables a la que pertenece la ficha; es decir, la energía eólica, la solar, la hidráulica o la biomasa.

- Notación de la clasificación DANTERM (CLAS. DANTERM): es la notación utilizada por el banco de datos terminológicos DANTERM bajo la cual se puede situar el área de trabajo. Se ha elegido esta clasificación, porque, a nuestro juicio, ofrece suficiente flexibilidad para la ordenación de unidades terminológicas a un nivel macro en un banco de datos terminológicos (Picht 1994: 116). Para la energía eólica este número es, N1500, para la solar, N3000, para la hidráulica, N100 y para la biomasa, N3500.

El encabezamiento es idéntico para todas las fichas de igual área. A pesar de ello, lo repetimos en todas las fichas, pues quizá en un futuro alguien quiera hacer uso de una sola ficha o de unas pocas fuera del contexto de nuestra base de datos. La información de la cabecera es, en este caso, imprescindible para poder ubicar las fichas.

Bloque de datos administrativos

En esta parte se proporciona información para el tratamiento administrativo de la ficha: quién la ha creado y cuándo.

- Autores de la ficha (AUTORES): en este campo se incluye el número del grupo de trabajo responsable de la ficha. Por tanto, a cada grupo se le ha asignado un número para no tener que escribir en cada ficha el nombre de los seis componentes y sus datos personales. Aquel que quiera saber quienes son los autores, lo puede averiguar recurriendo a otra base de datos que hemos establecido con esta información (véase apartado 2.5.2.1.).

- Fecha de elaboración de la unidad terminológica (FECHA ELAB.): indica el mes y año de confección de la ficha.

- Fecha de revisión de la unidad terminológica (FECHA REV.): en este campo se introduce el mes y año en el que se ha actualizado la información de la ficha.

Bloque de datos sobre el sistema de conceptos

En este bloque se informa de las relaciones que se establecen entre el concepto de la ficha y los conceptos situados inmediatamente por encima y por debajo de él en su sistema de conceptos. Hemos incluido todos los tipos de conceptos (según la norma ISO 1087-1 2000: 3) que se podrían relacionar con el de la ficha: conceptos genéricos (CTO. GEN.) y cronológicos (CTO. CRO.), tanto superordinados (SUP.) como subordinados

(SUB.), y conceptos partitivos (CTO. PART.) tanto incluyentes (INC.) como específicos parciales (CTO. ESP. PAR.).

Bloque de datos sobre el concepto

En esta sección de la ficha se encuentran las representaciones del concepto y, por ello, los elementos para comprenderlo y analizarlo. Para los traductores-intérpretes es, junto con la de información sobre el término, la parte más relevante, ya que es la que les va a permitir comprender el concepto que van a traducir. Antes de describir esta parte de las fichas, vamos a delimitar qué entendemos por concepto y por representación del concepto.

Según la norma ISO 1087-1 (2000: 2), un concepto se define como¹⁰ "Unit of knowledge created by a unique combination of characteristics", y una característica como (*Ibid*: 3) "Abstraction of a property of an object or of a set of objects".

En cuanto a la definición de *representación de un concepto*, a pesar de la amplia literatura escrita sobre el tema, las definiciones que se han dado son vagas (Stockinger 1993: 5). Si aplicamos la definición de *representación* de Greco (1995: 119) y Montes (1992: 12-13), una *representación de un concepto* sería "toda aquella expresión lingüística, no lingüística o combinación de ambas a través de la cual se determina un concepto".

En la literatura científico-técnica, las representaciones más importantes del concepto son (Monterde inédito: 116): formas lingüísticas tales como los términos, las definiciones y las explicaciones, y formas no lingüísticas como las ilustraciones¹¹. Así por ejemplo, veamos, en la figura 3 del anexo, como podría representar un individuo el concepto *aerogenerador*.

- Término o términos (TÉRMI/S): la norma ISO 1087-1 (*Ibid*: 6) define el término como "*Verbal designation of a general concept in a specific subject field*". En este campo de nuestras fichas se escriben los términos que representan el concepto tratado en ellas. Para la introducción de los términos hemos seguido las recomendaciones ofrecidas por Wüster en su diccionario *The Machine Tool* (1968) y por Wright (1997: 90). Así, los términos aparecen todos en minúscula y singular; se han encerrado entre paréntesis aquellos vocablos¹² del término que se podrían omitir¹³ y entre corchetes, los

que podrían reemplazar a los vocablos anteriores¹⁴. Cada término se ha separado del siguiente sinónimo mediante una coma.

- Definición (DEFINICIÓN): en este campo se incluye la definición del concepto; esto es, *"Representation of a concept by a descriptive statement which serves to differentiate it from related concepts"* (Ibid).

- Explicación (EXPLICACIÓN): aquí se introducen las explicaciones del concepto. La norma ISO 1087-1 no propone ninguna definición de explicación. Por ello, hemos buscado su definición en otra norma relevante, la ÖNORM A 2704 (1990: 3), que la define del modo siguiente: *"Inhaltsbeschreibung ohne hinreichende Bezugnahme auf ein Begriffssystem"* ("La descripción de un contenido sin referencia suficiente a un sistema de conceptos"); es decir, la explicación es aquella parte de un texto que ofrece información para ampliar el conocimiento de un concepto, pero no lo define.

Si dentro de la definición o de la explicación hay un concepto tratado en otra ficha, se establece un vínculo¹⁵ que nos lleva a su ficha.

Si el texto de las definiciones o de las explicaciones de la documentación presenta errores gramaticales, ortográficos, de puntuación, etc., tras el error hemos escrito (*sic.*).

- Ilustración (ILUSTRACIÓN): la norma ISO 1087-1 no contiene ninguna definición de ilustración y solo la ISO 704 (2000: 23) ofrece una explicación de representaciones gráficas: *"Graphic representations of a concept may be used to complement a definition. A graphic representation serves its purpose well if it illustrates the characteristics of a given concept and/ or its relations to other concepts"*. Al no haber ninguna norma que defina la ilustración, nos atrevemos nosotros mismos a formular una: la ilustración es toda forma de representación pictórica del concepto. En esta parte de la ficha se indica el tipo de ilustración que representa el concepto. Por ejemplo: fotografía de la central fotovoltaica de La Graciosa, dibujo de un aerogenerador, diagrama de bloques simplificado de una planta incineradora de residuos sólidos urbanos, etc.

MultiTerm[®] permite, además, insertar una imagen¹⁶ en la misma ficha. Esto supone una gran ayuda para que el traductor-intérprete comprenda el concepto, pues no en vano se dice que "una imagen vale más que mil palabras" (Sebastian McKalister).

Como el método de trabajo en terminología es onomasiológico; es decir, se parte del concepto para llegar al término, hemos añadido las mismas formas de representación conceptual para la lengua inglesa (TERMS, DEFINITION, EXPLANATION¹⁷).

Bloque de datos sobre los términos

En esta sección se ubica la información sobre cada uno de los términos (TÉRMO) que representan el concepto. Como término 1 (TÉRMO1) siempre se elige aquel que con más frecuencia aparece en la documentación manejada.

De cada uno de los términos se puede proporcionar una gran cantidad de información de interés para los traductores-intérpretes: etimología del término, usuario, registro, método de formación del término, grado de equivalencia con otras lenguas, pronunciación, país o región en la que se utiliza, información gramatical, etc. En nuestro proyecto, debido a la limitación de tiempo, tan solo hemos incluido la etimología, el registro y el grado de equivalencia, pero se podrían agregar más campos en revisiones posteriores del banco.

- Etimología (ETIMOLOGÍA): aquí introducimos la etimología del término. Para ello, hemos consultado dos diccionarios de reconocido prestigio en el ámbito lingüístico. Para la etimología española hemos empleado el *Diccionario de la Lengua Española* (Real Academia Española 1992) y para la inglesa, el *New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles* (Brown 1993). El campo de etimología, sin embargo, presenta un problema: *MultiTerm*[®] no permite cambiar el tipo de letra dentro de un mismo campo y, por lo tanto, si un vocablo de un término procede del latín y otro del griego o el árabe, no podemos emplear el alfabeto latino y griego o árabe a la vez. Para resolver este problema, hemos pensado en dos soluciones. La primera es tener un campo para la etimología latina, otro para la griega, otro para la árabe y para cualquier otra lengua que pudiera ser origen de nuestros términos. De esta forma, en cada uno de estos campos seleccionaríamos el alfabeto correspondiente. La segunda es transcribir al español la etimología de estas lenguas. Nosotros hemos elegido la segunda opción.

- Registro (REGISTRO): en este campo se indica si el término procede de la lengua común o de la especializada.

De nuevo, todos estos datos se han repetido en la parte inglesa de la ficha.

- Grado de equivalencia entre los términos españoles y los ingleses [EQUIVALEN. (es-en)]: señala el tipo de equivalencia que se establece entre los términos de ambas lenguas: total, parcial, inclusión o ausencia de equivalencia (véase Felber y Picht 1984: 153).

Datos relacionados con campos de distintos bloques

- Comentario (COMENTARIO): nos valemos de este campo para comentar cualquier otro independientemente del bloque al que pertenezca. Para saber de qué parte de la ficha estamos haciendo el comentario, se utilizan asteriscos entre paréntesis que remiten a ese campo.

- Fuente (FUENTE): aquí se introduce una abreviatura, seguida del número de páginas (p.p.), de la fuente donde se ha obtenido la información de cada campo. Dicha abreviatura sigue el formato habitual de la que se halla en la signatura topográfica del tejuelo (etiqueta identificativa) de los documentos; es decir, está constituida por las tres primeras letras en mayúscula del apellido del primer autor o responsable del documento, seguidas de las tres primeras letras en minúscula de la primera palabra con contenido semántico del título del documento. Por ejemplo, si hemos consultado un libro escrito por Twidell y Weir cuyo título es *Renewable Energy Resources*, la abreviatura de la fuente ha sido: TWiren. Si se trata de una fuente oral, se han utilizado las iniciales del nombre del colaborador y, en el caso de una empresa, se han empleado sus siglas.

Para poder consultar la referencia bibliográfica completa de cada fuente, hemos creado una base de datos bibliográficos (véase apartado 2.5.2.2.) con esta información.

Estos dos campos de comentario y fuente también existen en la parte inglesa (COMMENTS, SOURCE).

Una vez que hemos tenido claro cuál debía ser el formato de nuestras fichas, hemos definido la base de datos; es decir, hemos determinado qué campos son índice, texto y atributo.

Campos índice

Son aquellos por los que queremos ordenar una base de datos. Para permitir la búsqueda por orden alfabético de los términos, hemos introducido éstos (TÉRMI, TÉRM2, TÉRM3, TÉRM4, TÉRM5, TERM1, TERM2, TERM3, TERM4, TERM5)¹⁸ como campos índice.

Campos texto

Son todos aquellos campos no índice en los que la información es distinta para cada ficha. En nuestro trabajo, estos campos son los siguientes:

- Datos sobre el concepto:
 - términos (TÉRMINOS, TERM/S), definición (DEFINICIÓN, DEFINITION), explicación (EXPLICACIÓN, EXPLANATION) e ilustración (ILUSTRACIÓN).
- Datos sobre los términos:
 - etimología (ETIMOLOGÍA, ETIMOLOGY), registro (REGISTRO, REGISTER) y equivalencia [EQUIVALEN. (es-en)].
- Datos sobre el sistema de conceptos:
 - conceptos genéricos (CTO. GEN.) y cronológicos (CTO. CRO.), tanto superordinados (SUP.) como subordinados (SUB.), y conceptos partitivos (CTO. PART.) tanto incluyentes (INC.) como específicos parciales (CTO. ESP. PAR.).
- Datos relacionados con otros campos de la ficha:
 - comentario (COMENTARIOS, COMMENTS).

Campos atributo

Campos cuya información se puede repetir en cada ficha. Por este motivo, cada campo atributo despliega una lista de selección de datos por los que se puede optar en las distintas fichas.

En nuestro trabajo, estos campos y su lista de selección son:

- Encabezamiento:
 - proyecto (PROYECTO): energías renovables;
 - área de aplicación (ÁREA): energía solar, energía eólica, energía hidráulica y energía de la biomasa.
 - número de clasificación DANTERM (CLAS. DANTERM): N1500, N3000, N100 y N3500.
- Datos sobre el término:
 - registro (REGISTRO, REGISTER): lengua común, lengua especializada, common language, specialized language.
- Parte administrativa:

- autores (AUTORES): grupo 1, grupo 2, grupo3, etc.;
- fecha de elaboración (FECHA ELAB.): marzo 1997, abril 1997, mayo 1997, marzo 1998, abril 1998, mayo1998, etc.
- fecha de revisión (FECHA REV.): marzo 1998, abril 1998, mayo 1998, marzo 1999, abril 1999, mayo 1999, etc.

- Datos relacionados con otros campos de la ficha:

- fuente (FUENTE): aquí escribimos las abreviaturas de todas las fuentes que hemos usado para aportar la información de los distintos campos. Por ejemplo: MAEpro/, MARcar/, MARcat/, MARman/, ESCfun/, LOMcom/, MALsis/, SAIsis/, DIEalc/, MAÍasí/, COR/, DRAE, ITER, OXF, ROB, VESTAS, A M, M A, M & P, etc.
- número de la página de la fuente consultada (p.p.): 1, 2, 4, 5, 6, etc.

En el anexo mostramos la ventana de *MultiTerm*[®] con la definición de la base de datos (figura 4) y un ejemplo de ficha conceptual para la entrada *aerogenerador* (figura 5).

2.5.2. Bases relacionadas

Como hemos comentado en el epígrafe anterior, hemos relacionado dos bases con nuestra base de datos terminológicos para establecer un vínculo con los datos de los autores (base de datos de autores) y con las referencias bibliográficas de los documentos (base de datos documentales).

2.5.2.1. Base de datos de autores

Para no escribir los datos de todos los autores de cada ficha conceptual, hemos creado una base de autores. Los campos que hemos empleado en esta base han sido: número del grupo (campo índice), nombre de los autores, apellidos de los autores, D.N.I., dirección, teléfono (campos texto) y curso (campo atributo). Los autores se han ordenado por orden alfabético de su primer apellido.

Veamos un ejemplo ficticio del grupo 6 en la figura 6 del anexo.

2.5.2.2. Base de datos documentales

Del mismo modo, hemos establecido una base con toda los datos bibliográficos de cada fuente. Los campos dentro de esta base son: abreviatura de la fuente (campo índice), autores de la fuente, título del documento completo, título del artículo o capítulo, (campos texto), editorial, lugar de publicación, año de publicación, edición (campos atributo). Veamos un ejemplo en la figura 7 del anexo.

2.5.3. Recopilación de los datos en las fichas

Tras la definición de la estructura de la base de datos en *MultiTerm*[®], hemos empezado a introducir información en ella. En primer lugar, simplemente hemos rellenado los campos índice *TÉRMS* de las fichas, y los campos texto de *datos sobre los sistemas de conceptos*, pues era la única información que sabíamos de antemano tras la realización de los sistemas de conceptos. Tras esta tarea, se han vuelto a leer exhaustivamente los documentos de vaciado. En cada una de estas lecturas se ha ido anotando, en las fichas, toda la información relativa a la parte de *datos sobre el concepto*; es decir, los datos relacionados con las distintas representaciones de los conceptos de nuestros sistemas: otros términos que representan el concepto de la ficha, definición, explicación e ilustración. Asimismo, hemos escrito las fuentes de las que hemos extraído todos estos datos.

Finalmente, hemos rellenado la parte de la ficha de información sobre el término. Los propios autores de la ficha han elaborado los campos de equivalencia y registro. En cuanto al campo de etimología, como hemos dicho, hemos empleado dos diccionarios de reconocido prestigio en el ámbito lingüístico.

Huelga decir que todas las fichas han sido revisadas varias veces por sus autores y por especialistas en energías renovables.

2.6. Preparación del producto final para el usuario

Una vez finalizada la elaboración de las fichas por parte de todos los grupos, el último paso ha sido unir las todas en un solo fichero. Esta labor ha sido llevada a cabo por la

profesora directora del proyecto y se ha mostrado a los distintos grupos cuál es el proceso. Al no contar con el programa original de *MultiTerm*[®], sino con la versión de demostración, solo hemos podido unir cien fichas por cada energía renovable, que es el número tope que permite esta versión.

3. Ejercicios de búsquedas múltiples en la base de datos

Como ejercicio final de la base de datos, una vez unidas cien entradas de una energía renovable, los estudiantes han practicado búsquedas múltiples mediante la definición de un filtro. Así, por ejemplo, se han localizado todas las definiciones que contenían un determinado término, todas las entradas que empezaban por el término *aerogenerador*, todas las que terminaban por *eólico*, etc. De esta manera, nos hemos asegurado de que los grupos de trabajo no solo dominan el proceso de elaboración de un banco de datos terminológicos, sino que, además, saben manejarlo y buscar información dentro de él.

4. Creación de un glosario y diccionario en Word

Como ya hemos dicho, otro de nuestros objetivos ha sido que los alumnos sean capaces de crear diccionarios y glosarios a partir de un banco de datos. Para ello, a cada grupo de trabajo se le ha repartido una copia en CD-ROM de todas las entradas de la energía renovable que han trabajado. Con esta información activa en *MultiTerm*[®] se ha abierto *Word*[®]. En este programa, *MultiTerm*[®] establece un macro que permite generar, de forma automática, glosarios. Así, todos los estudiantes han constituido un glosario bilingüe. Veamos, en la tabla 1 del anexo, un ejemplo de treinta y dos entradas sobre energía eólica elaboradas por uno de los grupos de trabajo.

De la misma manera, se ha creado un diccionario, también automáticamente, determinando primero los campos que deseábamos incluir en nuestro diccionario. Nosotros hemos decidido generar un modelo de diccionario con las entradas en español, sus equivalentes en inglés, la definición y la explicación. Aquellos grupos que han tenido tiempo han añadido, también, ilustraciones a los diccionarios.

Por último, se han impreso tanto el glosario bilingüe, como el diccionario.

En el anexo, figura 8, mostramos un ejemplo de unas entradas del diccionario¹⁹.

5. Últimas etapas para finalizar el proyecto

Este banco de datos terminológicos se terminará cuando se consiga la versión original del programa *MultiTerm*[®]. Cuando esto ocurra, habrá que unir todas las fichas en una misma base de datos, volverlas a revisar, actualizarlas e incluir nuevas entradas. El banco de datos se instalaría en los ordenadores de la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria para que cualquiera pudiera acceder a él de forma gratuita.

6. Conclusión

Creemos que con este proyecto hemos alcanzado nuestro objetivo inicial: lograr que los estudiantes de traducción e interpretación aprendan a crear y manejar herramientas terminográficas que utilizarán en su carrera profesional. Hemos abarcado tres tipos de útiles terminológicos (un banco de datos terminológicos, un glosario y un diccionario) en dos soportes distintos (soporte informático y papel). Además, hemos acercado al alumno a un entorno colaborativo de un trabajo real con las ventajas e inconvenientes que esto supone.

Esperamos que esta experiencia pueda servir de ejemplo para creaciones futuras de herramientas terminográficas.

7. Notas

¹. En este artículo emplearemos las definiciones dadas por la ISO (*International Organization for Standardization*), pues, se trata del organismo más importante de normalización terminológica a nivel internacional. De las definiciones se ha suprimido todo aquello que no sea definición propiamente dicha, como, por ejemplo, las notas.

². La idea de la elección de este campo de trabajo fue de la profesora Doña Carmen Acuña Partal, anterior docente de la asignatura de Terminología en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

³. Ejemplos de diccionarios de energías renovables son: Scott (1981), Aguilar (1983), Pergamos Press (1986), Slessor (1989), World Energy Council et al. (1992), etc.

⁴. En realidad se matriculan más alumnos, pero asisten a clase, regularmente, unos sesenta.

⁵. Los estudiantes pudieron descargar esta versión de demostración en los ordenadores de sus domicilios gracias a que se ofrece gratuitamente en la página *web* de Trados: <http://www.trados.com>

⁶. Por ejemplo, en el sistema de conceptos de la figura 1, los criterios de división son: tipos de aerogenerador, tipos de aerogenerador por la posición del eje, tipos de aerogenerador por la posición respecto al viento y tipos de aerogenerador por el tipo de orientación.

⁷. Para ampliar la información que damos de *MultiTerm*[®] en este artículo, consúltense su manual (Trados 1997).

⁸. Banco de datos del *Handelshøjskolen i København* (Facultad de Lenguas Modernas de la Universidad de Ciencias Empresariales de Copenhague) que contiene terminología especializada multilingüe.

⁹. Entre paréntesis indicamos el nombre con el que hemos denominado cada campo en las fichas. Hemos designado los campos con los nombres que nos han parecido que representan mejor el objeto de dicho campo.

¹⁰. Se han ideado numerosas definiciones de concepto, así como de término y definición (conceptos que veremos más adelante). No es nuestra intención hacer un recorrido histórico por estas definiciones ni entrar en su crítica, pues de esto ya se han encargado otros autores (Arntz y Picht 1995; Picht 2001).

¹¹. Por falta de espacio, no vamos a discutir aquí cómo hemos llegado a esta conclusión.

¹². Por vocablo entendemos cada una de las unidades autosemánticas con independencia gráfica que conforman un término.

¹³. Pongamos por ejemplo el término *circuito de combustible (del sistema de llenado de la instalación (de combustible))*. Con los paréntesis se indica que este término puede aparecer de las siguientes formas: *circuito de combustible, circuito de combustible del sistema de llenado de la instalación, circuito de combustible del sistema de llenado de la instalación de combustible*.

¹⁴. Por ejemplo, el término del concepto *llenado (normal [bajo presión])* podría encontrarse como: *llenado, llenado bajo presión o llenado normal bajo presión*.

¹⁵. Para establecer un vínculo en *MultiTerm*[®], cuando estamos editando la ficha debemos escribir entre acentos circunflejos el término a cuya ficha queremos ir de forma automática. Una vez grabada la información, el elemento vinculado aparecerá en pantalla con un color distinto al resto del texto para indicar la existencia del enlace. Nosotros hemos elegido el color verde. (Véase ejemplo de ficha en la figura 5 del anexo).

¹⁶. *MultiTerm*[®] solo admite archivos de imágenes de formato (Trados 1997: 3-18): Bitmap, Windows Metafile, Paintbrush, Tagged Image File, Encapsulated Postscript, Postscript y Graphic Image File.

¹⁷. En la parte inglesa no se vuelve a incluir la ilustración, pues ésta es independiente de la lengua.

¹⁸. Como hemos visto, los términos pertenecen al bloque de *datos sobre los términos*, pero también al de *datos sobre el concepto*. En este caso, se trata de los términos del primer bloque mencionado. Como un concepto puede venir representado por más de un término, hemos introducido hasta cinco campos término; aunque, si existieran más, se podrían añadir en la ficha patrón.

¹⁹. La información y las ilustraciones para esta hoja del diccionario han sido tomadas de las siguientes fuentes: IDAE 1992, información oral proporcionada por la empresa ACSA (Aerogeneradores Canarias, S.A.) y las páginas web: <http://usuarios.maptel.es/jjavier/Clasificación.html>; <http://www.xtec.es/~jpujada1/molins/index.htm>, <http://www.eren.doe.gov/win/web.html>, <http://www.windpower.dk/es>.

Bibliografía

- Aguilar Peris, J. 1983. *Diccionario de energía solar*. Madrid : Alhambra.
- Arntz, R., Picht, H. 1995. *Introducción a la Terminología*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Bosch Benítez, A. S. d. *Política de energías renovables para el ahorro energético eólico: papel de Unelco en el desarrollo de energías renovables en Canarias*
[Documento de Internet disponible en
<http://members.es.tripod.de/ama/textoun.htm>]
- Brown, L., ed. 1993. *The New Shorter Oxford English Dictionary on Historical Principles*. Oxford: Clarendon Press. II vol.
- Cabré Castellví, M. T. 1993. *La terminología: Teoría, metodología, aplicaciones*. 1ª ed. Barcelona: Empuriés.
- Felber, H, Picht, H. 1984. *Métodos de Terminografía y Principios de Investigación Terminológica*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Greco, A., ed. 1995. General Aspects of the Concept of Representation. *Cognitive Systems*. Génova. 119-129.
- IDAE (Instituto para la Diversificación y Ahorro de la Energía). 1992. *Manual de Energía Eólica*. Madrid: IDAE (*Cuaderno de energía renovables*, 4).
- ISO 1087-1 2000. *Terminology work – Vocabulary – Part 1: Theory and application. Partial revision of ISO 1987: 1990*. Genève: ISO.
- ISO 1087 704 2000. *Terminology work-Principles and methods*. Genève: ISO.
- Monterde Rey, A. M. Inédito. *Interrelaciones e interdependencias entre distintas formas de representación conceptual: Estudio en tres niveles de especialización en textos sobre instalaciones de combustible de aviones*. Las Palmas de G. C.: Universidad de Las Palmas de G. C.
- Montes Serrano, C. 1992. *Representación y Análisis Formal: Lecciones de Análisis de Formas*. Valladolid: Universidad de Valladolid, Secretariado de Publicaciones.
- ÖNORM A 2704 1990. *Terminologie. Allgemeine Grundsätze für Begriffe und Bezeichnungen*. Wien.
- Pergamon Press 1986. *Energy Terminology. A multilingual Glossary. Un glosario multilingüe*. 2ª ed. London: Pergamon Press.

- Picht, H. 1994. Entstehung, Grundlage und Anwendung der DANTERM-Klassifikation. *Festschrift til Gert Engel i anledning af hans 70 års fødselsdag. Handelshøjskole Syd*. 115-126.
- Picht, H. 2001. La representación de objetos y conceptos. *Panorama actual de la Terminología*. Granada: Comares. [En prensa].
- Real Academia Española 1992. *Diccionario de la lengua española*. 21ª ed. Madrid: Espasa-Calpe. [CD-ROM].
- Scott, J; Smith, P. 1981. *Dictionary of Waste and Water Treatment*. London-Boston: Butterworths.
- Slessor, M. 1989. *Dictionary of Energy*. New York: Macgraw-Hill.
- Stockinger, P. 1993. Conceptual analysis, knowledge management, and conceptual graph theory. *Lenguas Modernas*. Chile: Universidad de Chile. 20: 5-53.
- Trados. 1997. *MultiTerm: User Guide*. Stuttgart: Trados.
- World Energy Council, Comité Español del Consejo Mundial de la Energía, EDF, UNESCO 1992. *Energy Dictionary, Dictionnaire de l'Energie, Energiewörterbuch, Diccionario de la Energia*. Jouve Systemes d'Information.
- Wright, S. E., Budin, G., eds. 1997. *Handbook Of Terminology Management*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins. vol. 1.
- Wüster, E. 1968. *The Machine Tool: An Interlingual Dictionary of Basic Concepts*. London: Technical Press.

9. ANEXOS

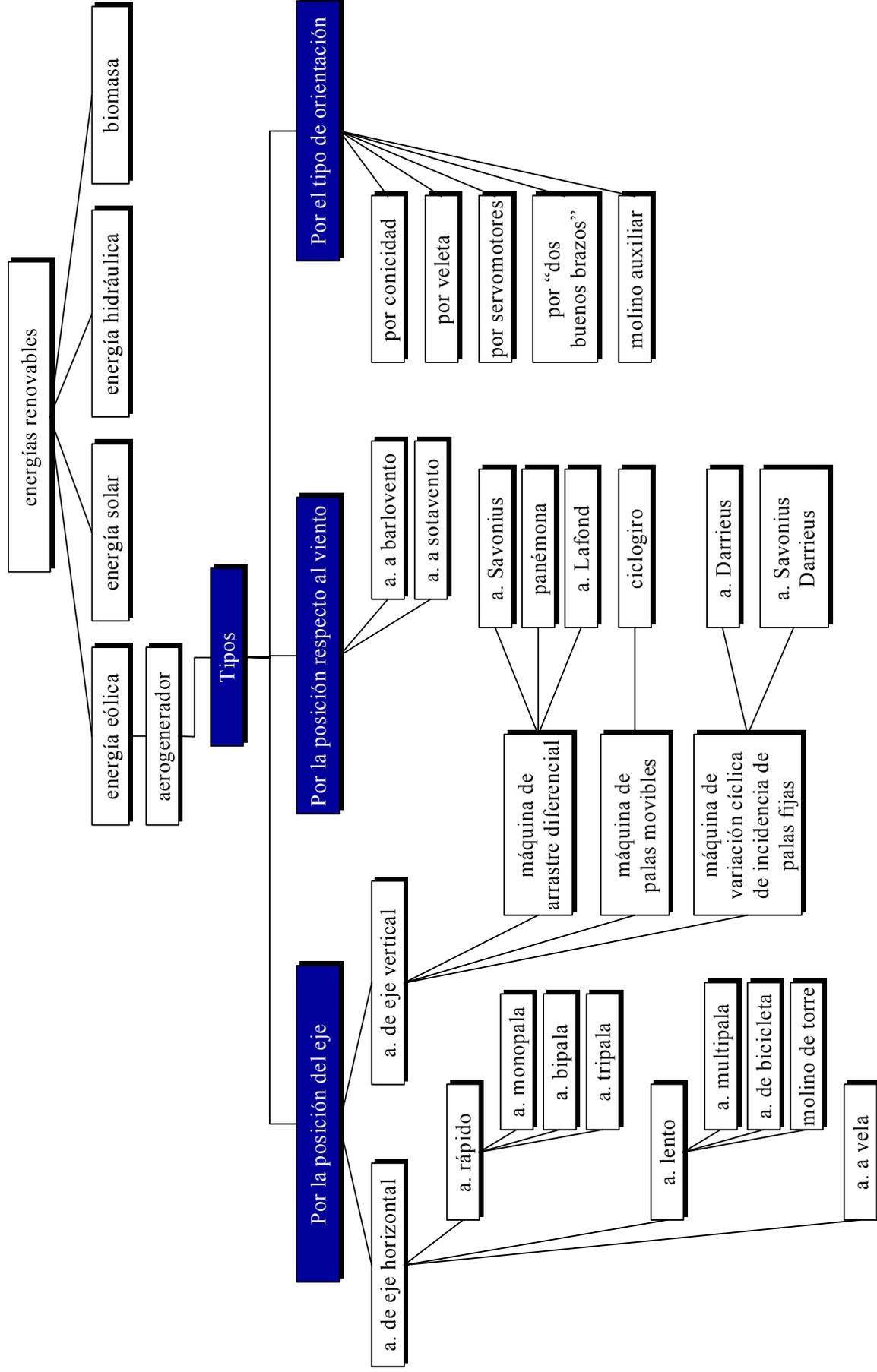


Figura 1. Ejemplo de sistema de conceptos

The screenshot shows the TRADOS MultiTerm '95 Plus! interface with the following fields and annotations:

- Encabezamiento:** PROYECTO (Energías renovables), ÁREA.
- Datos administrativos:** CLAS. DANTERM, AUTORES, FECHA REV., FECHA ELAB., CTO. GEN.SUP., CTO. GEN. SUB., CTO. PART. INC., CTO. ESP. PAR., CTO.CRO.SUP, CTO.CRO.SUB.
- Conceptos relacionados:** TÉRMINO/S (es), DEFINICIÓN, EXPLICACIÓN, COMENTARIOS.
- Formas de representación del concepto:** TERM/S (en), DEFINITION, EXPLANATION, ILUSTRACIÓN, COMMENT/S.
- Campos relacionados con distintos bloques:** FUENTE p.p., SOURCE p.p.
- Información sobre cada término:** TÉRMINO 1 (es), TÉRMINO 2 (es), TÉRMINO 3 (es), TÉRMINO 4 (es), TÉRMINO 5 (es), TERM 1 (en), TERM 2 (en), TERM 3 (en), TERM 4 (en), TERM 5 (en).

The status bar at the bottom displays: TERM 2 (en) -> ETIMOLOGY -> SOURCE

Figura 2. Ficha modelo de entrada

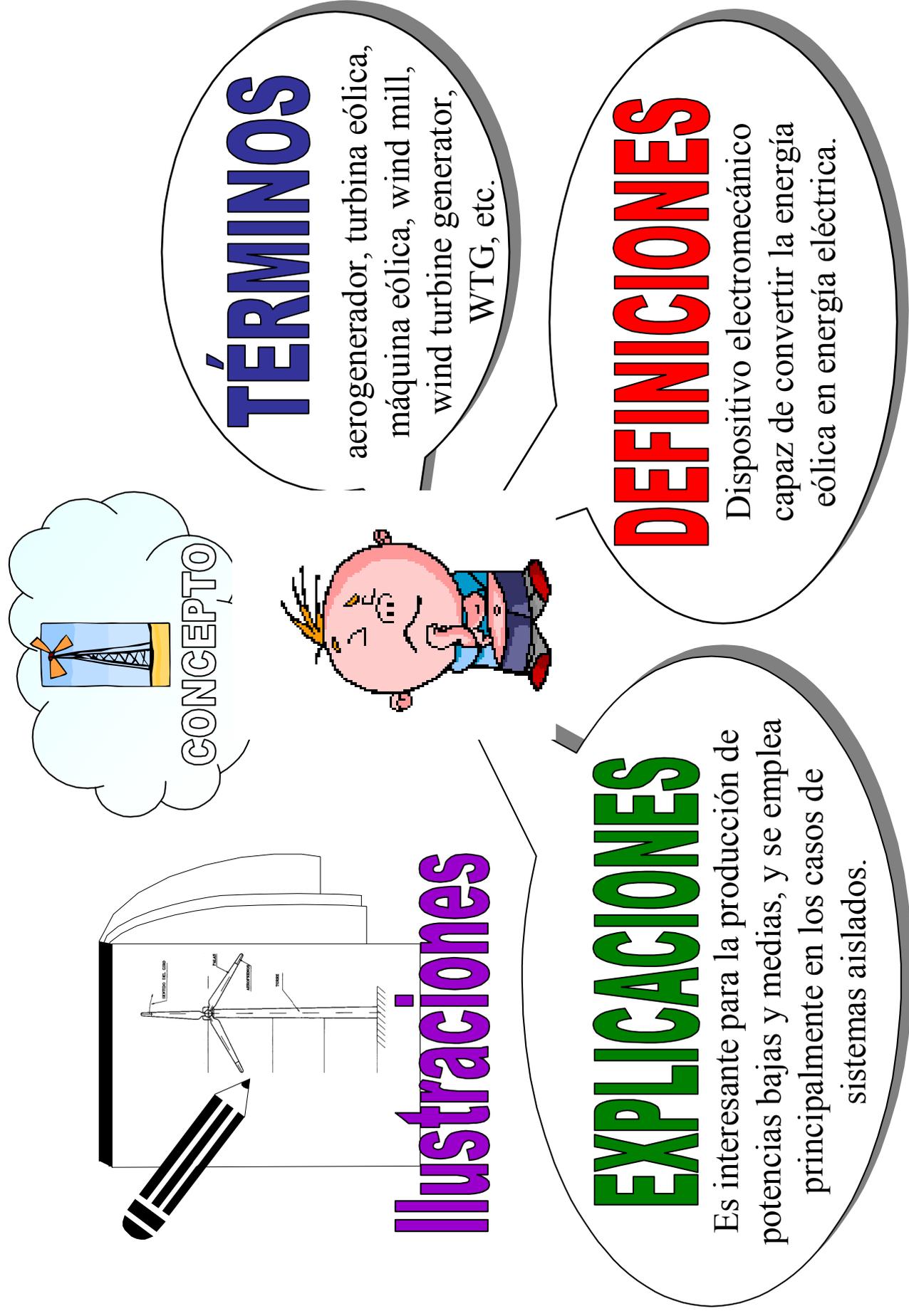


Figura 3. Representaciones del concepto



Figura 4. Definición de la base de datos en MultiTerm

TRADOS MultiTerm '95 Plus! - GRUPO8.MTW <Ver>

Archivo Editar Ver Buscar Ayuda

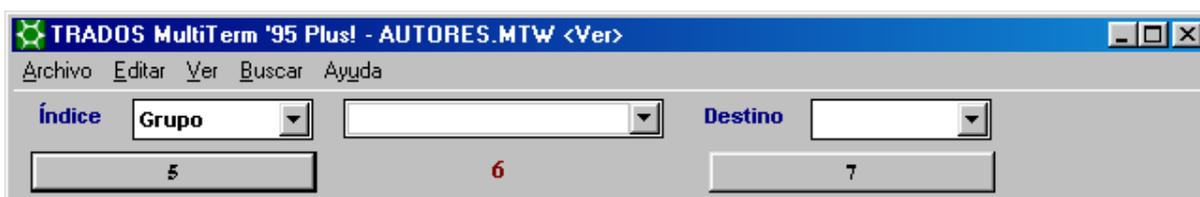
Índice **TÉRMINO 1 (es)** Destino **TERM 1 (en)**

máquina eólica ráp.. **pala** **rotor**

Nº de entrada	24	
PROYECTO	Energías renovables	
ÁREA	Energía eólica	
CLAS. DANTERM	N1500	
AUTORES	Grupo 21	
FECHA REV.	mayo 2000	
FECHA ELAB.	mayo 1996	
CTO. PART. INC.	aerogenerador de eje horizontal	
CTO. ESP. PAR.	aerofreno, protector del buje	
TÉRMINO/S (es)	pala, aleta (MAEfin)/	
DEFINICIÓN	Elemento del aerogenerador que capta la energía cinética del viento y la transforma en energía mecánica. (GARene)/	
EXPLICACIÓN	Las palas suelen estar fabricadas con resinas de poliéster reforzadas con fibra de vidrio, en construcción ligera, y montadas sobre una viga soporte que dispone en su raíz de 30 tuercas especiales empotradas para su fijación al cubo del rotor. El número de palas es normalmente de dos (aerogenerador bipala) o tres (aerogenerador tripala), si bien existen prototipos de aerogenerador monopala. En la actualidad se fabrican pequeños molinos domésticos de dos o tres palas, capaces de cubrir las necesidades de una vivienda o una granja. ACSA	
TERM/S (en)	blade VESTAS	
DEFINITION	The component of a wind turbine rotor that is driven by the wind, thus producing an useful torque at the rotor shaft by aerodynamic forces.	
EXPLANATION	The blades are made from fibre-glass reinforced polyester or epoxy. The shells are made in a light sandwich construction and are mounted on a supporting closed beam fitted at the root and with 30 embedded special threaded bushings. VESTAS	
ILUSTRACIÓN	Fotografía de dos palas colocadas en el suelo y separadas por un rotor. NREL	
TÉRMINO 1 (es)	pala	
	EQUIVALEN. (es-en) Este término es totalmente equivalente a "blade".	
	ETIMOLOGÍA Del latín "pala". DRAE	
	REGISTRO Lengua común.	
TERM 1 (en)	blade	
	ETIMOLOGY OE "blaed", pl. "baldu", = OFris. "bled", OS (Du.) "blad", OHG "blat" (G Blatt), ON "blad" leaf, blade of rudder, knife, etc., f. Gmc, perh. pa. ppl formation on the base of "blow". OXF	
	REGISTER Common language.	
TÉRMINO 2 (es)	aleta ACSA	
	EQUIVALEN. (es-en) Este término es totalmente equivalente a "blade" desde el punto de vista conceptual, pero no desde el semántico pues "blade" significa literalmente, en este caso, "pala".	
	ETIMOLOGÍA Diminutivo de "ala" del latín "ala". DRAE	
	REGISTRO Lengua común.	

Término de destino -> REGISTER

Figura 5. Ejemplo de entrada en el banco de datos terminológicos de energías renovables



Nº de entrada	6
Curso	1997
Apellidos autor 1	Acosta Benitez
Nombre autor 1	Margarita
Dirección autor 1	Avd. Escaleritas nº 56, 2º D. Las Palmas de G. C.
Teléfono autor 1	928-25-67-85
D.N.I. autor 1	45.687.543
Apellidos autor 2	Cáceres Sosa
Nombre autor 2	Eduardo Manuel
Dirección autor 2	C./ Pérez del Toro nº 6, 2º. Las Palmas de G. C.
Teléfono autor 2	928-27-34-212
D.N.I. autor 2	45.634.124
Apellidos autor 3	Monzón Álvarez
Nombre autor 3	Mónica
Dirección autor 3	Avd. Escaleritas nº 5, 1º A. Las Palmas de G. C.
Teléfono autor 3	928-25-23-32
D.N.I. autor 3	44.234.534
Apellidos autor 4	Rodríguez Betancor
Nombre autor 4	José
Dirección autor 4	C/ López Botas, nº 5. Las Palmas de G. C.
Teléfono autor 4	928-20-23-85
D.N.I. autor 4	45.456.098
Apellidos autor 5	Santana Santana
Nombre autor 5	Begoña María
Dirección autor 5	C./ Tomás Miller nº 23, ático B. Las Palmas de G. C.
Teléfono autor 5	928-26-34-54
D.N.I. autor 5	42.076.332
Grupo	6

Figura 6. Ejemplo de entrada en base de datos de autores

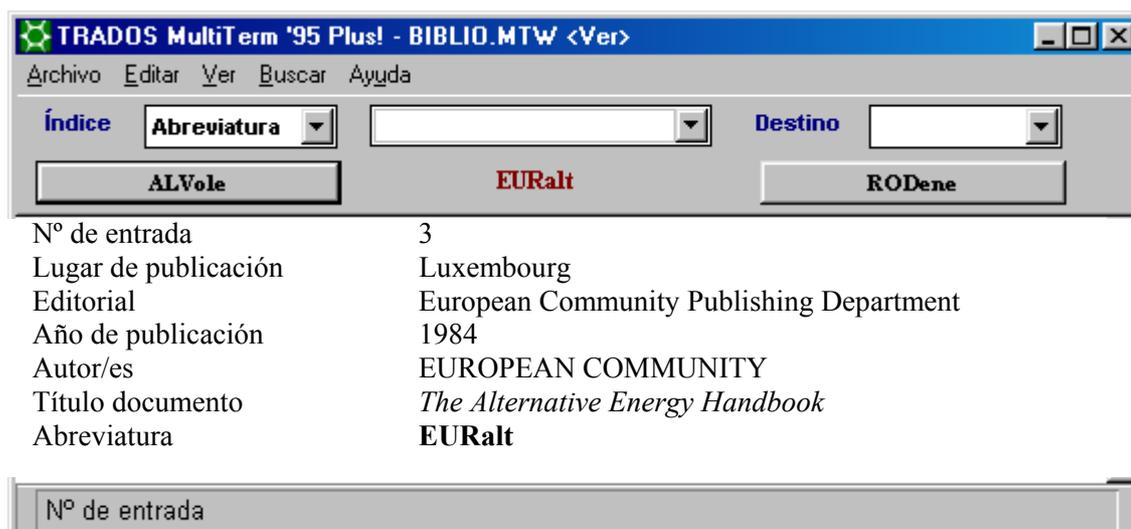


Figura 7. Ejemplo de entrada en base de datos documentales

ESPAÑOL	INGLÉS
aerogenerador	aerogenerator
aerogenerador bipala	two-bladed wind turbine
aerogenerador Darrieus	Darrieus wind turbine
aerogenerador Darrieus-Savonius	aerogenerator Darrieus-Savonius
aerogenerador de eje horizontal	horizontal-axis wind turbine
aerogenerador de eje vertical	vertical-axis wind turbine
aerogenerador monopala	single-bladed rotor
aerogenerador multipala	bicycle multi-bladed wind turbine
aerogenerador multipala americano	multi-bladed low-speed wind turbine
aerogenerador Savonius	Savonius wind turbine
aerogenerador tripala	three-bladed rotor
aleta estabilizadora	tail vane
alternador	alternator
(conjunto) góndola	nacelle
dinamo	induction generator
dispositivo autoorientable	self-directing wind rotor
dispositivo de almacenamiento	energy storage systems
dispositivo de almacenamiento por aire comprimido	compressed air storage system
eólica auxiliar	auxiliary wind wheel
giromill	giromill
máquina eólica lenta	slow wind rotor
máquina eólica rápida	fast wind rotor
pala	blade
rotor	rotor
rotor a barlovento	upwind rotor
rotor a sotavento	downwind rotor
rotor multipala de bicicleta	bicycle multibladed rotor
sistema de almacenamiento térmico	thermal energy storage system
sistema de generación	generating system
sistema de transmisión	transmission
sistema inercial	inertial energy storage system
soporte	support

Tabla 1. Ejemplo de glosario bilingüe de energía eólica

aerogenerador, máquina eólica, turbina (eólica), molino, rotor, aeroturbina. *(DEFINICIÓN)* Dispositivo electromecánico capaz de convertir la energía eólica en energía eléctrica. *(EXPLICACIÓN)* Son interesantes para la producción de potencias bajas y medias, y se emplean principalmente en los casos de sistemas aislados. Por la posición de su eje, los aerogeneradores pueden ser de eje horizontal o vertical; por su posición respecto al viento, aerogeneradores a barlovento y a sotavento y por el tipo de orientación se clasifican en aerogeneradores por conicidad, por veleta, por servomotores, por "dos buenos brazos" y molino auxiliar.

(TERM/S en) aerogenerator, wind turbine, wind turbine generator, WTG, wind generator, wind mill, rotor.

aerogenerador bipala.

(DEFINICIÓN)

Aerogenerador de eje horizontal caracterizado por tener dos palas. *(EXPLICACIÓN)* Se trata de una máquina muy simple, en particular, por su tipo de regulación. Posee velocidades de giro muy elevadas, lo que proporciona gran rendimiento. *(TERM/S en)* two-bladed wind turbine, double-bladed wind turbine.



aerogenerador de eje vertical.

(DEFINICIÓN)

Aerogenerador provisto de un rotor de eje vertical. *(EXPLICACIÓN)* Aerogeneradores de este tipo son: el Savonius, el Darrieus, el Savonius-Darrieus, el Lafond, el ciclo giro y la panémona. El movimiento de rotación de las máquinas de este tipo se basan en el movimiento que el viento ejerce sobre los cuerpos huecos o disimétricos, originando fuerza de intensidad muy diferente según la orientación de los cuerpos respecto a la dirección del viento. Este tipo de aerogeneradores necesita motorización, ya que sus perfiles aerodinámicos y la simetría de sus palas no permite el autoarranque. En zonas que produzcan de 1.800 a 2.500 kwh/año genera aproximadamente la mitad de energía eléctrica. *(TERM/S en)* vertical-axis wind turbine, rotor with a vertical or cross wind axis.

aerogenerador monopala.

(DEFINICIÓN)

Aerogenerador de eje horizontal, tipo hélice, de flujo axial, que se compone de una sola pala. *(EXPLICACIÓN)* El aerogenerador monopala puede considerarse una versión avanzada del clásico aerogenerador multipala, de pequeña potencia, utilizada en el pasado para el bombeo de agua. *(TERM/S en)* single-bladed rotor.



aerogenerador Darrieus, molino de catenaria.

(DEFINICIÓN) Aerogenerador de eje vertical integrado por varias palas cuya sección recta tiene la forma de un perfil aerodinámico.

(EXPLICACIÓN) Su maquinaria de conversión, caja de engranajes y generador se encuentran en el suelo, lo que permite que el rotor de la turbina sea soportado por cables.

(TERM/S en) Darrieus wind turbine, Darius-type wind turbine, egg beater.



aerogenerador multipala americano, molino americano; molino eólico lento.

(DEFINICIÓN)

Aerogenerador de eje horizontal formado por una rueda compuesta de un número de palas que puede oscilar entre doce y veinticuatro y que cubre casi toda la superficie del disco. *(EXPLICACIÓN)* Este tipo de rotor suele tener un diámetro de 5 a 8 metros y se pone en funcionamiento con un viento de 2 ó 3 metros por segundo, aunque que no alcanzan su máxima potencia hasta velocidades mayores. Sus palas son perfiles delgados ligeramente cóncavos.

(TERM/S en) multi-bladed low-speed wind turbine; american wind mill; U.S. farm wind mill multi-bladed.



aerogenerador Darrieus-Savonius, aerogenerador Savonius-Darrieus.

(DEFINICIÓN) Aerogenerador de eje vertical mixto fruto de la incorporación en un aerogenerador Darrieus de uno o varios rotores Savonius que hacen posible su arranque.

(TERM/S en) aerogenerator Darrieus-Savonius, aerogenerator Savonius-Darrieus.



aerogenerador de eje horizontal.

(DEFINICIÓN)

Aerogenerador provisto de un rotor de eje horizontal. *(EXPLICACIÓN)* Este aerogenerador no goza de algunas ventajas de tipo estructural como son la necesidad de orientación y la simetría de palas, que permiten el aprovechamiento de vientos de cualquier dirección y una menor complejidad en su mantenimiento. Aerogeneradores de eje horizontal son: aerogeneradores rápidos (monopala, bipala y tripala), aerogeneradores lentos (multipala, de bicicleta y molino de torre) y aerogeneradores a vela. El movimiento primario de este tipo de aerogenerador se produce en un eje horizontal paralelo al plano.

(TERM/S en) horizontal-axis wind turbine.

aerogenerador Savonius, molino de cuchara.

(DEFINICIÓN)

Aerogenerador de eje vertical que posee dos o tres palas de perfil aerodinámico en forma curva apoyadas en sus extremos en los dos ejes de giro. *(EXPLICACIÓN)* Su característica principal es que gira sin importar la dirección de la que provenga el viento. El principio físico que rige su funcionamiento es el de la diferencia existente entre la fuerza de arrastre ejercida sobre un cuerpo cóncavo y la ejercida sobre un cuerpo convexo de la misma sección transversal.

(TERM/S en) Savonius wind turbine.



Figura 8. Ejemplo de página de diccionario en papel

MUNDOS CULTURALES DE RUSIA Y SU REFLEJO EN LA ASIGNATURA "CULTURA Y CIVILIZACIÓN" DENTRO DE LA ENSEÑANZA DE RUSO EN LA FACULTAD DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Natalia Moshchinskaya y Jadwiga Stalmach Pajestka
Academia de Ciencias de Rusia y Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

En nuestra presentación se trata la formación de la comunicación intercultural de los estudiantes de ruso, que consiste en el dominio de la información etnográfica, paralingüística y lingüística, así como los conocimientos específicos que componen la visión del mundo del portador de la lengua y cultura rusas. Estudiaremos estereotipos de las representaciones culturales de los españoles sobre Rusia. La carencia que tienen los estudiantes de las asociaciones culturales revela que las representaciones acerca de la cultura de la lengua estudiada están insuficientemente formadas. La limitación de conocimientos sobre la cultura de Rusia exige una cuidadosa planificación de la asignatura "Cultura y Civilización" en la que deben estar presentados los más diversos "mundos culturales": el mundo de la historia, el mundo del arte, el mundo de las tradiciones rusas, etc., y en la que se trabajarán las categorías clave, tales como la fe, la nación, el totalitarismo, la revolución, la emigración, etc. que permiten comprender la cultura rusa.

Abstract

In our paper, we have dealt with training in inter-cultural communication for students of Russian. The training consists of ethnographic, linguistic and paralinguistic information together with the specific knowledge which makes up the world vision of a native of the Russian language and culture. We look at the stereotypes which exist in Spain with respect to Russian culture. The general lack of cultural associations manifested by our students shows that there is a significant gap in their training which should be covered. This limitation, their lack of knowledge with respect to the Russian culture, demands us to plan the subject 'Civilization and Culture' meticulously in order to touch upon a wide range of subjects pertaining to many different 'cultural worlds': the world of History, the world of Art, Russian traditions etc. whilst working within these categories on key points such as Faith, Nationhood, Totalitarianism, Revolution, Emigration, etc. in order for the student to gain an overall comprehension of Russian culture.

Los múltiples proyectos de la Comunidad Europea, del Consejo de Europa y de la UNESCO se basan en el principio de multiculturalidad como fundamental para el sistema de educación. Por lo tanto, a la hora de enseñar una lengua extranjera, la formación de los alumnos en la comunicación intercultural aparece como uno de los enfoques más importantes. Lo dicho se torna más importante si señalamos que muchos estudiosos están de acuerdo con el punto de vista de Franz Boas, el cual protestaba contra la idea de que cada cultura constituye una monada singular e independiente, y demostraba que todas las culturas están correlacionadas y continuamente intercambian sus pertenencias, y una cultura no suele ser asociada con el genio de una nación (citado por Вержбицкая 2001: 38)

Sin embargo, según Mamontov, los representantes de una comunidad lingüístico-cultural, al entrar en contacto con los representantes de una comunidad distinta a la suya e incluso cuando hablan la lengua de sus usuarios, actúan según "sus" modelos de comportamiento usando "sus" medios verbales y no verbales de la comunicación, y se apoyan en "sus" conocimientos de fondo (МАМОНТОВ 2000: 99). De esta manera cuando enseñamos una lengua extranjera también enseñamos su cultura. En el proceso de la enseñanza de la lengua "ajena" y su cultura se subraya constantemente que durante la comunicación los comunicantes, cuyas lenguas maternas son distintas, pero hablan una lengua común, siempre tienen en cuenta las tradiciones, las costumbres, las normas de comunicación y las orientaciones que pertenecen a sus culturas maternas. Lo importante es que los comunicantes durante la comunicación tomasen en consideración también las tradiciones, las costumbres y las normas de comunicación de sus interlocutores. La comunicación puede tener lugar solamente si se supera tanto la barrera lingüística como la cultural.

Una de las dificultades principales a la hora de enseñar la lengua extranjera es conseguir que el alumno domine la *visión del mundo* de un pueblo "ajeno" tomando en cuenta su propia cultura. Tanto los profesores como los alumnos deberían ser conscientes de ella. Respecto a lo dicho debería construirse un modelo de la enseñanza nacional orientado. Nos parece que la asignatura "Cultura y civilización" debería estar orientada a la formación de los estudiantes en la "multiculturalidad" en el plano de las exigencias de la Comunidad Europea, el Consejo de Europa y la UNESCO. Para hacerlo posible es imprescindible en primer lugar descubrir las representaciones principales de los estudiantes españoles acerca del país de la lengua estudiada. Por eso mismo, antes de construir un modelo nacional y orientado a los españoles que estudian la lengua rusa, decidimos mostrar qué representaciones elementales acerca de Rusia y sus habitantes tienen los alumnos españoles. En el experimento participaron estudiantes de la Facultad de Traducción e Interpretación, de Filología Inglesa así como de Geografía e Historia de la Universidad de Las Palmas. Para realizar este tipo de experimento nos animaron los materiales publicados en el libro de S. G. Ter-Minasova *Lengua y la comunicación intercultural* (ТЕР-МИНАСОВА 2000: 41). En dicho libro se muestra un mapa cultural de Europa presentado por el Centro de la Comunicación Intercultural de Noruega en el Congreso Internacional SIETAR celebrado en Finlandia en el año 1994. El mapa no refleja rasgos geográficos y

políticos de los países europeos, sino la percepción de estos países, y se basa en los estereotipos de las representaciones culturales propios a los noruegos. En dicho mapa, en lugar de los nombres de los países correspondientes, aparecen los estereotipos que los noruegos asocian con un país determinado. Por ejemplo, Italia la asocian con la mafia, Inglaterra con Carlos y Diana, Irlanda con el IRA, Rusia con los rusos.

Tal mapa daba la posibilidad de visualizar las asociaciones culturales relacionadas con Europa que están presentes en la conciencia de los habitantes de un país y reflejaba *la visión del mundo* condicionada por la historia, la geografía, la cultura y por otros factores «в пределах единого объективного мира» (“en el reparto del único mundo objetivo”) (КОЛШАНСКИЙ 1990: 90).

A título del experimento, a los estudiantes españoles se presentó una encuesta en la lengua española que citamos a continuación.

ENCUESTA

Cuando llegan ustedes a un país extranjero o en su país, encuentran a extranjeros prácticamente enseguida, entienden que las personas de otros países se diferencian de ustedes. Lo evidencia el comportamiento, su fisonomía, rasgos de su vida, etc. Al juntar estas singularidades y diferencias podemos hablar del carácter nacional particular de tal o cual nación. Generalmente poseemos estereotipos que se asocian con uno u otro país y sus habitantes.

Para el experimento lingüístico-cultural, en el cual se pretende esclarecer las representaciones de los españoles acerca de los rusos se les pide que escriban las respuestas a las siguientes preguntas sin pensar mucho. No es obligatorio firmar la encuesta. Les pedimos que pongan la edad y la profesión.

1. ¿Qué palabras les vienen a la cabeza cuando hablamos de Rusia?
2. ¿Qué palabras les vienen a la cabeza cuando hablamos de
 - a) de los rasgos básicos del carácter ruso
 - b) de la vida contemporánea
 - c) de la economía
 - d) de la naturaleza
 - e) de la cultura.

La encuesta fue realizada entre 78 estudiantes. Citamos las respuestas de los estudiantes ordenadas por el factor frecuencia. Entre paréntesis aparece el número de veces

que aparece dada palabra como respuesta a la pregunta dada.

1. frío (50); vodka (46); comunismo (16); Moscú (14); Lenin (11); Stalin, Gorbachov (11); la plaza Roja (9); Kremlin (8); zar, Kurks (7); Putin (6); guerra, Anastasia (5); perestroika, Siberia (4); San Petersburg, rojos, la revolución, Dostoievski, la ropa de invierno (3); ballet, pobreza, las rubias, el Teatro Bolshoi, dictadura, Yeltsin, iconos, Marks, KGB, mafia, el proletariado, Rasputín, miseria, la nieve, Chechenia, bombas nucleares (1).

2a) fríos (10); serios (8); callados (5); fuertes (5); brutos (4); cerrados (4); gente alegre (3); estrictos (2); lejanos (2); bien educados, piensan que pueden comprar todo, sinceros, puntuales, trabajadores, enérgicos, sociables (1).

2b) pobre (4); muchas armas, conflictos, miseria, poco organizada, complicada, más pobre que antes; el país que no puede encontrar su destino después de las pruebas fallidas de construir el comunismo, intentos de mejorar, prueban modernizarse, la radiactividad, más libertad, difícil, difícil por el frío, el zarismo (1).

2d) la nieve (6); un paisaje pobre (4); la vegetación pobre (3); pocos árboles (2); rica, montañas altas, lluvias, bosques, vegetación pobre por causa del frío, la naturaleza fría, ríos, país demasiado grande, estepas, un país frío con unos bosques enormes (1).

2e) ballet (3); interesante, vestimenta popular (2); una literatura grande, antigua, bailes populares, la gente culta, Raskolnikov, canciones rusas, bailes, una lengua difícil (1).

Nos parecía interesante contrastar los resultados obtenidos en la encuesta realizada por nosotros y decidimos realizar una encuesta sobre España entre los estudiantes rusos de distintas facultades (Facultad de Pedagogía, de Economía, de Sociología, de Lenguas Extranjeras) tanto en Moscú como en ciudades de provincias: Velsk en la provincia de Arjanguielsk y Sokol en la provincia de Vologodsk.

Los primeros puestos los han ocupado las siguientes palabras ordenadas según la disminución de la frecuencia:

1) sol (17); fútbol (16); corrida (15); Madrid (10); mar (9); fiestas (7); Don Quijote (6); Salvador Dalí (5); Lorca (4); Don Juan (3); toros, guitarra (2); Andalucía, Goya, Carmen, castañuelas, descanso, sombrero, el país del amor; flamenco, fiesta, yo quiero vivir allí (1).

2a) alegre (15); caliente (10); temperamental (6); apasionado (5); violento (3); sangre caliente (2); despreocupación, durante la guerra - valientes, alegres, misterioso, el

pueblo ardiente, impulsivo, lleno de amor, fogoso, emocional, expansivo, caprichoso (1).

2b) turismo (6); un rey guapo e inteligente; cansada - les gusta demasiado el ruido; el fútbol es todo para ellos (1).

2c) estable (4); la economía depende del turismo (3); pueden vivir sin ninguna economía; puede ser mejor; en el nivel más alto que en Rusia; unos viven como ricos y otros como pobres, pero viven bien; un país floreciente; en desarrollo; irregular; el nivel medio (1).

2d) bonita (12); caliente (8); siempre verde, montañas, calor, los lugares pintorescos, los cactus, se preocupan poco por la naturaleza, no corriente, olivos, palmeras, arena, un rincón del paraíso, exótica (1).

2e) la música popular (5); los bailes populares (4); Carmen, Don Quijote (3); la pintura (2); una historia rica, la corrida, Velázquez, Goya, castañuelas, Lorca, la cultura contemporánea no muy desarrollada, el teatro de García Lorca, los toreadores, Salvador Dalí, el fútbol tradicional, flamenco, El Greco (1).

Al hablar de estudiantes rusos debemos señalar que su *visión del mundo* de España se formaba bajo la influencia de las obras estudiadas o recomendadas para el estudio en la escuela, tales como *El Quijote* de Cervantes, la poesía de García Lorca así como la publicidad que en los últimos años propaga activamente el descanso en España.

Podemos destacar que los estereotipos que reflejan la *visión del mundo* de España de los estudiantes de la capital y de las provincias prácticamente no se distinguen en nada. Probablemente ocurre así porque la base de los programas en la mayoría de los centros de enseñanza en Rusia es la misma y durante la enseñanza y aprendizaje de la cultura mundial se asigna a la cultura española un lugar bien determinado e importante. No obstante, la cultura española se estudia más ampliamente en los centros educativos de la capital y por eso en la encuesta realizada entre los estudiantes moscovitas mucho más frecuentemente aparecen nombres de Lorca, Goya o El Greco. La ópera *Carmen*, compuesta por el compositor francés Bizet, es muy conocida en Rusia y por eso el nombre Carmen igual que el de Don Quijote ya hace tiempo entró en el círculo de las representaciones de la cultura mundial, es decir, de las representaciones consolidadas en la conciencia de los portadores de la lengua rusa y que éstos los usan en su discurso diario. Por lo dicho no sorprende nada que estos nombres figuren en las respuestas a las preguntas número 1 y 2e.

En el caso de los estudiantes españoles la *visión del mundo* de Rusia está relacionada

con el frío (frío, la gente fría, nieve). El vodka es un estereotipo nombrado en la encuesta por casi 70% de los estudiantes. Debemos señalar que en España, donde básicamente se bebe vino, a las bebidas tan fuertes como vodka se tiene una relación negativa. Los estudiantes explicaban que "los rusos beben vodka para defenderse del frío", "en invierno la gente no tiene nada que hacer por lo tanto bebe vodka", "beben vodka para vivir más alegremente".

Es interesante destacar que el grupo siguiente de reacciones que encontramos en la encuesta está relacionado con el pasado comunista en Rusia (comunismo, Lenin, Stalin). Tales reacciones como Kursk, Putin, la guerra, la pobreza, la miseria, la mafia y otros están suscitados por los telediarios. El nombre de Anastasia, la hija del último zar de Rusia, está relacionado con algunos programas y películas presentados en la televisión.

En la enseñanza española se dedica muy poco espacio y tiempo para la historia y la cultura rusas. En los manuales de historia aparecen solamente los acontecimientos relacionados con la Revolución de Octubre y por eso los conocimientos de los estudiantes en esta área son muy limitados.

La presentación de estereotipos asociativos atestigua que la *visión del mundo* de Rusia y de los rusos de los estudiantes españoles, incluso entre los que estudian la lengua rusa, está formada muy débilmente y es imprescindible formarla.

Para que haya comunicación no basta solamente poseer la competencia lingüística. Es necesario infiltrarse en la cultura de los portadores de la lengua estudiada, someterse a la influencia de la cultura encerrada en ella. Entonces a la *visión del mundo* de la lengua y cultura maternas, que son principales y básicos, se sobrepone la *visión del mundo* de la lengua estudiada. El conocimiento verdaderamente profundo de la lengua extranjera no puede limitarse al conocimiento de su sistema léxico-gramatical y a la habilidad de saber hablarlo, es decir, entender y construir textos. El verdadero dominio de la lengua se debe comprender como "casa de la existencia del espíritu de la nación" de su portador (М. Санчес Пуиг, Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова 2001:16-17).

La pobreza de las representaciones acerca de la cultura rusa descubierta por nosotros plantea la necesidad de una enseñanza y un aprendizaje más profundos y cuidadosos de la *visión del mundo* de los usuarios del idioma ruso, es decir, *mundos culturales* en el amplio sentido, la imagen de la vida de los habitantes de Rusia, el carácter nacional, la mentalidad etcétera. Una atención aparte debe recaer en las peculiaridades específicas y nacionales de

los componentes de las culturas que se comunican. Estas particularidades hacen que los distintos componentes realicen la función etnodiferencial. Precisamente estas singularidades pueden dificultar el proceso de la comunicación intercultural.

Como señalan algunos estudiosos rusos (АНТИПОВ, ДОНСКИХ, МОРКОВИНА, СОРОКИН 1989: 77) los componentes de la cultura que transportan el matiz cultural y específico pueden relacionarse:

- con tradiciones culturales así como con las costumbres definidas como tradiciones en la esfera socio-normativa de la cultura y con las ceremonias que desempeñan la función de la iniciación inconsciente en las exigencias normativas dominantes en el sistema dado;
- con el punto de vista estrechamente unido con las tradiciones;
- con el comportamiento cotidiano (hábitos de los representantes de la cultura dada, las normas de comportamiento aceptadas en distintos grupos sociales) así como con los códigos mímicos y pantomímicos relacionados con ellos y usados por los portadores de alguna comunidad linguo-cultural;
- la *visión del mundo* nacional, que refleja la específica de la percepción del mundo que nos rodea, las singularidades nacionales del pensamiento de los representantes de una u otra cultura;
- la cultura artística que refleja las tradiciones culturales de uno u otro *ethnos*;

El portador de la lengua y cultura nacional domina las singularidades específicas. En la comunicación intercultural es imprescindible tomar en consideración las particularidades del carácter nacional de los comunicantes, la especificidad de su carácter emocional, las singularidades nacionales y específicas del pensamiento. Y así, en el portador de la lengua rusa, según las palabras de Berdaev

[...] no hay estrechez del hombre europeo, que concentra su energía en el pequeño espacio del alma, no hay esta parsimonia, economía del espacio y tiempo, de la intensidad de la cultura. El poder de la amplitud del alma rusa da lugar a una cadena de cualidades y carencias rusas. La pereza rusa, la despreocupación, la falta de iniciativa, el sentido de responsabilidad muy mal desarrollado están relacionados con lo que acabamos de decir. La gran tierra rusa, amplia y honda, siempre ayuda al hombre ruso y lo salva. El hombre ruso siempre deposita demasiadas esperanzas en la tierra rusa, en la madre Rusia. (1990: 22)

Sin duda, las condiciones de vida modernas al influir en toda la constitución de la comunidad linguo-cultural cambian en alguna medida rasgos del portador de la lengua rusa, señaladas por Berdaev. Pero el hecho que éste determinó correctamente la esencia del hombre ruso confirman las palabras del viejo Mijaíl Zadornov del monólogo *Nosotros*:

¡Somos gente extraña! Queremos vivir como todos y al mismo tiempo no queremos parecernos a los demás. Tenemos desempleo cuando falta mano de obra. Somos miedosos en la vida cotidiana, pero en la guerra siempre somos héroes. Algunas veces sentimos gran placer en la pelea igual que en el sexo. Perezosos, pero enérgicos. Nos cansamos durante el descanso y descansamos en el trabajo. Nos resulta más fácil encontrar un todoterreno que arreglar las carreteras. Somos pobres, pero bien vestidos. Odiamos el occidente, pero en todo lo imitamos, etcétera.

Sin duda alguna, este es un retrato caricaturizado del portador contemporáneo de la lengua rusa, pero muchas contradicciones del carácter nacional se reflejan fielmente en el texto del escritor anciano. Todas estas singularidades nacionales y específicas también hay que tener en cuenta cuando se planifica la asignatura "Cultura y Civilización".

De esta manera, el objeto de la enseñanza de la cultura y civilización es la específica nacional y cultural y el objetivo es la construcción de modelo de enseñanza nacional y orientado.

El contenido de la asignatura "Cultura y Civilización" debe constituir los más diversos *mundos culturales*: el mundo de la historia, de la literatura, el mundo espiritual del hombre, el mundo de las creencias y supersticiones, los mundos capitalinos y provincianos, el mundo de la ciudad y del pueblo, el mundo de las tradiciones rusas y de la cortesía rusa, etc.

Al hablar de los *mundos culturales*, hay que tomar en consideración que Rusia es un particular conglomerado de naciones que se formó históricamente. Estas naciones se refieren a todos los tipos existentes de las civilizaciones y están unidos por el poderoso estado con el núcleo ruso. La multitud de naciones con sus valiosos puntos de referencia constituía y constituye a Rusia. El paradigma de civilización de esta comunidad compleja cambiaba en distintas etapas de la historia. Para que se pudiera formar la *visión del mundo* de Rusia hay que tener en cuenta distintas etapas de su desarrollo histórico. Además de esto

para entender el mundo cultural del portador de la lengua es imprescindible introducir en la asignatura el trabajo con las categorías o constantes mentales clave, las que permiten entender la cultura rusa. Estas constantes organizan los contextos sociales y culturales correspondientes, representaciones de vida, modelos de comportamiento en las situaciones típicas, escenarios del desarrollo de los acontecimientos históricos y las resoluciones de los problemas. Ellos siempre están presentes en el conocimiento colectivo y determinan la jerarquía de valores. También constituyen los significados lingüísticos, el sentido del texto-discurso, la comunicación en general. Desde nuestro punto de vista es imprescindible realizar trabajo con tales categorías mentales clave como la fe, la iglesia ortodoxa, la nación, la inteligencia, el totalitarismo, la revolución, la emigración y otros.

La asimilación de la *visión del mundo* “ajena”, en nuestro caso rusa, no puede limitarse solamente a la asignatura "Cultura y Civilización", sino que también debe tener lugar durante el curso básico del ruso y en otras asignaturas optativas y tiene que apoyarse en el principio de integración. En los manuales de ruso, elaborados por la Sección de ruso de la FTI de la ULPGC y por la Academia de Ciencias de Rusia, tanto en los textos como en los ejercicios y anexos está elaborado un sistema que da una idea de algunos *mundos culturales* de Rusia y el cual forma fragmentos de la *visión del mundo* del usuario del idioma ruso. Ahora es imprescindible también preparar sólidamente el manual que permitiría aprovechar al máximo la asignatura "Cultura y civilización".

Bibliografía

- Антипов, Г. А.; Донских, О. А, Морковина, Сорокин, Ю.А. (1989). *Текст как ябленце культуры*. Новосибирск.
- Бердяев, Н. А. 1990. *Судьба России. Опыты по психологии войны и национальностям*. Москва.
- Вержицкая, А. 2001. *Понимание культуры через посредство ключевых слов*. Москва: Языки славянской культуры.
- Колшанский Г.В. 1990. *Объективная картина мира в познании и языке*. Москва: Наука.
- Мамонтов, А.С. 2000. *Язык и культура. Сопоставительный аспект изучения*. Москва: ИЯЗ РАН.
- Санчес Пуиг, М., Караулов, Ю.Н., Черкасова, Г. А. 2001. *Ассоциативные нормы испанского и русского языков*. Москва -Мадрид: «Азбуковник».
- Тер-Минасова, С.Г. 2000. *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва: Слово.

EVALUACIÓN COMPARATIVA DEL CURRÍCULUM DE LENGUA FRANCESA, DURANTE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA, ENTRE ESPAÑA, ITALIA Y PORTUGAL

Félix Núñez París

Universidad SEK, Segovia

Resumen

Ante una sociedad en continuo cambio, abierta y pluralista, las instituciones educativas no pueden permanecer ajenas a la aparición de nuevos planteamientos didácticos y metodológicos que se ponen de manifiesto en los diseños curriculares y programas de las respectivas materias.

En nuestro caso, el objeto de nuestro trabajo trata de evaluar, desde una perspectiva comparativa, la validez y eficacia de los currículos de lengua francesa durante la escolaridad obligatoria, en tres países de la Europa meridional: Italia, España y Portugal.

La realización de dicho estudio nos ha permitido extraer la información necesaria acerca de la validez y fundamentación de los respectivos currículos y sobre el grado de coherencia que existe entre ella y las decisiones que se toman a la hora de diseñar los objetivos, seleccionar los contenidos, secuenciar los objetivos y contenidos, sugerir indicaciones sobre los modos de enseñar y las formas de evaluar, así como el grado de adecuación a sus destinatarios. Nuestro modelo de análisis permite una evaluación cualitativa y cuantitativa de los programas objeto de estudio, con la intención de verificar su adecuación y establecer las comparaciones pertinentes, de cara a la comunidad educativa a la que van dirigidos.

Abstract

In an open and pluralistic society that is undergoing constant changes, the Educational Institutions cannot overlook the new didactic and methodology approaches used in curricula design and programs for different subjects.

Our objective is to try to evaluate, from a comparative perspective, the value and efficacy of the curricula for French during the mandatory schooling period in three countries of Southern Europe: Italy, Spain and Portugal.

This study has allowed us to extract information on the value and on the basis of those, on their degree of coherence between them and the decisions taken when designing objectives, selecting content, sequencing, suggesting ways of teaching and of evaluating, and also on the degree of adequacy to the students. Our model of analysis allows a qualitative evaluation of the programs studied in order to verify its adequacy and to establish the needed comparisons taking into account the communities for which they are intended.

1. Introducción

El propósito inicial de nuestro trabajo es realizar una evaluación comparativa sobre la validez y fundamentación del currículo de lengua francesa en España, Italia y Portugal, y qué grado de coherencia existe a la hora de diseñar los objetivos, seleccionar los contenidos, secuenciar los objetivos y sugerir indicaciones sobre los modos de enseñar y las formas de evaluar.

Definido el problema se hace necesario decidir el marco teórico en el que realizar el estudio, y a partir de él, diseñar un instrumento adecuado para recoger los datos.

La investigación curricular ha desarrollado diversas perspectivas, corrientes y tendencias: socio-crítica, científico-tecnológica, cultural. (Escudero y González 1987).

Las bases en las que se asienta nuestro modelo de análisis curricular se basa en las aportaciones propuestas por el profesor César Coll (1987) y en el análisis metodológico para la evaluación de programas educativos del profesor Pérez Juste (1995), muy particularmente en el diseño acerca de la calidad intrínseca de los programas (Contenidos, Calidad técnica y Evaluabilidad).

El concepto de evaluación y, en particular, la evaluación de programas educativos se halla sometido a una constante evolución. Desde que en los años 70 ésta quedaba circunscrita al ámbito de los aprendizajes de los alumnos, asimilándose a un concepto de medida con un fin calificador, hasta nuestros días en que el concepto ha evolucionado y aumentado en los últimos años. (García y Pérez 1984, Stenhouse 1984. Stufflebean y Shinkfield 1987).

En este sentido hacemos nuestras las palabras del profesor Pedró (1992): "la gran obsesión con la que se abre la década de los noventa es, sin duda alguna, la calidad y la eficacia de la acción educativa y, por ende, el énfasis en su evaluación."

De dichas palabras, cabe deducir la necesidad de reflexionar críticamente acerca de los procesos de mejora en educación lo que inequívocamente debería traducirse en propuestas concretas en las que los componentes del currículum deben ser identificables y manejables, y, en consecuencia, también evaluables.

Así pues, tomando como marco de referencia los elementos constitutivos del Currículo, entendemos que nuestro trabajo deberá proporcionar información acerca de dichos componentes, a saber: sobre qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar y qué, cómo y cuándo evaluar, en los respectivos currículos de lengua francesa de los países estudiados.

El objetivo que pretendemos con nuestro trabajo en el marco de este *I Encuentro Internacional de Estudios de Filología Moderna y Traducción* es presentar un modelo de análisis curricular específico, aplicable y operativo en el marco de la Didáctica de Lenguas Extranjeras. Somos conscientes de la complejidad del ámbito de estudio y, dadas las limitaciones que imponen este tipo de eventos, nos limitaremos únicamente a

presentar las conclusiones más relevantes obtenidas del análisis de los elementos constitutivos del currículo.

2. Elementos constitutivos de un modelo de análisis de diseño curricular

La estructura de un programa viene determinada por seis elementos que han sido utilizados normalmente y que sirven de modelo para la elaboración de cualquier diseño curricular. Esta estructura es la siguiente:

- a) Especificar los objetivos del programa.
- b) Determinar los contenidos que se van a trabajar.
- c) Organizar las actividades.
- d) Seleccionar los medios.
- e) Metodología.
- f) Determinar el tipo de evaluación.

Así pues la definición del currículo de lengua francesa no se reduce simplemente a la elaboración de unos objetivos. El uso de medios, métodos, contenidos y la evaluación son aspectos indispensables. La definición de estos conceptos debe realizarse dentro de un marco de referencia teórico y científico que justifique esa programación, y que deben quedar reflejadas en ésta (García y Pérez 1984).

1.1. Especificar los fines y objetivos del programa

El programa debe fundamentarse en un cuerpo de conceptos teórico-científicos dotados de rigor y validez y que nos sirvan de marco de referencia para su posterior puesta en práctica.

Aunque la noción de objetivos de enseñanza puede comportar múltiples acepciones y diversos niveles de generalidad o especificidad, desde la simple enumeración de contenidos hasta la formulación explícita en términos de capacidades mensurables, en cualquier caso, siempre todas ellas tienen un referente común: aquello que se pretende alcanzar o conseguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así pues, desde cualquier propuesta curricular queda plenamente justificada la necesidad de guiar los procesos de enseñanza-aprendizaje, siendo, consiguientemente, los objetivos la alternativa válida para tal fin.

1.2. Determinación de los contenidos que se van a trabajar

En términos generales la selección de contenidos deberá ajustarse a los objetivos inicialmente propuestos. Pudiéramos decir que los contenidos son las herramientas que sirven de base para alcanzar los objetivos. Normalmente, es necesario formular los objetivos con anterioridad a los contenidos ya que de este modo los objetivos hacen posible una adecuada progresión de contenidos.

1.3. Organizar actividades

Con relación a las actividades cabe señalar que generalmente los programas suelen incorporar más que un repertorio de actividades específicas, un conjunto de orientaciones didácticas concretas. Dichas orientaciones proporcionan criterios para diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje, sin olvidar tener en cuenta el tipo y grado de aprendizaje que orientan los objetivos.

En cualquier caso, cualesquiera que sea el diseño o propuesta de actividades, éste no debería limitarse a la aplicación mecánica de un modelo determinado, sino considerar diversas alternativas y seleccionar aquellas que permitan enseñar conjuntos integrados de conocimientos y destrezas hasta un nivel que les configure como operacionalmente significativas y viables.

1.4 Previsión de medios y recursos didácticos

La utilización de los medios como elemento potenciador y dinamizador de los programas educativos siendo, en sí mismo, cada vez más trascendente, en el proceso de diseño y ejecución de éstos, no es, sin embargo, garantía suficiente de renovación o cambio metodológico.

Desde el punto de vista de la evaluación de programas, la selección y utilización de recursos didácticos ha de ser lo suficientemente rica y variada como para permitir una adecuada articulación en un proyecto educativo coherente y bien ensamblado, donde la validez y el sentido de los medios no se justifica “per se”, sino por el papel que juega en los aprendizajes y por la eficacia que en la mejora instructiva y formativa de los alumnos nos aporta.

1.5. Metodología

Desde una concepción renovadora de la enseñanza, diversos autores coinciden en una conceptualización del método didáctico, como organización general de las actividades de enseñanza-aprendizaje, y al hacerlo así, lo identifican como la dimensión sistémica del proceso didáctico, en cuya conformación intervienen todos los componentes del mismo: finalidades, contenidos características de los alumnos, del profesor, de la organización institucional, de los medios, etc.

Desde la perspectiva de análisis que nos ocupa, la evaluación de programas resulta estrechamente ligada a las disposiciones oficiales, ya que éstas pueden determinar hasta cierto punto las características de los métodos. Así pues, en líneas generales, las características de la planificación de la enseñanza a nivel oficial y sus orientaciones de desarrollo, tienden a conformar de algún modo la naturaleza de la metodología. En este sentido se afirma, por ejemplo, que una metodología abierta, flexible, permite al profesor el desarrollo de una enseñanza adaptada, flexible y creativa, lo que no sería posible si la normativa oficial constituyera un marco estricto, determinante.

1.6. Evaluación

La evolución del concepto de evaluación discurre paralelamente en su devenir histórico con el desarrollo de los métodos didácticos y las corrientes educativas en general. Desde los presupuestos pedagógicos de más reciente actualidad, el sentido de la evaluación hay que situarlo necesariamente desde su vertiente formativa, integrada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y concebida como un instrumento al servicio de este proceso. En este sentido, la evaluación permite, no sólo valorar los resultados, sino el conjunto de la acción educativa, su trayectoria y sus distintos componentes (Langounet 1986).

Por otra parte, no puede haber una verdadera evaluación sin unos objetivos claros. Scriven (en Landsheere y Landsheere 1981) señala dos reglas que se deben dar siempre para que haya una homogeneidad en la evaluación:

- 1.La correspondencia entre el contenido de enseñanza y los instrumentos de evaluación.
- 2.La correspondencia entre los objetivos del programa y los instrumentos de evaluación (p. 27).

Así pues, de lo que se trataría es de utilizar criterios de evaluación de acuerdo con los objetivos y metodología empleados, de tal manera que si nuestros objetivos están en línea con una metodología de corte comunicativo, los instrumentos de evaluación deberán ser diseñados en consecuencia con dichos principios y no con presupuestos de carácter gramatical, por citar algún caso.

Finalmente interesa subrayar que en la actualidad se concede mayor importancia a la intervención del alumno en su propio proceso de aprendizaje; de ahí que se conceda un lugar de privilegio a las fórmulas que hagan posible la autoevaluación del alumno y de su aprendizaje.

3. Análisis de los programas de lengua francesa

Nos planteamos los siguientes interrogantes: ¿Cuáles son las características generales de los programas? ¿Se observan diferencias significativas en el desarrollo y concreción de los respectivos programas?

Definición de categorías de análisis:

Las categorías de análisis de carácter general que se van a considerar son las siguientes:

1. Fecha de publicación.
2. Alumnos a los que va dirigido (edades).
3. Tipo de programa.
4. Extensión.

Las categorías concretas en las que se clasifica cada categoría general se recogen en el análisis siguiente:

1. Fecha de publicación:
 1. Antiguos: anteriores a 1980.
 2. Nuevos: publicados entre 1980-1990.
 3. Recientes: publicados entre 1990-1996.
2. Alumnos a los que se dirige:
 1. Primaria (.....años).

2. Secundaria (..... años).
3. Tipo de programa:
 1. Abierto.
 2. Cerrado.
 3. Flexible.
4. Extensión:
 1. La extensión y desarrollo es lo suficientemente amplia para los fines que se persiguen.
 2. La extensión y desarrollo del programa es insuficiente para los fines que se persiguen.

2.1 Programa español

A continuación pasamos a exponer, de acuerdo con las categorías de análisis señaladas anteriormente, las características del programa español.

En primer lugar, con relación a la **fecha de publicación** tendríamos que situarlo a caballo entre la categoría de **Nuevo y Reciente**, dado que el D.C.B. data de 1989 y posteriormente se desarrollan los Reales Decretos 1006 y 1007/1991 de 14 de junio, documentos que establecen las enseñanzas mínimas para todo el Estado.

Con respecto a los **Alumnos a los que se dirige**, el programa español de lengua francesa, abarca, en la etapa primaria, desde el tercer año de escolaridad, es decir, a la edad de ocho años, hasta el sexto, con una edad de doce años.

La etapa secundaria (ESO) queda conformada en dos ciclos de dos años de duración, respectivamente, por lo que la edad de comienzo se sitúa a los doce años, (1º ESO), finalizando con dieciséis años (4º ESO).

Con relación a la categoría **Extensión** tenemos que señalar que la extensión y desarrollo es suficientemente amplia para los fines que se persiguen.

Finalmente, el **Tipo de programa** de lengua francesa español, objeto de nuestro estudio, corresponde, de acuerdo con la tipología señalada anteriormente, al modelo **flexible** en el sentido de salvar los graves inconvenientes de los currícula plenamente cerrados o abiertos, al tiempo que intenta conjugar la necesidad de asegurar el tronco común de experiencias educativas (Decreto de Mínimos) y la necesaria adaptación de la escuela a las peculiares circunstancias, valores y necesidades de cada población

concreta. En este sentido, el programa trata de establecer objetivos accesibles a todos los alumnos, con independencia de sus capacidades, motivaciones e intereses. Así pues, se asegura un currículum mínimo común para todos los usuarios del sistema educativo al tiempo que permite la movilidad de los ciudadanos dado el carácter homologable para todos los ciudadanos del Estado y para todas las administraciones con competencias educativas, garantizándose, por tanto, la unidad y paridad de titulaciones en el conjunto del Estado. A partir de las prescripciones generales señaladas por la administración educativa, el currículo se va concretando progresivamente en los proyectos curriculares elaborados por los centros cerrándose éste con un conjunto de decisiones de secuenciación y temporalización en los objetivos y contenidos.

2.2. Programa portugués

El programa portugués, al igual que el español, ha sido analizado tomando como referencia las categorías de análisis presentadas anteriormente.

En primer lugar, con relación a la **Fecha de publicación** del programa hay que decir que se corresponde asimismo, con la categoría de **Nuevo** (publicados entre 1980-1990) y **Reciente** (publicados entre 1990-1996), dado que, por una parte, los documentos normativos en los que se basa se encuentran en la Ley de Bases del Sistema Educativo (Ley nº 46/86, de 14 de octubre) en un segundo nivel de concreción en el Decreto nº 286/89, de 29 de agosto y, finalmente, en el documento denominado “Organización Curricular y Programas” publicado en 1991.

Con relación a los **Alumnos a los que se dirige**, el programa de lengua francesa portugués, en la etapa primaria, 2º ciclo de enseñanza básica, abarca una duración de dos años, iniciándose el aprendizaje de la lengua francesa con una edad de diez años y finalizando a los doce años.

En el tercer ciclo de enseñanza básica (equivalente a la etapa secundaria), la enseñanza de la lengua francesa queda conformada en un ciclo de tres años de duración, por lo que la edad de comienzo se sitúa a los doce años, finalizando a los dieciséis años.

Con respecto a la categoría **Extensión**, tenemos que apuntar, del mismo modo, que en el programa español, su extensión y desarrollo es suficientemente amplia para los fines que se persiguen.

Finalmente, señalar que el programa portugués I queda configurado de acuerdo con un diseño de carácter *Flexible* en el sentido de que se tiene en cuenta tanto el contexto donde se va a aplicar, como las aportaciones de los docentes, no sólo de su puesta en práctica, sino también de su concreción.

2.3. Programa italiano

Del mismo modo que hemos venido haciendo anteriormente, a continuación, pasamos a detallar las características del programa italiano.

En principio, con respecto a la fecha de publicación del programa, hay que señalar que el documento de Primaria remite al 12 de febrero de 1985, por lo que encaja en la categoría de *Nuevo*. Sin embargo, por lo que respecta a la etapa Secundaria, el programa queda regulado de acuerdo con lo establecido en la Ley de 31 de diciembre de 1962, nº 1859, situándose en la categoría de *Antiguo*.

Con relación a los *Alumnos a los que se dirige*, el programa de lengua francesa italiano, abarca, en la etapa primaria, desde el tercer año de escolaridad, es decir, a la edad de ocho años, hasta el quinto, con una edad de once años.

La etapa secundaria (Scuola Media) dura tres años, por lo que la edad de comienzo se sitúa a los once años, finalizando a los quince años.

Por otra parte, en relación con la categoría *Extensión* hay que señalar que la extensión y desarrollo del programa es insuficiente para los fines que se persiguen.

Finalmente, en cuanto al *Tipo de programa*, el programa italiano es de carácter abierto, entendiendo por tal el hecho de que la responsabilidad de no sólo su puesta en práctica sino también de su elaboración recae en la comunidad escolar en su conjunto y, en particular, en los profesores. A diferencia del currículo cerrado y prescriptivo, no se garantiza totalmente la existencia de un núcleo común de experiencias educativas para toda la población, sino tan sólo de una forma parcial, a través de la evaluación externa; no obstante, tiene la ventaja del respeto a las peculiaridades culturales y la adaptación a las necesidades educativas concretas de cada entorno.

2.4. Análisis comparativo de los elementos constitutivos de los programas. Estructura de los programas

Entendemos por estructura el conjunto de elementos que constituyen el texto y que tienen unidad en sí mismos. Tras la revisión de los diferentes programas consideramos un conjunto de siete elementos que nos permiten plantear las siguientes categorías:

Estructura:

1. Presentación-introducción.
2. Objetivos.
3. Exposición de contenidos.
4. Sugerencias de actividades en función de los objetivos/contenidos.
5. Guía documental y de recursos.
6. Orientaciones didácticas (Metodología).
7. Orientaciones para la evaluación.

A partir de la información contenida en los diferentes programas, tal y como podemos apreciar en la Tabla 1, se pueden observar las diferencias existentes en cada uno de ellos, en cuanto a su estructura y diseño.

La característica general que podemos extraer es la homogeneidad, presente tanto en la combinación de elementos, como en el orden de su presentación, en los programas portugués y español. Sin embargo, no podemos decir que exista un modelo estandarizado que estructure los diferentes elementos, ya que en el caso del programa italiano la ausencia de ciertos elementos y su presentación son diferentes.

TABLA 1

PAÍSES	ETAPA	ELEMENTOS DEL PROGRAMA						
		PRES. INTROD.	OBJETIVOS	EXP. DE CONTENIDOS	SUGERENCIAS DE ACTIVIDADES	GUÍA DOC. Y DE RECURSOS	ORIENTACIONES DIDÁCTICAS	ORIENTACIONES PARA LA EVALUACIÓN
ESPAÑA	PRIMARIA	X	X	X	X	X	X	X
	SECUNDARIA	X	X	X	X	X	X	X
ITALIA	PRIMARIA	X	X	-	-	-	X	-
	SECUNDARIA	X	X	-	-	-	X	-
PORTUGAL	PRIMARIA	X	X	X	X	X	X	X
	SECUNDARIA	X	X	X	X	X	X	X

4. Objetivos de los programas de lengua francesa

Respecto del análisis de los objetivos del currículo de lengua francesa español, hay que decir que, de la lectura comparativa de los objetivos generales contenidos en el Decreto del Currículo de Primaria y Secundaria, podemos extraer las siguientes consideraciones:

1. El carácter cíclico de los objetivos a través de las dos etapas educativas (Primaria y Secundaria).
2. El enfoque predominantemente funcional, en el sentido de que se prioriza el conocimiento de “uso” frente a un estudio formal del lenguaje como objeto de conocimiento en sí mismo.

Respecto al carácter cíclico hay que señalar que del conjunto de los nueve objetivos que aparecen en el currículo oficial de Primaria y Secundaria, tan sólo los objetivos números 4, 5, 7 y 8 de Educación Secundaria no se contemplan en la Educación Primaria por cuanto que se refieren a capacidades superiores. Sin embargo, los números 2, 9, 3, 6 y 8 de Educación Primaria guardan estrecha relación con el número 2 de Educación Secundaria que los engloba.

Asimismo, el objetivo número uno de Primaria, partiendo de un enunciado semejante, se amplía y diversifica en cuanto a su contenido en Secundaria.

En cuanto al enfoque funcional, se revela un claro componente pragmático ya que de los nueve objetivos generales de área, en la Educación Primaria, en cuatro de ellos aparece el término *utilizar* (Objetivos 2, 6, 7, 9); mientras que en Secundaria se emplea tres veces el término *utilizar* (Objetivos 4, 8, 9) y una *producir* (Objetivo 2). Tan solo en el objetivo 5 de Secundaria se incluye la “Reflexión sobre el funcionamiento del sistema lingüístico”.

Si se parte de una descripción seria y rigurosa a la hora de formular técnicamente los objetivos, se insiste en que un objetivo debe corresponder a una sola conducta o habilidad. Aunque luego ésta, si es compleja, puede ser analizada (en otros tantos objetivos más concretos).

En la formulación de los objetivos generales de área de la Etapa Primaria no se respeta esta regla, en los objetivos 5 y 6.

El objetivo nº 5 señala: “*Reconocer y apreciar* el valor comunicativo de las lenguas extranjeras... Es más, en este mismo objetivo se introduce otro a través del

complemento circunstancial del verbo: "mostrando una actitud de comprensión"... "Reconocer y apreciar" o se consideran sinónimos (en cuyo caso es reiteración innecesaria) o son diferentes conductas (y entonces tenemos dos objetivos en uno). El mismo problema se produce en el objetivo nº 6.

Se da, asimismo, una inconstancia de criterio en la inclusión de contenido, en los objetivos de Primaria. Ejemplo evidente es la inclusión de lo oral y lo escrito en un mismo objetivo (objetivo nº 1) y su separación en otros casos (Objetivos nº 2 y nº 3).

Este problema no aparece en los objetivos de Secundaria. En algunos casos existe una cierta incongruencia con el enfoque adoptado. A pesar de que el enfoque es funcional, incluye subrepticamente el enfoque formal. Por ejemplo, en el objetivo dos para la Educación Primaria se dice: "respetando las reglas básicas del código escrito". Se supone que para aplicar las "normas básicas" habrá que conocerlas. Pero en ningún objetivo se recoge el estudio de tales formas. ¿Se entiende que ya el alumno las conoce? Sin embargo, en la Educación secundaria, objetivo nº 5, se hace patente de forma explícita la enseñanza de la gramática (o reflexión sobre el funcionamiento del sistema lingüístico).

Finalmente, si tenemos que analizar en términos taxonómicos el conjunto de los objetivos generales de área, tanto en Primaria como en Secundaria vemos que existe una predominancia de objetivos del dominio cognoscitivo: en Primaria todos excepto el objetivo nº 5 (dominio afectivo); en Secundaria, los objetivos 1, 2, 3, 4, 5 y 9 pertenecen al dominio cognoscitivo y el 6, 7 y 8 al dominio afectivo.

Con relación al análisis de los objetivos de lengua francesa en el currículo portugués, tenemos que señalar que la formulación de objetivos se explicita de acuerdo con una pedagogía de desarrollo integrado, en el que la adquisición de los conocimientos se acompaña de la promoción de actividades y valores, aspectos estos especialmente relevantes en la formación integral de los alumnos.

En cuanto a la estructura de objetivos, el modelo analizado parte de la formulación de unos objetivos generales, que más adelante se pormenorizan en relación a las cuatro destrezas clásicas, llegando a un nivel de formulación operativo en términos de conductas observables: "identificar tipos de discurso y su organización", "reconocer oposiciones contrastivas", etc.

En cualquier caso, la presentación jerarquizada de los ítems en que se desdoblán los respectivos objetivos lingüísticos y comunicativos, responde únicamente a la necesidad instrumental de secuenciar tales ítems, lo cual demuestra un esfuerzo loable. A este respecto las operaciones cognitivas y lingüísticas a las que remite cada objetivo han de interpretarse en un contexto comunicativo complejo y no de una manera aislada, como aparecen por exigencias de una mera formulación discursiva. Así pues, los diseñadores del programa señalan que, no siendo posible aislar ni jerarquizar la adquisición de cada una de las destrezas comunicativas, son partidarios, de acuerdo con una concepción cíclica e integradora del proceso de enseñanza-aprendizaje, de que su apropiación se vaya produciendo de forma equilibrada a través de las estrategias adecuadas, bien de refuerzo o de profundización a lo largo de los 2 ó 3 años que integran respectivamente el 2º y 3º ciclo de Enseñanza Básica.

Finalmente, en cuanto al análisis de los objetivos de lengua francesa en el currículo italiano, en primer lugar tenemos que señalar que los objetivos están definidos, en términos muy generales y, por consiguiente, no dejan de ser una mera relación de intenciones educativas, incardinadas en torno a las cuatro destrezas básicas como objetivo en sí mismo.

La articulación de los objetivos se apoya claramente en el desarrollo de las habilidades lingüísticas, así pues, el dominio de la lengua se alcanza por la adquisición de hábitos lingüísticos concretos, adquiridos por medio de un adiestramiento intensivo, variado y de dificultad progresiva. En este sentido, llama poderosamente la atención el hecho de que en el tercer nivel de la Escuela Media, siguiendo el criterio de progresión, teniendo en cuenta el nivel de los alumnos, permite la utilización de poesías o fragmentos de autores para desarrollar el interés por el texto literario. De cualquier forma hay que señalar que el desarrollo de los objetivos viene dado desde un enfoque o una visión “moderadamente” estructuralista de la lengua, privilegiando el código oral sobre el escrito, y el desarrollo de las estructuras sobre el desenvolvimiento metalingüístico y la competencia de comunicación. Se propone una progresión de las estructuras desde las más simples a las más complejas y el recurso a la reflexión lingüística. En esta misma línea se señala lo siguiente: “Serán, además, indispensables ejercicios de fijación y aplicación en situación comunicativa de los aspectos

fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, introducidos globalmente en el diálogo”.

Sin embargo, tenemos que significar que dicho enfoque introduce ciertos elementos conciliadores que flexibilizan el aporte claramente formal, haciendo ciertas alusiones a las situaciones de comunicación al contexto sociocultural y al desarrollo de las funciones comunicativas.

A pesar de ello se ignora la perspectiva más actual en la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sentido de vincular el proceso de aprendizaje al alumno como sujeto activo de dicho proceso. Por otra parte, esto resulta comprensible dado que el programa data de 1979 y 1985 respectivamente, lo que significa que existen ciertas limitaciones con respecto al avance experimentado en los últimos años en el panorama de la Didáctica de las lenguas extranjeras.

4. Contenidos de los programas de lengua francesa

Con relación al campo de análisis “Contenidos”, conviene precisar las siguientes consideraciones:

1. En primer lugar, si bien en el diseño de dicho campo se aborda de diferente manera en el caso de España y Portugal, la diferenciación entre los distintos tipos de contenidos está presente en ambos, lo cual constituye una decisión útil, ya que permite clarificar mejor lo que se pretende enseñar y prever actividades y tareas de enseñanza coherentes con cada tipo de contenido.
2. Existe correspondencia de los contenidos con los objetivos especificados en los programas.
3. El desarrollo programático de los distintos bloques de contenido de España y Portugal se aborda desde una perspectiva integradora, favoreciéndose la interrelación entre contenidos de distinto tipo.
4. Existe rigurosidad y actualización científica de los contenidos.

Así pues, la conclusión global respecto a los contenidos de acuerdo con las consideraciones anteriores, nos permite afirmar que los contenidos propuestos en los respectivos programas hacen prever que se podrán conseguir los objetivos.

En lo que corresponde a la distribución de los contenidos en los distintos ciclos y cursos, en el programa portugués no se opta por una progresión establecida, dejando dicha decisión en el ámbito de competencia del profesor.

Del mismo modo, en el programa español, se señala que la secuenciación de contenidos es competencia del Centro escolar que es quien debe diseñar su Proyecto Curricular de Centro en el que se distribuyen y secuencian los contenidos a lo largo de los diferentes ciclos.

6. Sugerencias de actividades de los programas de lengua francesa

En relación a las sugerencias de actividades, en primer lugar, tenemos que subrayar que dicho apartado sólo aparece contemplado en los programas español y portugués. Por otra parte, dado el carácter general con que se formulan las sugerencias de actividades en ambos programas, entendemos que su planteamiento ha quedado suficientemente explicitado, de manera coherente y articulada en sintonía con el correspondiente diseño de objetivos y contenidos.

Como rasgo especialmente significativo, tenemos que señalar que, tanto en el diseño curricular portugués como español, se observa un planteamiento psicopedagógico de absoluta actualidad, en cuanto que en ambos programas existe una especial preocupación por atender a la diversidad del alumnado.

A este respecto las sugerencias de actividades contemplan:

1. Optatividad de actividades, distintas posibilidades de actividades para un mismo contenido.
2. Criterios y propuestas para adaptar una misma actividad a distintos niveles de realización.
3. Actividades de ampliación y de refuerzo.

7. Orientaciones didácticas de los programas de lengua francesa

Con relación a las orientaciones didácticas o metodológicas, tanto el programa portugués como el español, contienen un diseño actualizado que se enmarca en una propuesta de currículo abierto y flexible sin adscripción predeterminada a ningún tipo de metodología concreta.

En el caso del programa italiano, como ha quedado dicho, se observa un cierto desfase y rigidez, ya que todavía subyacen como elementos de referencia los métodos audiovisuales y audiooral, alejándose así irremediabilmente de una adecuada implicación y autonomía del alumno en su proceso de aprendizaje. Asimismo, el papel del profesor queda configurado como simple ejecutor de un conjunto de indicaciones didácticas cuya finalidad apunta hacia la adquisición de las cuatro destrezas desde una formulación demasiado vaga y genérica.

Frente a dichos planteamientos en el diseño de programa portugués y español encontramos los siguientes elementos:

- No prescripción de un método concreto, dejando libertad de opciones metodológicas.
- Metodologías centradas en el alumno, permitiendo la necesidad de dar respuesta a la diversidad del alumnado.

Las estrategias metodológicas permiten un adecuado equilibrio y flexibilidad entre propuestas de enseñanza individualizada y socializada.

- La metodología adoptada facilita la participación del alumnado en las diferentes actividades.

8. Guía documental y de recursos de los programas de lengua francesa

En primer lugar, quisiéramos señalar que la guía documental y de recursos de los programas constituye un instrumento útil al servicio del profesorado, ya que permite adecuar los procesos de enseñanza y aprendizaje a las necesidades y características de su alumnado.

Partimos de la base de que la función de los medios y recursos didácticos viene determinada por la relación e interacción estrecha con los otros componentes del currículum, también se define su función por la relación con los sujetos y por el contexto. Desde esta perspectiva y dado que las características del currículum español y portugués no tienen un carácter prescriptivo, sino flexible, resultaría difícil e incoherente ofrecer una propuesta única, cerrada y definitiva, por este motivo se hace necesario utilizar diversidad de materiales, según las necesidades del alumnado, escogiendo aquellos que sean más apropiados para cada una de las actividades, de acuerdo con las características individuales de las alumnas y alumnos.

En concreto, en la introducción del programa portugués del 2º Ciclo de Enseñanza Básica, se señala lo siguiente:

Dado el carácter relativamente abierto del Programa, se considera útil complementarlo con un conjunto de propuestas de trabajo, que, aunque sin función normativa, ayuden al profesor sobre la articulación de los diversos componentes curriculares [...] a quien deja libertad en lo que se refiere a la selección de materiales [...] en interacción con sus alumnos y de acuerdo con las situaciones pedagógicas concretas. (Ministerio de Educación Programa de Lengua extranjera Francés 1991: 1).

Con relación a la guía documental y de recursos del programa español, resulta suficientemente esclarecedora la propuesta realizada por el propio MEC en el documento titulado: "Pautas para la valoración de materiales curriculares" (Zabala y Parcedisa 1995):

Un análisis de las propuestas de la Reforma - formación integral, atención a la diversidad y concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje, y coherente con ello un currículum normativo abierto - permite poner de manifiesto la inadecuación de unos libros de texto *únicos y estandarizados que intenten dar respuesta a todas las necesidades que se plantean en el aula mediante un conjunto de lecciones o unidades didácticas.*

Partiendo de los principios de la Reforma, es difícil, por no decir imposible, que un mismo libro pueda ofrecer los recursos para cada una de las unidades didácticas que se plantean en clase sin cerrarlas, de tal modo que lleven a volverlo globalmente inservible [...] cuanto mayores sean la diversidad de los materiales y su especificidad, más fácil será para el profesorado adaptarlos a su grupo clase. Con la diversidad, el profesorado podrá articular diferentes materiales según las necesidades de su alumnado, escogiendo aquellos que sean más apropiados para cada una de las actividades según las características individuales de las alumnas y alumnos. (op. cit. p. 5-6).

Así pues, en sintonía con los principios mencionados anteriormente, entendemos que la guía documental y de recursos de los programas portugués y español:

1. Permite una utilización abierta al servicio de los Proyectos Curriculares de cada Centro.
2. Garantiza la utilización de medios y de recursos, respetando el principio de adaptación al propio contexto y a la diversidad.
3. Resulta suficientemente amplia y variada para trabajar los contenidos previstos.

9. Orientaciones para la evaluación

Con relación a las orientaciones para la evaluación, tanto el programa portugués como el español contienen un diseño actualizado que privilegia la evaluación formativa como la principal modalidad de evaluación.

En el programa italiano, por el contrario, se prioriza la evaluación sumativa promoviéndose, consiguientemente, un sistema de evaluación de carácter marcadamente selectivo, incluso desde la etapa Primaria.

Por otra parte, mientras que los sistemas de evaluación español y portugués permiten la progresión de los alumnos a lo largo de la escolaridad obligatoria y la repetición es una medida de carácter excepcional, en el caso de Italia, la evaluación constituye un obstáculo para el desarrollo de la formación integral de los alumnos ya que aquellos que no alcanzan una evaluación satisfactoria se ven obligados a abandonar la escolarización desde la etapa Primaria.

Frente a dicho planteamiento, en el diseño de los programas español y portugués, encontramos los siguientes elementos:

- Se contemplan las estrategias necesarias para la utilización de la evaluación formativa, que faciliten un seguimiento continuo de la enseñanza y que permitan una adaptación y mejoramiento constante de la misma.
- Existe correspondencia de las tareas evaluativas propuestas en los respectivos programas con los objetivos y contenidos definidos.
- Se posibilita la autoevaluación del alumnado.
- Permite la práctica de formas de evaluación diagnóstica que puedan servir de base para la adaptación de la intervención didáctica.
- Contiene los criterios de evaluación para la promoción de la etapa, ciclo o curso.

10. Adecuación de los programas a sus destinatarios

Dentro del conjunto de variables estudiadas para verificar la validez del *programa en sí mismo*, se ha de incluir a su vez el punto de vista de la adecuación de los respectivos programas a sus destinatarios, de acuerdo con el grupo de edad y características para los que han sido diseñados. En este sentido, entendemos que se hace necesaria una clarificación previa de este concepto.

Desde nuestro punto de vista, adecuar programas a un grupo de edad es un concepto equivalente a concebir un proyecto educativo centrado en el sujeto de aprendizaje. Esta perspectiva implica una definición de objetivos, de contenidos y de metodologías, en función de la situación concreta del aprendizaje, en la cual el alumno ocupa una posición determinante.

Así pues cada una de esas variables deberán ser reguladas con el objetivo de proporcionar a cada alumno el mayor éxito posible en su trayectoria de aprendizaje.

En los programas español y portugués, encontramos algunas referencias explícitas a esa necesidad de adecuación del programa a sus destinatarios, llegándose incluso a criticarse la situación anterior bastante generalizada de centrar la pedagogía en el método y no en las capacidades y personalidad del alumno: “Otro factor importante para conseguir una actitud positiva por parte de los alumnos es que los temas y actividades presentados tengan un interés intrínseco para ellos y sean apropiados a su edad entorno social, etc. (El subrayado es nuestro)”.[...] Finalmente, el alumno debe servir de contraste a la actividad del profesor, de su opinión sobre las actividades realizadas, su propio progreso y la marcha de la clase en general, el profesor podrá ir ajustando más su labor docente a las necesidades de la clase. “Orientaciones didácticas” MEC (1992: 126).

En el programa francés de Portugal se señala lo siguiente: “Se propondrán actividades de comunicación en comprensión y/o producción, adecuadas al nivel de los alumnos, a fin de llevar a éste a ir tomando conciencia de su propia evaluación dentro de la competencia comunicativa”. Ministerio de Educación (1991: 37): Programa de Francés. Enseñanza Básica. Vol. II. 2º ciclo.

En el caso de Italia, la articulación del programa se fundamenta en un conjunto de consideraciones de carácter general y programático que poco tienen que ver con las condiciones concretas en las que se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Frente a programas anteriores en los que la didáctica de las lenguas extranjeras tenía una orientación rígida e intransigente con la práctica del método audiovisual, centrándose en la materia a enseñar y en la metodología, en la actualidad dicha perspectiva ha quedado superada, acentuándose el protagonismo del alumno como centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el caso de los programas de España y Portugal, esta perspectiva queda reflejada patentemente. Sin embargo, en el programa italiano, todavía encontramos alguna declaración de intenciones que remiten al carácter mecánico de metodologías anteriores, en contradicción con el principio de centrar el proceso de enseñanza-aprendizaje en el desarrollo de las capacidades y personalidad del alumno, subordinando el resto de los elementos constitutivos del programa a dicho principio rector.

Así pues y en base a los principios que rigen en la pedagogía actual, se hace necesario contextualizar los programas a fin de que cada utilizador sea quien haga operativos y adecue los mismos según criterios personales: para unos, adecuar puede ser sinónimo de reducir/alargar o profundizar en los contenidos, para otros puede ser equivalente a abordar y privilegiar contenidos que sean del agrado e interés de los alumnos; así pues cabría encontrar planteamientos de muy distinta naturaleza; todo ello invocando el principio de adecuación a las necesidades de los alumnos.

Por consiguiente, si pretendemos acotar el carácter operativo del concepto de adecuación, ello llevaría consigo las siguientes implicaciones:

- Ecuacionar el proceso de enseñanza-aprendizaje en función de las interacciones que se establecen a nivel de los componentes que le integran (alumnos, objetivos, contenidos; metodologías, contexto espacio temporal; condicionantes institucionales).
- Delimitar y definir objetivos, contenidos y metodologías que integran el proyecto educativo adecuado al público al que se destina, esto es, potenciar al máximo el éxito escolar.
- Integrar de forma equilibrada en el desarrollo formativo del alumno tanto los componentes cognitivos como los socioafectivos.
- Diversificar los distintos itinerarios de enseñanza-aprendizaje de los alumnos de manera que se favorezca el desarrollo de estrategias individuales de aprendizaje, que posibiliten un aprendizaje significativo.

- Posibilitar que el profesor, como organizador/facilitador de experiencias de aprendizaje, promueva el principio de atención a la diversidad de itinerarios de los alumnos.
- Permitir la participación de los alumnos como agentes de su propio proceso de aprendizaje.

De nuestro análisis cabe deducir que los planteamientos anteriormente mencionados encajan perfectamente en el diseño de los programas portugués y español.

Sin embargo, no podemos decir lo mismo del programa italiano, en el que cabe señalar que el desarrollo de los objetivos viene dado desde un enfoque o una visión “moderadamente” estructuralista de la lengua, privilegiando el código oral sobre el escrito, y el desarrollo de las estructuras sobre el desenvolvimiento metalingüístico y la competencia de comunicación. Se propone una progresión de las estructuras desde las más simples a las más complejas y el recurso a la reflexión lingüística. En esta misma línea se señala lo siguiente: “Serán además indispensables, ejercicios de fijación y aplicación en situación comunicativa de los aspectos fonológicos, morfológicos, sintácticos y semánticos, introducidos globalmente en el diálogo”.

Sin embargo, tenemos que significar que dicho enfoque introduce ciertos elementos conciliadores que flexibilizan el aporte claramente formal, haciendo ciertas alusiones a las situaciones de comunicación al contexto sociocultural y al desarrollo de las funciones comunicativas.

A pesar de ello, se ignora la perspectiva más actual en la enseñanza de las lenguas extranjeras en el sentido de vincular el proceso de aprendizaje al alumno como sujeto activo de dicho proceso. Por otra parte, esto resulta comprensible dado que el programa data de 1979 y 1985 respectivamente, lo que significa que no responde a planteamientos psicopedagógicos fundamentados y coherentes dentro de las líneas actuales de la Didáctica de las Lenguas Extranjeras.

Bibliografía

- Coll, C. 1987. *Psicología y currículum*. Laia: Barcelona.
- Diseño Curriculum de base. 1989. MEC: Madrid.
- García Hoz, V. y Pérez Juste, R. 1984. *La investigación del profesor en el aula*. Escuela Española: Madrid.
- Landsheere, V y Landsheere, G. 1981. *Objetivos de la educación*. Oikos-tau.
- Langounet, G. 1986. L'évaluation : place, modalités et fonctions, *Le français dans le Monde*, nº 202.
- Ministério de Educação: Decreto lei nº 286/89 de 14 de agosto.
- Ministério de Educação. 1986: Ley de Bases del Sistema Educativo. Ley nº 46/86, de 14 de octubre.
- Ministério de Educação. 1989: Decreto Ley nº 286/89, de 29 de agosto.
- Ministério de Educação. 1991: Organização Curricular e Programas.
- Ministerios de Educación y Ciencia. 1991: Decreto 1006/1991 de 14 de junio por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas para la Educación Primaria.
- Ministerios de Educación y Ciencia. 1989: Diseño Curricular Base (DCB).
- Ministerios de Educación y Ciencia. 1990: Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (LOGSE).
- Ministerios de Educación y Ciencia. 1991. Decreto 1007/1991 de 14 de junio por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria.
- Ministerio della Pubblica Istruzione. 1985 DPR 12 febbraio 1985, n. 104. Approvazione dei nuovi programmi didattici per la scuola primaria.
- Ministerio della Pubblica Istruzione. 1962: Legge 31-12-1962, n. 1859. Istituzione e ordinamento della scuola media statale.
- Ministerio della Pubblica Istruzione: Legge 5 giugno 1990, n. 148.
- Pedro García, F. 1992. Tradición e innovación, *Investigación y Ciencia*, 195, 78-87.
- Pérez Juste. 1995. Evaluación de Programas educativos. *Evaluación de Programas Educativos Centros y Profesores*, A. Medina y L. M. Villar (Coords.). Universitas, S.A: Madrid.
- Stenhouse, L. 1984. *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata: Madrid.
- Stufflebean, L. y Shinkfield, A. J. 1987. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Paidós / MEC: Madrid.

Zabala, A. y Parcedisa, A. 1995. *Pautas para la valoración de materiales curriculares*.
Centro de Publicaciones. MEC: Madrid.

LET THEM TELL US: LEARNER PERSPECTIVES ON STRATEGIC APPROACHES

Gina Oxbrow

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Abstract

Much recent learner-centred research in Second Language Acquisition has addressed the fundamental role played by various types of learning strategies in the quest to master a second/foreign language. A variety of approaches, such as questionnaires, interviews and observation, have been exploited in an increasing number of investigative projects in order to assess the application of such strategies in different learning tasks. It is our intention to demonstrate the use of student journals as a quantitative and qualitative research instrument in a university foreign language context to highlight the frequency of metacognitive and social/affective strategies, rather than merely cognitive strategies, deployed by our learners in the ongoing development of their writing skills in English Language. We shall put forward the proposal that in order to equip learners with the tools to achieve greater autonomy, integrated instruction in relevant strategies and the encouragement of guided written reflection is thus to be recommended.

Resumen

Gran parte de la reciente investigación en la Adquisición de Segundas Lenguas ha destacado el papel fundamental que juegan las estrategias de aprendizaje en el afán de dominar una segunda lengua. Se han empleado distintos métodos, tales como cuestionarios, entrevistas y observación, para un número creciente de proyectos de investigación con el fin de evaluar la explotación de estas estrategias en diferentes tareas lingüísticas. Nuestro objetivo es demostrar la utilización de diarios escritos por alumnos como un instrumento cuantitativo y cualitativo en el contexto universitario de inglés como lengua extranjera para así señalar la frecuencia de estrategias metacognitivas y socio-afectivas, en lugar de estrategias cognitivas, usadas por nuestros estudiantes en el desarrollo de la expresión escrita. Proponemos que un programa integrado de instrucción en las estrategias relevantes y la incitación a una reflexión escrita guiada son recomendables para equiparar a nuestros alumnos con las herramientas para alcanzar una mayor autonomía.

The innumerable processes involved in the learning or acquisition¹ of a second or foreign language are highly complex in nature and for the most part difficult to observe or identify. Yet, informed by insights from psycholinguistic enquiry, investigation within the multi-faceted discipline of Applied Linguistics has revealed much about the nature of learner capacity and aptitude for second and foreign language learning and has greatly contributed to the changing climate in the world of English Language Teaching. It is now true to say that efforts to improve teaching technique and classroom performance from the perspective of the instructor have given way to a greater focus on learning processes and the tactics displayed by those more directly involved in the quest for linguistic mastery: the learners themselves.

A considerable body of academic research within the two complementary disciplines of Cognitive Psychology and Second Language Acquisition, inspired by the seminal "Good Language Learner" research initiated in the 1970's (Stern 1975; Naiman *et al* 1978), has brought to the fore the fundamental role played by more tactical elements in the complex process of learning a second/foreign language and achieving communicative competence. One of the resounding conclusions from the many empirical investigation projects that have been carried out is that successful language learners, or those who are seemingly better equipped to improve their language skills, predominantly make use of a wide and flexible repertoire of different types of learning strategies which involve many aspects of the learners themselves and not just the cognitive. It has been suggested that well-chosen or appropriate learning strategies support learning both directly and indirectly and that these techniques, once isolated and identified, can be taught to those who are less successful, leading to considerable potential for the ongoing development of language skills both inside and outside the classroom. However, we must also bear in mind that the ability to exploit appropriate strategies for a variety of learning tasks is not always inherent or automatic since learners often need guidance in how to learn more effectively: linguistic proficiency is seldom achieved without some kind of direction. It is thus the role of those facilitating language development to provide learners with proven effectual ways to learn, catering for a wide range of different learning styles, rather than simply teach content matter or evaluate progress .

The connotations thrown up by the very label of "strategy", despite its military origins, suggest the management of available resources in a planned or carefully orchestrated tactical campaign towards a certain goal, or "a plan, step, or conscious action toward achievement of an objective" in non-adversarial situations (Oxford 1990: 7). In the research literature, the concept of *language learning* strategy has indeed proved difficult to define in a consensual manner (Ellis 1994: 530) since the multitude of definitions that have been proposed are complex and notoriously vague, with the further complication of the hazy differentiation between *learner* strategies and *learning* strategies. Cohen provides a useful definition for our purposes: "Second language learner strategies encompass both second language learning and second language use strategies. Taken together they constitute the steps or actions consciously selected by

learners either to improve the learning of a second language, the use of it, or both" (1998: 5).

Henceforth we shall use the umbrella term *learning strategies*² since they usually describe those actions or behaviours which learners resort to in order to make the process of language learning more successful, self-directed, and enjoyable. In general terms strategies can be described as steps taken by learners to enhance and improve their own learning and may range from cognitive techniques such as structural practice, analysing or note-taking, to metacognitive or learning management techniques such as planning for learning tasks or self-evaluation, or to social or affective techniques such as co-operating with others or lowering anxiety (Oxford *et al.* 1996: 19).

Over the last thirty years or so, a wide and varying range of language learning strategies have been formally discovered and named. For greater ease of identification, a variety of classifications and typologies have been offered in the research literature (Stern 1975, Naiman *et al.* 1978; Rubin 1981; O' Malley and Chamot 1990), but for the purposes of this study we shall use Oxford's (1990) well-known comprehensive scheme which embraces 62 different strategies divided into 6 sub-groups: memory, compensation, cognitive, metacognitive, social and affective strategies. These subgroups can be further divided into two major types: *direct* (memory, cognitive, compensation) and *indirect* (metacognitive, affective, social) strategies. It is the latter group, the lesser-investigated indirect strategies, which will form the basis of the present study (see Appendix A). It is our intention to demonstrate here that explicit training in metacognitive, affective and social learning strategies as an integrated part of the formal teaching programme in English as a Foreign Language in a university learning context, specifically in the area of writing skills, facilitates more effective learning, especially since the development of writing skills typically produces a certain amount of anxiety and demotivation and is highly appropriate for the exercising of metacognitive and affective control.

Metacognitive strategies are generally considered essential for successful language learning in their executive capacity of organising learning time and co-ordinating the learning process by means of centering, planning and evaluating learning. It has also been found that while learners exploit some metacognitive strategies consciously, such as planning or arranging learning, they fail to employ other crucial

metacognitive strategies related to, for example, evaluating progress, or seeking practice opportunities (Oxford 1990: 138). Social strategies involving interaction with others and affective strategies or motivational factors are also highly influential on language learning success or failure, since effective language learners are, according to Oxford (1990: 140), often those learners who know how to control their emotions and attitudes towards learning. In our experience, greater attention has been afforded in both research and instructional contexts, as well as in published materials, to memory, cognitive or compensation strategies, which directly involve the manipulation of the target language by means of techniques such as taking notes, repetition or grammatical practice. Yet, by providing learners with a wider range of metacognitive and socio-affective strategies, and modelling effective strategy use not only will they raise their awareness of learning but they will also be better equipped for greater autonomy in order to take control of their own learning processes beyond the confines of the language learning classroom.

Researchers have been gathering data on the use and frequency of language learning strategies for some time using a variety of approaches either by means of direct observation and more recently computer tracking, or by using self-reporting instruments such as recollective studies, surveys or interviews, questionnaires, diaries and dialogue journals, with no single method dominant in the field or considered optimal (Cohen 1998). It has been suggested that open, unprompted techniques could be more useful for eliciting information rather than pre-set questions or observation routines since psycholinguistic processes are largely unobservable by nature and highly complex, interwoven and inaccessible, and language learning strategies are generally internal, mentalistic processes so many of these research methods might be considered inappropriate. Learner diaries have successfully been used as instruments in the investigation into language learning processes and as research documents as they especially throw light upon affective, social and cognitive variables (e.g. Bailey 1983; Matsumoto 1994).

The value of written retrospective verbal report in dialogue journals (e.g. Peyton 1990) is only recently emerging as a research instrument with much potential for strategy research due to the wealth of data which may be elicited, especially of directly unobservable aspects such as self-evaluation or affective factors such as anxiety. Although diaries have been used for research into language learning strategies (Oxford

et al. 1996; Fedderholt 1998), dialogue journals between learners and teacher have yet to be used as a research tool in formal studies in this area³. The potential of students' own written perceptions deriving from guided or free reflection on a variety of issues relevant to them and their own, ongoing learning experience is gradually being realised despite the drawbacks provided by the enormous volume of potentially random recollective, self-report data produced (Mlnarczyk 1999; Oxbrow 2001).

Journals and diaries are learner-generated and usually unstructured, with no explicit correction and only veiled guidance, since if only required to write about specific strategies learners might be less co-operative than if they were provided with an outlet for describing multiple concerns of their overall language learning experience (Cohen and Scott 1996: 100). Entries typically cover a wide range of issues, including written retrospective verbal reports of the cognitive, metacognitive, affective and social strategies they use in their language learning. By writing about them and reflecting, learners become more aware of the strategies they and their peers use over a period of time and they become "participant observers" (Long 1979, quoted in Oxford *et al.* 1996: 21) in their own learning with the opportunity for self-evaluation and improvement. Diaries are used to find out what is significant to the learners themselves rather than what the teacher perceives their needs or problems to be. In addition, journals provide a vehicle to improve and experiment with written expression as learners are encouraged to write and reflect regularly, a medium of expression which is especially valuable for those learners who do not like to participate orally in class. Above all, affective issues, such as anxiety and motivation, may also come to the fore, as is very much the case in the present study.

Dialogue journals are the tools we have employed for our data collection for strategy research in a Canarian university foreign language context. The sample for this longitudinal study⁴ corresponds to 37 first-year English language students divided into 2 writing groups A and B who were required to write in an interactive journal with their teacher for the duration of the academic year. O'Malley and Chamot (1990: 158-9) propose four frameworks with guidelines for strategy training for both first and second language contexts⁵: their own guidelines are also the ones adopted here. The first stage is preparation and developing student awareness (group discussion, awareness-raising tasks, retrospective writing tasks about previous learning experiences, questionnaires

and strategy inventory), followed by the initial presentation of strategies (modelling by teacher, describing or naming strategy and providing rationale for strategy use). The third step is practice in order to develop learners' skills in using strategies for academic learning through co-operative learning tasks or group discussions, leading on to the learners' evaluation of their own strategy use by filling in checklists or questionnaires and above all writing a diary or a dialogue journal with their teacher, finishing with the final stage of expansion or the transfer of strategies to new tasks.

Our primary objective in this study is to determine the quantity and types of learning strategies used by university foreign language students in the area of writing skills after integrated training. Secondary objectives correspond to expanding students' awareness of their own strategy use and adding new strategies to their repertoire, to provide further practice for writing skills development and to encourage greater learner autonomy. We should remember that writing instruction is not merely a question of emphasising and drilling linguistic or metalinguistic concerns or the assembling of a tightly-controlled word puzzle with different components interlocking in multiple ways. Too much emphasis on mechanical concerns may inhibit the fledgling writer and kill both creativity and motivation, fundamental ingredients of successful and meaningful written expression. The interactive and reflective nature of writing also need to be addressed along with more formal accuracy-based instruction such as outline construction, paragraph analysis and topic sentence isolation. Written expression is after all a daunting task in any language and writing well does not come naturally to many. Training is needed and awareness needs to be raised both at instructional and developmental levels.

The resulting data from journals can be interpreted either in an analytical, quantitative manner or in a more global, narrative way (Oxford *et al.* 1996: 20). Quantitative calculations alone say little about the social or affective factors involved in learning. Qualitative data can be transformed to quantitative data through content analysis procedures, and both types of data will be presented here. All the journals were analysed using content analysis procedures for number and type of strategies as reported by students and were then labelled and classified according to Oxford's (1990) 62-item classification scheme.

The quantitative results reveal, in most cases, a well-developed repertoire of strategies reported with varying frequency (Appendix B). It is significant to point out here that the highest percentage of strategies present in the data were indirect (62%) rather than direct strategies (38%), with the highest scoring group proving to be the metacognitive strategies (32%) followed by affective strategies (20%), with an equal value of cognitive strategies (20%). A range of metacognitive strategies were mentioned in all diaries, and within the metacognitive group, frequently appearing strategies were those corresponding to the sub-group of *arranging and planning learning* (B), particularly those of *setting goals and objectives* (IB3), *identifying the purpose of a language task* (IB4), *planning for a language task* (IB5) and *seeking practice opportunities* (IB6), and which corresponds to those strategies which had constituted part of the integrated training programme in writing skills instruction. More significantly, we found a high value for the sub-group *evaluating your learning* which includes the strategies of *self-evaluation* (IC1) and *self-monitoring* (IC2), tactics which were previously little used by our subjects since, as Fedderholt (1998: 5) points out, learners usually have little practice in both techniques and often have an inaccurate idea of their own abilities. This seems to differ greatly from previous learning strategy studies (O'Malley and Chamot, 1990; Oxford *et al.* 1996) in which the most frequently appearing learning behaviours corresponded to memory and cognitive strategies, with a limited selection of metacognitive strategies, and very rare mention of affective and social strategies. The relatively high mention of affective strategies also contrasts with findings in other studies (Oxford *et al.* 1996: 25), highlighting in our context of writing skills development the importance of affective factors such as anxiety and motivation, the highest scoring strategies in this group corresponding to those of *making positive statements* (IIB1) and *discussing your feelings with someone else* (IIC4). It goes without saying that the strategy of *writing a language learning diary* (IIB3) was the most effective in these two groups.

In this study, the retrospective self-reporting in the dialogue journals⁶, an activity of genuine communication between teacher and learner in the target language has been a highly revealing source of data on the learners' perspectives of strategy training which itself has proved to be much more than a mere instrument for data collection, but a technique in itself for strategy training, both on a metacognitive level, by encouraging

reflection about the learning process, and on an affective level, by lowering anxiety, raising motivation and providing the opportunity to share thoughts, feelings and worries. It is beyond the scope of the present brief analysis to compare individual strategy use, calculate the frequency of strategies or analyse which are the most/least frequently used in each sub-group in relation to other variables such as sex or proficiency level⁷. Yet as we can see, a wide repertoire of indirect strategies related to writing skills has been unearthed after an initial revision of the enormous body of data, and qualitative data in the form of verbatim examples of learners' self-reported strategies follow showing a heightened awareness of both strategy use and writing improvement (Appendix C). We must not forget the didactic value of such an autonomous writing activity, shown in learners not only using dictionaries or other resources to look for required vocabulary or recycling lexis recently practised in class session as well as acquiring language from the teachers' own language: in the words of one learner: "This way of writing English is very useful for me. I'll give you an example: I notice that you use sometimes the expression "It sounds like..." and I've never seen this before, so I ask a friend for its meaning and she told me it. So now when I have the opportunity I will use it". Motivation is also raised considerably: in the words of another learner, "Have you ever thought what we feel when you return our diaries to us? Its almost indescribable. It's like a mixture of pride and curiosity (An English native writes you!)"

On a qualitative level not only was the progress in written expression highly noticeable, with journal entries becoming ever more fluent and ambitious even in weaker students, but this practice technique was also viewed as extremely positive and motivating by the students themselves. For most of the participating subjects, this was an innovative and experimental fluency exercise with conclusive results, and they were encouraged in this way to think more about their learning, pleased to discover the teacher's interest in their learning trajectory and not just their proficiency or ability as is often the case. Students always seemed motivated to write about problems with writing or the strategies they use in all four skills areas. Being at a loss for ideas is a frequent obstacle in formal composition writing, which is a familiar experience when *obliged* to write, but this was not the case in free practice of this kind.

It is undeniable that these dialogue journals contributed especially to the development of all three indirect strategies in a motivating, contextualised manner. The success of this particular method in the development of learning strategies relies not only on the invaluable opportunity for genuine, communicative practice (with a written record for the learner), but also on the lowering of the affective filter, the freedom of subject matter, fewer restrictions (as another learner points out: "[...] I hate compositions, they kill my freedom in writing and that makes me feel like a robot, and I'm not a machine..."), and comprehensible teacher input, at times with unobtrusive correction in the guise of reformulation of ambiguous or confusing expression. One of the values of this study has been the discovery of the fresher, clearer writing voice discovered by our learners as they lose the fear of being graded or evaluated formally, now unafraid to express opinions or disagree with a set writing model or frequently unattainable ideal which is often the case with more formal composition writing -it seems obvious that practice in both accuracy-based and fluency-based writing is desirable. Their experience of teacher evaluation of formal composition writing had in the main been limited to a grade and a perfunctory, largely unread note, usually written in justification of the grade awarded in relation to the evaluated piece of work's conformity to a previously presented writing model, with any originality or creativity discouraged. Very seldom are there constructive pointers for future improvement or further practice opportunities. In interactive journals, the undeniably social practice of reading and writing takes place in learner-controlled discourse along with contextual practice of acquired grammatical, functional and lexical knowledge.

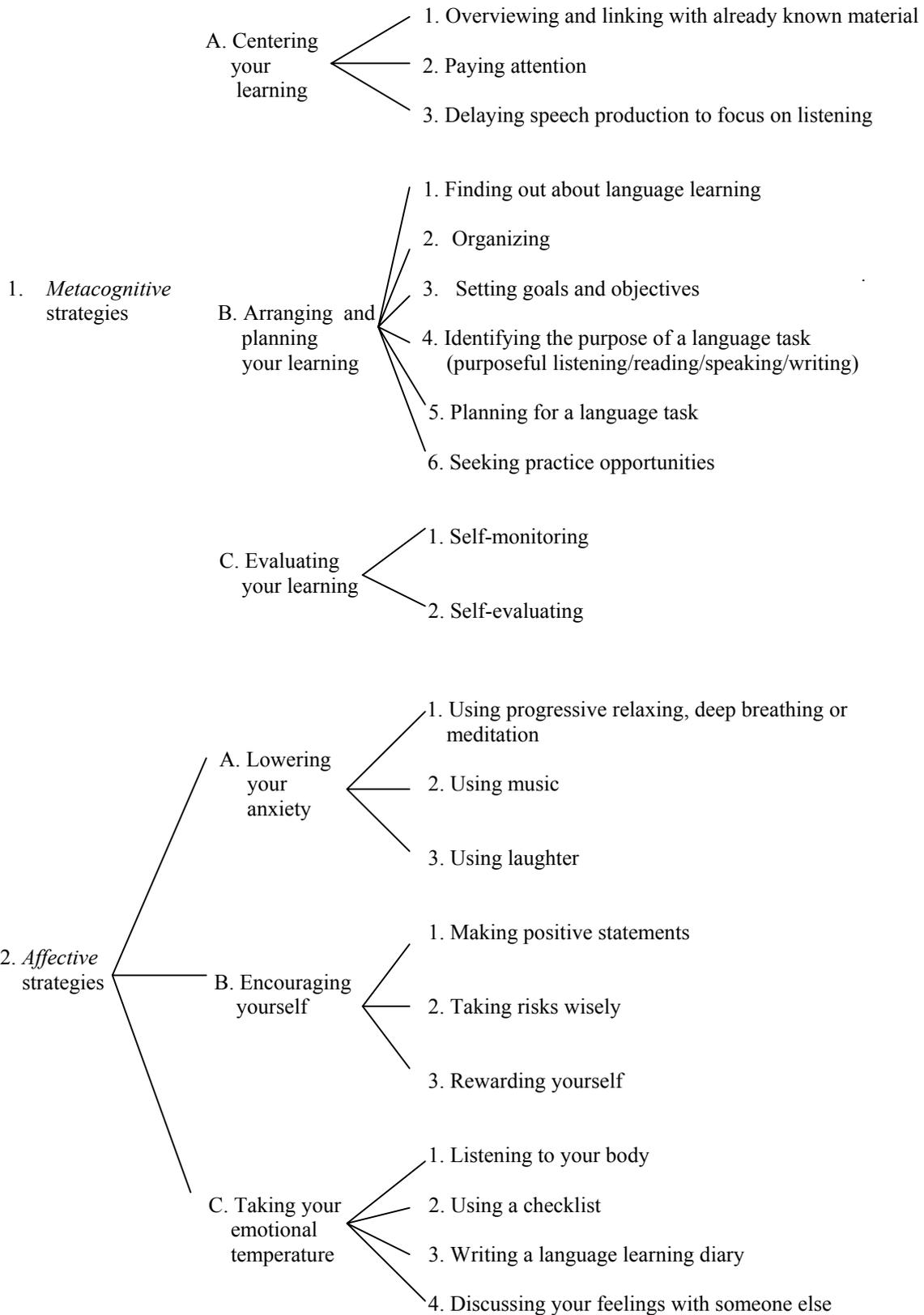
As teachers and researchers we need to not only train our learners in the effective use of language learning strategies in an integrated fashion, but also analyse the success of such learner training: how can we find out if these strategies are being used and how successful are they? Teachers are often unaware of or mistaken about their students' strategy preferences (Oxford *et al.* 1996: 19), and we should remember that language learning strategies may be highly beneficial, and maximum benefit may be derived, only if and when both teachers and students are aware of their utility and pay attention to them.

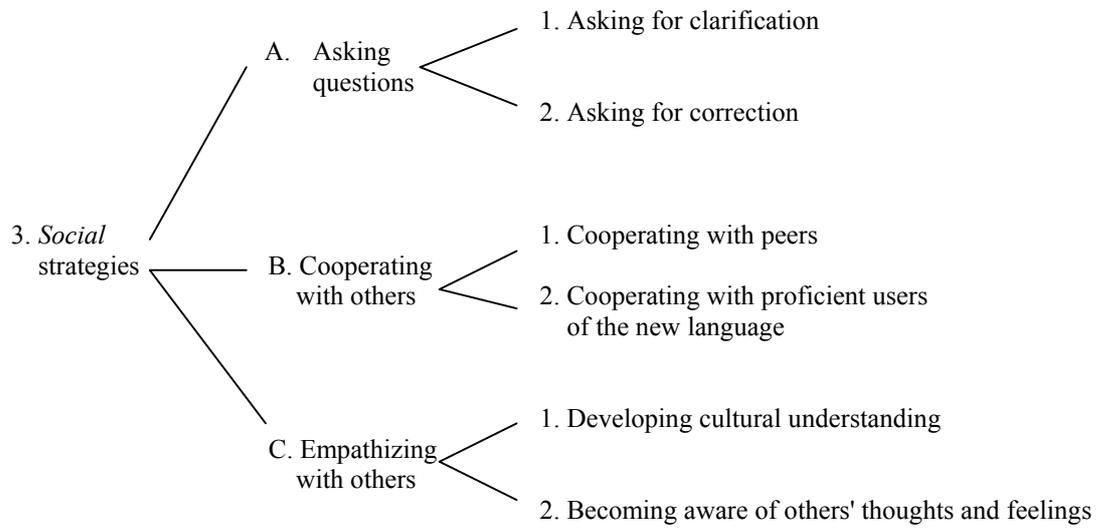
Strategy research is still in search of a satisfactory methodology, but it would appear that diaries or journals have a great deal of potential for the investigation of

learning strategies and learning preferences of second language students (Nunan 1992: 124). As well as being a mine of information for the teacher/researcher and providing insights into the teaching/learning process which can only improve learning, keeping a language learning diary or writing regularly in a dialogue journal is a way of developing student awareness of their own strategy use and fosters active personal attention to strategy potential as well as enabling learners to forge ahead in their quest for autonomy by providing the necessary space for them to discover and share a wide range of strategies with a supportive reader: successful learners can, in this study, be seen to have acquired the strategies and the attitudes or knowledge that allow them to use them appropriately and independently of a teacher.

Learning is a complex process which we will probably never be able to completely unravel. Yet learners and teachers can derive maximum benefit from language learning strategies when both are aware of them and pay attention to them: in this way, the evaluation of learning shifts emphasis from the product to the process. Socio-affective strategies appear to have considerable value in the development of written expression in combination with more cognitive concerns. In particular, metacognitive strategies by their very nature lend themselves to thinking about the learning process, monitoring one's production and evaluating learning, so they are naturally well suited to reflective writing practice in dialogue journals where students are not only learning to write: they are, after all, writing to learn.

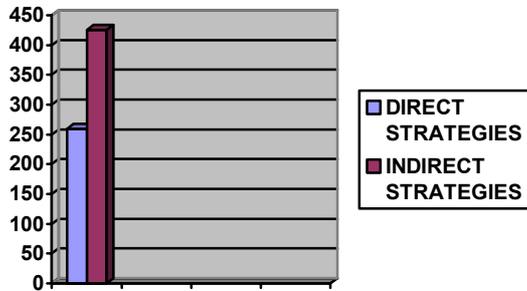
APPENDIX A
INDIRECT LANGUAGE LEARNING STRATEGIES (OXFORD 1990)
(Metacognitive, Affective and Social Strategies)





APPENDIX B QUANTITATIVE DATA FOR INDIRECT STRATEGIES

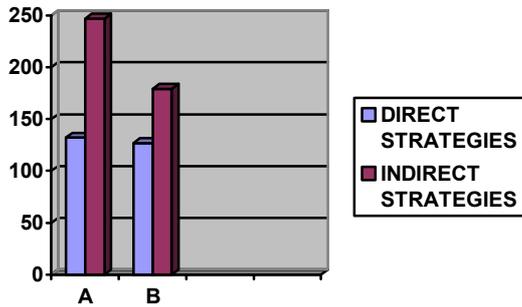
1. TOTAL VALUES OF DIRECT AND INDIRECT STRATEGIES



DIRECT STRATEGIES: 259 (38%)

INDIRECT STRATEGIES: 426 (62%)

2. DIRECT AND INDIRECT STRATEGIES BY GROUP



DIRECT STRATEGIES:

GROUP A: 132

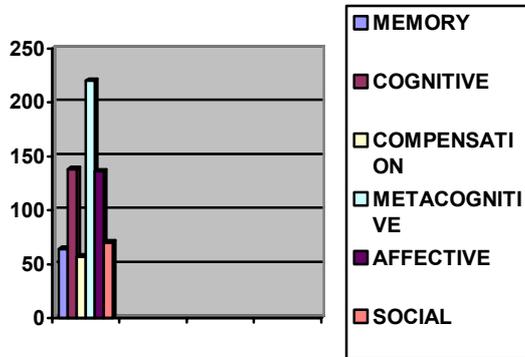
GROUP B: 127

INDIRECT STRATEGIES:

GROUP A: 247

GROUP B: 179

3. TOTAL DISTRIBUTION OF DIRECT AND INDIRECT STRATEGY TYPES



MEMORY:	64	(9%)
COGNITIVE:	138	(20%)
COMPENSATION:	57	(8%)
METACOGNITIVE:	220	(32%)
AFFECTIVE:	136	(20%)
SOCIAL:	70	(10%)

4. DISTRIBUTION OF INDIRECT STRATEGIES



METACOGNITIVE:	220
AFFECTIVE:	136
SOCIAL:	70

APPENDIX C: QUALITATIVE DATA FOR INDIRECT STRATEGIES

What follows are verbatim quotations from learners' journals corresponding to the highest strategy type in each sub-group:

I. METACOGNITIVE STRATEGIES

A. CENTERING YOUR LEARNING

PAYING ATTENTION (IA2)

"I admit to having found in [student's name] work mistakes that I sometimes make, this type of exercise is helpful because correcting other's homework makes me understand how attracted a reader should feel or what a reader really expects."

B. ARRANGING AND PLANNING YOUR LEARNING

SETTING GOALS AND OBJECTIVES (IB3)

"I am satisfied with my marks but I know I can improve my results ... I have decided to correspond with an English or American person."

IDENTIFYING THE PURPOSE OF A LANGUAGE TASK (IB4)

"It is a great idea to write a diary in English, I learn much with this, because if I don't know how to write something, I will look in the dictionary and this will help me to learn vocabulary."

PLANNING FOR A LANGUAGE TASK (IB6)

"I thought that the outline wasn't a good idea, but now I can't write a composition without it."

SEEKING PRACTICE OPPORTUNITIES (IB6)

"I have also written short stories in English [...] I went to the bar and pretended to be studying but what I was really doing was writing what people said, but they spoke in Spanish and I wrote it in English."

C. EVALUATING YOUR LEARNING

SELF-MONITORING (1C1)

"I have been reading this diary and I have noticed a lot of mistakes I have done, but the most important thing is that I have noticed them and I know the correct form, isn't it? And I have found many useful constructions in your writing. Thanks."

SELF-EVALUATING (1C2)

"I have recently noticed that I have improved on my written English. It must be because I have started to write freely, to write about what I want when it suits me. There are no barriers or limits to express myself and I enjoy doing this...there are certain moments in which I prefer writing to speaking."

II AFFECTIVE STRATEGIES

B. LOWERING YOUR ANXIETY

MAKING POSITIVE STATEMENTS (IIB1)

"In any case I am happy with my marks, I think they are the ones I deserve. I know in the next exam I have to study more to get a higher mark."

C TAKING YOUR EMOTIONAL TEMPERATURE

DISCUSSING YOUR FEELINGS WITH SOMEONE ELSE (IIC4)

"I think I've got a very big problem about my speaking. When I was in London I spoke in English, but I got very nervous when I did with native people, I didn't like to chat with them because I worried if I made a mistake. However with the people of my class I just talked and talked. I guess I felt more confident with them."

III SOCIAL STRATEGIES

A ASKING QUESTIONS

ASKING FOR CLARIFICATION (IIIA1)

"Gina, could you explain to me the construction: "Fasten your seat belt while seated"?"

B COOPERATING WITH OTHERS

CO-OPERATING WITH PEERS (IIIB1)

"I have corrected, or tried to correct, my classmate's composition. I like doing this because it gives me the feeling of being a real teacher and because it helps me to see what silly mistakes one can do on composition.s"

CO-OPERATING WITH PROFICIENT USERS OF THE NEW LANGUAGE (IIIB2)

"Thank you for your collaboration in my diary because I'm learning new words with you. Thank for your new word [cheerio], I love it, I've never heard it before."

Notes

¹ Although a distinction is often made between these two terms after Krashen (1981), the term *learning* will be used superordinately here to describe both conscious and unconscious processes.

² Both 'learning' and 'learner' strategies are used in varying ways by different researchers with the current vogue tending towards 'learner strategies' as a reflection of the learner-centred climate reigning in current research (McDonough 1999: 2). We shall predominantly use 'learning' strategies in this study as a generic term covering both the aspects of learning and the participation of the learner in the processes described.

³ Mlynarczyk (1999) provides an interesting recent qualitative study of dialogue journals.

⁴ This investigative project was carried out during the academic year 1997-1998.

⁵ Also see Wenden (1991) for an alternative action plan for strategy training.

⁶ For further positive attitudes to self-reporting in diaries see Matsumoto (1996)

⁷ This forms the basis of the author's forthcoming doctoral dissertation which uses multiple research techniques such as interviews, retrospective verbal report and questionnaires as well as learner journals in order to determine the effect of integrated strategy training on the development of EFL writing skills.

Bibliography

- Bailey, K. 1983. Competitiveness and anxiety in adult second language learning: looking at and through the diary studies. *Classroom-Oriented Research in Second Language Acquisition*. Eds. H. Seliger and M. Long. MA: Newbury House. 67-103.
- Cohen, A.D. 1998. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Harlow: Longman.
- Cohen, A.D. and K. Scott. 1996. A synthesis of approaches to assessing language learning strategies. *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives* (Technical Report 13). Ed. R. Oxford. Second Language Teaching and Curriculum Center: University of Hawai'i Press. 89-106.
- Eken, A.N. 2001. An inner journey. *English Teaching Professional*. 19: 48-50.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fedderholt, K. 1998. Using diaries to develop language learning strategies. (Document available on Internet: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp/jalt/pub/tlt/98/apr/fedderholt.html>)

- Krashen, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- McDonough, S.H. 1999. Learner Strategies. *Language Teaching*. 32/1: 1-18.
- Matsumoto, K. 1994. Introspection, verbal reports and second language learning strategy research. *Canadian Modern Language Review*. 50: 363-386.
- Mlynarczyk, R. 1998. *Conversations of the Mind: The Uses of Journal Writing for Second-Language Learners*. New Jersey: Erlbaum.
- Naiman; N., M. Fröhlich, H.H Stern,. and A. Todesco. 1996 (1978). *The Good Language Learner*. Research in Education Series, 7. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Nunan, D. 1992. *Research Methods in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Malley, J.M., and A. Chamot 1990. *Learning Strategies for Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxbrow, G. 2001. Writing to learn: the use of dialogue journals for developing written communication. *Team*. 1: 54-56
- Oxbrow, G. 1999. Towards greater autonomy: training in metacognitive and affective learning strategies applied to writing skills in a university context. *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38: 89-108.
- Oxford, R., R. Lavine, G. Felkins, M. Holloway, and A. Saleh. 1996. Telling their Stories: Language Students Use Diaries and Recollection. Ed. R. Oxford *Language Learning Strategies around the World: Cross-Cultural Perspectives* (Technical Report 13). Second Language Teaching and Curriculum Center: University of Hawai'i Press. 19-34.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Peyton, J.K., ed. 1990. *Students and Teachers Writing Together: Perspectives on Journal Writing*. Alexandria, VA: Teachers of English to Speakers of Other Languages
- Rubin, J. 1981. Study of cognitive processes in second language learning. *Applied Linguistics*, 11 (2): 118-131.

Stern, H. H. 1975. What Can We Learn from the Good Language Learner. *Canadian Modern Language Review*, 31: 304-318.

Wenden, A. and Rubin, J. eds. 1991. *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Hemel Hempstead: Prentice Hall

ESTUDIOS CULTURALES Y LITERARIOS

LITTLE MAGAZINES IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE POETRY

Manuel Brito Marrero

Universidad de La Laguna

Abstract

This essay considers the significant role of little magazines in American avant-garde poetic scene at the turn of the twentieth century. My claim is that the relationship between some contemporary philosophical approaches and new poetic modes have provided the ground for explaining their significance in the development of contemporary American poetry. We see this clearly in the works of the so-called language poets, in which the prevalence of a new consciousness was developed mainly through the publication of little magazines like L=a=n=g=u=a=g=e, Oculist Witnesses, 100 Posters, Hills, Miam This, Toothpick, Lisbon and the Orcan Islands, and Tottel's, to mention just a few. This new consciousness opposed restricted social norms and proposed a new political role for the individual, introducing new ways of interpreting and analyzing the functions of language.

Resumen

Este trabajo considera el importante papel de las little magazines en la escena poética vanguardista norteamericana a finales de siglo. Mi afirmación es que la relación entre algunos enfoques filosóficos contemporáneos y los nuevos modos poéticos han proporcionado las bases para explicar su significado en el desarrollo de la poesía contemporánea norteamericana. Esto se puede comprobar con claridad en los trabajos de los llamados poetas del lenguaje, en los que se desarrolló una nueva conciencia principalmente a través de la publicación de las little magazines como Language, Oculist Witnesses, 100 Posters, Hills, Miam This, Toothpick, Lisbon and the Oscar Islands, y Tottel's, por mencionar unas pocas. Esta nueva conciencia se opuso a normas sociales restringidas y propuso un nuevo papel político para el individuo, introduciendo nuevas formas de interpretar y analizar las funciones del lenguaje.

There is a long tradition of self-publishing in American literature. Beginning with the pamphlets in the Early Republic, passing through the self-publication of Walt Whitman's *Leaves of Grass*, and ending in the web-zines, which first appeared at the end of the twentieth century. Autonomy, authentic creation, or merely an exchange of ideas, were among the issues that defined their focus: to highlight what they elaborated at the margins. Editing in this way began a new era for writing and for society, through which a new cultural context came into being, providing an underground alternative to dominant historical tenets. The weight of this position is thrown on the process of renewal continually developed in American literature.

Quite recently and in a judgemental tone, Sheila Murphy sent an e-message to the Poetics List at the Buffalo Electronic Poetry Center¹ on July 2, 1998. She focused on the

transrational model followed by some contemporary small editors in the United States. For her, to publish a little magazine or run a small press

essentially represents an expression of what the publisher/editor considers valuable work that s/he wants to make available for others to read. It's the TASTE of the individual, often quite varied and wide-ranging, that matters [...] the labour given to the effort is often unlikely to be rewarded except in intangible ways [...] Looking at little magazines, some of them very inexpensively made, and looking at web zines, less expensive still, we'd need to ask the question, 'Why submit work there?' Often, it's the quality and the thinking behind the selection that attracts us. The act of duplicating something is a very small act. The long-range effort of developing credibility over time is large and, in my mind, worthy. There is all the difference in the world between printing and developing a PRESENCE. Hats off to those who continue to do the latter. It makes a huge difference, even if not a monetarily worthwhile one."²

This is the contemporary scene. Little magazine editors come to terms with what is their literary inheritance. Perhaps the best example of this situation is the presence of an avant-garde poetic group in the late twentieth century, the language poets. They consciously extended this playful method of publishing small editions, sensing their alienation from the official culture but also labouring over the question of what poetry might be. They were also called "innovative poets," associated with a poetry concerned with the Barthesian *écriture*, and focusing on the linguistic exploration and social function of language. This poetic tendency emerged in the United States by the early 1970s in a century swarming with brave experiments from coast to coast. What emerged was a literature not limited to mere aesthetic interpretation, but demanding an active critical intervention by the reader. Literature was no longer a discipline only attached to literary critics or professionals. We will see later how this emphasis on accessibility led to a contrary result, since this poetry became inserted within the complexities of poststructuralism and sponsored by postmodern uncertainties. It showed a distinct preference for perspectives like Marxism, Jacques Derrida's deconstructive proposals and Wittgenstein's ideas on language.

The basic aim of many of its practitioners was to develop a style of writing that exerted a practical influence on society. The best medium to publicize this new poetic

mode was the little magazines, which allowed it a rapid and secure diffusion through their respective subscriptions. They also provided an atmosphere for frequent contacts and contrastive intellectual positions. By the last decades of the twentieth century there were more than fifty little magazines in the United States sharing the concerns mentioned above. If we look at their lists of contents, we feel immediately attracted by the variety of different poetical voices and places of publication. Of course, to be truthful a certain vanity is to be noticed in most of these editors, since their own contributions appear more than regularly, leaving behind the impression that the magazine itself was a personal project rather than an open forum to discuss the new cultural scene. Nevertheless, a historical perspective leaves it clear that the voice of these individual editors joined many voices of other individuals apparently isolated in Milwaukee (Karl Young's case editing *Stations*), in Bolinas (Bill Berkson and *Big Sky*), or in Calais, Connecticut, where Kenward Elmslie published *ZZZZZ*. We gain explanatory power on bringing together all these magazines that followed the same poetical procedures and intentions found in other magazines edited in bigger cities like New York or San Francisco.

With a clear emphasis on the potential self-revelatory nature of writing, many poets contributed to these little magazines by developing a new poetry as well as a new poetics. It is true that these poets stepped forward and began to seek other venues to post their multidisciplinary approaches, especially through the publication of their texts in editorial presses with larger audiences like *Sun & Moon*, *New Directions*, *North Atlantic*, and the classical university presses. In this sense, little magazines take priority in the publication of new essays over books, which stimulated the poets' new evaluations of the individual-reality-society relationship. Particularly, I should note some important books in the development of language poetry, which included poetical and essayist work previously published in little magazines. Susan Howe's *My Emily Dickinson*, Charles Bernstein's *Content's Dream: Essays 1975-1984* (1986), and Alan Davies's *Signage* (1987) gave a large role to the intentions of poetry as a reality in itself, "Poetry is the great stimulation of life. Poetry leads past possession of self to transfiguration beyond gender. Poetry is redemption from pessimism. Poetry is affirmation in negation."³ Michael Palmer edited a collection of essays, *Code of Signals: Recent Writings in Poetics*, in 1983, and Bruce Andrews and Charles Bernstein compiled some significant essays previously published in the magazine *L=a=n=g=u=a=g=e* in *The L=a=n=g=u=a=g=e Book* (1984), Bob

Perelman published a series of talks and conversations with innovative poets in *Writing/Talks* (1985). Barrett Watten and Steve McCaffery wrote large volumes on poetics revealing the energy of language poetry in *Total Syntax* (1985) and *North of Intention: Critical Essays 1973-1986* (1986), respectively. Ron Silliman was concerned with the same issues in *The New Sentence* (1987). All these books focused on poetics were linked to the deepest and most emblematic patterns of language poetry. This trait is strongly in evidence in the 1970s through the publication of most of these essays in little magazines, though it became definitively established through the publication of books in the 1980s taking hold of language as solely the subject matter of research.

Many of these texts put forward that the responsibilities that author and reader assume are grounded in the very nature of language and its social dimensions. They went beyond structuralism and the frequent use of syntactical ruptures and complications in communication in their poetry were used to attend the many associations found in every feature characteristic of all texts. The assumed relationship between language and reference was unacceptable and they proposed a re-structuring of the receptive and authorial subjectivity. The ideological approach to language is able to re-form the perception and reception of the self. Indeed, the suggestion is that they alienated themselves with Macherey and Adorno, in arguing that every work of art is implicitly subversive and is intended to change the world. An explicit explanation of the success of this kind of poetry would lead us to another topic of research, though for me this is evident from the acceptance of the academic world throughout these years and the extensive list of their publications in the Small Press Distribution catalog every year.

This new poetic position in the early 1970s required more credibility, making its presence visible through a printing performance. As has recurrently happened in American literature, most of these little magazines were published by editors who were also writers. This double role was also played by literary figures like Ezra Pound, Robert Creeley or Jerome Rothenberg in former literary movements. However, to be aware of the nature of language poetry, the new young poets reacted against particular situations like the Vietnam war and its media manipulation, the strong emergence of the women's liberation movement, or the remarkable African-American revolutionary claims. They lived in a contradictory society, experiencing vertigo at the edge of a new brand of capitalism that obliged writers to reconsider the role of language and the dialectics between the individual

and political power. Of course, many of these writers had experienced the “utopian effect” and the political activism of the 1960s. By the end of the 1970s the little magazine *L=a=n=g=u=a=g=e* published a special issue significantly focused on “The Politics of Poetry.” Special attention was given to the ideological dimension of this new writing that deconstructed traditions and the concept of authority. The 29 contributors to this special issue provided an exploration of many styles and ideas, ranging from Kathy Acker to Hannah Weiner, passing by Michael Davidson, Larry Eigner and Ron Silliman among the poets, whereas theoretical and political essays were written by Terry Eagleton or John Leo. The impetus towards a new society and an understanding of community led them to revise or adopt theories related to socialism, feminism, deconstruction, political power and, above all, the limitations of capitalism, in which language had become a mere commodity. At the end of this special issue, Barrett Watten finished his essay, “Writing and Capitalism,” with this illustrative affirmation: “Editing is act.”⁴ This act was initially developed from 1971 on with the first issue of *Tattel’s*, edited by Ron Silliman, and completed with an impressive number of other little magazines like *United Artists*, *Miam* or *La-Bas* by the end of that decade.

All these magazines directly challenged the conventional thinking on language. They did not take for granted the “visibility” of vocabulary, grammar, syntax, or any preconceived formal arrangement. Editors and poets adopted a new category, the “conception of writing *as* politics, not writing *about* politics... a playful infidelity, a certain illegibility *within* the legible: an infinitizing, a wide-open exuberance, a perpetual motion machine, a transgression.”⁵ The earliest models for these innovative magazines can be found in the 1960s, which were explicitly concerned with a reevaluation of Modernism. Mimeograph and xerox were used as unexpensive means to publish them. At the contents level primary work appeared along with poetical essays as a practical way to show that the new formal models were clearly upheld by explicit theoretical reflection. Under the shadow of former American poetical movements, the first intention was to explore and experiment with new forms. Though on this occasion concentrating exclusively on the nature of language as a social instrument, providing a multidisciplinary approach to carry out their program.

From the correspondence between some members of this tendency, we may appreciate the line of thought and goals implicit in the foundation of these little magazines.

For instance, Bruce Andrews mentions some of the basic concerns in this task in one of his letters to Charles Bernstein. His letter serves to recognize literary and other influences conforming this tendency, like Dadaism, Russian Futurism, John Cage or Jazz.⁶ When he addresses himself to Ron Silliman in the early 1970s, he broadens the most effective antecedents of this new tendency, “Stein, Zukofsky, surrealists, concrete poetry, the Waldman-Clark-Hollo stuff, the Coolidge-Grenier-Silliman-Saroyan stuff.”⁷ The general impression is that the main goal was to edit an anti-academic journal, giving voice to writing undervalued by official culture, to enable “an ongoing discussion to be picked up by others in other formats and places not something to keep on any prolonged period.”⁸

It is obvious that traditional poetical modes were being challenged in these pages, especially those related to New Criticism or writing centered on the self. They tried to enlarge the design of the avant-garde poetic line initially proposed by Ezra Pound and carried on by Louis Zukofsky and Charles Olson. As I said earlier, many of these poets/editors coincided with many other voices in developing a new poetic sensibility. Most of them became important in wider spheres. This is the case of Lyn Hejinian, Rosmarie and Keith Waldrop, Alan Davies, Ron Silliman, Bruce Andrews, Charles Bernstein, Tom Mandel or Douglas Messerli, who have developed successful academic careers or deserved critical attention. They were accepted by their academic peers and recognized as a definitive influence on the American poetry scene, publishing in university presses like Chicago, California, Southern Illinois or Harvard. What I am suggesting is that to publish innovative little magazines began as the romantic initiative of a few people. However, the literary proposals crystallized in these magazines left behind a socio-cultural presence that has been profusely discussed in the intellectual world, not only in America but also internationally. The presence of this poetry can be seen in Italian, Russian, English, French, Chinese, Spanish, or New Zealand poetic environments through the publication of magazines following a similar line: *Nuova Corrente*, *Soviet Life*, *Parataxis*, *Change*, *Gendishi Techo*, *Nerter*, or *Tyuonyi*.

Among the magazines with a critical discourse close to language poetry, I should mention some representative titles edited nationwide, with editors and places in parenthesis: *Assembly* (Henry Korn and Richard Kostelanetz, New York), *Attaboy* (Linda Bohe and Phoebe MacAdams, Boulder), *Bezoar* (Paul Kahn, Gloucester), *Big Deal* (Barbara Baracks, New York), *Big Sky* (Bill Berkson, Bolinas), *Blk & White* (Richard

Mayers, New York), *Dodgems* (Eileen Myles, New York), *Ghost Dance* (Hugh Fox, New York), *Hills* (Bob Perelman, San Francisco), *La Bas* (Douglas Messerli, College Park), *L=a=n=g=u=a=g=e* (Bruce Andrews and Charles Bernstein, New York), *Miam* (Tom Mandel, San Francisco), *Oculist Witnesses* (Alan Davies, Boston), *100 Posters* (Alan Davies, Boston), *Roof* (James Sherry, New York), *Stations* (Karl Young, Milwaukee), *Suction* (Darrell Gray, Iowa City), *Sun & Moon* (Douglas Messerli, College Park), *Telephone* (Maureen Owen, Guildford), *This* (Barrett Watten and Robert Grenier, Iowa City and Lanesville), *Toothpick, Lisbon and the Orcan Islands* (Andrew Wiater, Seattle), *Tottel's* (Ron Silliman, Oakland), *United Artists* (Bernadette Mayer and Lewis Warsh, Lenox) and *ZZZZZZ* (Kenward Elmslie, Calais). Basically, contributors to these magazines tended to look for new relationships between the self and the Other, following a formal model mediated by disjunction and the use of ordinary language, never seeking referentiality but revealing differences and resistance.

Any serious attempt to examine the nature of language poetry that emerged in these little magazines must also begin in these poets' emphasis on Ferdinand de Saussure's division of *langue* and *parole*. For them, Saussure's linguistic approach conveys a distinction between the potential and the practical, considering the linguistic system as open to multiple possibilities, as Elizabeth D. Ermath has recently pointed out: "so long as it remains a living language and does not become *totalized* (Levi-Strauss's term) and thus dead, fully realized, incapable of new specification."⁹ Openness and struggle for a different self were marks of a political impulse acting on many of these editors. The subject/reader in the 1970s and later decades who read this poetry was involved in a constant practice of meaning and scepticism, constantly obliged to turn to the idea that language was not transparent or automatically referential. This culminated in the conception of writing as a nuclear instrument, transforming society and communication. By extension, their position assumed to oppose traditional writing, but also specifically the subversion of literary genres, the discussion of how meaning is constructed and its evidence in the social body. Clearly, they promoted an active role for the reader, dismembered from any support for economic and historical processes.

Writing was certainly conceived of as ideology or social criticism was clearly celebrated by language poets in the 1970s. Firstly, because of political and cultural dissidence against conventional paradigms, and secondly, to leave self-reflection open to

approach any text and to avoid any narcissistic urge, which may lead to the postlyrical subjectivism legitimated by the death of the author enunciated by Barthes.¹⁰ By the end of the 1970s Michael Davidson, a poet anthologised in some language poetry collections, though he tries to resist any label, answers the question if writing has features intrinsic in itself and conveys a social critique. This poet and valued professor at UCSD articulates a two-headed reflection, thinking of writing as subjected to the capitalist mode of production (subordination of action to actor) and, on the other hand, emphasizing its communication role. Davidson refers here to a writing that surpasses the process of thought, as if it were a prolongation of technocracy and the bourgeoisie. He does not believe in a writing out of the context of its use. Therefore, his reiterated point is that every art that investigates its own modes of production cannot become narcissistic, since it is always submitted to vulnerabilities deriving from the surrounding world and the varied human positionings.¹¹

It is significant to note that postulates on this matter were not uniform within the language poetry tendency. They did not form a consistent group, since they developed a hybridized experience, tolerating a subtle mixture of concepts and formal experiments that escaped the totalising control of any well-established theory. In this context, it is true that a Marxist approach prevailed, considering writing as a commodity with a social intercourse. Ron Silliman grasped more fully the importance of this issue in the pages of *L=a=n=g=u=a=g=e* magazine and Roof Books as expressed in his essays, “Re: Writing Marx” and “The Political Economy of Poetry.” It is also significant to notice that these American poets did not concentrate on the essential Marxist concept of class struggle, rather they opted for Marx’s view of how social mechanisms are structured and how values are constituted and produced as commodities in capitalist society. They rigorously hold on to the argument that art and literature entirely belong to the certainties of a social framework:

When Bruce and I will talk about a political or Marxist, specifically a Marxist perspective, it is different than the traditional sense of socialist realism which I find fairly abhorrently limited as a view of what art could be... So that what I am interested in doing is stopping the sense of transparency in language, that language is this neutral thing that people don't have a part in. Because it is people that make up language and change language and in that way change reality.¹²

To show how language is produced was not unrelated to their opposition to imperialist society, especially to its involvement in the Vietnam war. Their pacifist contentious reactions needed an appropriate channel to develop the new postmodern deconstructive experience, which provided a new space for the self. It was a period when the proliferation of little magazines was doubly successful in providing a commercial and cultural alternative to traditional publications. These magazines circulated and were distributed in small communities (mainly New York and San Francisco), and selling a thousand copies was considered a success. Indeed, some of them were sent free of charge to readers acquainted with the new proposals and literary sources described above. This was precisely the case of Silliman's *Tattel's*. Several characteristics are important in the rapid development of these little magazines backing language poetry. The duplication system most used was primarily mimeograph, which kept costs down and, above all, brought them closer to manual and artisan production; again, this can be seen as an alternative to the capitalistic technological display. They were far from being commercial distributors. Nevertheless, they were very active thanks to individual efforts and able to reach a diverse readership from coast to coast in the United States. Coincidentally, their presence facilitated the emergence of marginal distributors, devoted to spreading small presses and little magazines throughout the whole nation, like the mentioned Small Press Distribution or Inland Book Co. Their importance is indisputable, offering a practical alternative to profit-making organizations.

To understand the nature of language poetry published in these little magazines is to recognize the importance of the role of individual editors in pursuing a new aesthetics. In 1979 *L=a=n=g=u=a=g=e* magazine carried out a survey on the essayist readings that language poets were involved in. Characteristically enough, the title of the survey was called "Non Poetry," since it can be considered as an eloquent source that now speaks for itself about the essayist work they were interested in. Of a total of 24 names, ranging from Ray Di Palma to Ron Silliman among the editors of little magazines, some data can be accurately isolated. For instance, the most recurrent author referred to is Jacques Derrida, followed by readings on Marxism, and afterwards Walter Benjamin, Jack Kerouac, Henry Miller, Ludwig Wittgenstein, Fredric Jameson, Giles Deleuze, Roland Barthes, or representative essays on linguistic concerns like

pronunciation and idiosyncrasies of English. It is easy to conclude that the approach followed by these poets/editors is practically multidisciplinary. Generally, this is the confirmation that there was no interest in narrating a personal identity, rather the supremacy of *écriture* in Barthesian terms became clear, along with a concern for new forms resulting from experiments with poetic composition itself. It is not surprising that, at the end of the twentieth century, these editors popularised their poetics using titles deviating from the norms, i.e. escaping from immediate representation and closer to the *mise en abyme* of language: *Oculist Witnesses*, *Roof*, *This*, *L=a=n=g=u=a=g=e*, *Miam*, or *Blk & White*.

For more than three decades now, the little magazines associated with language poetry have played a significant role in the development of this tendency. They disseminated their poetics and familiarized a series of concepts derived from a wide range of disciplines. They confidently took advantage of the availability of alternative markets through the hopes and efforts of individuals. Essentially, I would say that in their pages they opened the doors for everyone. Among many other origins, this shift can be traced back to the collapse of Modernism by the half of the twentieth century. This motivated a reconsideration of the self and the concept of history, which would no longer be based on the systemic unfoldment of unmovable facts, it must rather be directly tied to the discursive implications of the past and the present. Does this mean that privateness will be the doctrine of the twenty-first century? Is there any escape from the *cul de sac* centered exclusively on language? Then again, what about the absences that should be meaningfully completed? Contemporary American poetry is qualified to answer these questions, on occasions returning to concrete formalisms, as the New Formalism or Elliptical poetry movements have done. But as appealing and persuasive as these movements are, it is obvious that the question of meaning is at the bottom of the problem. Julia Kristeva synthesizes the new situation of contemporary poetry by developing the concept of *signifiante*, in which the symbolic and the semiotic are complemented with social activity, “[the poetical process] falls outside the realm of the signified and the transcendental ego and makes of that which we call 'literature' other than knowledge: the very place where the social code is destroyed and renewed.”¹³ The influence of American little magazines linked to language poetry centered on and displayed this fundamental point. Their influence is still felt today in the continual search for

innovation that aids in explaining the social and private implications of any text.

The primary drive to renew poetic modes in the United States during the 1990s and early years of the twenty-first century follows the same parameters as those propitiated by the little magazines linked to language poetry in the 1970s. In this more recent period we observe the emergence of other little magazines probing the same controversial and inherited issues on the possibilities and nature of language. Titles like *Abacus*, *Apex of the M*, *Big Allis*, *Crayon*, *The Impercipient Lecture Series*, *Lower Limit Speech*, *Mirage*, *To*, *Witz*, are also edited in mimeograph, photocopy, or offset, with the same intention of shocking the conventional reader and specifically examining the messiness of poetical language. In this sense, Internet and the use of web-zines cannot be dissociated from this American poetic scene, which has reflected the importance of interactivity, the communicative function of language, as well as reaching greater and more complex audiences.¹⁴ Modern technology has substantially modified the role of the editors. In prior decades they were housed in a reduced space with more time to reflect on and interpret the significance of their creative and critical enterprise. Today they are submitted to a truly global exchange, now not only in each community or nation but also in the whole world. As the most important dimension of this new situation we have the decisive impulse given to the participation of the Other in the experience of editing an e-journal. Quick exchanges have provided a fruitful interlinking of efforts towards the questioning and re-elaboration of formal structures, as well as in grappling with the nature of the self.

Writing as an experience in itself, mainly centered on language, was not far away from a solipsistic position. However, American poets were able to re-establish the self and its solidarity with the Other, addressing to a varied literary-intellectual range that is unmatched in American poetry. Editing in New York, San Francisco, Boston or Minneapolis, was only a geographical accident. The important thing was to articulate liberating ideas that do not conform borders but point to how we become involved in the creative process, which makes available the charismatic privilege of talking about and being illuminated by texts. And, of course, to exchange with the Other the most valuable capital human beings possess: language itself.

Notes

¹. The Electronic Poetry Center was created by the State University of New York at Buffalo in the 1990s. It was “designed to preserve, distribute, study, and, above all, promote connections –between print and digital versions of concrete poetry, for example, or among communities of poets, scholars, and students around the world. The site logs 10 million visits a year from users in some 90 countries... [Charles Bernstein] views the site as being “kind of like the mimeo and xerox poetry magazines of the 50s and 60s.” Zoe Ingalls, “A Web Site Grows New Poems, Sometimes Right Before Readers’ Eyes: SUNY-Buffalo’s Electronic Poetry Center Connects Poets and Scholars from Around the World.” *The Chronicle of Higher Education* (July 28, 2000). These impressive figures illustrate the socio-literary influence of marginal mediums in reaching greater audiences.

². Sheila Murphy, “Re: Publish Poetry?” online posting July 2, 1998, UB Poetics List Discussion Group, July 2, 1998 <<http://wings.buffalo.edu/epc>>.

³. Susan Howe, *My Emily Dickinson* (Berkeley: North Atlantic, 1985: 138).

⁴. Barrett Watten, “Writing and Capitalism,” *L=a=n=g=u=a=g=e* 9-10 (October 1979: n.p)

⁵. Bruce Andrews, “Poetry as Explanation, Poetry as Praxis,” *Paper Air* 4.3 (1990: 103, 104). Andrews defends that language acquires its condition of “act” because it is able to provide meaning, value and sense by itself. This goes along with the innovative poetry considerations on language as an objective reality, an object aside with its own existence.

⁶. Bruce Andrews, Letter to Charles Bernstein. August 20, 1977. Charles Bernstein Papers (MSS 519). Archive for New Poetry, Mandeville Special Collections Library, University of California at San Diego.

⁷. Bruce Andrews, Letter to Ron Silliman, December 10, 1971. Ron Silliman Papers (MSS 75), Archive for New Poetry, Mandeville Special Collections Library. University of California at San Diego.

⁸. Charles Bernstein, Letter to Ron Silliman, March 1977. Ron Silliman Papers (MSS 75). Archive for New Poetry, Mandeville Special Collections Library, University of California at San Diego.

⁹. Elizabeth Deeds Ermath, “Beyond ‘the Subject’: Individuality in the Discursive Condition,” *New Literary History* 31.3 (Summer 2000: 410). The Saussurean linguistic model is considered by Ermath as the best explanation for the new condition of actual subjectivity, “entirely different from those belonging to the unified world of modernity.” (411).

¹⁰. Michel Deville mentions specific language poetry texts like Steve Benson’s *Blue Book*, Michael Palmer’s *Sun*, Alan Davies’s *Signage*, Steve McCaffery’s *Panopticon* and Ron Silliman’s *Tjanting*, as a sign of these poets’ moving from a strict attention to linguistic assumptions to a writing self-enjoying the strategies used in the self-verbalization of its composition. Michel Deville, *The American Prose Poem: Poetic Form and the Boundaries of Genre* (Gainesville: UP of Florida, 1998: 237).

¹¹. Michael Davidson, *L=a=n=g=u=a=g=e* 9-10 (October 1979): n.p. For him, a critical position against capitalist society in literature should begin precisely at this point, i.e. in investigating its own mode of production: language.

¹². Charles Bernstein does not share the Marxist concern for political or socialist art imposed on the individual. Indeed, he agitates for a clearly privatized, individualized, and abstract literature. Charles Bernstein and Bruce Andrews, “The Pacifica Interview,” *L=a=n=g=u=a=g=e* Supplement 3 (October 1981: n.p.)

¹³. Julia Kristeva, “The Speaking Subject and Poetical Language,” Interdisciplinary Seminar on Identity in Anthropology, 1975. I should note that in Kristevan terms the symbolic order fixes meaning according to the

laws, discourse or conventional judgments of human beings. Whereas, the semiotic order corresponds to the most primary processes, which are pre-linguistic, intuitive and associated with the early phases of learning and apprehending language (and its intrinsic nature, e.g. tone, rhythm, ...) in childhood.

¹⁴. This evolution has been analyzed in general terms by Charles Bernstein, "Provisional Institutions: Alternative Presses and Poetic Innovation," *Arizona Quarterly* 51.1 (Spring 1995: 132-146).

DOS VISIONES DE LA ALHAMBRA DE WASHINGTON IRVING

María Mercedes Enríquez Aranda

Universidad de Málaga

Resumen

“Dos visiones de La Alhambra de Washington Irving” contempla las diferentes miradas con que José Ventura Traveset y Fernando Serrano Valverde interpretaron, en sus respectivas traducciones, una leyenda romántica incluida en el texto original del escritor estadounidense Washington Irving. Desde la antropología cultural, se comparan tres aspectos inéditos: el amor como concepto, la pareja protagonista y la mujer en la sociedad de la época. De este análisis formal se desprenden conclusiones de tipo cultural que profundizan en el papel que los traductores, como mediadores entre lenguas y culturas, eligen desempeñar, consciente o inconscientemente, a través de sus elecciones.

Abstract

“Dos visiones de La Alhambra de Washington Irving” (Two views of The Alhambra by Washington Irving) contemplates how differently José Ventura Traveset and Fernando Serrano Valverde interpreted through their translations a romantic legend included in Washington Irving’s source text. Three new aspects are compared according to cultural anthropology: love as a concept, the main couple and women in the society of that time. From this formal analysis, cultural conclusions are reached. They deepen into the role that translators, as mediators between languages and cultures, choose to play, consciously or not, through their choices.

1. Introducción

“Dos visiones de *La Alhambra* de Washington Irving” es un comentario personal e innovador que parte de la comparación de dos traducciones de una misma leyenda incluida en el libro *The Alhambra* escrito por el estadounidense Washington Irving (1994) en 1832. La leyenda objeto de estudio es *Legend of the Prince Ahmed al Kamel, or the Pilgrim of Love* cuyas traducciones al español, “Leyenda del príncipe Ahmed al Kamel o el peregrino de amor”, se encuentran en sendos libros traducidos por José Ventura Traveset (1997) y Fernando Serrano Valverde (1981), *Cuentos de la Alhambra*. La traducción al español que ha quedado como clásica la realizó el profesor de la Universidad de Granada Ventura Traveset y salió a la luz en ediciones de 1888 y 1893. Serrano Valverde, por su parte, realizó una traducción de la segunda edición inglesa corregida y aumentada por el autor en 1857.

De todas las facetas que podrían haberse estudiado me he decantado por aspectos puramente literarios de las obras traducidas. Dentro de éstos (traducción de metáforas, traducción de lenguaje figurado, dialectos, etc.) he preferido centrarme en los elementos de los textos que guardan relación con la cultura, ya que, como Agatha Orzeszeck

(1997: 163) afirma, “la noción de cultura siempre ha estado indisolublemente ligada con la noción de traducción”¹, siendo el terreno cultural el que ofrece mayores dificultades a la traducción. Por supuesto, aspectos no estrictamente literarios como pueden ser los procedimientos o estrategias de traducción o la repercusión o recepción de la obra a través de la traducción, salen a colación cuando el análisis o comentario así lo requiere. Y es que, como Basil Hatim y Ian Mason (1990: 237) defienden, la cultura y la ideología incluyen los planos comunicativo, pragmático y semiótico, no pudiendo entenderse el estudio de uno sin la inclusión de los otros. Así pues, pese a que mi objetivo fundamental va a ser ceñirme tanto como pueda a aspectos culturales presentes en la leyenda, no puedo obviar hacer referencia a aspectos formales que siempre terminan influyendo en el propósito retórico del texto.

De entre todos los elementos relacionados con la cultura que una obra de gusto intencionadamente orientalista puede albergar en su seno (referencias al mundo árabe a través de la descripción de elementos de la naturaleza - tan indispensables en su concepción del universo - o elementos arquitectónicos árabes), he decidido enfocar mi análisis hacia tres campos diferenciados y, al tiempo, interrelacionados, que no suponen un objeto de estudio muy común ni fácil de distinguir a primera vista.

En primer lugar, mi atención se ha dirigido al tema central de la leyenda, expresamente aludido en el título de la misma, que no es otro que el *amor*. Peter Newmark (1995: 134) considera más difícil la traducción de términos generales como *amor*, *templanza*, *justo*, *injusto*, sobre todo si se relacionan con la moral y los sentimientos, que la traducción de palabras más específicas. En el presente estudio intentaré dilucidar en la medida de lo posible el acierto en esta leyenda de afirmación tan usualmente compartida por todos.

En segundo lugar, el tema del *amor* me lleva directamente a los dos protagonistas - si bien en la leyenda casi todos los personajes lo son - que anhelan ese *amor* y provocan la acción y el desenlace de la misma en la búsqueda de ese sentimiento. Las referencias que a ellos se hacen destacan por el contenido y por la forma divergentes en las dos traducciones y determinan, en cierto sentido, el aire exótico y morisco de la obra.

Y en tercer lugar, partiendo del *amor* y pasando por los acreedores del mismo llegamos al objeto de la pasión masculina, el *bello sexo* así definido en la leyenda. Son

muchas y muy variadas las alusiones al sexo femenino presentes en el desarrollo de la obra y cada cual más anquilosada en el tiempo. En la intención o no de producir dicho efecto retrógrado por parte de los traductores se basará mi análisis de este punto.

Si bien la cultura en su sentido más amplio y al tiempo complejo se puede estudiar, como explicita Adela Martínez García (1996: 173), desde distintos campos del saber (antropología, sociolingüística, etnolingüística, etc.), tomaré como punto de partida en el presente estudio la antropología cultural por resultar el nivel más amplio de análisis. En efecto, se compone de tres elementos indispensables en todo acercamiento cultural al mundo (individuo, sociedad y cultura) y se complementa con otras disciplinas paralelas como la psicología o la sociología. La antropología cultural me proporcionará así el impulso necesario para afrontar con éxito el estudio descriptivo-comparativo de los elementos culturales presentes en los textos elegidos.

Para llevar a cabo este proyecto cultural prescindiré formalmente del texto original en lengua inglesa. Gideon Toury (1995: 70-86) demuestra que los estudios descriptivos y comparativos de dos traducciones o textos meta (TM) pueden desarrollarse sin tener presente el texto origen (TO). Newmark (1995: 134), acertadamente, expone que cuando existe un foco cultural, suele haber un problema de traducción debido a la distancia cultural entre las lenguas de partida y de llegada, para lo cual sería indispensable la consulta del TO y su comparación con el TM. En el caso de que nos ocupa, sin embargo, la realidad a la que tanto el TO como el TM se refieren es otra distinta a la que representan la lengua inglesa o la lengua española. Más aún, se puede considerar más cercana a la que representa la lengua española por tratarse de una realidad que, si bien ficticia, se desarrolla en territorio español en una época histórica real, de ahí que la comparación de traducciones *obviando* el original sea cuanto menos factible.

Abordaré así esta comparación de traducciones desde una posición filológico-hermenéutica que me permita interpretar los aspectos analizados en relación con el polisistema de llegada, término acuñado por Itamar Even-Zohar (1978) y posteriormente utilizado por Toury (1980) para referirse al conjunto de elementos interrelacionados que conforman el sistema literario de una época y un lugar concretos. Intentaré así comprobar qué grados de adecuación y aceptabilidad presentan cada una de las traducciones en función de sus respectivos ajustes a las normas del polisistema de

llegada. Esto no implica, sin embargo, que me decante finalmente por una traducción u otra o que vaya expresamente a la búsqueda de errores; en el primer caso porque no considero mejor o peor una traducción, sino que cada traducción ofrece determinados aciertos y determinados fallos que son susceptibles de ser considerados todo lo contrario según la subjetividad propia de cada lector, y en el segundo caso porque, como bien asegura Salvador Peña (1997: 54), la caza malintencionada del error tiene muy poco de interés en sí misma y no es de lo que se trata en un estudio objetivo como pretende ser éste.

Además, teniendo en cuenta las limitaciones del traductor, su intención y su grado de creatividad, analizaré el papel que desempeñan los traductores como mediadores entre lenguas y culturas (Hatim y Mason 1990: 223-224) y, por consiguiente, hasta qué punto la ingeniería cultural hace acto de presencia en las traducciones de la leyenda. En efecto, son muchos los estudiosos de la traducción que han destacado la función de la traducción y, por ende, del traductor, como “mediadora intercultural en la comunicación interlingüística” (Martínez García 1996: 183) o, lo que es igual, como “vehículo de transmisión intercultural” (Orzeszeck 1997: 164). Ovidio Carbonell (1997: 60) también parte una lanza en favor de dicha mediación cuando afirma que, lejos de la clásica postura negativa *traduttore traditore*, el traductor “viene a ser un *mediador* cuyo estímulo es imprescindible”, y va más allá aún cuando asevera que todo traductor debe “ajustar su propia interpretación del texto a las expectativas del contexto de recepción” (Carbonell 1997:68). Además, en esta llamada intermediación cultural, el traductor lleva consigo la carga de poder interferir en la lectura del texto original a través de su traducción: mutilaciones, tergiversaciones, deslices ideológicos, etc. (Peña 1997: 48-51) pueden variar completamente la recepción de la traducción, de ahí que el análisis de la ingeniería o hermenéutica cultural presente en las traducciones adquiera tanta importancia.

Y ya para finalizar, si bien merecería, como el resto de los aspectos, un análisis pormenorizado y exclusivo, no me resisto a tocar brevemente la recepción y acogida de la obra traducida en su conjunto y, en especial, de la leyenda objeto de estudio, pues del valor de la recepción de la traducción en la cultura meta dependerá el valor mismo del texto original y de la cultura que éste lleva aparejada. La lengua, más que nunca, se convierte así en “reflejo de la pluralidad cultural” (Martínez García 1996: 184).

2. Corpus

Los datos recopilados a lo largo del proceso investigador se recogen en tres tablas diferenciadas, a saber:

- Traducción de referentes al concepto de *amor*.
- Traducción de referentes a la pareja protagonista de la leyenda (el príncipe y la princesa).
- Traducción de referentes al sexo femenino.

En estas tablas se reseñan las traducciones de cualquier oración, sintagma nominal, sintagma verbal, locuciones adverbiales o, simplemente, palabras que se relacionan con cada uno de los aspectos analizados.

El número de entrada asignado a cada elemento sigue el orden cronológico de aparición en las traducciones. Con el fin de facilitar su localización, cada entrada tiene consignado, a su vez, el número de página en el que se encuentra.

Serían algunas más las posibles entradas que se hubieran podido incluir en cada tabla, pero, con el ánimo de no repetir ideas ya mencionadas, a no ser que cuenten con un interés especial, se comprenden sólo las justas para conseguir los objetivos anteriormente expuestos.

2. 1. Traducción de referentes al concepto de amor

Núm. Entr.	Traducción Ventura Traveset	Pág.	Traducción Serrano Valverde	Pág.
1	De color de rosa	173	Un tono rosado	177
2	Dado a los amores	173	De temperamento amoroso	177
3	Irresistible pasión	173	Tierna pasión	177
4	Lazos de amor	173	Tentaciones amorosas	177
5	La palabra <i>amor</i>	173	La palabra amor	177
6	Ciencia prohibida	174	Ciencia prohibida	178
7	Vehemente pasión	174	Pasión tan inútil	178
8	En materias de amores	174	Sobre el amor	178
9	Algo que me hable al corazón	175	Algo que me hable más directamente al corazón	179
10	Latente ternura de su naturaleza	175	Amorosa disposición latente en su naturaleza	179
11	Deliciosos ensueños	175	Deliciosas ensoñaciones	179
12	Sentimentales melodías	175	Sentidas notas	179
13	Propensión al amor	175	Amorosa disposición	180
14	Acariciaba con tierna constancia	175	Cuidaba con esmero y asiduidad	180
15	Mostraba su cariñosa predilección	175	Se sintió atraído	180
16	Depositando su amorosa ternura	175	Dedicó su amorosa devoción	180
17	Vedada ciencia	175	Conocimiento prohibido	180
18	Quedó prendado	177	Quedó prendado	181
19	Un concierto general de dulce melodía	177	Un clamor de cantos y melodías	182
20	Armonías y modulaciones	177	Notas y trinos	182
21	Himno melodioso	179	Chorro de melodía	184
22	Cantos seductores	180	Seductoras melodías	184
23	Conocimientos peligrosos	180	Peligrosa ciencia	184
24	Armoniosos gorjeos	180	Melodioso trino	185
25	Ternura y regocijo	180	Ternura y gozo	185
26	La acarició y la abrigó en su seno	181	Le alisó las plumas y lo cuidó en su pecho	185
27	Vínculo del amor	181	Lazos de tierno afecto	186
28	Cautivado tu corazón	182	Conquistado tu corazón	186
29	Agitado tu pecho con un suave conjunto de agradables penas y de tiernos deseos	182	Llenado tu pecho de suaves congojas y tiernos deseos	186
30	Lección del amor	183	Lección amorosa	187
31	Profesaba verdadero cariño	183	Sentía afecto	188
32	Amor latente	184	Latente temperamento amoroso	189
33	Se sintió [...] vehementemente enamorado de la princesa	184	Concibió una pasión inconmensurable por la princesa	189
34	Ardiente amor	184	Devoción ferviente	189
35	Postrarse rendido a sus pies	185	Arrojarse a sus pies	189
36	Mensajero de amor	185	Mensajero del amor	190
37	En señal de amorosa correspondencia	186	Prueba de que aceptaba su amor	190
38	Con melancólica ternura	186	En una agonía de ternura	190
39	Tiernos ojos	186	Ojos claros	190
40	Labios de rosa	186	Rosados labios	190
41	Tierna pasión	187	Tierno amor	191
42	Ocuparme en amores	187	Mezclarse en asuntos de amor	191
43	Objeto de vuestra pasión	190	Objeto amoroso	194

44	La pasión que devoraba su alma	193	El sentimiento que llenaba su corazón	197
45	Mientras su corazón latía emocionado	195	Con el corazón palpitante	200
46	Tierna pasión del amor	198	Tierna pasión	202
47	Sobrenombre de "Peregrino de Amor"	201	Amoroso sobrenombre	206
48	Delicado corazón de Ahmed	203	Delicado corazón de Ahmed	208
49	Amantes	203	Enamorados	208
50	Versos amorosos de la carta en la que le había declarado su pasión	206	Versos amorosos de la carta en la que había declarado su pasión	211
51	Palpitando su seno dulcemente emocionado	206	Su pecho se agitó presa de tumultuosas emociones	211

2.2. Traducción de referentes a la pareja protagonista de la leyenda (el príncipe y la princesa)

Núm. Entr.	Traducción Ventura Traveset	Pág.	Traducción Serrano Valverde	Pág.
1	Sólo tenía un hijo, llamado Ahmed [...] Al Kamel o <i>El Perfecto</i>	173	Tenía un hijo único, llamado Ahmed [...] Al Kamel o el Perfecto	177
2	Un príncipe dichoso y un afortunado soberano	173	Un perfecto príncipe y un soberano próspero	177
3	Era [...] el joven príncipe extremadamente dócil	174	El joven príncipe era [...] asombrosamente dúctil	179
4	El regio mozo	175	El príncipe	179
5	Su pupilo	175	Su discípulo	180
6	Noble príncipe	179	Príncipe mío	184
7	¡Allah os conserve, príncipe querido, [...]!	180	¡Qué Alá te conserve, oh, mi príncipe, [...]!	185
8	Inexperto monarca	182	Príncipe	187
9	Lindísima princesa en la flor de su juventud y de su belleza	184	Joven princesa en la flor de su juventud y belleza	189
10	Hermosa doncella tan joven, tan pura, tan inocente [...]	184	Doncella, tan hermosa, tan joven e inocente	189
11	Señora de mis pensamientos	185	Dueña de mi corazón	189
12	Hermosísima princesa en la flor de su juventud	185	Encantadora princesa, en la flor de la juventud	190
13	Desconocida beldad del jardín	185	Bella desconocida del jardín	190
14	Desconocida princesa	186	Princesa desconocida	191
15	Amantes	187	Un enamorado	192
16	Peregrino de amor	189	Víctima del amor	194
17	Doncella purísima	190	Bella desconocida, pero inmaculada	194
18	La princesa Aldegunda	192	La princesa Aldegunda	198
19	Ídolo de mi alma	196	Ídolo de mi alma	200
20	Príncipe Ahmed, peregrino de amor	196	Príncipe Ahmed, peregrino de amor	200
21	Ahmed, príncipe de Granada	197	Ahmed, el príncipe de Granada	201
22	Adorada fiel y amantísima	197	Fiel y encantadora	202
23	La bella Aldegunda	203	La joven	208
24	Amantes	207	Amantes	212
25	A los pies de la hermosura	207	A los pies de la belleza	212
26	Jóvenes esposos	209	Juvenil pareja	213

2.3. Traducción de referentes al sexo femenino

Núm. Entr.	Traducción Ventura Traveset	Pág.	Traducción Serrano Valverde	Pág.
1	Rostro de mujer	173	Rostro femenino	177
2	La belleza más tierna y seductora	173	La más tentadora de las bellezas vivientes	178
3	Amada compañera	181	Compañera de mi corazón	186
4	Corteja a su amante	182	Enamora a su dama	186
5	Ser del otro sexo	182	Ser del otro sexo	186
6	Hermosa princesa	182	Bella princesa	186
7	Enamorada dama	182	Encantadora doncella	186
8	Amada compañera	182	Compañero de tu corazón	187
9	Compañera	183	Pareja	187
10	Doncellas y sirvientes	184	Doncellas	189
11	Beldades de ojos negros	190	Damas de ojos negros	194
12	Damas [...] reinas y princesas	191	Damas [...] reinas y princesas	195
13	Bello sexo	192	Bello sexo	196
14	Las beldades	193	Las bellas	197
15	Siendo mi mano el premio del vencedor	197	Y mi mano será el premio del vencedor	201
16	La fama de su hermosura	198	La fama de sus encantos	202
17	Varios príncipes poderosos la solicitaron en matrimonio	198	Varios poderosos príncipes habían disputado su mano	202
18	Beldades del país	200	Bellezas del país	204
19	Los príncipes, que aspiraban a su mano	200	Los príncipes que habían pretendido su mano	204
20	Hermosas damas	200	Bellas damas	206
21	Damas de honor	203	Damas de honor	208
22	Natural timidez de la doncella	206	Pudor de doncella	211

3. Comentario

3.1. Traducción de referentes al concepto de amor

El primer aspecto divergente de las dos traducciones analizadas que destaca a primera vista es la extensión formal de las mismas. Por lo general, si bien en contadas ocasiones se produce a la inversa (entradas 7, 9, 10, 14, 21, 26, 27, 32, 37, 38, 42, 51), Ventura Traveset recurre a un número mayor de palabras que su homólogo Serrano Valverde. Ejemplos muy significativos los encontramos, a modo de ilustración, en las entradas 1, 2, 8, 15, 30, 40 y 43. Estas recurrentes amplificaciones se dan en tres niveles diferenciados:

- Un sintagma nominal sencillo (sustantivo + adjetivo) se expresa con un sintagma nominal precedido de preposición (preposición + sustantivo + complemento preposicional). Es el caso específico de la entrada 1 y, con variantes, de otras muchas entradas como, por ejemplo, las 30, 40 y 43.
- El estilo nominal resulta innecesario en entradas como las 15, 31 y 37, en las que aquello que puede expresarse con acciones verbales pasa a ser interpretado en sustantivos y palabras vacías de significado.
- La preposición que modifica a dos complementos de idéntica función se mantiene cuando no deja de ser superflua y además recarga el estilo. Esto ocurre en entradas como las 29 y 46.

Muy en relación con la extensión mayor del texto de Ventura Traveset se halla la explicitación que éste realiza en la entrada 47. Aunque se podría incluir como un caso de amplificación sin más, me resulta interesante dedicarle un párrafo aparte para destacar así la posible presencia de intencionalidad del traductor. En efecto, Newmark (1995: 29) afirma que por lo general la intención del traductor debe corresponder a la intención del autor del texto en la lengua origen, consideración de la que participo en tanto se encuadre dentro del análisis de lo que debería ser la traducción ideal. En este caso particular, sin embargo, parece ser que Ventura Traveset prefiere explicitar el sobrenombre otorgado al príncipe para así destacar el papel que dicho sobrenombre desempeña en el desarrollo de la acción y, por ende, en el significado de la leyenda en su conjunto. En cambio, este propósito retórico no se pone de manifiesto en la traducción de Serrano Valverde, quien opta por una intención comunicativa distinta quizás más próxima a la que pretendía el autor del texto origen. La mediación del

traductor, sin llegar a los extremos que con frecuencia acontecen en, por ejemplo, la publicidad, es notable en el caso que nos ocupa.

La dificultad en la traducción de términos generales relacionados con los sentimientos se pone de manifiesto en el número insospechado de contrasentidos que en las expresiones referentes al amor se producen entre las dos traducciones objeto de estudio. Véanse a modo de ejemplo las entradas 3, 4, 7, 14, 39, 41, 43 y 44. En todas ellas las traducciones difieren notablemente, siendo imposible discernir cuál es la más correcta. ¿“Irresistible pasión” o “tierna pasión” (entrada 3)? ¿“Tiernos ojos” u “ojos claros” (entrada 39)? Lo cierto es que la lectura que se ofrece del *amor*, tema central y eje de la leyenda, es distinta según se trate de una traducción u otra. Ventura Traveset se inclina por definir el sentimiento que invade los corazones de los protagonistas como “pasión”, mientras que Serrano Valverde lo expresa como “amor”. La diferencia estriba en la fuerza e ímpetu del sentimiento. En las entradas 3, 7, 41, 43, 44 y 49 los sustantivos, los adjetivos e incluso los verbos optan por la *pasión* o por el *amor*. El resultado es un lenguaje más lleno de fuerza e incluso desgarrado en el caso de Ventura Traveset y un lenguaje más suave en el caso de Serrano Valverde. No es igual “la pasión que devoraba su alma” que “el sentimiento que llenaba su corazón” (entrada 44). Por trivial que parezca a simple vista, una reflexión profunda lleva a concluir que las diferentes opciones de los traductores ofrecen al receptor del texto meta una visión diferente de toda la leyenda. Si en el primer caso, la traducción de Ventura Traveset, los protagonistas se nos presentan como una pareja de “amantes” - con las connotaciones actuales del término incluidas - carcomidos por la “vehemente pasión” (entrada 7), en el segundo caso, la traducción de Serrano Valverde, vemos a una pareja de adolescentes “enamorado” en busca de una “tierna pasión” (entrada 3). Ambas traducciones coinciden, no obstante, en definir al *amor* como “ciencia prohibida” como queda de manifiesto en las entradas 6, 17 y 23. Ni que decir tiene, por tanto, que una vez más la mediación intencionada o no del traductor por medio de su creatividad así como la dificultad de traducción de términos relacionados con la moral y los sentimientos se alían para producir resultados infinitamente dispares partiendo de un mismo texto origen.

3.2. Traducción de referentes a la pareja protagonista de la leyenda (el príncipe y la princesa)

Se vuelven a repetir, aunque en menor medida, las ampliaciones innecesarias por parte de Ventura Traveset tal como se puede comprobar en las entradas 4 y 8. El resultado es, de la misma manera, un texto más recargado inútilmente quizás con la intención de provocar en el receptor un efecto de lenguaje antiguo que, sin embargo, se puede conseguir sin necesidad de añadidos inoportunos, como viene a demostrar la traducción de Serrano Valverde.

Determinados contrasentidos se producen en los adjetivos utilizados para calificar a los dos protagonistas de la leyenda como en el caso de la entrada 22, donde “amantísima” y “encantadora” obviamente no poseen el mismo significado si bien ambos adjetivos describen perfectamente a la princesa. No obstante, es preciso ser cauto a este respecto, pues en las traducciones se sucede un caso peculiar digno de mención detallada. Así, si tomamos como ejemplo la entrada 2, observaremos que, a simple vista, peca de un sentido diferente en las dos traducciones. “Dichoso” y “afortunado” no son similares en significado a “perfecto” y “próspero”. No obstante, si consultamos, por ejemplo, el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española 1992) encontraremos que *perfecto* significa en su primera acepción “que tiene el mayor grado posible de bondad o excelencia en su línea” y que *próspero* significa “favorable, propicio, venturoso”, con lo que se asemejan notablemente a *dichoso* o “lo que incluye o trae consigo dicha” y a *afortunado* o “que tiene fortuna o buena suerte”, respectivamente. La intención de Serrano Valverde es, sin lugar a dudas, conferir al texto un aire antiguo similar al que el autor produjo en su momento. Para ello hace uso de adjetivos cuyos significados antiguos se recogen en diccionarios pero que en la vida ordinaria adquieren un sentido totalmente distinto. En su afán de dotar a la traducción de un lenguaje intencionadamente antiguo, parece prescindir de la aceptabilidad del polisistema de llegada para ceñirse a la adecuación de la traducción, respetando así las normas de la cultura origen al producir el texto meta.

Por otra parte, y en referencia al concepto de *escopo* (*skopos*), *finalidad* o *función* (Reiss y Vermeer 1996: 80) que la traducción debe cumplir en la cultura meta, las fórmulas de tratamiento - consideradas por Newmark (1995: 134) sedimentos culturales en la gramática - y los vocativos desempeñan un papel de gran importancia. En la tabla

se recoge sólo una fórmula de tratamiento en la entrada 7, en la que se puede observar que mientras que en una traducción se trata de “vos” al príncipe, en la otra se le tutea. A lo largo de toda la leyenda el cambio entre ambas fórmulas de tratamiento se sucede en las dos traducciones. El tono elevado de la primera se funde con el más cercano de la segunda y resultan en un efecto artificiosamente oriental que traslada al receptor a la época y el lugar concretos en los que se desarrolla la acción. El escopo de la obra original, por tanto, se consigue magníficamente. Como también se consigue que los vocativos de, por ejemplo, las entradas 6, 7, 20 y 21 colaboren en la consecución de tal finalidad.

Pero este efecto de antigüedad no sólo se lleva a cabo a través de la forma, sino también a través del sentido. Así, aunque me detendré algo más en el comentario de la siguiente tabla, la princesa, como mujer, supone un cúmulo de *virtudes*: castidad (entradas 10 y 17), belleza y juventud (entradas 9, 10, 12, 13, 23 y 25) y fidelidad (entrada 22). Las teorías feministas sobre la traducción podrían tachar ambas traducciones de sexistas por concebir a una mujer estereotipada. No obstante, la entrada 26 en la que se definen a los protagonistas como “jóvenes esposos” y “juvenil pareja” nos demuestra que, lejos de intentar crear una obra sexista por parte del autor e intentar reproducir dicho sexismo por parte de los traductores, se pretende evocar la cultura que en la España musulmana de aquella época existía, con sus normas y cánones, sin adaptar éstos a los que rigen en la sociedad actual.

3. 3. Traducción de referentes al sexo femenino

Con respecto a la forma de las traducciones, se puede observar que en esta ocasión las estrategias de traducción que los dos traductores han utilizado son en su mayor parte similares. El significado cambia, sin embargo, en la entrada 2, donde Serrano Valverde opta por una traducción con un efecto más vivo que la de Ventura Traveset. No obstante, quizás el aspecto que más llame la atención en el caso de la traducción de referentes al sexo femenino sea el estético, por así denominar al efecto artístico que produce la percepción de las traducciones. Si bien antes he especificado el caso singular de la entrada 2, en la que Serrano Valverde ofrece una traducción más vigorosa que la de su homólogo, esto no impide que Serrano Valverde use un lenguaje que capta los

sentimientos más románticos de la pareja protagonista y llama al receptor al más puro romanticismo. Como ejemplo, atengámonos a las entradas 3, 4, 16 ó 22.

Siguiendo esta línea llamada estética, ambos traductores recurren al uso de un lenguaje plagado de expresiones y palabras de gusto anticuado pero, aún así, perfectamente comprensibles por el receptor de los textos meta o, lo que es igual, completamente aceptables por el polisistema de llegada. De este modo, hallamos sustantivos como “bellezas”, “damas”, “doncellas”, “beldades”, “bellas”, “reinas”, “princesas”, “damas de honor” en las entradas 2, 3, 4, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 18, 20, 21 y 22 con los que se describen a los “seres del otro sexo” (entrada 5), o sea, a las mujeres. Igualmente, determinadas expresiones colaboran a crear un ambiente morisco y antiguo y, por tanto, a trasladar al lector a una parcela de la historia completamente distinta a la moderna. Así lo confirman “cortejar”, “enamorar”, “solicitar en matrimonio”, “disputar su mano”, “aspirar a su mano” o “pretender su mano” en las entradas 4, 15, 17 y 19.

Este lenguaje y la referencia al “pudor de doncella” (entrada 22) como virtud femenina nos llevan a la discusión que esboqué al final del punto anterior. Poco más me queda por añadir a lo ya expuesto sino volver a corroborar lo dicho. Pongo en duda, en contra de lo que las más acérrimas seguidoras de las teorías feministas sobre la traducción rebatan, que ni el autor del texto origen ni los traductores pretendían el uno componer y los otros transmitir una obra sexista en ningún sentido. Ciertamente es que Irving escribió el original a mediados del siglo XIX, época en la que aún le faltaba mucho camino por recorrer a la mujer en la lucha por el reconocimiento de sus derechos, pero también es cierto que Irving intentó esbozar un retrato de una sociedad y, por tanto, de una cultura alejada en el tiempo, incluso al propio siglo XIX. Se han atribuido a Irving innumerables inexactitudes en los planos artístico, histórico y arqueológico, pero lo importante es el valor de su obra como literatura y ahí no ha incurrido en ningún fallo. Con su referencia, y la de los traductores, al sexo femenino y el lenguaje intencionadamente galano hacia la mujer, no hace sino intentar recrear una leyenda de gusto oriental cuya fuente de inspiración es el AMOR con mayúsculas.

4. Conclusiones

En pleno siglo XIX Irving contribuye con su obra *The Alhambra* a la estética orientalista romántica introducida por la actualmente archiconocida colección de

cuentos *Las mil y una noches*, difundida en Europa por primera vez a comienzos del siglo XVIII por la traducción de Antoine Galland.

Obras como éstas mitificaron la idea de Oriente, convirtiéndolo en el paraíso de la sensualidad y de lo exótico, de un lado, y en la cuna del misticismo y de la espiritualidad, de otro.

Conservar la estética orientalista romántica, pues, se consolida como el primer y fundamental objetivo que persiguen las dos traducciones al español realizadas por Ventura Traveset y Serrano Valverde, una estética romántica que incluso en el siglo XX recibe una recepción muy positiva por parte de todo el público.

En este afán por conservar la intención original del autor y el escopo o finalidad de la obra, ambas traducciones recurren al uso de un lenguaje intencionadamente antiguo con expresiones que dan la sensación de ser en unos casos relamidas y en otros sexistas, pero que, en realidad, contribuyen de forma decisiva a la elaboración de una leyenda de tono exótico y oriental cuyo tema central gira en torno al sentimiento del *amor* entre dos seres de raza y costumbres diferentes. A ello se une el acierto en traducir en semejante tono afectado todos aquellos elementos relacionados con la naturaleza, con la arquitectura de la época y, en definitiva, con el mundo hispanomusulmán en el que se encuadra la historia. El resultado son dos traducciones que coinciden en su interés por transmitir un contenido de carácter oriental bajo una forma que respeta tanto como es posible las normas de la cultura origen al producir el texto meta y que, al tiempo, intenta ser cercana a la normas de la cultura meta para facilitar así la recepción. Ambas traducciones, por tanto, se encuentran en el límite de la adecuación y de la aceptabilidad, confirmándose como fieles transmisoras de un contenido y de una forma originales a los receptores de cualquier época.

No obstante, pese a que ambas traducciones coinciden en parámetros tan fundamentales como los expuestos, difieren en aspectos específicos del lenguaje utilizado. Así, mientras que Ventura Traveset hace uso de un estilo más fuerte y desgarrado aludiendo a la pasión entre hombre y mujer, Serrano Valverde refleja fielmente la sutil viveza del amor adolescente con toques orientales. Coinciden, por tanto, en la percepción del mundo oriental que tenía Irving pero no así en el sentimiento que éste intentó expresar por medio de sus enamorados. Los traductores, mediadores entre lenguas y culturas, transmiten su propia visión de la obra original y se convierten

de este modo en puro reflejo de las interpretaciones tan distintas que cualquier receptor puede tener de una obra de creación.

Irving y su obra se han instalado en España como parte ya de nuestra cultura. Como Francesc L. Cardona (Irving 1997: 14) afirma en su prólogo a la traducción de Ventura Traveset, Granada debe a Irving el “renacer del conocimiento de su pasado más glorioso”. Prueba de tal gratitud no son sólo las lápidas en su memoria o la biblioteca con sus obras en la casa museo granadina del Palacio de los Tiros, sino la transmisión oral que de su obra se hace en España y, especialmente, en Andalucía. Una búsqueda normal en Internet nos devuelve cientos de direcciones que utilizan “Cuentos de la Alhambra” como atractivo. Libros, revistas, guías de viaje, hoteles, empresas particulares se anuncian tomando la obra de Irving como referente. E incluso de la leyenda que nos ocupa se ha realizado en 1998 una película de animación titulada *Ahmed, el príncipe de la Alhambra*, que, pese a diferir en aspectos secundarios de la historia original, salvaguarda el hilo narrativo ingeniado por Irving en 1832: tal es la acogida y la recepción que de esta obra se ha hecho en España.

Sin ánimo de convertirse en un metatexto, los *Cuentos de la Alhambra* se yerguen en la actualidad como una joya expresiva de la tradición morisca que tantos lazos culturales guarda con nuestro país. Este breve comentario de dos de sus traducciones al español sólo pretende ser una muestra de ello.

5. Notas

¹. Un campo muy cercano a la traducción en donde se ha comenzado a reflexionar acerca de la cultura y de las referencias culturales en los últimos tiempos lo constituye la enseñanza de segundas lenguas, tal como constatan Adela Martínez García en su artículo “Los implícitos culturales en los libros de texto” (1996. *Greta. Revista para profesores de inglés*. Granada: Greta.) o Carmen Mata Pastor y Estefanía Flores Acuña en su artículo conjunto “Una experiencia en clase: el fichero personal de referencias culturales” (1997. *Estudios sobre traducción e interpretación*. Málaga: Universidad de Málaga.).

Bibliografía

Fuentes primarias:

Irving, W. 1981. *Cuentos de la Alhambra*. Trad. F. Serrano Valverde. Barcelona: Bruguera.

Irving, W. 1994. *Tales of the Alhambra*. Granada: Ediciones Miguel Sánchez.

Irving, W. 1997. *Cuentos de la Alhambra*. Trad. J. Ventura Traveset. Pról. y pres. F. L. Cardona. Barcelona: Edicomunicación (Colección Fontana; Clásicos Universales).

Fuentes secundarias:

Carbonell Cortés, O. 1997. Del “conocimiento del mundo” al discurso ideológico: el papel del traductor como mediador entre culturas. *El papel del traductor*. Coords. E. Morillas y J. P. Arias. Salamanca: Colegio de España. 59-74.

Even-Zohar, I. 1978. *Papers in Historical Poetics*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

Hatim, B. y I. Mason. 1990. *Discourse and the Translator*. Londres, Nueva York: Longman (Language in social life series).

Martínez García, A. 1996. Cultura y traducción. *Contrastes. Revista interdisciplinaria de filosofía*. 1: 173-190.

Newmark, P. 1995 (1992). *Manual de traducción*. Trad. V. Moya. Madrid: Cátedra.

Orzeszeck, A. 1997. Traducción y cultura. *Lecciones de teoría y práctica de la traducción*. Coords. L. Félix Fernández y E. Ortega Arjonilla. Universidad de Málaga. 163-168.

Peña, S. 1997. El traductor en su jaula: hacia una pauta de análisis de traducciones. *El papel del traductor*. Coords. E. Morillas y J. P. Arias. Salamanca: Colegio de España. 19-57.

Real Academia Española. 1992. *Diccionario de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.

Reiss, K. y H. J. Vermeer. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Trad. S. García Reina y C. Martín de León. Madrid: Akal.

Toury, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: The Porter Institute for Poetics and Semiotics.

Toury, G. 1995. *Descriptive Translation Studies and beyond*. Ámsterdam, Filadelfia: Benjamins (Translation Library).

LA IDENTIDAD CUBANOAMERICANA: CUESTIÓN DE ESENCIAS

Leticia M^a Fidalgo González

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Las influencias culturales de todo el mundo que Cuba siempre ha recibido se han convertido en su esencia misma. Parte de esa esencia se ha trasladado y convive ya con elementos propios de los Estados Unidos en la identidad cultural de los cubanoamericanos; identidad que, en la literatura, se transmite a través de una escritura superpuesta, el inglés norteamericano, y una escritura subyacente, el español de Cuba. Esa diferencia lingüística desaparece con la traducción. Esta ha de realizarse en el español cubano ya que este es el único capaz de recrear las marcas de identidad del espacio común cubano. De no ser así la traducción no cumpliría con su fin último: esto es, ser factor de identidad e instrumento de comunicación

Abstract

Cuba has always been under cultural influences from all over the world, that then became part of the essence of Cuba itself. Nowadays, much of that essence and many American elements coexist in the Cubanamerican cultural identity. Literature reflects this particular condition by using a superimposed writing, the American English, and an underlying writing, the Cuban Spanish. The difference between both writings disappears thanks to translation. This translation must be made according to the Spanish from Cuba because it is the only one which is able to recreate the Cuban identity marks; otherwise, the translation would not accomplish its main aim, i.e., to be a factor of identity and a communication tool.

Cuba siempre ha sido un país de esencias: de aguas de colonia europeas, de aceites africanos, de cafés aromáticos, de puros exquisitos, de especias chinas. Todas estas esencias han impregnado a blancos en busca de fortuna, a negros esclavizados, a asiáticos sometidos, a emigrantes eslavos hasta convertirla en una fruta sabrosa y sincrética, en la perla del Caribe, por su belleza natural y porque se ha cubierto de arenas procedentes de todos los mares del mundo. Cuba es de Changó y de Cristo, de yorubas y gallegos, de mambo y ballet clásico, de moros y cristianos, de tabaco y azúcar. Todo esto es Cuba. Esencia multicolor.

Pero Cuba ya no es la misma. El un día envidiable intercambio cultural con los Estados Unidos se ha convertido en un flujo unidireccional en el que —entre los “inmigrantes”, aquellos que relegan a la isla a la condición de “lugar de nacimiento” y los “exiliados”, los encadenados por voluntad propia al pasado—, nos encontramos a los cubanoamericanos, que poseen el ayer y disfrutan del ahora. Para esta tricotomía he recurrido a la misma división que Pérez Firmat (1993: 19) utiliza para la literatura.

Antes de hablar de ellos, se hace necesario intentar describir el término “*identidad*” muy brevemente.

Un perfume. Chanel nº 5, maravillosa mezcla de extractos florales, de esencias. Eso es la identidad, una cuestión de esencias de aquí y de allá. De aquí y de allá porque hemos sobrepasado las naciones para hacernos universales (ojo, no uniformes), porque “no creo que exista una cultura pura, nacida per se sin procesos de asimilación y/o rechazo de otras culturas” (Bravo 1996: 1), porque somos el resultado de influencias/esencias procedentes de cualquier lugar, costumbre, lengua, sociedad o religión. Esencias estas que configuran las culturas y, por tanto, nuestra *identidad cultural*, que en cada individuo se combinan en dosis distintas y que dan lugar a que no existan dos personas iguales, del mismo modo que no hay dos perfumes iguales.

Así, si Cuba era una cuestión de esencias, los *cubanoamericanos* lo son aún más. Su identidad cultural posee las esencias de una madre (Cuba) y de un padre (EEUU). Son comunidades que no poseen dos identidades culturales sino que integran dos culturas en una sola identidad. Culturas que son distintas, pero no excluyentes, por lo que “a veces” están más cerca de aquí y otras de allá, se sienten de aquí “y” de allá, son cubano”-“americanos. El guión, la “y” y el “a veces” son fundamentales porque señalan y demuestran que son una mezcla, un híbrido de culturas imposible de ser catalogados como “siempre” cubanos “o” sólo americanos. Hablamos de cubanoamericanos, porque, aunque puede que no hayan llegado a nacer en la isla, sí se han criado en un entorno familiar cubano que reconocen y que hacen suyo (el ambiente caribeño les continúa haciendo un guiño cómplice, reconocen y sienten familiares el olor de la noche, el sabor de la isla y la música del mar y de las palabras); pero, la isla ya no es su destino final: el día a día transcurre en inglés. Esto último no quita que el español y el inglés sean igual de imprescindibles, ya que ambos les unen a los dos mundos entre los que transcurre su vida, aunque a veces dominen el segundo (el inglés) y sólo conozcan el primero (el español). Es decir, los cubanoamericanos más que bilingües (depende de a qué generación pertenezcan) son siempre biculturales, puesto que su identidad cultural vive en un solo mundo con dos lenguas diferentes; mundo que, a veces, sólo se transmite en inglés, pero en el que el español aparece para conservar la esencia cultural específica frente a la identidad norteamericana, para expresar las *marcas de identidad* (Bravo 1996: 21). Hemos llegado a las *marcas de identidad*. Hemos llegado a la literatura.

Todos los pueblos cuentan con una literatura, oral o escrita, que se trasmite y que ayuda a conocer sus etapas políticas, sociales, históricas o culturales. La identidad cubanoamericana no se entiende, pues, sin leer a Óscar Hijuelos, a Cristina García o a Gustavo Pérez Firmat, entre otros. Autores que forman parte de la inmensa minoría hispana que vive en un entorno cultural híbrido, lo que confiere a sus obras un carácter fluido entre el biculturalismo y el interlingüismo. En sus párrafos se percibe la presencia norteamericana (están escritos en inglés), pero los elementos cubanos son imprescindibles para comprender el texto. La suya no puede ser una literatura del todo americana porque como bien describe R. Anaya (1984: 183), “*the underlying worldview of King Arthur’s Court could not serve to tell the stories about my communal group*”; si bien también es cierto que está escrita más allá de las fronteras geográficas de la isla y en una lengua que no es la propia de Cuba y que ellos no viven la actualidad política y social de un país que ya no es suyo del todo. Es entonces, en principio, una literatura étnica, que “se define por su otredad con respecto a ambos puntos, el de partida y el de llegada [...] no pretende identificarse exclusivamente con ninguna de ambas” (Pérez Firmat 1993: 19-20).

Entonces, en esa literatura, la escritura superpuesta (Bravo 2000: 15), el *inglés norteamericano*, tiene que expresar la escritura subyacente, el *español cubano*, presente a través de las marcas de identidad (Bravo 1996: 21-22):

Las formas concretas en que esta escritura [la literaria] refleja el espacio sociopsicológico de pertenencia de una identidad en particular y de su cultura propia. Las externas o más evidentes son las que describen las comidas, la geografía, la música, los olores, los colores. Mientras que las internas subyacen en el argumento, tono y estilo de las obras literarias.

La diferencia entre escritura superpuesta y subyacente desaparece cuando la *traducción* se hace presente. La cuestión aquí es cómo se hace presente, por el camino de la visibilidad o el de la invisibilidad. Lawrence Venuti (1995: 5-21) define la traducción invisible como aquella que crea un discurso fluido y transparente en la que se distinguen el texto fuente y el texto meta; y, la traducción visible como la que interviene en la cultura receptora señalando las diferencias lingüísticas y culturales del original, es decir, como una traducción extranjerizante que, mediante pistas textuales directas

(involuntarias, interferencias) e indirectas (conscientes), pretende que se sienta que es una traducción. Sin embargo, ese no es el concepto de visibilidad que se propugna sino el de que la voz del traductor es tan válida como la del autor porque, por muy distante e invisible que se quiera estar, el traductor está obligado, condenado si se quiere, a tomar un mar de decisiones que desembocan en un texto único y que otro compañero no elegiría, sin que por ello el resultado fuese menos aceptable. Hay que tener en cuenta que también el traductor es él y sus circunstancias, circunstancias que provocan esas decisiones y que no haya dos traducciones iguales. Es tan cierto que nadie hubiese escrito *Es Cuento Largo* igual que Günter Grass, como que nadie lo hubiera traducido igual que Miguel Saénz (ni mejor ni peor, diferente).

Si, como hemos dicho, traducir plantea siempre todo un abanico de posibilidades, éste se amplía ante una obra cubanoamericana porque las historias están aromatizadas por esencias cubanas que hay que conservar. Para el traductor estas suponen el punto clave, puesto que ha de centrarse en re-crear esas marcas, respetando siempre la *identidad cultural* de los personajes, para que el texto final no sea visible en el sentido extranjerizante, porque ello impediría la razón de ser y fin último de la traducción: servir de factor de identidad y de instrumento de comunicación (Bravo 2000: 33). Comunicación que ha de recrearse con elementos cubanos en el tono, las expresiones, la sintaxis y el ritmo propio de la isla, es decir, bajo la óptica de un cubano, no de un español peninsular, un colombiano o una argentino, porque el español de Cuba es el único capaz de recrear la realidad del texto fuente, que no por estar en inglés deja de ser cubano. La *traducción*, entonces, es también una cuestión de esencias, ya que lo es de identidades y culturas, ya que tiene que saber conservar los aromas del texto fuente. Traducir es, en fin, cambiar un perfume de botella que al abrirse tiene que provocar las mismas sensaciones.

Eso, conservar las esencias cubanas, fue lo que se intentó al traducir tres fragmentos de la novela de Óscar Hijuelos *Los Reyes del Mambo Tocan Canciones de Amor*; a la vez, que se realizó un análisis comparativo con la traducción de Alejandro García Reyes para comprobar si él mantenía esas esencias. A continuación, algunas de las conclusiones sacadas y los ejemplos en los que se basan.

Los Reyes del Mambo Tocan Canciones de Amor no es una novela sobre los avatares de unos inmigrantes, sino sobre las emociones y los sentimientos de dos

hermanos músicos y cubanos (César y Néstor) que comienzan una nueva vida en un país y una lengua extraños. Los años pasan, pero aunque el inglés sea ya su lengua superpuesta, el español no deja de estar subyacente y, de vez en cuando, aparece en la forma de *marcas de identidad*. Esas cosas que sólo se pueden decir en español, en *español cubano*, claro está. Por ello, nuestros personajes nunca dirían “¡Venga!” sino “¡Vamos!”, “pavos” sino “dólares”, “palmeras” sino “palmas”... son detalles que no se pueden obviar si se pretende recrear el espacio común de la isla; aunque, como ya se dijo, no se trata de una pretensión sino de un deber. Deber que nos obliga a saber que existen casos como los de “bocadillo” y “sandwich” o “bistec” y “filete” que se utilizan indistintamente en Cuba, pero no en la península.

Otra circunstancia que no se puede dejar de tener en cuenta es que, a lo largo de todo el texto fuente, aparecen palabras o expresiones en español y cursiva. Son marcas léxicas y, a la vez, de identidad, pues, además de demostrar que el autor conoce el español en cierta medida, son formas concretas que representan su pertenencia y la de sus personajes a una identidad que se mueve entre uno y otro idioma. Son términos que se refieren a la identidad social y cultural cubana (*bayú, mulatas, pueblo*), expresiones propias de la lengua oral (*carajo, coño, olé, hombre, chico*), adjetivos con sufijos apreciativos (*pobrecito, viejito, placita*), simplemente oraciones que en ese momento los hablantes dicen en español (*Buenas noches, mañana, No más ¿comprende?*) o palabras que el autor prefiere poner en español por su valor significativo en el texto (*canción*). Hijuelos podría en muchos de estos casos haber utilizado el equivalente en inglés, pero su decisión ha sido que el lector norteamericano sepa que sus personajes hablan en español y que sus vidas están determinadas por referencias culturales que de ser puestas en inglés perderían todo valor emotivo.

En la traducción la cuestión no es, evidentemente, si traducirlas o no, sino si conservar la cursiva o no. García Reyes hace un tratamiento irregular de ella. Si bien incluye una nota de traductor para indicar que los términos y expresiones en cursiva aparecen en español en el original, se dan los casos de que no la conserva siempre (*canción*), la utiliza una vez sí y otra no (*¡Olé!*) e, incluso, de que la mantiene pero cambia el término por su variante peninsular (*viejito* por *viejecito*). Todo ello no es más que una falta de rigor puesto que, si se opta por un determinado procedimiento, se ha de seguir en todo el texto. Pero, la cursiva no ha de conservarse sólo por esta razón sino

porque es uno de los modos que el escritor ha elegido para hacer visible al lector su identidad, y la de sus personajes, híbrida, bicultural.

En mi opinión, en la traducción de García Reyes coinciden, además, ciertas particularidades que impiden al lector hispano, en general, sentir la impronta latina en el texto y al cubano, en particular, reconocerse en los personajes.

Por un lado, su traducción tiende a pegarse demasiado al texto fuente y, a veces, a ampliar las construcciones sintácticas hasta el punto de recargar los párrafos con subordinadas de todo tipo, que impiden dejar lugar a la imaginación, característica básica del texto descriptivo en español, menos explícito que el inglés. Para sustentar estas afirmaciones me baso en este ejemplo:

Texto Fuente: *...with a flick of your wrist on your phonograph switch, the fiction of the rolling sea and a dance date on a Havana patio or in a smart supper club will become reality. Certainly, if you cannot spare the time to go to Havana or want to revive the memories of a previous trip, this music will make it all possible...*

García Reyes: *...con un ligero golpe de muñeca sobre el interruptor de su fonógrafo, la ficción de un mar ondulante y de una cita para bailar en un patio de La Habana o en un elegante club nocturno se hará realidad. No lo dude, si no dispone de tiempo para hacer una escapada a La Habana o si lo que quiere es revivir los recuerdos de un viaje anterior, esta música lo hará todo posible...*

Mi Traducción: *...un giro de muñeca sobre el fonógrafo y se harán realidad el ansiado mar de espuma y la soñada cita para bailar en un patio habanero o en un elegante club. Si no dispone del tiempo necesario para escaparse a La Habana o tan sólo quiere rescatar del recuerdo un viaje, sepa que con esta música lo conseguirá...*

El texto fuente comienza con una aliteración que ya desde el principio imprime musicalidad al texto y que continua con el tono emotivo de las imágenes sugeridas (el mar Caribe, un baile romántico en La Habana, un viaje a la isla). García Reyes ha realizado una traducción literal que carece de fluidez ya que cae en el exceso de información (si se habla de recuerdos de un viaje, éste lógicamente ha de ser anterior), en el apego a la sintaxis inglesa (en español, el sujeto “la ficción...” debería ir pospuesto

al verbo por su extensión), en la repetición de lexemas vacíos de contenido semántico (*con un...de su...de un...de una...en un...en un...si no...si lo... de un...*), en el uso de significantes demasiado bruscos y cuyo significado no es necesario explicitar (*interruptor, nocturno*).

Sin embargo, yo he preferido prescindir de los datos objetivos y concentrarme en las imágenes evocadoras y en la suavidad del fragmento, pues mi intención era que primasen la poesía y la musicalidad; para ello, he optado por adjetivos explicativos (*ansiado, soñada*) que describen las sensaciones o especificativos que resalten un rasgo semántico y eviten sintagmas nominales (*habanero* por *de La Habana*), por no repetir unidades léxicas similares (*viajar, viaje*), por expresiones propias del español (*rescatar del recuerdo, no revivir los recuerdos*), por aligerar la sintaxis (sobre todo y en especial la segunda oración), por utilizar construcciones más literarias (*giro* en vez de *ligero golpe, tan sólo quiere* en vez de *si lo que quiere*).

Por otro lado, existen ciertas marcas de identidad cubanas que han sido sustituidas por su variante peninsular lo que conlleva que el texto carezca de la impronta cubana. Por ejemplo:

T.O: ...*in a flamingo-pink bus*...

G.R: ...*en un autocar pintado de color rosa pálido*...

M.T: ...*en un bus rosa*...

Pocas marcas de identidad son tan representativas de Cuba, y de Canarias, como las guaguas. Antes de decidir rápidamente, hay que, sin embargo, tener en cuenta que quien está hablando no es un cubano de Cuba sino Eugenio, un cubanoamericano de Nueva York, por lo que cabe pensar que podría decir “bus” ya que se encuentra en los EEUU, nunca ha estado en la isla, y su español (si lo habla) estará directamente influenciado por el inglés. Por otro lado, “bus” es culturalmente neutro para los posibles lectores de todas las variantes del español, incluida la cubana (donde también se utiliza “ómnibus”), lo que no sucede con “autocar”, término restringido a algunas zonas de la España peninsular.

Estos ejemplos sirven, pues, para demostrar que la tarea de conservar las esencias es un desafío más para este arte y profesión en el que conocer y sentir las identidades culturales son nuestra razón de existir. Lo que puede no resultar fácil, igual que para los

cubanoamericanos el orgullo y la alegría de pertenecer a una identidad cultural en la que conviven lo cubano y lo estadounidense tan solo llegan tras un cambio deseado y forzoso a la vez. Sin embargo, esa posible dificultad sólo tiene que animarnos a seguir cambiando esencias de botella sin miedo a ser visibles (no, por favor, en el modo extranjerizante), a dejarnos ver, a demostrar que nosotros, traductores, existimos.

Bibliografía

- Anaya, R. 1989. An American Chicano in King's Arthur Court. *The Frontier Experience and the American Dream: Essays on American Literature*. Eds. D. Mogen y M. Busby. Texas: Texas University.
- Bravo, S. 1996. Traducción e identidad nacional. *II Congreso Latinoamericano de Traducción e Interpretación*. Buenos Aires. (Este trabajo sirvió de base a un curso de doctorado ofrecido en la ULPGC ese mismo año)
- Bravo, S. 2000. Traducción e identidad: Tres generaciones femeninas en 'Dreaming in Cuban' de Cristina García. *Mujer e identidad. Distintas voces: Ensayos de Literatura y Traducción*. Ed. A. S. Ramírez. Las Palmas de Gran Canaria: Chandlon.
- Hijuelos, O. 1990. *Los Reyes del Mambo tocan canciones de amor*. Madrid: Siruela.
- Hijuelos, O. 1989. *The Mambo Kings play songs of love*. London: Penguin.
- Pérez Firmat, G. 1993. Transcender el exilio: la literatura cubanoamericana, hoy. *La Gaceta de Cuba*. Sept-oct 93: 19-21
- Venuti, L. 1995. *The Translator Invisibility. A History of Translation*. London: Routledge.

LOS ROSTROS DE LA (CON)TRADIC(C)IÓN EN *THE GOD OF SMALL THINGS* DE ARUNDHATI ROY

M^a del Pilar González de la Rosa

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Coincidiendo con el cincuenta aniversario de la independencia de la India el Booker Prize de ficción es concedido a The God of Small Things de Arundhati Roy (1997). Ambientada en la región de Kerala, la novela proyecta el panorama postcolonial de la historia reciente de la India a partir de los gemelos de la saga de los Ipe, víctimas de las irónicas contradicciones del destino y del peso de tradiciones ancestrales que vulnerarán para siempre la cartografía de su imaginación infantil, complicando así el proceso de construcción de su identidad y realización personal.

El presente trabajo pretende analizar algunos de los aspectos de la obra que evidencian perspectivas y circunstancias que son articuladas por los discursos imperantes del Feminismo, el Postmodernismo y el Postcolonialismo, en particular aquellos que tratan el paradigma político y social de la India- antigua colonia del imperio -, el papel de la mujer, los lazos que unen el presente con el pasado de los individuos, el encuentro cultural Este-Oeste y la original manipulación del lenguaje como transmisor de sentimientos y experiencias. Finalmente, esta obra confirma y subraya no sólo la innovación creativa sino la creciente popularidad de la literatura indoangla en el panorama literario internacional contemporáneo.

Abstract

The awarding of the Booker Prize for fiction to Arundhati Roy's The God of Small Things (1997) coincided with India's fiftieth anniversary celebrations. The novel, set in the state of Kerala, describes the postcolonial milieu of India's recent history conveyed through the twin children from the Ipe family, victims of the ironical ups and downs of destiny and of the burden of ancestral traditions that will wound the structure of their childish imagination and complicate the process of their self-identity and personal development.

The present paper proposes an analysis of some of the aspects in the novel reflecting perspectives and circumstances embraced by the prevailing discourses of Feminism, Postmodernism and Postcolonialism, particularly those dealing with the socio-political reality of India - former colony of the Empire -, the role of women, the ties linking the individuals' past and present, the cultural encounter East-West and the distinctive usage of language as vehicle of feelings and experiences. Eventually, this work reinforces and highlights both the creative innovation and the increasing popularity of Indo-Anglian Literature in the international contemporary literary scenario.

No deja de producir cierta sorpresa que la primera obra de una autora reciba el reconocimiento del prestigioso Booker Prize de Gran Bretaña. Tanto más cuando nos referimos a una autora afincada en el sudoeste asiático, ángulo geográfico alejado de la metrópoli Londinense, cuya obra, al trascender el espacio literario tradicionalmente marginal, viene a confirmar la pluralidad del discurso en lengua inglesa en la actualidad. Si atendemos a algunos de los nuevos nombres que triunfan en la literatura británica contemporánea, podemos comprobar su sello multirracial en escritores como Kazuo

Ishiguro, Caryl Phillips, Hanif Kureishi, David Davydeen o Timothy Mo entre muchos otros, que han transformado y enriquecido, más que nunca, a lo largo de la historia de su pasado imperial y de su presente postcolonial la cultura y la literatura británicas con una expresión conjugadora de la diversidad y una innovadora creatividad. Esta nueva realidad que admite y proyecta su carácter multicultural en los albores del siglo XXI dista mucho de la que revelaban las obras literarias inglesas de siglos anteriores sobre latitudes remotas del Imperio. Si analizáramos algunas de las obras canonizadas de la literatura inglesa de los siglos precedentes, no podríamos entender completamente aquella "Otra" realidad que existía fuera de Gran Bretaña a menos que hiciéramos una relectura en la forma que Doirean Macdermott (1992: 3-19) muy acertadamente califica como "Reading between the Lines of the English Canon", para así descubrir no sólo voces de autores individuales sino también la identidad del *Otro* silenciado tras una realidad siempre vista a través de los presupuestos de un canon occidental, centrado en un discurso eurocéntrico, alejado del discurso del *Otro* subyugado y sobre el que el proceso de colonización no fue en vano sino que, por el contrario, dejó una honda huella en la cultura, la lengua y la literatura.

Paralelamente a esta transformación de la realidad literaria británica el panorama literario contemporáneo en lengua inglesa se ha visto enriquecido desde espacios geográficos fuera de Gran Bretaña como Canadá, Australia, África, el Caribe anglófono o Asia con escritores y críticos agrupados y estudiados bajo el título de "Literatura Postcolonial", que ha venido a descubrir nuevos talentos, demostrando así que de ningún modo la expresión literaria de estos puede pasar inadvertida. Escritores consagrados como Salman Rushdie u otros no menos conocidos como Vikram Seth, Amit Chaudhuri, Anita Desai, Amitav Ghosh, Ben Okri o Buchi Emecheta, algunos de ellos sujetos de la diáspora o del exilio, afincados en Europa o Norteamérica, han venido contribuyendo de modo notable al reconocimiento internacional de la literatura de estos países - antiguas colonias de Gran Bretaña -, utilizando como vehículo de expresión el inglés. Este es el caso de la literatura india de lengua inglesa o indoangla, a la que la voz femenina de Arundhati Roy suma su nombre, traspasando una vez más el mapa lingüístico del mundo anglosajón. Esta reciente y creciente contribución nacional india en el panorama literario internacional ha sido fundamentalmente desde el género de la novela.

En 1997 la novela *The God of Small Things* bate todos los récords de ventas de anteriores convocatorias del Booker Prize y alcanza un inusual éxito de crítica desde su publicación, e incluso antes de ser premiada, siendo vendida en dieciocho países y, posteriormente traducida a casi cuarenta idiomas. Coincidiendo con el cincuenta aniversario de la independencia del país y teniendo como precursores ganadores del Booker Prize a los escritores indios V.S. Naipaul y Salman Rushdie en 1971 y 1981, respectivamente, esta mujer, educada y residente en la India, es galardonada con este premio. Pero lo que subyace a todo ello es lo que se entiende por la compleja diversidad de la identidad India y el modo en que la literatura postcolonial indoangla, la canadiense, la africana, la australiana o la caribeña, se han "apropiado" de la lengua inglesa transmitiendo su propia voz, conformando de esta manera su propia expresión.

Gracias al reconocido premio de la obra de Roy *The God of Small Things*, donde se superponen e intrincan las historias de la saga de los Ipe, se hace visible una vez más cómo en la etapa postcolonial la innovación artística y la ebullición creativa en estos países ha contribuido a una revalorización de la literatura escrita en lengua inglesa producida en coordenadas espaciales periféricas tradicionalmente marginadas, que lo que hacen precisamente es revelar y afirmar la esencia de su identidad y sus diferencias, coincidiendo al unísono, en las últimas décadas del siglo veinte, con la marcada renovación ideológica postulada por los planteamientos de movimientos como el Feminismo y el Postmodernismo que han puesto en tela de juicio los conceptos tradicionalmente aceptados por la teoría y crítica literarias.

La novela está ubicada en la India postcolonial de finales de los sesenta. A través de su páginas Roy nos permite conocer algunos de los aspectos que han conformado la sociedad y la política de las últimas décadas del siglo XX, a saber, la actitud reticente de la tradición India frente a la modernidad pues tradición y modernidad han chocado frontalmente en este contexto único, el indoanglo, el escándalo de corrupción de la sociedad en medio de un entramado de injusticia y violencia, el conocido *cut-above syndrome* que hace a los miembros de una casta sentirse superiores a los de otra, la manipulación de las masas, el renovado espíritu nacionalista, los movimientos separatistas de signo violento, el materialismo cultural prueba del empuje del marxismo, factor constante a lo largo del período posterior a la independencia y presente en el momento en que se desarrollan los acontecimientos de la obra, que vienen a revelar el

ansia por descubrir el modo político más adecuado para resolver la antinomia conciliadora entre facetas tan dispares. Además, la supervivencia de las tradiciones de una clase media dirigente educada a la europea y la influencia subyacente de una cultura autóctona también muy fuerte, así como los cambios que han tenido lugar en la escena rural debidos a la presión de unas oligarquías comerciales muy potentes en las ciudades, pues la India está asentada en una nueva clase media que trabaja y ha hecho que hoy sea exportadora de productos alimenticios como se refleja en "Paradise Prickles and Preserves" - fábrica propiedad de la saga de los Ipe -, y por último, la desintegración de la estructura familiar tradicional. Y así Ayemenem, ciudad en la que se desarrolla la acción, compendio de religiones y civilizaciones desde los escitas y los hunos que la han poblado hasta culminar con la colonización inglesa y la occidentalización actual, proyecta los aspectos reseñados anteriormente de una manera palmaria. Pappachi, el patriarca de los Ipe, es la prueba evidente de la influencia ejercida por el imperio. Su actitud ante la vida es reflejo de la generación en la que todavía la India estaba bajo la égida británica y así es advertido por sus descendientes:

Amnu said that Pappachi was an incurable British CCP, which was short for chhi-chhi poach and in Hindi meant shit-wiper. Chacko said that the correct word for people like Pappachi was Anglophile. He made Rahel and Estha look up Anglophile in the Reader's Digest Great Encyclopaedic Dictionary. It said: Person well disposed to the English. Then Estha and Rahel had to look up dispose.

It said:

- 1) Place suitably in particular order.
- (2) Bring mind into certain state.
- (3) Do what one will with, get off one's hands, stow away, demolish, finish, settle, consume (food), kill, sell.

Chacko said that in Pappachi's case it meant (2) Bring mind into certain state. Which, Chacko said, meant that Pappachi's mind had been brought into a state which made him like the English.

Chacko told the twins that, though he hated to admit it, they were all Anglophiles (50-51).

Los lazos que unen el pasado de influencia británica con el presente postcolonial son palpables. Así, junto a la imagen ambigua de esta familia que Chacko define como

anglófila contrasta la promovida desde el gobierno hindú para encontrar y reafirmar la identidad india y sus referentes culturales en el nuevo contexto social de la modernidad incluso a través de las vallas publicitarias que se describen en la novela:

The red sign on the red and white arm said STOP in white.

"POTS," Rahel said.

A yellow hoarding said BE INDIAN, BUY INDIAN in red.

"NAIDNI YUB, NAIDNI EB," Estha said. (57)

Podemos constatar la enorme influencia de occidente a través del mundo del celuloide, pues los personajes acuden por tercera vez a ver "The Sound of Music", "Sonrisas y Lágrimas", al ser el cine de puro entretenimiento el favorito del público hindú y, paralelamente, una de las expresiones artísticas que más haya podido fomentar la identidad nacional en un país donde la industria cinematográfica sobrevive pujante y sólida al producir tantas películas como Hollywood.

Asimismo, las lecturas leídas a los gemelos Estha y Rahel al acostarse confirman la alternancia de tradiciones literarias distintas, con Kipling y Shakespeare como herencia postcolonial de la confrontación Oriente-Occidente:

The twins were precocious with their reading. They had raced through Old Dog Tom, Janet and John and their Ronald Ridout Workbooks. At night Amnu read to them from Kipling's Jungle Book.

Now Chil the Kite brings home the night

That Mang the Bat sets free-

[...]

Baby Kochamma, who had been put in charge of their formal education, had read them an abridged version of The Tempest by Charles and Mary Lamb... (57)

El papel de la mujer lo abordaremos desde la óptica de las tres generaciones de mujeres presentes en la novela. Rahel, la niña, gemela de Estha, es el personaje femenino de la tercera generación y a la que nos referiremos más adelante. Representantes de la primera son por un lado, Mammachi, su abuela materna, casi ciega en la última etapa de su vida, lo que no le impide seguir trabajando en la fábrica para mantener a la familia. A lo largo de su vida recibe malos tratos de su marido, celoso de

su autosuficiencia para desenvolverse y de su talento excepcional para la música, cualidades que éste intenta acallar mediante el uso de la violencia y la autoridad. Por otro lado, su tía abuela Baby Kochamma, hermana de Pappachi, ex monja, de carácter áspero, recelosa de la relación entre su sobrina Amnu y sus hijos gemelos, y que personifica la intransigencia de los indios con los mismos indios y la frustración de una vida no realizada. Y como elemento conector entre las dos generaciones aparece la figura de Amnu, hija de Mammachi y madre de los gemelos Estha y Rahel, personaje revelador y transgresor de unas tradiciones ancestrales en las que la mujer se reduce a un mero ser procreador sometido a las normas masculinas, es decir, a los caprichos de su marido, un hombre bengalí, alcohólico empedernido y maltratador, que se considera con el derecho a golpear con toda naturalidad a su mujer siguiendo la tradición de su cultura, y que tras divorciarse de su marido mantiene en secreto una relación vetada con el sindicalista Velutha de la casta de los “Intocables” por pertenecer a castas distintas.

Lo novedoso en este marco cultural es la decisión de esta mujer, Amnu, que rompe con sus ataduras y abandona a su marido desde el momento en que éste empieza a maltratar a sus hijos, convirtiéndose de esta manera en un exponente liberador de una tradición secular normalizada y arraigada en ese *Otro* espacio otrora anglosajón que representa el reverso de una cultura estrechamente ligada, aunque de forma artificial, al discurso eurocéntrico de la metrópoli. Por su "atrevimiento" se verá totalmente discriminada por la familia y por la sociedad y sólo le quedará como escape la sublimación de la realidad a través del “Dios de las Pequeñas Cosas”, a través de esa “intrahistoria” que será el verdadero hilo conductor del cambio histórico y personal de unos seres que se ven abocados a aceptar la tradición o a romper con ella, aunque para ello tengan que destruir parte de su pasado cultural y abrirse a los nuevos aires de influencia europea. Por tanto, tradición y evolución serán el leit-motiv de unos individuos predestinados a la lucha agónica de la vida, que en el caso de la madre de los gemelos se verá truncada por la separación desgarradora de los mismos, hecho contranatura, que terminará con el encuentro íntimo entre los hermanos que unirá aquel vínculo que nunca debió romperse. No debemos pasar por alto que los dos gemelos hijos de esta mujer, puente entre dos culturas, y dada la simbología de la obra, representan la dicotomía de estas dos antagónicas manifestaciones. Asimismo, la relación entre la cultura occidental y la oriental, cercenada traumáticamente con el fin

del imperio, se intenta recuperar, de forma simbólica, cuando Chacko, hermano de Amnu, divorciado de una inglesa y padre de una niña, desea restablecer la relación con su familia británica, que representa el nexo de unión entre la India y Gran Bretaña, invitando a su ex mujer recién enviudada y a su hija a pasar la Navidad en Ayemenem, y cuando logra ese deseo tan anhelado, la esperanza de futuro entre las dos culturas, representada por su hija Sophie Mol, fruto de esta relación mixta, muere al mismo tiempo que la niña ahogada en el río, ese río sagrado símbolo de vida, de muerte y de ensoñaciones, con lo que la relación entre los dos mundos queda trágicamente dañada.

Esta obra, por tanto, es la expresión de unas relaciones marcadas por la tragedia, la dificultad, y el obstáculo de conjugar no sólo dos culturas opuestas, sino también la fusión entre las castas de una India tan marcadamente jerarquizada. Como ejemplo de lo citado, Amnu, esa mujer precursora de una nueva situación de la mujer en la India, no sólo es testigo de la dolorosa separación de sus hijos gemelos, sino que también sufre la desoladora pérdida de Velutha, injustamente asesinado, con lo que su “Dios de las Pequeñas Cosas” se escapa definitivamente de su vida.

Por último, Rahel hija gemela de Amnu, mujer de la tercera generación, veintitrés años más tarde, cuando de vuelta en Ayemenem empieza a relatar lo acontecido, no responde a las mismas expectativas de mujer de las generaciones precedentes que Talpade Mohanty (1995: 261) describe en estos términos: "This average third world woman leads an essentially truncated life based on her feminine gender (read: sexually constrained) and being 'third world' (read: ignorant, poor, uneducated, tradition-bound, domestic, family-oriented, victimized, etc.)". Rahel ha podido realizar estudios de Arquitectura en una Universidad India, se ha casado con un extranjero de origen anglosajón, ha vivido en Norteamérica, no ha tenido descendencia, se ha divorciado y aparentemente la única razón que motiva su vuelta a la casa en Ayemenem es la necesidad de reencontrarse con su hermano gemelo Estha, su otro yo. Rahel se convierte en el símbolo de una nueva mujer que rechaza su sumisión a un hombre, a una familia, contradiciendo y transgrediendo todavía más, si cabe, las tradiciones que habían conducido a la auto-destrucción de Amnu, su madre, y a la fragmentación como persona de su hermano Estha, a pesar de su “pragmatismo a prueba de todo”. Por eso, cuando vuelve a Ayemenem desafía a la sociedad revelando su condición de mujer divorciada, hecho por el cual no se sentirá estigmatizada, lo que supone un salto cualitativo y

cuantitativo respecto a su predecesora y deja abierta la puerta de la esperanza a la liberación de la mujer.

La discriminación de género de la mujer no sólo se hace patente en el plano familiar, sino también en el mundo del trabajo. Por ejemplo, Amnu, madre de los gemelos, no recibe la misma consideración que su hermano Chacko en el negocio de la familia; tampoco se le permite acceder a la educación superior que a él le brindó la posibilidad de realizar estudios en Oxford, hecho que le es totalmente vetado a ella so pretexto de ser: "*an unnecessary expense for a girl*" (38). Amnu además es privada de la libertad de permitirse las excentricidades y excesos que la educación en Inglaterra de su hermano admitía.

El estilo y el lenguaje son cuestiones que acaparan nuestra atención desde la óptica conjugadora de la teoría literaria postcolonial y postmodernista apuntada por Ashcroft, Griffiths y Tiffin en su trabajo *The Post-Colonial Studies Reader* (1995: 117). Si el lenguaje es el vehículo transmisor de las experiencias y del sistema de valores de una sociedad, la utilización de la lengua inglesa en un contexto discordante y marginal al del discurso eurocéntrico va a tener como objetivo primordial comunicar y reafirmar una nueva realidad a través del uso de estrategias creativas propias y diferenciadoras como las que se dan en la obra de Roy:

[...] the major project of postmodernism - the deconstruction of the centralised, logocentric master narratives of European culture, is very similar to the post-colonial project of dismantling the Centre/Margin binarism of imperial discourse. The decentring of discourse, the focus on the significance of language and writing in the construction of experience, the use of the subversive strategies of mimicry, parody and irony - all these concerns overlap those of postmodernism and so a conflation of the two discourses has often occurred.

De este modo, la novela se inicia con la alteración del orden cronológico de la historia y el capítulo final acaba desvelando lo que de manera dislocada, fraccionada, suspensiva e inquietante a la vez, se nos va paulatinamente anticipando de manera cíclica por medio de técnicas innovadoras de cortes sangrantes, de un lenguaje subliminal fracturado y plagado de digresiones que nos conducen a un fin último: la recomposición del confuso e intrigante puzzle que recuperará el estado original y lineal

del relato con revelaciones que nos impactarán. Asimismo, a lo largo de la novela los reiterados espacios entre párrafos parecen atender la necesidad de rescatar historias entrelazadas cuyo final tampoco será desvelado a continuación porque bifurcan en otros episodios con los que a su vez se superponen.

Como ejemplo de la subversión del lenguaje, el carácter lúdico de la lectura inversa que los gemelos Estha y Rahel hacen del texto "*The Adventures of Susi Squirrel. One spring morning Susie Squirrel woke up...*" no es sino una transgresión reveladora de la distorsión lingüística que la lengua inglesa, que utilizan prioritariamente en un contexto espacial que no se corresponde con Inglaterra, origina en el pensamiento infantil de los gemelos:

[...] *Miss Mitten, who belonged to a sect of Born-Again Christians, said that she was a Little Disappointed in them when they read it aloud to her, backwards.*

AehT serutnevda fo eisuS lerriuuqS
enO gnirps gninrom eisuS lerriuuqS ekow pu.”

They showed Miss Mitten how it was possible to read both Malayalam and Madam I'm Adam backwards as well as forwards. (58)

A propósito de la lengua inglesa, es doblemente significativa la observación que Estha y Rahel hacen del término inglés *cuff-links*, “gemelos”, en el contexto de la literatura indoangla. Sus mentes infantiles, después de todo, encontrarán cierto sentido a la funcionalidad de este vocablo, sentido que en su condición de gemelos y en su visión particular de la realidad cotidiana a partir de entonces entrañará cierta importancia:

When the twins asked what cuff-links were for - “To link cuffs together,” Amnu told them - they were thrilled by this morsel of logic in what had so far seemed an illogical language. Cuff+link = cuff-link. This, to them, rivaled the precision and logic of mathematics. Cuff-links gave them an inordinate (if exaggerated) satisfaction, and a real affection for the English language. (50)

El objetivo primordial de comunicar y reafirmar una nueva realidad a través del uso de la lengua inglesa no será siempre reflejar la identidad periférica de personajes

que caminan hacia el abismo, pues unas veces será plasmar las contradicciones sociales, los abusos cometidos, el desarraigo de sentimientos y emociones profundas, y en otras ocasiones expresar complejas reflexiones como la de Chacko sobre la propia Historia y la búsqueda de la verdadera identidad en su esfuerzo por reconstruir la cara y la cruz de la Historia que el desconocimiento o el olvido intentan abolir. El controvertido pasado que les queda como legado subraya las enormes contradicciones que han marcado su curso y que finalmente proclama como resultado un producto híbrido, la India actual, de cuya historia da buena cuenta la imagen asociativa que proyecta en la imaginación de los gemelos:

“To understand history,” Chacko said, “we have to go inside and listen to what they’re saying. And look at the books and the pictures on the wall. And smell the smells.”

Estha and Rahel had no doubt that the house Chacko meant was the house on the other side of the river, in the middle of the abandoned rubber estate where they had never been. Kari Saipu’s house. The Black Sahib. The Englishman who had “gone native.” Who spoke Malayalam and wore mundus. Ayemenem’s own Kurtz. Ayemenem his private Heart of Darkness. He had shot himself through the head ten years ago, when his young lover’s parents had taken the boy away from him and sent him to school. After the suicide, the property had become the subject of extensive litigation between Kari Saipu’s cook and his secretary. The house had lain empty for years. Very few people had seen it. But the twins could picture it. The History House. [...]

“But we can’t go in,” Chacko explained, “because we’ve been locked out. And when we look in through the windows, all we see are shadows. And when we try and listen, all we hear is a whispering. And we cannot understand the whispering, because our minds have been invaded by a war. A war that we have won and lost. The very worst sort of war. A war that captures dreams and re-dreams them. A war that has made us adore our conquerors and despise ourselves.” (51- 52)

Las palabras que el camarada Pillai pronuncia para referirse a Estha y a Rahel ejemplifican la aberración perceptiva que él, su tía abuela Baby Kochamma o la sociedad en general tienen de aquellos que se atrevieron a transgredir las tradiciones. Veintitrés años han transcurrido desde la última vez que Rahel vio por última vez a su hermano

gemelo Estha. Ahora que regresa está divorciada, estado que su interlocutor el camarada Pillai parece condenar al negarle la posibilidad de integración en una sociedad que la considera acabada, "muerta", ("*die-vorced*") - como ocurriera a su madre divorciada - y además, probablemente estéril. Sus palabras destacadas en cursiva parecen colocar en un mismo plano la condición de mujer divorciada de Rahel y el aparente estado de locura o enajenación mental de su hermano Estha:

"We're divorced." Rahel hoped to shock him into silence.

"Die-vorced?" His voice rose to such a high register that it cracked on the question mark. He even pronounced the word as though it were a form of death [...] One was mad. The other die-vorced. Probably barren. (124)

A lo largo de la novela Roy incluye vocablos del Malayalam y otras lenguas como el tamil: "*Hup! Hup! Poda Patti!*" (86); "*Themmady Kuzhy*" (304); "*Rombo maduram*" (306). Entre los neologismos sorprende el particular recurso tipográfico que Roy combina en la palabra EXITed (96) cuando es utilizada para referirse al momento en que Estha abandona la sala donde se encuentran viendo *The Sound of Music* para caer en manos del pederasta vendedor de naranjada y limonada. Otros que llaman nuestra atención son: *Hello wall.* (136) y *Lay. Ter.* (139).

Muy curiosa es la irónica enumeración que Roy hace de las cualidades ideales de la policía, que ha dejado mortalmente herido a Velutha - comprometido activista político - sin admitirlo. La parodia de la situación que se describe evoca el paradigma político indio en un contexto temporal en el que parece que no hay sentido de la justicia alguno pues con lo que acontece las palabras - resaltadas en mayúscula y en negrita - no dejan de ser sino palabras vanas, ahogadas en la sangre de todos los que le han asesinado:

[...] Thomas Mathew seemed to know whom he could pick on and whom he couldn't. Policemen have that instinct.

Behind him a red and blue board said:

Politeness.

Obedience.

Loyalty.

Intelligence.

Courtesy.

Efficiency. (10)

La estructura narrativa de la novela no sigue una progresión lineal sino que se ve notablemente alterada por lo que Rushdie identifica como una de las técnicas características de la tradición narrativa oral india que la literatura india escrita en *inglés* ha incorporado a su discurso. En *The God of Small Things* ésta se traduce en la estructura narrativa circular que da paso al caleidoscopio vertiginoso de situaciones y reflexiones que constituyen la novela y que las palabras de Rushdie (Ashcroft, Griffiths y Tiffin, eds. 1989: 183) al referirse a la estructura narrativa de una de sus obras detallan perfectamente:

[...] It's not linear. An oral narrative does not go from the beginning to the middle to the end of the story. It goes in great swoops, it goes in spirals or in loops, it every so often reiterates something that happened earlier to remind you, and then takes you off again, sometimes summarises itself, it frequently digresses off into something that the story teller appears just to have thought of, then it comes back to the main thrust of the narrative[...]

En definitiva, la estructura de la narración se conjuga de modo que no nos deja indiferentes y logra transmitir no sin extraña coherencia la visión de una voz femenina nueva en el panorama literario indoanglo que se distingue por su afán transgresor, cuya omnipresencia transmite a través de la "entidad compuesta" - en el doble sentido de la palabra - de los gemelos de siete años Estha y Rahel. Como revela el análisis de los aspectos que confluyen en esta novela, el lenguaje ágil que se manifiesta en el juego de palabras, en el empleo frecuente de asíndetos y anáforas que hacen agolparse y superponerse las ideas y las emociones intrincadas de muy difícil delimitación en una cultura tan complicada y de trasfondo tan inescrutable, no tiene otro propósito que el de aproximar la complejidad de ese *Otro* mundo a nuestros ojos occidentales de manera dinámica y directa. Con lo que podemos decir que este último aspecto, el lenguaje, es un instrumento múltiple y relevante en esta obra pues guarda una relación particular con la realidad descrita y con la construcción de la novela hasta el punto de que la simbología, la fragmentación del lenguaje o el juego de palabras son fiel reflejo de ese

mundo tan ajeno, ambiguo, dual, desconocido, chocante, pero que "el Dios de las Pequeñas Cosas" hace aparecer ante nuestros ojos europeos como lo más esencial, vital y elemental para la supervivencia del ser humano.

Bibliografía

- Ashcroft, B., G. Griffiths y H. Tiffin, eds. 1989. *The Empire Writes Back*. London: Routledge.
- Macdermott, D. 1992. Reading Between the Lines of the English Canon. *Colonialism and Post-Colonialism in English Literature*. Ed. L.A. Lázaro Lafuente. Madrid: Servicio de Publicaciones de Alcalá de Henares. 3-19.
- Roy, A. 1998 (1997). *The God of Small Things*. New York: HarperFlamingo.
- Talpade Mohanty, C. 1994. Undern Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *The Post-Colonial Studies Reader*. Eds. B. Ashcroft, G. Griffiths and H. Tiffin. London: Routledge.

LAS FUNCIONES DEL CUENTO FANTÁSTICO EN *CONTES INITIATIQUES PEULS* DE AMADOU HAMPÂTÉ BÂ

Rosa Delia González Santana

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Análisis comparativo de las funciones del cuento fantástico en “Njeddo Dewal, mère de la calamité” y algunos cuentos occidentales, destacando con especial interés aquellas características propias del cuento africano de tradición oral que no encontramos (o no son frecuentes) en los cuentos orales/escritos occidentales, como son: el recordatorio de las acciones realizadas o de los episodios vividos, la anticipación de sucesos futuros, la presencia de elementos o descripciones escatológicas como parte del argumento, la importancia que se le concede al mundo animal y vegetal, la armonía entre el ser humano y la naturaleza, la manifestación de los cuatro elementos como fuerzas vivas, la ausencia de tabú en torno al tema del sexo y/o de las relaciones sexuales, la acumulación de enseñanzas entrelazadas con la historia contada, la transmisión de valores morales y sociales a través del cuento, etc.

Este estudio defiende la importancia de la tradición oral gracias a la cual cuentos como éste pervivir hasta nuestros días.

Résumé

Analyse comparative des fonctions du conte fantastique dans “Njeddo Dewal, mère de la calamité” et quelques contes occidentaux, en détachant avec un spécial intérêt les caractéristiques propres du conte africain de tradition orale que nous ne trouvons pas (ou pas fréquemment) dans les contes écrits/oraux occidentaux, comme : le pense-bête des actions réalisées ou des épisodes vécus, l’anticipation d’événements futurs, la présence d’éléments ou de descriptions scatologiques faisant partie de l’argument, l’importance accordée au monde animal et végétal, la harmonie entre l’être humain et la nature, la manifestation des quatre éléments comme des forces vivantes, l’absence de tabou concernant le sujet du sexe et/ou les relations sexuelles, l’accumulation d’enseignements entrelacés avec l’histoire racontée, la transmission de valeurs morales et sociale a travers le conte, etc.

Cette étude défend l’importance de la tradition orale grâce à laquelle des contes comme celui-ci peuvent survivre jusqu’à nos jours.

*“Estudiar un mito es como estudiar el cuerpo de una nación,
pero si estudiamos un cuento de hadas es como estudiar su esqueleto”.*

Esta opinión expuesta y defendida por Marie-Louise von Franz, en su libro *Símbolos de redención en los cuentos de hadas*, nos induce a pensar que para comprender en profundidad una determinada sociedad es necesario tener conocimiento de sus cuentos populares, pues debemos tener en cuenta, como señala esta misma autora, que “las leyendas generalmente poseen un fundamento histórico o parcialmente histórico” (1990: 16). En una época remota, cuando la escritura no era ni siquiera un sueño, la palabra

hablada era el medio de transmisión de los relatos, por lo que la memoria del oyente era el pergamino más seguro para perpetuar la historia y la tradición de la vida del ser humano como miembro de una comunidad¹.

Con el transcurso del tiempo, los pueblos han evolucionado a diferente ritmo; así podemos constatar que mientras que en Europa el estudio del cuento popular atrae a muchos investigadores, en otros lugares del mundo, como el continente africano, los relatos o “decires”, como se les suele llamar en algunas antologías, son todavía una joya que espera ser rescatada y protegida del olvido. El relato oral tiene una función histórica y social, pues ha debido evolucionar desde la esfera de lo mágico-prodigioso (en contacto con la primitiva realidad) hasta la esfera de las tradiciones y costumbres de cada pueblo, dando lugar a identidades, etapas de transición y ritos propiciatorios o de iniciación en las distintas etapas de la humanidad. Amadou Hampâté Bâ, etnólogo, historiador, escritor, poeta y cuentacuentos, fue uno de estos grandes defensores de la tradición oral, concretamente en su país natal, Malí. Gracias a él llega a nuestras manos el libro *Contes initiatiques peuls*², que recoge dos extensos cuentos: “Njeddo Dewal, mère de la calamité” y “Kaïdara”. En esta comunicación analizaremos el primero de ellos, que a su vez se presenta fragmentado en tres leyendas relacionadas entre sí: “Au pays de Heli et Yoyo”, “La grande quête de Bâ-Wâm’ndé, l’homme du bien” y “Bâgouâwel l’enfant prédestiné”. Estas tres historias contienen en sí mismas todos los elementos necesarios para ser comprendidas como una unidad, aunque el final de la primera y la segunda dan paso a una continuación.

“Au pays de Heli et Yoyo”: la historia se remonta a Bouytôring, posible hijo de Kíkala, en la región de Wálo (que significa salud y abundancia), país mítico llamado Heli y Yoyo, un verdadero Edén, donde se vivía en paz y armonía, donde abundaban los sabios y los magos buenos, y del que se dice que estuvo emparentado con Egipto y con la Reina de Saba. Al inicio de este primer relato, se recuerda la razón por la que éste existe:

Ce conte fut conté pour instruire les Peuls, afin qu'ils n'oublient pas les événements lointains qui ont causé la ruine de leurs ancêtres, leurs émigration et leur dispersion à travers les contrées ; afin qu'ils connaissent leur pays d'origine en ce monde, même s'ils ne peuvent le situer dans l'espace ; afin qu'ils sachent

pourquoi on les a repoussés, pourquoi ils errent en tous lieux et sont devenus de perpétuels campants-décampeurs, des honnis qui ont vite fait bordure des villages, (...) (1994: 33)³

Pero este pueblo feliz, valiente, orgulloso y aguerrido, comete una serie de faltas, o pecados: sus habitantes se vuelven soberbios, promiscuos, inmorales (1994: 35). Las mujeres son las que comienzan con la práctica de la zoofilia y los hombres las imitan.

Des femmes s'égayaient avec des animaux mâles. [...]. Parfois, l'envie les prenant, elles sortaient nues dans la rue, balançant leur croupe pour bien montrer leurs avantages.

[...]

Des hommes les imitèrent et se mirent tout nus. Ils rencontraient les femmes dans la brousse pour s'y comporter comme des bêtes. Peu à peu hommes et femmes refusèrent le mariage et s'en firent une gloire.

Guéno, el eterno, decide castigarlos, y para ello crea a Njeddo Dewal, la calamidad, y lo hace mezclando dentro de un caparazón de tortuga un gato negro, un buey fétido, un pájaro negro y agua incolora. La mezcla da como resultado un huevo, del cual surgirá Njeddo Dewal después de ser incubado por un caimán. La criatura es una mujer monstruosa con siete orejas y tres ojos⁴, con ella llega el mal y la desdicha a Heli y Yoyo. En ella se concentran todas las fuerzas del mal. Desde su nacimiento, en el cielo de Heli y Yoyo brilla la estrella de lo maligno.

Njeddo Dewal trae al mundo a siete hijas, todas hermosas y malvadas. A partir de este momento, los *peuls* no conocerán ni el sosiego ni la prosperidad; la confusión ensombrecerá el país. Los pastores augures vaticinan que así será hasta que los que han pecado, paguen por su falta (1994: 43-44):

Rien ne peut empêcher la prédiction de se réaliser.

Ceux qui ont péché païront.

Heli et Yoyo seront détruites et les briques de leurs demeures réduites en farine.

Les branches des arbres se dessècheront sur les troncs.

Les rivières tariront et l'herbe deviendra broussaille.

Les choses ne redeviendront normales qu'à la mort de Njeddo Dewal, mère de

la calamité. Mais, hélas ! la grande nocturne vivra longtemps, car elle est d'un métal solide et difficile à fondre !

Para mantenerse joven, la bruja necesita cada noche succionar la sangre de siete hombres jóvenes, de manera que para conseguir su alimento vital instruye a sus hijas: ella, como madre viuda, anuncia que tiene siete hijas princesas casaderas, de esta forma, muchos jóvenes venidos de todos los lugares se presentan cada día en la ciudad de Wéli-Wéli con la esperanza de ser los candidatos elegidos. Pero jamás retornan a sus casas.

De esta forma resultan castigados Heli y Yoyo. La vegetación se seca, los cultivos no florecen, las mujeres se vuelven estériles o no consiguen culminar sus embarazos, y los hombres desaparecen engullidos en Wéli-Wéli, la trampa mortal.

“La grande quête de Bâ-Wâm’ndé, l’homme du bien”: esta segunda leyenda narra el nacimiento del redentor de Heli y Yoyo. Welôré, esposa de Bâ-Wam’ndé, sueña que da a luz a un becerro blanco. Su marido consulta el significado de este sueño con su suegro, un hombre sabio, y éste le presagia que Welôré dará a luz a siete hijos y una hija. Los hijos no tendrán descendencia, pero la hija, en cambio, será madre de un niño predestinado que nacerá con la misión de acabar con Njeddo Dewal. Antes de nacer tendrá la apariencia de una estrella que brillará en el cielo de Heli y Yoyo. La estrella del bien (1994: 52)⁵. Bâ-Wâm’ndé, que conoce el peligro que existe de que su mujer pierda el bebé antes del alumbramiento por la maldición de Njeddo Dewal, debe hacer un sacrificio para asegurarse de que el mal no afectará a su descendencia. Debe iniciar un viaje desde Heli y Yoyo hasta un islote oculto, pasando a través del palacio de Wéli-Wéli, para recuperar un fetiche *peul* que la bruja ha robado para aumentar sus poderes. Esta búsqueda, de lo que se podría considerar el santo grial del pueblo *peul*, se presenta en varias etapas, todas ellas llenas de momentos mágicos y fantásticos en los que abundan los peligros, las transformaciones de animales y plantas, y en el transcurso de las cuales van surgiendo los actores que ayudarán a Bâ-Wâm’ndé a triunfar en su misión, como por ejemplo, los siete animales que recuerdan haber sido ayudados por él en alguna ocasión, y que le dan un objeto mágico que en posteriores situaciones de peligro lo salvarán: una langosta de tierra le da sus excrementos (1994: 60); una tortuga, un casco de su caparazón (1994: 61); un perro pastor, un poco de la secreción ocular

coagulada en sus ojos, con poder de videncia (1994: 63); una rana, una piedra blanca que previamente ha vomitado (1994: 68); un puercoespín, un fruto de *fôgi*, un árbol mágico, también vomitado por el animal (1994: 71); un hipopótamo, un fruto de baobab, que contiene un cráneo parlante que perteneció a un hombre sabio (1994: 74-75); y finalmente, una araña le ofrece los huevos que acaba de poner (1994: 77).

Bâ-Wâm'ndé emprende su viaje iniciático con la protección de Guéno, y la compañía de un cordero albino, *kobbu-nollou*, animal con poderes mágicos. Debe atravesar parajes jamás visitados, lo cual no deja de ser contradictorio, ya que el mismo camino que los jóvenes pretendientes de las hijas de Njeddo Dewal hacen sin dificultad, se convierte en una carrera de obstáculos para Bâ-Wâm'ndé. Para encontrar el camino debe hacer uso de algunos de los regalos de los animales benefactores. Consigue entrar en el palacio. Encuentra a Siré, poderoso mago, a quien debe entregar el cordero para que quede liberado y curado de todas las enfermedades que Njeddo Dewal le ha hecho sufrir. Siré se une a la misión para liberar al fetiche, ya que él conoce el lugar secreto donde está oculto. Njeddo Dewal los persigue, escupiendo sustancias pegajosas, fétidas o metálicas para atraparlos. Los tres huyen y encuentran otros seis animales que los auxilian⁶: una avestruz macho, que despista a la bruja; una salamanquesa, que los protege del fuego; una tortuga, que les ayuda a cruzar el lago; la Reina escorpión, que les da cobijo; un gusano, que los oculta; un oso hormiguero, que excava una galería subterránea. Una vez liberado el dios Koumbasâra, regresan todos juntos a Heli y Yoyo.

“Bâgoumâwel l'enfant prédestiné”: lo que más destaca de esta parte de la historia son las circunstancias del nacimiento del protagonista. Los siete hermanos de Welôré, atraídos por la oferta de las princesas casaderas, han decidido pedir como esposas a las siete hijas de Njeddo Dewal. Ellos ignoran el peligro que corren y desestiman las advertencias de la hermana menor. Cuando ya están en camino, Bâgoumâwel habla desde el vientre de su madre y le pide que lo haga nacer antes de que sea demasiado tarde para salvar a sus tíos. Nace prácticamente por sí mismo y en pocas horas, cuando alcanza en el camino a sus tíos, ya tiene la talla de un niño de siete años. Para alertarlos, llama primero su atención transformándose en siete cosas y un animal⁷: un sombrero de paja *peul* (1994: 137); un grupo de lagartos alados (1994: 138); un turbante (1994: 139); una túnica (1994: 140); un calzón de seda bordado (1994:

142); un par de sandalias (1994: 143); un anillo (1994: 145); y, finalmente, un cinturón centelleante (1994: 146)⁸.

Cuando llegan a Wéli-Wéli, Bâgoumâwel tiene que protegerlos, pues sus tíos no reconsideran la decisión tomada. Durante seis noches distraerá a la bruja impidiéndole de esta forma que succione la sangre de los siete hombres, pidiéndole seis cosas imposibles sin las cuales no puede conciliar el sueño: atrapar mosquitos para preparar una comida (1994: 157); recoger agua de pozo con una red (1994: 158); llevarle una estrella de la vía Láctea (1994: 161); llenar una calabaza de suero de leche de una hembra de búfalo primípara (1994: 163); polvo de piedra diluido en leche de murciélago hembra (1994: 165); una comida caliente hecha en el fondo de una charca de agua (1994: 169). A la séptima noche, la bruja agotada, se queda dormida. El predestinado aprovecha para cambiar el escenario. Sus tíos, siguiendo sus consejos, han dormido a las princesas con un perfume mágico, Bâgoumâwel les insta a que se vistan con las ropas de las princesas y a éstas las disfrazan de hombres. Cuando Njeddo Dewal se despierta, pretende cumplir su propósito de matar a los siete tíos y al niño, pero en realidad corta las cabezas de sus propias hijas. Los protagonistas consiguen huir. La bruja, dolida por la muerte de las princesas, los persigue, aunque está debilitada por no haberse alimentado de sangre durante tantos días. En esta persecución primero tiene que atravesar una extensión de agua y después otra donde hay fuego. Las quemaduras que sufre la desfiguran aún más. Con la intención de vengarse mejor dirige un ruego a Guéno: que la convierta en una mujer bella. Paradójicamente el dios que la creó para castigar al pueblo *peul* y que después envió a Bâgoumâwel para derrotarla, se lo concede⁹. Llega a la feria de Heli y Yoyo transformada en una hermosa y joven viuda que vende todo tipo cosas, va acompañada de siete doncellas a las que ofrece en matrimonio. Nuevamente los tíos caen en la trampa a pesar de las advertencias, y deciden seguir a la viuda para celebrar la bodas en su ciudad de origen. Se alejan de Heli y Yoyo y son hechos prisioneros por la bruja. La reina de las abejas, un abeja obrera y una rana ayudan al niño a encontrar y liberar a sus tíos. Entonces Njeddo Dewal secuestra al hijo del rey y le pide como rescate 21 jóvenes de edades comprendidas entre los 14 y 21 años, entre los cuales debe estar Bâgoumâwel. Si no acepta, matará al príncipe, envenenará el agua de los pozos y echará fetiches de mala

suerte alrededor de la ciudad. El rey no aprueba el trato, por lo que la bruja cumple parte de sus amenazas. Bâgoumâwel, por su propia cuenta, decide entregarse junto con otros 20 jóvenes. La bruja deja libre a su rehén y prepara el sacrificio de los 21 muchachos. El león Gumbau y el fetiche liberado Koumbasâra intervienen y los liberan. Bâgoumâwel perdona la vida a Njeddo Dewal. La bruja está cada vez más airada, y secuestra a todos los niños de Heli y Yoyo, a los que utiliza como esclavos cuidando el ganado en sus campos. Para liberarlos, Bâgoumâwel se engendra a sí mismo en una becerro, de la cual nace convertido en un hermoso becerro albino¹⁰, que se convierte en la mascota de Njeddo Dewal, de esta forma está cerca de los niños y consigue ayudarlos a escapar. Njeddo Dewal presiente cercano su final, no puede luchar contra los poderes y el ingenio del niño predestinado. Tiene un momento de lucidez y reconoce que su trayectoria de maldad la ha conducido a su final, pero no se arrepiente (1994: 232). Se transforma en una inundación pestilente con la intención de acabar con Heli y Yoyo, pero sobre todo con el objetivo de matar al salvador de los *peuls*. Finalmente muere atravesada por una estaca saliente de un árbol. Al momento Heli y Yoyo recobra el color, la fertilidad y la abundancia de otros tiempos (1994: 238). La historia termina con el mismo recordatorio con el que empezó: “*car toute chose a une cause, et jamais l’homme sage ne méprisera ou n’oublira la cause*” (239), y más adelante añade: “*Là où m’a trouvé le conte de Njeddo Dewal, là il me laisse. Quant à lui, il poursuit sa route sur l’aile du temps vers des lendemains qui ne cesseront de se renouveler, vers de nouvelles oreilles qui ne cesseront d’interpréter, d’adapter et de mettre en pratique*”.

Al hilo de este argumento, han podido observar ciertas similitudes con los cuentos propios de nuestra cultura, incluso algunos detalles pueden traernos a la memoria recursos ya conocidos: para empezar, la eterna lucha entre el bien y el mal; el mal asociado a la mujer como primera culpable (impulsora del pecado original); la muerte está representada por una mujer; el redentor es un varón, nacido de una mujer especial; la caída de Heli y Yoyo recuerda lo sucedido en Sodoma y Gomorra; Njeddo Dewal se sustenta como los vampiros y muere atravesada por una estaca; cuando Njeddo Dewal se transforma en agua mortal, se asemeja a la Ondina, espíritu maligno de las aguas, etc.

Evidentemente, existen estructuras antropológicas que son compartidas por el colectivo humano, y que van a estar presente en manifestaciones varias (artísticas, creencias religiosas, etc.), por lo que las similitudes son incluso legítimas. En lo que

respecta a los cuentos, los investigadores han propuesto la siguiente tipología de cuentos: **adivinanza**, **humanos**, **morales**, de **encantamiento** y de **animales**, aunque Rodríguez Almodóvar propone una distribución diferente: cuentos **maravillosos** (de encantamiento o de hadas), de **costumbres** y de **animales** (1985: 13-14); mientras que la clasificación de los cuentos de tradición oral africana que encontramos es ésta otra: **etiológicos** (sobre las causas de las enfermedades), **cosmogónicos** (sobre el origen del universo), **iniciáticos** y **morales** (sobre el código moral y de comportamiento de los individuos y de la comunidad), **sociales** (animales que representan las flaquezas humanas), **familiares** (sobre el código y el comportamiento moral y afectivo en el seno de la familia), **sentimentales** (sobre el amor y la evasión), **humorísticos** (fábulas que educan a través de la risa). En cuanto a las funciones del cuento fantástico, nos apoyaremos en la clasificación de Vladimir Propp¹¹ compuesta por 31 funciones que se distribuyen de la siguiente forma:

- 1.- Alejamiento (uno de los miembros de la familia se aleja de la casa).
- 2.- Prohibición (recae sobre el protagonista una prohibición).
- 3.- Transgresión (se transgrede la prohibición).
- 4.- Interrogatorio (el agresor intenta obtener noticias).
- 5.- Información (el agresor obtiene información sobre la víctima).
- 6.- Engaño (el agresor intenta engañar a la víctima para apoderarse de ella o de sus bienes).
- 7.- Complicidad (la víctima se deja engañar y ayuda a su enemigo).
- 8.- Fechoría (el agresor daña a uno de los miembros de la familia o le causa perjuicios).
- 8 bis a).- Carencia (algo le falta a la familia de la víctima, o bien alguno de sus miembros desea poseer algo).
- 8 bis b).- Nueva fechoría (el agresor quita al héroe el objeto que lleva o la persona que transporta).
- 9.- Mediación, momento de transición (se divulga la noticia de la fechoría o de la carencia, se dirigen al héroe con una pregunta o con una orden, se le llama o se le hace partir).
- 10.- Principio de la acción contraria (el héroe buscador acepta o decide actuar).

11.- Partida (el héroe se va de casa).

Nueva fechoría y proceso para repararla:

10-11 bis.- Nuevo alejamiento (el héroe vuelve a partir, vuelve a emprender una búsqueda).

12.- Primera función del donante (el héroe sufre una prueba, un cuestionario, un ataque, etc. que le preparan para la recepción de un objeto mágico o de un auxiliar mágico).

12 bis.- Nuevo objeto mágico (el héroe padece de nuevo las acciones que le llevan a recibir un objeto mágico).

13.- Reacción del héroe (el héroe reacciona antes las acciones del futuro donante).

14.- Recepción del objeto mágico (el objeto mágico pasa a disposición del héroe).

Combate-muerte del agresor:

15.- Desplazamiento (el héroe es transportado, conducido o llevado cerca del lugar donde se halla el objeto de la búsqueda).

16.- Combate (el héroe y su agresor se enfrentan en un combate).

17.- Marca (el héroe recibe una marca).

18.- Victoria (el agresor es vencido).

19.- Reparación (la fechoría inicial es reparada o la carencia colmada).

20.- Regreso (el héroe vuelve a casa).

21.- Persecución (el héroe es perseguido).

22.- Socorro (el héroe es auxiliado).

23.- Llegada de incógnito (el héroe llega de incógnito a su casa o a otra comarca).

24.- Pretensiones engañosas (un falso héroe reivindica para sí pretensiones engañosas).

25.- Tarea difícil (se propone al héroe una tarea difícil).

26.- Tarea cumplida (la tarea es realizada).

27.- Reconocimiento (el héroe es reconocido).

28.- Descubrimiento (el falso héroe o el agresor, el malvado queda desenmascarado).

29.- Transformación (el héroe recibe una nueva apariencia).

30.- Castigo (el falso héroe o el agresor es castigado).

31.- Matrimonio (el héroe se casa y asciende al trono).

En este cuento *peul* encontramos varias funciones¹², concretamente las que se corresponden con los números: 2.- la prohibición (no debe entrar en el palacio de Njeddo Dewal); 3.- transgresión (Bâ-Wâm'ndé entra en el palacio, libera al mago Siré y arriva a la isla donde el fetiche está guardado; Bâgoumâwel, por su parte, organiza la decapitación de las siete hijas de la bruja); 8.- la agresión o el daño a un miembro de la familia (la bruja quiere matar a los hijos de Bâ-Wâm'ndé); 8 bis, b.- carencia, la bruja roba a Koumbasâra y encierra a Siré, además secuestra al hijo del rey, a los tíos de Bâgoumâwel y a todos los niños de Heli y Yoyo; 10.- actuación del héroe, realizada por Bâ-Wâm'ndé y por su nieto Bâgoumâwel; 11.- partida, realizada tanto por Bâ-Wâm'ndé como por su nieto Bâgoumâwel (Bâ-Wâm'ndé abandona Heli y Yoyo para liberar a Koumbasâra; Bâgoumâwel lo hace para salvar a sus tíos, luego para salvar al hijo del rey, y por tercera vez, para salvar a los niños de Heli y Yoyo); 12-13-14.- se presentan como un sólo episodio, Bâ-Wâm'ndé encuentra los animales que hablan con él, le preguntan a dónde van y le ofrecen objetos mágicos¹³; 15.- abuelo y nieto son transportados en varias ocasiones para poder encontrar el camino hacia Wéli-Wéli, para ver la entrada en el palacio, para huir a través del fuego, del aire y del agua; 16.- igualmente abuelo y nieto se enfrentan a la bruja y salen triunfantes; 18; Njeddo Dewal es vencida constantemente; 19.- la primera fechoría, la captura y esclavitud del dios Koumbasâra es reparada por Bâ-Wam'ndé, mientras que la liberación de Heli y Yoyo es reparada por Bâgoumâwel; 20.- regreso de los héroes; 21.- persecución de los héroes; 22.- ambos son auxiliados por los cuatro elementos de la naturaleza y por los animales; 23.- Bâ-Wâm'ndé llega al palacio de Wéli-wéli clandestinamente, y Bâgoumâwel lo hace en secreto, como un becerro; 25-26.- las tareas difíciles que se realizan satisfactoriamente, éstas son la liberación de Koumbasâra por parte de Bâ-Wam'ndé; Bâgoumâwel realiza varias: salva a sus tíos, rescata al príncipe, y libera, finalmente, Heli y Yoyo; 27.- los héroes son reconocidos por los animales y también por Njeddo Dewal, que es consciente del augurio que vaticina su derrota; 28.- la bruja queda desenmascarada ante todos con su verdadera apariencia y naturaleza monstruosa; 29.- transformación y nueva apariencia del héroe, cuando Bâgoumâwel vuelve a nacer como un becerro albino; 31.- castigo y muerte de Njeddo Dewal, madre de la calamidad.

Así como en los cuentos europeos encontramos que estas funciones se presentan casi siempre de forma ordenada, en el cuento que estamos analizando el orden en el que aparecen no el mismo, e incluso alguna de las funciones se repite de manera cíclica, lo que nos lleva a la conclusión de una primera gran diferencia entre unos y otros, esto es su progresión. En el cuento europeo la progresión es lineal, la historia parte de un punto para llegar a otro; las situaciones se van sucediendo; el héroe rara vez vuelve al punto de comienzo para luego proseguir con su aventura. En el cuento de Njeddo Dewal la progresión es cíclica, las acciones se repiten a veces con diferente finalidad, a veces con un objetivo similar al anterior. Esta característica a su vez está vinculada con otra que forma parte de la esencia misma de la tradición oral, esto es, el “recordatorio”. Si tenemos en cuenta que el soporte en papel no es lo habitual, nos puede parecer lógico que el cuentacuentos conceda más importancia a algunas partes de la narración, con el propósito de que su público las aprenda o termine captando el mensaje que guarda, por ejemplo, en la página 59, Bâ-Wâm'ndé cuenta el motivo de su viaje a la langosta de tierra remontándose a la predicción de su suegro:

J'y amène ce mouton kobbu-nollou que vous voyez pour l'offrir à Siré le sourd-muet-borgne, frère d'Abdou le bossu-borgne-boiteux-cagneux. Oui, kobbu-nollou sera le mouton de la délivrance de Siré le sourd-muet-borgne. Seuls Siré et son frère Abdou tiennent la tête à Njeddo Dewal, car Siré détient le secret qui enlèvera toute efficacité aux pouvoirs de la sorcière et la privera des moyens qui lui ont permis de ravager Heli et Yoyo.

En un relato tan extenso, pensemos que los europeos suelen ser más breves (lo que facilita su memorización), la recapitulación de algunos sucesos, o la repetición de proezas/ situaciones determinadas son aliadas del proceso de comprensión y aprendizaje, lo que garantiza a su vez la transmisión de la tradición¹⁴.

Otro elemento repetitivo e interesante que no se encuentra siempre en los cuentos europeos es la presencia e importancia de los cuatro elementos al completo: tierra, aire, fuego y agua. En la primera parte de la leyenda, Bâ-Wâm'ndé debe atravesar las arenas peligrosas (tierra), llega a la puerta del palacio de Wéli-Wéli transportado por la flatulencia de un burro encantado que encuentra en la entrada de la ciudad (aire), la salamandrea se lo come para protegerlo del fuego que lo amenaza en la gruta que

conduce al lago y a la isla secreta de Njeddo Dewal (fuego); y por último, es comido por otro gusano que lo ayuda así a atravesar una extensión de agua. Cada vez que el protagonista pasa por este ritual iniciático de los cuatro elementos, sale vencedor; por el contrario, cuando Njeddo Dewal pasa por los mismos, es derrotada: en el aire, montando sobre un ave, no pudo vencer a Bâ-Wâm'ndé, que montaba una serpiente alada; el fuego desfigura su cara, los animales y las plantas se alían con los protagonistas, finalmente ella muere en el agua. Podemos observar otra simetría en relación con las partes del día: tanto Bâ-Wâm'ndé como Bâgoumawel consultan el oráculo del cráneo parlante al amanecer; Njeddo Dewal hace sus consultas y peticiones al atardecer. La luz del sol, considerada masculina y beneficiosa nos remite al concepto del bien y de lo positivo; por el contrario, la ausencia de luz en la noche o el crepúsculo es una fuerza femenina, traicionera, y nos remite al concepto del mal y de lo negativo.

Siguiendo en la misma línea, encontramos otras vinculaciones con la naturaleza, como son las constantes alusiones que se hace acerca de la colaboración que los animales, las plantas y las flores prestan a los dos protagonistas, incluso se les concede importancia cuando se describe un incendio, el narrador piensa en la muerte de todos los animales que pueblan el lugar como consecuencia del fuego, recordando incluso a los insectos¹⁵ (p.106):

Des langues de feu, sortant du tunnel, s'élevèrent et embrasèrent la montagne comme un vulgaire toit de chaume. En un instant, elle devint un brasier ardent. Tous les petits animaux, crapauds, souris, rats, «gueules-tapées», lézards et renards, pour ne citer que ceux-là, furent rôtis par les flammes.

En varios fragmentos se manifiesta claramente que si Bâ-Wâm'ndé recibe tanta ayuda es porque ha respetado la vida de las plantas y de los animales:

(Le gecko) Ô pourchassés de Njeddo Dewal ! Entrez sans peur dans ma bouche. Je vais vous faire traverser le tunnel sans dommage et la grande sorcière n'aura pas raison de vous.

[...]

Siré, ajouta-t-il, ton compagnon est un ami fidèle des animaux. Aussi, par devoir de reconnaissance, vais-je vous faire passer de l'autre côté de la montagne. (p.107)

Otro ejemplo lo encontramos en la p. 206, en la que se describe el lugar sagrado al que van los habitantes de Heli y Yoyo cuando necesitan tener sueños premonitorios, es la tierra que cubre las raíces de un azufaifo:

Pour recevoir une révélation, Bâgoumâwel se rendit sous le jujubier sacré de Heli et Yoyo, cet arbre merveilleux qui produisait en toute saison et sur lequel les pires sécheresses restaient sans effet. Il se gava de ses fruits, s'abreuva à la source limpide qui coulait à ses pieds ; après quoi il sortit d'un sac le crâne parleur dont il avait hérité de son grand-père Bâ-Wâm 'ndé.

La vinculación con la naturaleza y el entorno es tal, que también se observan como rasgo diferente en este cuento la importancia de los procesos escatológicos, frecuentemente omitidos en los cuentos europeos o aludidos mediante eufemismos. En este relato las palabras, defecar¹⁶, escupir, o tener flatulencias son corrientes; las enfermedades son descritas con realismo y color (heridas, llagas, pústulas, etc.):

Qu'il le sache ou non, votre neveu n'est qu'un jeune prétentieux. Il met tout en oeuvre pour ridiculiser notre mère, mais quand le tour de celle-ci viendra, alors tous les vaisseaux et les nerfs du corps de votre neveu s'entrelaceront pour tisser comme des boules solides. Aucune médication ne pourra le guérir des tumeurs dures qui apparaîtront sur son corps. Au début, elles seront indolores, mais à la fin elles lui cuiront la chair et seront si purulentes qu'aucun odorat, même celui d'un charognard, ne pourra supporter le relent qui s'en dégagera. [...] (p. 167).

Quand les habitants de Heli burent de cette eau et s'en servirent pour se laver ou nettoyer leur linge, leurs poitrines furent tout d'abord secouées d'un hoquet incoercible. Puis ils se mirent à baver comme des chiens malades. Chacun toussait à en vomir son coeur ou ses poumons. Personne ne pouvait plus dormir. Pour finir, tout le monde attrapa une diarrhée inexplicable.[...] (p. 219)

El sexo no es un tabú, aparece incluso la palabra “relaciones”, refiriéndose a relaciones sexuales (en este caso, prematrimoniales, pues las hijas de Njeddo Dewal dormían con todos sus pretendientes), cuando la bruja muere, se describe con detalle su destripamiento:

Des femmes s'égayaient avec des animaux mâles. [...]

Des hommes les imitèrent et se mirent tout nus. Ils rencontraient les femmes dans la brousse pour s'y comporter comme des bêtes. Peu à peu hommes et femmes refusèrent le mariage et s'en firent une gloire. (Principio de la decadencia de las gentes de Heli y Yoyo, p.35).

De telles paroles enflamment le coeur de l'amant, La fumée de l'amour monte au ciel de son intelligence. Il s'en enivre au point de ne plus savoir où il se trouve. L'esprit affaibli, il cesse de raisonner, devient esclave de sa passion, momentanément ravalé au rang d'un animal. Ainsi se comporte-t-on quand la soif de la femme vous étreint. (Locura de los pretendientes de las princesas, p.47).

[...] Quelle que soit la longueur de la nuit, je serais patiente et docile. Tu me trouveras pucelle et me posséderas à volonté. Les pointes de mes seins te piqueront sans mal ; ta poitrine virile pèsera sur elles et elles se retracteront comme une armée défaite. De mes seins ne jaillira point de lait malodorant, car je suis vierge et n'allaité point d'enfant. (Proposición de una de las hijas de Njeddo Dewal a uno de los tíos, a cambio de dar su sangre para la bruja, p. 47).

[...]. Affolée, courant de tous côtés, elle butait contre les obstacles, tombait, se relevait et reprenait sa course désordonnée. Pour finir, trébuchante, elle alla s'affaler sur la pointe aiguë d'une souche de bois aussi dure que du métal trempé. Et s'y empala. Son ventre fut déchiré et tout l'intérieur de son corps_intestins, foie, pancréas, poumons, coeur_se répandit sur le sol_ Ainsi périt l'incarnation du mal, Njeddo Dewal, mère de la calamité. (P.237-238).

Una última características que destacaremos es la importancia del relato como medio de transmisión de valores fundamentales que garantizan la buena convivencia dentro de la comunidad, así como el aprendizaje del iniciado —el joven que escucha el

cuento— para su posterior vida como adulto. En ocasiones los mensajes son claros, explícitos: “*le bois pourri d’une margelle de puits finit toujours par tomber dans le puits*” (p. 176, el que prepara el mal contra su prójimo verá, tarde o temprano, que el mal cae sobre él, en otras palabras, el mal sólo engendra el mal); o implícitos/inducidos, como: “*un petit lézard galopin ne retrouve du trou que lorsqu’on lui coupe le bout de la queue*” (p. 177, a veces es mejor retroceder a tiempo que hacerlo después de vencido); no dejarse confundir por las apariencias: “*Combien de fois n’est-il pas arrivé que l’on trouve une perle rare dans une petite mare alors que l’on a cherché vainement dans le grand océan*” (p. 57, respuesta de Bâ-Wâm’ndé a Abdou, el hombre deforme) y “[...]. *Mais le fait d’être laid et d’avoir un corps difforme n’est en aucune façon une preuve d’imbécilité ; cet état extérieur ne saurait éteindre la bénédiction intérieure de Guéno une fois qu’il l’a donnée*” (p. 72, autodefensa de Abdou); hacer el bien por el bien reporta satisfacción y premios a lo largo de la vida:

Un jour, nous avons pris notre vol, assemblées comme en un grand nuage. Nous nous sommes posées dans ton champ familial et dans ton lougan personnel, et y avons tout dévoré. Nous n’avons épargné les feuilles d’aucun arbre fruitier. Nous avons troué la terre de ton champ et y avons déposé nos oeufs afin de pouvoir recommencer notre ravage l’année suivante. Or, malgré cela, le jour où tu as trouvé des enfants en train de malnener de petites sauterelles sans ailes, donc sans défense, tu as délivré nos rejetons. Cet acte de générosité dont tu as usé pour payer le mal que nous t’avions fait nous oblige, aujourd’hui, à te témoigner notre reconnaissance.[...] (p.60)

Otro fragmento nos invita a reflexionar acerca de la fuerza de lo pequeño que no debe ser desdeñada: “[...] *En effet, que peut-il avoir de plus étrange que des oeufs d’araignée, symbole même de la faiblesse et de la fragilité, en train d’écraser des pierres ?*” (p. 76, sin embargo se convierte en un poderoso objeto mágico, pues el dios Koumbasâra, al ser liberado, primero se transforma en boa y después en dios-águila, ofreciendo ayuda y protección a Bâ-Wâm’ndé a cambio de una provisión de huevos de araña, p. 125-126); vencer el miedo por medio de las pruebas simbólicas que intentan desviar al neófito de la iniciación: “[...] *Quoi qu’il arrive, restez assis comme vous êtes et, surtout, ne craignez rien*” (p. 112), y: “*Ne perds donc pas ton temps, ô Reine au*

dard puissant et venimeux, car rien ne nous fera changer d'avis" (p. 115); recordar el valor y la importancia de la palabra dada:

Il ne doutait pas, en effet, que son fils lui serait rendu. En cette époque, la parole donnée était sacrée chez les bonnes gens comme chez les hommes les plus mauvais. Elle valait plus que l'or et que l'argent, plus que la vie, même, de celui qui la donnait. Aussi Njeddo Dewal, malgré sa férocité et son désir permanent de nuire, respecta-t-elle sa parole : elle libéra le prince et le fit raccompagner jusqu'au palais de son père. (p. 222)

Debemos tener en cuenta que la fuerza en sí no es buena ni mala, sólo depende del uso que se haga de ella, un ejemplo simbólico de esta enseñanza lo encontramos en el mismo nombre de la bruja, Njeddo Dewal Inna Baasi la Grande Mégère, en el que Dewal significa "mujer extraordinaria" o "mujer gran arpía", e Inna Baasi significa "madre de la calamidad" (p.37); también se aprecia la inteligencia de los seres pequeños, como la hormiga, que nunca se equivoca de camino:

Bâgoumâwel se demandait comment s'orienter et quel chemin suivre pour échapper à Njeddo Dewal lorsqu'elle se lancerait à leur poursuite. Immédiatement, une colonie de fourmis apparut et se mit à marcher devant lui. Il ne trouva rien de mieux que de suivre les petites bêtes dans leur voyage. Le sentier ainsi tracé le ramena sans embuches, lui et ses petits compagnons, aux portes du pays de Heli. (p.231-232).

Además de la sabiduría y el conocimiento de la naturaleza, el cuento también se revela un espacio idóneo para transmitir valores sociales y familiares, así el oyente escucha la obediencia debida al padre y la devoción a la madre; el respeto del hermano menor hacia el mayor; el seguimiento de las normas como solicitar consejo al más anciano; el comportamiento del rey ideal, que antepone el interés de su pueblo al suyo propio aunque esté en peligro la vida de su hijo: "*Que Njeddo me demande toute la fortune du royaume, je suis prêt à la lui offrir pour sauver mon enfant. Mais si elle n'en veut pas, qu'elle fasse du prince ce qui lui plaira, et cela sans qu'il soit question de délai de sept jours, de quatorze, de vingt et un ou même de vingt-huit jours !*" (P. 218)

Por último, destacaremos el elogio a la humildad y a la sencillez de la acción benefactora representada por un niño, cuyos ejemplos abundan a lo largo de la tercera parte.

En un sólo cuento encontramos tanta o más información que en otros cuentos europeos, entre los que hay relatos con moraleja, relatos de entretenimiento, o una mezcla de ambos.

Algunas de las situaciones que aparecen aquí relatadas también las encontramos en nuestros cuentos, como por ejemplo: en “Blanca Paloma”, los elementos mágicos son una avellana, una nuez y una bellota, el personaje Ricardo debe atravesar una lengua de agua, otra de fuego y una superficie de clavos puntiagudos para rescatar a su amada (Bâ-Wâm’ndé pasó por las mismas pruebas para liberar a Siré); en “El castillo de irás y no volverás” hay una serpiente de siete cabezas y una bruja que no permite que nadie salga de su castillo, allí dentro, el protagonista es capaz de convertir un cabello en una soga, como Siré convierte dos vellos de sus axilas en una boa, a la que le crecen alas, y sobre la cual escapa Bâ-Wâm’ndé, p. 88); en “Los animales agradecidos”, un león, un águila y una hormiga, dan al protagonista pelo, una pluma y un cuernito, como objetos mágicos, etc. por no citar los numerosos cuentos que aluden al número siete; aquéllos en los que aparece la prohibición de mirar hacia atrás al abandonar un lugar (detalle que también aparece en la aventura de Bâ-Wâm’ndé)¹⁷: *“Ne t’effraie pas des bruits que tu entendras et pour rien au monde ne te retourne pour regarder en arrière. Et si d’aventure quelque chose te frôle et semble prêt à se saisir de toi, ne te retourne pas, à aucun prix ! Il y va de ton salut ! (p. 88-89).*

En cualquier caso, el cuento tradicional africano parece bastante más completo que el europeo, pues intenta conservar su valor de enseñanza para vivir y sentir; se disfraza de entretenimiento para fomentar lazos de solidaridad e inducir a un comportamiento de respeto; hilvana con su argumento proverbios, calamidades realmente sufridas, y consejos para sobreponerse a las duras pruebas de las diferentes etapas de la vida de un ser humano. Estos cuentos son únicos, no ya por su propia identidad, sino porque el mismo será repetido una y otra vez a lo largo de la infancia, la adolescencia y la madurez de un individuo, pues en cada fase, lo narrado se interpreta a través de un nivel de comprensión y asimilación que cambia con el tiempo. Estos relatos son, en definitiva, la historia cotidiana de algunos pueblos que dependen de la

transmisión oral para seguir siendo dueños de su origen, de su pasado, gracias a la memoria colectiva; son una prueba de que el progreso no debe estar reñido con la sabiduría popular, de que se puede aprender escuchando.

La labor personal e individual del cuentacuentos conseguirá que estas enseñanzas pervivan a través del tiempo y se salven de esa hoguera simbólica que es el olvido propio de la sociedad del progreso, que malogra de forma mecánica e inconsciente (muchas veces concientemente) el entorno socio-afectivo y el entorno natural. Gracias a Amadou Hampâté Bâ, hemos podido ser lectores, aunque no auditorio, de este maravilloso cuento, ahora nosotros también formamos parte de esa memoria colectiva, estamos en cierto modo dentro de ese engranaje, como lo han estado y estarán otras muchas personas... Quién sabe si tal vez en este mismo momento, en cualquier lugar de Africa, un niño, un adolescente puede estar aprendiendo a vivir y convivir al tiempo que se convierte, sin sospecharlo, en el relevo de alguna “biblioteca humana”, pues como decía Hampâté Bâ “*en Afrique, quand un vieillard meurt, c’est une bibliothèque qui brûle*”.

Notas

¹. Según Antonio Rodríguez Almodóvar, fue en el bajo neolítico cuando se forman las nuevas sociedades agrarias y se tiene conciencia de la propiedad privada y de la transmisión legítima de los bienes. Los relatos tendrían la función de entretener, pero también la de reflejar el modo de vida de la comunidad (1984: 14-15).

². El término *peul* hace referencia al conjunto del pueblo peul, también llamado *fulbé* o *fulani*, cuyo número se estima en seis millones aproximadamente. Actualmente se encuentran repartidos de Senegal a Camerún, pero se constituyeron como pueblo en la alta Edad Media en el valle del Senegal. A partir del siglo XV se dispersaron hacia el sur y el este. En el siglo XVI, se mezclaron con los *malinké*, y en los siglos XVII-XVIII se mezclaron con los *bambara* de la región de Macina. La lengua que hablan es el *peul* (del grupo atlántico occidental), se encuentra dividida en numerosos dialectos y además ha incorporado a su léxico palabras *árabes*, *mandingo* y *volof* en los dialectos hablados en el oeste; y *kanuri* y *hausa* en los hablados en el este.

³. Hay que tener en cuenta las palabras de Rodríguez Almodóvar: “Los elementos del cuento maravilloso, por consiguiente, deben tener raíces históricas, conocidas o no por nosotros, en costumbres muy antiguas [...]. Muchas de estas costumbres adquirieron forma ritual, sobre todo en torno a las ceremonias principales de la tribu o del clan, como eran los de iniciación del neófito en los secretos de la comunidad, haciéndole creer que pasaba algún tiempo en el reino de la muerte, del que emergía ya adulto, y a merced de grandes sacrificios personales” (1985: 29). En este cuento encontraremos explicación sobre el origen del mismo, de la idiosincracia del pueblo *peul* en la primera parte, en la segunda y la tercera se describen simbólicamente los ritos iniciáticos.

⁴. A lo largo de todo el relato hay unos números que se van a repetir: 3, 7 (y sus múltiplos, como 14, 21, 28, 49), así encontraremos este tipo de referencias: siete años duró el castigo de Heli y Yoyo, Siré estuvo

encerrado siete años, Njeddo Dewal pronuncia siete palabras mágicas, tiene siete espíritus que la sirven, pronuncia siete gritos estridentes, encierra a Koumbasâra en una calabaza hecha con una aleación de siete metales, Wéli-Wéli está rodeada de siete ríos y siete montañas, cuando escupe lo hace siete veces, etc., en el lado positivo también encontramos que Heli y Yoyo tiene siete cielos y siete niveles de mundo terrestre, la mirada pura del cordero kobbu-nollou despidе siete rayos de luz de colores diferentes; cuando se avanza o se retrocede, se hace siete veces, etc.

⁵. No pasaremos por alto la coincidencia de la estrella como anuncio de la llegada del salvador en este cuento así como lo es en la tradición judeo-cristiana.

⁶. Aunque parezca que aquí se rompe el esquema repetitivo del número siete, no es así, ya que en otros pasajes se hace referencia al hexagrama, utilizado para augurar o para solicitar consejo al cráneo parlante. El hexagrama posee seis posiciones en las puntas y una central, lo que da siete. Aquí tenemos la ayuda de seis animales y, como colofón, la de un dios, uno de los 28 espíritus protectores del pueblo *peul* (número también múltiplo de siete), lo que nos da otra vez el número siete.

⁷. Cada uno de los objetos va destinado a llamar la atención de cada uno de sus tíos; sin embargo, la transformación del niño en un grupo de lagartos voladores está relacionada con su misión de salvador, pues los lagartos acaban con unas abejas que pretendían atacar a los siete hombres, temiendo que éstos quisieran robar su miel. Esta escena nos adelanta simbólicamente lo que ha de suceder en Wéli-Wéli, la miel, en este caso, está representada por las princesas, el elemento atacante es Njeddo Dewal y sólo el niño será capaz de librarlos de una muerte segura.

⁸. El niño, que ya ha nacido mentalmente maduro, intenta dar una lección a sus tíos acerca de la falsa apariencia de las cosas, pero éstos no se percatan de ello. En realidad se trata de una anticipación del peligro al que se verán expuestos en Wéli-Wéli, pues la ciudad que parece bella es el reino de la muerte, el hermoso palacio es una trampa y su reina, que aparenta ser una hermosa mujer, es un monstruo. Siete veces son engañados por el niño. Cuando éste confiesa estar detrás del artificio, siete veces se niegan a creer que él pueda ser su sobrino.

⁹. En realidad no se trata de una concesión gratuita de Guéno. Este nuevo episodio será una etapa más hacia la destrucción definitiva de la bruja.

¹⁰. Aquí encontramos la explicación al sueño premonitorio de Welôré, la abuela de Bâgoumâwel.

¹¹. Funciones narrativas del cuento fantástico, citadas por Rodríguez Almodóvar (1985:22-23).

¹². Entenderemos por función la acción de un personaje definida desde el punto de vista de la intriga.

¹³. Los auxiliares de los dos héroes son numerosos, además de los ya citados, están: los gemelos Abdou y Siré, el asno encantado que transporta a Bâ-Wam'ndé hasta la entrada del palacio, el hombre-planta-animal que le da pistas para encontrar a Siré, el cordero kobbu-nollou; el ejército de escarabajos peloteros que le ayudan en la isla, etc.

¹⁴. Otro ejemplo lo encontramos en la página 77, cuando el narrador de la historia hace un recuento de los objetos mágicos que ha recibido Bâ-Wâm'ndé, pensemos que el primer objeto mágico lo recibe en la página 60, y de ahí hasta la 77 se nos cuenta acerca de los animales que encuentra, lo que estaban haciendo, sus conversaciones con los animales, las razones por las que le dan un objeto mágico, etc. El resumen de la página 77 cumple la misión de recordarnos cuáles van a ser las armas del héroe antes de continuar con el hilo de la narración.

¹⁵. No olvidemos que las abejas, las langostas y los escarabajos son animales auxiliares en el cuento.

¹⁶. Bâ-Wâm'dé; Siré y el cordero kobbu-nollou son comidos y defecados en su huida de Wéli-wéli en dos ocasiones, primero por la salamanquesa, en la gruta llena de fuego que conduce a la isla secreta, y luego por un gusano, ya en la isla de la Reina escorpión. Nuevamente vemos aquí una vinculación entre los

procesos fisiológicos de los seres orgánicos, la naturaleza y el ciclo iniciático en el que se muere para renacer y pasar a otra etapa, más sabio y fortalecido, salvando los peligros.

¹⁷. Recordemos que existe esta prohibición en Sodoma y Gomorra; también en la huída de los infiernos de Orfeo y Eurídice. Quebrantar la prohibición conlleva una sanción o castigo, que es la inmovilización.

Bibliografía

Franz, M.-L. von 1990. *Símbolos de redención en los cuentos de hadas*. Luciérnaga: Barcelona.

Hampâté Bâ, A. 1994. *Contes initiatiques peuls*. Stock: Paris.

Quaghbeur, M. (comp.) 1993. *Papier blanc, encre noire. Les Dits de la Nuit*. «Cellule Fin de siècle»: Bruxelles.

Rodríguez Almodóvar, A. 1984. *Cuentos al amor de la lumbre*. Anaya: Madrid.

CLASSIFYING SHAKESPEARE'S COMIC HEROES

Teresa Guerra Bosch

Universidad de Las Palmas Gran Canaria

Abstract

Trying to classify Shakespeare's comic heroes seems a very ambitious enterprise, however Shakespeare's comic heroes usually belong to any of the three following types: they are either a boaster, a fool or a scoundrel, the fool being the one who admits most variations. Because together with Lear's Fool, who is not even a fool, there are other types of fools like Polonius, Osrice and even Rosencrantz and Guildenstern, who the audience may find at times funny, but not so Hamlet, whose "These tedious old fools" or the Queen's "More matter, with less art" betray impatience. And then there is the extreme fool, the rustic in Nortrop Frye's terminology, a character who if he happens to say or do something right it is only by mistake. With the help of much of the latest research in humor we will draw certain conclusions that will clarify their differences.

Resumen

Intentar clasificar los personajes cómicos de Shakespeare parece ser una empresa de lo más ambiciosa. Sin embargo, estos personajes, por lo general, pertenecen a uno de los siguientes tipos: fanfarrón, tonto o pícaro, siendo el tonto el que admite mayor número de cambios. Junto con el tonto de Lear, que no es para nada tonto, hay otros tipos de tontos como Polonius, Osrice e incluso Rosencrantz y Guildenstern, a quienes el público puede encontrar a veces graciosos, pero no ocurre lo mismo con Hamlet, cuyo "These tedious old fools" o el "More matter, with less art" de la reina delata impaciencia. A continuación nos encontramos con el extremadamente tonto, el pueblerino, según la terminología de Nortrop Frye, un personaje al que solo por equivocación se le ocurre decir o hacer algo bien. Con la ayuda de las últimas investigaciones sobre humor sacaremos ciertas conclusiones que esclarecerán las diferencias.

Shakespeare portrayed so many different comic heroes that to try to classify them would be an impossible task. However, for the sake of economy we might consider most of Shakespeare's comic heroes to fit into any of the three following groupings: that of the boaster, the fool or the scoundrel.

According to many critics, the greatest characters among those Shakespeare created are Hamlet, Shylock and Falstaff. As the subject of this essay is the classification of Shakespeare's comic heroes, Falstaff is the one that concerns us at present. Falstaff has been described as an alazon type, a boaster, an impostor. In "The Meanings of Comedy" Wylie Sypher, following Aristotle's reasoning in the chapter of his Ethics dedicated to the truth, defines comedy as a struggle (agon) in which the impostor (alazon), who claimed more than his share of the victory, was brought to confusion by the ironical man (eiron) who pretended ignorance. Several

critics have pointed out the similarities between Aristotle's reasoning and the following scene in Henry IV, pt. 1, in which Falstaff, who has been defeated of his booty by the disguised Hal, pretends his loss was due to the amount of enemies he had to fight.

SIR JOHN FALSTAFF.

Nay, that's past praying for: I have pepper'd two of them; two I am sure I have paid,- two rogues in buckram suits. I tell thee what, Hal,- if I tell thee a lie, spit in my face, call me horse. Thou knowest my old ward;- here I lay, and thus I bore my point. Four rogues in buckram let drive at me,-

PRINCE HENRY.

What, four? thou saidst but two even now.

SIR JOHN FALSTAFF.

Four, Hal; I told thee four.

POINS.

Ay, ay, he said four.

SIR JOHN FALSTAFF.

These four came all a-front, and mainly thrust at me. I made me no more ado but took all their seven points in my target, thus.

PRINCE HENRY.

Seven? why, there were but four even now.

SIR JOHN FALSTAFF.

In buckram?

POINS.

Ay, four, in buckram suits.

SIR JOHN FALSTAFF.

Seven, by these hilts, or I am a villain else.

PRINCE HENRY.

Prithee, let him alone; we shall have more anon.

SIR JOHN FALSTAFF.

Dost thou hear me, Hal?

PRINCE HENRY.

Ay, and mark thee too, Jack.

SIR JOHN FALSTAFF.

Do so, for it is worth the listening to. These nine in buckram that I told thee of,-

PRINCE HENRY.

So, two more already.

SIR JOHN FALSTAFF.

Their points being broken,-

POINS.

Down fell their hose.

SIR JOHN FALSTAFF.

Began to give me ground: but I follow'd me close, came in foot and hand; and with a thought seven of the eleven I paid.

PRINCE HENRY.

O monstrous! eleven buckram men grown out of two!

SIR JOHN FALSTAFF.

But, as the devil would have it, three misbegotten knaves in Kendal green came at my back and let drive at me;- for it was so dark, Hal, that thou couldst not see thy hand.

PRINCE HENRY.

These lies are like their father that begets them,- gross as a mountain, open, palpable. Why, thou clay-brain'd guts, thou nott-pated fool, thou whoreson, obscene, greasy tallow-catch,-

SIR JOHN FALSTAFF.

What, art thou mad? art thou mad? is not the truth the truth?

PRINCE HENRY.

Why, how couldst thou know these men in Kendal green, when it was so dark thou couldst not see thy hand? come, tell us your reason: what say'st thou to this? (II.4.174-212)

As we can see Falstaff claims to have been fighting an ever-increasing number of enemies while Hal pretends not to know anything about it. As soon as

Falstaff begins to talk and notices he is listened to, he gains confidence and starts embellishing his lies up to the point that his “two rogues in buckram suits” become eleven. As Maurice Charney points out, Falstaff is a comedian and a great talker and “he is never at a loss for words” (64), because once he realizes everybody knows the truth and he has been taken in, he pretends he was in the know from the first moment because, as Charney says, Falstaff “always maintains his ... resourcefulness.”

But Falstaff is not only “an entertainer and a comic philosopher,” we could also add that he is “an indispensable spokesman for ... life values” (Charney 64). More than any other of Shakespeare's heroes, Falstaff embodies today's values. Falstaff will always choose life over honour. We have only to remember that before the battle Prince Hal tells Falstaff “Thou owest God a death” (v.1.126) but Falstaff does not answer immediately. Once he is left alone, he soliloquizes: “'Tis not due yet” and goes on to express his philosophy of honour:

SIR JOHN FALSTAFF.

'Tis not due yet; I would be loth to pay him before his day.
What need I be so forward with him that calls not on me?
Well, 'tis no matter; honour pricks me on. Yea, but how if
honour prick me off when I come on? how then? Can honour set

to a leg? no: or an arm? no: or take away the grief of a
wound? no. Honour hath no skill in surgery, then? no. What
is honour? a word. What is that word honour? air. A trim
reckoning!- Who hath it? he that died o' Wednesday. Doth he
feel it? no. Doth he hear it? no. 'Tis insensible, then?
yea, to the dead. But will it not live with the living? no.
Why? detraction will not suffer it. Therefore I'll none of
it: honour is a mere scutcheon:- and so ends my catechism.
(V.1.126-137)

Contrary to Cervantes, who claimed to be proud of having lost his arm “on the greatest occasion which any age, past, present, or future, ever saw or can ever hope to see. [...] for a soldier looks better dead in battle than safe in flight” (467)¹, Falstaff realizes that honour cannot fix a leg or an arm, or take the pain of a wound away. Honour is only a word. You achieve honour by dying and once you are dead you can't feel that you have it. Once dead you will not be able to enjoy it, because

honour doesn't belong to the living but to the dead. For Falstaff, honour equals death and he chooses life over death which is why he reaches the conclusion that "Therefore [he]'ll none of it". And this is Falstaff the greatest and most comic type that Shakespeare created, but not the only alazon one.

The second comic type we are going to analyse is the Fool. Many types of fool can be found in Shakespeare's plays but I am going to focus on the two extremes within the whole range of fools that Shakespeare designed: the wise or smart fool and the extremely stupid one. The wise fool would be the one that Sypher calls the natural fool, whose mission was to divert "the wrath of the gods from the anointed figure of the king" (Sypher 39). That would help to explain why in King Lear the fool is the one to be hanged, if we take Lear's words "And my poor fool is hung!" from the final scene of the play as applying to his Fool also, not only to Cordelia. But if in tragedy the Fool was the scapegoat, the one to suffer the wrath of the gods, he was also the only one allowed to speak his mind. We only have to remember that in King Lear, Lear will not accept the slightest piece of disagreement or criticism. Lear, who disowned his dearest daughter and exiled his most loyal knight only because they asked him to reconsider his decision, accepts the whole truth about his folly from the Fool's mouth, and in spite of his continuous threats about the whip, he never uses it on him as one critic has pointed out.

Contrary to what happens in tragedy, in Shakespeare's comedy the Fool is never punished and he is always in good standing with his master, as shown by Olivia in the following lines from Twelfth Night when she defends Feste, her clown, from Malvolio's criticism that he is no good because he was verbally defeated by another fool: "There is no slander in an allowed fool, though he do nothing but rail" (I.5.94-95). This is the smart fool, the allowed fool, the one capable to disarm or put down his opponent with his witticisms.

At the other end of the spectrum, there was the extremely foolish character, the simpleton. It is difficult to tell whether Shakespeare enjoyed that type of humour or if he created these silly characters as a concession to the gallery, to the less cultivated part of the audience. Some of the puns and witty exchanges in Shakespeare's plays are so elaborate that we readers or spectators wouldn't be able

to understand them without the help of footnotes, and this critic cannot believe that in Shakespeare's time the whole audience caught the meaning of each one of the hundreds of witticisms or puns Shakespeare used in each scene of every play. Furthermore, I like to believe that, Shakespeare made use of this kind of humour not only for the sake of relieving tension, but also because he took into account every member of his audience and tried to please them or to give each one of them something to laugh about. This, in my opinion, would explain why he resorts to that kind of universal humour over and again.

Shakespeare especially used many of these simpletons in his comedies, and of those I am going to focus on the mechanicals in *A Midsummer Night's Dream* described by Philostrate, the master of ceremonies, as "Hard-handed men that work in Athens here / Which never laboured in their minds till now" (V.i.72-73). The humour of this type of character relies mainly on the use of malapropisms. So, for Bottom a lion is a wild-fowl, or he chooses to say "obscenely" (I.2.100) when "seemly" would be a more proper word. We should mention another rehearsal scene, and the mechanicals' silly idea that the audience would believe them to really be the roles they are playing of, as shown, for ex., in Bottom's request that Snug the joiner tell the audience he is really a man and not a lion in order not to make the ladies afraid (MSND 3.1.38-43), or in their confusion of the senses, especially Bottom's scriptural parody on awakening after what he believes it was a dream:

The

eye of man hath not heard, the ear of man hath not seen,
man's hand is not able to taste, his tongue to conceive,
nor his heart to report, what my dream was! (IV.1.208-211)

However Bottom is not always stupid; he sounds pretty alert or at least down-to-earth in his answer to Titania after hearing about her love for him. Bottom, who in the rehearsals felt gifted enough to play all the roles, cannot believe for a moment that he could awake that kind of love in a supernatural creature, so he abandons his past arrogant behaviour and simply answers:

Methinks, mistress, you should have little reason for that:
and yet, to say the truth, reason and love keep little
company together now-a-days ... (III.1.119-121)

Some of the scenes including the Mechanicals have a lot potential for humour, as the 1934 Hollywood film version is proof of. And with all probability Shakespeare allowed his clowns lots of freedom, but not so much with the text². I assume the clown actors indulged in horse-play and there was much public interaction.

According to Graham Holderness in *William Shakespeare: Romeo and Juliet*, the term clown was usually applied in the Elizabethan texts to a minor comic character not to the professional jester (9). However in Shakespeare's plays, this is not always the case. Twelfth Night's Feste is called a clown and not a jester, while Trinculo of *The Tempest* is called a jester, and there is a big difference between both characters; while Trinculo doubts whether Caliban is a fish or not, Feste is a very smart fellow.

Finally we are left with the third kind of comic hero used by Shakespeare, the scoundrel. According to David Grote, he is "the most prominent major persona of the comic hero" (44), because he is the one who makes things really happen in a comedy. The scoundrel, in order to be one requires the existence of an innocent character, of somebody who knows no evil. This is very well explained by Lázaro himself in that passage of *El Lazarillo* in which Lázaro narrates his awakening to the real nature of the world. Lázaro will be awakened to worldly wisdom by the blind man's blow to his head against the stone bull. We all remember the scene. The blind man tells Lázaro to put his head against a stone bull so that he can hear a great noise. Lázaro, who trusts the blind man, does as the other says. The blind man hits Lázaro on the head and tells him:

--Necio, aprende que el mozo del ciego un punto ha de saber más q el diablo.

Y rió mucho la burla.

And Lázaro adds:

Parescióme que en aquel instante desperté de la simpleza en que, como niño, dormido estaba. Dije entre mí: "Verdad dice éste, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar como me sepa valer." (96)

At the beginning, Lazaro is innocent (Cf Grote), but because of his bad experience with the blind man Lázaro turns into a scoundrel (pícaro), a character endowed with the attributes that Charney assigns to the comic hero in general: "[...] unusual alertness [is] demanded of the comic hero. He must, at all costs, be ready for whatever turns up, and not only ready, but also skillful, versatile, ingenious, spontaneous, and improvisatory."(11).

He could also be considered a scoundrel as defined by Grote: "the man who really makes things happen in the comedy." (44) The blind man was able to fool Lázaro once while he was still innocent. But after the first, and extremely painful, practical joke played by the blind man, and especially after his advice, "*Necio, aprende, que el mozo del ciego un punto ha de saber más que el diablo*", Lázaro will try to gain wisdom as he himself observes: "*Verdad dice éste, que me cumple avivar el ojo y avisar, pues solo soy, y pensar como me sepa valer*" (Blecua 96).

However, this is not exactly the case in Shakespeare's comedies. Among his characters we find scoundrels, but in most cases they happen to be just practical jokers. But whether a scoundrel or a practical joker, he will need a fool or an innocent victim, as for ex. Autolycus with the shepherds in *The Winter's Tale*, Puck with the mechanicals, or Oberon with Titania. Shakespeare's scoundrel is not essentially evil, but we could apply Charney's definition of the comic hero as one who tends to ignore abstract questions of moral truth and who, at times, will fight dirty. Oberon feels sorry for Helena, but he will not feel sorry for Titania until he has the Indian boy in his train. Charney also believes that the comic hero "Since he has no stake in society, he has absolutely nothing to lose, and he can therefore give his imagination free rein." (62) This happens with Oberon, Puck, and Autolycus but it would not apply to Tranio in *The Taming of the Shrew*, although when he denies that Vincentio is his master's father, he is behaving as if he had nothing to lose. Is Tranio aware he is going to marry his master's lady? In spite of the criticism that exists regarding that point, it is not so certain whether Tranio was planning to marry Bianca himself and leave his master without a bride. However, he denies his old

master, with the result that Vincentio would have been sent to jail if Lucentio hadn't happened to appear at that very moment. The remarkable thing is that Tranio is not punished. He even eats at the table with his masters and is called Senior Tranio by Petruccio. We might believe that he is not exactly a servant but more like a tutor; however he is only the son of a sailmaker from Bergamo, as Vincentio says. Petruccio could also be considered a scoundrel, and some critics believe him to be one. However, at the end he really seems to be in love with Kate. We may assume that their love has purified both characters of their imperfections.

As we have pointed out, most of Shakespeare's scoundrels could mainly be considered practical jokers. However, Falstaff is considered by some critics to be a rogue, because he steals from the pilgrims, but then Poins, the master planner of the robbery, and Prince Hal, who allows it, would also be scoundrels. As well as being a robber, Falstaff owes his hostess not only drink, food and board, but also money and shirts of fine linen (III.iii.67-77). What is even worse is that he pretends to be the one to have killed Percy, and unfortunately for Prince Hal he cannot unmask Falstaff this time. Yet Falstaff is not only an alazon and a scoundrel; he is sometimes a fool, a buffoon, or a jester, because as we have said he is never at a loss for words, and he is also a comedian as his recounting of the fight against the two in buckram suits who later on became eleven shows, as well as the scene in which he plays the role of King Henry IV (II.iv.397-431). He is also a practical philosopher and a spokesman for today's values or life values. That is why I believe Falstaff is considered by most critics the greatest of all Shakespeare's comic heroes because in his persona he joins the three types of comic heroes Shakespeare made use of: the alazon, the fool and the scoundrel.

¹. “[...] en la más alta ocasión que vieron los siglos pasados, los presentes ni esperan ver los venideros. [...] que el soldado más bien parece muerto en la batalla que libre en la fuga [...]”. “Prólogo al lector” en la *Segunda Parte del Quijote* (33).

². “And let those that play your clowns / speak no more than is set down for them,” as Hamlet tell the players (*Hamlet* III.2.37-38).

Bibliography

- Charney, Maurice. 1978. *Comedy High and Low: An Introduction to the Experience of Comedy*. 1987. New York: Nelson-Hall.
- Cervantes Saavedra, M. 1982. *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha II*. Edic., introd. y notas de Luis Andrés Murillo. Madrid: Castalia.
- Cervantes Saavedra, M. 1950. *The Adventures of Don Quixote*. Trans. J.M. Cohen. Harmondsworth, Middlesex, England: Penguin Books.
- Corrigan, Robert W., ed. & intro. 1981. *Comedy: Meaning and Form*. 2nd ed. New York: Harper & Row.
- Grote, David. 1983. *The End of Comedy: The Sit-Com and the Comedic Tradition*. Hamden, Ct: Archon Books.
- Sypher, Wylie. The Meanings of Comedy. *Corrigan* 20-51.
1982. *Vida de Lazarillo de Tormes y de sus fortunas y adversidades*. Edic. Alberto Blecuá. Madrid: Castalia.

SOBRE DOCUMENTACIÓN VIAJERA CANADIENSE

Santiago Henríquez Jiménez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Es posible que la labor documental, ese trabajo plagado de reglas que va desde la selección hasta la indexación y tratamiento de la opinión previa a cualquier análisis académico, sea tan sólo una fórmula metodológica, o quizás un fenómeno significativo habitado de consignas, que normalmente articulamos con el ánimo de plantear cambios sobre discusiones hereditarias que han puesto de relieve la vigencia de otros textos y otras ideas del pasado a las que se otorga, si no la vigencia, al menos la esencia y doctrina de un fenómeno en la investigación tan vital como el descubrimiento. La exploración literaria no sólo nos hace recuperar el lenguaje de una época o la realidad biográfica de un autor. Sobre el suelo de la literatura viajera canadiense, como en el de casi todas las literaturas de esta índole, lo autorial y lo histórico centran lo que ha de ser el resumen analítico. Los fines específicos de cada uno de los textos, permiten hallar la obra por lo que se pretendía conseguir con ella en el momento de su publicación. Aun así, las tremendas diferencias que se dan en el paisaje canadiense, la extensión de su territorio y la movilidad que ha dado la Historia de Canadá a toda su gente, parece situarnos, desde la perspectiva actual, más allá del sistema automático de apropiación de la documentación. Es decir, incluso trabajando en un sistema de automatización documental como el indicado, el investigador siente la necesidad de transmitir (¿o hablamos de interpretar?) el contenido de un documento primario bajo una forma distinta de la original. Quizás esto sea así porque una buena parte de los viajeros que se adentraron en Canadá en el XVI (Hackluyt), a lo largo del XVII (Samuel Purchas), en el XVIII (Peter Kalm), etc., se vincularon a diversos modos de representación artística que parecían traspasar los límites de una fórmula informativa que, en los casos de la aventura y del descubrimiento del otro, encontraron su porvenir en el relato de una nueva realidad.

Abstract

Documentation, the job that encompasses selection, indexing and treatment of opinion prior to any academic analysis, may be merely a methodological formula, or significantly instructive. We use this material when we wish to propose changes in the discussions that highlight the validity of new texts and ideas. If not validity, the essence and doctrine of a research phenomenon that may involve a discovery. Literary exploration enables us to recover the language of an era or the biography of an author. In the area of Canadian travel writing, as in almost all works of this genre, the biographical and historical elements provide an analytical summary. The specific aims of each text, allows us to ascertain what was relevant at the moment of publication. The tremendous variety in the Canadian countryside, the vastness of its territory and the mobility which Canadian history has provided its people, seems to present a unique system currently for those involved in documentation. Indeed, even working in an automatized documentation system as indicated, the researcher needs to transmit (or perhaps interpret?) the content of a document primarily in a different way from the original. This may be because many of the travellers who explore Canada in the sixteenth century (Hackluyt), throughout the seventeenth century (Samuel Purchas), and in the eighteenth (Peter Kalm), were linked to different art forms which seemed to go beyond the limits of an informative formula that, in the cases of adventure and discovery of the other, but reported a new reality.

Descubrir Canadá ha sido una empresa tan prolongada en el tiempo que, quizás debido a la extensión de su territorio por habitantes en kilómetro cuadrado, hoy en día todavía parece estar muy lejos de haber sido finalizada. De forma accidental o por meros intereses comerciales y políticos, viajeros europeos, en especial franceses, británicos e ingleses norteamericanizados fueron desarrollando desde mediados del s.XV una literatura viajera sobre ese país que va desde referencias costeras, provinciales y trasatlánticas a ideas de pre-confederación sobre el orden interno de un territorio que tenía que cohesionarse con él mismo para extraer toda su riqueza y ganar más y mayores ámbitos comerciales en el mundo exterior.

Richard Hakluyt en *Divers voyages touching the discovery of America* [1582 (1969)], aventurero y escritor inglés del segundo tercio del XVI, capitaneaba una flota que hacía ruta comercial periódica entre el puerto británico de Southampton y el atlántico de América del Este. Los viajes eran largos. Hakluyt no solía hacer escalas en medio del vacío y la inmensidad de un océano que faltaba por disciplinar. Aunque conocía las costas de Inglaterra donde las gentes eran alegres en el recibir, y América del Norte, donde resultaban serias en el arte de comerciar con las pieles, sabía de los peligros que la travesía le presentaba siempre frente a los rápidos de St. Lawrence, las costas de Halifax en Nueva Escocia y Cabo Race en Terranova, entre los linderos atlánticos de las provincias de Ontario y Quebec: allí solían aparecer los barcos corsarios que castigaban el tráfico de mercancías.

La piratería era fruto de la época, una próspera industria que enriquecía a los marineros y a sus señores civiles y eclesiásticos. La propia actividad comercial generaba esa actitud de escasos escrúpulos propia de grandes obispos y armadores corsarios, famosos por su valentía y acecho, extrañamente amados por sus piratas. Cuenta Hakluyt en aquellos diarios que precisaba como buen navegante que, por lo general, a unas pocas millas mar adentro del Cabo Bretón, tenía que virar varias veces su nave para escapar de los barcos que trataban de abordarle al grito de una invasión santa con la que pretendían ennoblecer sus abordajes. La movilidad que permitía el medio marino, así como la libertad y el carácter emprendedor que poseían los propietarios de las naves gozaban de una cierta altura poética. La temperatura, toda la atmósfera de la época, era tal como lo refleja John Masefield en los versos de un poema en los que, al simular la obsesión y el delirio de un capitán de barco de la época, escribe:

*I must go down to the seas again, to the lonely sea and the sky,
And all I ask is a tall ship and a star to steer her by,
And the wheel's kick and the wind's song and the white sail's shaking,
And a grey mist on the sea's face and a grey dawn breaking.*¹

Esta imagen no puede menos que recordarnos otra: la de las posteriores expediciones al interior canadiense. Ciertamente, una de las tareas iniciales que hemos de cubrir a la hora de separar los tiempos, los medios y los destinos de la historia del conocimiento geopolítico de Canadá, es precisamente esa que separa la llegada de las grandes travesías transoceánicas a las costas americanas de una segunda parte que, según todos los textos, está centrada en el asentamiento y posterior carácter expedicionario sobre tierra firme de franceses y británicos. Aunque a mediados del s.XVIII no se daba una convivencia indistinta de las dos lenguas en un mismo pueblo, sí se compartía por parte de ambos imperios un deseo de trazar rutas que despejaran incógnitas sobre el propio entorno. Existía un intercambio de experiencias en el ámbito de la aventura y claros intentos por descifrar una nueva realidad que ayudara a ambos países a afrontar posibles conflictos de territorialidad, omnipotencia y desmesurada emancipación.

Los trabajos de Louis Henrepin *A new discovery of a vast country in America* (1699), *New voyages to North-America* (1940) de Baron Lahontan y *Journal of a voyage to North-America* [1761 (1966)] de Pierre-Francois-Xavier Charlevoix, fueron escritos y publicados inicialmente en lengua francesa. El botánico de origen sueco, Peter Kalm, que visitó Norteamérica entre 1749 y 1750 publicó en tres volúmenes todas las vicisitudes de su incursión americana tres años más tarde. Este interés por compartir lo más ampliamente posible lo que otros habían visto en fueros canadienses lo confirma J. R. Forster dos décadas después traduciendo del sueco los documentos de Kalm bajo el título *Travels into North America* (1770-1). Curiosamente, y siguiendo esta ancestral fiebre por actualizar el protagonismo de tales visitantes, Adolph B. Benson edita una versión actualizada de aquel libro bajo el título *The America of 1750: Peter Kalm's travels, in North America* (2vols. 1937) que, a su vez, será reimpresso por Dover Publications como *Peter Kalm's travels in North America* (2 vols. 1966).

Idéntico destino no sólo en cuanto al fin de visitar Canadá tierra adentro, sino en relación a la sucesiva reedición de los manuscritos en siglos posteriores, es el que han sufrido títulos como *Travels through the State of North America and the Provinces of Upper and Lower Canada during the years 1795, 1796 and 1797* [1799 (1970)] de Isaac Weld, *Travels through lower Canada, and the United States of North America in the years 1806, 1807 and 1808* [1810 (1959)] y, quizás los dos más significativos, por su extensión e intención descriptiva, pueden ser los títulos *A tour, through upper and lower Canada. By a citizen of the United States. Containing a view of the present state of religion, learning, commerce, agriculture, colonization, customs and manners, among the English, French, and Indian settlements* [1799 (1917)] de John Ogden y *Travels through the Canadas, containing a description of the picturesque scenery on some of the rivers and lakes, with an account of the productions, commerce and inhabitants of these provinces* [1807 (1971)] de George Heriot.

Resulta notoriamente importante justificar este tipo de documentación viajera sin alejarla mucho de aquellos hechos políticos que la promovían y condicionaban. Los inicios del régimen británico en 1763, la promulgación de las primeras leyes constitucionales en suelo canadiense, la emigración de colonos norteamericanos a Canadá, la creación de nuevas provincias –lo que explica la división del territorio del río San Lorenzo en el Bajo y el Alto Canadá- y, finalmente, la guerra entre Gran Bretaña y los Estados Unidos de América en 1812, dieron origen a varias invasiones norteamericanas que acabarían en sucesivos tratados de paz, rebeliones entre pueblos y gobiernos más o menos representativos de las colonias, continuos repartos de tierras para privilegiados laicos y eclesiásticos, constitucionalidad y autocracia, luchas entre franceses católicos y británicos protestantes, arbitrariedad y resoluciones: un estado en desequilibrio que los canadienses conseguirían remontar con el ánimo de llegar a la idea de crear una Canadá Unida a través de un gobierno que empezó a creer en la idea de la confederación pactada en 1840 entre franceses e ingleses.

Navegantes, comerciantes de pieles, aventureros, científicos y expedicionarios de diversa índole y condición, dieron paso a un grupo de nuevos escritores entre los que se encontraban clérigos, soldados e inmigrantes escoceses, irlandeses y asiáticos. Isaac Fidler, por ejemplo, en *Observations on professions, literature, manners, and emigration in the United States and Canada made during a residence there in 1832*

[1833 (1974)], refleja desde la Iglesia cuáles son las realidades y los intereses cotidianos que mueven a cada comunidad.

Coincidimos plenamente con las aportaciones que hace Elizabeth Waterson en “Travel Literature in English” (1997) cuando afirma que uno de los libros de viajes mejor ejecutados en tierras de Canadá por aquel entonces es el escrito y publicado por Anna Jameson titulado *Winter studies and summer rambles in Canada* [1838 (1965)]. Jameson relata aquí dos viajes paralelos: uno interior lleno de matices y otro exterior que reside en contar notarialmente cómo era la vida de los nativos en las afueras de Toronto. Destacan sus opiniones sobre los ejercicios de responsabilidad que desempeñaban de manera diaria voluntarios, tenientes, coroneles y cabos del ejército. Para Jameson, el resto de los trabajos son simples alegatos a una situación de cambio político como pueden ser los casos de *Canada, Nova Scotia, New Brunswick, and the other British provinces in North America* (1843) de James Silk Buckingham o *The Canadas in 1841* (1841) y *Canada and the Canadians in 1846* (1846) de Sir Richard Bonnycastle. No por ello dejamos de reconocer que, a mediados del XIX, subsiste una temporalidad particular para el empuje de libros escritos por clérigos misionarios que parecen estar centrados en promover su voluntad religiosa como es el caso de Peter Jacob en *Journal from Rice Lake to the Hudson's bay territory and returning* (1853) y el de cazadores de pieles profesionales que acabarían ejerciendo la profesión de escritores experimentados como lo demuestra el caso de Alexander Ross en *Fur hunters of the Far West: narrative of adventure in the Oregon and Rocky Mountains* [1855 (1961)]. Ambos son, en retrospectiva, ejemplos de una literatura anterior que aporta variables de interés histórico que finalmente acabarían ayudando al género a despegar de forma distinta en el último tercio de siglo; especialmente cuando surge la intelectualidad, la imagen de la mujer viajera², etc., hasta llegar a lo que podríamos llamar nivel lúdico de la aventura: un estado en el que puede estudiarse la historia del viaje canadiense como motivo literario y tema novelesco.

Entre otros ejemplos, el trabajo de Paul Kane titulado *Wanderings of an artist among the Indians of North America from Canada to Vancouver's Island of Oregon through the Hudson's bay company territory and back again* (1859), marca el comienzo del interés por lo propio. Es precisamente aquí cuando afirmamos que la presencia indígena, casi ocultada en la literatura de viajes anterior a 1850, parece constituirse

como la nueva creadora del tiempo, del tiempo propio de la literatura de viajes de Canadá. La diferencia de enfoque, de temas y de estilos, sin embargo, entre las fechas anterior y posterior a 1850 estriba no sólo en la acentuación especial que la primera hace sobre el cuento del otro y de lo desconocido, sino además en que esa misma época ha tenido un valor irregularmente más largo en proporción que la segunda. El tiempo indígena, por lo que se aprecia en publicaciones como *Acadia* (1859) o *A month with the Bluenoses* (1859) de Fred Cozzen, *The great lone land: a narrative of travel and adventure in the northwest of America* [1872 (1968)] o *The wild north land* [1873 (1910)] de William Francis Butler, y el elemento lúdico como se ve en *Sporting adventures in the New World* (1855) y *Days and night of moose-hunting in the pine forests of Acadia* (1855) de Campbell Hardy, confirman el cambio de objetivo, aunque, en efecto, continuamos con una literatura de viajes que es coherente con el territorio: que no entra en conflicto con la idea de nación y de construcción positiva que hemos visto en la Historia de Canadá.

De ahí que también puedan encontrarse textos acordes con aquella intención política y de gobierno bajo el lema de “unir la nación”. Periodistas e ingenieros contaron por escrito sus travesías desde el exotismo que suponía para ellos dar respuesta a la unidad territorial de Canadá: una aventura que no era otra sino la que vivían cientos de constructores y reporteros que hacían la línea del Canadian Pacific Railway. Así surgieron libros como *From Newfoundland to Manitoba* [1877 (1881)] de Fraser Rae, *England and Canada: a summer tour between old and New Westminster* (1884) de Sandford Fleming, *By track and trail: a journey through Canada* (1891) de Edward Roper o *From sea to sea* (1899) y *Letters to the family: notes on a recent trip to Canada* (1908) de uno de tantos usuarios y pasajeros de aquellos trenes llamado Rudyard Kipling.

Estos libros dieron paso a una literatura de viajes de preguerra de la que se conserva un magnífico compendio publicado en 1916 por Rupert Brooke bajo el título *Letters from America*. Este último apunte no sería más que un simple registro documental si no fuera porque la literatura viajera inmediatamente posterior a la primera guerra mundial traería consigo cambios en la perspectiva a la hora de contar la historia y ajustes en el tono con el que se encaraba el tema novelesco. Títulos tan significativos como *A motor-scammer cross Canada: a human-interest narrative of a pathfinding*

journey from Montreal to Vancouver (1922) de Percy Gomery o *Ups and downs in Canada* (1922) de V. H. Rikkis, pueden mostrar con claridad esto que decimos.

No obstante, es justamente después de la Segunda Guerra Mundial cuando asistimos a un avance sereno, pero de continuado impulso, en la edición de libros de viajes de calidad. Ahora se edita mucho más dentro del territorio canadiense y la revitalización del género al que aludimos es pareja en cualquiera de las nueve provincias que conforman el país. Los adelantos en el transporte aéreo hace posible el acceso a confines escasamente explorados. *Sleeping Island* (1946) de P.G. Downe, *Wild geese and Eskimos* (1951) de Peter Scott, *Ravens and prophets: an account of journey in British Columbia, Alberta, and Southern Alaska* (1952) de George Woodcock y, por citar un último ejemplo, *Canada made me* (1958) de Norman Levine, son algunas de las ediciones que irrumpen en el mercado editorial una vez finalizada dicha conflagración internacional.

En este sentido, hemos de indicar que la literatura de viajes que se publica en Canadá a partir de la década de los sesenta posee, en primer lugar, una energía propia que la impulsa dentro del país de un modo muy particular: se mezclan más los géneros, se refuerza más el sentido que toma la ruta en el trazado de la aventura, florece ampliamente la intertextualidad y el análisis, se escribe sobre el presente y el pasado de Canadá tomando como soporte argumental libros, apuntes y manuscritos de viajeros anteriores, se exponen criterios sobre sus gentes -retratos individuales o de conjunto que, gracias a su reiteración, producen un efecto de acumulación que empuja el interés de los relatos-. En definitiva, podemos decir que existen escritores de nacionalidad canadiense que publican, y mucho, su obra dentro de su propia nación. *The road across Canada* (1965) del novelista Edward McCourt, *Le Canada sans passeport* (1967) del renombrado periodista afincado en Québec Eugene Cloutier, o *Walking the Line: travels along the Canadian/American border* (1989) de la conocida Marian Botsford Fraser, pueden ser algunos de los casos en los que no exista apenas discusión sobre lo que acabamos de exponer. Y en segundo lugar, especialmente a partir de los ochenta asistimos por vez primera a un interés por explorar y contar mundos que están más allá de la frontera canadiense. Véanse los casos de Ronald Wright *en Cut stones and crossroads: a journey in the two worlds of Peru* (1984) y *en Time among the Maya:*

travels in Belice, Guatemala and México (1989), o la antología que, para este fin, edita Kildare Dobbs con el título *Away from home. Canadian writers in exotic places* (1985).

En efecto, cada uno de los textos apuntados a lo largo de este trabajo, explora algunos de los momentos de mayor transición de Canadá: desde la depredación de buques, tripulaciones y estiba propios de una piratería que se extendió partiendo del antiguo mundo mediterráneo para ocupar, a lo largo de los siglos XVI, XVII y XVIII, toda la costa de la orilla oeste europea, hasta las sucesivas misiones de unidades militares, de caballería, de grupos de reconocimiento, de comportamiento exploratorio y búsqueda al azar de estímulos sobre un medio desconocido que había que cartografiar. Más aún, desde los ejemplos de literatura moderna como acabamos de ver, hasta la reflexión sobre una idea: la sensación que nos queda sobre el hecho de que todavía parece existir un pasado a revelar a través de un mosaico cultural de sentimientos e inclinaciones que, siendo propios de otros pueblos, de otras culturas y otras gentes, los fue absorbiendo Canadá aun sin saber que podía construirse una nación y, mucho menos, ganar independencia.

Notas

¹. Citamos unos versos del poema “Sea Fever” de John Masefield a través de Robert Foulke (1997: 1).

². Veáanse los casos de *An Englishwoman in America* [1856 (1966)] de Isabella Bird Bishop o *Letters from the United States, Cuba and Canada* (1856) de Amelia Murray.

Bibliografía

- Waterson, E. 1997. Travel Literature in English. *Notes from Oxford Companion to Canadian Literature*. Oxford and New York: Oxford University Press Canada.
- Foulke, R. 1997. *The Sea Voyage Narrative*. New York: Twayne Publishers.

AMERICAN FIRST LADIES IN WARTIME

Pierre-Marie Loizeau

Institut Universitaire de Technologie d'Angers (France)

Abstract

A close look at American history offers compelling examples of the amount of power presidential wives exerted while the United States was waging war, within or beyond its borders.

Their power was revealed at different levels. Some of them were close political confidantes. Others used their position to develop social activism and assert their strong patriotic streak. Many tried to be an example and an inspiration to their fellow Americans in some way or other. But war can also confront a First Lady with frustration and bitterness.

One of the questions that arises from these experiences is whether war enhances or reduces the American First Lady's image and role.

Résumé

Une analyse détaillée de l'histoire des Etats-Unis offre des exemples évidents quant au pouvoir exercé par les femmes des présidents lors de la participation américaine aux différentes guerres, qu'elles aient eu lieu à l'intérieur ou au-delà des frontières du pays.

Leur pouvoir s'est exercé à différents niveaux. Certaines furent de proches confidentes en matière de politique. D'autres usèrent de leur position pour promouvoir un activisme social et affirmer leur fort caractère patriotique. Beaucoup essayèrent, d'une manière ou d'une autre, d'être exemple et source d'inspiration pour leurs compatriotes. La guerre a aussi pu confronter la Première Dame à un sentiment de frustration et d'amertume.

Une question se pose donc: les guerres ont-elles accentué ou diminué le rôle et l'image de la Première Dame des Etats-Unis?

The social, political, diplomatic or military challenges that are delivered to the nation in wartime are also met by political wives and particularly First Ladies in their own unique ways. Indeed a close look at American history offers compelling examples of the amount of power presidential wives exert while the United States is waging war, within or beyond its borders. They often play prominent roles, both private and public, and the great challenges that national crises generate, may profoundly alter their image and position before the nation.

Over the years, their power has been revealed at different levels:

Some of them showed great influence as helpful assistants, close supporters or wise political confidantes. Their husbands trusted them and relied on them for advice, some presidents informing them even more often than official advisers.

Though she was reserved by nature, Sarah Polk (1845-1849) was the first First Lady to play such an active and acknowledged role in her husband's administration. She was an unconditional supporter of the "Manifest Destiny" doctrine whereby America was God's chosen land and had to be developed. Consequently she considered the war against Mexico to conquer the territories of California and New Mexico a necessary and "noble fight", a "godly war" in the words of historian Carl Anthony. It was with that moral purpose in mind that she organised political dinners to convince dissenters that the war was inevitable, that it would benefit America and make it a more powerful nation. Unlike other presidents, James Polk rarely consulted his Cabinet during the war. He did, however, trust his wife's judgment, especially on the intricate political aspects of the war. "None but Sarah knew so intimately my private affairs"¹, he wrote in his diary.

In addition to running the household and the president's financial affairs, Edith Wilson participated to special sessions in the White House where she discussed the progress of World War One with her husband and his advisers. In November 1918, she accompanied him to Paris to sign the peace treaty and always stayed close to him while working on the peace arrangements. She was present at most State Department briefings. Mrs Wilson was very proud of him and shared his pride of creating a world without war.

Harry Truman, who was himself a World War I veteran, once confessed that Bess "was a full partner in all my transactions – politically and otherwise"². Indeed, though she rarely spoke in public and refused to give interviews, preserving her privacy and arguing that she was "only the President's wife and the mother of his daughter"³, insisting she did not interfere in affairs of state, the president recognized that he consulted her on the most sensitive files, including "whether to fight in Korea, whether to use the atom bomb, [and] whether to initiate the Marshall plan to rebuild a shattered Europe"⁴. In fact, almost each time Mrs Truman appeared in public, it was with her husband and daughter. Her reserved attitude as an individual was not an expression of rigid stubbornness. Her goal was a nobler one: she wanted to convey the comforting image of family life, to offer a vision of normalcy, and as such to reassure the population. To a certain extent, one can assume that Laura Bush's behavior today is no different. The quiet woman who, before September 11th, asserted: "I've always done

what really traditional women do and I've been very, very satisfied"⁵, seems to be indispensable now in reminding Americans that "normal" life is an inestimable treasure: children, family, friends, neighbors, going to work, going to church, etc. may count more than anything else in human existence. They are simple values that difficult times such as a war situation magnify.

Other First Ladies have used their leading position to develop social activism and assert their strong patriotic streak. Their visits to the front around the planet have helped boost the troops' morale and contributed to national unity, while giving credit to presidential action. In World War II, Eleanor Roosevelt was known as "the eyes, ears and legs" of her disabled husband. She toured the South Pacific to foster good will among the Allies, she went to the battle zones, she stayed in Buckingham Palace during the Blitz and she visited London hospitals full of wounded GIs. She made a point of honoring the soldiers' sacrifices and showing her nation's support.

During the Civil war, the much criticized First Lady, Mary Todd Lincoln, also made regular visits to Army hospitals, nursing the wounded, serving them food and reading and writing letters for them. She also donated money to support soldiers' widows and orphans. Her unpublicized actions were little commented upon by the press and did not receive the attention they deserved. Yet, they served as examples of what everyone, women in particular, could do, to show that they cared, for their nation.

More recently, Barbara Bush was seen wearing a Khaki suit and joking with the GIs mobilized in Saudi Arabia for operation "Desert Storm" against Iraq. She spent Thanksgiving in their company, certainly not for her own publicity, not just out of duty, but with a kind of motherly love that she naturally showed with the "boys" and a sincere sense of solidarity that she explained every American was feeling at home.

Even Hillary Clinton made a solo visit to US troops, at the front line of a military operation, in Bosnia. She explained in unequivocal terms what her presence as a First Lady meant: "I am not here as a foreign policy spokesperson for the White House or the Clinton administration or even my husband, but as a person who cares about our nation's engagement in the world." Her mission was not simply to bring support to the troops, it also aimed at providing them with a sense of usefulness. "They are making a difference", she said of the 18,500 American peacekeepers. And she delivered a clear-

sighted and independent political message about what she deemed a necessary American involvement in the Balkans.

First Ladies have expressed their faith in their nation differently depending on times and circumstances. Just giving parties to celebrate American victories was Dolley Madison's way of revealing her fierce patriotism.

Many tried to be an example and an inspiration to their fellow countrymen in some way or other. They took symbolic action to show that everyone in America had to participate to the war effort. Eleanor Roosevelt exhorted American housewives to save cooking fat because it contained glycerin, a product the army used in gunpowder⁶. Edith Wilson encouraged people to multiply patriotic initiatives. She was, herself, a strong advocate of austerity and strictly observed the restrictions imposed by the war, enduring meatless days, gasless days or even heatless days. In one of her memorable symbolic gestures, she had a small flock of sheep grazing on the White House lawn in order to save manpower as workers were in short supply. She also knitted socks from the sheep's wool.

By showing courage and bravery, some First Ladies elevated their status to that of genuine heroines. "First Ladyship" became both a driving force and a model to follow. Dolley Madison was certainly the first First Lady to show her strength and valiant character in wartime. During the War of 1812, as the British troops were entering Washington DC, looting and burning everything on their way, most Washingtonians left their houses and fled to the South as they heard the sound of cannons at the doors of the capital. Mrs Madison ignored the imminent danger and decided to delay her departure from the White House in order to save precious documents. Without yielding to panic, despite the threat that she would be taken hostage by Admiral Cockburn who had promised to capture her, exile her to England and parade her through the streets of London as supreme humiliation, she resisted orders to evacuate and saved a waggonload of precious items and symbolic treasures of the White House, such as a copy of the Declaration of Independence, another of the Constitution, a few velvet curtains of the Oval Office and above all the famous portrait of George Washington painted by Gilbert Stuart. This event, even though an anecdote, as regards the country's history, is still one of the best known by American schoolchildren and, in its time, conferred upon Dolley Madison a very high degree of admiration among the population. By braving danger,

she was somewhat identified as a soldier herself, defying the enemy, defending her country. By saving such a powerful national symbol as the picture of George Washington, she became a true national heroine. Dolley was the first president's wife to receive the title of "First lady", though it was done posthumously. It was introduced at her funeral in 1849 by President Zachary Taylor who declared solemnly: "She will never be forgotten, because she was truly our First Lady for half a century"⁷.

But war can also confront a First Lady with frustration, bitterness, for herself or for the actors on the presidential stage. She can be used as a political target, treated as a scapegoat, portrayed as a caricature or even be perceived as a traitor to her own country. Some First Ladies simply did not like being First Ladies, let alone wartime First Ladies. Because she was a very private person, Bess Truman regretted that the rapid pace of events at the end of World War II kept her husband away from her family, which caused some tension in their marriage. She was never happier than when her husband left the White House in 1952.

The privileged relationship that a First Lady enjoys most of the time with American citizens, is often due to a form of generosity and innocence that she is supposed to embody in people's minds. Her presence in the White House humanises the male dominated presidency and she often seems closer to the people, more approachable. She brings care, warmth, understanding, compassion, kindness and tenderness in a political world that usually favors cold logic, rational decisions, economic results or electoral tactics. The emotional values the first Lady represents lead to a natural process of identification by the people. But these ties can be easily broken if proximity and confidence disappear. Then it becomes very hard for her to restore her popularity.

The gap between her and the nation keeps widening whenever her behavior is perceived as unpatriotic, or out of step with the politics of austerity that accompanies the war effort. Mary Lincoln is certainly the one who most illustrates that point. She was harshly criticized for dressing extravagantly and redecorating the White House at a high cost to the taxpayer. Many complained that it was wartime and contrary to a French empress, she had to set an example of republican frugality. The lavish parties she organized were boycotted, invitations declined, even by political friends. "Are the President and Mrs Lincoln aware that there is a Civil War?" a senator complained⁸. War

does not tolerate excesses of any kind. When her second and favorite child, Willie, aged twelve, died in 1862, Mary was devastated and inconsolably grief-stricken. Though people sympathized, her sorrow was judged exaggerated considering the thousands of human lives annihilated on the battlefields. Mary was also eyed with suspicion because of the family ties she had with the opposite side of the conflict. Some unfairly accused her of being a Southern sympathiser, a traitor, because her half-brothers were fighting for the Confederacy. She reacted to adversity by internalizing her problems. Justified or not, the constant attacks and pressure increased her fragility and intensified her emotional problems.

The discrepancy between a First Lady and the American people may also arise from the opposition to war when public opinion, or part of it, shows disagreement with the decisions of the US administration and clamors for peace. By remaining faithful to and protective of her husband, she inevitably becomes less popular.

In 1967, Lady Bird Johnson was precipitated into the heart of the Vietnam War controversy. As opposition to the conflict amplified in the United States, she found herself face to face with hundreds of protesters whenever she visited a college campus. Her defence of the environment and her beautification program were relegated to the background. The First Lady was seen as an integral part of the administration and consequently was also made responsible for what was considered to be a deadly foreign policy. The chant of protesters was “Hey, hey, LBJ, how many kids did you kill today?” In that case, the LBJ initials did not target Lyndon Baines Johnson only. They also aimed at Lady Bird Johnson. Margaret Truman wrote in her book *First Ladies* : “Lady Bird felt the vicious accusations, the anguish and frustration and deaths of the endless war as acutely as her husband”⁹. Because she was over-protective, the First Lady lacked an independent identity that could have spared her the invective and recriminations. Instead, the First Couple were isolated in the White House, overwhelmed by the damage of the war and seemed virtually incapable of understanding the youth rebellion. The husband-wife partnership, in that case, made the president vulnerable and became a liability to the exercise of power.

The motives that justify a war against an enemy abroad can also be used as a line of argument to denounce unfair practices at home. The question of racism against African Americans was a constant preoccupation for a passionate defender of civil

rights like Eleanor Roosevelt. By 1939, she attacked vehemently the hypocritical position of her country, which fought Hitler and aryanism in Europe but did not stop Jim Crow and racial discrimination on its own soil. She dared to assimilate American racism to fascism. Of course her position was diversely appreciated and she was violently attacked by the press and political opponents who wanted to silence her. She was accused of being a Communist, and derisively called “Lenin in skirts” or “Stalin in petticoats”. By arousing so-called “distrust and suspicion between the white and negro race”¹⁰, she was blamed for weakening the nation and playing the enemies’ game, whether Nazis or Communists. Her defence of Blacks made her “a traitor” in the eyes of her detractors. But though the hostility towards the First Lady reached an all-time high, she also had many supporters among civil rights advocates, and her relentless pressure was partly rewarded by the abolition of segregation in the armed forces, one of her great causes, which was officialized by President Truman in 1948. As historian Doris Kearns Goodwin explains,

Though civil rights remained the great unfinished business of American democracy at the end of the war, Eleanor could take much satisfaction in knowing that the war had been a turning point in the struggle, a watershed experience in which the seeds of the protest movements of the next decades were sown¹¹.

Again in the 1940s, after the raid on Pearl Harbor, Eleanor Roosevelt denounced the cruel treatment reserved for the Japanese and Japanese-Americans living on the American soil. It seems that history is just repeating itself today with the racial antagonism Indian-Americans and Arab-Americans living in the US have been suffering since the September 11th 2001 attacks because some assimilated them to terrorists and focused their spirit of vengeance on them. Laura Bush, in her own quiet style, but with no less determination than Eleanor Roosevelt, has also criticized these intolerable acts of violence and called everyone to reason, and asked “all Americans” to keep united.

One of the questions that arises from these experiences is whether war enhances or reduces the American First Lady’s image and role.

During a conflict, the whole nation seems to change. Laura Bush recently said: “I get a sense of a new America. We’re a different country...We’re sadder and less

innocent”¹². In war circumstances, whether she likes it or not, a First Lady is catapulted into a most public role. When the second World War was declared, Eleanor Roosevelt devoted much of her time calming and reassuring the nation. It is the role of the president’s wife to exhort people to patriotism, mutual service and ordinary bravery. She offers emotional sustenance and a new sense of community. She helps everyone reassess his or her priorities and values. It is interesting to note that since the September 11th tragedy, the same headlines have been used to define the president’s and the First lady’s roles. The expression “Comforter-in-Chief” in particular has been applied recurrently and independently in different magazines to either member of the First Couple¹³.

Does that mean that war fundamentally changes her role? Not exactly. Rather, it amplifies it. War has a kind of a microscopic effect. The dramatization and gravity that such exceptional conditions generate alter the perception that people have of their country, of their leaders, [...] and the White House hostess is no exception to the rule. The expectations and needs are stronger. Then it is her own personal strength that determines her capacity to respond to that greater-than-usual demand from the people. But can she adopt any other attitude than that of “First Supporter” or “First Comforter”? Does she have latitude to express her opinion freely even if not in line with the official one? To what extent can she be anything other than a mere political pawn that is moved at free will by the White House strategists? Does she have a way off the presidential chessboard?

Conversely, is the degree of influence exerted by a First Lady too high? Did Eleanor Roosevelt in wartime or Hillary Clinton in peacetime violate the genteel boundaries of the First Ladyship? Or was their power simply exaggerated? Or were they just the indirect targets political adversaries attacked to fight their husbands? These questions have often nourished a great deal of hostility or controversy. The reality is they bring no easy answers. They depend largely on the personalities of all the actors involved. There is no general rule. But it certainly takes a strong First Lady to be influential enough to bypass and prevail over the president’s long string of official aides and advisers. One important thing to remember is that the first Lady is unelected, unappointed and is not even mentioned in the American Constitution. Her territory is not defined. Yet her course of action is limited by a number of regulating factors,

including her visibility and the permanent scrutiny of the press. Her “transparent” status certainly prevents her from acting too independently and violating those boundaries.

More generally, as a leading representative of the female community, does her wartime role mirror that of the American woman? The First Lady is not just the president’s wife. She is a woman who exists on her own as well and emerges as a national figure in her own way. She does not need to be glamorous or sophisticated. She is expected to be powerful, a model of moral certitude, someone who can humanise the politicians in the White House, her husband in particular. As such, she does appear as a leader of, and a model for the American female community. She is all the more powerful as she now serves as a crucial symbol not only in an American dimension but in a global campaign. Mrs Roosevelt, as “First Lady of the World” in the words of president Truman, already paved the way as a world crusader. At the women’s conference in Peking in 1995, Hillary Clinton, who took inspiration from the woman of the New Deal in more than one way, fiercely denounced the repression of women in China. Today, Laura Bush is a voice for women in Afghanistan, and includes the battle for the rights and dignity of women in the broader fight against global terrorism.

The First Lady’s commitment shows that her scope of action coincides with the experience of women, that her history is, really, the history of women.

To conclude, we can say that nearly every First Lady has had to face a moment of national crisis that involves a reassessment of their role. The great First Ladies are those who have been able to adjust this role properly to the war perspective and have taken on a public responsibility. Like the presidents, the First Ladies are judged on a highly demanding criteria : their ability to perform as leaders.

Though she is not mentioned in the Constitution, the First Lady does have a national mission. A mission to instill optimism and make the country a better place. Life has to go on. Such was Mrs Bush’s recent message: “Rather than fearing death, we are embracing life”¹⁴.

Notes

¹. Carl Sferrazza Anthony, *First Ladies – the Saga of the Presidents’ Wives and Their Power, 1789-1961* (New York: William Morrow, 1990), p. 141.

². Karen O’Connor et al, “Wives in the White House: the Political Influence of First Ladies”, *Presidential Studies Quarterly*, summer 1996, p. 837.

- ³. Gil Troy, *Affairs of State* (New York: the Free Press, 1997), p. 34.
- ⁴. O'Connor, *op. cit.*
- ⁵. Ellen Goodman, "More than 'Comforter in Chief'?", *Washington Post*, November 11 2001, p. B07.
- ⁶. Goodman, *Ibid.*
- ⁷. Pierre-Marie Loizeau, *La Première Dame des Etats-Unis – une (Ir)résistible Ascension*. Doctoral Dissertation (Angers : Publication Services of the University of Angers, 2000), p. 9.
- ⁸. Jean H. Baker, *Mary Todd Lincoln – A Biography* (New York : Norton & Company, 1987), p. 206.
- ⁹. Margaret Truman, *First Ladies – An Intimate Group Portrait of White House Wives* (New York: Random House, 1995), p. 184.
- ¹⁰. Allida M. Black, "Defining Eleanor, Defining Power: World War II, Racism, and a Preoccupied White House", in Mark J. Rozell and William D. Pederson, eds., *FDR and the Modern Presidency – Leadership and Legacy* (Westport, CT : Praeger, 1997), p. 213.
- ¹¹. Doris Kearns Goodwin, *No Ordinary Time* (New York : Simon and Schuster, 1994), p. 627.
- ¹². Goodman, *op. cit.*
- ¹³. See *Us Weekly*, 15 October 2001, p.1; *U.S. News & World Report*, 22 October 2001, p. 28; *Newsweek*, 3 December 2001, p. 28.
- ¹⁴. Ann Gerhart, "Tending the Home Front", *Washington Post*, 9 November 2001, p. C01.

Bibliography

- Anthony, C. S. 1990. *First Ladies. Vol. 1 The Saga of the Presidents' Wives and their Power. 1789-1961*. New York: William Morrow & Co.
- Anthony, C. S. 1991. *First Ladies. Vol. 2 The Saga of the Presidents' Wives and their Power. 1961-1990*. New York: Quill/ Morrow.
- Baker, J. H. 1987. *Mary Todd Lincoln - A Biography*. New York: Norton & Company.
- Fly, J. 1992. *Lady - The Story of Claudia Alta [Lady Bird] Johnson*. Austin, TX: Eakin Press.
- Goodwin, D. K. 1994. *No Ordinary Time -- Franklin and Eleanor Roosevelt: The Home Front in World War II*. New York: Simon & Schuster.
- Healy, Diana Dixon. *America's First Ladies*. New York: Atheneum.
- Hoff-Wilson, J., and Marjorie L., eds. 1984. *Without Precedent: The Life and Career of Eleanor Roosevelt*. Bloomington, In.: University of Indiana Press.
- Loizeau, P. M. 2000. *La Première Dame des Etats-Unis – Une (Ir)résistible Ascension*. Angers: Publication services of the University of Angers.

Troy, G. 1997. *Affairs of State*. New York: The Free Press.

Truman, M. 1995. *First Ladies - An Intimate Group Portrait of White House Wives*.
New York: Random House.

EL UNIVERSO CRIMINAL EN LA NOVELA POLICÍACA DE P.D. JAMES

Sandra Marrero Morales

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Esta comunicación pretende analizar a través de la trayectoria literaria de la novelista británica P.D. James, los ingredientes esenciales del género policíaco, un género cuyo objetivo principal consiste en atrapar al lector y desafiarlo en una batalla de ingenios, donde la pieza fundamental es la figura de un detective que va guiando al lector a través del enigmático mundo que va creando el novelista. Así pues, observaremos a través de la pluma de James, cómo se transgreden en el universo criminal que plasman sus obras algunas de las normas establecidas durante la época dorada del género (1915-1945) y se introducen elementos innovadores- mayor realismo, profundidad psicológica, humor, etc- que otorgan, sin lugar a dudas, una nueva dimensión a esta subcategoría de la ficción criminal. P.D. James ha sabido, por tanto, revitalizar un género que hasta el momento permanecía encadenado a unas reglas que, evidentemente, lo apartan de la denominación simplista que recibían muchas obras de la época dorada. Su escritura es sofisticada, culta, marcada por la exquisitez de unas descripciones que inyectan una dosis de realismo a un género que ha permanecido durante muchos años sumido en el letargo de una época que, aunque lejana, supo establecer las bases para la creación de un tipo de novelas de gran éxito popular y que, posteriormente, han sido heredadas por numerosos escritores como P.D. James, una de las grandes damas del crimen.

Abstract

This paper intends to analyse the main ingredients appearing in the detective novels created by the British writer P.D. James. The main objective of these novels consists in entertaining the reader by the presentation of a problem that has to appeal to his/her intellect, keeping his/her mind working to spot the clues. These clues are going to be discovered by the detective, the character who guides the reader through the enigmatic world which is created by the novelist. In this sense, we will observe how P D. James' production adheres to the classic mould, adapting the formula but giving more realism, more humour, a wider class range and more psychological depth than the Golden Age writers used (1915-1945). The style of her books is serious, the novels themselves invite serious analysis and her descriptions have contributed to the increasing realism, complexity and sophistication of her work. Thus, we can state that P. D. James, one of the successors of the big four, has established herself as the best practitioner of the classic mystery novel introducing in her novels those elements of content and style that make her writing distinctive.

La novela policíaca surge en el universo literario como una subcategoría de la denominada *Crime Novel*, ficción de misterio donde se encuentran incluidas diversas manifestaciones literarias como la novela de suspense, la novela gótica, la novela de espionaje y el *thriller*. Su objetivo principal consiste en atrapar la atención del lector y entretenerlo desafiando su capacidad analítica a través de un ingenioso juego donde participan autor y lector, y cuya pieza fundamental es la figura de un personaje, el

detective, que va guiando al lector a través del enigmático mundo que va creando el novelista.

Aunque en un principio las novelas que rinden culto a este género literario forman parte de la literatura popular y son escogidas por el lector con el único propósito de evadir su mente de una realidad concreta mediante un juego literario que desafía su capacidad analítica, con el transcurso de los años observamos que este género, tantas veces considerado un subgénero por parte de la crítica, comienza a absorber una nueva dimensión en manos de los escritores contemporáneos, entre los que se incluye P.D. James. Estos escritores no abandonan las reglas establecidas durante el período clásico, reglas que estipulaban que lo fundamental en toda novela policíaca era únicamente el descubrimiento del enigma, sino que las adaptan reflejándolas en una narrativa mucho más moderna en la que adquiere suma relevancia la profundización en el personaje, en el escenario en el que se desarrolla la trama de la novela, y sobre todo, la exploración del universo de las motivaciones psicológicas del individuo a la hora de cometer el crimen. Además, estas novelas, a diferencia de aquellas escritas tiempo atrás, y que nacieron de la pluma de escritores como Agatha Christie o Dorothy L. Sayers, han dejado de ser novelas intemporales para situarse en un momento específico en el que se desarrolla una temática actual y en el que los personajes que las pueblan han de enfrentarse a una problemática social concreta. Por esta y otras muchas razones este género, considerado una de las manifestaciones literarias de la *Crime Fiction*, ha despertado de su letargo para erigirse en la narrativa como un género literario serio que merece toda la atención por parte de la crítica, pues no en vano ésta ha descubierto que mediante este tipo de obras se puede analizar e interpretar perfectamente la naturaleza del hombre del siglo XX. Ahora estas novelas evocan la realidad en la que estamos inmersos, haciéndonos reflexionar sobre nuestra propia naturaleza y enfrentándonos a nuestra propia realidad, a la vez que satisfacen en nosotros el suspense y la excitación y ponen en funcionamiento nuestra capacidad de deducción. En este novedoso panorama literario se incluyen las novelas de James, unas obras que rebasan la intriga policial y, en general, los límites del género y en las que las obsoletas tradiciones han quedado atrás para dar paso a una visión más moderna de un universo marcado por el crimen. La entrada de James en este universo criminal se hace a través de determinados elementos que son fundamentales en toda novela policíaca: el personaje, la estructura de la trama y

el escenario. El tratamiento de estos tres elementos, unido a la temática de las obras hace que James rebase las estructuras clásicas del género ofreciéndonos, por tanto, una visión mucho más moderna que la que nos proponían los escritores de antaño.

Aunque las obras de James intentan reflejar las convenciones de las novelas policíacas descritas durante la época dorada del género, la novelista se aventura a retar a toda una serie de escritores clásicos abandonando los niveles de la caricaturización para ahondar, en este sentido, en la psicología del personaje. Atrás quedaron las obras de aquellos escritores que, preocupados únicamente por la resolución de un enigma, relegaban al personaje principal al mero seguimiento de unas pistas que le conducían irremediablemente al desenlace de la trama. El universo que plasmaban estos escritores en sus obras no podía descubrirse a través de los ojos del personaje. Era un universo demasiado simple, casi irreal. El personaje creaba su propio mundo y se negaba a compartir sus pensamientos, cerrando herméticamente las puertas de su psique. Ese mundo, un tanto incomprensible, ha dejado de existir para dar paso a un cosmos donde la transparencia nos permite observar toda una sensacional gama de personajes que han abandonado la inocencia y que se enfrentan a las imperfecciones tan características de la vida real.

Las novelas de James, definidas por la crítica como clásicas historias de detectives, teñidas de elementos psicológicos, nos permiten ahondar en el tétrico mundo del crimen a la vez que nos exponen toda una cosmogonía de personajes cuya existencia está marcada por la soledad, la incomunicación, el sufrimiento y el miedo a la vida misma, pero, sobre todo, por las sombras traumáticas de un pasado que parece aflorar, sin haber sido invitado, en los momentos más cruciales de la existencia humana. James profundiza sobre todo en la psicología de sus tres héroes, Adam Dalgliesh, comandante del Departamento de Investigación de Scotland Yard, Cordelia Gray, una joven detective amateur y Kate Miskin, inspectora de la policía Metropolitana de Londres, personajes que, a la vez que van desvelando sus intrigas y deseos, devuelven la estabilidad al sistema, haciendo uso del método analítico, es decir, observando, deduciendo, formando hipótesis y verificándolas posteriormente.

Dalgliesh es un personaje serializado que se va desvelando poco a poco en sucesivas obras. Su vida privada y pública se descubren a través de un narrador cuasi-omnisciente que intenta ofrecernos una visión más completa y convincente de la

existencia humana, alejada totalmente de la irrealidad que caracteriza a muchos héroes policíacos. Adam se nos revela como un individuo que habita en dos mundos diferentes. Su mundo interno está plagado de traumas que ha heredado de la infancia, marcado por la fragilidad que se evidencia a través de sus pensamientos, por una enorme reticencia a comprometerse emocionalmente, por el miedo a la muerte, a la enfermedad y a la pérdida de la independencia, por la soledad, por el recuerdo de su esposa e hijo fallecidos, mientras que su mundo externo lo conforma su actividad en el Departamento Policial. Como todo detective profesional, Adam es sumamente detallista y meticulado a la hora de aplicar las técnicas policiales y es, además, muy agudo y lógico en sus deducciones. No se compromete emocionalmente con los casos que investiga; únicamente con la víctima, pues esta le permite ahondar en su privacidad sin necesidad de desvelar información sobre la suya propia. Sin lugar a dudas, el hecho de ser policía protege, en cierto sentido, la vida privada de este detective aficionado a la música clásica, a la literatura, al arte en general y sobre todo a escribir poemas que nos desvelan algunos de los rasgos de su personalidad. Además de esta profundización en el personaje, James otorga a Dalgliesh una característica muy particular: suele arriesgar su vida en muchas ocasiones, lo que lo aparta, indudablemente, del modelo tradicional creado por novelistas como Poe, Doyle o Christie, cuyos héroes jamás ponían en peligro su vida, sino que se mostraban inaccesibles incluso a la muerte. En este sentido, Dalgliesh posee muchas cualidades que bien podrían facilitarle el acceso a un mundo real. El comandante nada tiene que ver con el héroe de antaño y cuya personalidad era un misterio a resolver incluso por el escritor que les daba vida.

Cordelia Gray, primera detective femenina creada por James, es una joven de 22 años propietaria de una agencia de detectives londinense. Aunque su tarea como investigadora se ve dificultada al no pertenecer a ningún departamento, Cordelia intenta hacerse un puesto en el universo policial dedicándose por completo a los casos que se le presentan y que, además, le ofrecen la posibilidad de demostrar que está capacitada para enfrentarse, al igual que otros muchos detectives de ficción, al mundo del crimen y la corrupción, un mundo que normalmente ha estado dominado por la figura masculina. Se compromete con los casos que investiga y con las personas pero nunca con un individuo concreto, puesto que éste puede poner en peligro su independencia y, lo que es más, su trabajo como detective. Al igual que Adam, a Cordelia le duele el pasado, algo que está

siempre presente en su mente, pero reconoce que debe continuar con su vida y mirar al futuro con optimismo. Indudablemente, su trabajo para el mundo policial, una tarea en la que Gray combina profesionalidad y sensibilidad, puede depararle un brillante futuro.

Kate Miskin, inspectora de Scotland Yard, es una joven que, a diferencia de Gray, posee una gran experiencia como detective. Con su aparición en la ficción policíaca varía el mito tradicional creado por las grandes damas del crimen en la época dorada del género. Kate, una gran profesional del Yard, es autónoma, sensible, compasiva, y de fuerte personalidad. Su mundo privado se mezcla con su vida pública. Las relaciones personales adquieren un gran sentido en su vida. No le asusta enamorarse, al contrario, necesita sentir a su lado la presencia de una persona sobre todo en aquellos momentos de angustia y oscuridad mental. Lo que sí le aterroriza es el pasado, ese misterioso enigma que se cierne sobre su existencia y que queda finalmente desvelado con la muerte de su abuela.

Ambas jóvenes son independientes, aventureras y con una gran sensibilidad. Son dos investigadoras que nada tienen que ver con las famosas heroínas creadas tiempo atrás. Son dos mujeres modernas, adaptadas a la vida contemporánea, que intentan sobrevivir en un mundo en el que la figura masculina es la protagonista. Son dos detectives con las que James, indudablemente, ha variado el mito impuesto en el pasado, rompiendo con esa tradición literaria, de modo que ahora viven en un mundo distinto, marcado por la corrupción, y ello les sirve para mostrar que ellas, al igual que sus colegas masculinos, son también capaces de enfrentarse a la misma problemática social, demostrando una gran inteligencia y competencia.

Aparte de la figura del detective, la novela policíaca está poblada por otros muchos personajes que son de suma relevancia en la creación de la obra. James, a diferencia de muchos escritores que rinden culto a este género, profundiza en la psicología de todos y cada uno de los personajes que nacen de su pluma. Aunque el detective es la figura protagonista la escritora es capaz de crear otros personajes que, lejos de ser meras caricaturizaciones, se revelan en el mundo policial como individuos completamente realizados, que viven, sienten, y sufren como cualquier otro ser humano. De entre estos personajes cabe destacar a la figura del *Watson*, compañero inseparable del detective, la víctima, cuya existencia se revela a medida que avanza la investigación policial, los sospechosos, personajes que se ven involucrados en un asesinato y cuya

inocencia debe ser demostrada por el detective y el asesino, un individuo cuyas motivaciones psicológicas a la hora de cometer el crimen salen a la luz para poner fin al conflicto establecido entre éste y la sociedad.

El segundo elemento que vamos a abordar es la estructura de la trama. La construcción de la novela detectivesca fue definida por Poe en las historias protagonizadas por su famoso detective Auguste Dupin. Según apunta George Dove en su obra *Suspense in the Formula Story* (1989: 49),

The conventional structure of this genre, [...] is based on seven standard steps: problem, first analysis, complication, period of confusion, dawning light, solution, and explanation. Although the sequence has been used in thousands of stories, it is still the favourite approach to detection, largely because of its flexibility, which renders its subject to almost infinite variation.

Las novelas policíacas de James, aunque se ciñen al esquema de construcción detectivesca, poseen una gran variedad estructural. Analizando su trayectoria literaria desde sus comienzos (*Cover Her Face*) hasta la creación de su última novela (*A Certain Justice*), podemos observar la existencia de estructuras completamente diferentes en cada una de ellas utilizada en función al tipo de argumento que la novelista tiene la intención de introducir en las obras. Algunos esquemas de construcción introducidos por la novelista son los siguientes:

Introducción-escena del crimen-investigación policial-solución

(*Cover Her Face, A Mind to Murder, Original Sin, Shroud for a Nightingale*)

Escena del crimen-investigación policial-solución

(*Unnatural Causes, A Taste for Death*)

Introducción-ausencia de escena del crimen-investigación policial-solución

(*The Black Tower, An Unsuitable Job for A Woman*)

A pesar de las variaciones en la construcción, podemos afirmar que la existencia de una estructura en este tipo de obras es una constante a lo largo de los años. Todas las novelas plantean un problema: el crimen, y en todas las obras se plantean dos conflictos (víctima-asesino; asesino-sociedad) que se van entrelazando a lo largo de las mismas y que concluyen con el descubrimiento final del enigma. Ambos conflictos son esenciales

en este tipo de ficción. No en vano, Marie Rodell arguye que “*all fiction is based on conflict. Without conflict, there is no story, no drama [...] Mystery fiction is based on a double pattern of major conflicts*” (1954: 44). La introducción de este doble modelo de conflictos, mediante en cual se van entrelazando las dos historias en la novela, supone la ausencia de una narrativa lineal y la presencia, por tanto, de continuos flashbacks que facilitan la simultaneidad de ambas historias.

El tercer ingrediente determinante en las novelas de James es el escenario de la trama, un escenario que nos impacta con la tétrica visión de un crimen, en el que se sitúa un número determinado de sospechosos y que sirve, además como punto de partida para comenzar a llevar a cabo la investigación criminal. Las obras de esta novelista están ambientadas en tétricas y enigmáticas islas (*The Skull Beneath the Skin*), en clínicas psiquiátricas (*A Mind to Murder*), en laboratorios forenses (*Death of an Expert Witness*), en pequeñas comunidades (*Unnatural Causes*), que le vienen al pensamiento tras haberlas visionado en la vida real. Como asegura la novelista “*place is tremendously important. In fact, it’s very often a place rather than a particular plot, and sometimes a place rather than a character, which sparks off my imagination and gets the book started*” (Craig 1981: 641). Ciudades como Cambridge, Oxford y Londres envuelven a los personajes en una aureola de misterio que, tras el anonimato, les facilita actuar libremente entre las multitudes. La capital londinense es capaz de evocar en los personajes todo tipo de visiones y sensaciones. Así Londres “*is a place which asked no questions, kept its secrets*” (*Innocent Blood*). Es “*the nastiest and most sordid nursery of crime in Europe*” (*The Maul an the Pear Tree*) y “*a collection of villages, socially, occupationally, as well as geographically*” (*The Skull Beneath the Skin*). No obstante, no todas las tramas de sus novelas se desarrollan en grandes ciudades. Hay algunas, como es el caso de *The Skull Beneath the Skin*, que se ambientan lejos de las capitales en lugares un tanto sórdidos y misteriosos que favorecen el descubrimiento de la identidad del asesino y el desenlace final de la trama. A pesar de variar de escenario, la imagen de la ciudad está siempre presente con todo detalle en las obras de James pues, aunque el detective deba partir de la urbe hacia las afueras, debe igualmente regresar de nuevo al lugar de donde partió. Este detallismo tan profuso hace que muchos críticos comparen la obra de esta escritora con la de novelistas del siglo XIX como es el caso de

Jane Austen cuyas mansiones vuelven a la vida de la mano de P.D. James “*in a way that a mere visit could never achieve*” (Shelden 1993: 877).

James, como es evidente, profundiza en el escenario del crimen, característica que distingue sus obras de aquellas creadas en el período de entreguerras en el continente europeo, ambientadas normalmente en pequeños pueblos pintorescos y acogedores donde reina la estabilidad hasta el momento de la irrupción del crimen. El escenario en la novela policíaca tradicional posee una única función: es el lugar donde se desarrolla la trama. Sin embargo, en las novelas de James el escenario tiene una doble función, o lo que es lo mismo, existen dos tipos de escenario: un escenario externo, donde se desarrollan los acontecimientos y otro interno, que refleja el estado interior de los personajes y que suele proyectarse en el escenario externo, reflejándose en él la oscuridad del subconsciente de los individuos y que se externaliza además con la llegada del crimen. La introducción de este último tipo de escenario hace que James rompa en su novelística con los tradicionales límites de la *whodunit* para situarse en las fronteras de la novela psicológica (*whyunit*).

Además de estos elementos- la profundización en la caracterización y el escenario y la variada estructuración de sus novelas-, James transgrede las normas introduciendo en el universo criminal de sus obras una temática contemporánea. Las obras que salen a la luz durante la época dorada del género en Gran Bretaña son novelas intemporales que bien podrían situarse en cualquier momento de la historia precisamente porque se crean en una época donde lo que se pretende es evadir al lector de la tragedia vivida durante la Primera Guerra Mundial. Por esta razón no se hace en ellas referencias a la sociedad del momento, ni a los avances de la ciencia, ni a personajes concretos de la historia. Ahora las novelas sí introducen ingredientes contemporáneos y una temática actual. James, por ejemplo, introduce en sus obras temas como el sida, la eutanasia, el aborto, la adopción de menores, etc. que sirven incluso para ampliar la gama de las motivaciones que conducen a los personajes a cometer el crimen.

Como hemos podido observar, las novelas de escritores clásicos como Christie, Dorothy L. Sayers y Margery Allingham han quedado atrás para dar paso a una escritura más profunda, donde la caracterización sustituye por completo a los niveles de la caricaturización, agrandando, por consiguiente, los límites tradicionales de la *whodunit*. Aunque el estilo de esta escritoras se revela en las novelas de James

otorgándoles a éstas intensos aires del pasado, este hecho, según Francis Wyndham, se contradice “*by the accuracy of her social and psychological observation and by an underlying, modern melancholy*” (1974: 1419). En este sentido, las novelas de P.D. James podrían considerarse un elemento axiomático de la modernidad pues rebasan las estructuras clásicas del género para penetrar en el universo de la sociedad actual y poner de manifiesto la problemática existencial del ser humano.

El mundo en el que James se mueve es el mundo de sus personajes. Así, la escritora se introduce sigilosa en sus vidas para ofrecernos, sin lugar a dudas, una visión coherente y realista de la existencia humana, plagada de hechos fatídicos que ocurrieron en un pasado no muy lejano y que, escondidos durante tanto tiempo en las mentes sombrías de los personajes, se rebelan para liberar a sus dueños de los traumáticos lazos del subconsciente. De esta manera, la novelista contribuye a un cambio en lo que se refiere a la concepción de la denominada *Crime Novel*, que, tras haber sido considerada durante tantos años un subgénero literario, despierta del letargo para convertirse en un género serio:

For some people, the detective story- however good it is- will always be classified as a sub-literary form: because of the contrivances and because, in the past, psychological truth was too often sacrificed to the demands of the plot [...]. The Modern Detective Story has moved away from the earlier crudities and simplicities. Crime writers are as concerned as are other novelists with psychological truth and the moral ambiguities of human action. (Craig 1981: 641)

En este sentido, James es considerada una escritora de novelas policíacas sofisticadas, que otorga al género una nueva dimensión y obliga a críticos y estudiosos a soslayar el término subgénero para categorizar a esta subcategoría de la ficción criminal. El reino de la *whodunit* se abre para abarcar ahora las motivaciones psicológicas y los retazos de un pasado que sigue influyendo, de manera definitiva, en la raza humana, y que, indudablemente, sirve para inyectar una dosis de realismo a las novelas policíacas que, hasta este momento, permanecían marginadas en el dominio subjetivo de la literatura. Es por esto por lo que, según Milagros Sánchez Arnosi, “leer a Dorothy James no es sólo un placer literario, sino una demostración de que mediante

una estructura de enorme éxito popular, como es la novela policíaca, hacer buena literatura es posible” (Sánchez- Arnosi 1989: 128).

Bibliografía

- Craig, P. 1981. Interview with P.D. James. *The Times Literary Supplement* 5:6.
- Dove, G. 1989. *Suspense in the Formula Story*. Bowling Green, OH: Bowling Green State University Popular Press.
- James, P.D. 1962. *Cover Her Face*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1963. *A Mind to Murder*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1967. *Unnatural Causes*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1971. *Shroud for a Nightingale*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1972. *An Unsuitable Job for a Woman*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1975. *The Black Tower*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1977. *Death of an Expert Witness*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1980. *Innocent Blood*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1982. *The Skull Beneath the Skin*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1986. *A Taste for Death*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1989. *Devices & Desires*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1992. *The Children of Men*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1994. *Original Sin*. London: Faber & Faber.
- James, P.D. 1998. *A Certain Justice*. London: Faber & Faber.
- James P.D. y T.A. Critchley. 1971. *The Maul & The Pear Tree*. London: Mysterious Press.
- Rodell, M. 1954. *Mystery Fiction: Theory & Technique*. London: Hammond, Hammond & Co.
- Sánchez Arnosi, M. 1989. El Crimen o la Fascinación por el Enigma. *Cuadernos Hispanoamericanos* 2:125-128.
- Shelden, M. 1993. Where Genius Lingers in the Air. *The Daily Telegraph* 18:8.
- Wyndham, F. 1974. The Civilized Art of Murder. *The Times Literary Supplement* 13:12.

LA FORMACIÓN HUMANISTA EN LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO

Concha Sofía Pérez Díaz

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Este trabajo pretende ser un ejercicio de reflexión sobre la formación humanista en la Sociedad del Conocimiento, destinado a establecer la situación actual a partir de los debates y recomendaciones de organismos tales como la Comisión Europea y la UNESCO. Para situar el tema de discusión nos referiremos, en primer lugar, al humanismo en la universidad tradicional y a la crisis de esta formación integral derivada del inmenso progreso y conmoción de la ciencia y la tecnología en el siglo XX. A continuación, estableceremos las propuestas y líneas de acción propiciadas por la Unión Europea y los organismos internacionales para hacer frente a los retos de un mundo sometido a rápidas transformaciones, a profundos cambios políticos, sociales, económicos y culturales, que demanda un desarrollo humano sostenible.

Abstract

In this paper we reflect on teaching humanities within the context of a Knowledge-based Society, aimed at establishing a consensus through debates and recommendations involving the European Commission and UNESCO. To put this into context, we first describe humanism in the traditional university and the crisis holistic education has suffered in the face of overwhelming progress and upheaval in science and technology in the twentieth century. We will then propose appropriate responses, as envisaged by the EU and international organizations, to meet the challenges in a world undergoing rapid transformations, deep-seated political, social, economic and cultural changes, which require sustainable human development.

Hacia mediados de la década de los 90, diversos organismos internacionales, la Comisión Europea y la UNESCO publican una serie de documentos elaborados por comisiones independientes de expertos en educación, cuyo objetivo principal es suscitar un debate sobre la transformación de la educación superior en el seno de la comunidad internacional y, muy especialmente, en la comunidad universitaria. Se comienza a barajar conceptos tales como el de *Sociedad de la Información*, *Sociedad del Aprendizaje* o *Sociedad del Conocimiento*, para denominar un fenómeno sociocultural inédito cuyas manifestaciones ya se percibían en la sociedad, en las organizaciones y en la vida cotidiana de fin de siglo.

Los citados documentos de reflexión y debate dieron lugar a innumerables encuentros nacionales, regionales, europeos y transnacionales que culminan con la creación, en 1996, del Programa SÓCRATES, con la celebración, en 1998, de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI convocada por la

UNESCO, y las declaraciones de la Sorbonne y Bolonia, en 1998 y 1999 respectivamente. Tales documentos identifican las tres grandes tendencias perceptibles en el proceso de profundos cambios que afectan a la sociedad actual. Se trata del fenómeno de la mundialización, el advenimiento de la sociedad de la información y de las comunicaciones y la vertiginosa aceleración de la revolución científica y técnica.

En primer lugar, y en términos muy concretos se plantea la necesidad de que la actual mundialización de la economía (libre circulación de capitales, bienes y servicios) deberá extenderse también al empleo, a la educación, a la cultura y, sobre todo, a las personas. El sentir que nos convertimos progresivamente en ciudadanos de la sociedad planetaria crea una inevitable tensión entre la conciencia de lo global y lo local, entre lo universal y lo singular. ¿Cómo enfrentar la complejidad y el desconcierto de ser ciudadanos participativos del mundo, de Europa, de nuestra nación, de nuestra región y de nuestras comunidades locales sin perder las raíces y la cultura propia, sin duda, amenazadas? Es evidente que existe el riesgo de una fractura social, con todas las consecuencias adversas que podría traer consigo; sin embargo, la participación de todos en los procesos de cambio se convierte en una de las claves para afrontar los desafíos del futuro inmediato. La fórmula cartesiana de la ciudadanía moderna, apunta Mayor Zaragoza, debe ser “Participo, luego existo. Si no participo no cuento como ciudadano. Me cuentan pero no cuento. Soy objeto de censos y leyes, no sujeto de deberes y derechos”(1996: 11).

El segundo motor de cambio que afecta a la sociedad contemporánea deriva de la espectacular revolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones y su rápida penetración en todos los ámbitos de la actividad humana. Por otra parte, las organizaciones se estructuran y gestionan de forma diferente, la producción masiva va desapareciendo a favor de una producción más diferenciada. El trabajo vitalicio se extingue. Por el contrario, el aprendizaje a lo largo de la vida permite a las personas una mayor flexibilidad y movilidad en el trabajo. Están surgiendo nuevos valores para los trabajadores del futuro y es un hecho que las tecnologías de la información contribuyen a hacer desaparecer los trabajos rutinarios y exigen del trabajador una mayor iniciativa y formación. Por lo tanto, las situaciones de trabajo y las situaciones de aprendizaje se aproximan, vinculando la actividad de la producción a la educación y a la formación individual de las personas. En este sentido, el problema se suscita porque el espacio

entre la educación que necesitan y reciben los individuos en lugar de reducirse se amplía cada vez más, con el consiguiente riesgo de exclusión, de escisión entre los que se adaptan o no a los nuevos valores de la economía y el empleo. En síntesis, se trata de formar a las personas en las nuevas técnicas que serán utilizadas en el trabajo del mañana.

El tercer factor de cambio es el progreso inusitado de la ciencia y la tecnología que origina en la sociedad sentimientos de amenaza, angustia, incertidumbre e, incluso, temor. Avances recientes en cibernética, en bioquímica o neurofisiología sin duda alteran de forma profunda nuestra idea del ser humano. La clonación, la partenogénesis, los trasplantes, el control de la memoria, de la inteligencia, del comportamiento, la definición de los rasgos genéticos, la prolongación de la vida, la elaboración de quimeras y androides, todo ello es ya posible o lo será en un futuro muy próximo. Estos sólo son algunos de los avances científicos más espectaculares relacionados con la mutación de la naturaleza y la esencia de la especie humana, que plantean a la sociedad complejos problemas de carácter ético. Por ello, es cada vez más urgente la necesidad de una ética universal que trascienda las creencias y sirva de fundamento de la educación y de la convivencia, sin obviar las diferencias culturales. En este contexto de formación ética se sitúan las propuestas que se presentarán en el Foro de las Culturas, convocado en Barcelona para el 2004.

A medida que se van imponiendo en todos los órdenes de la vida individual y colectiva estos tres factores de cambio, los temores sociales se hacen más evidentes; las personas tendrán que hacer frente a situaciones complejas que evolucionan de manera imprevisible. Nos encontramos, pues, en un momento histórico de inestabilidad, con muy pocos puntos de referencia lo que, en definitiva, representa un auténtico desafío para el mundo y la humanidad. En tales circunstancias, se requiere de un nuevo planteamiento educativo y cultural de indudable carácter humanista para comprender y dar respuesta, desde el propio individuo, a los nuevos desafíos que plantea la sociedad del futuro y en el que la universidad debe implicarse necesariamente.

A este propósito, cabe citar el emotivo discurso que pronunció Doris Lessing, la reconocida novelista británica de la multiculturalidad, en la ceremonia de entrega de los Premios Príncipe de Asturias 2001, en el que evoca con nostalgia lo que ella llama la *excelencia de antaño*, diciéndonos que hubo un tiempo, al parecer muy lejano, en el que

existía una figura respetada, *la persona culta*, quien recibía una educación que difería poco de un país a otro, pero era muy distinta a la que conocemos hoy. Las universidades del siglo XVIII tenían un plan de estudios mucho más completo que las actuales, fundado en los principios básicos de la lengua, el derecho, el arte, la religión y las matemáticas. Esta educación básica, de por sí densa y profunda, sólo era una faceta del desarrollo personal que se completaba con la lectura. Hoy, en cambio, la educación humanista está desapareciendo —afirma Doris Lessing—,

Cada vez más los gobiernos [...] animan a los ciudadanos a adquirir conocimientos profesionales, mientras no se considera útil para la sociedad moderna la educación entendida como desarrollo integral de la persona [...]. Esto ya no existe [...]. Ha desaparecido la cultura que una vez unió a Europa con sus vástagos de ultramar.

Doris Lessing concluye su discurso con una nostálgica referencia a la España de las tres culturas, Al Andalus, una época en la que casi llega a alcanzarse la utopía de la convivencia multicultural en el marco de un humanismo arraigado profundamente en la sociedad de aquellos tiempos:

Cuando me siento pesimista por la situación del mundo, a menudo pienso en aquella época, aquí en España, a principios de la Edad Media, en Córdoba, en Granada, en Toledo, en otras ciudades del sur, donde cristianos, musulmanes y judíos convivían en armonía, poetas, músicos, sabios, todos juntos, admirándose los unos a los otros, ayudándose mutuamente. Duró tres siglos. Esta maravillosa cultura duró tres siglos ¿Se ha visto algo parecido en el mundo? Lo que ha sido puede volver a ser.

En realidad, Doris Lessing apunta al centro de la cuestión. En esta época de desconcierto se hace necesario un planteamiento humanista, integrador, en el marco de la formación académica universitaria. Sin duda, la realidad de los avances científicos y tecnológicos de nuestro tiempo requieren de una comprensión más profunda en sus dimensiones sociales y humanas; incluso, la propia situación de cambio acelerado en la que estamos viviendo nos lleva a darnos cuenta de que también los fenómenos sociales y humanos pueden ser objeto de estudio científico y de intervención tecnológica. Se

trata, por lo tanto, de humanizar la educación, teniendo en cuenta de que la competitividad, que afecta a todos los órdenes de la vida, no puede obviar una de las misiones de la universidad que es la preservación de los valores culturales, como depositaria de la memoria del pasado, a la que hoy debe añadirse la búsqueda de un saber integrador que articule todas las ciencias. En esta época de masificación la tarea del momento consiste, sobre todo, en hacer posible la individualidad en el seno de la colectividad indiferenciada. Se trata nada menos que de habilitar al estudiante para defenderse de la deshumanización a la que puede conducir el desarrollo tecnológico y científico.

Un planteamiento como este podría hacer pensar que las humanidades entran en conflicto con la noción de progreso y es, quizás, este prejuicio el que contribuye en gran medida a la alta profesionalización de las universidades en detrimento de las humanidades. De hecho, las humanidades son inútiles si por utilidad se entiende la participación directa e inmediata en el proceso de generación de riqueza o de producción de bienes de consumo. La tecnología moderna, pese a su acelerado desarrollo, nos ha entregado un mundo en el que el medio vital ha sido gravemente contaminado, en el que las relaciones humanas se han deteriorado casi sin remedio debido a la explotación y la competitividad, en el que la libertad individual se ha visto reducida a sus expresiones más exteriores y superficiales. Es evidente, por lo tanto, que las humanidades se avienen mal con la especialización, en la medida en que ésta amenaza desvincular a sus objetos del contexto global al que pertenecen y fuera del cual pierden su sentido más genuino.

Tales son algunos de los planteamientos básicos, de indudable raigambre ética, en los que se enmarca la reflexión y el debate sobre la futura formación universitaria en el ámbito europeo y mundial, en una época en la que más que nunca es necesario compatibilizar el desarrollo científico y tecnológico con un concepto contemporáneo de formación humanística. Como dice Fernando Savater, comentando el ensayo *Normas para el parque humano* del filósofo alemán Peter Sloterdijk:

La cuestión quizás no consiste en cómo salvar contra viento y marea el modelo humanista tradicional sino más bien cómo *reinventar* lo humano —es decir, una sociabilidad amistosa que repudie mayoritariamente la tentación feroz de la

violencia intra-específica— a partir de un nuevo planteamiento persuasivo [...] (2001: 2).

Se trata, por lo tanto, de fomentar la comprensión (o la fe en la comprensión) para acallar la locura de la violencia, la sinrazón de la intolerancia y la xenofobia, que amenaza la convivencia en nuestra sociedad multicultural, porque en el fondo el contacto humano no admite sustituto cuando se trata de reducir las barreras entre culturas diferentes. Así pues, desde una perspectiva humanista, el reconocimiento del otro constituye el primer paso para que las relaciones sociales tengan como base la tolerancia recíproca en una construcción cultural o multicultural.

Por otra parte, es evidente también que una formación humanista debe inculcar en los estudiantes un sentido de la responsabilidad y un espíritu emprendedor frente a los desafíos que demanda la contemporaneidad. Los estudiantes deben comprender que son un sector privilegiado de la sociedad y que, por tanto, tienen que estar dispuestos a asumir sus obligaciones como contrapartida a las ventajas materiales e intelectuales de las que son beneficiarios. A este respecto, cabe recordar aquí el trabajo de la comisión independiente presidida por Jacques Delors, encargado por la UNESCO en 1993. En su informe final publicado en 1996 bajo el título *L'Education. Un trésor est caché dedans*, el equipo de prestigiosos educadores destaca cuatro pilares fundamentales como base del proceso del aprendizaje: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a convivir con el otro y aprender a ser. Federico Mayor añade una quinta tarea de especial relevancia en el mundo actual: *aprender a emprender*. Mayor Zaragoza considera que la dinámica de nuestra época exige que los graduados universitarios contribuyan a la creación de empleo y al bienestar de los demás. Ya no se trata de reclamar empleo a la Administración sino de generarlo, potenciando la iniciativa personal: "al *atrévete a saber* horaciano, hay que añadir ahora el *saber atreverse, aprender a emprender, atreverse a arriesgarse*"(1996: 14).

En esta línea se sitúa el imperativo de *reinventar lo humano* postulado por Fernando Savater más allá del modelo humanista clásico, aún cuando en la actualidad la formación educacional no es ajena a la tradición del humanismo, si consideramos que esta tradición potenció desde siempre la interrelación cultural en el ámbito europeo. Desde la Edad Media y, sobre todo, en el humanismo renacentista era práctica común la movilidad de estudiantes y académicos a lo largo y ancho de Europa. Es lo que se llamó

la *peregrinatio* y, en este contexto, Montaigne fue uno de los primeros humanistas en alabar el valor educativo de los viajes, considerado como la culminación de la educación humanista. El contacto con otros países e ideologías agudiza el ingenio, ensancha los horizontes culturales y adiestra a los jóvenes en el uso de las lenguas extranjeras. La *peregrinatio academica*, entendida como un viaje realizado por estudiantes y profesores por un país o países europeos con el propósito del estudio, y de interrelación cultural, es una práctica reactualizada en nuestros tiempos a través de programas concretos, potenciados por la Unión Europea. Tal es el sentido del Programa SOCRATES/ERASMUS que reivindica la vieja tradición de la *peregrinatio academica* como parte esencial del desarrollo integral de estudiantes y profesores a través del contacto directo con otras lenguas y otras culturas.

Desde siempre, la obra de los humanistas de un país concreto se definió como *europaea* y a ello contribuyó, sin duda, el hecho de que hasta el siglo XVII todas las universidades enseñaban en latín y los planes de estudio y los títulos eran los mismos. Un estudiante podía, por tanto, comenzar sus estudios en una universidad, generalmente la más cercana, y continuar en otra o en varias otras. Hoy la diversidad de lenguas que amenaza convertir a la Unión Europea en una Torre de Babel plantea un serio problema en relación con la conveniencia de adoptar una o varias lenguas vehiculares. Pese al reiterado propósito de respetar la diversidad y la pluralidad lingüística, este problema se agudiza con la incorporación de los 13 estados candidatos que doblan las 11 lenguas oficiales que hay en la actualidad. A este propósito, Andrés Ortega en su artículo *Do you speak French?* se pregunta: “¿Realmente se puede hacer federalismo, incluso una Unión más avanzada con 22 lenguas en las instituciones de la futura Unión? La democracia lo exigiría. La eficacia lo impide” (2000: 2). En todo caso, pese a los problemas planteados se trata de propiciar la conciencia de pertenecer a un espacio cultural y social común, del mismo modo como lo plantearon los humanistas clásicos, reforzando el sentimiento de una identidad europea sin obviar la unidad plural que la constituye, incluida la diversidad de lenguas, con la carga cultural que el lenguaje comporta. En esta línea se inscribe el pensamiento de Doris Lessing, concebido como utopía de la convivencia y de la tolerancia, valores gravemente amenazados por la hostilidad hacia los sistemas de creencias y costumbres de otros pueblos, situación que

se acentúa en la actualidad por las migraciones hacia Europa fundamentalmente en busca de trabajo pero también de formación.

En este marco se sitúa la *Declaración de Bolonia*, suscrita por 29 países europeos y firmada en junio de 1999. Este importante documento recoge un plan de acción que define los aspectos clave para la creación de un *Espacio Europeo de Educación Superior*, y que recoge la filosofía y el espíritu de la *Declaración de la Sorbonne* fechada en mayo de 1998. Se parte del supuesto de que la Unión Europea no puede ser concebida sólo como mercados económicos, comerciales y financieros, sino que se debe construir también la Europa del Conocimiento. Se trata de crear, en primer lugar, un espacio de educación superior que fomente la movilidad, la cooperación y el mercado de trabajo sin fronteras; en segundo lugar, se pretende que el sistema universitario europeo sea competitivo a nivel internacional y que atraiga a estudiantes de todo el mundo. La principal dificultad para la realización de estos objetivos de integración educativa son las diferencias sustanciales de los sistemas de educación de los diversos países que integran la Unión Europea. Por ello se pretende, *no* unificar contenidos sino integrar los distintos sistemas de educación en el marco de un proyecto universitario común. Esto es, dotar de una estructura similar a las titulaciones, articular los ciclos de la carrera académica y establecer un sistema de créditos generalizado que permita la transferencia, la acumulación curricular y una lectura clara de la formación del estudiante, tal como lo establece el *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos* (ECTS), que se viene utilizando en el Programa SOCRATES/ERASMUS desde hace más de una década.

Hay que tener en cuenta que en octubre de 1998 se celebró en la sede de la UNESCO, la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, que concluyó con la aprobación, firmada por representantes de 180 países, de dos importantes documentos básicos para la transformación de la educación superior y para la formación integral del estudiante universitario. Se trata de *La Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción* y *Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Texto que tiene su antecedente en el *Documento de política para el cambio y el desarrollo en la educación superior*, preparado por la UNESCO en 1995, y discutido en las cinco conferencias regionales preparatorias de la Conferencia Mundial celebradas, entre 1996 y 1998, en La Habana

(para Iberoamérica y el Caribe), Dakar (para África), Tokio (para los países asiáticos), Palermo (para Europa, Estados Unidos y Canadá), y Beirut (para los países árabes).

Como se puede constatar, la transformación de la educación superior es una preocupación mundial, y los parámetros de esta transformación no están lejos de los postulados integradores y generalistas que demanda una formación humanística abierta a la pluralidad y a la convivencia intelectual y profesional. Sin duda, hay consenso en la comunidad internacional sobre el papel que debe desempeñar la educación superior si queremos que la Sociedad de la Información se convierta en una auténtica Sociedad del Conocimiento. A este respecto, George Steiner no se cansa de repetir que nunca como ahora ha habido tanta información y tan poco conocimiento. La diferencia entre la “Sociedad de la Información” y la “Sociedad del Conocimiento”, que propugna la *Declaración de Bolonia*, es que entre uno y otro proceso está el aprendizaje, en el marco de una formación humanista que reivindique para el estudiante la conciencia de su papel participativo en la transformación social y productiva. No se trata, por lo tanto, de manejar información, sino de convertirla –a través del aprendizaje– en conocimiento, única manera que le permitirá tomar decisiones y desarrollar acciones de futuro, siempre en el marco de la pertinencia, la calidad y la internacionalización que proponen tanto los documentos de la Conferencia Mundial como la *Declaración de Bolonia*.

De acuerdo con lo señalado y a modo de síntesis, no cabe duda de la pertinencia de una formación humanística para la construcción de la Sociedad del Conocimiento como instrumento para lograr un desarrollo humano sostenible. En este sentido, los debates aquí expuestos revelan la conciencia que existe en la actualidad sobre este tema y, sobre todo, el papel de liderazgo que deben asumir las instituciones de educación superior en los tiempos actuales. A este propósito concluimos con la siguiente propuesta de la Conferencia Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI convocada por la UNESCO en 1998:

La educación superior ha dado sobradas pruebas de su viabilidad a lo largo de los siglos y de su capacidad para transformarse y propiciar el cambio y el progreso de la sociedad. Dado el alcance y el ritmo de las transformaciones, la sociedad cada vez tiende más a fundarse en el conocimiento, razón de que la educación superior y la investigación formen hoy en día parte fundamental del desarrollo cultural, socioeconómico y ecológicamente sostenible, de los individuos, las comunidades y

las naciones. Por consiguiente, y dado que tiene que hacer frente a imponentes desafíos, la propia educación superior ha de emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea, que en la actualidad vive una gran crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigadas.

Bibliografía

- Babelia. 2001. Contra la Intolerancia. *El País*, 10 de noviembre de 2001.
- Barceló Larrain, J. et al. 1997. *Diálogos sobre universidad*. Santiago de Chile: Corporación Cultural Rector Juvenal Hernández Jaque.
- Comisión Europea. 1995. *Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y Aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones Oficiales de las Comunidades Europeas.
- Association of European Universities. 1998. *University Responsibility for European Cooperation and Mobility*. Genève: CRE.
- Delors, J. 1996. *L'Éducation. Un trésor est caché dedans*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- Declaración de la Sorbonne. 1998. [Documento de Internet en <http://www.crue.org>].
- European Round table of Industrialists. 1994. *Education for Europeans. Towards the Learning Society*. Brussels: The European Round table of Industrialists (ERT).
- Lessing, D. 2001. Discurso pronunciado en la ceremonia Premios Príncipe de Asturias 2001. [Documento disponible en Internet en <http://www.fpa.es>].
- Mayor, F. 1994. *La mémoire de l'avenir*. Paris: Editions UNESCO.
- Mayor, F. 1996. *Conferencia regional sobre políticas y estrategias para la Transformación de la educación superior en América Latina*. La Habana: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1995. *Documento de Política para el cambio y el desarrollo en la Educación Superior*. Paris: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. 1998. *Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción y Marco de acción prioritaria para el cambio y el desarrollo de la educación superior*. Paris: UNESCO. [Documento disponible en <http://www.crue.org>].

Ortega, A. 2000. Do you speak French? [Documento disponible en Internet en <http://www.elpais.es>].

Ridders - Symoens, H. de (eds.). 1994 - 1999. *Historia de las universidades en Europa*. Vols. I. y II. Bilbao: Servicio Editorial Universidad del País Vasco.

Savater, F. 2001. ¿Educar o domesticar? *El País*, Jueves 5 de abril de 2001. [Documento de Internet disponible en <http://www.elpais.es>].

Secretaría del Consejo de Universidades. 2000. *Declaración de Bolonia. Documento de información y debate*. Madrid: Secretaría del Consejo de Universidades. [Documento disponible en <http://www.crue.org>].

GÉNERO POLICÍACO EN LA ERA POSTMODERNA

M^a Cristina Santana Quintana

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

El relato policíaco en la era moderna se basaba en un canon tradicional, en donde se revelaba la verdad por medio de la razón. Su finalidad era vencer resistencia del enigma y acceder a la plenitud de lo inteligible, reincorporando lo real. Pero en la novela policíaca postmoderna la verdad o el triunfo de la razón se resiste, dando paso al triunfo del simulacro, se establece una ambigüedad intermediaria entre verdad y simulacro, dominando una estructura sin sujeciones morales y sin preservación del orden.

La novela policíaca de esta era postmoderna parte del tramado propio del género policíaco, para luego colocarse igualmente fuera del género, utilizando sus propios procesos de descomposición, de deconstrucción permanentemente y accediendo a nuevas representaciones y distintas vertientes del sentido.

Abstract

Modern detective stories were based on traditional norms, where the truth was revealed through the reasoning. Their subjective was to overcome enigmas and to reach complete understanding, returning to reality. However the postmodern detective story, truth and reasoning are not important and yield to simulacrum, thus giving rise to ambiguity, where morality social order are not usually present.

Although postmodern detective stories function as detective stories within the traditional norms of the genre, they also wrote beyond these limits, making use of their own decomposition and deconstruction processes thus achieving new meanings.

1. Era postmoderna

El concepto ‘postmoderno’ no es una creación de teóricos, o de artistas o de filósofos, sino que es más bien la realidad y el mundo en el que se vive que se ha convertido en postmoderno. Este pensamiento se muestra como el foco de nuestro entendimiento e indica una expresión fundamental del presente. Es muy difícil delimitar el significado de este concepto, pues como dice J.F. Lyotard, “la postmodernidad parece ser más propiamente una sensibilidad, un estado de ánimo; una encrucijada, más que una época” (Lyotard 1987: 13).

Detrás de este concepto se ha originado una situación de varias interpretaciones y necesidades, y son a todos estos problemas a los que la postmodernidad intenta responder; pero es necesario dejar claro que no crea esta situación, sino que la observa y reflexiona sobre ella.

1.1. Límite entre ficción y realidad

En el mundo actual, existe la evidencia de que el sentido de realidad se ha hecho más discontinuo, más inconcluso y cada vez más parecido a la ficción. Los hombres se cuentan historias que asimilan, haciendo una composición de lugar y luego las cuentan a otra gente, y así sucesivamente. Con la ayuda de los medios de comunicación, la sociedad está inmersa en un mundo de información que procede de diversas fuentes, en donde todo es accesible y puede convertirse en verdadero. La realidad se ha transformado en algo que no podemos ni experimentar, y que la dotamos a través de imágenes imaginarias con significado. Y es que a veces no se quiere describir el mundo como es realmente, sino a medio camino entre los sueños, las obsesiones, las confusiones y las distorsiones personales.

Esta disposición crea una verdad quizás mucho más real que la propia realidad, y es que vivimos en un mundo en donde la ficción se ha vuelto más verdadera que la propia realidad. Así, por ejemplo, el tema de historias ficticias y de películas donde se mostraba el ataque de la ciudad de New York por terroristas, situación aparentemente irreal, se ha convertido en realidad, las torres gemelas destruidas por el choque de aviones contra ellas. *El límite entre ficción y realidad* se ha traspasado.

El capitalismo tardo-industrial ha generado nuevas tecnologías de la información, redes interconectadas que han subordinada la palabra a la imagen, a lo *audiovisual*. Los medios de comunicación han hecho estallar, además, la percepción del espacio y el tiempo, y tenemos acceso a la *simultaneidad*. En palabras de M.J. Palmero, “*la producción de informaciones se multiplica haciendo imposible que arañemos un ‘solo sentido’ a lo que sucede*” (Guerra Palmero 1996: 78-79).

El mundo esta cambiando vertiginosamente, en donde se vive de forma heterogénea, marcado por las diferencias. Como dice J. F. Lyotard vivimos en un mundo ecléctico, donde el eclecticismo es el grado cero de cultura general contemporánea, pues: “oímos reggae, vemos un western, comemos una hamburguesa de MacDonald a mediodía y un plato de cocina local por la noche, nos perfumamos en Tokio a la manera de París, nos vestimos al estilo retro en Hong Kong, y el conocimiento es materia de concursos televisivos” (Lyotard 1987: 17).

1.2. Pluralidad

La era postmoderna se caracteriza, por tanto, por su *pluralidad*, en donde no se admite una fundamentación única, ni última ni normativa. La forma de vida actual está compuesta de elementos, opiniones y estilos de carácter diverso, y la cultura procura conciliar estas diferentes doctrinas, sin llegar a posiciones extremas. Quizás es un momento de cambio, y de evolución o de continuidad, pero la postmodernidad obliga a adaptarse y a vivir en el mundo actual con la diversidad, pues la humanidad se ha dado cuenta de que la vida sólo es posible en la pluralidad.

Los marcos de referencia se desvanecen y los principios morales de la modernidad se relativizan, en tanto que el presente postmoderno se convierte en algo ahistórico, inmóvil, en un espacio que todo lo alberga, ámbito en el que, sin diacronía alguna, todo existe y es; se acepta el pluralismo, porque ya no hay la creencia de que hay o debe una forma única de identidad humana verdadera.

2. Literatura postmoderna

A esta nueva forma de vivir le corresponde una literatura, que rechaza el afán de dictadura cultural, y criterios de evaluación, permitiendo la coexistencia de diversas tendencias. Aparece relacionada con una cierta rebelión contra la tradición hermética y académica de los modernos, pues se reivindica que el arte tiene que acabar con el deseo de la autonomía. Se practica una pluralidad fundamental de lenguajes, de modelos y de procedimientos, y todo en un mismo trabajo, pues su ideal no es la uniformidad, sino la diversidad.

La literatura postmoderna busca la novedad y la originalidad, la recuperación de determinadas formas tradicionales, salir del presente y usar el pasado como archivo de comportamientos. Se busca un impulso renovador que desmimetifique las formas, destruya las convenciones, las normas y las instituciones. La característica principal de esta nueva literatura radica en que cierra "*die Kluft zwischen Künstler und Publikum... oder, in jedem Fall, zwischen Professionalismus und Amateurtum*" (Fiedler 1994: 69), entre el abismo que existía hasta ahora entre *el arte y la diversión*, entre cultura de élite y de masas, lo intelectual con lo romántico, sentimental y popular, y lo real con lo ficticio. Se rompe esa barrera entre literatura de cultura de elite y la literatura de

entretenimiento, que determinaba la literatura moderna; lo que antes era esotérico y de élite, se ha convertido ahora en esotérico y popular.

Por este motivo, la literatura postmoderna busca formas literarias hasta ahora excluida por ser consideradas *subliteratura o literatura de masas*, y comienza justamente con una vuelta enérgica de *la cultura de los géneros populares*, justamente modelos que rechazaban las convenciones, las normas y las instituciones del modernismo estético. Pero de ninguna manera se trata de volver a su forma tradicional, sino que la novela postmoderna se desvincula de las reglas propias del género, creando nuevas combinaciones y haciendo ambiguo el deslinde del género.

3. Género policíaco postmoderno

Uno de los géneros más utilizados dentro de los escritores considerados postmodernos, es el policíaco. El modelo de la estructura de género policíaco tradicional tenía que ser reconocido de una forma clara y evidente en su construcción, por lo que el texto tiene que ser transparente y proporcionar las reglas a las que se ajusta su género, como son sus reglas fijas: la existencia de un cadáver, los indicios o marcas dejadas por el criminal, un móvil, la presencia de un detective, un error del asesino, la captura del criminal, y, finalmente, el restablecimiento del orden social, donde la verdad y el bien siempre tienen que triunfar .

La novela policíaca postmoderna se inspira en el género policíaco y en sus características propias, pero al mismo tiempo se opone a ella. Así parte del tramado propio del género, incluyendo las reglas fijas exigentes, antes nombrada, para luego colocarse igualmente en *un 'afuera' especular del género*, para expresarse en sus propios procesos de descomposición y de deconstrucción permanentemente, accediendo a nuevas representaciones y distintas vertientes del sentido.

3.1. Metaficción

En la modernidad el relato policíaco proponía la revelación de la verdad por medio de la razón. Su finalidad era vencer resistencia del enigma y acceder a la plenitud de lo inteligible, reincorporando la realidad. G. Williams expone que una regla propia de la novela policíaca “*ist das Erfordernis eines Darstellungsstils von strengen erzählerischen Realismus, das Beschwören einer Realität, das Spürenlassen des Aroms einer Wirklichkeit, die dem Leser, wenn nicht vertraut, so doch in ihrem Funktionieren*

als Wirklichkeit jederzeit plausible ist” (Williams 1993: 234), ya que sobre la base de esta realidad, el lector percibe el miedo de los crímenes ocurridos, y se mantiene la tensión de la trama hasta llegar al final donde se resuelve y se llega al disfrute.

En el relato policíaco postmoderno, la verdad o el triunfo de la razón se resiste, se establece una ambigüedad intermedia, entre verdad y ficción, dando paso al triunfo del *simulacro* y al engaño. La verdad revelada, por tanto, se oblitera, florece la crueldad y el mal que se resiste a la inteligibilidad y la claridad, y se muestra una estructura de dominio sin sujeciones morales y sin preservación del orden, que existe como una segunda realidad entre los intersticios del orden y lo real, la fascinación y la gratuidad del asesinato.

En la era postmoderna se pone en duda la literatura como expresión de la realidad, quizá porque también se duda de la existencia de esta categoría. Así pues, la ficción en una novela policíaca postmoderna transforma la realidad y el resultado es otra realidad que pone al alcance del lector nuevas perspectivas y verdades, ofreciendo múltiples lecturas e interpretaciones, que producen efectos vitales que difícilmente se logran en la vida misma.

Numerosos procedimientos narrativos demuestran cómo la ficción consigue lo que no puede la vida misma: anticiparse a los hechos, saberlo todo, obligar a ver, realizar lo imposible, convocar personajes insólitos, personificarlos. La unión de estos elementos inconexos da lugar a un arte que refleja fielmente el caos en el que vivimos, nuestra forma de entender el mundo y de acumular experiencias.

3. 2. *Obra abierta*

La novela policíaca tradicional se reconocía como moralista, pues al final de la historia siempre tenía que restablecerse el orden social, donde el bien tenían que triunfar. El tema base de la novela policíaca era, por tanto, el mundo bueno, acabar con la inseguridad, con la amenaza y el caos, y descubrir y repudiar al pecador, ya que los valores sociales tenían que ser restaurados.

Sin embargo, en la novela postmoderna, la obra permanece *abierta* y queda por ser un manual de cuestiones sin respuesta, terminando la obra en inseguridad y desconcierto. El texto termina con varios significados posibles que se contrarrestan y se contradicen, y es que su significado es indeterminado, ya que no busca la unidad, o la

coherencia. U. Eco opina que una obra es abierta porque tiene la “posibilidad de ser interpretada de mil modos diversos sin que su irreproducible singularidad resulte por ello alterada. Todo goce es así una interpretación y una ejecución, puesto que en todo goce la obra revive en una perspectiva original” (Eco 1984: 74).

Realmente la novela policíaca, es decir, el relato del crimen representa sólo un vehículo para colocar una historia, una búsqueda, y un autor puede cambiar completamente esa historia con su forma de narración, mostrando diferentes aspectos de la vida, múltiples lecturas e interpretaciones.

El texto policíaco postmoderno puede comenzar como ‘si fuera’ una novela policíaca, pero realmente es eso “como si fuera”, ya que retoma la forma clásica del género y remimifica sus convenciones, para convertirla, en definitiva, en un texto que posibilita unir las diferencias entre arte y entretenimiento, característico de la literatura postmoderna. El carácter de juego de esta nueva literatura es un hecho y el lector de una novela policíaca se encuentra como un jugador del autor en el medio de lo que sucede, y ya desde las primeras líneas de la historia se introduce en un laberinto apasionante y excitante.

3.3. Ironía: expresión de disconformidad

La contradicción, la ironía y la parodia son una constante en el género policíaco postmoderno, que ayudan en este juego de seducción y que cuestionan todas las nociones estándar que existían en la novela policíaca tradicional. El escritor postmoderno utiliza estos elementos para poder contemplar el mundo desde un distanciamiento enriquecedor, y para expresar su radical disconformidad, sobre todo de la imposibilidad del ser humano de comunicarse a causa del deterioro del entorno que le rodea.

Este nuevo intelectualismo descubre nuevos objetivos, y con la ayuda de la ironía y la parodia, el autor logra uno de los posibles objetivos de la novela postmoderna: el desenmascaramiento de toda convencionalidad viciada y falsa, existente en el marco de todas las relaciones humanas. Esta perspectiva de lo cómico, lo satírico y lo grotesco tiene un significado especial en los textos postmodernos, “*they transform the fantastic into a critical perspective that shows up discrepancies and is oriented towards the 'real', the social reality, and thus give back to the fully fantasized text the dichotomy between the real and the fantastic*” (Hoffmann 1982: 344).

En definitiva, se trata de encontrar, quizá, un nuevo sentido al mundo y a las relaciones humanas auténticas, una vez que la ironía haya acabado con la hipocresía y lo convencional.

3.4. *Medio de evasión*

La novela policíaca postmoderna aunque hoy llegue, en ocasiones, a expresar la ambigüedad y el misterio de nuestra existencia, no aspira a una búsqueda crítica del significado y de la verdad, sino que ansía la estimulación a la lectura, a las ganas del texto en sí, las ganas de leerlo.

En el pasado, el género policíaco no ha sido valorado porque se deducía que no representaba obras originales, pues solían ser variaciones de un modelo conocido, pero es quizás aquí donde se encuentra la novela postmoderna, en tomar la decisión de elegir una bifurcación de ese modelo, y buscar en ella un verdadero nivel estético; siempre sin olvidar su finalidad fundamental, que es en definitiva divertir, pues se trata de una pura *novela de imaginación*.

Sin ninguna duda, y cualquiera que sea su naturaleza, el género policíaco constituye un medio de evasión, una manera de pasar el tiempo y es que su fin, es que el lector pueda abstraerse “de la vida activa y productiva, y, en la medida de lo posible, de perder contacto con esta vida, de olvidar sus preocupaciones, de no pensar más que en la historia relatada. La evasión y el descanso intelectual constituyen, naturalmente, uno de los principales factores del éxito del género policíaco” (Eco 1984: 210).

3.5. *Carácter único*

Como podemos observar la novela postmoderna coloca el género policíaco en una posición totalmente ambigua, con la posibilidad de pensar en un sistema abierto en donde se entremezclan y coexiste lo que es incompatible, con una capacidad de mezclar lo inconciliable, por lo que alcanza una complejidad nueva en la experiencia estética. Se ofrece un instante de desconcierto, horror, placer, o asombro ante un final inesperado y novedoso, que desvanece las esperanzas de otro final previsible, estableciendo la intención fundamental de la obra postmoderna: *'lograr lo único'*. De ahí que la obra postmoderna se convierta en algo efímero, en algo único en un instante que el lector experimenta en un momento, y que luego se desvanece y de esta manera se intenta “la experiencia inmediata de un arte como hecho estético integral” (Vattimo 1995: 51).

Toda esta creación en un obra nos lleva a la *performatividad* en la creación, es decir, a una necesaria participación de la obra en sí con un público que debe apreciarla, connotarla y hacer posible el acto humano de la comunicación. Pero para el escritor postmoderno esa entendimiento no tiene necesariamente que llegar al momento cognoscitivo de inclusión en la verdad, como ya se ha observado, sino que puede quedar en el acto estrictamente sensorial, y en la denominación de agradable. Si unimos estos elementos junto con la deconstrucción del texto que rompe con los límites tradicionales y entremezcla los diferentes valores artísticos, surge un producto final que es mucho más novedoso y llamativo que los textos modernos. Y es que nos encontramos, finalmente, con una creatividad más libre y rica en matices, pues hay una libertad creativa absoluta, sin ninguna sujeción a una "escuela", "movimiento" o "institución."

Finalmente, decir que *este carácter único* de lectura tiene como consecuencia que el lector sienta y tome los motivos y las estructuras de la novela criminal como algo distinto a la de una novela convencional, ya que se lleva a cabo una nueva vía en el texto policíaco, creando una forma renovadora que puede llegar a revalorizar este género. Estamos ante una nueva forma de tratar el género policíaco desde la perspectiva de una era postmoderna, donde tiene lugar la pluralidad, la simultaneidad, y la ficcionalidad de la vida misma.

Bibliografía

- Cano L. y X. García, 1994. *El postmodernismo. Ese fachada de vidrio*. La Habana: Ciencias Sociales.
- Düsing, W. 1993. *Experimente mit dem Kriminalroman: ein Erzählmodell in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang.
- Eco, U. 1984. *Obra abierta*. Barcelona: Ariel.
- Fiedler, L.F. 1994. Überquert die Grenze, schließt den Graben!. Über die Postmoderne. *Wege aus der Moderne: Schlüsseltexte der Postmoderne-Diskussion*. W.Welsch: Berlin: Akademie. 69.
- Guerra Palmero, J.M. 1996. Breve nota sobre la postmodernidad: lugares comunes e implicaciones. *Ateneo I*: 78-79.

- Hoffmann, G. 1982. The Fantastic in Fiction: Its 'Reality' Status, its Historical Development and its Transformation in Postmodern Narration. *REAL (Yearbook of Research in English and American Literature) 1*: 267-364.
- Lyotard, J.F. 1987. Qué fue la postmodernidad. *Quimera 59*: 13-21.
- Mandel, E. 1984. *Delightful Murder. A Social of the Crime Story*. London: Pluto Press.
- Vattimo, G. 1995. *El fin de la modernidad: Nihilismo y hermenéutica en la cultura postmoderna*. Barcelona: Gedisa.
- Vidal Claramonte, M.C.A. 1990. *Hacia una Patafísica de la Esperanza. Reflexiones sobre la novela posmoderna*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Willems, G. 1993. Die postmoderne Rekonstruktion des Erzählens und der Kriminalroman. Über den Darstellungsstil von Patrick Süskinds *Das Parfum. Experimente mit dem Kriminalroman: ein Erzählmodell in der deutschsprachigen Literatur des 20. Jahrhunderts*. W. Düsing. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien: Lang. 223-244.

**“UN VACÍO EN NUESTRA ALMA” Y LUIS EDUARDO AUTE:
RECLAMANDO LAS HUMANIDADES Y LA MEMORIA COLECTIVA
DENTRO DEL CONTEXTO DE LA CULTURA POP ESTADOUNIDENSE EN
EL SIGLO XX**

David Shea

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Cuando el cantautor español Luis Eduardo Aute declara que “El Mayflower era patera de lujo” (Animaldos: 153), insinúa que compartimos unas referencias culturales claves que nos unen en la resistencia. Podría ser difícil, o incluso imposible, de cuantificar esta resistencia, pero sin una memoria colectiva, que corresponde al deber de las humanidades, andaremos cojeando sin rumbo. Basándose en unas poemigas, esta comunicación explora el debate sobre las humanidades en el desarrollo del campo filológico dentro de un mundo cada vez más influido por cuestiones de mercado. A estas alturas de la historia, podemos preguntarnos, exactamente, como hace la periodista y filósofa Martha Bayles ¿qué es eso de venderse y cómo se controla la comercialización?

Abstract

The multifaceted Spanish artist Luis Eduardo Aute offers a good example of how a unique, innovative creator can “rage” against the consumer machine while somehow working within it. His career which spans almost four decades has been taken up with the questioning of our collective cultural memory. In a cross-cultural context, Aute challenges the tenets of the popular US theorist Martha Bayles who puts her faith in the free market as a measure of salvation in the cultural forum. In his work, Aute often asks the same questions as Bayles concerning who could resist commercialization and who controls this powerful mechanism. Aute seems to side with the humanities and our collective memory as the ultimate cultural tools worth saving. In this paper, Aute is considered as a renegade voice of reason in this debate.

“No quiero tener que recordarles de nuevo que en un mercado de consumo masivo, una canción revolucionaria es cualquier tema que se canta uno a sí mismo. Pues ¡bienvenido a la revolución!”

—Utah Philips, cantautor y *wobbler*, predicando al público durante un concierto.¹

Una de las constantes en la música *folk* y pop norteamericana durante el siglo XX ha sido la lucha, por parte de una amplia sector de los artistas, en contra de lo que consideran la corrupción de la canción por medio de su comercialización. Intentan siempre no “venderse” y esto implica un alejamiento de la máquina del mercado. Varios autores hablan de la autenticidad, un concepto difícil de definir pero clave en la evolución de música de este género. En este trabajo, ofrecemos la obra del cantautor y artista polifacético Luis Eduardo Aute como producto y manipulador clave en este debate.

Ya en 1989, Lieberman habla de la “canción como arma” (“*My song is my weapon*”) para describir a los cantantes y compositores como Pete Seeger, Woody Guthrie y Sis Cunningham que defienden la radicalización de la cultura popular, los que luego tenían que enfrentar la ira y las sospechas del HUAC (Comité Investigativo de Actividades no Americanas) durante la época de la caza de brujas, cuando asociarse a cualquier grupo progresista podría llevarle a uno a un juicio que contradecía la propia Constitución estadounidense. Pero, hoy por hoy, podemos preguntarnos, exactamente, ¿qué es eso de venderse y cómo se controla la comercialización, este mecanismo tan poderoso que parece capaz de devorarnos a todos?

Muchos, como Seeger y el *Wobbly* Utah Phillips, citado anteriormente, son partidarios de la urgente necesidad de no rendirse ante las exigencias de un sistema que se ha desquiciado. Hablan de la memoria colectiva como una parte fundamental de la resistencia en un disco que graba en el año 1994 con Ani DiFranco, titulado *The past didn't go anywhere* (El pasado no ha ido a ningún lado).

De la misma manera, la cantante de blues Barbara Dane, en cambio, define la canción de resistencia de una manera más sencilla pero no menos inspirada: “la canción protesta no sólo cuenta la historia de los hechos, sino que intenta efectuar cambios en la propia historia” (*Paredón* 1970: 1).

Para equilibrar esta discusión sería interesante considerar el trabajo de una crítica neoyorquina que piensa no sólo que la culpa no la tenga la sociedad de consumo, sino que la solución estriba precisamente en el mismo mercado. O así escribe Martha Bayles en su complejo tomo dedicado a la historia y crítica de la música pop. El título, *Hole in our soul: The Loss of Beauty and Meaning in American Popular Music* (Vacío en nuestra alma: la pérdida de belleza y significado de la música popular americana) viene del viejo dicho que ella misma recuerda en sus párrafos iniciales “si no te gusta el blues es que tienes un vacío en el alma” (1994: 14).

Lo que Bayles considera pérdida se refiere al declive de la música pop hacia lo que ella llama “las morbosas bromas de columna” de Madonna y de ahí a la canción del rapero Ice Cube sobre *The Nigga Ya Love to Hate* y de ahí otro salto a las gráficas cuentas de violación, mutilación, asesinos en serie, canibalismo y necrofilia de aquellos que le dan al rock duro y de ahí al “odio étnico y racial” que ahora alcanza al punk

británico, al pop americano y al rock neo-nazi alemán. “Sin perdón” – concluye su inventario de decadencia – “tendría que decir que todo esto me da asco” (1994: 4).

Bayles lamenta la falta de literatura seria disponible acerca de la música “pop” fuera de la cobertura de la revista *Rolling Stone*. Aparte de tres libros claves, *The Sound of the City* (1970) de Charlie Gillett, *Rock’n’Roll is here to Pay* (1979) de Reebee Garafalo y Steve Chapple, y *The Mansion on the Hill, Dylan, Young, Geffen, Springsteen and the Head-on Collision of Rock and Commerce* (1997) de Fred Goodman, ha habido pocos estudios importante acerca de la industria de la música. Y, como comenta este autor, el producto cultural más exportable de los Estados Unidos es su música.

De estos tres estudios, el libro *Rock’n’Roll is here to Pay* es el más académico, lleno de estadísticas y cifras que cuentan cómo la música se convierte en una industria internacional. Profesor de comunicación de la Universidad de Massachussets (campus de Boston), Garafalo sostiene que dicha industria sólo se mueve a base de grandes inversiones y que al final, controlan el mercado unas pocas multinacionales grandes, denominadas en el libro como las “majors,” con sabor a mafioso. Abundan acrónimos como RCA, ASCAP y BMI que luchan entre sí a tal fin (1978: 46-48). El resultado de esta triste historia es la falta de autonomía por parte de los propios artistas. Tenemos, por ejemplo, el caso de John Denver, ya fallecido, que organizaba conciertos en contra de la matanza de la ballena y a favor de la paz, mientras la compañía discográfica que promocionaba sus canciones, la RCA, era parte de una multinacional que vendía 60.000 productos y estaba íntimamente ligada al poder militar estadounidense. La misma compañía conseguía millones de dólares en contratos de defensa nacional (1978: 215). O como dice Keith Richard de los *Rolling Stones*:

Descubrimos que la pasta que ganamos grabando con DECCA [otra casa de discos] la invertían los jefes en pequeñas cajas negras que la fuerza aérea estadounidense lleva en sus aviones para bombardear Vietnam de Norte. Cuando nos dimos cuenta de esto, perdimos los estribos. Ya basta. Te enteras de que estás matando a miles de personas sin saberlo. Preferiría trabajar para la Mafia que para DECCA (XI).

El libro de Goodman podría ser la continuación lógica de *The Sound of the City* y *Rock'n'Roll is here to Pay*. En esta obra, sin embargo, el enfoque está en los medios de comunicación como la revista *Rolling Stone* que buscan su control también. Hay los artistas luchando contra el propio sistema para mantener algún control de sus propias trayectorias. La idea de que artistas millonarios como Dylan, Springsteen y Neil Young son rehenes a manos de sus patrones multinacionales, víctimas de su propia fama, sin poder hacer cualquier cosa espontánea, es difícil de aceptar (1997: 106-109). El autor sugiere que hay mundos pequeños, círculos reducidos que podrían funcionar fuera del interés de las grandes empresas. Ofrece el ejemplo de los *Grateful Dead*, que funcionaban al margen de la industria dando giras entre una comunidad subversiva y fumada de los denominados “*deadheads*” (1997: 42-46).

Pero la escena más escalofriante que presenta Goodman es una de las primeras ceremonias de inducción en el *Rock'n'Hall Hall of Fame*, una institución ubicada en Cleveland, que fomenta la noción horrenda de que la música y la contracultura se puede empaquetar de la misma manera que el béisbol y otros deportes. El hijo de Woody Guthrie, Arlo, fue elegido para aceptar el nombramiento en nombre de Woody, y entre tanto esmoquin y tanta farándula, la ironía de un ser como Woody Guthrie, rebelde por naturaleza, el que luchaba con todo su cancionero, no la perdió Arlo quien se dirigió a los invitados de esta manera: “no sé dónde estaría Woody esta noche, si estuviera vivo—dijo Arlo con una sonrisa mientras el aplauso se calmó— “pero les garantizo una cosa: no estaría aquí,”(1997: XIV-XV).²

Sin duda, el libro más significativo sobre la música pop y donde se ubica la canción de protesta en este panorama es el de Bayles, quizás porque no aborda la cuestión de la industria, al aceptarla como un hecho. El libro está marcado por la influencia de la Escuela de Frankfurt, la institución que dominó las primeras consideraciones académicas de la música pop y la cultura de masas en los años cuarenta. Según los grandes pensadores de esta tendencia, la cultura pop proporciona una conciencia falsa a una sociedad de masas absorta en una búsqueda obsesiva de satisfacciones utópicas prometidas por el capitalismo (1990: 301-319). Bayles acepta esta premisa pero pone su fe en el libre mercado.

El tema principal es la evolución del blues, la música que Bayles considera la más auténticamente estadounidense. Todo lo que le ha ido mal a la música pop

contemporánea puede encontrarse en la línea que divide el pop comercial blanco y el jazz afroamericano; ese es el criterio que elabora esta autora, que fue crítica de arte durante años del periódico *The Wall Street Journal*. Esta división es el resultado de lo que ella considera arte moderno, en el mejor sentido de la palabra. Bayles define esta división, o más bien la compara, con una especie de riña en una familia compleja en la que cada parte ha cogido algo de la otra sin darse cuenta o, en ocasiones, sin advertirlo y, a menudo, con resultados catastróficos para ambos. Ni siquiera la menor de esas consecuencias ha sido la pérdida de los caminos religiosos del jazz o la exaltación del sexo a lo que ella llama obscenidad.

Bayles tiene una tendencia, algo nefasta, a descartar todo un género de música con una sola frase. Así ataca todo lo que podría representar punk, sobre todo para los que la tocaban, diciendo que se trataba de puro nihilismo (1994: 306) y que no hay que confundir este nihilismo con el anarquismo que sugiere el británico John Savage (1991: 473).

Su conclusión está relacionada con este viejo dicho. Bayles cree y desea que la vitalidad del jazz tradicional rescate la música popular de eso en lo que se ha convertido. Cree que si volvemos a descubrir el blues, ese vacío de nuestra alma se llenará. Así Bayles invierte su fe en el mercado para salvar la música pop, sin caer en la tendencia de manifiesto libertario. Intenta seguir los pasos del historiador Jacques Barzun quien dijo que “ahora que entiendo esta forma de arte, no me gusta” (1974: 148).

Curiosamente la investigación que lleva a cabo Bayles sobre el trasfondo histórico de los problemas con la música contemporánea vuelve al rechazo del blues. Tras relatar la rivalidad entre Dionisio y Apolo sobre si la flauta del pastor o la lira era más apropiada para hacer la música de los dioses griegos y luego citar a Aristóteles y Platón sobre la subordinación del arte a la verdad, esta autora observa que “tan sólo en Occidente y tan sólo en los dos últimos siglos, el arte se ha situado en un pedestal que aún hoy se tambalea” (1994: 62).

Bayles traza una ruta de la elevación del arte hasta su propia verdad, lo que incluye la elevación del modernismo en sus variadas formas. Dos de ellas son identificadas como “modernismo extrovertido” y “modernismo perverso” (389). Lo mejor del jazz, insiste, fue un ejemplo del modernismo extrovertido. Sin embargo, fue

rechazado como arte serio por algunos elitistas culturales en parte por el racismo y en parte por ser demasiado popular para ser valioso. En su argumento, el declive de la música hacia la perversión puede encontrarse en este rechazo. Su razonamiento resulta a veces difícil de seguir y su tesis difícil de mantener en la mente por su intento de abarcar toda la música pop del siglo XX desde W.C Handy hasta John Cage pasando por Elvis Presley, Pink Floyd, Sid Vicious y Hammer. Apenas se escapa ninguna figura de la música en este denso libro.

Algunas de sus observaciones resultan desfasadas como, por ejemplo, cuando habla del “chic proletariado” de los Beatles (1994: 169-170) como una novedad y argumenta que la revolución de *rock ‘n’ roll* fue un hito más tecnológico que cultural y que el éxito de los Beatles radica en su conocimiento y en su deuda con las fuentes negras (176). Al mismo tiempo, al ruego hecho a los racistas y anglófilos y a artistas como Ice T y Madonna que no trabajan en la música sino en la publicidad “probar la resistencia al público al que normalmente no le gusta lo que hacen, pero que pueden verse forzados a prestar atención con la aplicación de la obscenidad a veces sexual y en ocasiones violenta” (1994: 336) y en otro capítulo añade:

[...] no necesito repetir que estar impresionado por estas aplicaciones no hace que una persona media se vuelva alguien mojigato o filistino. De hecho, estos artistas son los auténticos puritanos incapaces de ver el sexo como algo más que un intercambio vacío y sádico entre extraños. Y también son filistinos aquellos que van por ahí con su estúpida noción del arte creyéndola tan superior como todas las que hubo antes (1994: 290).

Bayles defiende la cultura pop y comenta que una obra que goza de éxito comercialmente no es necesariamente mala. Se opone a la censura con la creencia de que “nuestra única esperanza es darle la vuelta a lo que pasa ahora está en el mercado”. Y se declara a favor del multiculturalismo y sólo porque “la mayoría de las culturas que no pertenecen a Occidente no conciben al arte como algo que yace bajo la moralidad” (376). Para Bayles la respuesta, de alguna forma, está en el propio mercado y mantiene que la buena música va a perdurar pero queda la duda: ¿hasta dónde llega el compromiso? Una de las diferencias fundamentales entre muchos artistas de la música

en el siglo XX estriba en su acercamiento y relación con el mercado. En el caso de muchos, podríamos preguntar si un artista quiere mantener su compromiso con su pueblo, ¿tiene que ser marginado?

Cuando el polifacético artista español Luis Eduardo Aute declara, en una de sus últimas *poemigas*, que “El *Mayflower* era patera de lujo” (1999a: 153) insinúa que compartimos unas referencias culturales claves que nos une en la resistencia. Podría ser difícil, o incluso imposible, de cuantificar esta resistencia, pero sin una memoria colectiva, que corresponde al deber de las humanidades, andaremos cojeando sin rumbo. Dentro de las abundantes referencias extranjerizantes que llenan los dos libros de Aute, *Animal* (1994) y *Animaldos* (1999), el autor cita tal y como le da la gana siempre con el fin de fortalecer nuestro ojo crítico. Otro ejemplo sería la *poemiga* que se titula “Si no hay zapatos, habrá zapatas” (1999a: 213) en la que Aute mezcla la sabiduría popular (el refranero) con signos contemporáneos (la guerrilla en México). Pero quizás la *poemiga* clave para aproximarse a la obra de Aute es la siguiente:

LIBIDOS DEL INDIVI-DUO

D(yo)s:
yo, entre la D de Dios
(o Deseo)
y la S de Sexo
(o Ser)
que son lo mismo ...
o uno mismo,

misma mente.

En esta “*poemiga*,” término que Aute acuña para referirse a una curiosa síntesis de poema, graffiti, proverbio y sentencia, del libro *Animal: Poemigas 1991-1994* (libro y CD *El Europeo*, 94), el autor juega a formar “D-yo-s” (Dios) situando el “yo” entre el “D” del deseo y “s” del sexo. También compara y equipara Dios = Deseo con Sexo = Ser. Tras leer esta curiosa ecuación se llega a pensar que para Aute Dios es Deseo del Hombre, al igual que para crear un ser se hace mediante el sexo. Además de ser genial resulta clave no sólo dentro de esta obra, sino también para acercarse a la obra de Aute en su conjunto. Vamos a tratar “LIBIDOS DEL INDIVI-DUO” de forma extensiva en

esta sección y, de paso, podremos considerar la obra de Aute durante los últimos diez años como fruto de un artista maduro y, a la vez, consecuente con su tiempo.

El mismo título nos adentra en dicho tema, sugiriendo una concepción filosófica que se remonta a la época medieval cuando se empieza a separar el cuerpo (lo material) del alma (lo espiritual). Aute, desde la época de los ochenta cuando presenta dos exposiciones de pintura *Pasión y Templo* en las que reclama el sexo como parte fundamental de la espiritualidad, manifiesta Aute en una entrevista:

Quienes han hecho creer a la gente que el sexo es algo sucio no son las leyes divinas, sino las de la Iglesia, que como toda institución es producto de una degeneración [...] Creo que la Iglesia no tiene nada que ver ni con el mensaje divino ni con la creación [...] pertenezco a una generación que padeció una educación muy fuerte respecto a lo religioso, y, por tanto, todo relacionado con la mujer era pecado. Por eso en ese disco (*Templo*) intenté aunar ambos conceptos, dándome cuenta de la barbaridad que aquellas enseñanzas suponían (Abel 1997: 161-162).

Y Aute defiende su tesis sobre el erotismo y explica sus inspiraciones desde una perspectiva artística y lingüística ya que beben de las dos fuentes. Sus comentarios reflejan una vida marcada por una formación religiosa y, en su opinión, represiva:

Ya por de pronto, a la madre de Dios se le llama Virgen, palabra directamente relacionada con el sexo. Los desnudos que considero más eróticos son los de los cuadros religiosos. El mensaje de generosidad amorosa absoluta del cristianismo, para mí, lleva consigo el querer no sólo con el alma, sino con el cuerpo. También Jesucristo entregó su cuerpo para salvar a la humanidad. La traición de Judás fue con un beso. En el propio acto sexual, si dos personas se aman profundamente, existe toda una liturgia que culmina en el éxtasis donde los cuerpos se trascienden y de algún modo comulgan y levitan. Si no hay esta ceremonia, es como sacrilegio (Abel 1997: 161-162).

Si Aute posee algún matiz freudiano éste se encuentra más bien en la línea de Jung, ya que, por su propia naturaleza, Aute critica a Freud.

Referente a lo formal, en los dos libros de poemigas, los títulos en la parte superior de cada página están siempre en mayúsculas. En cuanto al tamaño—cosa importante en la poesía visual—en el primer libro, las letras de los títulos suelen ser más grandes que la propia poemiga mientras en la segunda colección, los títulos son todos de letra pequeña. Así en la poemiga citada arriba, habría que reconocer que el mismo título llama la atención y que el autor tiene la voluntad de destacar el término “LIBIDOS” por encima del resto de las palabras. Y como juego de opuestos, termina la poemiga con el sufijo adverbial “mente,” que claramente se opone al libido. También destaca la madurez de Aute en la composición de esta poemiga.

En todo el libro *Animal* y su continuación *Animaldos* (libro y vídeo, 1998), los títulos sirven como sentencia, aquella técnica clásica de preguntar a lo divino, o como graffiti, caso de “LODO POR LA PATRIA” (*Animaldos*: 159) que corresponde al siguiente poemiga, una clara referencia a las declaraciones de Felipe González durante la compañía sobre la entrada de España en la OTAN:

LODO POR LA PATRIA

NO es lo mismo
el líder ciclotímico

que el timo cíclico
del líder

Como observa Delia Chiaro, la lingüista británica que se dedica al estudio del graffiti, si el lector no sabe el matiz, se queda en fuera de juego (Chiaro: 56).

Aute utiliza estas *poemigas* para armar su propia resistencia y de paso explora el debate sobre las humanidades en el desarrollo del campo filológico dentro de un mundo cada vez más influido por cuestiones de mercado. A estas alturas de la historia, podemos preguntarnos, exactamente, ¿qué es eso de venderse y cómo se controla la comercialización, este mecanismo tan poderoso que parece capaz de devorarnos a todos? Tal vez la obra a la vez intimista y universal de Aute podría considerarse como una respuesta coherente a este gran dilema artístico.

Notas

¹. Véase también su libro *Starlight on the Rails*, citado en la bibliografía.

². Años después, cuando Pete Seeger es nombrado miembro del *Hall of Fame* y recibe su premio, expresa su agradecimiento con una sola palabra “gracias” y vuelve a su asiento sin más comentario, según Filene (215) quien cree que “Seeger sentía que aquello era una horterada.”

Bibliografía

- Abel, David. 1996. *Leonard Cohen: Melodía poética*. Valencia: La máscara.
- Abel, David. 1997. *Luis Eduardo Aute: Melodía poética*, Valencia: La máscara.
- Adorno, Theodor. 1990. On Popular Music. Frith, Simon. [ed.] *On Record: Rock, Pop, and the Written Word*. NY: Pantheon, 301-19.
- Aute, Luis Eduardo. 1975. *La matemática del espejo*, Málaga: Ángel Caffarena.
- Aute, Luis Eduardo. 1978. *La liturgia del desorden*. Madrid: Hiperión.
- Aute, Luis Eduardo. 1988. *Canciones*. Madrid: Hiperión.
- Aute, Luis Eduardo. 1994. *Animal: Poemigas 1991-1994*, Madrid: El Europeo (libro y CD).
- Aute, Luis Eduardo. 1999. *Animaldos: poemigas, estereografías...* Barcelona: Plaza y Janés (libro y video de dibujos animados).
- Aute, Luis Eduardo. 1999. *Cuerpo del delito: canciones 1966-1999*. Madrid: Celeste.
- Aute, Luis Eduardo. 2001. prólogo. *POETAS Y CANTAUTORES*, Libreta y CD, Madrid: El País).
- Barzun, Jacques. 1974. *The Use and Abuse of Art*. Princeton UP.
- Bayles, Martha. 1994. *Hole in our Soul: The Loss of Beauty and Meaning in American Popular Music*. NY: The Free Press.
- Chiaro, Delia. 1992. *The Language of Jokes: analysing verbal play*. NY: Routledge.
- Denning, Michael. 1997. *The Cultural Front: The Laboring of American Culture in the Twentieth Century*, NY: Verso.
- Filene, Benjamin. 2000. *Public Memory and American Roots Music*, Chapel Hill: U North Carolina P.

Garafalo, Reebee y Chapple, Steve. 1977. *Rock'n'Roll is here to Pay*, Chicago: Nelson-Hall.

Gillett, Charlie. 1970. *The Sound of the City*. NY: Outerbridge y Dienstfrey.

Goodman, Fred. 1997. *The Mansion on the Hill: Dylan, Young, Geffen, Springsteen and the Head-on Collision of Rock and Commerce*, Nueva York: Random House.

Lieberman, Robbie. *My Song is My Weapon, People's Songs, American Communism and the Politics of Culture, 1930–1950*, Urbana: Illinois UP, 1989.

Phillips, U. Utah. 1973. *Starlight on the Rails and other songs*. Somona, CA: Wooden Shoe.

Savage, Jon. 1991. *England's Dreaming: Anarchy, Sex Pistols, Punk Rock and Beyond*. NY: St Martin's.

THE INFLUENCE OF THE CZECH AND UKRANIAN MOVEMENTS ON THE POLISH NATIONAL IDENTITY, 1830-1848

Danuta Sosnowska

University of Warsaw-Poland

Abstract

I analyse the images of Ukrainian and Czech cultural emancipation and the political aspiration in the Polish literary output dated 1830-1848. The research concerns the influence of these images on the creation of the national consciousness and identity of the Poles. The literature and the journalism of that period were a kind of a mirror reflecting the social consciousness of the Poles concerning themselves and the others. I show the Polish opinions in the context of the Ukrainian and the Czech opinions, because only in this way it is possible to present a dynamic process of establishing the national consciousness of the Poles as their reaction for the Czech and Ukrainian national revivals. I analyse the phenomenon of ideologisation of the literary output and I present the mechanism of dialog breaking and the background for misunderstandings.

Resumen

En este trabajo, analizo las imágenes de la emancipación cultural ucraniana y checa y la aspiración política en la producción literaria polaca fechadas en 1830-1848. El estudio se ocupa de la influencia que esas imágenes tuvieron en la creación de la conciencia y la identidad nacional de los polacos. La literatura y el periodismo de ese período fueron como un espejo que reflejaba la conciencia social de los polacos con respecto a ellos mismos y a los demás. Muestro la opiniones polacas con respecto a las ucranianas y checas, ya que solo así es posible presentar un proceso dinámico que establezca no solo la conciencia nacional polaca como reacción ante el renacer nacional checo y ucraniano. Analizo el fenómeno de la ideologización de la producción literaria y presento el mecanismo que provocan la ruptura del diálogo y los antecedentes del malentendido.

I would like to present the problem of the impact of the Czech and Ukrainian revival processes on the Polish identity and social images. Certainly in such a short presentation I can only provide an overview. My research done in this field proves that at the period 1830-1848 the growing Ukrainian movement for emancipation in Galicia (the part of ancient Polish Republic which, after Polish repartition, belonged to Austrian Monarchy) and consolidation of the Czech revival moments shaped the Polish images on these two nation . Both the direct and indirect way it influenced the Poles' self-identity images. The attempts to describe other nations, their national character, history and unique mission were the point of reference for creation of Polish identity. It was shaped also under influence of the conflict of other social images, the Czech, Polish and Ukrainian. The awareness of the Polish nation – especially at that period when Poland did not exist as a country – was reflected in Polish literature, journals and newspapers. Polish literary

output concerning Czech and Ukrainian subject matter was ideologically engaged because in the political climate of 1830-1848 the works of Polish writers, historians, translators, culture and political commentators were thus marked. The work of the literary protagonists, presentation of the history of both nations, their cultural inheritance, selection of the translated texts had had extra-literary notion. Speaking of the social images I mean ideas-pictures, which served to develop the society's identity and distinguished it from other nations, attaching to them different identities. The creation of the above mentioned literary protagonist might be such a idea-picture; it might be also the historical vision of, the concept for the national role, forms of legitimisation of the common hopes etc.

The political climate in Galicia at that period had been influenced by Polish society's interest in its future and identity. The reasons may be attributed to the Polish uprising of 1830, the conspiracy in Galicia and local uprising, the events dated 1848, the results of the Habsburg national policy, the interest in the Slavic studies and images of the particular Slavic nations, direct national contact among three neighbouring nations, Polish reactions on the close cooperation between the Czech and the Ukrainians in Galicia. The literature was responsible for dissemination and consolidation of the social images. Generally, culture played the great role at that time. It has been used as a tool in a Polish project of the national unification with the Ukrainians and a wider Slavic community with the Czech. The presentation of the Ukrainian and Czech problem (both literary and journalistic, official and unofficial ones) had influenced the social awareness.

Among the social images, conflicts and competition might occur. This implies heterogeneity and multilayer character of the culture. At the same time, some images, monopolise their sense and gain in the course of time some exceptional popularity, that helps them to become stereotypes. E.g. the Czech were perceived as those who had appeared in Galicia (the most often negatively), but those Czech who were engaged in the revival movement on the non-Polish territory were seen in a different light. Some various and very often contradictory views on this nation appeared in this way. Its variety resulted not only from the fact who they presented, but also from the fact who their author was. Some arrogant Polish nobles, who knew nothing about Czech revival movement ignored that efforts and shaped their opinions about the Czech only on the

basis of the behaviour of the Czech bureaucrats in Galicia. Contradictory to the above, the Polish elite tried to support the Czech revival process. They might have shown the symptoms of protectionism, the belief in the perfect role of the Polish culture, but they never ridiculed Czech language or literature or cultural ambitions.

Unfortunately these differences were not perceived by the Czechs. After 1848, when the national tension between the Poles, Czech, and Ukrainians was strongest, the Poles often blamed the Czechs for respecting the *pars pro toto* rule. (i.e. making the use of the single negative phenomena in the Polish culture and extreme opinions characteristic only for the part of the Poles for formulation of the general estimation of the Polish culture and Polish nation). Such opinions were the more bitter when Czech authors, having ties with various representatives in the Polish nation, could get well-oriented in the variety of Polish opinions. Such a situation made the dialogue between the societies more complicated and backed up the stereotype of “a treacherous Czech”.

This problem shows one of the consequences of the elitist tendencies of the Polish culture and the popular tendencies in the Czech culture. These tendencies in the Polish comparative works concerning various ways of development of both cultures are very often illustrated with various concepts of the literature: its task, the authors' role, favourite kinds of literature etc. However, these tendencies had influenced the mechanism of creation of the images about the neighbouring nation. The way the Czech created their image about the Poles was completely unacceptable to the Poles. The Czechs considered an average Pole as a representative of the whole society but not a unique person. The elite (cultural and moral elite) could be mentioned and highly estimated, but their existence did not change the overall view. The Polish self-identity images had a reverse order: it was the intellectual and patriotic elite that was the real representative of the society. The Poles considered the Czech opinions concerning the Polish culture for improper ones also because of different hierarchy of values of both nations. The Czech criteria were as follow: hard-working, reliability, pragmatism, realism, democratisation of the relationships between different social classes. There were the virtues of the citizen-oriented attitude. However the Poles prized the most these virtues that were close to the patriotic stance. In the Czech presentation of the Polish society, the strongest stress was put on the low citizenship orientation. According to the authors' of such theses, this discredited the Polish patriotism and the Polish need of

liberty. For the Poles, such an interpretation was extremely painful and impossible to accept. Even the Polish critiques of their own nation separated the citizen attitude from the patriotic dedication – the shortage of the citizens' virtues could be covered by patriotic deeds. But in reality, in both cultures there was not only one scale of value, there was a coexistence of the patriotic and citizen-oriented attitudes in both cultures. In this way, the image of both cultures becomes more dynamic, taking account of the variety of the possible choice of the behaviour pattern and the problems connected with the conflict of values.

The Poles had the ambivalent attitude towards the Czech revival. It was shaped on the three levels:

- Approving; but ideological, shaped by “Slavic myth”
- Critical; resulting from imposing on the Czech culture its own values. The culture that was analysed at this angle showed the shortage of the liberty trends and the tendency to be perceived as the “low” culture. The basic image presented the Czech as linguists, antiquaries, living in their own world. There was an increasingly critical image of a Czech-bureaucrat, nationally indifferent, indifferent to all ideals.
- commendatory; in contrast to the examples quoted above, the Czech revival seemed to be a pattern for Polish culture. The organisational efficiency of the Czech revival and the dynamism of the revival process were worth admiring. The creation of the institution that supported the cultural development, the institutionalised patronage, the methods of the Czech educational system, the achievements of publishing market, the range and impact of the Czech studies, the ability to gain a large number of the readers provide some examples.

It is worth considering the approval for these achievements of the Czech revival in the context of the Polish programs that were supposed to help Poles surmount the political and social deadlock. These were the alternative programs for the conspiratorial and revolutionary projects. Their authors assumed the evolutionary changes in society; the changes that were culturally and educationally driven or changes that were introduced

with the patient and long-term propaganda. Such programs did not create the main stream of Polish culture though it did exist.

The Czechs as a subject entered Polish literature only on a small scale; it was more journalistic than literary. The reason is not clear and worth examining. I suggest the Polish ideal view of the Czech cultural development would be Czech culture as a culture of “the sword and the book”. This “sword” was suggested in a number of ways, for example re-collecting the heroic Czech deeds from the past, suggesting the chivalrous behaviour, criticising the loyalist tends etc. Nevertheless, such attempts failed and the “book” culture turned out not enough romantic and literary. In the contrary to the Czech subject, the Ukrainian one was interesting, especially for the literature, and was more limited in journalism.

The incoherence in the Polish images concerning the Ukrainian revival efforts is striking. However, it cannot be said that the Polish attitude towards this process was purely negative. The press moderately approved the process and sometimes positively informed about some initiatives of the Ukrainians. One could think that this modest praise was due to the popularity of the myth about the Slavic revival. This type of the images was parallel and independent of the image that showed the Ukrainian culture as a part of the Polish one. The attention paid to the Ukrainian cultural emancipation did not manage to create the climate of interest of the Poles in the further cultural development of this nation. In the future popular view would present the Ukrainians as “a nation without its culture” and remained so until the second world war.

The functioning at that time myth about the Slavic unity escalated the search of the features common for all Slavic nations. The Czech were perceived as a nation that returns to the history and rebuilds its language and culture. In this process, the Poles wanted to be the teachers. Due to the differences in the social structure and the role of the culture, they did not understand and did not accept the distinctness of the Czech revival. The Poles had had the “high culture” recipients. The Czech had to create all forms of the culture, hoping that with time, they will create the recipients of the high culture. This was not considered by the Poles. In the result, the negative notes that were very often given to the Czech revival, strengthened the belief of the Poles concerning the superiority of their own culture and their national character.

The rejection by the Czechs and Ukrainians of the role of the Polish leader among the Slavic nations was very painful for the Poles. Attaching this role to the Russians was interpreted as the Czechs and Ukrainians national weakness. These nations that does not understand liberty and searches for a stronger master. At the same time, the Czech defence of the Ukrainian cultural emancipation was treated as a Czech preference for younger and weak nations. While being afraid of the competition with the strong nation (the Poles), the Czech wanted to back up to the young ones. Both types of the images strengthened the negative stereotype of a “Czech-traitor”.

The Czech critique was so painful because it denied the historical role of the Poles, the role that explained their historical failures. The Polish image of a sacrificing nation in the name of liberty established the task for the Poles and explained their aspiration. At the same time, the Czech claiming that the Poles had an egoist attitude and that their attitude is hostile towards the liberty of other nations, broke the self-identity image of the Poles. The major question was the estimation of the relationship with the Ukrainians. The Poles wanted to treat them as a social problem. The Czech saw them as a symptom of the national conflict. The role of the oppressing nation was out of question for the Poles.

The next conflict between Polish and Czech images could be treated as a symptom of the modernisation problems. The Polish revival vision was built on the past. The former Polish Republic established the horizon for the Polish images. The same applied to the former military and cultural power of the Czech. For the Czech such a view meant a proof for misunderstanding of the history and was an outdated return to the past. In the opinion of the Poles, the Czech had neglected their own past. The program, that for the Czech was slightly realistic, considering the needs of the present day, the Poles estimated negatively (betrayal of the ideals, minimalism, rejection of tradition). The conflict of the images might be treated as a dispute between the modernising and traditional societies.

The Polish attitude towards the Ukrainian emancipation was much more complex. The Czechs were perceived as part of a dead but regenerating nation, while the Ukrainians were seen as a nation that died irrevocably and whose history is over for ever. In many Polish presentations the unique character of the Ukraine was stressed but the difference did not imply separation. However, the experience of the Ukrainians was

different; exposing their religious rite, language, clothes, traces of their past in the material culture helped to form a separate national identity. They were the two colliding processes; in the Polish descriptions the distinctness of the Ukrainians was treated as an aesthetic factor that did not deny the national community, while the Ukrainian process looked different - Ukrainian patriots in Galicia created a picture of a separate culture and even exposed their distinctness in the conflict with Poland. The attempts to write their own history by the Ukrainian drove quickly to a conflict. The Poles reacted mainly in two possible ways: they either silenced over the anti-Polish subject or negated the value of the work and discredited its author.

The Pole did not view Ukrainian history as an historical process. The past was perceived in a different light. The Czechs were reminded that they should remember about the former power of the Czech Kingdom. The Ukrainian reminiscences concerning the Kiev Russia tradition were interpreted as unreal attempts to come back to the past or in the extreme – cultural returns to the gloomy middle ages. By the journalists, the Czech revival was very often described as a continuous, compound and consistent process, while the Ukrainian struggle did not have such a status – some short notes concerned singular literary works only as literary attempts. The close of the two cultures – Polish and Ukrainian – and even their mixture, was perceived by the Poles as a promotion and the best way to develop the Ukrainian culture. They thought it would be a great chance to make Ukraine popular and European. The Ukrainians, who did not want a closer relationship with the Poles and showed the pro Russian preferences, chose – in the Polish opinions – the eastern orientation, the one that was opposite the West. Their culture turned out “eastern infected” – that implied wildness, chaos, no limits and no observance of the law. Even at the times of the greatest romantic fascination over Ukraine, Polish literary descriptions showed this tendency. Some of these descriptions became ideologically marked and created a basis for the negative stereotype of a Ukrainian. Such were the basis for the role of Poland that it was supposed to have in the future; the role of a warden having in mind that the eastern features of a Ukrainian should not interfere the European order.

The phenomenon that I call “cultural creationism” consisted of using the culture and literature in the first place for the creation of spiritual and historical community of both nations. With reference to the Czechs, the efforts reached only the phase of wishful

thinking and dogmatic slogans concerning the Slavic unity. But in reality the Polish political programs did not forecast any union with the Czech. The Polish culture was involved in proving the national unification with the Ukrainians. The literary output showed the unification as a historical interest of the Poles and Ukrainians. Such an aim influenced the translations of the Ukrainians national songs – those that included the theme of the conflict were reduced or had some ideological commentary attached; the politically neutral songs were made popular. In the Polish romantic literature the division between the Ukrainian protagonist was as follows: there were the noble Cossacks who prized freedom and did not fight against Poland and the savage Haidamaks who revolted against Polish Republic. Various literary strategies were used in order to camouflage the tragic situation of the Cossacks who faced either the loyalty towards the Polish Republic or towards their own nation. Another venture were the attempts to use the Ruthenian folk language and write the popular texts for the Ukrainians. That texts presented the vision of the Ukrainian past which was in agreement with the Polish political interest. At the beginning of the 1850` there were some resigned opinions of the Polish authors that the Ukrainian vision of the history retains hatred towards the Poles. Any efforts could not change it. It was also the result of the Slavic congress that took place in Prague in 1848 and was finished by a strong conflict between the Poles, the Czechs and the Ukrainians. It showed that there were no more illusions about Slavic community.

To sum up, the mythical community with the Czech was built on the basis of the common passion towards peace and work. The Germans were the anti-pattern against such a vision. The mythical community with the Ukrainians was created on the common passion towards freedom and common political interest. Here it was Russia that was the anti-pattern (it was considered as an Asian nations). The collapse of the myths caused that in the Polish images the Czechs and the Ukrainians were more and more often “equipped” with the negative features of this anti-pattern. The German character was to win in the Czech society; it was coldness, monotony, prosaic lifestyle, no spiritual and poetic values. The Asian Features were characteristic for the Ukrainians: barbarous lifestyle, destructive need, cruelty, wilfulness or polite subordination instead of freedom. The metamorphosis of the images described above will justify the Polish adoration for the Hungarians and the western European nations (mainly the French),

that earlier the Polish slavophiles considered as an improper competition toward the Slavic approach.

CONTE DE FÉES ET ARGUMENTATION PUBLICITAIRE

Daniela Ventura

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Résumé

A côté des annonces publicitaires plus ou moins conventionnelles à caractère éminemment descriptif, on en trouve moins fréquemment d'autres marquées par la présence en force de l'élément narratif. Dans cet article nous allons analyser le discours argumentatif d'une annonce publicitaire qui, en pastichant un genre littéraire peu employé dans ce domaine commercial tel que le conte des fées, se sert de la narration d'une façon très originale.

Notre étude consistera donc à cerner à la fois l'aspect proprement locutoire (à partir des deux systèmes sémiologiques : le verbal et l'iconique) et l'aspect illocutoire (ou persuasif) du texte narratif emprunté au conte merveilleux en mettant l'accent sur le jeu des plans discursifs et, tout particulièrement, sur le raisonnement implicite consubstantiel à l'argumentation publicitaire.

Resumen

Junto a los anuncios publicitarios más o menos convencionales con carácter esencialmente descriptivo, se encuentran con menor frecuencia otros que destacan por el uso preponderante del elemento narrativo. En el presente artículo vamos a analizar el discurso argumentativo de un anuncio publicitario que recurre a la narración de una manera muy original haciendo un pastiche de un Cuento de hadas, género literario poco empleado en este ámbito comercial.

A partir de los sistemas semiológicos (el verbal y el icónico) del texto, en este trabajo estudiaremos el aspecto locutivo e ilocutivo del mensaje, inspirado en un cuento maravilloso, insistiendo en el juego de planos discursivos y particularmente en el razonamiento implícito consubstancial a la argumentación publicitaria.

Tout dernièrement on assiste à une nette reprise de la fable dans les annonces publicitaires. Il y a déjà quelques années la marque *Badoit*, entre autres, avait débuté avec succès dans ce domaine en empruntant à sa guise un corpus de fables de La Fontaine. C'est en suivant cet exemple que d'autres publicistes ont puisé dans un bagage culturel profondément ancré dans l'esprit des Français tel que celui des contes populaires et notamment des contes merveilleux. On assiste donc à un grand retour de la tradition narrative littéraire dans un domaine dont le but n'est que persuader le récepteur de l'achat de tel ou tel produit. Dans cet article, nous allons étudier comment le discours narratif de fiction de nature littéraire employé dans une annonce publicitaire se transforme en discours argumentatif.

Bien que dans le monde de la publicité on trouve toute sorte de cas de figure, d'après Marc Bonhomme (1999 : 11), on peut distinguer essentiellement deux types d'énoncés publicitaires : d'une part, celui qui, pour argumenter, suit le parcours topique dominant en cherchant l'effet de masse et l'adhésion immédiate du récepteur ; d'autre

part, celui qui suit le chemin de la distinction, de l'unicité. Dans ce dernier cas, l'argumentation prône l'originalité ou l'excellence d'un produit par rapport aux autres.

De plus, en général, l'argumentation publicitaire la plus fréquemment employée se fonde-t-elle sur la description-éloge des différents atouts du produit que l'on veut vendre, en faisant grand usage de ce que Jean Jacques Robrieux (1993 : 106) appelle la « définition condensée » : on en a des exemples très clairs dans des slogans tels que « Le Crédit Agricole, c'est le bon sens », « Au volant, la vue c'est la vie » (Robrieux 1993 : 106) ou « Le sucre c'est de l'énergie » (Adam et Bonhomme 1997 : 104), etc. Le discours de propagande utilise en général ce genre de définitions « pour exprimer des idées simples, souvent dépourvues d'images, et qui confinent parfois à la *tautologie* » (Adam et Bonhomme 1997 : 106). Or, moins fréquemment, certains publicistes suivent le chemin de la distinction en ayant recours non pas à un discours de nature clairement descriptive mais à un discours narratif camouflé, créé *ex-nihilo*¹ ou bien emprunté à la tradition littéraire, comme c'est le cas de l'annonce qui a retenu toute notre attention et qui fera l'objet de la présente étude.

Faisant partie d'une vaste campagne publicitaire, l'annonce du Nouvel Opel Zafira² sur support papier (voir ci-contre) nous donne un exemple très original d'emploi d'un texte narratif de fiction avec des fins argumentatives. Pour saisir toute la portée de l'acte de discours de cette annonce, nous allons analyser, suivant la terminologie d'Austin (1970), les aspects locutoire, illocutoire et perlocutoire.

1. La polyphonie dans la communication publicitaire

Avant d'analyser l'aspect locutoire de cette annonce, il ne sera pas inutile de rappeler quels sont les agents qui s'inscrivent dans la communication publicitaire. On a en effet souvent la tendance à confondre d'une part l'énonciateur (l'entreprise X ou Y) avec le publiciste et de l'autre le récepteur avec le client. Confusion grossière qui peut provoquer des malentendus. O. Ducrot et al. (1980 : 43-44) distinguent dans la communication « l'auteur des paroles (locuteur) et les agents des actes illocutionnaires (énonciateurs), et, en même temps, d'une façon corrélative, l'être à qui ces paroles sont dites (allocutaire) et ceux qui sont les patients des actes (destinataires) ». En appliquant cette distinction à l'annonce d'offre d'emploi, J. Vega y Vega (2000a : 265) remarque que « Ces *allocutaires* seraient les simples lecteurs qui parcourent ces annonces, alors que les vrais *destinataires* seraient les personnes qui, parmi ces lecteurs, se considèrent

de véritables candidats intéressés par l'offre d'emploi proposé. Il peut y avoir plusieurs grandes possibilités d'identification explicite ou implicite concernant les voix qui *parlent* [...] dans une annonce, de sorte que l'entreprise, le locuteur et l'énonciateur vont pouvoir ou non s'identifier [...]. On pourrait dire de même de l'annonce publicitaire, où tout le monde peut être allocutaire de l'annonce sans pourtant en être forcément le destinataire direct, c'est-à-dire le potentiel acheteur du produit réclamé. Par ailleurs les objectifs du locuteur (le publiciste) et de l'énonciateur (l'entreprise) ne sont pas les mêmes : l'entreprise veut vendre son produit et en tirer des bénéfices économiques, tandis que le publiciste cherche à impliquer le lecteur avec le but de créer chez lui un besoin d'acheter.

2. L'iconique

En ce qui concerne la dimension locutoire de cette annonce publicitaire, on remarquera qu'elle se bâtit à partir des deux systèmes sémiologiques : le verbal et l'iconique. Ce dernier occupe une grande partie du document et nous montre le dessin d'un paysage bucolique dominé, au premier plan, par un pré très vert où poussent des champignons et des primevères ; vers le centre et à droite du premier plan on voit un lapin et un écureuil. A l'arrière-plan, on remarque un château moyenâgeux, à moitié caché par des nébuleuses qui lui donnent un certain air fantasmagorique. On arrive au château par un petit chemin qui passe devant une jolie maisonnette à colombages, située tout à droite de l'image et dont on entrevoit une petite fenêtre aux volets rouges. Sous un petit pont de bois qui relie la maison au chemin, coule un ruisseau. Sur les branches d'un grand arbre qui occupe la partie gauche de l'image, on distingue deux oiseaux multicolores et dans un ciel bleu-violet³ volent trois canaris. Tous ces détails nous renvoient à une dimension pré-locutoire et font appel à certains savoirs préalables du récepteur (allocutaire et destinataire) : la connaissance des contes de fées⁴. En effet, il n'est pas difficile de reconnaître dans cette image l'ambiance typique des contes merveilleux. Cela à une seule exception près : la voiture située juste au milieu du chemin qui nous réinstalle brusquement dans la réalité matérielle. Et pourtant on y retrouve certains éléments du conte de fées : faute de carrosse, publicité oblige, la voiture fait bien l'affaire (à juste titre)...

3. Le textuel

L'élément iconique de cette annonce, étonnant mélange d'éléments hétéroclites, où le temps d'antan et le présent subsistent dans une aura magique, bien évidemment sous les auspices de la maison Opel, est accompagné d'un énoncé qui comporte en gros trois parties : un premier énoncé qui occupe la partie supérieure, du centre vers la gauche de la feuille (« Et les habitants de la forêt crurent un instant que les sept nains n'étaient que cinq ») ; en bas de l'image, on remarque le « rédactionnel » (Adam et Bonhomme 1997 : 59 *sqq.*) subdivisé en deux parties : le titre, qui correspond au nom complet de la voiture (« Nouvel Opel Zafira turbo-diesel à injection directe : 2.0 DI 16 V ») écrit en lettres capitales, et ensuite un « développement prédicatif » : long paragraphe de six lignes écrit en petits caractères ; en bas de la feuille, tout au centre, on répète en lettres capitales le nom de la voiture et, tout en bas à droite, en caractères gras, la marque. A la même hauteur, mais centré, apparaît la « phrase d'assise du slogan » (« Le monospace caché dans une voiture ») représenté, à gauche, par une petite image 3D de l'habitacle de la voiture. Après une lecture des énoncés, on a vite fait d'y reconnaître une structure narrative et les éléments d'un genre littéraire très précis : le conte de fées. Ce qui nous induit à conclure de la sorte se résume en premier lieu, en ce qui concerne le contenu de l'énonciation, à la référence directe aux sept nains, personnages du célèbre conte des frères Grimm *Blanche-Neige et les sept nains*. Exception faite pour l'héroïne, on y retrouve en effet tous les personnages du conte en question : les animaux de la forêt, les sept nains et même la sorcière.

Mais c'est notamment l'emploi du passé simple qui nous avertit que nous sommes d'ores et déjà dans le « monde raconté »⁵ (Weinrich, 1989 : 127). Selon P. Charaudeau (1992 : 467), ce temps est devenu de plus en plus « une *marque de genre*, historique ou littéraire ». Temps essentiellement réservé au récit écrit⁶ et notamment de nature littéraire⁷, le passé simple est le temps intimement lié au conte et notamment au conte de fées⁸ et cela aussi bien à l'écrit qu'à l'oral.

4. Le discours argumentatif dans une pub-conte de fées

S'il est vrai que les éléments verbaux de l'annonce semblent nous confirmer la première impression que l'on ressent à la vue de l'image, c'est-à-dire que l'on entre dans un univers de fiction, celui du conte de fées, il n'est pas moins vrai que la narration propre du conte de fées⁹ apparaît comme manifestement pastichée et tronquée dans la mesure

où, dans la vraie littérature merveilleuse, la narration constitue la fin, l'objet même du message littéraire, alors que, dans cette annonce, elle n'est que le moyen pour atteindre la persuasion. En effet, les énoncés de ce texte publicitaire ne correspondent ni au contenu de la narration ni à l'ordre des éléments narratifs du conte de fées traditionnel : le début canonique (« Il était une fois... »), ayant le rôle de marquer la frontière entre ce bas monde et le monde de la fiction, y est supprimé ; à sa place, en tant que supposé exorde du récit, on trouve un énoncé qui, par sa structure —débutant par une conjonction— nous renvoie plutôt à une formule finale bien qu'elle ne respecte ni la forme ni le contenu ni l'ordre dans la narration : elle apparaît, en effet, en première position dans l'annonce, renversant ainsi les règles narratives du conte et subvertissant le parcours traditionnel de lecture de l'annonce publicitaire fondée sur une structure en "Z" (Adam et Bonhomme 1997 : 81). Par ailleurs, les énoncés ne parlent ni de Blanche-Neige ni de ses mésaventures avec la méchante sorcière : on y parle en revanche de l'étonnement des animaux de la forêt à la vue des sept nains descendant du Nouvel Opel Zafira ainsi que de leur émerveillement face à l'habitable et aux multiples atouts de la voiture en question.

Si nous visons en effet ce texte publicitaire sur le plan illocutoire, c'est-à-dire dans ces facettes argumentatives, il va de soi que le recours au discours narratif de fiction n'y est que pure stratégie : le publiciste fait semblant de nous raconter une histoire pour masquer un message clairement persuasif. Il s'agit, en effet, d'emprunter en le pastichant le discours narratif du conte de fées pour en fait décrire et louer une voiture car, ne l'oublions pas, « le récit est toujours subordonné à la visée info-persuasive du discours publicitaire » (Adam et Bonhomme 1997 : 141).

Comme tout discours argumentatif, le discours publicitaire se fonde sur des prémisses. L'argumentation de l'annonce publicitaire du Nouvel Opel Zafira, se fonde sur ce que la rhétorique classique nommait les 'Lieux de la qualité'¹⁰ : ces lieux communs affirment que quelque chose vaut mieux qu'autre chose pour des raisons de qualité, d'unicité. En d'autres termes, « La valeur de l'unique peut s'exprimer par son opposition au commun, au banal, au vulgaire. Ceux-ci seraient la forme dépréciative du multiple opposé à l'unique. L'unique est original, il se distingue, et par là est remarquable et plaît même à la multitude » (Perelman et Olbrecht-Tyteca 1988 : 121). Le publiciste de l'annonce du Nouvel Opel Zafira a eu recours à cette valeur pour poser les bases de son argumentation. En effet, le publiciste joue le dé de l'unicité, du tour de

magie. S'opposant à l'opinion commune qui veut qu'une voiture n'ait que cinq places (même les animaux de la forêt le savent), le publiciste argumente à la faveur d'un nouvel modèle de voiture, un monospace qui, tout en ayant l'air d'une normale voiture, offre plus de places qu'une voiture conventionnelle.

C'est par le biais du discours épideictique masqué en discours narratif de fiction que le publiciste cherche à convoiter le récepteur et par là même à le convaincre de l'excellence (et surtout de l'unicité) de son produit. Au sujet du discours épideictique publicitaire, Leo Spitzer (1978 : 163) remarque qu'« Il transporte l'auditeur dans un monde de beauté idyllique, sans jamais vouloir faire croire que ce monde existe réellement ». C'est ni plus ni moins ce que le conte merveilleux provoque chez l'auditeur ou le lecteur ; d'après H. Weinrich (1989 : 46), en effet, « Le conte merveilleux est par excellence le domaine du monde raconté. Plus que tout autre récit, il nous arrache à la vie quotidienne et nous en éloigne. Tout y est différent ». Et, ajoute-t-il, « L'univers des contes merveilleux fait éclater la temporalité de notre monde quotidien » (Weinrich (1989 : 46-47). C'est donc avec ce but premier que le publiciste a fait recours à la narration de fiction¹¹: transporter le récepteur dans un univers autre où tout est possible, tout est magie. Une fois entré dans cet univers du merveilleux —qui, selon Weinrich (1989 : 49), « offre le maximum de distance par rapport au monde quotidien »—, le récepteur est amené à croire, *in situ*, même si pour l'espace de quelques secondes, tout ce qu'on lui dira y compris que les nains se sont désormais motorisés (coup de la sorcière : étonnez-vous !) et qu'ils se rendent au travail en voiture.

Son attention sera dès ce moment attirée sur certains éléments du texte et de l'image ayant une fonction similaire à une *captatio benevolentiae*. Au niveau iconique, c'est l'ambiance bucolique-merveilleuse (*locus amœnus*) —où se trouve, comme par magie, le Nouvel Opel Zafira— qui joue un rôle clé : en tant que récepteurs, nous nous situons d'emblée du côté des spectateurs (auditeurs et lecteurs), tout comme les animaux de la forêt. On remarquera par ailleurs que l'image est arrondie comme si on la regardait avec une longue-vue. Bien sûr, d'autres interprétations sont possibles : on pourrait, par exemple, voir dans la disposition en arc du texte l'ébauche d'un sourire ; ou bien une vision en cinémascope.

Au niveau du texte, ce sont notamment les temps verbaux qui retiendront notre attention. Les temps verbaux, nous rappellent, on l'a déjà vu, que l'on va entrer dans le

monde raconté, et plus précisément dans un monde de fiction. Un monde passionnant qui, nous le savons très bien, attire naturellement l'attention de tout public. Et, comme le soulignent fort à propos C. Perelman et L. Olbrechts-Tyteca (1988 : 23), « Pour qu'une argumentation se développe, il faut, en effet, que ceux auxquels elle est destinée y prêtent quelque attention. La plupart des formes de publicité et de propagande se préoccupent, avant tout, d'accrocher l'intérêt d'un public indifférent, condition indispensable pour la mise en œuvre de n'importe quelle argumentation ». Mais les temps verbaux n'indiquent pas seulement qu'on est en présence d'un récit. Passé simple et imparfait jouent dans ce texte publicitaire un rôle très important. L'imparfait, temps de l'arrière-plan¹², constitue le cadre du récit :

Et les habitants de la forêt crurent un instant que les sept nains *n'étaient* que cinq. Quand les sept nains descendirent du Nouvel Opel Zafira, les animaux de la forêt se demandèrent s'ils ne *rêvaient* pas [...]. 7 places dans une voiture, *c'était* forcément un coup de la sorcière [...]¹³.

L'imparfait tisse la toile de fond de la narration. C'est, en revanche, grâce au passé simple, temps du premier plan, que la narration —soit-elle plus ou moins pastichée— avance. Comme le signale Weinrich « les temps du premier plan avec leur trait sémantique de 'FOCALISATION' donnent au récit un tempo narratif accéléré ('presto'). C'est en effet avec ces temps que l'histoire se met en mouvement, qu'elle devient action, intrigue, événement » (Weinrich 1989 : 130). Le passé simple, tout particulièrement, marque les informations privilégiées du texte, les actions qui font avancer la narration, les événements inouïs ou, du moins dignes d'être racontés ou, comme le remarque encore Weinrich (1989 : 130), « ce qui [...] donne aux gens l'envie de délaissier un instant leurs occupations pour écouter une histoire si étrangère à leur univers quotidien ». On pourrait même dire que la *forme* de la narration découle du passé simple. Dans l'annonce du Nouvel Opel Zafira, le publiciste a conjugué au passé simple les verbes indiquant une action qu'il a considéré clé pour ses fins ; en effet, d'après Weinrich (1973 : 142), « Le choix des temps dépend en dernière instance du bon vouloir du narrateur » bien que certaines lois narratives s'imposent. En d'autres mots, par le passé simple, le publiciste a focalisé les 'événements' qu'il considère 'dignes' (perlocutoirement parlant) d'être retenus par le récepteur du message

publicitaire. Si nous analysons le texte, on remarquera que tout le nœud de la narration se construit autour des actions réalisées d'une part, par les sept nains —‘descendre ‘ de voiture, ‘remonter’ en voiture, ‘repartir’ en voiture— et, d'autre part, par les habitants de la forêt —soit ‘croire’ un instant, ‘se demander’, ‘passer le nez’ dans la voiture, ‘découvrir’ le système Flex de la voiture, ‘oublier’ les autres atouts de la voiture. Si comme le soulignent J.-M. Adam et M. Bonhomme (1997 : 141), la narration dans les annonces publicitaires « n’a pour but que de placer l’objet dans une situation qui en éclaire la valeur », la narration inscrite dans l’annonce qui fait l’objet de la présente étude a pour but de manifester l’unicité du Nouvel Opel Zafira.

Bien que cette annonce soit conçue pour persuader le récepteur grâce à l'accrochage moyennant le contexte merveilleux de l'annonce ainsi que par la mise en jeu de différents arguments, dont l'un se fonde sur le jeu de plans narratifs opérés dans un conte de fées pastiché, c'est le récepteur lui-même en dernière instance qui doit déchiffrer le message¹⁴ et opérer le raisonnement qui lui permettra de le comprendre. Comme tout slogan ou énoncé publicitaire, celui que nous avons retenu, fondé sur un type de discours narratif très particulier, construit sa propre règle et induit le récepteur à construire son propre raisonnement¹⁵.

En général, les énoncés publicitaires suppriment la conclusion, laissant ainsi le récepteur tirer ses propres conclusions (qui sont néanmoins déjà prévues par le publiciste). Dans d'autres cas, le récepteur doit reconstituer certains éléments de l'énoncé, les prémisses étant alors sous-entendues. Quoi qu'il en soit, la persuasion n'est pas atteinte sans la collaboration du récepteur qui doit recomposer les données, colmater les vides, reconstituer la cohérence du discours pour enfin tirer sa propre conclusion. En d'autres mots, et pour emprunter une très belle définition de Montaigne (Charles 1977 : 289), « La parole est moitié à celui qui parle, moitié à celui qui écoute ». Bien plus récemment, U. Eco (Adam et Bonhomme 1997 : 125), parlait, en ce sens, de « coopération interprétative » grâce à laquelle le récepteur remplirait les ellipses de tout énoncé. Cette opération d'interprétation d'un énoncé n'est guère simple ; C. Kerbrat-Orecchioni (1986 : 161), le met fort bien en évidence en la définissant comme « un mécanisme d'une complexité extrême, dans lequel interviennent conjointement des compétences hétérogènes [...] ‘compétence linguistique’ / ‘encyclopédique’ / ‘logique’ / et ‘rhétorico-pragmatique’ ». L'opération d'interprétation d'un schème argumentatif n'est pas seulement difficile, mais aussi

risquée, car, comme le soulignent C. Perelman et L. Olbrecht-Tyteca (1988 : 251), « affirmer que la pensée réelle de l'orateur [dans ce cas, du publiciste] et des ses auditeurs [dans ce cas, les récepteurs et les destinataires] est conforme au schème que nous venons de dégager, n'est qu'une hypothèse plus ou moins vraisemblable. Le plus souvent d'ailleurs nous percevons simultanément plus d'une façon de concevoir la structure d'un argument ». D'après notre point de vue, en tant que récepteur en puissance de l'annonce du Nouvel Opel, pour interpréter le message nous sommes tout d'abord amené à reconstruire ou colmater le texte narratif de fiction en y ajoutant les éléments manquants tels que la formule introductive et certains antécédents narratifs qui permettent d'envisager l'ensemble du récit. C'est-à-dire que le travail de recomposition du 'puzzle' narratif inscrit dans ce texte suppose de la part du récepteur une compétence non seulement grammaticale (ce qui semble aller de soi) mais à la fois logique, et encyclopédique¹⁶ (et plus exactement une compétence encyclopédique-littéraire très précise : celle du genre des contes de fées). C'est donc au récepteur d'y ajouter la vieille formule introductive « Il était une fois... », signe incontestable du conte de fées, qui agit comme « marqueur de fictionalité qui suspend les conditions habituelles de validité des propositions et ouvre sur un monde ayant sa logique propre » (Adam et Bonhomme 1997 : 129). Il arrive de même pour ce qui devrait être le dénouement du conte : à partir des données que le texte fournit, le récepteur est amené « logiquement » à établir primo, que si les sept nains descendent de voiture c'est qu'ils y sont montés une première fois, le matin, par exemple ; secundo, que s'ils prennent la voiture c'est qu'ils travaillent assez loin (peut-être dans le château) ; tertio, que s'ils sont rentrés, c'est pour déjeuner puisqu'ils repartent aussitôt au travail. Tout le reste, n'est que pure supposition : connaissent-ils Blanche-Neige ? Vit-elle chez eux ? A-t-elle préparé le repas ? A-t-elle rencontré la sorcière ? Des questions auxquelles on ne peut que donner des réponses très aléatoires. Et pourtant tous ces éléments, chaînons manquants de l'histoire, seront automatiquement recréés par le récepteur grâce à son bagage de connaissances préalables sur les contes de fées : il suffit de fouiller dans la mémoire pour qu'on y retrouve, aussi fraîche qu'on nous l'avait autrefois racontée, la passionnante histoire de Blanche-Neige. C'est exactement cela que le publiciste attend du récepteur : qu'il joue le jeu en remplissant les vides de la narration par le souvenir (le conte de fées est un bagage culturel quasi universel) et par le raisonnement naturel. C'est en effet, à partir des données explicites et implicites du texte et de l'image, que le

récepteur est invité à élaborer un « pseudo » raisonnement¹⁷ qui l'amène à tirer des conclusions sur ce que le publiciste a voulu dire dans son texte et, par là même, sur les décisions à prendre par rapport au produit : c'est-à-dire, l'acheter ou ne pas l'acheter (effet perlocutoire). Toutefois, ce récepteur, qu'il soit consommateur ou simple lecteur, ne saurait être dupe au point de prendre ces renseignements au premier degré. C'est pour cette raison que, à côté de ces informations « pseudo », les êtres humains en général élaborent volontiers des raisonnements très sensés et fort à propos, de vrais enthymèmes, qui —dans le discours publicitaire tout particulièrement— doivent jouer le rôle de vérificateurs mesurant la qualité des informations fournies. C'est que l'enthymème « devient alors un test, permettant à chaque individu (lorsqu'il y réfléchirait) de vérifier, soit la validité effective d'une argumentation vraisemblable, soit au contraire sa supercherie » (Vega y Vega 2000b : 96). C'est donc à travers ce type de raisonnements, « mécanisme naturel du langage »¹⁸, fondé sur des signes probables, *i.e.* l'enthymème, que l'on arrive à l'implicite discursif et par celui-ci à (faire) croire ou (faire) agir. Bon nombre de linguistes¹⁹ ont remarqué que la publicité abonde en ce type de raisonnements car c'est justement l'un des domaines privilégiés où « le possible factuel remplace le nécessaire rationnel » (Adam et Bonhomme 1997 : 115). La prémisse du raisonnement sur lequel se fonde l'argumentation de cette annonce est du type conséquence-fait (en cassant ainsi la chaîne normale de causalité). C'est-à-dire qu'elle se présente sous forme de conclusion : « Et les habitants de la forêt crurent un instant que les sept nains n'étaient que cinq ».

Du point de vue de la narration, cet énoncé représente la fin de l'histoire. Du point de vue illocutoire, cet énoncé conclusif (Aristote parle en ce sens de signe) nous oblige à déduire les faits (les prémisses) qui sont à son origine et qui se trouvent implicites dans le texte. Pour reconstruire la visée de ce texte publicitaire et, donc, accéder à une hypothèse intentionnelle du publiciste, en recourant à nos compétences « rhétorico-pragmatiques » (Kerbrat-Orecchioni 1986 : 161) tout en sachant que « les contenus formulés en présupposés sont censés correspondre à des réalités déjà connues et admises par le destinataire » (Kerbrat-Orecchioni 1986 : 29), nous pourrions envisager l'inférence suivante :

Une voiture a normalement cinq places et les nains du conte sont sept (majeure implicite)

Or, Les habitants de la forêt virent les nains dans une voiture. (mineure implicite)

[donc] ils crurent un instant que les sept nains n'étaient que cinq (conclusion explicite) (*niveau des apparences*).

[donc] ils découvrirent que cette voiture a sept places. (conclusion implicite) (*niveau de la réalité*).

Parvenus à cette conclusion, les habitants de la forêt sourient (effet iconique de la mise en texte « en arc ») contents de leur découverte 'magique'.

En conclusion, il s'agit d'une opération générale de chiasme argumentatif, en quelque sorte apparenté au symbole du yin-yang. D'une part, le publiciste nous fait rentrer d'emblée dans le monde de la fiction en nous donnant les indices de nature textuelle les plus forts (passé simple, notamment), pour ensuite présenter le seul élément de la réalité sur lequel il veut mettre l'accent. De l'autre, cela produit un effet 'réflexion', comme dans un miroir, chez le récepteur qui considérera alors, dans sa réalité anodine et monotone, le seul élément magique et singulier parce que presque incroyable : le Nouvel Opel Zafira²⁰.

Par cette annonce, le publiciste ne s'est pas limité à décrire les atouts de sa nouvelle création, comme c'est le cas dans un grand nombre d'annonces publicitaires de voitures : c'est en se fondant sur un acquis indiscutable de tout Français (voire universel), *i.e.* la connaissance des contes merveilleux, que le publiciste a cherché d'emblée l'adhésion empathique du public. C'est ensuite par le biais très surnois (et pourtant si conscient) d'une narration pastichée et argumentativement dirigée qu'il a présenté le Nouvel Opel Zafira comme un produit finalement unique dans son genre, voire magique.

Si enfin, argumenter c'est, comme l'affirme Grize (1981 : 30), « chercher, par le discours, à amener un auditeur ou un auditoire donné à une certaine action », l'argumentation publicitaire, elle, cherche à éveiller chez le récepteur l'intérêt, voire la fascination, pour le message en lui-même, et à amener le destinataire à l'achat du produit réclamé. La plupart des fois en effet cela se produit si l'acte de langage est réussi. C. Kerbrat-Orecchioni (1986 : 59) affirme en ce sens que « Le 'résultat' d'un acte de langage, c'est son *effet perlocutoire* ; effet qui dépend largement du contexte institutionnel dans lequel s'actualise l'énoncé, mais aussi, de ses propriétés internes, *i.e.*

de la valeur illocutoire qui s’y trouve inscrite —un acte de langage étant ‘réussi’ dès lors que la valeur illocutoire à laquelle il prétend aboutit effectivement perlocutoirement ». Nous ne sommes pas au courant si la campagne publicitaire du Nouvel Opel Zafira a eu du succès ou non ou en d’autres mots si elle a été perlocutivement réussie. Ce que nous pouvons assurer en revanche c’est qu’elle a réussi son premier but : nous impliquer dans le message.

5. Notes

¹. C’est le cas de la publicité de la boulangerie Migros citée par J.-M. Adam et M. Bonhomme (*op. cit.*). On y raconte l’*Histoire* (inventée ad hoc) du prince qui ne voulait pas manger suivant la tradition de ce genre narratif qui veut qu’on débute le récit par le canonique « Il était une fois... ».

². L’annonce faisant partie d’une vaste campagne publicitaire, est parue dans le magazine *Elle* en 1999.

³. Comme on le voit d’habitude dans le graphisme propre au marketing, le choix des couleurs n’est pas innocent et convoque toute sorte d’associations mentales provoquant la suggestion de l’observateur ; que la voiture soit bleue et qu’elle s’appelle Zafira n’est pas non plus une coïncidence...

⁴. Ambiance que l’on a d’ailleurs l’habitude de voir dans les films de Disney.

⁵. Nous empruntons la terminologie de Weinrich. D’après lui, le passé simple est l’un des temps qui représente « le registre du récit ». Dans son ouvrage *Le Temps*, Weinrich remplace ainsi la terminologie d’E. Benveniste qui avait proposé la distinction entre « Histoire » (pour le monde raconté) et « Discours » (pour le monde commenté). Depuis, les linguistes ont employé d’une façon généralisée la terminologie de Weinrich.

⁶. Nous disons bien ‘essentiellement’ puisqu’en fait il existe encore aujourd’hui des domaines où le passé simple est employé normalement à l’oral. M. Mauger remarque à ce sujet que « Le passé simple n’est plus guère employé dans le français parlé de la conversation. Mais il a repris une vigueur nouvelle (à la 3e personne) dans cette langue particulière qui est celle des journaux et de la radio » (M. MAUGER, *Grammaire pratique du français d’aujourd’hui. Langue parlée, langue écrite*, Paris, Hachette, 1968, p. 242). L’autre cas de figure qui fait partie de notre quotidien est à juste titre le conte de fées : qui n’aurait pas entendu une maman (ou un papa !) raconter un conte de fées à son enfant pour qu’il s’endorme ? Tout le monde sait qu’elle le fera automatiquement au passé simple, comme le veut la tradition. C’est que le monde raconté implique le passé, mais pas n’importe quel passé, comme le met fort bien en évidence ce passage tiré d’un roman de Robbe-Grillet et cité par Charaudeau (*op. cit.*, p. 467) :

« ‘Je demande quel genre d’histoire elle désire. Elle veut —c’est catégorique— une ‘histoire d’amour et de science-fiction’ [...] Je commence donc : Voilà. Un robot rencontre une jeune dame...’. Mon auditrice ne me laisse pas aller plus loin.

‘ Tu ne sais pas raconter, dit-elle. Une vraie histoire, c’est forcément au passé ’.

‘ Si tu veux. Un robot, donc, a rencontré une... ’.

‘ Mais non, pas ce passé-là. Une histoire, ça doit être au passé historique. Ou bien personne ne sait que c’est une histoire ’. ».

⁷. Le passé simple n’apparaît pas seulement dans des textes de nature historique ou littéraire. Il y a déjà quelques années, J. Cellard, remarquait dans un article au titre très révélateur, que le passé simple apparaît souvent dans la presse notamment dans les comptes rendus de rencontres sportives. (Cf. « Passé mais pas mort », *Le Français dans le Monde*, Février-mars 1979, pp. 19-20).

⁸. J.-M. Adam n’est pas du même avis car il pense que « l’apparition du passé simple n’est une condition ni nécessaire ni suffisante de définition d’une séquence narrative : le présent de narration est très fréquent » (*Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, Coll. Université, 1997, p. 71). Nous sommes

parfaitement conscient du fait que le présent de narration (ou « historique ») peut remplacer, en général, le passé simple dans une narration. Il est pourtant indéniable qu'il n'y a pas de conte de fées sans passé simple. D'ailleurs, le présent peut apparaître sous l'influence de l'hypotypose dont parlaient les traités de Rhétorique (Cf. M. LE GUERN, « Notes sur le verbe français », *Sur le verbe*, Lyon, P.U.L. 1986, p. 47-48).

⁹. Weinrich fait entrer dans les situations à dominante narrative plusieurs types de textes littéraires et non littéraires, le conte et la fable faisant partie de la première catégorie.

¹⁰. Les 'Lieux de qualité' s'opposent aux 'Lieux de quantité', ces derniers étant « les lieux communs qui affirment que quelque chose vaut mieux qu'autre chose pour des raisons quantitatives », C. PERELMAN et L. OLBRECHTS-TYTECA, *Traité de l'argumentation*, Bruxelles, Éditions de l'université de Bruxelles, 1988, p. 115.

¹¹. En fait, le conte n'est que l'un des possibles moyens narratifs à disposition des publicistes. On avait déjà vu que certains d'entre eux employaient tout genre de narration pour réussir leur but, car ils savent fort bien que, comme le rappelle M. Le Guern, « Qu'il s'agisse du récit historique ou du récit de fiction, l'art du narrateur consiste à transporter le lecteur dans cet univers autre, et à donner à l'illusion du déplacement la plus grande force de persuasion » (M. LE GUERN, « Notes sur le verbe français », *op. cit.*, p. 49).

¹². Nous empruntons la terminologie de Weinrich, « Le relief temporel », *Grammaire textuelle du français*, *op. cit.*, pp. 129-133.

¹³. Nous soulignons.

¹⁴. C. Kerbrat-Orecchioni remarque à ce sujet qu'« Un énoncé n'accède au sens qu'à partir du moment où il est reçu, perçu et déchiffré », *L'Implicite*, Paris, Armand Colin, 1986, pp. 308-9.

¹⁵. Le raisonnement implicite consubstantiel, entre autres, à l'argumentation publicitaire est tout naturel chez l'homme et il a été analysé dès l'antiquité : il s'agit de l'enthymème. Voir, en ce sens, le bel ouvrage de J.J. Vega y Vega : *L'Enthymème : Histoire et actualité de l'inférence du discours*, Lyon, P.U.L., 2000.

¹⁶. Selon C. Kerbrat-Orecchioni, « la compétence encyclopédique se présente comme un vaste réservoir d'informations extra-énoncives portant sur le contexte ; ensemble de savoirs et de croyances, système de représentations, interprétations et évaluations de l'univers référentiel », *op. cit.*, p. 162.

¹⁷. Nous empruntons ce terme à J. Vega : « A partir d'une information "pseudo", l'auditoire (le lecteur) est conduit à élaborer des raisonnements également "pseudo". Voilà pourquoi le discours apparemment concluant produit aussi (et comment !) la persuasion. L'auditeur est en fait amené à l'assumer comme propre », *L'Enthymème. Histoire et actualité de l'inférence du discours*, Lyon, PUL, 2000, p. 145.

¹⁸. M. LE GUERN, Préface à J. J. VEGA y VEGA, *L'Enthymème*, *op. cit.*, p. 8.

¹⁹. C. Kerbrat-Orecchioni, M. Bonhomme, J.-M. Adam, M. Le Guern, J.J. Vega y Vega entre autres.

²⁰. Remarquons au passage que la maison Opel a cherché à se distinguer des autres sociétés automobiles non seulement dans la façon de réclamer son produit, mais aussi dans le choix du nom du véhicule : on constatera, en effet, qu'il ne s'agit pas d'une voiture, au féminin, mais d'un monospace. De là qu'on dise « Le Nouvel Opel » et non « La nouvelle Opel » ; c'est encore une fois le yang dans le yin, le masculin dans le féminin : « Le monospace caché dans une voiture ». Par ailleurs, à partir des résultats d'une étude comparative de slogans publicitaires allemands et français, J. Peytard et S. Moirand remarquent que « le féminin de l'objet en français permet un 'jeu' [...] que le l'allemand utilise moins. Cependant la part faite à l'érotisation de l'objet en français, à ses qualités techniques et pratiques en allemand n'est-elle pas due pour autant aux valeurs socioculturelles différentes véhiculées par l'automobile dans les deux pays ? », (*Discours et enseignement du français*, Paris, Hachette, 1992, p. 142). On pourrait donc établir une comparaison similaire avec l'objet voiture en anglais (neutre).

Bibliographie

- Adam J.M. 1997. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan (Coll. Université).
- Adam J.-M. et Bonhomme, M. 1997. *L'Argumentation publicitaire. Rhétorique de l'éloge et de la persuasion*. Paris : Nathan (Coll. Université).
- Austin J. L. 1970. *Quand dire c'est faire*. Paris Éditions du Seuil (Coll. Points).
- Bonhomme M. 1999. "Topoï et argumentation publicitaire", *Analyses du discours publicitaire*. Toulouse, Champs du Signe : Université de Toulouse.
- Cellard J. 1979. "Passé mais pas mort". *Le Français dans le Monde*. Paris : Février-Mars.
- Charaudeau P. 1992. *Grammaire du sens et de l'expression*. Paris : Hachette (Coll. Education).
- Ducrot O. 1980 et al. *Les Mots du discours*. Paris : Minuit.
- Grize J.-B. 1981. "L'argumentation : explication ou séduction". *Linguistique et sémiologie : l'argumentation*. Lyon : PUL.
- Montaigne M. De in Charles M. 1977. *Rhétorique de la lecture*. Paris : Seuil.
- Kerbat-Orecchioni C. 1986. *L'Implicite*. Paris : Armand Colin (Coll. Linguistique).
- Le Guern M. 1986. "Notes sur le verbe français". *Sur le verbe*, Lyon : P.U.L.
- Le Guern M. in Vega y Vega J. J. (2000).
- Mauger G. 1968. *Grammaire pratique du français d'aujourd'hui. Langue parlée, langue écrite*. Paris : Hachette.
- Perelmam C. et Olbrechts-Tyteca L. 1988. *Traité de l'argumentation*. Bruxelles : Éditions de l'Université de Bruxelles.
- Peytard J. y Moirand S. 1992. *Discours et enseignement du français*. Paris : Hachette.
- Robrieux J.-J. 1993. *Éléments de Rhétorique et d'Argumentation*. Paris : Dunod.
- Spitzer L. 1978. "La publicité américaine comme art populaire". *Poétique* n° 34. Paris : Seuil.
- Vega y Vega J. J. 2000a. "L'interprétation de l'implicite dans un genre de discours particulier : l'annonce d'offre d'emploi (Français/Espagnol), *La Philologie française à la croisée de l'an 2000. Panorama linguistique et littéraire*, t. II, Granada : A.P.F.F.U.E, pp., 261-271.

Vega y Vega J. J. 2000b. *L'Enthymème. Histoire et actualité de l'inférence du discours*,
Lyon : PUL.

Weinrich H. 1989. *Grammaire textuelle du français*, Paris : Didier.

Weinrich H. 1973. *Le Temps*, Paris : Seuil (Coll. Poétique).

LA EXPRESIÓN DEL HUMOR EN DOS OBRAS DE HELEN FIELDING: *BRIDGET JONES'S DIARY* Y *BRIDGET JONES: THE EDGE OF REASON*

M^a Jesús Vera Cazorla

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

*Ante la gran popularidad de estos dos libros de la británica Helen Fielding y de la posterior película homónima sobre el primer libro, me propongo estudiar la expresión del humor en estas obras y esbozar algunos de los elementos literarios que provocan la risa en el lector pero, como los recursos humorísticos son muchos, limitaré mi campo de estudio a tratar dos aspectos que atraen especialmente mi atención: el calco de personajes y escenas de las novelas *Pride and Prejudice* y *Persuasion* escritas por Jane Austen en el siglo XIX y el lenguaje y los recursos léxicos empleados en los diarios.*

Abstract

*A great part of the pleasure the present-day public derives from reading Helen Fielding's *Bridget Jones's Diary* and *Bridget Jones: The Edge of Reason* - published in 1996 and 1999 respectively - comes from the readers' satisfaction in recognising Helen Fielding's use of two well-known Jane Austen's novels - *Pride and Prejudice* and *Persuasion* - as models for her diaries. In her books she uses characters and scenes from these 19th century masterpieces, a fact which leads us to consider the similarities and differences between women in both centuries. In this paper we will analyse this procedure in order to create humour, as well as the language and linguistic strategies used by the author for the same purpose.*

1. Introducción

Desde que en 1996 se tradujera al español el *Diario de Bridget Jones* y su secuela *Bridget Jones: sobreviviré*, estos dos libros de la británica Helen Fielding han estado en las listas de las obras de ficción más vendidas en nuestro país. La posterior aparición de una película homónima sobre el primer libro no hizo más que aumentar la popularidad que esta obra había ya adquirido. Bridget Jones, esta inglesa treinteañera obsesionada por el peso, por los manuales de auto-ayuda y por conseguir pareja, ha supuesto, junto a series televisivas como *Ally McBeal* o *Sexo en Nueva York*, un fenómeno sociológico que ha propiciado numerosos artículos y debates sobre esta nueva mujer de los noventa con sus manías, necesidades e ilusiones.

El propósito de este trabajo es estudiar la expresión del humor en estas obras y esbozar algunos de los elementos literarios que provocan la risa en el lector pero, como los recursos humorísticos son muchos, me limitaré a tratar dos puntos que atraen mi atención: el calco de personajes y escenas de las novelas *Orgullo y prejuicio* y *Persuasión* de Jane Austen y, en segundo lugar, el lenguaje.

2. La parodia de las obras *Pride and Prejudice* y *Persuasion* de Jane Austen.

A principios del siglo XIX, Jane Austen retrata en sus novelas la sociedad de su época y, especialmente, el papel de la mujer en esa sociedad. Muchos autores, entre los que cabría citar a Sandra Gilbert y Susan Gubar, Linda Hutcheon y Kenneth Moler, entre otros, opinan que en sus obras esta autora parodió la ficción romántica de su tiempo, satirizó la opinión tradicional sobre el papel de la mujer como amante del hombre y representó lo dañino que es para la mujer vivir en un mundo creado por y para el hombre.

A finales del siglo XX, otra autora británica - en este caso Helen Fielding - intenta retratar la mujer de ese siglo, sus necesidades y obsesiones, y para ello vuelve su mirada a su antecesora en ese trabajo, de la que toma no sólo la línea argumental básica, sino también algunos de sus personajes. De este modo, el argumento de *Bridget Jones's Diary* seguiría muy de cerca la historia principal de *Pride and Prejudice*; mientras que el argumento de *Bridget Jones: The Edge of Reason* tiene mucho en común con el de *Persuasion* de Jane Austen.

En primer lugar, y con respecto a *Pride and Prejudice*, al igual que Elizabeth Bennet, Bridget Jones conoce a Mark Darcy en una fiesta, pero empieza a interesarse por otro (Daniel Cleaver/Mr Wickham) sobre el que la previene Darcy (Fielding, 1996: 171-2 y Austen, 1982: 134). Ella no hace caso y termina arrepintiéndose de no haber seguido su consejo pues Daniel/Mr Wickham decide casarse con otra. En dos ocasiones (1996: 14 y 235), cuando se encuentra con la protagonista Mark Darcy le pregunta si ha leído algún libro interesante últimamente tal y como el Mark Darcy de Jane Austen (1982: 135) pregunta a Elizabeth Bennet en un baile, recibiendo la misma protesta ante esa pregunta tan poco apropiada en las circunstancias. Además, en una segunda fiesta, tanto el Mark Darcy de *Bridget Jones's Diary* como el de *Pride and Prejudice* escuchan las críticas que la madre de Bridget/Elizabeth le dirige, sin decir nada (Fielding, 1996: 230 y Austen, 1982: 141). A pesar de todo, cuando la madre de Bridget/la hermana de Elizabeth se encuentra en problemas, éste no duda en intentar ayudar y desaparece durante un tiempo hasta resolver totalmente el asunto. Durante ese período, Bridget/Elizabeth cree que éste ha desaparecido porque ya no quiere saber nada de ella, debido entre otras cosas al desagradable problema familiar. Al final, todo se resuelve y Darcy regresa para declarar su amor a Bridget/Elizabeth.

En cuanto a *Bridget Jones: The Edge of Reason*, la línea argumental que se refiere a las relaciones de los dos protagonistas es un calco de *Persuasion*. En la novela de Austen, el capitán Wentworth parece interesado en Louisa Musgrove, a la que admira principalmente por su determinación - tan diferente a la falta de resolución y propensión a ser influida por otras personas de Anne, la protagonista. Se organiza una excursión a Lyme donde vive el capitán Benwich, un amigo de Wentworth que está deprimido por la muerte de su novia y que pronto se hará muy amigo de Anne. Mientras pasean por Lyme, Louisa se empeña en saltar desde unos escalones:

He (Captain Wentworth) advised her against it, thought the jar too great; but no, he reasoned and talked in vain; she smiled and said, 'I am determined I will:' he put out his hands; she was too precipitate by half a second, she fell on the pavement on the Lower Cobb, and was taken up lifeless! (1984: 129).

Anne se hace cargo de la situación y ordena al capitán Benwich - que conoce la zona - que vaya en busca de un médico. Louisa se queda en Lyme unos días y termina enamorándose de Benwich, con el que al final de *Persuasion* planea casarse. Sin embargo, el verdadero final de esta novela es cuando el capitán Wentworth, mientras simula escribir una carta, escribe otra para Anne que no le entrega directamente, sino que, tras despedirse, vuelve a la habitación alegando que se ha olvidado los guantes y se la pone en sus manos. En la carta le declara su amor:

I must go, uncertain of my fate; but I shall return hither, or follow your party, as soon as possible. A word, a look will be enough to decide whether I enter your father's house this evening or never (1984: 240).

Por su parte, en *Bridget Jones: The Edge of Reason*, Mark Darcy empieza a salir con Rebecca, una amiga de Bridget. Giles "Benwich", un amigo de Mark, deprimido porque su mujer lo ha dejado, encuentra en Bridget alguien con quien compartir sus sentimientos. Fiel al argumento de *Persuasion*, Rebecca organiza una excursión a su casa de Gloucestershire donde, y para demostrar a Mark que es una persona decidida, salta desde un puente a un lago a pesar de que Mark le aconseja que desista:

*Mark had got to his feet, looking worriedly at the water and up at the bridge.
'Rebecca!' he said. 'I really don't think...'
'It's all right, I trust my own judgement,' she said playfully, tossing her hair. Then she looked upwards, raised her arms, paused dramatically and jumped (1999: 256).*

Bridget se encarga de llamar al médico, no por la caída de Rebecca, sino porque Giles se ha tomado unas pastillas de Temazepan. Por supuesto, Giles y Rebecca terminan juntos, aunque ésta parezca menos convencida que Louise de la bondad de su pareja. Bridget también recibe una carta de Mark –escrita con precipitación en medio de una fiesta mientras simula escribir un testamento. Al igual que en *Persuasion*, Mark se despide y vuelve donde está Bridget a buscar una pluma que se había dejado y, tras lanzarle una penetrante mirada, le da el trozo de papel. Indudablemente, se trata también de una nota donde le declara su amor. Si bien Bridget, en vez de leer su mensaje, lee el poema “*If*” de Rudyard Kipling que estaba por la otra cara...

*'Ah, forgot my pen,' he said, picking up his Mont Blanc from the occasional table. [...]
'This is for you.' He handed me a scrumpled piece of paper, flashed me a... er... penetrating look, then left.
I waited till no one was watching then unfolded the sheet with shaking hands. It was just a copy of Dad and Admiral Darcy's poem. What did he give me that for? (1999: 287).*

Reconocer en muchas escenas de los dos diarios situaciones que aparecen en dos novelas de Jane Austen produce en el lector que ha entendido esta especie de desafío entre el autor y el lector el placer cómplice de ese reconocimiento, sin que por ello un lector menos conocedor de la ficción británica del siglo XIX pueda también disfrutar de los diarios, aunque de otra forma. Helen Fielding parece intentar elegir a su posible lector y juega con él, llenando estos dos libros de continuas pistas literarias tales como los nombres de Mark Darcy y Benwick, los títulos de algunos capítulos o las escenas donde la protagonista y sus amigas se pasan una noche viendo la serie de la BBC “Orgullo y prejuicio” en vídeo.

En segundo lugar habría que hablar de los protagonistas, tanto el masculino como el femenino, de los libros de Helen Fielding, otro elemento paródico tomado de las novelas de Jane Austen. Mark Darcy, el protagonista masculino, no toma únicamente el nombre del héroe de *Pride and Prejudice*, sino también muchos de los rasgos más característicos del enamorado de Elizabeth Bennet. Es rico, bastante alto, bondadoso - aunque sin presumir de ello-, reservado y un poco tímido. En su primera aparición en el diario Fielding se refiere a él en los siguientes términos, aludiendo ya al protagonista de *Pride and Prejudice*:

The rich, divorced-by-cruel-wife Mark - quite tall - was standing with his back to the room, scrutinizing the contents of the Alconburys' bookshelves [...] It struck me as pretty ridiculous to be called Mr Darcy and to stand on your own looking snooty at a party. It's like being called Heathcliff and insisting on spending the entire evening in the garden, shouting 'Cathy' and banging your head against a tree (1996: 13).

Heart lurched when located him, standing on his own, in traditional Mark Darcy party mode, looking detached and distant (1999: 235).

Además, se comporta como cualquiera de los protagonistas de Jane Austen, ya que no sólo está pendiente de las palabras de Bridget, sino que trata de evitarle cualquier situación incómoda, pidiendo a la anfitriona de una fiesta un traje para que Bridget pueda cambiarse (1996: 170) o liberándola de unos niños que la están molestando (1999: 242-3).

Por su parte, Bridget tiene mucho en común con las protagonistas de *Pride and Prejudice* y *Persuasion*, especialmente su ingenio, el de Bridget quizás menos refinado que el de sus antecesoras aunque igualmente rápido y mordaz:

'How does a man with a beautiful girlfriend manage to sleep with a prostitute, get found out and get away with it?'

I panicked. My mind went blank.

'Well?' he said. 'Well? Come on, say something!'

'Well, maybe,' I said, because it was the only thing I could think of, 'it was because somebody swallowed the evidence.' (1996: 198).

Por otra parte, en los libros de ambas autoras hay muchas descripciones detalladas sobre la ropa que llevan los distintos personajes en estas obras. Estas descripciones muchas veces sirven para retratar no sólo el aspecto físico, sino también reflejan el carácter, al tiempo que muestran la opinión de la protagonista sobre ese personaje. Hay un extracto de *Bridget Jones's Diary* que merece ser destacado:

He turned round, revealing that what had seemed from the back like a harmless navy sweater was actually a V-neck diamond-pattern in shades of yellow and blue – as favoured by the more elderly of the nation's sports reporters. As my friend Tom oftens (sic) remarks, it's amazing how much time and money can be saved in the world of dating by close attention to detail (1996: 13, la cursiva es mía).

La lectura sería otro punto en común entre las protagonistas de estos libros. En su trabajo *Leer a Jane Austen desde la historia de la cultura escrita*, M^a Luz Mandingorra (1996: 1) afirma que la afición por los libros es una de las características propias de las heroínas austenianas “que constituirán los fundamentos de un arquetipo femenino propuesto por [esta] autora como alternativa a los modelos socialmente establecidos”. En el caso de Bridget Jones esta afición por la lectura consiste en libros sobre hombres y de auto-ayuda. Algunos de los títulos que componen su biblioteca son *What Men Want*, *How Men Think and What They Feel*, *Why Men Feel They Want What They Think They Want*; *Not Now, Honey, I'm Watching the Game*; *How to Seek and Find the Love You Want*, *How to Find the Love You Want Without Seeking It*, *How to Find You Want the Love You Didn't Seek*, entre otros.

Por supuesto, hay notables diferencias entre los protagonistas de las obras de Fielding y de Austen, pero curiosamente hay muchas similitudes. En *A Theory of Parody*, Linda Hutcheon (1985: 6) afirmaba que la parodia es una forma de imitación, una repetición crítica que marca la diferencia más que la similitud. Sin embargo, no es este el caso de *Bridget Jones's Diary* y su continuación. Más de ciento cincuenta años separan a Bridget Jones de las protagonistas de Austen y, si bien es verdad que no hay nada más opuesto que estas mujeres, no es menos cierto que guardan significativas e interesantes similitudes.

Bridget Jones tiene la independencia económica, sexual y social que sus antecesoras en el cargo de “heroínas de novelas” no tenían. El alcohol, los cigarrillos, la báscula y los libros de auto-ayuda parecen formar parte importante de su vida. En el transcurso de estas obras, no solamente mantiene relaciones sexuales con varios hombres y se enorgullece de ello, sino que está segura de que el sexo adelgaza. “*8st 10 (miracle: sex proved indeed to be best form of exercise)*” (1996: 60). Es natural que en los diarios se mencione el tema del sexo con frecuencia, tanto cuando Bridget se congratula de tener pareja estable como cuando calcula el tiempo transcurrido desde su última experiencia sexual: “*Alarmed by horrifying – thought that have not had sex for fifteen million, one hundred and twenty thousand seconds*” (1999: 378).

Sin embargo, y a pesar de esa aparente libertad, Bridget aspira a ser una “petulante casada”. Más de un siglo y medio después, el objetivo de los personajes principales de estos cuatro libros es el mismo, es decir, el amor y el matrimonio, si bien las amigas de Bridget le aseguran que no tiene porqué ser así:

You should have said “I’m not married because I’m a Singleton, [...] one in four households are single, most of the royal family are single, the nation’s young men have been proved by surveys to be completely unmarriageable, and as a result there’s a whole generation of single girls like me with their own incomes and homes who have lots of fun and don’t need to wash anyone else’s socks...” (1996: 42).

El matrimonio o, por lo menos, el tener una relación estable supone la plena pertenencia a esta sociedad, la aceptación por parte de los otros:

7.15 a.m. Hurrah! The wilderness years are over. For four weeks and five days now have been in functional relationship with adult male thereby proving am not love pariah as previously feared (1999: 3).

No obstante, Magda, la única amiga íntima de Bridget que está casada, presenta una imagen un tanto ridícula del matrimonio. Cada vez que Bridget la llama por teléfono, interrumpe continuamente la conversación preguntando “¿Pipí o caca?” o gritando a sus hijos. A menudo aparece peleándose con su marido, y se queja de que todas sus amigas trabajan y ella está muy sola.

Por otra parte, las relaciones modernas son confusas. Las parejas actuales parecen tener miedo a expresar claramente los términos de su relación, lo que genera una gran confusión:

What is it about modern Singletons that only way they can have a normal relationship is if it isn't supposed to be a relationship? There's Shaz who isn't going out with Simon doing what couples are supposed to do, and me and Mark who are supposed to be going out not seeing each other at all (1999: 119).

3. El lenguaje como fuente de humor

El lenguaje es un instrumento clave para crear humor. En el caso de Helen Fielding, los diarios están llenos de frases cortas, informales y muy rápidas, de un vocabulario coloquial y joven, y del uso de una primera persona que se expresa sin tapujos. En su libro *The Language of Humour*, Alison Ross relaciona las tres teorías principales sobre el humor, es decir, la de la incongruencia, la de la superioridad y la del alivio, con distintos tipos de recursos léxicos y literarios, además de con determinados tipos de chistes.

3.1. La teoría de la incongruencia.

En *La literatura del humor en la España democrática*, Inés Arribas define la primera de estas teorías con los siguientes términos:

[...] la incongruencia nace en toda situación donde existe un desajuste de percepción o pensamiento entre lo que ocurre y lo que se espera [...] Cada acción

o situación que no sigue el modelo o no encaja en nuestras expectativas suele producir la risa (1997: 170).

La incongruencia en los textos viene marcada por los siguientes recursos. Veamos los siguientes ejemplos:

3.1.1. Registro.

El tono informal y aparentemente espontáneo que utiliza la autora contrasta con el estilo críptico en el que está escrito el manual de instrucción del vídeo, o las escenas tras una noche de copas narradas en una especie de escritura fonética. Además, en este apartado cabría mencionar el uso de un vocabulario que nos indica el nivel social y cultural de algunos personajes, como por ejemplo la expresión “*Jolly good to meet you*” en boca del ayudante del cónsul en Bangkok.

3.1.2. Palabras polisémicas.

Hay muchos de estos juegos de palabras en los dos libros de Helen Fielding, creando situaciones tan divertidas como las siguientes:

I got in the lift to go out for a sandwich and found Daniel in there with Simon from Marketing, talking about footballers being arrested for throwing matches. “Have you heard about this, Bridget?” said Daniel.

“Oh yes,” I lied, groping for an opinion. “Actually, I think it’s rather petty. I know it’s a thuggish way to behave, but as long as they didn’t actually set light to anyone I don’t see what all the fuss is about.” (1996: 57-8).

[...] “I overheard your mother talking on the phone earlier today. I think it was to the hotel in Kenya. And she said, she said...”

“It’s all right, it’s all right. What did she say?”

“She said, ‘We don’t want twins and we don’t want anything under five foot. We’re coming here to enjoy ourselves’”.

Christ alive (1999: 37).

“Mum,” I interrupted resolutely. “Do you mind if I ring you back on the mobile?”

It was all coming back to me in waves. I had to get her off the phone in case Mark was trying to call.

Mobile, darling? Don't be silly –you haven't had one of those since you were two. Do you remember? With little fishes on? (1999: 69).

“Where are you, Mother?” I said.

“Oh, I've come out, darling”.

For a second I thought she was telling me she was a lesbian and was going to set up home with Uncle Geoffrey in a gay, sexless marriage of convenience (1999: 366).

3.1.3. Alusión.

Según Ross (1998: 11) implica conocimientos extralingüísticos para que la ambigüedad pueda ser reconocida:

5 a.m. I'm falling apart. My boyfriend is sleeping with a brozed giantess. My mother is sleeping with a Portuguese. Jeremy is sleeping with a horrible trollop, Prince Charles is sleeping with Camilla Parker-Bowles. Do not know what to believe in or hold on to any more (1996: 181).

Carefully, using the drawing in Cosmo, I mapped the ba-gua of the flat. Had a flash of horrified realization. There was a wastepaper basket in my Helpful Friends Corner. No wonder bloody Tom had disappeared. [...]

In the end I decided to put the wastepaper basket in my Knowledge Corner and went out to the greengrocer to get some plants with round leaves to put in the Family and Helpful Friends Corner (spiky-leaved plants, particularly cacti, are counter-productive) (1999: 262-3).

Of fuck. 100 calories an ounce. So pack is 9 oz and had already eaten a bit - maybe 2 oz- and little bit left, so have eaten 500 calories in thirty seconds. Is unbelievable. Maybe should make self sick as mark of respect to Princess Diana (1999: 371).

3.1.4. Paradoja.

García Barrientos (1998: 66-7) la define como “la expresión de un pensamiento sorprendente por ser contrario a lo esperado, al sentido común o la opinión establecida”, y sorprendente es este ejemplo:

How many hours, months, years, have I spent worrying about weight while Perpetua has been happily looking for lamps with porcelain cats as bases around the Fulham Road? She is missing out on a source of happiness, anyway. It is proved by surveys that happiness does not come from love, wealth or power but the pursuit of attainable goals: and what is a diet if not that? (1996: 18).

3.2. La teoría de la superioridad.

En esta teoría, la risa es “la expresión de un sentimiento de superioridad de la persona que se ríe de otra[s]” (Arribas 1997: 164). Para A. Ross (1998: 54-55), el interés que esta teoría tiene para los estudiosos de la lengua reside en “*investigating which groups are the butt of humour, thus revealing something about the attitudes of that society*”. En *Bridget Jones’s Diary* y *Bridget Jones: The Edge of Reason* Helen Fielding escribe sobre los americanos y los japoneses, pero también sobre los ingleses y su tradicional imperturbabilidad, los periodistas o alguna tribu urbana:

Eventually managed to worm out of Perpetua that Daniel has gone to New York. He will clearly by now have got off with thin American cool person called Winona who puts out, carries a gun and is everything I am not (1996: 39).

7.15 p.m. What is the point of living in capital city if cannot join in great expressions of feeling? Does not seem very English thing to do but maybe everthing has changed with the changing weather and Europe and Tony Blair and it is all right to express yourself. Maybe she has changed English stuffiness (1999: 328).

9st 2, alcohol units 4 (but am journalist now so obviously must be drunk)... (1999: 154).

3.3. La teoría del alivio.

La teoría del alivio “*explains the triggering of laughter by the sense of release from a threat being overcome - such as a reduction of fears about death and sex*” (Ross, 1998:

63). El hacer chistes sobre temas tabúes como el sexo, la muerte, la religión o los excrementos liberarían, según esta teoría, mucha de la energía reprimida por los convencionalismos sociales. Helen Fielding hace algunas alusiones a los excrementos, pero sobre todo al sexo.

"If you ask me people should not say 'just good friends' but 'just going out with each other'," I said darkly.

"Yup," said Jude. *"Maybe the answer is platonic friends combined with a vibrator"* (1999: 119).

"I knew someone who slept with a Turk once", said Jude. *"And he had a penis that was so enormous he couldn't sleep with anyone"*.

"What? I thought you said she slept with him", said Shazzer, keeping one eye on the television.

"She slept with him but she didn't do it", explained Jude.

"Because she couldn't because his thing was too big", I said supportively of Jude's anecdote. *"What a terrible thing. Do you think it goes by nationality? I mean do you think the Turks...?"* (1999: 99).

4. Conclusiones

En resumen, *Bridget Jones's Diary* y *Bridget Jones: The Edge of Reason* son dos grandes libros de humor que han gozado de gran popularidad tanto en el Reino Unido como en España. Las tres teorías principales del humor están representadas en los distintos recursos léxicos y literarios utilizados por la autora, que crea un humor atrevido y plenamente actual, lleno de escenas memorables y frases sorprendentes.

La parodia de las novelas de Jane Austen y el lenguaje empleado por esta autora contribuyen en gran medida a crear esas situaciones humorísticas y buena parte del placer que produce leer estos diarios. Es la risa de la complicidad con el autor, del reconocimiento de unas situaciones ya vividas, del poder compartir unos códigos literarios comunes, mientras se otorga al lector una nueva autoridad sobre el texto escrito. Por último, habría que mencionar la imagen de la mujer que nos presentan Austen y Fielding, tan diferentes pero tan similares en cuanto a su falta de libertad con respecto a las convenciones sociales establecidas, como en el caso del amor y el matrimonio como objetivo central de la vida.

Bibliografía

- Austen, J. 1982: *Pride and Prejudice*. Harmondsworth: Penguin.
- Austen, J. 1984: *Persuasion*. Harmondsworth: Penguin.
- Fielding, H. 1996: *Bridget Jones's Diary*. London: Picador.
- Fielding, H. 1999: *Bridget Jones: The Edge of Reason*. London: Picador.
- García Barrientos, J.L. 1998. *Las figuras retóricas. El lenguaje literario 2*. Madrid: Arco Libros, S.L.
- Gilbert, S. y S. Gubar 1984. *The Madwoman in the Attic*. New Haven and London: Yale University Press.
- Hutcheon, L. 1985. *A Theory of Parody. The Teachings of Twentieth-Century Art Forms*. New York and London: Methuen.
- Mandingorra, M.L. 1996. *Leer a Jane Austen desde la historia de la cultura escrita*. Valencia: Ediciones EPISTEME, S.L.
- Moler, K.L. 1968. *Jane Austen's Art of Allusion*. Lincoln, Neb.: University of Nebraska Press.
- Ross, A. 1998. *The Language of Humour*. London and New York: Routledge.

**ESTUDIOS DIACRÓNICOS Y
SINCRÓNICOS EN LENGUAS
EXTRANJERAS**

LOS ANGLICISMOS EN LA PRENSA CANARIA: UN ESTUDIO SINCRÓNICO

Fayna Brito Pérez

*Licenciada en Traducción e Interpretación en la
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria*

Resumen

En este estudio se pretendía evaluar la incidencia del fenómeno del anglicismo en la prensa canaria y determinar sus causas. La investigación se desarrolló a partir de un corpus de textos extractados de las secciones de "opinión" e "internacional" de 52 ejemplares de La Provincia y Canarias 7. La selección de las secciones indicadas respondía a la intención de constatar la naturaleza del fenómeno. Así, sería de esperar que en la sección de noticias internacionales se detectara mayor número de préstamos y calcos (ya que suele albergar gran número de textos elaborados por agencias internacionales de noticias que reciben la mayor parte de la información en inglés) pero no tanto en la sección de opinión, cuyos autores escriben sus textos en su lengua materna. Tras un metódico análisis de los datos recogidos se llegó a las siguientes conclusiones: los anglicismos más abundantes fueron los de menor grado de adaptación a la estructura del español; la sección donde más abundaron, la de opinión. De ello se deduce que los préstamos y calcos del inglés actualmente presentes en la prensa canaria pueden haber penetrado inicialmente a través de las agencias de noticias, pero que, hoy por hoy, su uso se ha extendido al común de los hablantes. Su localización en más de un 70 por ciento de los casos en la sección de opinión delata que su uso, empieza a cobrar carácter estilístico.

Abstract

In this paper we consider the amount of anglicisms contained in the Canarian press and determine its causes. The research covers 52 issues of the La Provincia and Canarias7 newspapers. The sections of the papers chosen reflect the nature of the phenomena. Thus we concentrated on the international sections where we found the highest number of poorly translated terms (since much of the material is derived from agency information in English). Our methodological analysis concluded that the most common anglicisms involved the least significant levels of adaptation of structures in Spanish. The most flagrant offenders were found in the op-ed section. We concluded that the most translation errors were found in the news agencies but these days it seems the effect can be felt throughout the general public. More than 70 percent of the cases were in the opinion section.

1. El préstamo lingüístico

“Una lengua es la acumulación del saber de un grupo humano, de sus experiencias y de su inventiva. Toda lengua destila historia.” Así afirma el lingüista puertorriqueño S. Tió (1999) y bien podría ser esta la sentencia que nos diera pie para situar el fenómeno del préstamo lingüístico en la historia de la lengua, ya que, si toda lengua destila historia, su manantial léxico no solo llevará las aguas de su propia fuente, sino las de todos los afluentes lingüísticos que vayan enriqueciendo su caudal en el camino.

El español nunca ha estado cerrado a las aportaciones de otras lenguas, a la incorporación de palabras que ayudaran a nombrar las novedades que cada época

histórica hace aparecer ante los ojos de los hablantes. El fenómeno del préstamo lingüístico ha ido trazando, así, su propia trayectoria como uno de los principales mecanismos de creación de nuevos términos, ha ido avanzando al compás de los contactos entre las diferentes culturas.

En las últimas décadas, sin embargo, algo está cambiando en esta dinámica que ya tiene siglos de existencia. Con el increíble desarrollo de los medios de transporte y de comunicación, el mundo está reduciendo cada vez más sus dimensiones y cualquier rincón del planeta está más cerca que nunca de sus antípodas. Las tendencias económicas, políticas y culturales se dirigen a la homogenización y los adelantos tecnológicos contribuyen a que estos procesos se desarrollen de manera cada vez más rápida. El mundo entero avanza a pasos agigantados y su ritmo de crecimiento se ajusta a las leyes del mercado, garantizando la continuidad del sistema. Sin embargo, la velocidad de la vida moderna trae también consigo consecuencias negativas para la capacidad de asimilación del ser humano. El ritmo de vida se acelera y, con él, lo hacen todos los aspectos culturales, sociales y lingüísticos que lo conforman. Y aquí llegamos al punto en el que el lenguaje empieza a verse directamente afectado.

Este mismo fenómeno está afectando al español en esta época de vertiginosos cambios, en la que todos los días se hace necesario incluir cientos de nuevas realidades en nuestros esquemas de pensamiento a través del medio de comunicación más refinado del que disponemos los humanos: el lenguaje. El ritmo enloquecido de nuestro fin de siglo está acabando con las lenguas que no están preparadas para asimilar el aluvión de novedades y está poniendo en apuros a las grandes lenguas históricas, que se enfrentan a la ardua labor de crear nuevas palabras a ritmo de factoría, sin tiempo para poner cuidado en el acabado de cada concepto o, siguiendo con la metáfora industrial, para desechar las piezas que han resultado defectuosas. Las naciones más avanzadas tecnológicamente imponen el ritmo al que debemos avanzar y nos enseñan y nos venden sus logros en sus lenguas de comunicación. No es casualidad que nuestro tema central en la presente comunicación sea el anglicismo si apuntamos que, en nuestro tiempo, la nación que lleva las riendas se llama Estados Unidos y las instrucciones para no perder la carrera se dicen, se oyen y se escriben en inglés.

2. El moderno influjo del inglés: vías de penetración, causas y consecuencias

Existen gran cantidad de estudios sobre el influjo del inglés en nuestra lengua y no precisamente por ser una manifestación más del extendido fenómeno del préstamo lingüístico, sino precisamente porque se trata de un caso muy particular dentro de los fenómenos de su género.

Dediquemos, por tanto, unas reflexiones, a las nuevas características del fenómeno actual del préstamo (que, en el caso de nuestro idioma, está dominado por el inglés como lengua cesora), a cuáles son sus posibles causas y qué repercusiones está teniendo en el sistema del español.

Debido a su importancia, muchos son los autores de diferentes nacionalidades que se han interesado por el estudio de las características del préstamo lingüístico en general y del anglicismo en particular en sus propias lenguas. Teóricos de la talla de F. de Saussure, U. Weinreich, A. Martinet, A. Stene, E. Haugen o T. E. Hope se han dedicado con profusión al tema. En el ámbito del español, numerosos lingüistas de ambos lados del Atlántico han realizado estudios y trabajos lexicográficos sobre la adopción de préstamos y, más en concreto, sobre la entrada de anglicismos en nuestro idioma. Uno de los más valiosos teóricos y estudiosos de anglicismo y quizás uno de los investigadores que han tratado de llevar un mayor rigor al estudio del anglicismo, C. Pratt, destaca en su obra los trabajos de R. J. Alfaro, con su *Diccionario de anglicismos* (1970), de E. Lorenzo, sobre todo a partir de su artículo *El anglicismo en el español de hoy* (1955), y las aportaciones de H. Stone, S. de Madariaga, R. Lapesa o E. J. Fonfrías.

Todos estos autores, en mayor o menor medida, se han detenido a analizar las características especiales que diferencian al préstamo actual del de las épocas pasadas y la gran mayoría coincide en dos aspectos principales: las causas por las que se adoptan los nuevos vocablos y el modo de penetración de éstos. Nos centraremos primero en este último aspecto.

Las **vías de penetración** de los anglicismos en nuestro idioma son ahora muy diferentes a las tradicionales. A lo largo de la historia del español, los términos de otras lenguas se han ido introduciendo siguiendo una trayectoria ascendente en la escala de registros, es decir, desde el lenguaje común, el propio de la calle y del pueblo, hasta los niveles más elevados. En el idioma se quedaban las palabras y los giros que eran aceptados por la gran mayoría de los hablantes y poco importaba que no fueran del

gusto de las altas esferas. Los términos que entraban por las vías de poder tenían muy poca influencia sobre el resto de la sociedad, ya que ni la literatura ni los grandes temas políticos o económicos (donde ingresaba este tipo de préstamo) estaban al alcance del “pueblo llano”. C. Pratt (1980: 15) dedica unas líneas a este mismo aspecto y llega a conclusiones muy parecidas. Según este autor, antes del siglo XX existían dos formas fundamentales de adquirir elementos léxicos de otros idiomas: por contacto interpersonal (dando lugar a los llamados préstamos orales), o por comunicación impersonal, mediante la lengua escrita (dando lugar a los préstamos visuales). La élite culta, (constituida por una minoría de la población) accedía a los dos tipos de préstamo, mientras que los analfabetos (la gran mayoría del pueblo) solo tenían acceso al primer tipo.

En la actualidad, el lenguaje coloquial está influido por la norma escrita a causa de la masiva alfabetización y a la influencia de la televisión y de la radio. A este respecto, y con motivo de su participación en el *I Congreso de Diálogo Fe-Cultura*, Javier Medina López (1992: 223) se centra en los fenómenos del galicismo y el anglicismo para llegar a la conclusión de que “las vías de introducción [de estos dos tipos de préstamo] son diferentes, pues, mientras el galicismo tenía al libro y a las clases nobles como principal transmisor, el anglicismo tiene varios conductos de penetración. Hoy en día, la influencia de la prensa, la industria, el comercio, las agencias de publicidad, el cine, los viajes, la música o la internacionalización de la vida política en general han convertido al inglés en la lengua de mayor influencias en el ámbito hispano”. Como vemos, los nuevos medios de comunicación y su gran alcance social están haciendo del lenguaje uno de los principales pilares del sistema. La forma de denominar un objeto o una idea influye decisivamente en la percepción que los hablantes tengamos de ella: se trata de una idea antigua que se remonta a los tiempos de la retórica griega. Y a esta idea acuden los impulsores del nuevo orden mundial que, en la actualidad, viene impuesto por Estados Unidos y se extiende, de manera general, al resto del planeta: su enorme potencial económico y su posición a la cabeza de la ciencia y la tecnología mundiales hacen de él un modelo al que aspiran el resto de las naciones que convierten sus productos, su cultura y su lengua en una definitiva señal de prestigio. Esta es una de las razones por las que resulta tan fácil encontrar miles de vocablo procedentes del inglés en la economía, en la política, en las telecomunicaciones y hasta en el deporte. Los

usuarios de la lengua perciben estas nuevas lexías como una marca de modernidad y de sofisticación, como una tarima intelectual que los eleva por encima del resto de los hablantes. Así, y como afirma Álex Grijelmo (1998: 164)

El anglicismo nos llega no tanto como un neologismo necesario, sino mediante un amaneramiento de las altas capas de la sociedad, reforzado [...] por los medios de comunicación, los políticos, los economistas [...] La fuerza de Estados Unidos y su colonización mundial hacen sucumbir a quienes admiran la potencia económica y científica de aquella sociedad. Por eso propalan palabras extrañas que les alivien el complejo de inferioridad de no haberlas inventado ellos, voces que les acerquen ficticiamente a una cultura que se les superpone [...]

Vivimos, pues, en una época en la que la introducción del anglicismo ya no se produce mayoritariamente a través del contacto interpersonal de los individuos pertenecientes a diferentes culturas sino que es un “fenómeno de masas” que parte de los centros de poder hacia el resto de la sociedad, tanto en el registro oral como en el escrito.

Hasta el momento nos hemos ocupado de las vías de introducción del anglicismo en nuestra época. A partir de ahora dedicaremos unas líneas a ese otro aspecto distintivo del fenómeno del préstamo: nos centraremos, pues, en las causas que apuntan diversos autores para intentar explicar la creciente influencia del inglés en nuestro idioma.

En un artículo publicado en la revista *Hispania*, el profesor Guillermo Arango (1975: 498), apuntaba al turismo como principal causa de la introducción del anglicismo. Además:

A la torrencial riada turística, hay que añadir el fenómeno de la cultura popular, que desde hace unos años se manifiesta internacionalmente desde la forma de vestir hasta la manera de pensar. A ello ha contribuido especialmente el espectáculo colectivo, o sea, la música, el cine, la radio y, en los últimos años, la televisión.

Algunos años antes, H. Stone (1957: 144) se había referido a varias causas: el turismo de norteamericanos en España, el comercio y la publicidad y los deportes procedentes de los países de lengua inglesa, como el fútbol (*córner, chut, offside, gol,*

golaverage), las carreras de caballos (*jockey, handicap, pony*) o el tenis (*smash, game*). Incluso hace referencia a la común vocación marina de países como España e Inglaterra, que ha propiciado la introducción en nuestra lengua de términos como *boya, bote, clíper* o *yate*, aunque destaca como principal causa el desarrollo de la técnica y la ciencia.

Más recientemente, Manuel Mourelle de Lema (1999) responsabilizaba a los medios de difusión de ser una de las principales vías de adopción del préstamo. Apuntaba, además, que “el aluvión de extranjerismos” en los medios de comunicación es “producto de la desidia en la búsqueda de sustitutos propios del idioma”. Según este autor, “la utilización de la lengua en los medios está condicionada por el factor de la inmediatez al hecho noticiable. En el periodismo informativo manda el instante, la inmediatez del acontecimiento y esto no permite elaborar la noticia con el cuidado deseable”.

A las causas ya citadas quizás podríamos añadir, por su importancia en los últimos tiempos, la del imparable avance de la informática, cuyas innovaciones técnicas llegan al público hispanohablante en una suerte de español sintáctico construido a partir de lexías inglesas.

Las causas de penetración del anglicismo enumeradas hasta ahora nos pueden ya dar una idea somera de la etiología de este fenómeno, aún cuando ninguno de los autores antes citados hayan hecho de este tema el punto central de su investigación. C. Pratt (1980), sin embargo, dedica un capítulo completo de su libro a analizar las causas del préstamo lingüístico. En primer lugar, el autor llama la atención sobre un hecho que empezaba a hacerse patente en los años 70 y 80 (cuando C. Pratt realizó su estudio) y del que ya no cabe la menor duda en la actualidad: el gran influjo del inglés proviene principalmente de Estados Unidos y se debe al papel central de este país en la economía, la política y la cultura mundiales. Partiendo de esta premisa, C. Pratt intenta desglosar las causas basándose en el modelo etiológico de T.E. Hope, que sigue el siguiente esquema:

Análisis lingüístico: - causas extrínsecas (desde el punto de vista del idioma influyente)
- causas intrínsecas (desde la perspectiva del idioma influenciado)

Análisis extralingüístico: -causas externas

-causas internas

De forma muy sucinta, el análisis desarrollado por C. Pratt podría resumirse como sigue:

Dentro de las causas lingüísticas extrínsecas, cita C. Pratt como razón esencial de la presencia del anglicismo la necesidad de **lexicalizar nuevos inventos**, técnicas o formas de valorar lo que nos rodea. Por ello, la gama de actividades más afectadas por el anglicismo son, entre otras, la tecnificación, la mecanización y sus consecuencias, la industria del ocio, el cine, la televisión y la moda. La principal causa lingüística intrínseca es, según C. Pratt, la existencia de relativas **ineficacias lingüísticas** del español (sobre todo a la hora de evitar expresiones multiverbales o para crear ciertos adjetivos), que, en ocasiones, el inglés es capaz de suplir.

Ya en el ámbito de las causas extralingüísticas externas, C. Pratt apunta a la **adopción del “*American way of life*”**, que no solo afecta a la lengua española “en el sentido de que el español vaya incorporando voces inglesas para referirse a objetos o conceptos nuevos” sino que modifica “la manera misma de ver y enfocar las cosas”, provocando “nuevas pautas lingüísticas”.

Como principal (aunque no única) causa interna se refiere C. Pratt al **esnobismo lingüístico**, es decir, al uso del anglicismo “pese a la presencia de un cuasi-sinónimo preexistente o a la acuñación de un neologismo cuya finalidad es precisamente la de desterrar el anglicismo”. Sin embargo hace hincapié en la idea de que esta causa no puede aplicarse siempre como explicación del fenómeno, ya que en la mayoría de los casos “existe alguna diferencia, por muy pequeña que sea, entre un anglicismo y una forma nativa preexistente”. Otra de las causas internas es la **función argótica**, es decir, el uso del lenguaje por parte de ciertos sectores políticos, altos cargos administrativos, o tecnócratas para no comprometerse con lo dicho, o, como afirma Pratt, “para dotar al discurso de una aureola de sabiduría que rápidamente degenera en pseudo-precisión intelectualoide”.

En síntesis, existen dos motivaciones esenciales para la adopción del préstamo procedente del inglés: por un lado, existe una creciente necesidad de lexicalizar conceptos e inventos nuevos que no han surgido en el ámbito de nuestra cultura y que, por tanto, no han dado lugar a la formación del término que le ha de dar nombre a partir

de nuestros propios recursos léxicos (no solo se introduce la novedad sino también su nombre en la lengua original); por otro lado, existen factores extralingüísticos de carácter social y psicológico que hacen del anglicismo una marca de prestigio o de exclusividad.

Es evidente que algunas de las funciones que estos préstamos desempeñan en el lenguaje enriquecen sustancialmente el idioma, ya que son capaces de lexicalizar nuevos conceptos, o de introducir nuevos matices semánticos al convivir con lexías vernáculas de similar significado. Sin embargo, la introducción masiva de préstamos del inglés (Álex Grijelmo 1998: 163) afirma que “en apenas medio siglo, el inglés ha colocado en nuestras bocas tantas palabras como el árabe en ocho centurias”, y las propias características de esta lengua, tan diferente de la nuestra desde el punto de vista de la ortografía y la fonética, provoca importantes desajustes en todos los planos del español. Estas transformaciones del sistema lingüístico han preocupado a todos los estudiosos del fenómeno y han provocado reacciones de muy diferente cariz: mientras los más puristas, entre los que se cuentan S. de Madariaga o Alfaro, tachan de aberraciones a la mayoría de los préstamos por considerarlos superfluos, los más progresistas, entre los que destaca C. Pratt, llegan a asegurar que todo anglicismo introduce algún matiz nuevo, por pequeño que sea, en el seno del idioma receptor. Al margen de interpretaciones más o menos alarmistas, es un hecho demostrable que la introducción de anglicismos es capaz de provocar, a lo largo del tiempo, transformaciones importantes en el sistema lingüístico. Dedicemos pues, unas líneas, al análisis de estos cambios.

Una repercusión fácil de detectar es la que provocan los anglicismos sobre los **esquemas de pronunciación** de nuestro idioma¹. Como afirma Rafael Lapesa (1977: 214), “los extranjerismos ponen a prueba la flexibilidad de las leyes fonológicas y de los hábitos fonéticos vigentes en español”. Además de la aglomeración de grupos vocálicos o consonánticos difíciles de pronunciar en español en medio de palabra (como ocurre con *boom*, *footing*, *bestseller* o *recordman*) este autor constata la aparición de grupos finales que no se ajustan a las reglas del español. Según su propio testimonio, “desde el siglo XIV, nuestra lengua exige que sus palabras terminen en vocal o en una de las consonantes *r*, *l*, *n*, *s*, *d* o *z*, no agrupadas con otras, pero muchas de las voces que se importan tiene como final otras consonantes o grupos de varias”. Lapesa cita como

ejemplos palabras como *club*, *sandwich*, *record* o *film*, y plantea los problemas que estos y otros finales plantean a la **formación del plural**. La adopción de los plurales en *-s* del inglés sin la adición de la *-e* típica del español en los sustantivos acabados en consonante está provocando fisuras en las reglas de formación del plural que, en muchos casos, genera la aparición de dobles, como es el caso de *clubs / clubes* o *revólvers / revólveres*. Todas estas irregularidades en el plano fónico se traducen, lógicamente, en **inseguridades en el sistema ortográfico**, donde las paulatinas adaptaciones de los préstamos a la pronunciación española van generando diferentes grafías que, en muchos casos, conviven en un mismo momento sincrónico. Es lo que ocurre con lexías como *standard*, que, puede encontrarse hasta con tres grafías diferentes: con su grafía original *standard*, con la supresión de la *-d* final (*standar*), y con la adición de la *e*- inicial para eliminar la *s*- líquida a principio de palabra más la tilde propia de las palabras llanas acabadas en *-r* (*estándar*).

Otro de los fenómenos provocados por la introducción de anglicismos en nuestra lengua (quizás no tan fácil de detectar, pero de gran importancia para la morfología del español) es el de las **modificaciones en las pautas de derivación**. Según los estudios realizados por C. Pratt (1980), la frecuencia de uso de los prefijos y sufijos de que dispone el español para la formación de derivados se ve influenciada por las pautas de derivación del inglés. Así, por ejemplo, los prefijos que representan la noción de negación, falta, prohibición u oposición (como *anti-*, *des-*, *de-*, o *i-*, *im-*, *ir-*) han aumentado considerablemente su productividad en español debido a su gran importancia en la lengua inglesa. Sin embargo, sufijos tradicionales de nuestra lengua, como *-ada* o *-miento* son prácticamente estériles y no sería extraño que tal reducción en su uso se deba, como afirma C. Pratt, a la inexistencia o a la escasa productividad de correlatos ingleses.

Si nos introducimos en el campo de la **semántica**, muchas son las consecuencias provocadas por la influencia del inglés en nuestra lengua. Así, es muy común la traducción literal de significantes ingleses (como “ratón” en el lenguaje de la informática o “rascacielos”) o la adición de significados nuevos procedentes del inglés a vocablos preexistentes españoles. Este fenómeno, denominado por muchos estudiosos “calco semántico”, causa conflictos especialmente graves en las zonas fronterizas con el inglés (como es el caso de México) o en las regiones bilingües (como Puerto Rico),

donde palabras de significado tan transparente para un hispanohablante como “carpeta”, nombran no solo a un útil de oficina sino que, por similitud con su significante inglés (“carpet”) y por adopción de su significado, acaba por dar nombre a lo que normalmente se conoce como “alfombra”, en expresiones del tipo “voy a vacunar la carpeta” (donde “vacunar” no significa, lógicamente, inocular un remedio, sino, por calco del inglés “vacuum”, pasar la aspiradora). Pero no solo en el terreno del significado se introducen los llamados calcos. Muchas veces es la sintaxis la que se ve afectada por la adopción de estructuras de procedencia inglesa. En los puntos más inestables del español, como son el uso del gerundio y de la voz pasiva, es donde se detecta un mayor influjo de estructuras sintácticas anglicadas. Así, en el lenguaje de la prensa, es cada vez más frecuente encontrar estructuras del tipo “estar siendo + participio” (inexistente en español, al no existir un correlato pasivo de la perífrasis “estar + gerundio”, y calcada, por tanto, de la estructura inglesa) o contextos en los que el gerundio se utiliza con valor adjetivo, para expresar una cualidad permanente (en estructuras como “se precisa secretaria hablando alemán e inglés”) uso éste del gerundio, inexistente en español.

Ya hemos comprobado que tanto la morfología, como la semántica y la sintaxis pueden sufrir importantes modificaciones en sus pautas y afectar, de este modo, a la integridad del idioma. Sin embargo, muchos lingüistas muestran su preocupación por un fenómeno aún más grave al que podría dar lugar la entrada masiva de préstamos y calcos del inglés. Nos referimos al riesgo de **fragmentación del idioma**, a la posibilidad de que los préstamos no se asimilen homogéneamente en todas las regiones hispanohablantes y la unidad de nuestra lengua termine por romperse. En palabras de Humberto López Morales (1988: 162), “para la unidad de la lengua, lo verdaderamente importante es que los neologismos sean comunes a todos los hablantes. No es tarea sencilla, sobre todo, tratándose del Mundo Hispánico, tan dilatado a través de una enorme geografía”. Si cada país o cada región escoge un término distinto para denominar un mismo objeto nuevo, los problemas de entendimiento entre los hispanohablantes no tardarán en aparecer.

3.El préstamo lingüístico en la prensa

Los medios de comunicación tienen un papel protagonista en las tendencias de uso del español contemporáneo. Como ya afirmó en una ocasión Valentín García Yebra (1987:

81), “cualquiera de los tres medios de comunicación [la televisión, la radio y la prensa] es como una gran escuela con miles y miles de alumnos que aprenden sin proponérselo y sin darse cuenta el español que en tal escuela se les enseña”. Sean o no conscientes de ello, los redactores de noticias de agencias y periódicos son, en gran medida, responsables de los hábitos lingüísticos que vayan a adquirir sus miles de lectores. Los medios de comunicación se han convertido en uno de los principales modelos lingüísticos de nuestro tiempo y muchos elementos de su vocabulario y su sintaxis acaban trascendiendo al resto de los hablantes.

Según Lázaro Carreter (1990: 41), un rasgo del lenguaje periodístico es “la rapidez para incorporar extranjerismos, y no solo los necesarios, sino aquellos que desplazan a los de curso general y normal en la lengua propia”. Como él mismo afirma, en muchas ocasiones no se tiene necesidad de acudir al léxico extranjero, sino que

Se hace por deliberación, por presunción de prestigio o por simple [...]. Solo así se explica la pertinacia en el empleo de vocablos forasteros, especialmente capciosos para los lectores, que tienen que salir de sí mismos para entender que *agresivo* es un elogio; que se pueden *reivindicar* crímenes en lugar de cosas honrosas; que lo *rutinario* es lo que funciona con normal eficacia; o que *nominar* equivale a "proponer".

Si queremos profundizar en busca de las causas que provocan esta tendencia tendremos que remitirnos, por fuerza, a un hecho que marca la realidad del periodismo actual. Nos referimos, obviamente, al predominio del inglés como lengua de comunicación. Como constata E. Lorenzo en su artículo “Anglicismos en la prensa” (1987: 72), “no es un secreto para nadie que la mayor parte de las noticias que circulan por el mundo que llamamos occidental se originan y distribuyen en agencias que tienen por lengua en inglés”. La difusión de la información debe ser inmediata, por lo que la redacción de una noticia, elaborada originalmente en inglés, en un español aceptable depende de las dotes casi malabaristas del traductor. En la mayoría de las ocasiones el resultado es que los textos traducidos son retratos apresurados de una realidad que precisa ser contada a toda costa.

Sin embargo, no todas las culpas de la introducción de anglicismos en la prensa deben recaer sobre los hombros de los traductores urgidos por la prisa. Muchas noticias

y artículos de opinión redactados originalmente en español dan muestra, en demasiadas ocasiones, de las mismas tendencias. De hecho, el lenguaje de los políticos y cargos administrativos, los empresarios y deportistas, cuyos testimonios suele reflejar la prensa a diario, también está plagado de vocablos extranjeros, de tecnicismos que ponen de manifiesto su pertenencia a un grupo social especial, a una élite con costumbres exclusivas que se dejan entrever en su modo de expresarse.

De cualquier modo, el descuido del lenguaje y, en especial (por ser el tema que nos ocupa), la introducción de anglicismos en la prensa no está justificado por ninguno de estos argumentos. Nuestra lengua dispone de mecanismos suficientes para crear palabras que nombren las nuevas realidades y, además, es muy sano usar y ejercitar regularmente tales mecanismos para que estén siempre a punto y no se oxiden, y, con ellos, la competencia lingüística del común de los hablantes. Los medios de comunicación, como principales difusores de los hábitos lingüísticos actuales deben ser conscientes de su poder y administrarlo con respeto hacia su idioma.

4.El estudio del anglicismo en el español de Canarias

Apenas ha habido intentos de acercamiento al fenómeno del préstamo lingüístico en Canarias y, menos aún, en el ámbito de la prensa insular.

En la guía bibliográfica editada por el Instituto de Estudios Canarios en torno al tema “El español de Canarias” (1998: 95-96) apenas se recogen 12 trabajos, entre libros, tesis doctorales, artículos y comunicaciones de congresos, en los que se trate de algún modo el fenómeno del anglicismo y ninguna de las obras de mayor extensión (libros y tesis doctorales) se centra de forma monográfica en la incidencia del anglicismo en Canarias, ya que están dedicadas al estudio de otros factores, como las huellas culturales de la influencia inglesa en nuestras islas o las características específicas del léxico de algunas de las islas.

Sobre el lenguaje de la prensa canaria y la presencia del anglicismo en ella no existe, sin embargo, ningún trabajo publicado. Tan solo en la Biblioteca de Humanidades de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria existe una memoria de licenciatura elaborada por C. Morales Prieto con el título de *El anglicismo. Su repercusión en la prensa de Gran Canaria de los dos últimos tercios de siglo* que reúne características comunes con la que hoy comparto con ustedes. Una de sus conclusiones

más interesantes, sobre todo con vistas a la realización de la presente investigación, es que el número de anglicismos en la prensa ha aumentado ostensiblemente a partir de mediados de siglo. Aunque este hecho se deba también a que los periódicos actuales presentan una mayor extensión, no deja de ser un indicador de que el fenómeno se produce con cada vez más vigor.

El trabajo que hoy les acerco presenta novedades importantes con respecto al de C. Morales Prieto, ya que se trata de un estudio estrictamente sincrónico y se centra en dos secciones específicas (la de opinión y la de noticias internacionales) con la intención de comprobar una hipótesis, a saber, si el grado de penetración del anglicismo rebasa de tal forma los límites de la estricta necesidad (en las noticias internacionales), que llega a afectar de manera importante el idiolecto del ciudadano de a pie (productor de textos por antonomasia en la sección de opinión).

5. Nuestro estudio

La investigación se centró en la identificación, caracterización y clasificación de los préstamos según criterios ortográficos y semánticos. Así, se pretendía localizar todas aquellas lexías cuya grafía delatara en mayor o menor medida su procedencia inglesa, ordenándolas según su grado de adecuación a las reglas ortográficas del español (en nuestra clasificación, **préstamos puros**). Además, se buscaron todas aquellas voces que se hubieran formado, bien por los mecanismos de derivación, bien por los de composición, a partir de una raíz anglosajona (**préstamos híbridos**). Por último, se intentó detectar voces neológicas cuya creación respondiera a la imitación de un modelo inglés (**calcos de creación**) o de lexías ya existentes que hubieran experimentado una extensión de su significado a raíz de la presión de un alomorfo inglés (**calcos por extensión**). Se seleccionaron los fenómenos que causaran las menores complicaciones posibles a la hora de su localización, bien por presentar grafías ajenas a las reglas ortográficas del español o pautas de derivación anglicadas (en el caso de los préstamos), bien por introducir variaciones semánticas en el sistema, a través de nuevos significantes o de significantes ya existentes, por imitación de un modelo claramente anglosajón (en el caso de los calcos).

Las fuentes escritas seleccionadas para elaborar el corpus eran de ámbito local: se trata de dos periódicos (*Canarias 7* y *La Provincia*) que se editan en Las Palmas de

Gran Canaria y se distribuyen en todo el archipiélago. Se pretendía efectuar un cómputo de los anglicismos detectados en el corpus de textos y elaborar una serie de listados, ordenados por periódico, donde se recogiera su grafía, los elementos tipográficos con los que aparecían (comillas, cursiva...) su frecuencia, la sección del periódico a la que pertenecían y, lo que resulta más novedoso, una referencia a su presencia o ausencia en cuatro fuentes académicas: dos diccionarios (la 21ª edición del *Diccionario de la Real Academia Española* y el *Diccionario de uso del español* de María Moliner) y dos obras monográficas sobre el anglicismo (*El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*, de C. Pratt (1980), y *Anglicismos hispánicos* de E. Lorenzo (1996)). Además, y partiendo del cómputo elaborado, se procedió a la clasificación de los anglicismos encontrados siguiendo, con algunas modificaciones el modelo básico de clasificación del préstamo lingüístico propuesto por E. Haugen (1969).

Con la elaboración de los listados se pretendía obtener un glosario alfabético que recogiera todos los anglicismos extractados del corpus, el número total de veces que se registraron y la sección en la que más abundaron, además de una referencia rápida a cuatro fuentes académicas prestigiosas, a las que se puede acudir para obtener una información más detallada sobre cada lexía. Aquí vemos el extracto de una de las páginas de los listados elaborados:

Término	DRAE	DUE	LOR	PRATT	Nº	Clasificación
marketing	No lo recoge	Inglés (comercialización)	100, 287, 293, 529	74, 76, 121, 126	1 op.	Préstamo puro no asimilado
“máster”	No lo recoge	Inglés, plur. <i>máster</i> o <i>masters</i>	No lo recoge	No lo recoge	1 op.	Préstamo puro asimilado en parte. Plur. “másters”
mediático	No lo recoge	Lo recoge. No origen	289	No lo recoge	4 op.	Préstamo híbrido derivado natural
“míster”	No lo recoge	<i>Mister</i> o <i>míster</i> , del ing <i>mister</i>	299	No lo recoge	1 op.	Préstamo puro asimilado en parte
mítin	Del ing. <i>meeting</i>	Del ing. <i>meeting</i> (tb. mítin)	299-300	102, 105, 142, 147, 150, 160	1 op.	Préstamo puro asimilado
ocupacional	No lo recoge	No lo recoge	-al, 485	No lo recoge	1 op.	Préstamo híbrido derivado inducido
off the record	No lo recoge	Inglés	315	No lo recoge	1 op.	Préstamo puro no asimilado
Oficializar	Lo recoge. No origen	Lo recoge. No origen	No lo recoge	No lo recoge	1 int.	Préstamo híbrido derivado inducido

Hoy, sin embargo nos centraremos en la otra vertiente del estudio, es decir, en su clasificación y cómputo, ya que son estos datos los que nos han deparado las mayores sorpresas. Así, veremos cómo, a través del cómputo del número de repeticiones de los anglicismos, pudimos determinar, entre otras cosas, cuáles eran los más usados y en qué sección eran más frecuentes, o, cómo, a través del recuento del número de anglicismos diferentes, dilucidamos, por ejemplo, en cuál de las secciones se detectaron una mayor variedad de préstamos o calcos o cuántos de ellos aparecían, de media, por periódico.

La clasificación de Haugen

Debido a que uno de los problemas centrales de la investigación del fenómeno del préstamo en general y del anglicismo en particular es la falta de consenso acerca de la terminología utilizada, se hacía necesario, en primer lugar, decidir qué términos habrían de utilizarse para, por un lado, alcanzar la claridad y la sencillez deseadas y, por otro, dotar al trabajo de una consistencia teórica aceptable. Por esta razón se eligió el modelo básico de E. Haugen (1969) y su terminología. Según su concepción, existen dos tipos principales de anglicismo:

- 1) **Los préstamos**, o morfemas pertenecientes a la lengua inglesa que han sido adoptados total o parcialmente en una lengua receptora (en su estudio se trataba del noruego), y
- 2) **los calcos**, o lexías que copian el significado pero no el significante de una voz de procedencia inglesa o que constituyen la traducción literal de un significante inglés.

Dentro de los préstamos, E. Haugen distingue entre los **préstamos puros**, en los que no se detecta ninguna sustitución morfémica procedente de la lengua receptora, y los **préstamos híbridos**, en los que se detecta alguna adición o sustitución morfémica por parte de la lengua receptora. Los préstamos puros pueden presentar tres grados diferentes de adaptación a la lengua receptora: nulo (estaríamos ante **préstamos no asimilados**), parcial (nos encontraríamos ante **préstamos asimilados en parte**, es decir, lo que E. Lorenzo (1987: 74) denomina “anglicismos en período de aclimatación”) o total (se trataría de **préstamos completamente asimilados**). Por su parte, los préstamos híbridos pueden ser **de raíz híbrida** (en los que se sustituye un afijo vacío de contenido

semántico), **derivados** (en los que un afijo de la lengua receptora sustituye al de la lengua cesora), o **compuestos** (en los que solo uno de los elementos de la composición es prestado). En lo que respecta a la otra categoría, E. Haugen distingue entre calcos de **creación** (que pueden ser **literales** o **aproximados**) o de extensión (que pueden ser **homófonos** –si imitan al modelo solo fonéticamente-, **homólogos** –si imitan al modelo fonética y semánticamente- o **sinónimos** – si imitan al modelo solo desde el punto de vista semántico-). El cuadro siguiente recoge de forma más clara lo explicado:

PRÉSTAMOS (importan parcial o totalmente nuevos morfemas)	1. préstamos puros (no hay sustitución morfé mica)	a) no asimilados (no hay sustitución fonémica)	hall, round
		b) asimilados en parte (alguna asimilación fonémica)	básquet, récord
		c) completamente asimilados (sustitución fonémica completa)	Estándar, eslogan
	2. híbridos sustitución morfé mica parcial, ya del núcleo, ya de lo marginal, dependiendo de la parte que se tome prestada)	a) de raíz híbrida (se sustituye un afijo vacío de contenido semántico.)	[no se han encontrado ejemplos para el español]
		b) derivados (el afijo de la lengua receptora sustituye al extranjero)	Flirtear, futbolista, rockero
		c) compuestos (compuestos en los que solo una de las partes es prestada)	Tour-operador, comedor-living
CALCOS (copian el significado pero no el significado o traducen literalmente el significado)	1. creación	a) literal (adaptación idéntica al modelo)	rascacielos
		b) aproximada (adaptación diferente al modelo)	

	2. extensión (no introduce adaptaciones; quizás una raíz, un derivado, un compuesto o una locución)	a) homófona (imita al modelo solo fonéticamente)	agresivo
		b) homóloga (imita al modelo fonética y semánticamente)	contemplar
		c) sinónima (imita al modelo solo semánticamente)	estrella (de cine)

Modificaciones introducidas al modelo de clasificación de Haugen

Con el fin de adaptar la clasificación del anglicismo de E. Haugen a los propósitos del presente trabajo fue necesario realizar algunas modificaciones. Aunque tales remodelaciones no tienen consecuencias sobre el planteamiento teórico general, sería conveniente dedicar algunas líneas a explicar en qué consisten y qué argumentos las respaldan.

Dentro del modelo planteado por E. Haugen, existe una tipología (la de los préstamos híbridos de raíz híbrida) que no es fácil de ejemplificar en español. Su escasa presencia en nuestro idioma nos llevó a descartarla como subcategoría. No ocurrió lo mismo, sin embargo, con el apartado dedicado a los préstamos híbridos derivados, al que consideramos aún susceptible de una nueva subdivisión. Así, dentro de esta categoría, distinguiremos dos tipologías:

- a) la de los derivados **naturales**, que se caracterizan por poseer una base léxica importada del inglés y un prefijo o sufijo tradicional español (*liderar, futbolista, surfero*), y
- b) los derivados **inducidos**, es decir, unidades cuyas pautas de derivación han sido estimuladas por un modelo inglés (*educacional, sponsorización, oficializar*).

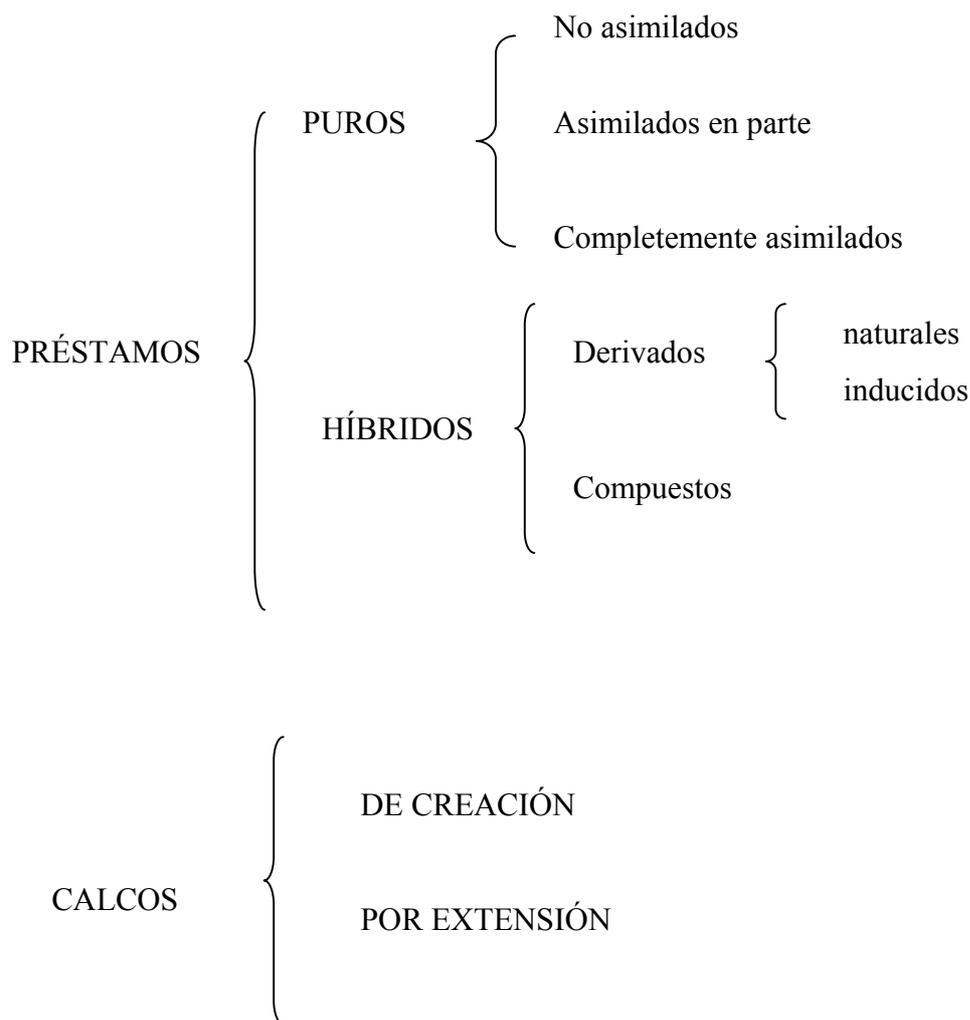
Esta subdivisión está basada en los estudios de C. Pratt sobre la influencia de las pautas de derivación inglesa sobre las de nuestra lengua (1980: 182-201). En el apartado que dedica al vocabulario neológico, este teórico desarrolla un epígrafe en el que explica el concepto de lo que él llama “anglicismo neológico derivado” que, según su

propia definición, es el “anglicismo en el que la novedad consiste en la afijación, ya que la base es tradicional”. C Pratt sostiene que la frecuencia de uso de ciertos prefijos y sufijos de nuestra lengua se ve influenciada por la de sus correlatos ingleses. Prefijos como *anti-* o *des-* y sufijos como *-al* o *-ización* están incrementando su uso de manera considerable por la presión estructural de inglés. En virtud de esta teoría hemos distinguido entre los derivados que se forman a partir de los prefijos y sufijos tradicionales de nuestra lengua (a los que hemos llamado **naturales**) y los que recurren a ciertos afijos menos comunes como consecuencia de la influencia de las pautas de derivación del inglés (a los que denominados **inducidos**).

En la categoría de préstamos híbridos inducidos no pretendemos incluir todos los fenómenos relativos a la variación de la frecuencia de uso de determinados prefijos o sufijos, ya que tal empresa precisaría de un amplio estudio estadístico de las pautas de derivación de ambas lenguas. Sí aspiramos, en cambio, a detectar e incluir en ella todas aquellas tendencias de derivación que resulten chocantes para un hispanohablante. Nos referimos a aquellos casos en los que un prefijo o sufijo tradicional de gran uso se ve desplazado por otro de menor frecuencia por imitación del inglés, como ocurre, por ejemplo, en “posicionamiento” frente a “posición”, en “educacional” frente a “educativo”, en “optimizar” frente a “optimar”.

En el terreno de los calcos. Nuestra intención en esta sección ha sido más bien simplificadora: hemos eliminado las subcategorías que diseccionaban los calcos de creación y extensión en dos y tres tipologías respectivamente. Para llevar a cabo la clasificación que E. Haugen propone habría que realizar un estudio de la semántica de cada término que superaría con creces los objetivos de este trabajo. Por ello, en esta categoría, nos limitaremos a precisar si los calcos encontrados motivan la aparición de un elemento léxico nuevo en la lengua (y son, por tanto, calcos de creación) o si, por el contrario, introducen un nuevo matiz semántico en una lexía ya existente (y se consideran, así, calcos por extensión).

Con las modificaciones realizadas, el modelo de clasificación del anglicismo de E. Haugen respondería al siguiente esquema:



Una vez realizados los listados y consultadas, por tanto, las fuentes pertinentes, se llevó a cabo la labor de clasificación de los anglicismos encontrados en ambos periódicos. En las siguientes tablas presentamos los resultados. En primer lugar, damos cuenta de la clasificación de la categoría constituida por los préstamos²:

PRÉSTAMOS					
PUROS			HÍBRIDOS		
No asimilados (81)	Asimilados en parte (16)	Completa-mente asimilados (35)	<i>Derivados</i>		<i>Compuestos</i> (3)
			inducidos (42)	<i>naturales</i> (27)	

airbus	made in –	bádminton	álbum*		aparcamiento	página web
apartheid	Taiwan*	boicot	aparcar		boicotear	supermercado
basket	mailing	búnker	campus*		cinematográfico	hipermercado
best-seller	master	cartel	chándal		clonado	
Big Brother*	mr.	chandal	chárter		clónico	
block	napalm	choped	cheque		confortable	
boom	New Age*	cóctel molotov	chófer		darwiniano	
broker	off shore	fan	cibernético		estresado	
carter	off the record	fax	clon*		filmografía	
casting	pack	gángster	comité		filmoteca	
CD-rom	park	gheto	currículo*		folclórico	
chip	performance	máster	currículum*		futbolista	
club	ping-pong	míster	decibelio		gangsteril	
cocktail	pop	PCes	dúplex *		globalizado	
Commonwealth*	pub	récord	filme		goleada	
confort	punkies	status	folclore		hamletiano	
convoy	rap		fútbol		informático	
copyright	reality show		gol		liderar	
e-mail	record		láser		liderato liderazgo	
Eyes wide shut*	ring		líder		mediático	
fair play	robot		lores (lord)		mitinero	
far west	rock		maratón		pixelado	
fast ferry/ies	rock and roll		memorando*		reportaje	
flash	rockie		mítin		robótica	
folklore	sexy		pádel		surfero	
Foreign Office*	shock		pedigrí		videoteca	
freelance	show		penalti			
gadget	sketch		referendo*			
gap	slogan		referéndum*			
gay	spray		suéter			
ghetto	sprint		tenis			
golf	squash		vídeo			
hardware	stand		videocasete			
hobbye	stock option		yate			
Home Office*	test		yogur			
HRW * ¹	time sharing					
iceberg	videowall					
Internet	vip					
jazz	Watergate*					
Jet-foil	whisky					
lobby/ies	World Travel – Market*					

¹ Human Rights Watch

Los términos señalados con un asterisco forman parte de subgrupos especiales dentro de cada categoría y serán explicados con más detalle en las próximas páginas.

Al constituir una categoría especial, los préstamos derivados inducidos figuran en un cuadro más pormenorizado donde se clasifican los anglicismos según los prefijos o sufijos que presentan:

Préstamos híbridos de derivación inducida

PREFIJACIÓN

mini-	macro-	super-	anti-
--------------	---------------	---------------	--------------

minicumbre	macropub	supepotencia	antigripal antidisturbios antiestrés
------------	----------	--------------	--

SUFIJACIÓN

-ial/-al	-ismo	-ización	-izar	-miento
antigripal asistencial competencial discrecional empresarial fundacional negocial poblacional actuarial campamental gubernamental inercial jurisprudencial ocupacional residencial accionarial vivencial	aventurerismo clientelismo desarrollismo posibilismo	mundialización ambientalización fidelización globalización sponsorización bunkerización	normativizar oficializar optimizar peatonalizar regionalizar vehicular(se) bunkerizar	redimensionamiento posicionamiento

Los prefijos y sufijos que acabamos de presentar, poseen ciertas particularidades que sería interesante comentar. En el caso de *mini-*, tanto C. Pratt (1980: 191) como E. Lorenzo (1996: coinciden en que es un prefijo que ha cobrado gran importancia en español a raíz de la aparición de ciertos inventos y modas de procedencia inglesa. Según C. Pratt, este prefijo “parece haberse hecho generativo y hasta muy productivo en español, debido en sus comienzos al anglicismo *minifalda*”.

La misma productividad demuestra el prefijo *macro-* si nos atenemos a los numerosos ejemplos de términos formados con él que C. Pratt (1980: 188) cita en su obra: *macrociudad, macroeconomía, macroempresa, macroproyecto...*

Por su parte, E. Lorenzo (1996: 435) da cuenta de que, si bien “es difícil calibrar con exactitud la importancia del inglés en la creación y difusión de neologismos derivados con el prefijo *-super*”, no cabe duda de que hoy en día existe una “tendencia a realzar los avances del saber por medio de este prefijo latino que destaca la superación de lo desconocido”.

En cuanto a *anti-*, C. Pratt achaca el aumento de la productividad de este prefijo “a la importancia de la noción de negación/falta/oposición/prohibición en el mundo moderno tecnológico, donde a menudo es más conveniente saber que no va a ocurrir tal

o cual fenómeno” (1980: 190). Según este autor, los anglicismos contruidos con *-anti* revelan la relativa ineficacia del español para la lexicalización de esta noción. “Tradicionalmente- puntualiza-, para negar el adjetivo, el español ha tenido que recurrir a “poco”, construcción que resulta torpe desde el punto de vista sintáctico e inexacta desde el semántico”. Cuando este matiz ha de aplicarse a sustantivos y a verbos, es necesario acudir a perífrasis, con lo que el gasto lingüístico es muy superior al que se precisa con *anti-*.

Para el comentario de los sufijos es necesario remitirse de nuevo a los estudios de C. Pratt. El autor llega a la conclusión de que la proliferación de los sufijos *-izar*, *-ización* y *-miento* (este último, con mucha menos frecuencia) encuentra su explicación en la necesidad de lexicalizar la acción y el efecto mismo de procesos novedosos. Los sufijos *-ial* / *-al* son producto de una presión estructural del inglés, que recurre continuamente a los sustantivos para que funcionen como adjetivos; al carecer el español de este recurso, se ve obligado a traducir ese sustantivo con función adjetiva mediante un complemento del nombre con la preposición “de” (por ejemplo, *business science* equivaldría a “ciencias de la empresa”) o mediante un adjetivo que denote el mismo significado que el denotado por el complemento del nombre. En la creación de este adjetivo es donde intervienen los sufijos *-ial* / *-al* (como ocurre en el ejemplo anterior, ya que “de la empresa” se transforma en “empresarial”). Por último, el sufijo *-ismo* manifiesta también una gran frecuencia de uso, según constata C. Pratt (1980: 197), sobre todo “en sentido político, la esfera de acción donde mayor arraigo tiene”.

El resto de las lexías incluidas en la categoría ya desglosada del “préstamo” reúnen las características que se describen de forma general para cada tipología. Sin embargo, existen algunos casos que merecerían una mención especial por presentar ciertas características diferenciales.

En concreto en la categoría de los **préstamos puros no asimilados** hemos incluido un grupo de términos que ofrece otro tipo de información además de la puramente lingüística. Se trata de palabras, siglas, abreviaturas o sintagmas (señaladas en la clasificación con un asterisco) que dan nombre a instituciones, asociaciones o tendencias de la cultura anglosajona y que se adoptan en nuestra lengua con sus grafías originales, a pesar de no presentar especiales dificultades de traducción. Entre ellas encontramos, por ejemplo, el título de una película (*Eyes wide shut*) que llegó a las

pantallas españolas y pasó meses en cartelera sin que nadie encontrara una traducción para ella; el nombre de instituciones británicas como el *Home* y el *Foreign Office*, que tienen un claro equivalente en español en los ministerios de interior y exterior; el nombre de una asociación (*Human Rights Watch*) cuya traducción al español es tan sencilla como “defensa de los derechos humanos”; o la sigla *VIP*, que tanta popularidad aglutina en los últimos tiempos y que presenta un equivalente en español (*autoridad*) que ni siquiera precisa ser acortado en siglas.

Por su parte, en la categoría de préstamos puros completamente asimilados, hemos incluido un grupo de préstamos que C. Pratt denomina “anglicismos neológicos grecolatinos” (1980: 116) y E. Lorenzo, “anglicismos de origen clásico” (1987: 79). Con estos términos se define a las lexías que, por haber sido recuperadas del fondo grecolatino, se consideran formadas en nuestra lengua y no, como en realidad fueron, importadas del inglés. En otras palabras, y utilizando la terminología desarrollada por Pratt (1980: 51), se trata de términos que tienen como étimo inmediato³ el inglés, aunque su étimo último es, efectivamente, latino. Con la inclusión de este pequeño grupo de lexías no se pretendía rastrear de modo exhaustivo el fenómeno sino hacer hincapié en su existencia y en la escasa consideración que, por regla general, recibe en la mayoría de los diccionarios. Muchos términos de nuestra lengua que aparentemente proceden del latín o el griego han tenido en realidad al inglés como lengua cesora, pero este hecho se obvia en muchas fuentes lexicográficas. La importancia del fenómeno radica en que parece existir un mayor aprovechamiento de las fuentes clásicas en el seno del inglés que en el de nuestro propio idioma, descendiente directo del latín. Todo apunta a que, como afirmó en una ocasión E. Lorenzo⁴, el inglés “hace lo que no hace el español: acude al latín como si fuera su propia lengua”. Por esta razón, y para darle al fenómeno la relevancia que creemos que ostenta, hemos incluido esta pequeña muestra de lexías, que aparecen, para distinguirlas del resto, marcadas con un asterisco.

Una vez realizadas las precisiones pertinentes sobre los préstamos, pasemos a presentar la clasificación de los calcos:

CALCOS	
CREACIÓN (24)	EXTENSIÓN (17)
alta tecnología alta velocidad alto riesgo alto standing aerolíneas baloncesto captor (=secuestrador) centro comercial crucial Fuerza Aérea Fuerzas Armadas global parque empresarial parque temático política ficción posicionamiento relativo (=pariente) superpotencia tiburón financiero tormenta de ideas alta velocidad alta tecnología alto riesgo alto standing	arena (internacional, política) congelación (de salarios) congelar (salarios) contemplar (=tener en cuenta) cumbre (=reunión) demostración (=manifestación) descongelar (=salarios) doméstico (=local) escenario (=situación) estimación (=cálculo) estrella (=celebridad) evento (=acontecimiento) eventual (=posible) firma (=empresa) ola (=aluvión) puntual (=determinado) tropas

En esta relación de calcos se han incluido entre paréntesis los significados de las lexías en los casos en los que podían surgir dudas (como en el de “relativo” funcionando como sustantivo para denotar lo que en español denota el término “familiar” o “pariente”).

Hasta el momento hemos presentado la totalidad de los datos que constituyen el objeto central de nuestro análisis y en los que nos basaremos para hacer un estudio estadístico de los tipos de anglicismo más abundantes en nuestra prensa. Sin embargo, durante la elaboración de la investigación se tuvo conciencia de un fenómeno que, a pesar de no ser exactamente el que pretendíamos estudiar, presentaba una estrecha relación con él. Se trata de la introducción en el español de préstamos de otras lenguas diferentes del inglés, introducción ésta que, a pesar de ser muy escasa en nuestro tiempo, llegó a tener gran importancia en otras épocas. Como testimonio de ellas quedan en nuestra lengua innumerables préstamos del francés y del italiano, y, en menor medida, del alemán, del ruso e, incluso del chino y el japonés. Los siguientes ejemplos fueron detectados a lo largo del análisis de nuestro corpus:

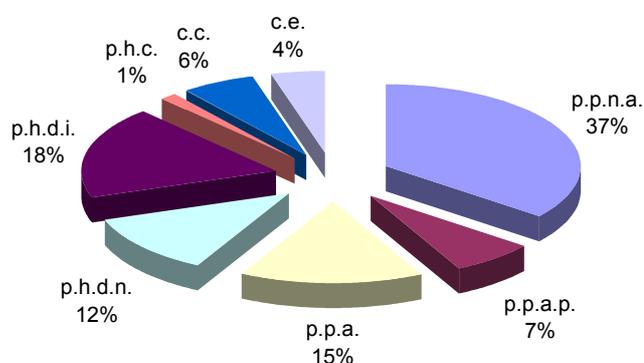
Francés		Italiano	Alemán	Lenguas peninsulares	Otras ⁵
affaire	restaurant	atrezzo	Reichstag	Catalunya	bonsái (jap.)
beige	restorán	crescendo	brindis	Convergencia i	judoka (jap.)
boutade	souvenir	aggiorna-		Unió	kamikaze (jap.)
bufete	tourneè	miento		Generalitat	ustachis (ruso)
carné	boutade	capo		Parlament	vodka (ruso)
chalé	canapé			lendakari	koljós (ruso)
chalet	chovinismo				tai-chi (chino)
papel couché	collage				yin-yan (chino)
flete	gendarme				yihad (árabe)
grandeur	gendarmería				
premiere	plató				
prêt à porter	sabotear				
rentré					

Todas estas lexías, a pesar de no ser anglicismos, han sido incluidas en los listados con el fin de dar cuenta de su presencia en las fuentes, del número de veces que fueron detectadas y de la sección en la que se registraron.

La organización de los datos obtenidos en los listados y las diferentes tablas clasificatorias, así como el cuidadoso recuento del número de anglicismos encontrados en total y de sus repeticiones a lo largo de los 52 periódicos examinados sirvieron de base para realizar el estudio estadístico que hoy quiero darles a conocer.

En primer lugar, centrémonos en el recuento del número de anglicismos diferentes registrados en ambos periódicos. Al unificar los resultados obtenidos por separado en *La Provincia* y *Canarias*⁷ nos encontramos con un total de **245** anglicismos diferentes, que se distribuyen como sigue: **81** préstamos puros no asimilados (en los gráficos, p.p.n.a.), **16** préstamos puros asimilados en parte (p.p.a.p.), **35** préstamos puros completamente asimilados (p.p.a.), **42** préstamos híbridos derivados inducidos (p.h.h.i.), **27** préstamos híbridos derivados naturales (p.h.d.n.), **3** préstamos híbridos compuestos (p.h.c.), **24** calcos de creación (c.c.) y **17** calcos por extensión (c.e.). En el siguiente gráfico puede observarse la traducción de estas cifras en porcentajes:

Porcentajes de los tipos de anglicismo encontrados en ambos periódicos



Como podemos observar, la categoría que destaca con diferencia sobre las otras, con un 37 %, es la de los préstamos puros no asimilados, es decir, aquella en la que se recogen las lexías de procedencia inglesa que ingresan en nuestra lengua sin experimentar adaptación ortográfica alguna. Este dato es revelador de la cada vez más poderosa tendencia del español a forzar sus pautas ortográficas para dar cabida a voces extranjeras en lugar de acomodar tales voces a las pautas de nuestro idioma.

La categoría que, con un 18 %, ocupa el segundo lugar en importancia es la de los préstamos híbridos derivados inducidos. Sin lugar a dudas, con este dato se confirma la tesis de que la presión estructural de las pautas de derivación del inglés está motivando más de una creación que se desvía de los cauces normales de los mecanismos de creación de palabras.

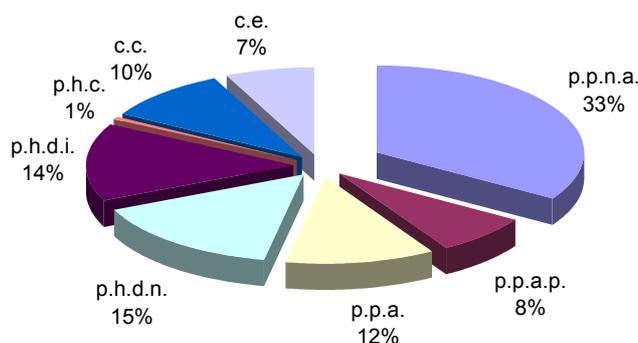
El resto de las categorías presenta valores muy similares en torno el 20 y el 15 %, excepto las del préstamo híbrido inducido (con apenas un 1%) y las de los calcos de creación y extensión, con un 6 y un 4% respectivamente.

Hasta ahora hemos dado cuenta de los valores registrados de manera conjunta en los dos periódicos que conforman nuestro corpus. A continuación pasaremos a desglosar los datos obtenidos en cada periódico para poder realizar un análisis comparativo entre ambas fuentes.

A lo largo del rastreo de las secciones de opinión y noticias internacionales de los 26 ejemplares de *Canarias7* se registraron un total de 505 anglicismos, teniendo en

cuenta las repeticiones los cuales 282 (alrededor de un 56%) se encontraron en la sección de opinión y 223 (en torno al 44%), en la sección de noticias internacionales. La media de anglicismos por ejemplar se eleva, así, a alrededor de 19. Asimismo, se detectaron **145** anglicismos diferentes (lo que significa una media de entre 5 y 6 anglicismos por ejemplar): **49** préstamos puros no asimilados, **11** préstamos puros asimilados en parte, **17** préstamos puros completamente asimilados, **22** préstamos híbridos derivados naturales, **21** préstamos híbridos derivados inducidos, **1** préstamos híbridos compuestos, **14** calcos de creación y **10** calcos por extensión. En el gráfico siguiente podemos observar estos valores en tanto por ciento:

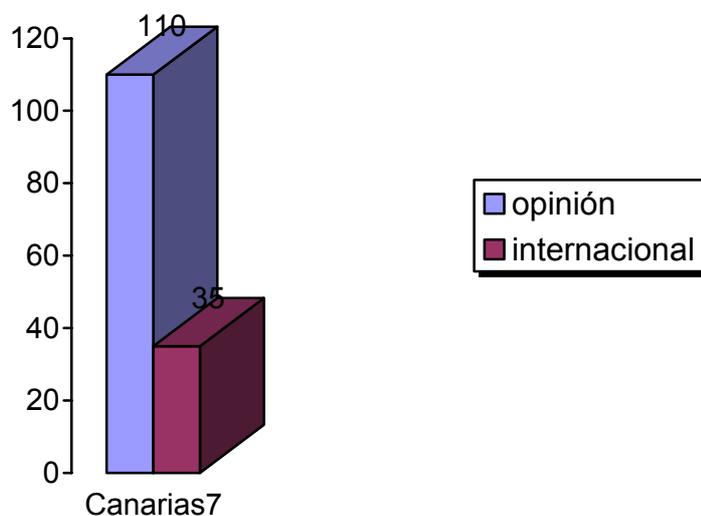
Porcentaje de tipos de anglicismo en el Canarias7



Como podemos comprobar, al igual que en el recuento conjunto de ambos periódicos, el cómputo de los tipos de anglicismo recogidos exclusivamente en el *Canarias 7*, revela que la categoría más abundante es la de los préstamos puros no asimilados, con un 33%, a la que le siguen la de los préstamos híbridos derivados, tanto naturales (con un 15%) como inducidos (con un 14%). El resto de las categorías presenta valores entre el 7 y el 12%, mientras que la categoría de menor presencia es la de los préstamos híbridos compuestos, con apenas un 1%.

Del total de 145 anglicismos diferentes encontrados en este periódico, se detectaron 110 en la sección de opinión y 35 en la de noticias internacionales. Como podremos observar más gráficamente en el siguiente histograma, la sección de opinión es, contra todo pronóstico, la que ostenta el mayor número de anglicismos:

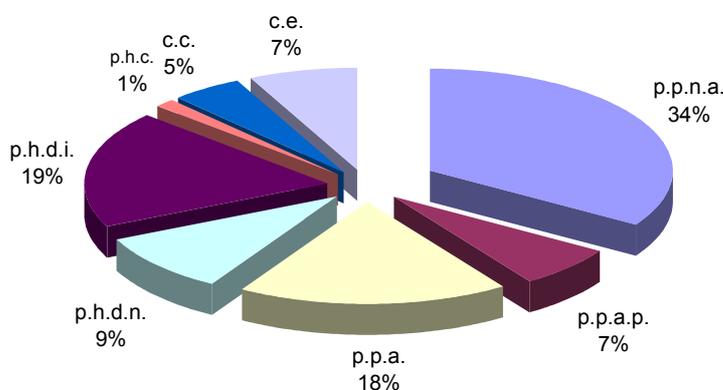
Proporción de anglicismos por sección



Además de los anglicismos ya referidos, se encontraron 17 préstamos de otras lenguas.

Veamos ahora qué ocurre con el diario *La Provincia*. El total de anglicismos, teniendo en cuenta las repeticiones, fue de 407, de los cuales 255 (alrededor de un 63%) se encontraron en la sección de opinión y 152 (en torno al 37 %), en la sección de noticias internacionales. Esto significa que se encontró una media de entre 15 y 16 anglicismos por ejemplar. Asimismo, se detectaron un total de **150** anglicismos diferentes (lo que significa una media de entre 5 y 6 anglicismos por ejemplar): **51** préstamos puros no asimilados, **10** préstamos puros asimilados en parte, **27** préstamos puros completamente asimilados, **14** préstamos híbridos derivados naturales, **28** préstamos híbridos derivados inducidos, **2** préstamos híbridos compuestos, **7** calcos de creación y **11** calcos por extensión. En el gráfico siguiente podemos observar estos valores en tanto por ciento:

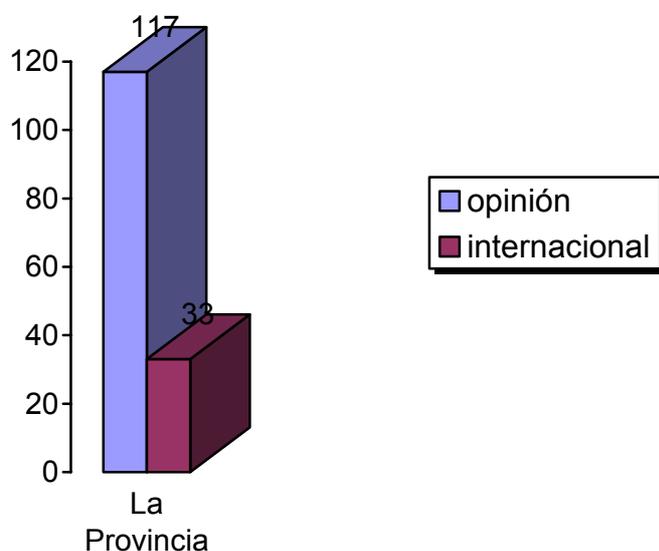
Porcentaje de tipos de anglicismo en La Provincia



Como ocurría con el *Canarias 7*, el tipo de anglicismo más abundante, con un 34% es el préstamo puro no asimilado, seguido de los préstamos híbridos derivados inducidos (con un 19%) y los préstamos puros completamente asimilados (con un 18%). El resto de las categorías presentan porcentajes de entre un 5 y un 9%, mientras que la categoría más minoritaria vuelve a ser el préstamo híbrido compuesto, con un 1 %.

De los 150 anglicismos diferentes detectados en *La Provincia*, 117 (un 78%) se encontraron en la sección de opinión y solo 33 (un 22%) en la de noticias internacionales. Como se puede ir comprobando, los resultados son muy similares para ambos periódicos, aunque es en *La Provincia* donde se aprecia con mayor claridad la diferencia abismal del número de anglicismos entre las dos secciones. Comprobémoslo si no, en el siguiente histograma:

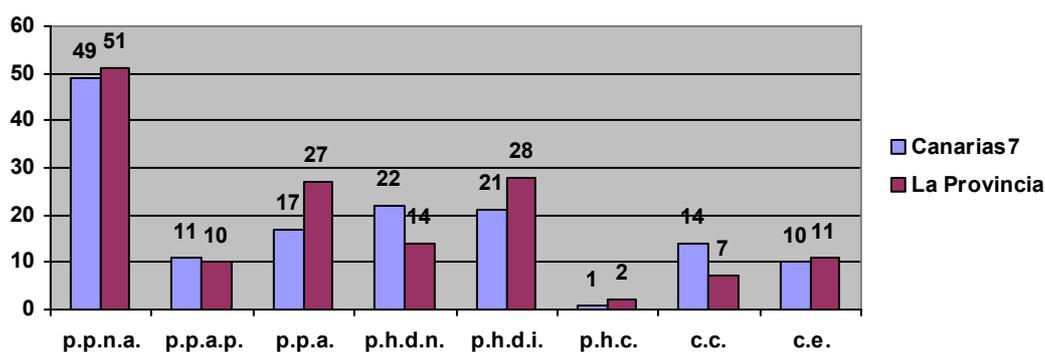
Proporción de anglicismos por secciones



Además de los anglicismos ya enumerados, a lo largo del análisis de los 26 ejemplares de *La Provincia* se encontraron 25 préstamos de otras lenguas.

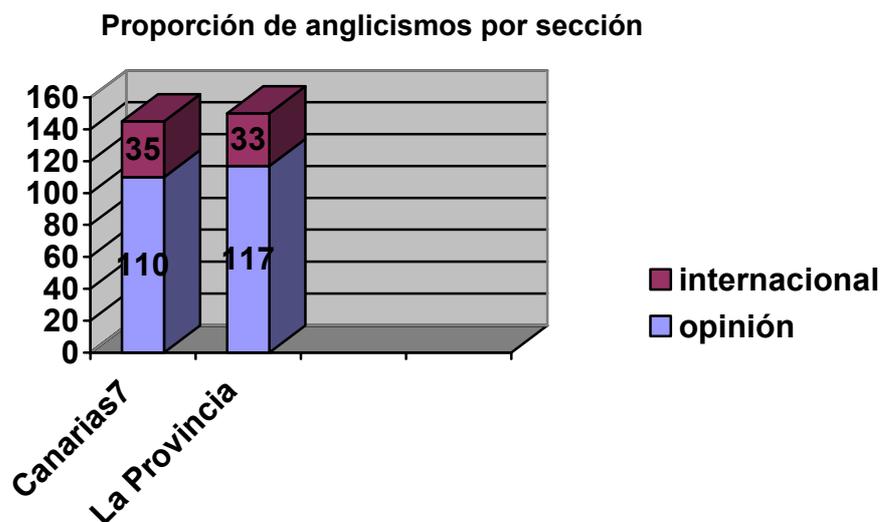
Como ya hemos podido comprobar, los datos obtenidos en *La Provincia* y el *Canarias 7* presentan muchas similitudes entre sí. En ambos periódicos el anglicismo que aparece con más frecuencia es el llamado préstamo puro o, en otras palabras, la importación cruda de voces inglesas. Además, en ambos diarios se detecta una clara supremacía de la sección de opinión como “hábitat natural” del anglicismo. Veamos esta serie de coincidencias más claramente en los siguientes diagramas.

En primer lugar, vamos a centrarnos en el cotejo de las tipologías de anglicismos más abundantes en los dos periódicos, ya que, además de la coincidencia del dominio del préstamo puro frente a otras categorías, se perciben otra serie de similitudes:



Como vemos, en la mayoría de las categorías, los datos son muy similares. En especial son los préstamos puros no asimilados y completamente asimilados, así como los préstamos híbridos derivados (tanto los inducidos como los naturales) los que mayor presencia tienen en ambos periódicos. Sin necesidad de una reflexión demasiado profunda y según lo que revelan estos datos, se puede llegar a la conclusión de que el anglicismo no es un fenómeno en absoluto estático, sino que refleja su ebullición en varios planos de la lengua. Es fácil comprobar que, si bien existen muchos anglicismos que se han ido acomodando a nuestra lengua hasta llegar a estar completamente asimilados, el flujo de nuevas voces es continuo y abundante. Los préstamos crudos se introducen en nuestra lengua y la obligan a poner en marcha sus mecanismos de derivación (como queda patente en los ejemplos de préstamos híbridos derivados naturales), y el ritmo al que ocurren estos procesos hace que no siempre éstos funcionen bien (como se puede deducir de algunos de los ejemplos de préstamos híbridos derivados inducidos). Ante la avalancha de novedades en lengua inglesa que es necesario lexicalizar, el sistema del español se ve desbordado y acude a pautas de derivación ajenas a las suyas, que, curiosamente, tienen también al inglés como modelo.

Contrastemos ahora los datos que atañen a los anglicismos detectados en cada sección del periódico. Aunque en los diagramas anteriores ya podía observarse la similitud de los resultados, veámoslo más claro en el siguiente diagrama:



Como podemos observar, en ambos periódicos se detecta una primacía absoluta de la sección de opinión frente a la de noticias internacionales en lo que a la presencia de anglicismos se refiere. Ya decíamos en el capítulo de la metodología, cuando explicábamos las razones por las que habíamos elegido estas dos secciones, que, si los datos obtenidos en este ámbito del estudio acusaban una presencia mayor del préstamo y del calco en la sección de opinión tendríamos que pensar que el fenómeno del préstamo en nuestro ámbito lingüístico ha dejado de ser producto exclusivo de las traducciones apresuradas de las agencias de prensa para pasar a convertirse en una tendencia lingüística que afecta a toda la sociedad. Después de la constatación de que, efectivamente, los anglicismos están apareciendo con mucha mayor frecuencia en la sección de opinión que en la de internacional, solo nos queda confirmar lo que intuíamos: los préstamos y calcos del inglés se están introduciendo en los hábitos lingüísticos de todos los hablantes, ya no son recurso exclusivo de élites lingüísticas ni de lenguajes especiales. Al considerarse, en la mayoría de los casos, una señal de prestigio, el anglicismo está presente en la lengua escrita de los periódicos, tanto en las noticias internacionales como en los artículos de opinión y las cartas al director. Lo más sorprendente de todo es que es esta última tipología textual donde su uso parece estar cobrando una gran fuerza.

Hasta el momento nos hemos dedicado a cuantificar la presencia de los anglicismos en los periódicos analizados y a intentar interpretar los resultados de los

recuentos. Efectivamente, hemos hablado de cuántos son los anglicismos, hemos aventurado razones de por qué se dan tales cifras, pero en ningún caso hemos dado cuenta de cuáles son los préstamos y calcos que más se repiten. A continuación presentamos, organizados en tablas, los anglicismos de cada periódico que se repitieron 10 ó más veces:

Canarias 7	
ANGLICISMO	Nº DE REPETICIONES
referéndum	59 (14 op./ 45 int.)
líder	55 (15 op./ 40 int.)
tropas	46 (3op.)/ 43 int.)
Fuerzas Armadas	24 (10 op. / 14 int.)
cumbre	23 int.
empresarial	22 (19 op. / 3 int.)
club	21 (19 op. / 2 int.)
Fuerzas	15 (5 op. /10 int.)
récord	10 op.

La Provincia	
ANGLICISMO	Nº DE REPETICIONES
líder	72 (25 op./ 47 int.)
tropas	40 (2 op./ 38 int.)
empresarial	22 op.
liderazgo	10 (9 op. / 1 int.)

Al cotejar ambas tablas podemos observar cómo, tanto en el *Canarias 7* como en *La Provincia*, los términos “líder”, “empresarial” y “tropas” están entre los más repetidos. Asimismo, es fácil de comprobar que la frecuencia de ciertos vocablos está estrechamente ligada con la sección en la que aparecen. Así, mientras los términos “líder” o “tropas” se repiten mayoritariamente (y en ambos periódicos) en la sección de noticias internacionales (se hace referencia a *líderes* políticos y religiosos y a conflictos armados donde se enfrentan las *tropas* de los contendientes), el adjetivo “empresarial”, al igual que el sustantivo “cumbre” o “club”, aparecen casi de forma exclusiva en la sección de opinión.

6. Conclusiones

Las conclusiones que pueden sacarse de los datos obtenidos son de dos órdenes: por un lado, las referentes al tipo de anglicismo que más abunda en la prensa canaria, y, por otro, las relacionadas con la sección del periódico que más anglicismos alberga.

Como ha quedado constatado, los tipos de anglicismo más abundantes en ambos periódicos son los préstamos puros no asimilados (como *best-seller*, *flash* o *copyright*) y los préstamos híbridos derivados, tanto naturales (*estresado*, *folclórico* o *futbolista*) como inducidos (*normativizar*, *empresarial*, *superpotencia*). Este hecho permite sacar dos conclusiones:

- 1) Parece existir una cierta tendencia a asumir los préstamos del inglés sin ningún tipo de adaptación. Esto puede responder a que la vía de introducción de estos anglicismos es principalmente el lenguaje escrito, por lo que las lexías se importan con todas sus letras y no tiene lugar ninguna adaptación fonética. Otra explicación posible es la generalización de la enseñanza del inglés en nuestro país. Al ser la lengua inglesa una asignatura obligatoria en todas las escuelas, las jóvenes generaciones han tenido un mayor contacto con este idioma, por lo que los préstamos que entran por vía oral conservan cada vez más su pronunciación original y, al pasar al lenguaje escrito, también su grafía.
- 2) El fenómeno del anglicismo está muy vivo dentro de nuestra lengua y se convierte rápidamente en una fuente de formación de palabras. La enorme cantidad de préstamos híbridos derivados de ambos tipos pone de manifiesto la facilidad con que el español utiliza sus mecanismos de derivación para crear nuevas voces a partir de las voces importadas y que, incluso, imita algunas pautas de derivación de la lengua cesora con tal profusión que tales pautas acaban por convertirse en unas de las más productivas dentro de su sistema.

Hemos podido comprobar también cómo los anglicismos se localizaban mayoritariamente en la sección de opinión de ambos periódicos. Este hecho nos hace corroborar la hipótesis que ya anunciábamos al principio, es decir, que los préstamos y calcos del inglés pueden haber penetrado inicialmente en la prensa a través de las agencias de noticias, pero que, en la actualidad, son de uso común en el total de la sociedad. Su localización en más del 70 % de los casos en la sección de opinión, elaborada de forma exclusiva por articulistas y ciudadanos de a pie, delata que su uso va

mucho más allá de suplir lagunas sintagmáticas del español en ámbitos especializados y empieza a cobrar carácter estilístico. El anglicismo parece dotar a lo escrito (o dicho) de un matiz de prestigio, modernidad y corrección, razón por la que los ciudadanos que envían sus escritos a los periódicos intentan adornar su prosa con tales recursos. Como ya decíamos al hablar del lenguaje de la prensa, los medios de comunicación son, en nuestra época, un modelo lingüístico y lo que en un principio fue una característica del lenguaje periodístico (como la permeabilidad a los extranjerismos) se convierte hoy en un hábito lingüístico extendido al resto de la sociedad.

Sea como fuere, e independientemente de las consecuencias positivas o negativas que la introducción masiva de anglicismos vaya a tener sobre nuestra lengua, parece haber quedado patente que el fenómeno del préstamo es, en nuestros días, un verdadero fenómeno de masas.

7. Notas

¹. Chris Pratt (1980) realiza un análisis pormenorizado de las variantes ortográficas que provoca la introducción de los préstamos del inglés y ofrece una valiosa clasificación de éstas en virtud de su adecuación a las reglas ortográficas actuales del español.

². Los números entre paréntesis dan cuenta del número total de préstamos de cada tipo.

³. Pratt (1980: 51) define el étimo inmediato como “el vocablo que ha servido de modelo a un préstamo en un idioma dado, pudiendo proceder éste, a su vez, de otro vocablo en otra lengua y así sucesivamente hasta llegar a su étimo último”. El étimo último es, por tanto, “el vocablo inicial que da origen a un préstamo, el cual puede incorporarse a varias lenguas por contagio entre unas y otras”.

⁴. Cita extractada de la obra de Álex Grijelmo (1998: 173).

⁵. En la columna dedicada a “otras lenguas” hemos especificado entre paréntesis la lengua a la que pertenece cada vocablo. La abreviatura “jap.” equivale a “japonés”.

Bibliografía

Alfaro, J. R. 1970. *Diccionario de anglicismos*, 3ª ed.. Madrid.

Arango, G. 1975. Nuevos anglicismos en el español peninsular. *Hispania* 58-3: 498-502.

Casares, J. 1999. *Diccionario ideológico de la lengua española*, ed. Gustavo Gili: Barcelona.

Castillo, F. 1990. El vocabulario de una modalidad del español. Algunas notas sobre los anglicismos de las hablas hispánicas. *Actas del Congreso de la Sociedad Española de Lingüística. XX Aniversario*. Madrid: Gredos.

- Corrales Zumbado, T. et al. 1998. *El español de Canarias: guía bibliográfica*, La Laguna: Instituto de estudios canarios.
- Corbella Díaz, D. 1991-1992. Los anglicismos en el español de Canarias: interferencias lingüísticas. *Cauce*, 14-15: 61-69.
- García Yebra, V. La prensa y el uso del español. *Primera Reunión de Academias de la Lengua Española sobre el lenguaje de los medios de comunicación*, Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española.
- González Cruz, M. 1995. *La convivencia anglocanaria: Estudio socio-cultural y lingüístico (1880-1914)* Las Palmas de Gran Canaria: Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Grijelmo, A. 1998. *Defensa apasionada del idioma español: llamamiento para evitar el deterioro de una lengua*. Círculo de Lectores: Madrid.
- Gómez Capuz, J. 1998. *El préstamo lingüístico: conceptos, problemas y métodos*. Cuadernos de Filología, Anejo XXIX, Facultad de Filología de la Universidad de Valencia
- Haugen, E. 1969. *The Norwegian Language in America: A study of Bilingual Behaviour*. Bloomington: Indiana University Press.
- Lapesa, R. 1977. *Comunicación y lenguaje*. Madrid: Karpos.
- Lapesa, R. 1981. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Lázaro Carreter, F. 1990. El idioma del periodismo: ¿lengua especial? *El idioma español en las agencias de prensa*, Fundación Germán Sánchez Ruipérez y Agencia EFE (comp.). Madrid: Cultura y comunicación
- López Morales, H. 1998. *La aventura del español en América*, Madrid: Espasa Fórum.
- Lorenzo, E. 1955. El anglicismo en el español de hoy. *Arbor*, 32: 262-274
- Lorenzo, E. 1987. Anglicismos en la prensa. *Primera Reunión de Academias de la Lengua Española sobre el lenguaje y los medios de comunicación*, Madrid: Asociación de Academias de la Lengua Española
- Lorenzo, E. 1996. *Anglicismos hispánicos*, Madrid: Gredos.
- Marrero Pulido, V. 1999. *La estructura del léxico en la norma lingüística culta de Las Palmas de Gran Canaria*. Las Palmas de Gran Canaria: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

- Medina López, J. 1992. Anglicismos en el español atlántico. *I Congreso de Diálogo Fe-Cultura*
- Medina López, J. 1991. Los anglicismos: a propósito de los rótulos publicitarios. *Lexis*, XV/1: 119-128
- Montes Giraldo, J. J. 1985. Calcos recientes del inglés en el español. *Thesaurus*, XL, pp. 17-50
- Morales Prieto, C. 1996. *El anglicismo. Su repercusión en la prensa de Gran Canaria de los dos últimos tercios de siglo*. Memoria de licenciatura, Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (no publicada)
- Mourelle de Lema, M. 1999. *El periodismo, vehículo de penetración de extranjerismos en el léxico común*, Congreso de Zacatecas (Internet)
- Pratt, C. 1980. *El anglicismo en el español peninsular contemporáneo*, Madrid: Gredos
- Stone, H. 1957. Los anglicismos en España y su papel en la lengua oral. *Revista de Filología Española*, XLI: 141-160
- Tió, S. 1999. *Ensayo sobre el español de aquí y allá*. Universidad Ponce de Puerto Rico (Internet)
- Tusón, J. 1989. *El lujo del lenguaje*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Verdú, V. 1996. *El planeta americano*, Barcelona: Anagrama.

INTERFERENCIAS LÉXICO-SEMÁNTICAS ENTRE EL INGLÉS COMO L2 Y EL FRANCÉS COMO L3 EN HISPANOHABLANTES: UNA EXPERIENCIA DOCENTE CON LOS ALUMNOS DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Richard Clouet

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Teniendo el español como lengua materna y el inglés como primera lengua extranjera, adviene la creencia de que para los hispanohablantes aprender francés no resulta muy difícil. De hecho, son muchas las semejanzas existentes entre las tres lenguas debido al trasfondo de carácter histórico que las vincula. Ahora bien, si por un lado las semejanzas hacen que los hispanohablantes avancen más rápidamente (hemos redactado este artículo a partir de una base de datos, proporcionada por el grupo de alumnos de primer curso de la Facultad de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria), por otro, son también muy constantes los errores interlinguales y su posible fosilización. Ello nos lleva a otra controvertida discusión en torno al papel que desempeña la primera lengua extranjera en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua.

Résumé

Avec l'espagnol comme langue maternelle et l'anglais comme première langue étrangère, on a souvent tendance à croire qu'un hispanophone n'a pas trop de problèmes pour apprendre le français. En fait, il existe plusieurs similitudes entre les trois langues du fait des liens historiques qui les unissent. En revanche, si, d'une part, de telles similitudes rendent l'apprentissage d'un hispanophone plus rapide (nous avons rédigé cet article à partir d'une base de données portant sur le groupe d'élèves de première année de la Faculté de Traducteurs et Interprètes de l'Université de Las Palmas de Gran Canaria), de l'autre, les erreurs d'interlangue et leur éventuelle fossilisation surgissent en permanence. Ceci nous a ainsi conduit à une autre discussion autour du rôle que joue la première langue étrangère dans le processus d'acquisition et d'apprentissage d'une deuxième langue.

1. Aspectos teóricos

La primera lengua (o lengua materna) siempre ha sido considerada como el origen de todos los problemas que puede tener alguien a la hora de aprender una lengua extranjera (o segunda lengua) y desde los principios de la lingüística contrastiva, se han llevado controvertidas discusiones en torno al papel que desempeña la lengua materna en el proceso de adquisición y aprendizaje de una segunda lengua. Utilizar la lengua materna del alumno, ya sea total o parcialmente, o prescindir de ella es un motivo de conflicto, no sólo entre alumnos y profesores, sino también entre los investigadores de la Lingüística Aplicada.

El entusiasmo por el análisis contrastativo en la enseñanza de lenguas extranjeras se remonta a Charles Fries quien escribió en 1945: *“The most effective materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with a parallel description of the native language of the learner”* (Fries 1945: 9). Esta hipótesis, basada en un teoría behaviorista, ha sido desde hace muchos años considerada como inadecuada para explicar el proceso de enseñanza de una lengua extranjera.

La transición entre el castellano y otra(s) lenguas tiene características sistemáticas: se trata de la transformación de un sistema lingüístico a otro. Sin embargo, dicha transformación no es posible si el aprendiz no es capaz de percibir las diferencias entre la lengua que aprende y su lengua materna, o también entre la primera lengua extranjera y la segunda. Este problema es aún más difícil si se tratan de lenguas vinculadas como el español y el francés o el francés y el inglés. De ahí pueden surgir los errores. S. Pit Corder, en *Error Analysis and Interlanguage* (Corder 1981: 64), escribe que los errores *“are all the result of the influence of the mother tongue on the learning process, ‘interference’ as it was called, from the habits of the first language”*. Corder añade que esas transferencias no existen solamente entre la lengua materna y la lengua extranjera, sino también entre dos o más lenguas extranjeras (Corder 1981: 72).

Es indudable la utilidad didáctica del contraste lingüístico entre la lengua materna y la lengua meta, y a *fortiori* entre la primera y la segunda lengua extranjera, siempre y cuando el objetivo sea entender mejor las dificultades de los alumnos. En este sentido, el estudio contrastivo es uno, entre otros tantos elementos, en el proceso de adquisición de idiomas. Es un instrumento pedagógico que puede ser sumamente importante a la hora de determinar la aplicación didáctica de determinada metodología y actividades específicas en la clase de Francés lengua C, teniendo en cuenta, en nuestro caso, las peculiaridades del francés frente al inglés.

La distancia interlingüística también puede ser un factor positivo. Debido a la proximidad interlingüística entre el inglés y el francés, podemos afirmar sin temor a equivocarnos que ésta, aunque peligrosa y resbaladiza, facilita y agiliza el proceso de aprendizaje del francés por parte de los alumnos de inglés lengua B. Ello es un factor positivo porque el estudiante utiliza no solamente la lengua materna como punto de referencia y estrategia de comunicación, sino también la lengua B. Ese hecho

seguramente le hará avanzar más rápidamente en su interlengua, pero, simultáneamente, también se cometerán más errores debidos a las interferencias.

Ahora bien, hará falta superar los errores provenientes de las interferencias, para que se pueda sacar partido de la proximidad tipológica entre las dos lenguas en cuestión. Lo más importante en el proceso de superación de los errores para evitar su fosilización es la toma de conciencia, tanto por parte de los profesores lengua C que enseñan a hispanohablantes, como también por parte de los estudiantes de dicha lengua, de las peculiaridades del francés y del inglés y de las falsas semejanzas entre ambas lenguas.

Resumiendo todo lo dicho hasta ahora, podemos sacar algunas primeras conclusiones: primero, la lengua B inglés juega un papel activo en el proceso de adquisición de una segunda lengua extranjera como el francés; la segunda conclusión, la proximidad tipológica entre las lenguas francesa e inglesa es un factor positivo en el proceso de aprendizaje de la primera; finalmente, aunque tal proximidad sea un factor positivo, también es una fuente de interferencias negativas que deben ser superadas a través de la toma de conciencia acerca de las diferencias entre ambas lenguas. Ello exigirá por parte del profesor la elaboración de propuestas didácticas que ayuden a los alumnos a superar sus errores.

2. Transferencias positivas entre el inglés y el francés.

El objeto de este estudio son las interferencias del inglés en el francés desde la perspectiva léxico-semántica. La distancia tipológica entre los dos idiomas no se encuentra excesivamente alejada a los ojos de un hispanohablante, por lo que cabe comprobar que ambas lenguas, en un momento determinado del proceso de adquisición, interactúan. Ahora bien, si por un lado las semejanzas hacen que los alumnos de inglés que aprenden francés avancen más rápidamente, por otro, son también muy constantes los errores interlingüales y su posible fosilización. Nuestro propósito va a ser demostrar, a partir de una base de datos que nos ha sido proporcionada por el grupo de alumnos de primer curso de la Facultad de Traductores e Intérpretes de la Universidad de Las Palmas, algunas de las interferencias entre el sistema lingüístico francés e inglés, y verificar los errores *a posteriori* a través del análisis de distintos ejemplos.

Los alumnos de primer curso cuyo caso nos interesó tienen el inglés como primer idioma extranjero (lo que llamamos en la facultad Lengua B y que llamaremos aquí

Lengua 2) con conocimientos previos o incluso sólidos, y el francés como Lengua C (o Lengua 3). La mayoría de ellos estudian el francés al nivel de principiantes, otros tienen algunos conocimientos muy básicos adquiridos en el instituto o en el primer curso de la Escuela Oficial de Idiomas. Los errores incurridos por esos alumnos han sido observados durante un curso completo, por lo que se trata de un análisis longitudinal.

También tuvimos que delimitar nuestro análisis al ámbito léxico-semántico, ya que se trata del campo donde mayor incidencia de interferencias hemos encontrado. Nuestra definición de la interferencia será la propuesta por Berthold, Mangubhai & Batorowicz (1997) y según la cual la interferencia es la transferencia de los elementos de una lengua en otra a distintos niveles, entre los cuales figuran los niveles fonológico, gramatical, léxico y ortográfico. Esos tres lingüistas definen la interferencia fonológica como los elementos del sistema de acentuación y entonación de la lengua materna que influye en el sistema de la lengua extranjera que se aprende. La interferencia gramatical tiene que ver con el orden de las palabras, el uso de pronombres y determinantes, los tiempos y modos verbales, etc. La interferencia léxica la definen como el préstamo de palabras de un idioma a otro, y la interferencia ortográfica como el hecho de adaptar el sistema ortográfico de un idioma al del otro. Esos cuatro tipos de interferencia Berthold, Mangubhai & Batorowicz los aplican a la lengua materna y el primer idioma extranjero aprendido. Sin embargo, cuando se trata de estudiar las interferencias de la lengua 2 en la lengua 3, se puede aplicar la misma clasificación. Weinrich clarifica esta posición cuando escribe: *“Those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language, i.e., as a result of languages in contact”* (Weinrich 1953: 1).

El campo lingüístico en el cual el inglés y el francés interactúan con más frecuencia es el léxico-semántico, o sea, lo que llamaremos los *préstamos léxicos*. La adquisición del vocabulario de una lengua extranjera es esencial desde el punto de vista comunicativo, ya que, sin léxico, resultarían inútiles estructuras o funciones y que, con léxico, siempre existe la posibilidad de un cierto grado de comunicación, por ello es importante delimitar con exactitud los significados, y es precisamente en este campo donde inevitablemente encontramos una compleja red de conceptos y principios en interacción entre el inglés y el francés.

Como resultado del análisis efectuado se ha constatado un importante índice de interacción entre el inglés y el francés, preferentemente en el campo léxico y semántico, con consecuencias notorias para la competencia y producción lingüísticas del hispanohablante. Este hecho tiene, en cierta manera, un trasfondo de carácter histórico que vincula al inglés con el francés.

Desde 1066 hasta 1453 (o sea desde la Batalla de Hastings cuando Guillermo I de Normandía conquistó a Inglaterra hasta el final de la Guerra de los Cien Años) la lengua inglesa experimentó una verdadera revolución. Después de la victoria normanda del 14 de octubre de 1066, el reinado inglés tuvo que contar con una nobleza y un alto clero francófonos, mientras que el pueblo, la gente campesina, los artesanos y los sacerdotes rurales seguían con su lengua vernácula. De esta convivencia entre los dos grupos nació la necesidad de una lengua mixta, aún simplificada. A título de ejemplo, si el *seigneur* normando come “*bœuf*” (o sea *beef*), “*mouton*” (*mutton*), “*veau*” (*veal*) o “*porc*” (*pork*), es gracias al pobre campesino que ha criado a un “*ox*”, un “*sheep*”, un “*calf*” o un “*pig*”. Hoy día, todas esas palabras existen en la lengua inglesa, aunque hayan cogido sentidos o niveles de entendimiento distintos.

La influencia francesa se produjo sobre la ortografía, la morfología, la pronunciación, la sintaxis y el vocabulario. Es este último campo el que nos interesará para este estudio. El parentesco histórico nos revela así que dos terceras partes de las palabras del diccionario inglés general son de origen francés. La mayoría de ellas fueron adoptadas en la época media y el resto más tarde, tanto durante el renacimiento y la época de la revolución inglesa como en las dos guerras mundiales, por lo tanto, dichas palabras no han experimentado la misma evolución en ambos países. El hispanohablante, cuando incorpora palabras nuevas a su vocabulario, deber prestar atención a tres componentes fundamentales: la ortografía, la pronunciación y el significado. Los dos primeros aspectos pueden resultarle muy útiles al hablante de L1 con conocimientos de L2, como base contrastiva, para resolver o deducir el significado de muchas palabras en L3. Siguiendo en la misma línea, Doyé ve la necesidad de distinguir entre afinidad acústica y afinidad gráfica.

Siguiendo este criterio realizamos, en primer lugar, una exposición lingüística de algunos ejemplos ilustrativos para sostener nuestro argumento.

L2 (Inglés)	L3 (Francés)		L2 (Inglés)	L3 (Francés)
<i>apartment</i>	<i>appartement</i>		<i>imagination</i>	<i>imagination</i>
<i>buckle</i>	<i>boucle</i>		<i>indulgent</i>	<i>indulgent</i>
<i>branch</i>	<i>branche</i>		<i>journal</i>	<i>journal</i>
<i>chance</i>	<i>chance</i>		<i>odour</i>	<i>odeur</i>
<i>chimney</i>	<i>cheminée</i>		<i>parent</i>	<i>parent</i>
<i>courage</i>	<i>courage</i>		<i>pork</i>	<i>porc</i>
<i>to double</i>	<i>doubler</i>		<i>to reside</i>	<i>résider</i>
<i>fatigued</i>	<i>fatigué</i>		<i>retreat</i>	<i>retraite</i>
<i>herb</i>	<i>herbe</i>		<i>to tremble</i>	<i>trembler</i>

Como se ha podido comprobar, en algunos casos, se trata incluso de una concordancia formal explícita. Veamos a continuación algunos casos de afinidad acústica:

L2 (Inglés)	L3 (Francés)		L2 (Inglés)	L3 (Francés)
<i>disc</i>	<i>disque</i>		<i>gay</i>	<i>gai</i>
<i>domestic</i>	<i>domestic</i>		<i>hostile</i>	<i>hostile</i>
<i>edifice</i>	<i>édifice</i>		<i>to marcher</i>	<i>marcher</i>
<i>error</i>	<i>erreur</i>		<i>to remark</i>	<i>remarquer</i>

En los dos casos precedentes, la analogía no sólo es acústica o fonológica, gráfica o morfológica, sino también semántica y sirve al hablante para transferir el significado de las palabras de L2 a L3. Como consecuencia, puede hablarse de transferencias positivas, que facilitan la adquisición del vocabulario de una segunda lengua o, como en nuestro caso, el de una tercera. Weinrich denominó este tipo de transferencias *interlingual identifications* (Weinrich 1953: 7). Selinker, haciendo referencia a Weinrich, basa la receptividad y disposición del hablante para la adquisición de una segunda lengua en que éste ya posee una estructura latente en su memoria, que le permite establecer esas identificaciones (Selinker 1972: 209-31). Podríamos poner como ejemplo de una unidad léxica del primer curso de francés: la familia. El estudiante suele encontrar más fácil recordar las palabras de los miembros de la familia en francés identificándolas con las existente en inglés: *grandfather* / *grand-père*, *grandmother* / *grand-mère*, *cousin* / *cousin*, *uncle* / *oncle*, etc. En cambio, si la lengua materna es la única que interfiere, la adquisición de esos mismos términos puede resultar más lenta. Otro campo léxico que puede ilustrar lo dicho anteriormente es el de la comida. Resulta

más fácil recordar las palabras *pêche, carotte, côtelette, dîner, souper*, sabiendo que los correspondientes ingleses son *peach, carrot, cutlet, dinner, supper*, mientras que en español se habla de *melocotón, zanahoria, chuleta y cena* (que recoge el contenido semántico de *dîner* y *souper*). Esos ejemplos son fruto de unas observaciones pedagógicas llevadas a cabo en el aula universitaria. Los mismos alumnos de traducción e interpretación reconocen que el conocimiento del inglés les puede ayudar en gran medida a aprender el francés, más aún cuando disponen de pocos años para adquirir la segunda lengua extranjera.

3. Transferencias negativas entre el inglés y el francés.

Por el contrario, son también numerosos los casos, en los que se producen transferencias negativas o contraejemplos que refutan la afinidad semasiológica, como es el caso de los llamados falsos amigos, o *mots sosies* (Veslot y Banchet 1922), donde la estructura morfológica del inglés induce a interpretaciones inapropiadas y erróneas que se trasladan al francés. Los falsos amigos son vocablos idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica, pero que divergen parcial o totalmente en cuanto a su significado en ambas lenguas.

Podemos analizar los ejemplos siguientes:

Palabra en francés (L3)	En inglés significa...	Es interpretado con frecuencia erróneamente con el significado del vocablo inglés...
<i>ABUSER</i>	<i>to exaggerate</i>	<i>to abuse (= insultar)</i>
<i>APOLOGIE</i>	<i>defence, vindication</i>	<i>apology (= excuse)</i>
<i>ATTENDRE</i>	<i>to wait for, to expect</i>	<i>to attend (= assister à, servir)</i>
<i>BALANCE</i>	<i>scales</i>	<i>balance (= équilibre, solde)</i>
<i>CONTENT</i>	<i>glad</i>	<i>content (= satisfait)</i>
<i>DEMANDER</i>	<i>to ask</i>	<i>to demand (= exiger)</i>
<i>DOT</i>	<i>dowry</i>	<i>dot (= point)</i>
<i>EDITEUR</i>	<i>publisher</i>	<i>editor (= rédacteur en chef)</i>
<i>EVIDENCE</i>	<i>obvious facts</i>	<i>évidence (= témoignage)</i>
<i>FABRIQUE</i>	<i>factory</i>	<i>fabric (= étoffe)</i>
<i>FOURNITURES</i>	<i>supplies</i>	<i>furniture (= meubles)</i>
<i>GRAND</i>	<i>tall</i>	<i>grand (= grandiose)</i>
<i>HARDI</i>	<i>bold</i>	<i>hardy (= robuste)</i>
<i>JOLI</i>	<i>pretty</i>	
<i>MARRON</i>	<i>brown</i>	
<i>MISERE</i>	<i>poverty</i>	

<p><i>NOUVELLE</i> <i>RAISINS</i> <i>ROUTE</i> <i>SENSIBLE</i> <i>SPECTACLES</i> <i>SYMPATHIE</i> <i>TRADUIRE</i> <i>VAISSELLE</i></p>	<p><i>short story</i> <i>grapes</i> <i>road</i> <i>sensitive</i> <i>sights, shows</i> <i>liking</i> <i>to translate</i> <i>crockery</i></p>	<p><i>jolly (= jovial)</i> <i>maroon (= grenat)</i> <i>miser (= avare)</i> <i>novel (= roman)</i> <i>raisins (= raisins secs)</i> <i>route (= itinéraire)</i> <i>sensible (= sensé)</i> <i>spectacles (= lunettes)</i> <i>sympathy (= compassion)</i> <i>to traduce (= diffamer)</i> <i>vessel (= vaisseau, récipient)</i></p>
---	--	--

Es frecuente que los vocablos de un mismo origen hayan sufrido transformaciones semánticas distintas en una lengua y otra, con lo que se ha perdido su identidad semántica hasta llegar incluso a la disparidad más absoluta.

Los falsos amigos pueden clasificarse en dos grupos: falsos amigos completos o parciales. El primer grupo, menos abundante, corresponde a las lexías que sólo presentan una similitud gráfica y no poseen ninguna relación semántica. Son vocablos que presentan formas semejantes o idénticas en las dos lenguas, pero, sin embargo, difieren totalmente en cuanto al significado empleado en las dos lenguas, por ejemplo: *labour* (fr.) = *ploughing* (ingl.), *labour* (ingl.) = *travail* (fr.). Cuando las divergencias entre las dos lenguas son poco apreciables, el peligro de cometer errores es mayor. Hablamos entonces de falsos amigos parciales, se trata de formas semejantes con uno o más de un significado semejante y otro o varios distintos. Los vocablos que componen este grupo pueden compartir uno o varios significados, pero presentar otro u otros distintos que no se corresponden en las lenguas confrontadas. Por ejemplo: 1) *to ignore* recoge en inglés la idea de no conocer, pero no incluye la connotación de desconocer, ignorar; 2) *ignorer*, en francés, posee una connotación negativa (no conocer adrede) que no posee su correspondiente inglés.

Los ejemplos registrados ponen de manifiesto la clara interferencia del sistema lingüístico inglés y francés en el contexto descrito. Con respecto a los falsos amigos, es importante establecer su significado y delimitar no sólo sus denotaciones, sino también sus connotaciones y asociaciones. En definitiva, el hablante debe conocer la palabra contextualizada, en el sentido de ser capaz de utilizarla correctamente para una comunicación efectiva.

4. Conclusión

Tras analizar algunos de los errores léxico-semánticos más característicos de los estudiantes de francés lengua C con inglés lengua B, la conclusión que destaca es que se acentúa el fenómeno de la interferencia, ya que existe un mayor grado de proximidad entre el inglés y el francés. Los alumnos tienen tendencia a copiar los modelos de la segunda lengua para aplicarlos a la tercera que estudian. Sin embargo, *errare humanum est*: al igual que Corder (1967), podríamos destacar la importancia de los errores para el estudio del aprendizaje de una lengua extranjera. Los errores son elementos muy valiosos no sólo para el alumno y el profesor, sino incluso para el investigador, dada la información que facilitan sobre el proceso del aprendizaje.

Bibliografía.

- Berthold, M., Mangubhai, F. & Batorowicz, K. 1997. *Bilingualism & Multiculturalism: Study Book*. Distance Education Centre, University of Southern Queensland: Toowoomba, QLD.
- Corder, S.P. 1985 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: OUP.
- Corder, S.P. 1967. The significance of learner's errors. *International Review of Applied Linguistics* 5: 161-70.
- Fries, C.C. 1945. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Durand Guiziou, M.C. & Pozas Ortega, M.N. 1990. Les interférences. *Analyse d'erreurs*. Las Palmas de Gran Canaria: Gobierno de Canarias: 220-32.
- Durand Guiziou, M.C., Gabet Lambollet, D., González Santana, R.D., González Betancor, E.M., Muñoz Ojeda, F.A. 1994 Los falsos amigos en su contexto. *Actas del II coloquio sobre los estudios de filología francesa en la univesidad española*. Universidad de Castilla-La Mancha: Castilla La Mancha.
- Selinker, L. 1972. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics* 10: 209-31.
- Veslot, H. & Banchet, J. 1922. *Les traquenards de la version française*. París: Hachette.
- Weinrich, U. 1953. *Languages in Contact: Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

LA INTERPRETACIÓN DE ENUNCIADOS LINGÜÍSTICOS: NOCIÓN DE *DINÁMICA DEL CONTEXTO*

María Jesús González Márquez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Como apuntaba Dik (1997a) en su gramática funcional, toda teoría gramatical debería ser adecuada desde un punto de vista pragmático y psicológico. Dicha observación hace referencia, por un lado, a la necesidad de estudiar las expresiones de una lengua y sus funciones atendiendo a consideraciones derivadas del contexto, y por otro lado, a la conveniencia de relacionar la teoría gramatical con modelos que den cuenta de los mecanismos cognitivos que intervienen en la producción y comprensión de las expresiones lingüísticas. La teoría de la relevancia elaborada por Sperber y Wilson (1995) proporciona ese marco teórico amplio en el que incorporar una teoría gramatical que pretenda satisfacer los mencionados requisitos de adecuación. Este modelo pragmático se apoya en los hallazgos de la psicología cognitiva para explicar el sistema de comunicación inferencial (ostensive-inferential model) que funciona en las interacciones humanas, y, con tal fin, desarrolla una noción dinámica del contexto, que la distingue de las anteriores teorías pragmáticas.

Abstract

As Dik (1997a) pointed out in his functional grammar, a grammatical theory should be provided with both pragmatic and psychological adequacy. The arguments that this comment on adequacy alludes to are twofold. In the first place, there is a need to study linguistic expressions and their functions by considering information derived from context. Likewise, it would be advisable to relate grammatical theory to psychological models which can account for the cognitive mechanisms taking place in the production and interpretation of linguistic expressions. The theory of relevance, developed by Sperber and Wilson (1995), offers a comprehensive theoretical framework as this pragmatic model meets the two above-mentioned requirements of adequacy. For one thing, all the hypotheses and statements made within this theoretical framework are based on the findings of cognitive psychology. For another thing, relevance theory aims to explain the role of inference in human communication by providing a dynamic notion of context which is without precedent.

1. La Teoría de la Relevancia: un modelo pragmático psicológicamente adecuado

El lingüista Simon Dik (1989, 1997), en su gramática funcional, y a propósito de los parámetros de adecuación que debería reunir todo modelo gramatical, hacía alusión a criterios de adecuación pragmática y psicológica. Con respecto al primero de estos criterios, en opinión de Dik, toda gramática debería estar integrada dentro de un marco teórico pragmático más amplio que dé cuenta de la funcionalidad de las expresiones lingüísticas utilizadas en determinados contextos. En cuanto a la adecuación psicológica, el citado autor destaca la importancia de relacionar toda teoría gramatical con modelos psicológicos que den cuenta, por un lado, de los procesos cognitivos que

acontecen en la *producción* de enunciados lingüísticos por parte de los hablantes, y, por otro lado, de los mecanismos que intervienen en la *comprensión* de dichos enunciados.

La consideración de aspectos pragmáticos y psicológicos se convierte en crucial cuando se trata de interpretar el significado de los enunciados lingüísticos (*utterances*) así como de explicar cuáles son los mecanismos cognitivos que participan en la comprensión de dichos enunciados en cualquier acto de comunicación. En este sentido, es obligatorio mencionar, y comentar, la *teoría de la relevancia* desarrollada por Sperber y Wilson (1986, 1995), que tiene como punto de partida el planteamiento de Grice (1975) de que comunicarse consiste primordialmente en atribuir intenciones a un hablante¹, y que goza, en gran medida, de plausibilidad psicológica puesto que apoya sus hipótesis y afirmaciones en los hallazgos de la psicología cognitiva.

El modelo de Sperber y Wilson aventaja a las anteriores teorías pragmáticas, como la de Grice, principalmente por dos razones que tienen que ver con cuestiones de adecuación psicológica: (i) por su concepción del *contexto* como una entidad *dinámica*, no establecida *a priori*, que se construye a medida que tiene lugar el acto comunicativo; y (ii) por su idea de un *principio cognitivo general* (*principio de relevancia*), no específicamente pragmático (como ocurría con el principio de co-operación de Grice), que está avalado por el hecho, comprobado empíricamente, de que los mecanismos cognitivos (tanto los de percepción como los conceptuales) del ser humano, están orientados hacia la máxima relevancia: conseguir los máximos efectos con el mínimo esfuerzo de procesamiento.

2. Algunos fundamentos teóricos de la Teoría de la Relevancia

Sperber y Wilson (1986, 1995) defienden la teoría de que la comunicación verbal humana es el resultado de la combinación de dos sistemas comunicativos independientes, aunque se usen normalmente en combinación en las interacciones verbales cotidianas: el sistema del *código lingüístico* (*code model*), y el sistema *ostensivo* (*ostensive model*). El primero de ellos tiene carácter convencional, a diferencia del segundo, que es inferencial.

Con respecto al código lingüístico, se habla de un proceso productivo realizado por el emisor, la *codificación*, y de otro interpretativo llevado a cabo por el receptor, la *decodificación*. De la misma manera, con respecto al sistema *ostensivo* se establece una

distinción entre el proceso *ostensivo*, asociado con el emisor, y el *inferencial*, relacionado con el receptor. Por este motivo Sperber y Wilson también utilizan la expresión *ostensivo-inferencial* para referirse a este sistema de comunicación.

La teoría de la relevancia define la comunicación ostensivo-inferencial como un proceso en el que el comunicador produce un estímulo ostensivo (*ostensive stimulus*), con el fin de cumplir dos funciones: (i) una intención informativa (*informative intention*), que consiste en transmitir al receptor una determinada creencia o conjunto de creencias (*assumptions*) ; y (ii) una intención comunicativa (*communicative intention*), según la cual el emisor pone de manifiesto al receptor su intención de comunicar algo².

Un estímulo ostensivo es toda aquella modificación del medio, ya sea verbal (un enunciado lingüístico o *utterance*) o no verbal (expresiones faciales, gestos, y demás signos paralingüísticos), realizada por un emisor con la intención de que el receptor incorpore en su mente una determinada creencia o representación conceptual acerca del mundo. Estas creencias o representaciones conceptuales son las que Sperber y Wilson llaman *assumptions*, y a las que nos referiremos con el término de *supuestos*³. El conjunto de todos los supuestos almacenados en la mente de una persona, y que ésta considera verdaderos (es decir, *factual assumptions*) constituyen su conocimiento enciclopédico acerca del mundo (*encyclopaedic knowledge* o *long-term memory*⁴). En otras palabras, un estímulo ostensivo es el que tiene como fin una modificación o mejora de la totalidad del conocimiento enciclopédico del receptor.

Sperber y Wilson resaltan la importancia del sistema inferencial en la interacción humana. Según estos autores, es posible que exista comunicación única y exclusivamente por medio de operaciones inferenciales, aunque no utilicemos un código lingüístico⁵. Sin embargo, la comunicación no podría nunca llevarse a cabo si empleáramos solamente el código lingüístico, es decir, sin realizar inferencias⁶. En efecto, si no atendemos a procesos inferenciales basados en información contextual, resulta imposible (no ya lento o difícil) interpretar, por ejemplo, las *explicaturas* (significado explícito) transmitidas por enunciados que contienen expresiones deícticas, como en *She became really upset yesterday because of your behaviour*: ¿A quiénes nos referimos exactamente cuando decimos *she* y *your*, y cuándo exactamente fue *yesterday*? Lo que es más, sin la activación de mecanismos inferenciales no es posible acceder a las *implicaturas* (significado implícito) que pretende comunicar un emisor con

un determinado enunciado. ¿Cuál será el contenido implícito del enunciado anterior?: ¿se tratará, por ejemplo, de una *orden* para que el receptor se disculpe con esa tercera persona (*she*)? ¿será una *sugerencia* para que el receptor reprenda a esa persona por su excesiva susceptibilidad?

3. La noción de contexto

El proceso inferencial que tiene lugar en la comprensión de todo estímulo ostensivo se realiza gracias a la información procedente del contexto. La noción del contexto dentro de la teoría de la relevancia difiere de la propuesta por los anteriores modelos pragmáticos. Seguidamente, se comentan cuáles son las características del contexto, tal y como lo conciben Sperber y Wilson.

El contexto en el que un receptor interpreta un enunciado, es decir, el conjunto de todas las premisas contextuales que intervienen en el proceso inferencial, no está conformado únicamente por la información derivada de la situación inmediatamente observable, y por la procedente del discurso previo. Los supuestos que sirven de premisas en las inferencias pueden proceder también de la memoria a largo plazo (o memoria enciclopédica) del receptor:

We assume that a crucial step in the processing of new information, and in particular of verbally communicated information, is to combine it with an adequately selected set of background assumptions –which then constitutes the context- in the memory of the deductive device. For each item of new information, many different sets of assumptions from diverse sources (long-term memory, short-term memory, perception) might be selected as context (Sperber y Wilson 1995: 137-138).

Con respecto a los supuestos procedentes del conocimiento enciclopédico, éstos pueden ser obtenidos de dos maneras: o bien son recuperados de la memoria (*assumptions retrieved from memory*) sin necesidad de ningún proceso deductivo, o bien se derivan de otros supuestos ya existentes en la memoria por medio de un proceso inferencial (*assumptions derived from memory*). En cualquier caso, todos los supuestos que existen en la memoria de los interlocutores se consideran *información antigua (old information)*, a diferencia de los supuestos derivados de la decodificación lingüística de

un enunciado nuevo o de los obtenidos por medio de los sistemas sensoriales (vista, oído, etc.) en el momento de la comunicación del nuevo enunciado, los cuales se consideran información nueva: “*Assumptions derived from perception or linguistic decoding, i.e. from input systems, are newly presented information, and become old in the course of being processed*” (Sperber y Wilson 1995: 107)⁷.

Otra de las características del contexto (Sperber y Wilson (1995: 142), como ya se apuntaba, es que éste no está determinado *a priori* sino que se construye a la par con el desarrollo del proceso interpretativo de un determinado enunciado; es decir, se trata de una noción *dinámica*, o variable, del contexto: “*The context for interpretation is constructed ad hoc as part of the process of interpretation of the utterance heard*” (Smith y Smith 1988: 331). Asimismo, dado que las premisas contextuales, es decir, los supuestos, son representaciones *mentales* relativas al mundo, podemos decir que el contexto se concibe como una entidad *interna* a los interlocutores. La noción de contexto de Sperber y Wilson (1995: 132-143) se distancia, por tanto, del concepto de contexto en las teorías pragmáticas anteriores, en las que éste se considera algo *estático*, *predeterminado* y *externo* a los hablantes, puesto que está compuesto, invariablemente, por el medio físico observable (*context of situation*) y por los enunciados del discurso precedente (*co-text*), sin que los participantes hayan representado conceptualmente lo que perciben (ven, oyen, etc.) sensorialmente en la forma de supuestos.

El contexto en el que se interpreta un enunciado no está compuesto por todos y cada uno de los supuestos factuales que conforman la memoria enciclopédica del destinatario ni por todos los supuestos que se pueden derivar del contexto físico observable. Si cada vez que vamos a interpretar un mensaje tenemos que hacer que afloren a la memoria a corto plazo todas nuestras creencias acerca del mundo, el proceso de interpretación llevaría mucho tiempo y también requeriría un gran esfuerzo mental por parte del receptor. Por consiguiente, partimos de la idea de que en el proceso interpretativo de un enunciado no intervienen todos los supuestos almacenados en la mente sino un subconjunto de ellos: “*The context used to process new assumptions is, essentially, a subset of the individuals old assumptions, with which the new assumptions combine to yield a variety of contextual effects*”⁸ (Sperber y Wilson 1995: 132).

Efectivamente, cuando recibimos (leemos o escuchamos) un enunciado nuevo, el contexto (supuesto o conjunto de supuestos) inicial que se utiliza para su interpretación

procede solamente del discurso inmediatamente anterior, y contiene todos los supuestos derivados del enunciado previo, incluidas las premisas utilizadas en el proceso inferencial. Se trata, por consiguiente, de un contexto muy reducido al que se da el nombre de *contexto inicial* o *memoria del mecanismo deductivo* (*initial context* o *memory of the deductive device*), porque es aquí donde tienen lugar los mecanismos deductivos⁹.

Con frecuencia, este contexto inicial no es suficiente para comprender el mensaje que el emisor quiere comunicar y es, entonces, y sólo entonces, expandido (*expanded*) con otro(s) supuesto(s). Estos otros supuestos pueden provenir de lo que se llama *memoria perceptiva a corto plazo* (*short-term perceptual memory stores*), que está constituida por la información acerca del medio físico que nos rodea¹⁰. También, si es necesario, es posible ampliar el contexto inicial añadiendo supuestos de la *memoria conceptual general a corto plazo* (*general short-term memory stores*), que está formada por un conjunto misceláneo de supuestos que se han derivado (durante un breve espacio de tiempo) tanto del medio observable como de otros enunciados producidos con anterioridad al discurso que precede inmediatamente. Por último, el contexto inicial se puede ver aumentado por medio de la selección de supuestos factuales existentes en la memoria enciclopédica (*long-term conceptual memory store*).

Smith y Smith (1988: 331) sintetizan de la siguiente manera en qué consiste este proceso de expansión del contexto inicial:

There is a small immediately accessible context consisting of the most recently processed propositions, which forms the basis for the interpretation process, and this minimal context is then expandable by reference to earlier discourse, to encyclopaedic knowledge or to sense perception. Each of these extensions of the context will be motivated by the desire to optimise the relevance of what has been said: that is, to interpret the utterance in accordance with the guarantee of relevance.

Cada uno de estos compartimentos (*initial context*, *short-term perceptual memory*, *general short-term conceptual memory store* y *long-term conceptual memory store*) han sido mencionados por orden de menor a mayor, dependiendo del número de

supuestos que contienen; así, el contexto inicial es el más pequeño porque posee el menor número de supuestos, y la memoria enciclopédica es el compartimento mayor.

Con el fin de entender cómo tiene lugar la construcción del contexto en el que se interpreta un determinado enunciado o, en otras palabras, para comprender cómo se produce la selección de los supuestos que, posiblemente, aumentarán y conformarán la memoria del mecanismo deductivo (o contexto inicial), es vital explicar qué significa *ser relevante* en la teoría de Sperber y Wilson y en qué consiste la formulación del *principio de relevancia* (*principle of relevance*).

4. Noción de *relevancia* en la construcción del contexto y *Principio de Relevancia*

4.1 Noción de relevancia en la construcción del texto

Se dice que un supuesto es relevante cuando se cumplen dos condiciones, que Sperber y Wilson (1995: 145) formulan como sigue:

- *An assumption is relevant to an individual to the extent that the contextual effects achieved when it is optimally processed are large.*
- *An assumption is relevant to an individual to the extent that the effort required to process it optimally is small.*

La primera de estas premisas hace referencia al hecho de que un supuesto es relevante siempre y cuando origine un gran número de *efectos contextuales*, también llamados *efectos cognitivos* (*contextual effects*, o *cognitive effects*). Se considera efecto contextual cualquier modificación o mejora de la representación conceptual que un individuo tiene acerca del mundo, es decir, de su memoria enciclopédica: “*the relevance of new information to an individual is to be assessed in terms of the improvements it brings to his representation of the world*” (Sperber and Wilson 1995: 103).

Sin embargo, el hecho de producir efectos contextuales por sí sólo no es suficiente para que un supuesto se considere relevante. Como bien se especifica en la segunda condición citada, también es necesario que la labor mental de procesamiento realizada por el receptor no sea muy costosa. Resumiendo, el esfuerzo realizado nunca debe ser mayor que los efectos contextuales o mejoras realizadas en la memoria enciclopédica del receptor, o lo que es lo mismo, el *coste* no puede superar las *ganancias*¹¹.

Uno de los factores fundamentales que tienen repercusión directa en la cantidad de esfuerzo mental realizado en la comprensión, es la cantidad de supuestos que participan en el contexto en el que se va a interpretar el enunciado: cuanto menor sea el número de supuestos que conforman dicho contexto, menos costoso será el proceso interpretativo. Esto quiere decir que los procesos inferenciales tienden a producirse en el contexto inicial (que es el más reducido) y, sólo si es necesario, éste se amplificará con supuestos de otros compartimentos de la memoria. El hecho que hay que resaltar es que la selección de estas premisas contextuales que ampliarán el contexto inicial, o dicho de otra forma, la *construcción del contexto*, está dirigida (*is geared*) hacia la búsqueda de la máxima relevancia: se *escogen* (de manera espontánea) aquellos supuestos que en el contexto inicial producirán la mayor cantidad de efectos cognitivos con el mínimo esfuerzo de procesamiento. Sperber y Wilson (1995: 147) expresan esta idea como sigue:

Each thought process leaves the mind in a state characterised by an initially given context and possible extensions. If we are right in assuming that the train of human thoughts is steered by the search for maximal relevance, then the mind should try to pick out, from whatever sources it has available, including its own internal resources, the information which has the greatest relevance in the initial context: that is, which has the greatest contextual effects and requires the smallest processing effort.

4.2. Principio de relevancia.

El *principio de relevancia* propugnado por Sperber y Wilson en su teoría y que, según ellos, dirige la comprensión de enunciados en la comunicación se formula como sigue: “*Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance*” (1995: 158). Cuando una persona produce un estímulo ostensivo¹², como puede ser un enunciado lingüístico, uno de los supuestos que se ponen de manifiesto al receptor es el de la *presunción de óptima relevancia*¹³, que Sperber y Wilson (1995: 270) definen como sigue:

- (a) *The ostensive stimulus is relevant enough for it to be worth the addressee’s effort to process it.*

- (b) *The ostensive stimulus is the most relevant one compatible with the communicator's abilities and preferences*¹⁴.

En otras palabras, al producir un estímulo ostensivo, parte del significado que se comunica al receptor consiste en una presunción de que es *rentable*, o de que vale la pena el trabajo de procesar la información transmitida por medio de ese estímulo, ya que el esfuerzo invertido en el procesamiento se verá recompensado. Citando a Blakemore (1992: 34), “*an act of [overt] communication brings with it a presumption that there is information worth processing*”.

Esta presunción de relevancia comunicada en todo acto comunicativo ostensivo crea en el receptor una *expectativa* de relevancia, esto es, una expectativa de que la nueva información producirá ricos efectos contextuales con una actividad mental mínima. Así, Sperber y Wilson (1995: 141-2) consideran que, si bien el contexto no está determinado *a priori*, la *presunción de relevancia* sí viene dada antes de que el proceso de comprensión inferencial se lleve a cabo:

Humans [...] try to process information as productively as possible; that is, they try to obtain from each item of information as great a contextual effect as possible for as small as possible a processing effort. [...] It is not that first the context is determined, and then relevance is assessed. On the contrary, people hope that the assumption being processed is relevant (or else they would not bother to process it at all), and they try to select a context which will justify that hope: a context that will maximize relevance. In verbal comprehension in particular, it is relevance which is treated as given, and context which is treated as a variable.

Esta expectativa de relevancia es la razón por la que todo estímulo ostensivo atrae la atención de la persona a la que va dirigido. En efecto, los estudios de psicología han probado que el ser humano tiene una predisposición cognitiva, es decir, biológica, a dirigir su atención hacia toda aquella información que es relevante. En otras palabras, los mecanismos cognitivos humanos, tanto los de percepción (visual, auditivo, etc.) como los conceptuales (por ejemplo, la capacidad de realizar inferencias) están orientados hacia una *magnificación* (*maximization*) de la relevancia: conseguir la mayor cantidad de efectos contextuales con el mínimo esfuerzo de procesamiento.

By producing an utterance, the speaker requests her hearer's attention. By requesting his attention, she suggests that her utterance is relevant enough to be worth his attention. [...] Ostensive stimuli arouse definite expectations of relevance, of relevance achievable once the communicator's informative intention is recognised (Sperber y Wilson 1995: 154-5).

5. Demostración práctica de cómo interviene el *Principio de Relevancia* en la construcción del contexto

Imaginemos la siguiente situación comunicativa, cuyos participantes son la pareja formada por Pedro y María. Mientras que Pedro está cocinando, María se encuentra en el sofá escuchando las noticias. En dicha situación, Pedro produce los siguientes enunciados:

Pedro: “Las ventanas están abiertas. Esperemos que no llueva”.

(María escucha a Pedro y continúa oyendo las noticias)

Pedro (quince minutos más tarde): “¡María, mira por la ventana!”.

(María se da cuenta de que está lloviendo, se levanta del sofá y comienza a cerrar todas las ventanas).

Cuando Pedro emite la primera parte de su primer enunciado (“las ventanas están abiertas”), María desvía su atención de las noticias, puesto que Pedro ha producido un estímulo ostensivo, que, como tal, conlleva una presunción de relevancia, es decir, de que contiene información que merece ser procesada. Los supuestos que María había derivado previamente como resultado de escuchar las noticias, y que se encuentran ahora en el contexto inicial, se van a almacenar por un tiempo en la *memoria conceptual general a corto plazo*, puesto que tales supuestos no son *relevantes* para interpretar el enunciado de Pedro.

Una vez que María ha terminado de procesar esa primera parte del enunciado, la *memoria de su mecanismo deductivo* (o contexto inicial) tendrá un reducido número de supuestos relacionados con la afirmación de Pedro de que las ventanas están abiertas.

Estas representaciones conceptuales, que se consideran explicaturas, puesto que se comunican de manera explícita, pueden incluir los supuestos indicados en (1) – (3).

- (1) Pedro dice que las ventanas están abiertas¹⁵
- (2) Pedro cree que las ventanas están abiertas
- (3) Las ventanas están abiertas

Estas premisas constituyen el contexto inicial en el que interpretar la segunda parte del enunciado, “esperemos que no llueva”. Con el fin de que dicha interpretación produzca efectos comunicativos importantes, los mecanismos cognitivos de María seleccionarán otro(s) supuesto(s) para ampliar el contexto inicial.

La palabra *llueva* activará la búsqueda del supuesto más relevante en la memoria enciclopédica de María. En dicha memoria pueden encontrarse todo tipo de creencias que contienen el concepto de *lluvia*, tales como: si está lloviendo, abrimos el paraguas; si está lloviendo, recogemos la ropa tendida; si está lloviendo, hacemos funcionar el limpiaparabrisas del coche; si está lloviendo y las ventanas de la casa están abiertas, hay que cerrar las ventanas; si está lloviendo, no se puede ir a la playa.

Dado que la construcción del contexto está orientada hacia la consecución de la máxima relevancia (obtener la mayor cantidad de efectos cognitivos con la mínima actividad mental), es obvio que no todos los supuestos de la memoria a largo plazo que están relacionados con *lluvia* entrarán a formar parte del contexto inicial. La premisa seleccionada será aquella que, combinada con las ya almacenadas en *la memoria del mecanismo deductivo*, produzca los máximos efectos contextuales con el mínimo esfuerzo. Por lo tanto, los mecanismos conceptuales de María incorporarán en el contexto inicial únicamente el supuesto que se muestra en (4) seguidamente. Dicha representación conceptual constituirá una premisa, que junto con el supuesto (3), procedente del discurso inmediatamente anterior y ya existente en la memoria deductiva, originará el efecto cognitivo que figura en (6)¹⁶:

- (4) Si llueve y las ventanas están abiertas, hay que cerrar las ventanas
 - (3) Las ventanas están abiertas
-

(6) Si llueve, hay que cerrar las ventanas

Cuando María devuelve su atención a la televisión, para poder proseguir con la interpretación de las noticias, es necesario que los supuestos (1)-(6), que en ese momento conforman el contexto inicial, se almacenen temporalmente en la *memoria conceptual general a corto plazo*, y que, a su vez, la información que, previamente, se había derivado de las noticias y guardado en la citada memoria a corto plazo, se transfiera a la *memoria del mecanismo deductivo*.

Imaginemos ahora que, transcurridos quince minutos, Pedro produce su segundo enunciado, “¡María, mira por la ventana!”. Nuevamente tendrá lugar el mismo procedimiento de traspasar la información concerniente a las noticias a la *memoria conceptual general a corto plazo*. Simultáneamente, los supuestos (4)-(6) aflorarán al contexto inicial. Asimismo, al mirar por la ventana, María obtiene el supuesto (7), que se transfiere desde la *memoria perceptiva a corto plazo* al contexto inicial, generando la inferencia reproducida en (8), cuya conclusión constituye un efecto contextual.

(7) Está lloviendo

(8) *Modus ponens*

Si está lloviendo, hay que cerrar las ventanas

Está lloviendo

Hay que cerrar las ventanas.

Como se ha podido comprobar, el contexto en el que se interpreta un determinado enunciado lingüístico es variable, dinámico, y se construye *durante* el proceso de comprensión; es decir, no está determinado *a priori*. Estas características del contexto responden a una condición biológica del ser humano, “*maximizing cognitive efficiency*” (Sperber y Wilson 1995: 152), que en la teoría de Sperber y Wilson se formula a través del *principio de relevancia*.

6. Notas

¹. Esta tesis de Grice ha sido comprobada empíricamente por la psicología cognitiva, que sostiene que “*the recognition of intentions is a normal feature of human cognition*” (Sperber y Wilson 1995: 24).

². Según Sperber y Wilson (1995: 60-64), si no se cumple la intención comunicativa, es decir, si el receptor no es consciente de que el emisor tiene la intención de comunicarle algo, no se puede hablar de comunicación ostensivo-inferencial, aun cuando se haya cumplido la función informativa.

³. Utilizando la terminología utilizada por Escandell Vidal (1996).

⁴. La memoria enciclopédica “*includes memories of particular occasions and about particular individuals general cultural assumptions, religious beliefs, knowledge of scientific laws, assumptions about the speaker’s emotional state and assumptions about other speakers’ perception of your emotional state*” (Blakemore 1992: 18).

⁵. Esto es así a pesar del hecho de que la comunicación en estas condiciones puede resultar más lenta y dificultosa que con la existencia adicional de un código lingüístico. Por ejemplo, el acto de guiñar un ojo puede utilizarse como estímulo ostensivo, de una manera no convencional, para comunicar diferentes mensajes al destinatario con la ayuda del contexto y de los mecanismos inferenciales.

⁶. Existe una diferencia fundamental entre el procesamiento de los signos del código lingüístico, por un lado, y los procesos inferenciales, por otro lado. El código lingüístico supone, por parte del receptor, un proceso de *decodificación*, el cual tiene lugar en el sistema lingüístico del cerebro, que es un *sistema de input (input system)* especializado únicamente en procesar estímulos lingüísticos. En cambio, el proceso inferencial se realiza en el *sistema central (central system)*, que procesa representaciones mentales procedentes no sólo de estímulos lingüísticos sino de otros estímulos sensoriales como son el oído, la vista, el olfato, etc. (Sperber y Wilson 1995: 65-66; Escandell Vidal 1996: 215-223).

⁷. El contexto en la teoría de la relevancia se concibe, por tanto, como una *noción unitaria (unitary notion)*, es decir, no se realiza una distinción entre diferentes tipos de contexto, como ocurre con otros autores como, por ejemplo, Leech (1983), quien distingue entre *discourse context, social context, y physical context* (Blakemore 1992: 23).

⁸. Es decir, efectos comunicativos.

⁹. Como, por ejemplo, la regla sintética de *modus ponens*:

$$\frac{P \quad \text{If } P \text{ then } Q}{Q}$$

Cf. Sperber y Wilson (1995: 103-108), en relación a las reglas deductivas que participan en los procesos inferenciales.

¹⁰. Existe la creencia de que la información derivada del medio físico que nos rodea se almacena durante un período corto de tiempo en unos compartimentos especiales y de ahí se puede transferir, si es necesario, a los compartimentos de información conceptual (*general short term conceptual memory, short-term conceptual memory store, y short-term memory of the deductive device*) (Sperber y Wilson: 138-141).

¹¹. Sperber y Wilson (1995: 123) utilizan la metáfora de la productividad de una empresa, es decir, la relación beneficio-coste, para explicar el concepto de relevancia. Esta idea pudiera, de algún modo, relacionarse con la noción de racionalidad, que según Brown y Levinson, subyace en los procesos comunicativos:

A further aspect of rational behaviour seems to be the ability to weigh up different means to an end, and choose the one that most satisfies the desired goals. [...] the intuitive notion of rationality [...] [seems] to include some notion of maximization, or minimum-cost assessment in the choice of means to an end. [...] If this is so, we can capture it by

defining a perennial desire [...] not to waste effort to no avail (Brown y Levinson 1987: 65).

¹². Cuando decimos *ostensivo*, nos referimos a que se cumple no sólo la *función informativa* sino también la *función comunicativa*, es decir, se hace mutuamente manifiesto a emisor y receptor que el primero tiene la intención de comunicar algo.

¹³. Dicha presunción de relevancia forma parte de las explicaturas (contenido explícito) comunicadas a través del enunciado.

¹⁴. El término *abilities* hace referencia a los medios (*means*), es decir, al conocimiento sobre un determinado hecho, que posee el emisor. El vocablo *preferences* alude al objetivo comunicativo (*goal*) que tiene el emisor, esto es, a si éste desea o no poner de manifiesto al receptor determinado(s) supuesto(s) que forman parte de su conocimiento (Sperber y Wilson 1995: 272-278).

¹⁵. Esta explicatura se obtiene al completar lo que Sperber y Wilson (1995: 73, 88, 248) denominan *supuesto esquema* (*assumption schema*) y que en este caso se correspondería con la representación *The speaker says that* ___. Según estos autores la memoria enciclopédica está constituida, no sólo por *supuestos factuales*, sino también por *supuestos esquemas*, que tras completarse con información contextual pueden convertirse en supuestos factuales.

¹⁶. La inferencia por la que los supuestos representados en (4) y (5) derivan en el efecto cognitivo que aparece en (6) se denomina *conjunctive modus ponens*, y según Sperber y Wilson (1995: 98-100), “*in a relevance-based framework, both conjunctive and disjunctive modus ponens would be highly valued*”.

Bibliografía

- Blakemore, D. 1992. *Understanding Utterances: An Introduction to Pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- Brown, P. y S. Levinson. 1987 (1978). *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dik, S. 1997a (1989). *The Theory of Functional Grammar: The Structure of the Clause*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Dik, S. 1997b (1989). *The Theory of Functional Grammar: Complex and Derived Constructions*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Escandell Vidal, V. 1996. *Introducción a la Pragmática*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Grice, H. P. 1975. Logic and conversation. *Syntax and Semantics 3: Speech Acts*. Eds. P. Cole y J. Morgan. New York: Academic Press. 41-58.
- Leech, G. N. 1983. *Principles of Pragmatics*. London: Longman.
- Smith, N. y A. Smith. 1988. A relevance-theoretic account of conditionals. *Language, Speech and Mind: Essays in Honor of Victoria Fromkin*. Eds. L. Hyman y C. Li. London: Routledge.
- Sperber, D., y D. Wilson. 1995 (1986). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.

LOS INTERNACIONALISMOS COMO FALSOS AMIGOS

Slavomíra Ježková

Universidad Agrícola Checa de Praga

Resumen

El internacionalismo tiene su posición importante y estable en idiomas con fines específicos, ante todo en el sistema terminológico de los mismos. Comparando los internacionalismos en checo y en español podemos subrayar algunos rasgos muy importantes: en español no se diferencian del léxico "propio" español viniendo del latín o del griego – en checo siempre representan elementos extranjeros al léxico checo, que es de origen eslavo.

Se dan ejemplos de varios tipos de internacionalismos. El estudio está basado en la experiencia de la autora dando cursos de idiomas checo y español a los estudiantes "Erasmus".

Resumé

Les internationalismes ont leur position très importante et stable dans les langues de spécialité, surtout dans leur système terminologique. Si nous comparons les internationalismes en tchèque et en espagnol, nous pouvons souligner certains traits importants: en espagnol ils ne diffèrent pas du propre lexique espagnol venant du latin ou du grec- mais en tchèque, ils représentent toujours les éléments étrangers au lexique qui est d'origine slave.

L' article cite plusieurs types d'internationalismes. Il est basé sur les expériences de l'auteur qui donne des cours de tchèque et d'espagnol aux étudiants "Erasmus".

1. Introducción

En nuestra comunicación queremos tratar uno de los problemas importantes en la enseñanza de idiomas para fines específicos, en nuestro caso del español estudiado por estudiantes universitarios checos. Pues vamos a comparar los internacionalismos con el checo, idioma materno de los estudiantes.

Es sabido que el término "idiomas para fines específicos" tiene varios sinónimos: lenguas especiales, lenguas de especialidad, lenguajes especializados o lenguas funcionales que es el término de la Escuela lingüística de Praga. Sus fundadores, en las tesis publicadas ya en 1929 escribieron que la lengua funcional pertenece al idioma nacional, pero manifiesta ciertas diferencias en relación al mismo. En el transcurso del siglo XX la tesis fue aceptada también por la lingüística aplicada a idiomas extranjeros. Gracias a la nueva tecnología de comunicación – el internet – hemos podido leer la definición de idiomas para fines especializados de Josefa Gómez de Enterría:

Dichas lenguas son una variedad de la lengua común y comparten con ella algunos rasgos de carácter estructural; además de los procedimientos para la formación de su léxico. Sin embargo se diferencian de la lengua común porque poseen terminologías propias, junto con otros rasgos lingüísticos (fundamentalmente sintácticos y estilísticos), pragmáticos y funcionales que las caracterizan.

Puesto que desde el siglo pasado la importancia de la técnica y de la ciencia está creciendo, está creciendo también la necesidad de contactos, de colaboración en el área de la técnica y ciencia. Con la influencia de varios medios de comunicación (sea científicos, sea de vulgarización), más gente se familiariza también con los conocimientos científicos y, por supuesto, con la terminología respectiva.

Se admite que la terminología o los vocabularios especializados son el rasgo más típico y más importante de idiomas especializados. Una de las características menos problemática es que los vocabularios destacan por precisión, por univocidad –cada término debe poseer un único significado, que tiene su significación para un cierto número de especialistas.

Los estudiantes universitarios tienen la oportunidad y posibilidad de estudiar en países extranjeros con el programa Erasmus. Como consecuencia crece la demanda y la necesidad de aprender la lengua especializada, conforme a los ámbitos de casi todas las ciencias- desde las experimentales hasta las técnicas y sociales. Josefa Gómez de Enterría dice que el profesor de idiomas en su trabajo

tendrá en cuenta las características y léxicas del ámbito o sector determinado de la lengua de especialidad propuesta, y además valorará, siempre en la misma medida, la importancia que adquiere dicha lengua desde el punto de vista de la funcionalidad, especialmente cuando se emplea en sectores profesionales concretos, sin olvidar los aspectos culturales que son propios de cada contexto social o cultural.

En nuestro caso se trata del español utilizado en el comercio, es decir, el español comercial. En el mercado de manuales hoy día existen varios manuales, cuyos autores son bien españoles nativos, bien profesores de países extranjeros respectivos. Por eso difiere el modo de elaboración de los manuales, se enfatizan otros rasgos del idioma.

Cada uno de los autores cuenta con conocimientos previos diferentes, prevé otros problemas del aprendizaje.

En su artículo "El español de los negocios en España" Ángel M. Felices (2000: 15) dice que:

La trayectoria del español de especialidad en su conjunto, y del empresarial en particular, se ha caracterizado por su escasa implantación y desarrollo en nuestro país (es decir, en España). Existen pocos estudios técnicos sobre la naturaleza y características de los tecnolectos del área económico-empresarial y a este hecho se suma otro aún más significativo: la presencia de editoriales españolas en la publicación de manuales de enseñanza de la terminología científico-técnica, jurídico-administrativa o mercantil para extranjeros ha sido casi nula hasta esta última década, con la única excepción de unos manuales de correspondencia comercial y lenguaje de turismo.

La Universidad Agrícola Checa tiene ya desde hace varios años académicos convenios Erasmus con la Universidad Politécnica de Valencia, Universidad Politécnica de Madrid y Universidad de Sevilla. Por esta razón no vamos a tomar en consideración las diferencias entre el español europeo y el español latinoamericano. Los estudiantes checos estudian asignaturas económicas en español y los españoles estudian en Praga asignaturas económicas en inglés. Puesto que soy responsable del convenio con la parte española, me interesan las experiencias de los estudiantes checos y españoles. Es interesante que en general dicen que no tienen problemas con la comprensión de los cursos magistrales. Lo que les falta es un vocabulario más rico para hacerse comprender mejor y con más precisión expresar sus ideas, proceso de razonamiento y pensamiento. Sorprende que las palabras llamadas internacionalismos provocan un porcentaje bastante elevado de malentendidos. ¿Por qué?

2. Internacionalismos como falsos amigos

No extraña que haya muchos falsos amigos entre idiomas de la misma familia (p.ej. checo, ruso, eslovaco, polaco). Sin embargo, las palabras "problemáticas" las encontramos también en el léxico de idiomas sin parentesco (p.ej. checo, español).

El español como el checo son idiomas indoeuropeos. Ambos fueron bajo la influencia del Imperio romano y del latín, la filosofía y artes, en resumen, de la cultura latina. Es verdad que no en la misma época y con la misma fuerza ejercida por la parte romana. Por eso en el vocabulario del checo y del español encontramos muchas palabras que los checos y los españoles podemos comprender. Sin embargo, hay muchas otras que podemos calificar como los internacionalismos y los falsos internacionalismos. ¿Qué quiere decir el término "internacionalismo"? Según el lexicógrafa checo J. Dubský, Comendador de la Orden de Isabel la Católica, los internacionalismos son aquellas palabras que se utilizan en varios idiomas. El internacionalismo tiene su posición importante y estable en idiomas con fines específicos, ante todo en el sistema terminológico de los mismos. Comparando los internacionalismos en checo y en español, podemos subrayar algunos rasgos muy importantes: en español no se diferencian del léxico "propio" español viniendo del latín o del griego —en checo siempre representan elementos extranjeros al léxico checo, que es de origen eslavo. Según William T. Patterson (ver página web del Instituto Cervantes) el léxico español está compuesto de palabras patrimoniales que vienen de lenguas prerromanas y del latín y de préstamos de otras lenguas: latín, griego, árabe, italiano, francés, portugués, catalán, alemán, neerlandés. Puesto que los internacionalismos obedecen al sistema fonético, ortográfico de cada uno de los idiomas que los usa, manifiestan diferencias que provocan errores en comprensión. En el proceso de uso de palabras internacionales a veces no corresponden sus contenidos pudiéndose reducir el sentido en uno u otro idioma.

Puesto que los internacionalismos son en general palabras de origen latino o griego, en la comprensión de las mismas influye el conocimiento de la raíz. Para los españoles la situación es menos complicada porque el español se desarrolló a base del latín popular. Además, tiene dos variantes de muchas voces latinas —las que se desarrollaron pasando por todos los cambios fonéticos así como las que conservaron las formas menos cambiadas (palabras cultas). (Dubský 1977: 86).

Desde el punto de vista del español, los internacionalismos son también las palabras venidas del inglés, francés, alemán u otros idiomas. Desde el punto de vista del checo, los son también aquellas que vienen del latín y del griego.

Por ejemplo, en la terminología botánica, las palabras de origen latino, como *musáceas*, *meliloto* son frecuentes en el español literario, pero en checo tienen carácter especial, muy técnico, se utilizan sólo en checo técnico, en el sistema terminológico botánico: *Musacae (banánovníkovité)*, *Melilotes (komonice)* (Dubský 1977:169).

Falsos amigos se les suele llamar a las palabras que por su origen o por su forma se corresponden en dos o más idiomas pero no significan lo mismo habiendo conseguido en cada uno de los idiomas la significación diferente total o parcialmente. Las palabras que se parecen pueden provocar incomprendiones unas veces divertidas, otras veces desagradables. En cada caso impiden la correcta y buena comprensión de la comunicación. Podemos dividir las en varios grupos según los rasgos similares.

2.1. Palabras homófonas

Son aquellas que suenan de la misma manera a los checos y a los españoles. Pueden ser:

2.1.1. Homófonas totales, es decir, los sonidos se parecen en ambas lenguas si no son los mismos. Como ejemplo podemos mencionar: *forma*, *banda*, *material*, *mina*, *nos*, *los*, *poeta*, *gusto*, *sin*, *prima*, *tuna*, *norma*.

2.1.2. Homófonas parciales, es decir, aquellas que se pronuncian parcialmente de una manera diferente, pero no impidiendo la captación de la palabra. Como: *pára* (checo) – *para* (español), *armáda* – *armada*, *víno* – *vino*, *text* – *texto*, *mág* – *mag*. En general se trata de las terminaciones de las palabras o del acento sea escrito (en el español) sea pronunciado (en el checo). Pero todo ello no cambia el hecho de que los sonidos que siguen uno tras otro no sean tan distintos para que no se pueda oír una palabra similar a la del otro idioma y pensar en el significado conocido del idioma materno.

2.2. Palabras homógrafas

2.2.1. Homógrafas totales

Son en general las mismas que las homófonas totales, sin embargo, hay diferencias en cuanto a la pronunciación: *cena* (en checo "precio"), *cesta* (camino), *hora* (montaña), *nos* (nariz), *les* (bosque), *boj* (lucha). Ni una ni otra lengua utiliza en estas palabras sus

signos diacríticos típicos. En cada uno de los idiomas comparados tienen la significación diferente.

2.2.2. Homógrafas parciales

Como por ejemplo: *grupa* – grupo, *generál* – general, *marmeláda* – mermelada, *analýza* – análisis, *struktura* – estructura, *intenzita* – intensidad. El significado en ambos idiomas puede ser similar o no.

A los grupos arriba mencionados pertenecen también las palabras recibidas de otros idiomas vivos, por el checo y por el español:

2.2.2.1. Del inglés : *penalta* – penalty

2.2.2.2. Del francés: *karnet* – carné, carnet, *pardón* – perdón

2.2.2.3. Del italiano: *balkón* – balcón, *kanál* – canal

2.2.2.4. De idiomas indios latinoamericanos: *kakao* – cacao, *kojot* – coyote, *pampa* – pampa

2.2.2.5. Del alemán: *nikl* – níquel

Muchas de las palabras-préstamos recibieron a veces otros matices estilísticos, vínculos de connotaciones especiales en función de la época en la cual vinieron o fueron recibidas por cada uno de los idiomas. Por ejemplo, las palabras alemanas en checo suelen tener un matiz peyorativo (*mančáft* – equipo deportivo, *kamarádčoft* – metimiento).

Ambos tipos – en la lengua hablada y en la lengua escrita – son frecuentes y peligrosos puesto que en los estudios universitarios no se pueden separar la comunicación escrita de la hablada y viceversa. Para los estudiantes de idiomas extranjeros, en nuestro caso del español empresarial, representan un peligro importante las palabras caracterizadas más arriba como internacionalismos. Los rasgos que

provocan más confusiones y malinterpretación del sentido y que mencionaremos más adelante.

2.3. Diferencias formales

2.3.1. Algunas veces las palabras en checo y en español vienen de la misma palabra común, p.ej. latina, pero no de la misma forma:

<i>reeskont</i> (en checo)	- redescuento (español)
<i>revalvace</i>	- revaluación
<i>konzument</i>	- consumidor
<i>devalvovat</i>	- devaluar

2.3.2. Otras veces juega el "papel falso" el prefijo

<i>kvóta</i>	- acotación
<i>amorální</i>	- inmoral
<i>nelegální</i>	- ilegal
<i>neregulérní</i>	- irregular

2.3.3. Algunas veces la palabra, aunque presenta rasgos internacionales, p. ej. tiene el sufijo típico "extranjero", existe sólo en uno de dos idiomas

<i>federace</i>	- federación
<i>exploze</i>	- explosión
<i>expert</i>	- experto
<i>optimální</i>	- óptimo

2.3.4. Algunas veces la palabra, aunque tiene la raíz internacional (es decir latina o griega) similar, existe sólo en uno de dos idiomas:

<i>receptor</i>	- aceptador, aceptor, recipiente
<i>exekutor</i>	- ejecutor
<i>exemplář</i>	- ejemplar
<i>ex offo</i>	- de oficio
<i>disponent</i>	- apoderado, gerente

<i>expedient</i>	- expedidor
<i>kontrahent</i>	- contratante, contratista

2.4. Los falsos amigos semánticos

Son aquellos que manifiestan casi los mismos rasgos formales, pero se diferencian por el sentido, que es diferente en los idiomas comparados. Suelen ser voces polisémicas en una u otra lengua respectiva. La voz esperada tiene el sentido diferente en cada uno de los idiomas.

2.4.1. Suenan y se escriben de una manera muy parecida pero en cuanto al sentido, no concuerdan en los respectivos idiomas. Por ejemplo:

2.4.1.1. *Nominace* (en español selección) – nominación (en checo *jmenování do úřadu* : designar para un cargo), *reprezentace* (en español selección) – representación (por ejemplo gráfica, en checo *vyjádření*), *anekdota* (en español chiste) – anécdota (en checo *historia*), *konzultace* (en español tutoría) – consulta (c. médica – *lékařská konzultace*).

2.4.1.2. Existen palabras que se diferencian ya sea por su matiz estilística, ya sea por connotaciones: *oficina* (en checo peyorativo, arcaico) – oficina (en español sin matiz, neutro), *okupovat* (p.ej. un territorio, una casa por fuerza, contra la ley) – ocupar (neutro en español).

2.4.2. Muchas de las palabras llamadas falsos amigos están relacionadas con la sociedad y la civilización. Ante todo palabras relacionadas con la cocina: *limonáda* - limonada. ¡Cuántos checos que han visitado España quedaron sorprendidos ante la limonada española! *Limonáda* en checo es el refresco español. Otro ejemplo: pijama que es un postre presentado en un plato a base de helado, flan, nata, melocotón y diversas frutas en almíbar. Pijama en checo (escrito *pyžama*) es la ropa para dormir.

2.4.3. Otros falsos amigos están relacionados con las diferencias geográficas y las costumbres como por ejemplo la caseta en Sevilla durante la Feria de Abril. En checo *kazeta* = cassette en español.

2.5. *Los falsos amigos por el género*

En cada uno de los idiomas pertenecen a otro género. Desde el punto de vista comunicativo no provocan malentendidos – si no existen variantes de otro género que tienen otro significado como, p.ej., el orden – la orden:

el dividendo – en checo femenino: *dividenda*

la porcelana – en checo masculino : *porcelán*

el casete – en checo femenino: *kazeta*.

2.6. *Los falsos amigos por la forma*

Hay palabras cuya semejanza formal conduce a la formación o derivación de palabras que no existen en español. Existen palabras cuyas terminaciones se pueden aplicar sin problema: excéntrico – *excentrický*, exótico – *exotický*, técnico – *technický*, mecánico – *mechanický*. Sin embargo, este procedimiento no funciona siempre. Aplicando el tipo montar – montaje, se forman otras parejas: plantar - *plantaje (en vez de plantación), o según el tipo preparar – preparación: sanar – *sanación (en vez de saneamiento). U otro tipo: *expedient* - *expediente (en vez de expedidor). A veces se imitan las terminaciones de palabras venidas tanto al checo como al español del francés o de otros idiomas.

3. Conclusión

Al enseñando y estudiar idiomas extranjeros es muy importante desarrollar los conocimientos lingüísticos también de una manera contrastiva que nos permita reconocer los falsos amigos léxicos. Como afirma Amparo Hurtado Albir:

Contrariamente a lo que suele pensarse, la terminología técnica no es unívoca, ni está universalmente establecida, ni es completa, ni es uniforme. Abundan los falsos términos técnicos, la polisemia, la sinonimia, los falsos amigos, los parónimos, los homónimos a las palabras comodín (1999, 143).

Por eso, es indispensable prestar atención también a los internacionalismos que, como probamos en nuestra comunicación, partiendo de las experiencias de estudiantes checos y españoles, se convierten en un léxico difícil aunque los estudiantes ya posean

conocimientos temáticos extralingüísticos sobre la materia técnica o científica. Para reducir el impacto y la dificultad hay que concentrarse más en los llamados internacionalismos y utilizar también la traducción como un instrumento eficaz.

A continuación daremos una lista de falsos amigos checos y españoles

Palabra española	Palabra checa	Palabra checa	Palabra española
Acto	<i>úkon</i>	<i>akt</i>	desnudo
Ámbito	<i>prost ředí</i>	<i>ambit</i>	claustro
Armada	<i>lod'stvo</i>	<i>armáda</i>	ejército
Barraca	<i>chalupa</i>	<i>barák</i>	casa vieja
Básico	<i>základní</i>	<i>bazický</i>	alcalino
Boj	<i>zimolez</i>	<i>boj</i>	lucha
Cal	<i>vápno</i>	<i>kal</i>	sedimento
Canal (TV)	<i>program (TV)</i>	<i>kanál</i>	canal de desagüe
Celta	<i>Kelt</i>	<i>celta</i>	toldo, lona
Cena	<i>ve če ře</i>	<i>cena</i>	precio
Cesta	<i>košík</i>	<i>cesta</i>	camino
Cuna	<i>kolébka</i>	<i>kuna</i>	marta
Compás	<i>kružítko</i>	<i>kompas</i>	brújula
Compromiso	<i>závazek</i>	<i>kompromis</i>	avenencia
Concepto	<i>pojem, myšlenka</i>	<i>koncept</i>	borrador
Concurrente	<i>sbíhající se</i>	<i>konkurent</i>	competidor
Concurrir	<i>sbíhat se</i>	<i>konkurovat</i>	competir
Copa	<i>pohár, číše</i>	<i>kopa</i>	una sesentena
Cuadro	<i>obraz</i>	<i>kvádro</i>	cáscara
Curva	<i>zatáčka</i>	<i>kurva</i>	puta
Chata	<i>plochá</i>	<i>chata</i>	chalet
Dirección	<i>adresa</i>	<i>direkce</i>	jefatura
Denunciar	<i>oznámit</i>	<i>denuncovat</i>	delatar, soplar
Depresión	<i>deprese</i>	<i>deprese</i>	desaliento
Desértico	<i>pouštní</i>	<i>dezertní</i>	de postre

Existencias	<i>zásoby (na skladě)</i>	<i>existence</i>	existencia
Globo	<i>zeměkoule</i>	<i>globus</i>	modelo de globo
Hora	<i>hodina</i>	<i>hora</i>	montaña
Local	<i>místní</i>	<i>lokál</i>	bar
Malta	<i>druh nápoje</i>	<i>malta</i>	mortero
Mantel	<i>pokrývka</i>	<i>mantl</i>	abrigo
Marca	<i>značka</i>	<i>marka</i>	marco (p.ej. alemán)
Mayor	<i>věšší</i>	<i>major</i>	comandante
Monitor	<i>bavič (služba otelu)</i>	<i>monitor</i>	pequeña pantalla
Nuda	<i>smyčka, uzel</i>	<i>nuda</i>	aburrimiento
Nula	<i>žádná</i>	<i>nula</i>	cero
Pan	<i>chléb</i>	<i>pan</i>	señor
Panty	<i>punčocháče</i>	<i>panty</i>	bisagras
Para	<i>pro</i>	<i>pára</i>	vapor
Parada	<i>zastávka</i>	<i>paráda</i>	pompa
Parte	<i>část</i>	<i>parte</i>	esquela (de defunción)
Pata	<i>tlapa, pracka</i>	<i>pata</i>	talón
Patente	<i>zjevný, jasný</i>	<i>patentní (tužka)</i>	lapicero automático
Patrón	<i>vzor</i>	<i>patron</i>	patrono, protector
Pero	<i>ale</i>	<i>pero</i>	bolígrafo
Penal	<i>trestní</i>	<i>penál</i>	estuche de bolígrafos
Petróleo	<i>ropa</i>	<i>petrolej</i>	kerosene
Pila	<i>baterie, baterka</i>	<i>pila</i>	sierra
Primitivo	<i>původní</i>	<i>primitivní</i>	simple
Principal	<i>hlavní</i>	<i>principál</i>	patrón
Promover	<i>podporovat</i>	<i>promovat</i>	graduar de doctor
Protección	<i>ochrana</i>	<i>protekce</i>	favoritismo
Provisión	<i>zásoba</i>	<i>provize</i>	comisión
Recepción	<i>příjetí</i>	<i>recepce</i>	recepción (en el hotel)
Regalo	<i>dárek</i>	<i>regál</i>	estantería

Referente	<i>zpravodaj</i>	<i>referent</i>	encargado
Relación	<i>vztah</i>	<i>relace</i>	emisión
Res	<i>hovězí maso</i>	<i>rez</i>	herrumbre
Reserva	<i>rezervace</i>	<i>rezerva</i>	provisión
Ropa	<i>prádlo, oblečení</i>	<i>ropa</i>	petróleo
Sin	<i>bez</i>	<i>syn</i>	hijo
Tele(visión)	<i>televize</i>	<i>tele</i>	ternera
Tuna	<i>studentská píseň</i>	<i>tuna</i>	tonelada
Vehículo	<i>dopravní prostředek</i>	<i>vehíkl</i>	carrioché
Vana	<i>marná, zbytečná</i>	<i>vana</i>	bañera
Visita	<i>návštěva</i>	<i>vizita</i>	alarde

Bibliografía

- Dubský, J. 1997. *Základy španělské lexikologie (Bases de lexicología española)*. Praha: SPN
- Dubský J. a kol., 1993. *Velký španělsko-český slovník*. Praha: Academia
- Dubský J. a kol., 1996. *Velký česko-španělský slovník*. Praha: Academia/Leda
- Felices, A. M., 2000. *El español de los negocios en España: visión, esperanza y crítica de una enseñanza aplicada a la terminología especializada*. Frecuencia L, Edinumen
- Encyclopedický dům, 1993. *Slovník cizích slov*. Praha
- Gómez de Enterría, J. *Fines específicos y lenguas especiales*. Centro de debates <http://cvc.cervantes.es/debates>
- Hurtado Albir, A. (dir.). 1999. *Enseñar a traducir*. Colección Investigación didáctica, Edelsa
- Ježková, S. 2000. *Program Erasmus a interkulturní komunikace (El Programa Erasmus y la comunicación intercultural)*. Sborník mezinárodní konference, SPU Nitra
- Ježková, S. 2000. *Interference mezi francouzštinou a španělštinou (Las interferencias, el caso del francés y del español)*. Cizí jazyky, Plzeň: Ed. Fraus
- Patterson, W.T. <http://cvc.cervantes.es>
- Vachek, J. 1970. *U základů pražské jazykové školy*. Praha: Academia

EXPLICACIÓN FUNCIONAL DE LA ALTERNANCIA ACTIVA-PASIVA

Carolina Rodríguez Juárez

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Según la Gramática Funcional (Dik 1978, 1989, 1997) las posibilidades de asignación de la función Sujeto a distintos términos dentro de una misma predicación subyacente tendrán como resultado estructuras activas o pasivas que reflejan la perspectiva adoptada por el hablante al presentar el estado de cosas. En este proceso existen factores que inciden directamente en las distintas posibilidades de asignación de la función Sujeto y que están organizados en jerarquías tipológicas que permiten predecir la frecuencia de aparición de dichas estructuras lingüísticas así como el grado de accesibilidad de los distintos términos a ocupar la función de Sujeto, tanto a través de las lenguas como dentro de una misma lengua. Por tanto, el objetivo de esta comunicación será explicar las construcciones activas y pasivas con referencia a la jerarquía de funciones semánticas y otras jerarquías de prioridad relevantes en el proceso de asignación de Sujeto.

Abstract

According to the theory of Functional Grammar (Dik, 1978, 1989, 1997) the possibilities of Subject assignment to different term positions within a predication derive in passive or active structures which show the perspective adopted by the speaker when presenting a State of Affairs. In this process there are factors which directly determine the different Subject assignment possibilities and which are organised into typological hierarchies which predict the frequency of occurrence of these structures as well as the accessibility of the different terms of a predication to occupy the position of the Subject, both within and across languages. Thus, I shall briefly attempt to explain the passive-active alternation with special reference to the semantic function hierarchy and other priority hierarchies relevant in the process of Subject assignment.

1. Introducción

El fenómeno de la alternancia activa-pasiva ha sido estudiado y explicado de diversas maneras por distintas teorías lingüísticas desde muy antiguo. La Gramática Tradicional, por ejemplo, recurre al concepto de voz para explicar esta alternancia y se basa en aspectos puramente formales que describen los cambios morfológicos y de orden lineal que operan en el proceso de transformación de activa a pasiva y viceversa. De este modo si el sujeto de la oración se corresponde con el agente de la acción verbal, la expresión lingüística resultante es una construcción activa, mientras que si el agente de la acción no es sujeto, sino que además es paciente, nos encontramos ante una estructura en voz pasiva.

Modelos más recientes centran su atención en las relaciones (sintácticas) gramaticales, las cuales desempeñan un papel central en el estudio de la alternancia de

las estructuras activas y pasivas. El modelo de la Gramática Relacional (D. M. Perlmutter y P. M. Postal 1983), por ejemplo, explica la estructura pasiva a partir de los ascensos (*promotions*) y descensos (*demotions*) a los que se ven sometidas las relaciones gramaticales (Sujeto, Objeto Directo, Objeto Indirecto) con respecto al predicado en cada uno de los niveles o estratos de la cláusula. De este modo, el constituyente que mantiene la relación gramatical de Sujeto con respecto al predicado en el primer nivel o estrato (Sujeto inicial) de una oración activa pasará a ocupar en el siguiente estrato, por medio de una regla de transformación sintáctica, la posición de *chômeur* (parado, *jobless* en inglés), esto es, no presentará ninguna relación propia con respecto al predicado. A su vez el constituyente que sostiene la relación gramatical de Objeto Directo con el predicado en el primer estrato se promocionará o ascenderá a ocupar la posición nuclear de Sujeto en el segundo nivel o estrato. El siguiente ejemplo ilustra los ascensos y descensos a los que se ven sometidos los distintos grupos nominales en los diversos niveles o estratos y que dan como resultado la siguiente construcción:

(1) *Tracey was hit by Mark with a stick.*

	<i>hit</i>	<i>Mark</i>	<i>Tracey</i>	<i>stick</i>
estrato 1	pred	SU	OD	INSTR
estrato 2	pred	<i>Chômeur</i>	SU	INSTR

Nosotros, sin embargo, nos centraremos en los postulados de la Gramática Funcional (Dik 1978, 1989, 1997) para abordar el fenómeno de la pasivización. No considera esta gramática que en la alternancia activa-pasiva haya habido simplemente un cambio en el orden lineal de los constituyentes que forman la predicación, como argüía la gramática tradicional. El factor que diferencia claramente a una estructura pasiva de su equivalente activa según la gramática funcional (en adelante GF) es el de la *asignación* de la función Sujeto a distintos términos dentro de una misma predicación subyacente. Esta gramática no contempla como señalaba la gramática relacional que los grupos nominales que intervienen en la pasivización se vean afectados por ascensos y descensos en distintos niveles o estratos. La GF, por el contrario, asigna directamente la función de Sujeto a un término dentro de la predicación sin recurrir a derivaciones en

niveles más profundos. Además, recurren al concepto de *perspectiva* para describir cómo las distintas posibilidades de asignación de Sujeto dentro de un mismo marco predicativo reflejan los distintos puntos de vista que el hablante adopta a la hora de presentar el estado de cosas descrito por la predicación.

2. Modelo de análisis funcional

Utilizaremos un ejemplo para ilustrar el fenómeno de la asignación de Sujeto según el modelo dikeano. Partamos de la siguiente predicación que describe un estado de cosas localizado en el pasado en el que distinguimos tres constituyentes, uno de los cuales es del tipo *a woman* que realiza una acción del tipo *feed* a un animal del tipo *cat*. La representación de la estructura subyacente de esta predicación queda esquematizada, según la gramática funcional, de la siguiente forma:

$$(2) \quad \text{Past } e_1 : [\textit{feed} \text{ [V]} (i1x_1: \textit{woman} \text{ [N]})_{\text{Ag}} (d1x_2: \textit{cat} \text{ [N]})_{\text{Go}}]$$

El marco predicativo esquematizado en (2) se interpreta del siguiente modo: el predicado *feed* establece una relación que requiere dos entidades (*a two-place relation*) representadas por dos argumentos; por un lado un término indefinido (i) y singular (1), *a woman*, y por otro un término definido (d) y también singular (1), *the cat*, que tienen los roles semánticos de Agente (*Agent*) y Meta (*Goal*) respectivamente.

Si fuésemos a utilizar una expresión lingüística para describir la predicación representada en (2) el hablante podría optar por dos alternativas que van a describir el mismo estado de cosas desde *perspectivas* diferentes según asigne la función sintáctica de Sujeto al argumento que lleva la función semántica de Agente (esto es, al término *a woman*) o al argumento con función semántica de Meta (esto es, al término *the cat*). De este modo, dicha predicación podría describirse utilizando algunas de las dos expresiones lingüísticas siguientes¹:

(3a) *A woman fed the cat.*

(3b) *The cat was fed by a woman.*

En el ejemplo (3a), el estado de cosas ha sido presentado desde la perspectiva básica del predicado, esto es, desde el punto de vista del Agente, mientras que en el ejemplo (3b) ha sido presentado desde el punto de vista del argumento que lleva la función semántica de Meta, invirtiendo así la perspectiva básica de ese predicado; o dicho de otro modo, en (3a) se ha *asignado* la función de Sujeto al argumento con función semántica de Agente, mientras que en (3b) la asignación de Sujeto ha recaído en el argumento que lleva la función semántica de Meta. El siguiente marco predicativo ilustra las dos posibilidades de asignación de Sujeto:

(4a) Past e_i : [*feed* [V] (i1 x_1 : *woman* [N])_{AgSubj} (d1 x_2 : *cat* [N])_{Go}]

(4b) Past e_i : [*feed* [V] (i1 x_1 : *woman* [N])_{Ag} (d1 x_2 : *cat* [N])_{GoSubj}]

Es importante resaltar el hecho de que las funciones semánticas permanecen inalterables en todos los ejemplos. Por consiguiente, la función Sujeto podría decirse que es un *marcador (pointer)* que indica la perspectiva que el hablante ha elegido para presentar el estado de cosas: “*Subj assignment allows for alternative specifications of the ‘perspective’, the ‘vantage point’ from which the SoA is to be presented*” (Dik 1997a: 251)².

3. Accesibilidad, jerarquías y prioridades

La GF, no satisfecha con dar una explicación meramente de forma y estructura al fenómeno de la pasivización, se pregunta qué motivos o factores influyen en el hablante para que en determinadas ocasiones recurra a una oración activa, y en otras opte por una estructura pasiva. Hay casos en los que el hablante no desea mencionar el primer argumento bien porque este sea desconocido, no se pueda identificar o carezca de importancia, o, simplemente, porque así lo haya deseado el hablante. Por tanto, para estos casos en los que el primer argumento no se menciona y que por consiguiente no tendríamos ningún primer argumento asignado a la función de Sujeto, y para aquellas lenguas como el inglés en las que es forzosa la presencia de un Sujeto sintáctico, la pasiva se ofrece como una buena alternativa (Dik 1997a: 260-61):

(5a) *bite_v(???)_{Ag} (the man)_{Go}*.

(5b) *Some creature bit the man.*

(5c) **Bit the man.*

(5d) *The man was bitten.*

Las construcciones activas y pasivas son el resultado de aplicar la *operación* de asignación de Sujeto a diversos *términos* de una predicación. La mayor o menor *accesibilidad* de estos términos a la asignación de Sujeto se encuentra condicionada por restricciones de naturaleza sintáctica, semántica y pragmática que están organizadas en jerarquías tipológicas que predicen dicha accesibilidad. El concepto de accesibilidad debe entenderse, por tanto, como “*the capacity of a term position to be the target of some grammatical operation. A term position T to which an operation O can be applied is accessible to O; otherwise it is inaccessible to O*” (Dik 1997b: 357).

Por otro lado, el concepto de *jerarquía* es también esencial en nuestro estudio de la accesibilidad de distintos términos a la asignación de Sujeto. Una jerarquía debe entenderse como “*a sequence of properties, claimed to be of absolute or statistical validity, such that a preceding property can occur without the following properties but not the other way around*” (Dik 1997a: 31). Una *jerarquía* es, por tanto, una secuencia lineal de prioridades unidas por el símbolo “ > ” el cual indica que la prioridad que precede a dicho símbolo es más central, se da con mayor frecuencia o está menos condicionado en una lengua que la propiedad que le sigue en dicha secuencia. Estas jerarquías, aplicables al análisis gramatical de un subdominio del sistema lingüístico de las lenguas, son de carácter tipológico y tipifican, por un lado, qué patrones lingüísticos se dan a través de todas las lenguas, y, por otro, qué aspectos diferencian a las distintas lenguas con referencia al subdominio lingüístico que abarca la jerarquía en cuestión.

La primera jerarquía relevante para el estudio de la operación de asignación de Sujeto recoge las restricciones funcionales semánticas a las que se ven sometidos los términos de una predicación. Ya hemos mencionado que el Agente, y la Meta son funciones semánticas³ que pueden *acceder* a la función de Sujeto, pero ¿y el resto de funciones semánticas?, ¿no pueden acceder a ocupar dicha posición? En la lengua inglesa recogemos ejemplos en los que ha habido asignación de Sujeto al término con la función semántica de Receptor:

(6) *Sue (Rec) was given a present (Met) by her boyfriend (Ag).*

Dik afirma, por tanto, que la asignación de Sujeto no está sólo restringida a los Agentes y Metas, sino que hay otras funciones semánticas que también son accesibles a dicha función y propone la *jerarquía de funciones semánticas (Semantic Function Hierarchy (SFH), 1997a: 266)* en la cual se exponen las posibilidades que tienen las distintas funciones semánticas de aparecer con asignación de Sujeto. No obstante, hay que resaltar que no todas las lenguas explotan esta jerarquía en toda su extensión, y que algunas lenguas pueden incluso carecer de asignación de Sujeto (y de Objeto), en cuyo caso esta jerarquía no sería relevante. La jerarquía de funciones semánticas para la asignación de Sujeto es la siguiente⁴:

(7) Ag > Meta > Rec > Ben > Instr > Ubic > Temp
 Sujeto + > + > + > + > + > + > +

Esta jerarquía, por consiguiente, predice que lo más frecuente y menos marcado en lenguas que presenten Sujetos es que estos tengan asignados la función semántica de Agente; el Agente será, por tanto, la función semántica más accesible a aparecer con asignación de Sujeto puesto que de hecho se corresponde con la perspectiva básica que marca el predicado (construcción activa). Le seguirá en frecuencia la asignación de Sujeto a la función Meta, que será a su vez más accesible que la función semántica de Receptor, y esta más que el Beneficiario, el Instrumento, la Ubicación y ya en último término la función Temporalidad. De este modo, a medida que vayamos avanzando hacia la derecha en la jerarquía, las expresiones lingüísticas resultantes van a ser mucho más marcadas y de frecuencia menor que las estructuras que lleven Sujetos a los que se les adscribe alguna de las funciones semánticas que se encuentran más a la izquierda en la jerarquía. En el caso de la lengua inglesa hemos observado cómo las posibilidades de asignación de Sujeto a distintas funciones semánticas se extiende hasta el Receptor (6)⁵, mientras que en una lengua como la española sólo se extienden hasta la Meta.

(8) *El policía fue enseñado el carnet de conducir por Mark.

Algunas lenguas filipinas, sin embargo, poseen mucha más flexibilidad e incluso admiten estructuras con asignación de Sujeto a la función semántica Temporalidad⁶ (Dik 1997a: 272).

- (9a) *Mogikan ang barko sa alas sayis.*
act-leave Subj ship at clock six
'The ship will leave at six o'clock'.
- (9b) *Igikan sa barko ang alas sayis.*
ins-leave by ship Subj clock six
'Six o'clock will be left by the ship'.

Sin embargo, la accesibilidad a Sujeto no puede ser definida exclusivamente en términos de funciones semánticas. Necesitamos otros parámetros que también contribuyen a la asignación de Sujeto. La *jerarquía de la determinación o definición*, por ejemplo, recoge propiedades intrínsecas del término que son relevantes en la operación de asignación de Sujeto. Esta jerarquía de prioridad establece que el hablante normalmente optará por presentar el estado de cosas desde la perspectiva del término que es definido y que en la mayoría de las ocasiones se corresponde con información conocida (*Given Topic*) y relegar a una posición más tardía aquel argumento que introduce información nueva (*New Topic*), y que por lo general se corresponde con un término indefinido. La jerarquía de la definición o determinación (definido (d) > indefinido (i)), por tanto, determina que será más frecuente y menos marcado presentar el estado de cosas desde el punto de vista de un término definido (ejemplos (10a) y (11)) cuando en la misma predicación se encuentra otro término indefinido. Observamos cómo en estos ejemplos la estructura pasiva permite que la secuencia lineal propuesta como prioritaria por la jerarquía se cumpla y la construcción sea menos marcada que (10b), que es de dudosa aceptabilidad, y, sin embargo, también está en pasiva; recordemos, no obstante, que las jerarquías informan sobre la mayor o menor frecuencia de aparición de ciertas construcciones y no sobre la posibilidad o imposibilidad de que estas ocurran:

- (10a) *Mary (d) was attacked by a mugger (i) in Central Park.*
- (10b) *? A girl (i) was attacked by the mugger (d).*

- (11) ... was he [the fish (d)] frightened by something (i) in the night?⁷

Restricciones intrínsecas tales como que el término tenga como referente a alguno de los participantes en el acto de habla así como a una tercera persona también son relevantes en la elección de una determinada perspectiva por parte del hablante. La *jerarquía de la persona* ($\{1, 2\} > 3$) indica que los términos que se correspondan con los participantes en el acto de habla, esto es, la primera y segunda personas, van a tener prioridad o van a ser más accesibles que la tercera persona para aparecer con asignación de Sujeto, lo que explica la preferencia del ejemplo (12a) sobre (12b), en cuyo caso la construcción activa resulta más aceptable, mientras que en (13) y (14) el hablante ha optado por la construcción pasiva:

- (12a) Yo (1^a) vi a María (3^a).
 (12b) *María (3^a) fue vista por mí (1^a).
 (13) I (1^a)'m being towed by a fish (3^a).
 (14) It is easy when you (2) are beaten [by someone/something (3)]⁸.

El hecho de que el término sea singular o plural va a su vez a influir de forma directa en la opción de asignación de Sujeto. La *jerarquía del número* (singular > plural) establece que será más frecuente asignar la función de Sujeto a aquellos términos que aparezcan en forma singular sobre aquellos que lo hagan en plural. En (15) presentamos un ejemplo de una construcción donde el orden secuencial prioritario que marca la jerarquía se ha visto alterado, mientras que en (16) la construcción pasiva refleja la prioridad que marca la jerarquía:

- (15) *The myriad flecks of the plankton were annulled now by the high sun.*
 (16) It was as though he himself were hit [by the other sharks].

Pasaremos ahora a analizar la *jerarquía de la abstracción* que establece que será más frecuente encontrar oraciones en las que se haya dado prioridad al término que tiene como referente una entidad concreta para acceder a la función Sujeto, frente al término que es abstracto: concreto < abstracto. Según dicta esta jerarquía, la construcción pasiva (17a)

será mas marcada y menos frecuente en español que la construcción activa equivalente (17b) al haber alterado la primera el orden establecido como prioritario por esta jerarquía:

(17a) La libertad es buscada por todo ser humano.

(17b) Todo ser humano busca la libertad.

Hemos dejado para el final la *jerarquía de la animicidad* que también responde a restricciones intrínsecas del término: humano > otro animado > fuerza inanimada⁹ > inanimado. Según predice esta jerarquía la construcción (18a) que tiene como Sujeto a una entidad humana tendrá prioridad sobre la construcción (18b) en la que el Sujeto se corresponde con una entidad animada pero no humana (otro animado). Las construcciones (19) y (20) alteran la prioridad propuesta por la jerarquía ya que en ambos casos un término inanimado ha accedido a Sujeto cuando en la misma predicación aparece un término humano (19) y otro animado no humano (20):

(18a) El domador castigará al león.

(18b) El león será castigado por el hombre.

(19) *But not much money was bet [by the men in the bar].*

(20) *His small line was taken by a dolphin.*

4. Conclusiones

Hasta ahora hemos puesto de manifiesto cómo la elección de una perspectiva particular a la hora de presentar el estado de cosas está restringida por factores semánticos, sintácticos y pragmáticos que hemos presentado en forma de jerarquías de prioridad. Estas jerarquías atribuibles a los términos de la predicación funcionan todas a la vez en la operación de asignación de Sujeto por lo que cabe preguntarse si alguna de ellas influye de manera más directa que otra u otras en el proceso de asignación de la función Sujeto. Estudiemos el siguiente ejemplo (Dik 1997a: 36):

(22a) *The man was bitten by the dog.*

(22b) *The dog bit the man.*

El análisis de los términos *the man* y *the dog* señala que ambos son definidos, terceras personas del singular y concretos, por lo que la jerarquía de prioridad que resulta verdaderamente relevante en este caso es la jerarquía de la animación. El hablante generalmente optará por presentar el estado de cosas desde el punto de vista de una entidad humana (*the man*) cuando en la misma predicación exista otro argumento que tenga como referente a una entidad animada no humana (*the dog*). Según dicta esta jerarquía, por tanto, la construcción (22a) será más frecuente que (22b).

Pero estudiemos ahora un caso diferente (Dik 1997a: 252):

(23a) *A man hit the dog.*

(23b) *The dog was hit by a man.*

El Sujeto que aparece en (23a) se corresponde con una entidad indefinida, mientras que el Objeto es una entidad definida; este hecho, por tanto, contradice lo que predice la jerarquía de la definición. Si tomamos ahora la jerarquía de la animidad, observamos que esta sí se cumple puesto que el término humano (Sujeto) precede al término animado pero no humano (Objeto). Las otras tres jerarquías de prioridad que hemos incluido en nuestro análisis no son realmente relevantes en este caso puesto que los dos argumentos presentes en esta predicación se corresponden con entidades concretas en tercera persona del singular. El análisis del ejemplo (23b), en el que ha habido asignación de Sujeto a una entidad que no se corresponde con el primer argumento, revela justamente lo contrario; en este caso la jerarquía que no se cumple es la de la animidad mientras que la de la definición sí lo hace. Por consiguiente, ¿cuál de estas dos construcciones va a darse con mayor frecuencia y cuál va a resultar menos marcada y más natural? Según Dik, los hablantes nativos de lengua inglesa van a preferir la construcción pasiva (23b) frente a la activa (23a). Este hecho nos permite deducir que la jerarquía de la definición tiene prioridad sobre la jerarquía de la animación.

En un estudio previo de investigación analizamos un corpus lingüístico en lengua inglesa y española que reveló que, en efecto, ciertas jerarquías inciden de forma más notable que otras en la asignación de Sujeto. La jerarquía de la definición ejerce por lo general mayor influencia en el proceso de asignación de la función Sujeto en ambas lenguas, seguida muy de cerca por la jerarquía de la persona. A estas dos jerarquías a su

vez les siguen las jerarquías de la abstracción y la del número; en último lugar aparece la jerarquía de la animicidad que es la más flexible a la hora de permitir que se le asigne la función de Sujeto a un término que presente algunas de las propiedades que aparecen situadas más a la derecha de la jerarquía, por lo que destaca por su escasa incidencia en la elección de una perspectiva determinada.

En conclusión, la explicación de la alternancia activa-pasiva dentro del marco de la gramática funcional está vinculada a los conceptos de perspectiva, asignación y accesibilidad. La posibilidad de presentar un estado de cosas desde distintas perspectivas se debe a que en cada caso ha habido asignación de Sujeto a distintos términos presentes en una predicación. La mayor o menor accesibilidad de los términos para aparecer con función de Sujeto viene restringida por una serie de prioridades recogidas en jerarquías tipológicas que predicen la frecuencia de aparición de dichas estructuras lingüísticas así como el mayor o menor grado de accesibilidad de los distintos términos a ocupar la posición del Sujeto. Las prioridades expuestas por estas jerarquías a su vez parecen seguir un orden jerárquico que establece que jerarquías tales como la de la definición y la de la persona tienen prioridad sobre las jerarquías del número, la abstracción y la animicidad en este orden en el proceso de asignación de la función Sujeto.

5. Notas

1. La mayoría de los ejemplos que ilustran los distintos fenómenos lingüísticos pertenecen a la propia competencia de la autora. Aquellos casos en los que haya recurrido a otras fuentes aparecerán convenientemente identificados.

2. La idea tradicional de considerar al Sujeto (y al Objeto) como una función sintáctica difiere de la interpretación que aporta la GF, que relaciona esta función (así como la de Objeto) con la idea de *perspectivización*: “(...) *the notions Subject and Object as used in FG will undergo a reinterpretation in such a way that they will be regarded as making their own contribution to the semantics of the expression, a contribution consisting in defining different perspectives over the State of Affairs designated by the predication. For that reason, ‘perspectival functions’ might be a better term to cover their essential nature*” (Dik 1997a: 27). La GF no obstante mantiene y utiliza el nombre de *funciones sintácticas* para evitar distanciarse innecesariamente de la terminología usada por la mayoría de las gramáticas.

3. La importancia asignada a las funciones semánticas dentro de la lingüística actual parte de la gramática casual (*case grammar*) de Fillmore (1968), el cual influenció a Dik en su concepción de las funciones semánticas.

4. Dik presentó la jerarquía de funciones semánticas por primera vez en la primitiva versión de la gramática funcional (1978: 70 y ss.). La jerarquía que nosotros mostramos es una simplificación de la que

Dik propone, la cual también incluye las posibilidades de asignar dichas funciones semánticas a la función de Objeto:

	Ag	>	Meta	>	Rec	>	Ben	>	Instr	>	Ubic	>	Temp
Objeto			+	>	+	>	+	>	+	>	+	>	+

5. Alrededor del *punto de corte* (*cut-off point*) de una jerarquía se puede predecir cierta *inseguridad lingüística* debido a que este punto define el límite de aplicabilidad de la jerarquía en una lengua; por consiguiente, habrá diversas opiniones entre los hablantes acerca de la aceptabilidad de los elementos o construcciones que preceden y siguen al punto de corte. En el caso de la lengua inglesa, por ejemplo, encontramos un ejemplo de inseguridad lingüística reflejado en la jerarquía de funciones semánticas cuando hay asignación de Sujeto al Beneficiario: *Peter (BenSuj) was bought a beer by John* (Dik 1997a: 268).

6. La evidencia de asignación de Sujeto a la función Temporalidad es más bien escasa y está recogida en lenguas filipinas como el cebuano y el kalagan en las que dicha asignación se encuentra a su vez restringida a construcciones de relativo.

7. Este ejemplo y los que utilizaré a partir de ahora en lengua inglesa para ilustrar como operan las distintas jerarquías de prioridad los hemos obtenido de la novela de Ernest Hemingway *The Old Man and the Sea* (1952).

8. He utilizado corchetes para introducir al supuesto Agente en aquellos casos en los que este no ha sido expresado léxicamente pero es recuperable a partir del contexto.

9. Por *fuerza inanimada* entendemos aquellas fuerzas de la naturaleza tales como la lluvia, el viento, etc.

Bibliografía

- Dik, S. C. 1978. *Functional Grammar*. Amsterdam: North Holland.
- Dik, S. C. 1989. *The Theory of Functional Grammar. Part 1: The Structure of the Clause*. Dordrecht: Foris
- Dik, S. C. 1997a. *The Theory of Functional Grammar. Part 1: The Structure of the Clause*. editado por K. Hengeveld. Berlin y Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Dik, S. C. 1997b. *The Theory of Functional Grammar. Part 2: Complex and Derived Constructions*. editado por K. Hengeveld. Berlin y Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Fillmore, C. J. 1968. The case for case. *Universals in Linguistic Theory*. Eds. E. Bach y R. T. Harms. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston. 1-88.
- Hemingway, E. 1976 (1952). *The Old Man and the Sea*. Londres: Grafton.
- Perlmutter, D. M. y P. M. Postal. 1983. Toward a universal characterization of passivization. *Studies in Relational Grammar 1*. Ed. D. M. Perlmutter. Chicago: The University of Chicago Press. 3-29.

ESTUDIOS SOBRE TRADUCCIÓN

LA TRADUCCIÓN DE REFERENCIAS CULTURALES: UNA EXPERIENCIA DOCENTE INNOVADORA

Elvira Cámara Aguilera

Universidad de Granada

Resumen

La traducción de referencias culturales del español hacia el inglés constituye la base de una experiencia innovadora con alumnos de segundo curso de la Licenciatura en Traducción e Interpretación. El trabajo que presentamos trata de un ejercicio interdisciplinar que abarca los ámbitos de la traducción y la documentación. Por medio de él los alumnos aprenderán a localizar, evaluar y clasificar distintos tipos de fuentes documentales sobre turismo, por un lado, y a resolver y abordar problemas y dificultades en el proceso traductológico de referencias culturales españolas hacia el inglés, por otro.

Para una mayor aproximación al ejercicio, se presentan ejemplos extraídos de los trabajos realizados por los alumnos, respetando tanto el proceso seguido como sus comentarios y puntos de vista, para finalizar con la extracción de las correspondientes conclusiones.

Abstract

Translating cultural references from Spanish into English provides a unique experience for second-year students in the Translating and Interpreting degree course. This paper describes an interdisciplinary experience, encompassing both translation and documentation, and students learn to locate, evaluate and classify different type sources related to tourism. They also begin to overcome the difficulty of translating cultural references from Spanish to English. To illustrate our work, we present examples taken from students work. We also consider the process they went through and their comments to reach our conclusions.

1. Introducción

La experiencia que vamos a presentar a continuación se llevó a cabo durante el curso académico 2000-2001 en el marco de la asignatura Traducción General A-B (Inglés), impartida a un grupo de alumnos de segundo curso en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada.

2. Metodología y dinámica de funcionamiento en clase

La asignatura Traducción General A-B (Inglés) se organiza en dos grandes bloques: un bloque periodístico y uno turístico. Cada bloque está compuesto por un determinado número de unidades estructuradas en torno a textos meticulosamente seleccionados. Como criterio de selección se tiene en cuenta su adecuación al logro de los objetivos marcados para el curso (Delisle 1998) y se caracterizan por su progresión tanto en el nivel de dificultad como en el de extensión. Con nuestra experiencia queremos potenciar el logro de los siguientes objetivos, que son algunos de los programados para la asignatura:

- Desarrollar la capacidad para identificar problemas de traducción.
- Desarrollar la capacidad para optar por soluciones apropiadas a los diferentes problemas de traducción.
- Desarrollar la capacidad para identificar fuentes de documentación apropiadas, para valorar su fiabilidad y para utilizarlas.
- Desarrollar la subcompetencia cultural mediante la identificación de problemas y la búsqueda de soluciones apropiadas.
- Desarrollar la capacidad para justificar y defender las decisiones propias.

En el cuarto objetivo se menciona una subcompetencia. Según Amparo Hurtado, la competencia traductora está integrada por varias subcompetencias: comunicativa, extralingüística, de transferencia, profesional, psicofisiológica y estratégica (1999: 43). Dorothy Kelly, por su parte, las clasifica en: comunicativa y textual, cultural, instrumental profesional, psicológica, interpersonal y estratégica (1999: 147-8). Nos gustaría hacer hincapié en la subcompetencia cultural que implica conocimientos enciclopédicos y sobre valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales, al considerarla clave en el desarrollo de nuestra experiencia docente.

La subcompetencia interpersonal (Mayoral y Kelly 1997; Kelly 1999), o la capacidad para interrelacionarse y trabajar profesionalmente en equipo, se va a potenciar mediante el trabajo en grupo. Los alumnos deben constituir grupos formados por un número mínimo de dos y un máximo de cinco miembros. Si hay alumnos nativos de lengua inglesa (lo que normalmente ocurre) se les pide que se integren individualmente en los grupos, con el fin de facilitar el intercambio de conocimientos y experiencias así como la composición de un grupo-clase homogéneo. Cada grupo se encargará de preparar una unidad que expondrá posteriormente.

Las tres primeras unidades se comienzan a trabajar en clase siguiendo unas directrices muy claras y específicas.

A) Los alumnos leen detenidamente el texto y se les pide que elaboren individualmente un esquema. Por extraño que parezca, una parte importante de ellos tiene problemas para realizar el ejercicio, que suelen confundir con un resumen. Una vez concluido y tras haber asignado un tiempo razonable, se realiza una puesta en común entre todos los estudiantes, limitándose la actuación del profesor a la de moderador,

interviniendo para reconducir el ejercicio mediante la formulación de preguntas. A continuación se les pide que realicen un resumen, sin delimitar la extensión. Este segundo ejercicio suele plantear menos problemas que el anterior, en parte debido al debate al que el texto ya ha sido sometido.

- B) El siguiente ejercicio se lleva a cabo solo durante las tres primeras unidades; se les pide que analicen el texto origen y el texto meta siguiendo el esquema de Nord (1991), haciéndose hincapié en las referencias culturales y en las presuposiciones que presenta el texto origen.
- C) Comienzan a traducir en clase, surgiendo a partir de ello nuevas dudas.
- D) Gran parte de las dudas que surgen cuando se inician en el proceso de traducción son relativas a la traducción de referencias culturales. Aprovechando su receptividad debido a la necesidad que tienen de resolver problemas reales de traducción, se les da una orientación bibliográfica y documental. Al mismo tiempo, para garantizar que el ejercicio se lleve a cabo, se extraen varias de las referencias culturales o de los problemas de traducción surgidos y se les pide que para la siguiente clase presenten soluciones justificadas (a ser posible documentalmente).

La dinámica de clase ha resultado ser muy efectiva, lo que permite ver claramente la progresión del grupo-clase conforme se avanza en unidades. Al finalizar el bloque periodístico se realiza un examen. Este consiste en la traducción de un texto de características similares a las de los textos vistos en clase. El resultado, junto con la evaluación continua, determinarán la evolución del alumno.

Con el bloque turístico se sigue el mismo procedimiento pero le precede una introducción donde se analizan las características nuevas que va a presentar frente al bloque anterior. Por su contenido y por su localización en el curso académico (ya en el segundo cuatrimestre) suele resultar más fácil y ameno para los alumnos.

Los textos, una vez más, están cuidadosamente seleccionados y organizados teniendo en cuenta extensión y grado de dificultad. Si en el bloque periodístico las principales fuentes de documentación eran diarios y prensa en general, ahora estas son otras. Para la preparación de las clases se les pide que se documenten y hagan uso de textos paralelos. En ese sentido, la fase documental es aparentemente más fácil ya que los textos empleados en las unidades son sobre España y en nuestro país existe mucha literatura en inglés gracias a su perfil turístico.

3. Textos paralelos turísticos

La primera impresión es la de mayor facilidad para encontrar textos (en las fuentes tradicionales o en internet) en inglés sobre el tema objeto de estudio. Los textos seleccionados no son excesivamente largos ni complicados al comienzo, con lo cual la búsqueda documental resulta también sencilla. A medida que nos adentramos en el temario la situación cambia, llegando el momento de realizar un ejercicio más complejo sobre búsqueda documental. Con varias clases de antelación, y con motivo de un texto turístico sobre Granada, se les pide a los alumnos que recopilen folletos y todo tipo de textos paralelos sobre el tema en inglés y, si es posible, aporten los mismos documentos en otros idiomas. Deben trabajar en pequeños grupos y se les encarga el siguiente ejercicio: estudiar detenidamente los folletos y documentos; seleccionar cinco referencias culturales españolas y ver cómo han sido traducidas en varias de las fuentes documentales aportadas; a continuación deben analizarlas, ver el criterio que se ha seguido y juzgar si proceden o no y porqué. Este primer ejercicio de clase sirve para lograr uno de los objetivos marcados: desarrollar la capacidad para identificar fuentes de documentación apropiadas, para valorar su fiabilidad y para utilizarlas; la mejor forma de lograrlo es enfrentarlos en una situación real ante problemas concretos con distintas alternativas ya dadas por otros y pedirles su reflexión como estudiantes de traducción y futuros traductores. Mostraron un gran entusiasmo con el ejercicio y sus reflexiones fueron en general serias y fundamentadas. Cada alumno expuso en la pizarra uno o varios de los ejemplos seleccionados (los que a su entender eran más interesantes o habían llamado más su atención) y todos expresaron su opinión. Asimismo, debían manifestar su parecer en torno a la traducción o traducciones aportadas, tomando una determinación y justificándola. De este modo, pudieron apreciar todo tipo de errores no sólo gramaticales o de traducción, sino que incluso encontraron errores importantes de contenido, como la ubicación del aeropuerto de Granada en el término municipal de Armilla, cuando pertenece al de Santa Fé. Debido a la limitación de tiempo y medios en clase, se propuso una continuidad del ejercicio con una mayor búsqueda documental; haber analizado fundamentalmente folletos turísticos en clase les había aportado las primeras nociones para empezar a discernir entre fuentes documentales rigurosas y fuentes documentales poco fiables.

Partiendo de la base de que los folletos no constituían una fuente documental fiable, debían localizar otras que sí lo fueran. Estas las van a encontrar en guías comerciales monolingües redactadas en inglés, enciclopedias y fuentes de carácter

electrónico como páginas web. Un ejemplo de ello fue la búsqueda a través de una página web de la traducción existente para *Festival Internacional de Música y Danza de Granada*, en la actualidad por su quincuagésima edición y que, dado su carácter internacional, cuenta desde hace tiempo con un equivalente en lengua inglesa: *International Festival of Music and Dance*.

La utilización correcta de las fuentes documentales es un proceso que requiere tiempo y práctica, y así se percibe también en las soluciones aportadas por algunos alumnos. En algunos casos han utilizado como justificación de su decisión alguna fuente traducida e incluso han llegado a apelar a lo recogido por diccionarios bilingües de carácter general. Se trata de situaciones puntuales pero que ponen de manifiesto la necesidad de una progresividad en la experiencia, con una actividad de puesta en común y debate necesarios.

4. El desarrollo de la subcompetencia cultural

El carácter anacrónico o diacrónico de las referencias culturales constituye otro aspecto a tener en cuenta a la hora de realizar la correspondiente búsqueda documental. El siguiente constituye un ejemplo muy claro de la importancia que tiene el desarrollo de la subcompetencia extralingüística (Hurtado 1999: 43) o cultural (Kelly 1999: 147) en el alumno de traducción para que, a pesar de lo que puedan aportar fuentes de primer orden, desarrolle la capacidad de discernir cuándo es necesario presentar toda o simplemente parte de la información contenida en ellas. El ejemplo se presenta con palabras textuales del alumno:

Tapas

Este término no aparece traducido en ninguna de las fuentes consultadas, que suelen añadir una explicación, opción que personalmente me parece correcta.

- *Tapas*, little aperitif snacks (*Spain. Everything under the Sun*)
- *Tapas*, small portions (*The Rough Guide to Spain*)
- *Tapas* are nibbles or snacks eaten with a drink before lunch or dinner; a mini-portion of almost any dish can constitute a *tapa* (*Encyclopedia of Contemporary Spanish Culture*)

El alumno ha encontrado distintas alternativas en fuentes fiables en tanto en cuanto se trata de fuentes monolingües, ya sean guías comerciales o enciclopedias. En el caso de *Spain. Everything under the Sun*, estamos ante una guía reeditada, con una edición próxima en el tiempo (1998) pero en la que encontramos indicios que nos hacen pensar que no ha sido revisada y actualizada. *The Rough Guide to Spain*, publicada por Penguin, está avalada por el sello de una gran editorial, lo que no impide que la solución no sea precisamente muy adecuada pues la definición que aporta es insuficiente e incluso ininteligible. La *Encyclopedia of Contemporary Spanish Culture*, al igual que las otras dos fuentes, mantiene el término en español en cursiva pero aporta una larga definición. En este último caso habría que tener en cuenta el encargo de traducción y, por tanto, la funcionalidad del texto en cuestión. Por otro lado, el término *tapas* ha traspasado fronteras y es muy conocido en algunos países de habla inglesa, lo cual debiera hacer pensar al traductor sobre la posibilidad de no incluir definición alguna. Por tanto, para llegar a una decisión adecuada, el alumno debería haber desarrollado la subcompetencia cultural que mencionábamos antes.

Hemos visto la importancia de identificar fuentes documentales fiables y el carácter anacrónico o diacrónico de las mismas. No queremos terminar este apartado sin mencionar otro aspecto igualmente relevante y que vamos a ilustrar con un ejemplo aportado por otro alumno:

Nazareno

- Penitent (*The Rough Guide to Spain*)
- Nazareno (*Spain*, Lonely Planet Publications)

La primera sería la opción correcta, ya que el nazareno es un tipo de penitente y así lo especifica el Diccionario de la Real Academia Española. Me gustaría destacar que la guía *Spain* hace la siguiente alusión, a mi parecer, de muy mal gusto: *tall Ku Klux Klan-like capes*.

En este ejemplo vamos a centrarnos en el comentario que hace el alumno cuando encuentra que una de las guías establece una correlación entre dos elementos culturales desde un punto de vista gráfico parecidos, pero desde un punto de vista ideológico o conceptual diferentes. Desde el enfoque del alumno, su apreciación deja entrever una

percepción del término visto como nativo, perteneciente a la cultura que se describe en la otra lengua, integrado en la misma e incluso ofendido por la comparación establecida entre un elemento cultural religioso y uno histórico cargado de connotaciones negativas. Por tanto, el alumno ha encontrado en la explicación dada por la guía una carga emotiva importante que le conduce a rechazar la propuesta de traducción como adecuada. Desde el enfoque de la guía, se plantea la traducción con una visión desde fuera, que pretende ayudar al lector meta a identificar de una manera muy gráfica el concepto ante el que se encuentra, lector que no es nativo de la cultura origen y que, probablemente, necesite algún tipo de referencia en su propia cultura para llegar a entender el elemento cultural que se presenta.

5. Soluciones de traducción correctas y/o adecuadas

Es una constante a lo largo de la experiencia que los alumnos hablen de soluciones “correctas” o “incorrectas”, cerrando unilateralmente la posibilidad de que existan varias soluciones posibles y perfectamente válidas. Aquí entraría en juego la subcompetencia estratégica que capacita al alumno no solo para organizar el trabajo, sino también para identificar y resolver problemas y para la autoevaluación (Kelly 1999: 148). El encargo de traducción, el espacio o los criterios editoriales son en muchas ocasiones factores determinantes del resultado último de la traducción. Así, en el ejemplo anterior en el que la editorial Lonely Planet establece una comparación entre la indumentaria de un penitente y la del Ku Klux Klan, la solución de traducción adoptada podría considerarse como “adecuada” si tenemos en cuenta el carácter desenfadado y poco convencional de la guía que, sin duda, responde a unas directrices editoriales. Una traducción puede ser “correcta”, pero “inadecuada”, cuando exista correspondencia con el término original, pero otras circunstancias impidan su utilización. Un ejemplo de ello sería la traducción de un plano de ciudad donde el espacio es limitado; así, la traducción del término *Baños árabes* debería implicar un doblete donde se mantuviera en español dada la necesidad de localización real por parte del lector meta a la hora de visitar el monumento, y se añadiera entre paréntesis su equivalente en inglés (*Arab baths* o *Moorish baths*) con el fin de que el lector conociese su significado. Si bien esta solución sería “correcta” y la más idónea, constituiría una opción “inadecuada” dada la limitación espacial del género objeto de traducción.

6. Práctica de traducción

Se encarga a los alumnos que hagan una selección de diez referencias culturales relacionadas con información turística sobre España. Deben presentar todas las traducciones posibles a las que dichas referencias hayan podido ser traducidas. Asimismo, deben analizar las causas que han podido conducir a dicha elección (decisión del traductor, limitación de espacio, criterio editorial, etc.). Finalmente, deben hacer comentarios sobre el proceso traductológico y, como futuros traductores, tomar su propia determinación, razonarla y apoyarla documentalmente. Una vez realizado el trabajo y corregido por la profesora, se dedicó la última clase del curso a la revisión. Tras comentar los aspectos más relevantes de todos los trabajos, cada alumno escogió un término y explicó lo más significativo al grupo-clase. La evaluación terminaría con el intercambio de trabajos y la crítica razonada de los mismos, cuando fuese pertinente, por parte de otro compañero.

Para ilustrar todo lo expuesto anteriormente, presentaremos a continuación algunos ejemplos más de los trabajos realizados por los alumnos, manteniendo su propia expresión:

A) Referencias de Obras Literarias

En este apartado se han escogido obras literarias de Federico García Lorca. Algunas de sus obras aparecen en *Ruta de Federico García Lorca* en cursiva, como corresponde a los títulos de libros: *Romancero Gitano*, *La casa de Bernarda Alba*, *Diván del Tamarit* y *Bodas de Sangre*. Para la traducción sería conveniente consultar fuentes en las que se aclarara si tales obras han sido traducidas al inglés y publicadas; si es así, los títulos en inglés han de ser usados; en caso contrario, habría que utilizar el título original y quizá añadir entre paréntesis una traducción literal del título. En este caso, las obras de García Lorca sí han sido traducidas y, por lo tanto, los títulos deberán ser los existentes en lengua inglesa: *Gypsy Ballads*, *The House of Bernarda Alba*, *Diwan of the Tamarit* and *Blood Wedding*. Como prueba de ello, *Gypsy Ballads*, *The Poet in New York*, and the plays *Blood Wedding* and *The House of Bernarda Alba* se encuentran en *Spain*.

Este ejemplo muestra la evolución del alumno en cuanto al logro de objetivos y adquisición de subcompetencias pero pone de manifiesto la progresividad de dicha madurez. Es consciente de que el primer paso a dar es buscar la posible traducción ya

existente de las obras de Federico García Lorca. Realiza la búsqueda y las encuentra en una de las guías utilizadas. De este modo podemos ver que la maduración de la subcompetencia instrumental-profesional no se ha alcanzado aún ya que hubiese implicado la búsqueda documental en una fuente más apropiada para este tipo de referencia cultural que hubiese sido una obra enciclopédica general o incluso especializada sobre literatura.

B) Referencias históricas

Una pequeña octavilla de *Santa María de la Alhambra* dice: “Conquistada Granada por los Reyes Católicos”, y en la versión traducida aparece: “When Granada was conquered by Reyes Católicos”. Tal traducción no es propia, pues en inglés hay varias formas de denominarlos. En *Spain* y en *The Rough Guide to Spain* aparecen como “Catholic Monarchs” y como “Ferdinand V of Aragón and Isabella I of Castile”, mientras que en *Green Guide to Spain* aparecen como “Kings Isabella and Ferdinand the Catholic”.

El alumno, en este caso, gracias a la subcompetencia estratégica, puede apreciar que mantener el término “Reyes Católicos” en español no es una buena solución de traducción. Por otro lado, encuentra en varias guías otras soluciones posibles y, desde su punto de vista, adecuadas cualquiera de ellas para resolver el problema planteado. Lo que no llega a percibir es el carácter de “menos adecuada” de una de ellas: “Kings Isabella and Ferdinand the Catholic.” Esta última es una versión que se ha venido utilizando en enciclopedias y libros de historia acuñada como calco del término en la lengua origen pero, no obstante, se pone de manifiesto su falta de adecuación al incurrir en un error grave de contenido: la utilización de *kings* para referirse al rey y la reina. Por tanto, a pesar del aval de fuentes documentales fiables, el alumno, mediante el desarrollo de las subcompetencias comunicativa y estratégica, debe aprender a tomar una decisión tan importante como la que acabamos de presentar y eliminar como posible alternativa de traducción la aportada por la *Green Guide to Spain*.

C) Referencias a topónimos

Al hablar de la romería de la Virgen de la Cabeza en *Jaén*, *paraíso interior* se hace alusión al lugar donde se celebra: el “Cerro del Cabezo”. Para la traducción de esta referencia, mantendría el nombre propio del cerro (“Cabezo”) y usaría el término inglés

que designa tal accidente geográfico (*hill*). Lo que nunca haría es lo que aparece en la versión traducida del folleto, es decir, no mezclaría los términos español e inglés en una estructura redundante: “Cerro del Cabezo hill”.

La solución que adopta el folleto traducido es rechazada de plano por el alumno. Para ello argumenta que la estructura final es redundante (lo cual es cierto) pero lo hace desde la perspectiva de estudiante de traducción o futuro traductor que, por tanto, conoce ambas lenguas. Traducir un folleto turístico a inglés o cualquier otro idioma tiene como objeto una función promocional y publicitaria con un destinatario último ajeno a la cultura y lengua origen y al que hay que convencer para que compre el producto. Por tanto, no va destinado a un lector meta con conocimientos de inglés que va a descubrir casi con sorna la redundancia de un término que expresa lo mismo en las palabras que lo inician y lo terminan. “Cerro del Cabezo hill” le proporcionará, en cambio, por un lado, la posibilidad de localizarlo al mantenerse su nombre en la lengua origen y, por otro, le aportará un elemento semántico importante que le ayudará a discernir que se trata de un accidente geográfico y no de un monumento, por ejemplo.

D) Referencias gastronómicas

En este apartado destacan especialmente las denominaciones de vinos. En el folleto emitido por la Junta de Andalucía *Ruta del Califato*, aparecen variedades de vinos: “claretes, brut, seco, dulce y semiseco”. Para su traducción mantendría dichos términos y usaría la cursiva para evidenciar que se trata de palabras extranjeras, como indican las guías de estilo utilizadas; posteriormente, añadiría la descripción del vino para que el lector inglés alcance su comprensión. En *Spain* hay un apartado dedicado a los vinos de España en el que se sigue este mismo método: “*claretes*, or light reds, *brut* (extra-dry) and *seco* (dry), *dulce* (sweet) and *semiseco* (semi-dry)”. En la *Encyclopedia of Contemporary Spanish Culture* se encuentra el orden alterado, es decir, primero aparece la explicación en inglés y después se añade entre paréntesis el término español en cursiva: “red (*tinto*), and rosé (*rosado* or *claro*).

Este último ejemplo muestra el logro en la adquisición de las correspondientes subcompetencias y, por tanto, un porcentaje bastante alto en la tarta mediante la cual se podría representar la competencia traductora. El alumno ha utilizado fuentes

referenciales rigurosas y en ellas ha encontrado soluciones adecuadas teniendo en cuenta el encargo de traducción.

6. Conclusiones

Los ejemplos que se han expuesto a lo largo de este trabajo han sido extraídos de los trabajos presentados por los alumnos con motivo de una experiencia didáctica llevada a cabo en el ámbito de la asignatura Traducción general A-B (Inglés). En primer lugar, ponen de manifiesto los problemas que presentan los alumnos a la hora de abordar un aspecto tan relevante y delicado en el campo de la traducción como es el tratamiento de las referencias culturales. En segundo lugar, muestran la importancia del establecimiento de unos objetivos que persigan el desarrollo de las correspondientes subcompetencias traductoras, habiéndonos centrado en esta experiencia fundamentalmente en la cultural, la instrumental-profesional, la interpersonal y la estratégica. En tercer lugar, y para terminar, los prepara para seguir ahondando en objetivos más ambiciosos que tengan como meta el desarrollo completo de la competencia traductora; este culminará con sus estudios de traducción, tras los que esperamos estén preparados para iniciar un nuevo camino, ahora desde la vertiente profesional.

Bibliografía

- Burns, T. 1998. *Spain. Everything under the Sun*. Madrid: Novatex.
- Butler, P. 1991. *The Economist Style Guide*. London: The Economist Books Ltd.
- Delisle, J. 1998. "Définition, rédaction et utilité des objectifs d'apprentissage en enseignement de la traduction". En Isabel García Izquierdo y Joan Verdegall (Eds.). *Los estudios de traducción: un reto didáctico*. Castellón: Universitat Jaume I. 13-44.
- Diputación Provincial de Jaén. 2001. *Jaén, paraíso interior* (edición bilingüe).
- Disney, E. 1997. *Focus on Spain. A Personal Guide for the Australian Traveller*. Victoria: Elisabeth Disney Publications.
- Ellingham, M., Fisher, J. 1994. *The Rough Guide to Spain*. London: Penguin.
- Hurtado Albir, A. 1999. *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*. Madrid: Edelsa.
- Junta de Andalucía. *Ruta del Califato-Route of the Caliphs*.
- Keleny, G. (Ed.). 1992. *The Independent Style Book*. London: Press Ltd. of Peckham.

- Kelly, D. 1999. *Proyecto docente e investigador*. Granada (documento inédito).
- Mayoral, R., Kelly, D. 1997. "Implication of multilingualism in the European Union: Translator training in Spain". En Marian Labrum (Ed.). *The Changing Scene in World Languages*. Amsterdam: John Benjamins. 19-24.
- Nord, C. 1988. *Textanalyse und Übersetzen*. Heidelberg: Groos [trad. ingl. de Penelope Sparrow y Christiane Nord (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Rodopi].
- Patronato Provincial de Turismo de Granada. *Ruta de Federico García Lorca-A Walk through Federico García Lorca's Country*. Granada.
- Porter, D., Prince, D. 2001. *Spain 2001*. New York: IDG Books Worldwide.
- Rodgers, E., (Ed.). 1999. *Encyclopedia of Contemporary Spanish Culture*. London: Routledge.
- Simonis, D. et al. 1999. *Spain*. 2nd. Lonely Planet Publications.
- The Green Guide. Andalucía*. Michelin Travel Publications.

¿DE QUÉ DEPENDE LA “TRADUCIBILIDAD”? EL TÉRMINO “EQUIVALENCIA” EN LA TEORÍA ACTUAL.

Leticia Herrero Rodés

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

El concepto responsable de la divergencia de opiniones respecto a la posibilidad de traducir ha sido siempre el de equivalencia, un término eternamente recurrente al hablar de traducción. Evidentemente, este concepto ha tenido que evolucionar desde que se mencionara por primera vez, y hay quien incluso lo ha desterrado para utilizar en su lugar el más relativo de adecuación. Recientes aportaciones teóricas y prácticas al campo de la traducción obligan a eso —a olvidarse de la equivalencia— y a mucho más, ya que el concepto mismo de traducción del que parten estas iniciativas, no es compatible ni tan siquiera con sinónimos de equivalencia, pues su objetivo nunca es que el texto meta sea equivalente al original, sino todo lo contrario.

La evolución de este concepto en las diversas aproximaciones descubre la disparidad que sigue afectando a la noción de traducción. Mi ponencia analiza el lugar que ha ocupado la equivalencia en diferentes momentos históricos hasta llegar a la teoría —y la práctica— actual, donde al hablar de traducción ya no sólo cuentan aspectos espacio-temporales, sino también sociales e, incluso, de género.

Abstract

The age-old concept of equivalence has led to a wide range of opinions in translation theory. The term has evolved since it was first mentioned and has even been replaced by other more appropriate terms. Recent theoretical and practical alternatives have offered contrary notions showing considerable disparity of opinion. In this paper, I have analysed the place of equivalence in different historic movements until we reach current theory and practice in which translation is not limited to space-time constraints but also social and genre aspects.

La historia de la traducción comienza en la mítica torre de Babel y, a pesar de la omnipresencia actual del inglés americano, es muy probable que no concluya nunca. Desde aquel momento que relata la Biblia, el hombre no ha desistido en su empeño por encontrar la fórmula mágica que permita la comunicación entre las culturas. Se llama traducción el medio al que el hombre recurre para tratar de superar la barrera lingüística y cultural que separa las comunidades; la traducción es, por tanto, "uno de los factores más decisivos del progreso de la cultura humana" (García Yebra 1983: 28), y lo seguirá siendo mientras no podamos escapar a la maldición divina.

A pesar de su larga historia, sorprende que gran parte del corpus conceptual que ha mantenido ocupados a críticos y profesionales a lo largo de los años siga hoy suscitando polémica. Sin ir más lejos, el mismo concepto de *traducción* es foco de divergencias. Delimitar esta actividad que relaciona textos y culturas no es una tarea fácil. Las distintas

perspectivas adoptadas para acercarse a la traducción son tan heterogéneas y, en ocasiones, tan irreconciliables por sus problemas terminológicos y definatorios que convierten esta actividad, tan antigua como el contacto de pueblos y culturas, en una disciplina con algunos obstáculos todavía por superar.

No obstante, la polémica sobre la posibilidad de traducir lenguas queda reservada para la rama teórica de la traducción, ya que la traducibilidad de los textos —la posibilidad de traducirlos teniendo en cuenta demasiadas restricciones por parte de ambos contextos— cuestionada hasta mediados del siglo XX, está más que demostrada con la experiencia cotidiana. La diversidad de opiniones sobre la viabilidad de la traducción responde más a una cuestión de grado y matización en los enfoques teóricos que a una desconfianza en la posibilidad real de este proceso.

Así las cosas, se puede afirmar, como dijera Jakobson, que toda experiencia es transmisible, aunque es de sobra conocido que cuando la forma es parte ineludible del contenido o la identidad cultural rasgo esencial del elemento, la transferencia resulta una tarea excesivamente difícil, en ocasiones, incluso impracticable. Pero a excepción de estos casos, la conclusión a la que se llega es incuestionable: la traducción es una actividad posible, y todos los argumentos dirigidos a negar este axioma son invalidados por la experiencia diaria. A estas alturas, no se puede negar la realidad de la traducción.

El concepto responsable de la divergencia de opiniones respecto a la posibilidad de traducir ha sido siempre el de *equivalencia*, un término eternamente recurrente al hablar de traducción. Si por traducción entendemos, de un modo básico, la reproducción equivalente de un texto en una situación lingüística y cultural distinta de la original, la idea que cada uno tenga de *ser equivalente* determinará su postura ante la traducción.

El concepto de equivalencia es subjetivo y artificial siempre que no se aplique a elementos ponderables como los números y éste no es el caso de la traducción; no se puede decidir si un texto es o no equivalente a su original como si estuviéramos tratando con operaciones matemáticas, porque donde para unos hay equivalencia, no tiene por qué haberla para otros.

En un intento de comprender las diferentes posturas y llegar a conclusiones en torno a qué es traducir y qué es una traducción, el análisis histórico de la equivalencia se presenta revelador, pues permite observar de una manera clara la inevitable evolución de un concepto inapropiado a otros más flexibles. De todas formas, muchos han sido los

intentos hasta que la teoría ha desistido finalmente de hacer de la equivalencia un concepto apriorístico y ponderable del campo nocional de la traducción.

Curiosamente, aun cuando sobre la traducción han escrito desde la Antigua Roma y la han practicado miles de filósofos, poetas y lingüistas de todos los tiempos, la traducción como área de estudio, aunque no independiente, nace en la segunda mitad del siglo XX, coincidiendo con la euforia de la traducción automática a principios de los años cincuenta.

El estudio de la traducción desde poco después de la Segunda Guerra Mundial hasta principios de los años setenta tiene una base indiscutiblemente lingüística. Las teorías, que pretendían reflejar cierto rigor científico, centran sus esfuerzos en el concepto de equivalencia aplicado al nivel microestructural de la palabra y la frase, y del texto en su aportación más moderna.

En las primeras aproximaciones científicas al proceso de la traducción, las lenguas se identifican como códigos lingüísticos propios de cada comunidad, pero que comparten entre sí rasgos universales que las hacen *intercambiables*. Existe la creencia de que en todas ellas hay un grado de equivalencia potencial que se actualiza en el proceso de transferencia; la idea del *tertium comparationi*¹ garantiza que la palabra de una lengua encuentre su palabra equivalente en otra lengua distinta.

Siendo así las cosas, *la traducción* estaba asegurada. El proceso de transferencia se define como uno de sustitución, objetivo, calculable y, en consecuencia, prescriptible, de tal forma que un texto origen tiene su imagen meta a pesar de —es decir, sin considerar— las circunstancias comunicativas que rodeen la codificación. La figura del traductor es de simple tramitador entre dos textos, como si sólo se tratara de relacionarlos, de presentar a uno como la imagen en lengua B de otro en lengua A. Las exigencias propias de su trabajo se reducen, por tanto, al plano lingüístico, al conocimiento de los idiomas involucrados en cada proceso, fundamentalmente el de llegada.

Estas primeras aproximaciones conciben el proceso de transferencia tan matemático y controlable que proponen la idea de “unidad de traducción” con la que limitan la *cantidad* de signos en la lengua origen para la que el traductor busca equivalente en la lengua meta. En la primera etapa, la unidad de traducción empezó siendo la palabra, y su medida creció hasta llegar a la unidad semántica o el texto; a pesar de estos saltos, todavía quedaba mucho por andar.

El primer paso en este sentido —hacia una sistematización científica de la traducción— lo dieron los estudios descriptivos de las lenguas propios de la lingüística contrastiva que, con el tiempo, resultaron insuficientes como marco metodológico para el proceso de transferencia. El análisis estructural proveía al estudioso con material de trabajo importante y necesario, pero era insuficiente para una tarea que involucra mucho más que unidades léxicas.

Al intento de la lingüística comparativa siguió el de la lingüística aplicada, que situó el texto en su entorno social e incluyó entre sus propósitos la diferencia cultural como objeto de estudio. Las diversas propuestas que se suceden dentro del marco de la lingüística aplicada se limitan a teorías de carácter puramente lingüístico con una dinámica claramente científica, que pretenden conceder a la traducción la seriedad universitaria de la que había carecido hasta el momento. Los modelos que se presentan incluyen definiciones de la *equivalencia* que se refieren ya al plano de las situaciones (cf. Vinay y Darbelnet 1958; J.C. Catford 1965).

A pesar de las primeras propuestas, que no carecen de cierta formalización científica, es Eugene Nida quien más repercusión tuvo en la aproximación científica a la traducción y a quien se reconoce un importante avance en el concepto de equivalencia. Nida observó que la equivalencia en su significado de *igualdad* no era adecuada para aplicarla a la traducción. Con la experiencia de su trabajo práctico como traductor de la Biblia, sugirió la *equivalencia dinámica*, una acepción nueva, más real y factible para el proceso de transferencia que se centra en el mensaje del texto².

Para la escuela de Leipzig también la cuestión de los universales lingüísticos se convierte en una proposición axiomática. Los modelos que proponen los autores de esta corriente encuentran en el texto el objeto y el objetivo principal de estudio. Sin embargo, enfoques como el semanticista de Otto Kade que busca la correspondencia en el nivel léxico, y el de Albrecht Neubert que defiende el texto como la base de toda comunicación y, por tanto, como unidad mínima de trabajo, muestran la disparidad de propuestas dentro de la misma escuela.

El gran inconveniente de las propuestas aludidas hasta el momento es que su obsesión hacia el texto origen les impedía reconocer los factores ajenos a éste que condicionan la forma del texto meta. Además, el uso de la traducción con fines meramente

contrastivos y/o didácticos que primaba en las mismas repercutió en la aparición de teorías mayoritariamente normativas.

Las desventajas de unas y otras aproximaciones señalaban la conveniencia de la autonomía académica para los estudios sobre traducción. A pesar de la urgencia, el proceso de independencia llevó su tiempo. Cuando finalmente se libera de su subordinación a otras áreas, la teoría de la traducción deja de ser un acto prescriptivo y lingüístico para serlo descriptivo y de dimensiones que superan la unidad microestructural. Con la influencia inevitable entre unas disciplinas y otras —que las convierte en interdependientes, pero no en dependientes—, las teorías de la traducción a partir de los setenta reflejan un enfoque más funcional del texto.

A partir de ese momento, la traducción empieza a entenderse como producto, como texto terminado y real con una función específica. Al dejar de considerar la traducción como proceso y centrarse en ella como un fin, el prescriptivismo de las teorías anteriores dio paso a una funcionalidad descriptiva en los nuevos estudios. En este giro, la figura del traductor y la del receptor y sus circunstancias contextuales cobraron mayor protagonismo. Con el énfasis, como digo, en el polo de recepción, la equivalencia pasa a ser una relación axiomática, aunque de contenido diverso, que siempre se da entre una traducción y su original. En poco más de dos décadas, la teoría y la práctica de la traducción experimentaron un giro considerable respecto a la forma de pensar y actuar anteriores.

En las décadas de los ochenta y de los noventa, los lingüistas han mostrado un creciente interés por la relación entre el lenguaje y la situación comunicativa que le rodea. Una de las influencias más notables de las últimas corrientes lingüísticas, consolidadas en el paradigma de la pragmática³, sobre los estudios de traducción ha sido la concepción de texto. Desde el nuevo prisma del lenguaje en uso, el texto se entiende como el resultado de la interacción de una estructura lingüística y una serie de factores extratextuales. Para abarcar los aspectos estructurales y los pragmáticos de esta definición, el paradigma de la pragmática prefiere hablar de *discurso* al referirse al uso activo del lenguaje en una situación comunicativa, a diferencia de *texto* como conjunto de elementos lingüísticos. La traducción se ha apropiado para sus intereses de estas nuevas defensas teóricas.

En los años ochenta aparecen dos nuevos acercamientos al estudio de la traducción que relacionan el texto con su entorno extralingüístico, hasta el punto de robarle al texto origen y a sus características intrínsecas el protagonismo del que ha gozado en momentos

teóricos anteriores, y concedérselo a la función del texto meta en su contexto receptor⁴. Son la teoría del escopo y la escuela de la manipulación. Para ambas, el texto es el resultado de la interacción de unos elementos y unas circunstancias que hacen de él un producto definido y limitado con una función específica; de ambas nacen nuevas formas de entender la traducción y la equivalencia.

En el caso de los funcionalistas, la equivalencia pasa a entenderse como *adecuación*, adecuación del texto a la función comunicativa especificada para el contexto receptor. Todo se supedita a la finalidad comunicativa. En cuanto a la equivalencia, los autores mantienen que si el texto meta comparte, además, la misma función comunicativa que el texto origen, se puede hablar de texto equivalente, por lo que esta designación —texto equivalente— es siempre posterior al proceso de transferencia en sí, y, en ese sentido, *equivalencia* se convierte en un concepto dinámico, que se obtiene por un método deductivo al analizar la situación comunicativa y contrastarla con la situación origen.

El carácter teleológico de los postulados de la teoría del escopo hace que sea más importante llevar a cabo un proceso de adecuación que lograr un texto meta equivalente; la equivalencia es la consecuencia (y coincidencia) de un proceso de adecuación, nunca el objetivo primordial de la transferencia. La conclusión más importante a la que llega el enfoque funcionalista es la trascendencia que tiene el receptor meta sobre el proceso de transferencia, condicionando el producto final de la traducción.

Por su parte, el principal objetivo de la Escuela de la Manipulación fue desmitificar el proceso de la traducción como el de la búsqueda de un texto equivalente; la equivalencia como identidad no existe en traducción, porque cada obra literaria pertenece a una cultura y a unos receptores determinados que hacen de esa noción algo subjetivo. Partiendo de la teoría de los polisistemas, estos teóricos destapan la relación interactiva entre cultura y traducción, destapan el verdadero poder que se esconde tras la actuación del traductor, y presentan al lector como participante directo en el proceso de transferencia y condicionante del resultado final. Los de la Manipulación desestimaron la consideración de la traducción como una actividad inocente y transparente, y alertaron de las posibles consecuencias del proceso de transferencia, enseñándonos a ver las traducciones de un modo diferente, más crítico, y a reconocer la huella del polisistema receptor en el texto meta. Entre todo esto no dejaron sitio para el concepto de *equivalencia*.

Paulatinamente, este concepto deja de ser el objetivo primordial, y la traducción se concibe como el proceso de adaptación de un texto dependiendo de su función comunicativa en un nuevo contexto receptor. Lo importante ya no son las transmutaciones formales que debe hacer el traductor para reproducir el mensaje adecuándose a la estructura de la lengua término, sino que la equivalencia subyace implícita en el texto término: si el texto es aceptado como traducción en la cultura receptora, se supone entre el texto origen y el meta una relación de equivalencia. Los nuevos cánones antidogmáticos dictaminan que traducción es lo que la comunidad cultural considera como tal; el lector dice qué es traducción, qué puede serlo y qué no lo es.

Pero en los últimos tiempos, se ha ido muchos pasos más allá. Hay veces que traducción ya no es lo que la comunidad receptora considera como tal, sino lo que el traductor —el que traduce— presenta como tal, es decir, alega ser una traducción de un texto origen, sin que el texto meta tenga por qué parecer una versión del texto origen. Es el caso de las integrantes del que se reconoce como grupo feminista de la traducción. Estas activistas que ejercen ellas mismas de traductoras se sirven precisamente del espacio entre un texto y otro para hacer del original una versión final que discrepe en todo lo posible de su precedente, porque el objetivo —la finalidad— es precisamente esa, es decir, corregir el texto origen. En este sentido, es ridículo hablar de equivalencia; quizá, para algunos, sea insensato hasta hablar de traducción o, incluso, de otro concepto más flexible como el de “adaptación”, y opten por utilizar términos como “reescritura” o “recreación”. Sin embargo, ante esto cabe preguntarse si no es acaso toda traducción una recreación, o cuál es la diferencia entre una designación y la otra.

Para intentar aclarar la respuesta, pondré un ejemplo bastante concluyente: una escritora chicana escribe un texto con ese lenguaje particular que advierte de su condición lingüística y cultural híbrida. Dos son las traducciones que se hacen de ese texto: una se esfuerza al máximo por respetar las peculiaridades del texto origen; el resultado es un texto de lectura compleja e incómoda, tal como ocurre con el original. La otra anula por completo la bipolaridad que caracteriza la versión chicana y lo convierte en un texto monolingüe y unicultural; el resultado, un texto de lectura cómoda y fluida. Las dos se han publicado y se han vendido como traducciones del texto original.

Otro ejemplo: acabo de leer un libro que se presenta como la traducción en inglés de un original escrito en tamil. El texto en inglés —el meta— es de lectura difícil, pesada por

la excesiva abundancia de notas a pie de página, cansina por las dos largas introducciones que preceden a la novela; en definitiva, un texto que no respeta esa idea implícita y propia de toda traducción de que no debe recordársele al lector que entre sus manos no tiene un original. ¿Deja entonces este texto también de ser una traducción?

Por lo que a mí respecta, las tres versiones aludidas son traducciones. En el primer ejemplo, ninguno de los dos textos meta merece el distintivo de traducción más que el otro; cada traducción se ha realizado pensando en un lector y un fin determinado. En el segundo caso, al entender el porqué de tanta intromisión de traductores y editores en el texto, creo que no sólo es una traducción, sino que se trata de una muy buena traducción del original en tamil.

La respuesta pasa entonces por relacionar el concepto de traducción con cuestiones de intencionalidad y por buscar definiciones que resalten esta dependencia entre una y otra. No estoy diciendo nada nuevo; muchos nombres y bien conocidos han insistido antes en la función del texto como guía del trabajo del traductor. El único esfuerzo que resta por hacer es aceptar que ninguna aproximación a un texto es indebida, que su interpretación puede ser múltiple y su uso infinito y, en ese sentido, el resultado de un proceso de transferencia puede ser también de lo más variado, atrevido e impactante, sin que por ello se le pueda negar el distintivo de traducción.

Por tanto y a modo de conclusión me gustaría terminar confirmando que:

1) A estas alturas (de hecho, lleva tiempo demostrando su ineficacia), el concepto de equivalencia es totalmente inoperativo. A pesar de la resistencia⁵ —no sé si por tratarse de un concepto legendario— a abandonarlo o sustituirlo por otros de mayor conveniencia, es un concepto que ha quedado obsoleto y fuera de lugar en las últimas aproximaciones.

2) El concepto de traducción es descriptivo y se aplica teniendo en cuenta razones funcionales. Si un texto que se presenta como traducción es coherente con la finalidad con la que se ha acometido dicho trabajo, entonces es una traducción, se asemeje o no al original.

Notas

¹. "[T]hat something which presumably hovers somewhere between languages in some kind of bubble" (Bassnett y Lefevere 1990: 3).

². Frente a la exactitud imposible a la que obliga la equivalencia tradicional, la de Nida propone "the closest natural equivalent to the source language message" (Nida 1964: 176).

³. Diversas corrientes, como la lingüística textual, el análisis del discurso o la pragmática han puesto todo su empeño investigador en un mismo objeto de estudio, el lenguaje en acción. Este interés común ha sido motivo suficiente para consolidar todas estas corrientes en un sólo paradigma que, por razones convenientes y argumentadas (cf. Alcaraz Varó 1990: 112), se ha decidido denominar *paradigma de la pragmática*. Sobre la lingüística textual y el análisis del discurso hay cierta confusión terminológica y metodológica, que Enrique Alcaraz aclara en breves palabras: «En un principio la lingüística del texto y el análisis del discurso fueron considerados como especialidades idénticas, siendo la segunda la versión anglosajona de los estudios supra-oracionales efectuados en algunas universidades alemanas; más tarde pasaron a ser visiones no sólo distintas sino también opuestas y, últimamente, han entrado en un estado de interacción concertada que ha conducido o conducirá en breve a una saludable fusión» (Alcaraz Varó 1990: 112).

⁴. Así lo expresa Christiane Nord: «Communicative function is the decisive criterion for textuality, to which the semantic and syntactic features of the text are subordinate. Utterances lacking semantic coherence as well as utterances without the necessary formal and syntactic properties of cohesion are considered ‘texts’ by their recipients as soon as they fulfil a communicative function» (Nord 1988: 35).

⁵. Muchos autores, a pesar de presentar nuevos conceptos —reconociendo con ello la ineficacia del de “equivalencia”—, le intentan dejar un hueco y lo mantienen innecesariamente en el oficio.

Bibliografía

- Alcaraz Varó, E. 1990. *Tres paradigmas de la investigación lingüística*. Alcoy: Marfil.
- Bassnett S. y A. Lefevere, eds. 1990. *Translation, History and Culture*. London: Pinter.
- Catford, J. C. 1965. *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. London: Oxford U. P.
- García Yebra, V. 1989 (1983). *En torno a la traducción*. Madrid: Gredos.
- Gentzler, E. 1993. *Contemporary Translation Theories*. London and New York: Routledge.
- Hermans, T., ed. 1985. *The Manipulation of Literature. Studies in Literary Translation*. London and Sydney: Croom Helm.
- Holmes, J. S. 1994 (1988). *Translated!: Papers on Literary Translation and Translation Studies*. Amsterdam and Atlanta: Rodopi.
- Holmes, J. S., ed. 1970. *The Nature of Translation: Essays on the Theory and Practice of Literary Translation*. The Hague and Paris: Mouton.
- Lefevere, A. 1992. *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London and New York: Routledge.
- Neubert, A. 1985. *Text and Translation*. Leipzig: Enzyklopädie.
- Nida, E. 1964. *Toward a Science of Translating. With Special Reference to Principles and Procedures Involved in Bible Translating*. Leiden: Brill.

Nord, Ch. 1991 (1988). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam/Atlanta: Rodopi.

Rabadán, R. 1991. *Equivalencia y traducción. Problemática de la equivalencia transléctica inglés-español*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.

Toury, G. 1980. *In Search of a Theory of Translation*. Tel Aviv: Porter Institute for Poetics and Semiotics.

Vinay, J. P. y J. Darbelnet 1977 (1958). *Stylistique comparée du français et de l'anglais*. Paris: Didier.

Wilss, W. 1982. *The Science of Translation. Problems and Methods*. Tübingen: Gunter Narr.

**LA TRADUCCIÓN DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN EL POEMA
THE TYGER
DE WILLIAM BLAKE**

Marcos Hormiga Santana

Escuela Oficial de Idiomas de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

El poema The Tyger, de William Blake (1757-1827) ha sido traducido al castellano por numerosos traductores, poetas en su gran mayoría, tanto en prosa como en verso. Aquellos autores que lo han traducido en verso han optado por un buen número de las variantes posibles que resultan de la combinación de los componentes del lenguaje poético, esto es: estrofa, ritmo, rima y metro. Incluso hay traductores que aunque han renunciando al “corsé poético”, han decidido conservar algún que otro rasgo rítmico, propio del lenguaje poético, en sus versiones traducidas de The Tyger.

Nosotros, que también presentamos dos traducciones - una en prosa y otra en verso - analizaremos los trabajos de autores, escritores, tan conocidos como J.R. Jiménez, V. Botas y J. L. Borges desde la perspectiva de la variación lingüística.

Abstract

The poem The Tyger, by William Blake (1757-1827), has been rendered into Spanish by several translators, mainly poets, in prose as well as verse. Those who have translated it into verse have opted for an important number of factual interpretations taken from the combination of the poetry language components, i. e., stanza, rhythm, rhyme and meter. There are, even, translators who, by rejecting the “poetical imposition”, have decided to consider some kind of rhythm, inherent to the poetry language, in their versions of The Tyger.

Together with our two versions of the poem -in prose and verse- we will analyse some other works done by important authors, writers, like J. R. Jiménez, V. Botas and J. L. Borges from a linguistic variation perspective.

1. Introducción

Antes de entrar en materia, nos parece obvio reflexionar sobre si los textos poéticos resultan poco productivos o, por el contrario, muy aprovechables desde el punto de vista del estudio de la traducción de la variación; creemos que lo que primero procede es aclarar el significado del término variación. Sin pretender ahondar en el tema, éste no es el espacio para hacerlo, podemos decir que al aproximarnos a un texto común observamos que la palabra, el segmento, mantiene, por lo general, uno de sus significados admitidos dentro del sistema lingüístico, mas al aproximarnos al texto poético la palabra recibe su significación a través del contexto literario, esto es, a través de la figura poética en la que está inmersa; hasta tal punto es así que tendremos que dirimir si, amén de su significación ordinaria, un segmento poético concreto nos

sugiere otro significado totalmente diferente, nuevo, intencionadamente ambiguo, opuesto, e incluso marcadamente transgresor.

Por lo dicho se nos antoja que variación, desde el punto de vista de una traducción poética, apunta al contenido de interpretación, ya que términos comunes, figuras literarias y componentes del lenguaje poético, darán como resultado complejas o, cuanto menos, diversas lecturas, bien como palabras, bien como palabras inmersas en una figura literaria o bien como segmentos poéticos textuales.

Podríamos, por tanto, preguntar: ¿acaso cualquier segmento poético es susceptible de ser analizado desde el punto de vista de la variación? En este trabajo pretendemos demostrarlo, no sin antes intentar aclarar la significación del término: por variación poética entendemos la combinación de recursos estilísticos invariables que, después de la intervención del traductor, derivan en una combinación distinta de segmentos poéticos. De esta definición se deduce que los segmentos: rima, ritmo, metro y estrofa, y toda una larga lista de figuras poéticas podrán formar parte del texto meta o, por razones de estrategia literaria, podrán quedar excluidos.

En este trabajo hemos decidido estudiar la traducción poética de *The Tyger*, de William Blake (1757-1827), con un modelo de análisis de la traducción de la variación lingüística, a través de un estudio comparativo de cinco versiones del poema:

V1. nuestra versión en prosa

V2. versión en prosa de Juan Ramón Jiménez

V3. versión poética de Víctor Botas

V4. nuestra versión poética

V5. versión poética de Jorge Luis Borges

2. Las versiones del poema

El texto original de William Blake en lengua inglesa:

The Tyger

*Tyger! Tyger! burning bright
In the forest of the night,
What immortal hand or eye
Could frame your fearful symmetry?*

*In what distant deep or skies
Burnt the fire of thine eyes?
On what wings dare he aspire?
What the hand dare seize the fire?
And what shoulder, & what art,
Could twist the sinews of thy heart?
And when thy heart began to beat,
What dread hand? & what dread feet?*

*What the hammer? What the chain?
In what furnace was thy brain?
What the anvil? what dread grasp
Dare its deadly terrors clasp?*

*When the stars threw down their spears,
And water'd heaven with their tears,
Did he smile to see?
Did he who made the Lamb make thee?*

*Tyger! Tyger! burning bright
In the forest of the night,
What immortal hand or eye
Dare frame your fearful symmetry?*

V1. nuestra versión en prosa:

EL TIGRE

¡Tigre! ¡Tigre! ardiendo resplandeciente en los bosques de la noche, ¿Qué mano inmortal u ojo pudo forjar tu armonía pavorosa?

¿ En qué abismos o firmamentos distantes se prendió la llama de tus ojos? ¿Sobre qué alas se atreve a elevarse? ¿Qué mano se atreve a apoderarse del fuego?

¿Y qué hombro y qué arte pudo forjar la fibra de tu corazón? Y cuando tu corazón comenzó a latir ¿Cuál fue la mano augusta y cuáles los pies venerables?
¿Cuál fue el martillo? ¿Cuál la cadena? ¿En qué fragua se forjó tu razón? ¿Cuál fue el yunque? ¿Qué poder espantoso desafía abrazar sus propios pecados capitales?
Cuando las estrellas lanzaron sus brillos y bautizaron el firmamento con sus lágrimas, ¿Sonrió él al ver su obra? ¿Acaso aquél que hizo al Divino Cordero te hizo a ti?
¡Tigre! ¡Tigre! ardiendo resplandeciente en los bosques de la noche, ¿Qué mano inmortal u ojo se atrevió a forjar tu armonía pavorosa?

V2. versión en prosa de Juan Ramón Jiménez:

EL TIGRE

¿Tigre, tigre, que ardes vivo por los arbolados de la noche, ¿qué mano, qué ojo inmortal pudo organizar tu pavorosa simetría?
¿En qué abismos, en qué firmamentos distantes llameaba el fuego de tus ojos? ¿Con qué alas osó quién a atreverse? El fuego aquél, ¿qué mano se resolvió a cojerlo? (sic)
¿Y qué hombro y qué maña pudo retorcer los tendones de tu corazón? Y cuando tu corazón comenzó a latir, ¿quién fue la terrible mano, quiénes los pies terribles?
¿Cuál fue el martillo, cuál la cadena? ¿En qué fragua cayó tu cerebro? ¿Cuál fue el yunque? ¿Qué garra tremenda se arriesgó a apresar sus espantos mortales?
Cuando las estrellas arrojan sus lanzas y regaron el cielo con sus lágrimas, ¿sonrió él mirando su obra? ¿El que hizo al Cordero, te hizo a ti?
¿Tigre, tigre, que ardes vivo por los arbolados de la noche, ¿qué mano, qué ojo inmortal se decidió a cuajar tu pavorosa simetría?

V3. versión poética de Víctor Botas:

EL TIGRE

Tigre, tigre, clara tea
que en los bosques flamea,
¿qué mano inmortal un día
trazó tu atroz simetría?

¿En qué cimas o simas distantes
tus ojos ardieron antes?
¿Con qué alas su atrevido ascenso?
¿Qué mano osó apresar el fuego?

¿Y qué hombros, con qué arte
pudieron nervio a nervio fabricarte?
Y cuando empezaste a latir
¿qué espanto te trajo aquí?

¿Qué impiadosa herramienta
forjó esta llama hambrienta?
¿Cuál fue el yunque? ¿Quién pudo osar
tus letales temores aplacar?

Cuando los astros dardos arrojan
y al cielo con su llanto mojan
¿sonrió el divino obrero
que te hizo a ti y al cordero?

Tigre, tigre, clara tea
que en los bosques flamea,
¿qué mano inmortal un día
trazó tu atroz simetría?

V4. nuestra versión poética:

EL TIGRE

¡Tigre! ¡Tigre! brillo brioso
en el bosque tenebroso,
¿qué mano u ojo pudiera

trazarte en tal forma fiera?

¿Do en cielo e infierno distantes

arden tus ojos flameantes?

¿Sobre qué alas volare?

¿Qué mano el fuego abrazare?

¿Y qué hombro, con qué arte

fibra y corazón ahormarte?

¿Y a tus latidos tangibles

qué mano y garras terribles?

¿Cuál fue el mazo, sujeción?

¿En qué horno tu razón?

¿Qué yunque, agarre fatal

tienta tal terror mortal?

Si azatearon las estrellas

y sonrió el cielo con ellas,

¿sonrió él para sí

que hizo al Cordero? ¿y a ti?

¡Tigre! ¡Tigre! brillo brioso

en el bosque tenebroso,

¿qué mano u ojo pudiera

dar forma a tu forma fiera?

V5. Versión poética de Jorge Luis Borges:

EL TIGRE

Tigre, tigre, que enciendes la luz

por los bosques de la noche

¿qué mano inmortal, qué ojo

pudo idear tu terrible simetría?

¿En qué profundidades distantes,
en qué cielo ardió el fuego de tus ojos?

¿Con qué alas osó elevarse?

¿Qué mano osó tomar ese fuego?

¿Y qué hombro y qué arte

pudo tejer la nervadura de tu corazón?

Y al comenzar los latidos de tu corazón

¿Qué mano terrible? ¿Qué terribles pies?

¿Qué martillo? ¿Qué cadena?

¿En qué horno se templó tu cerebro?

¿En qué yunque? ¿Qué tremendas garras
osaron sus mortales terrores dominar?

Cuando las estrellas arrojaron sus lanzas

y bañaron los cielos con sus lágrimas

¿sonrió él al ver su obra?

¿Quién hizo al cordero fue quien te hizo?

Tigre, tigre, que enciendes la luz

por los bosques de la noche

¿qué mano inmortal, qué ojo

osó idear tu terrible simetría?

3. Comparación de segmentos

Precisamente porque existe un valor del significado connotativo frente al denotativo, conscientes de la máxima nominalista mediante la cual interpretamos el mundo de manera diferente y, por último, siguiendo el axioma de que no existe un solo significado sino mucho de experiencia compartida, mucho de experimentación, (cfr. Mayoral 1999:

157), creemos que el lenguaje poético es, si cabe, más susceptible de variación, cambio e interpretación. Consideramos que lo que a primera vista parece un texto que ha de ser traducido con pistas no convencionales, con segmentos carentes de marcadores, acaba respondiendo a la máxima de comunicación relevante pues, y esta es nuestra reflexión, la traducción del texto responde al uso de segmentos de registro poético.

Las pistas de contextualización poética, creemos, son obvias en cuanto al registro poético se refiere. Al traductor, de entrada, se le presenta siempre el mismo dilema: si traducirlo a prosa o si, por el contrario, respetar la estructura externa de la composición poética, esto es, respetarle la estructura de la estrofa, la rima y la métrica, e incluso, si posible, acercarse al ritmo. He aquí lo que consideramos más importante: creemos que lo detallado con anterioridad son los marcadores poéticos.

Según lo dicho en el párrafo anterior, si la elección es la segunda, se observará que frente a la carencia general de marcadores en los segmentos poéticos, el texto traducido responde a un principio de comunicación, a máximas de comunicación relevante y, por supuesto sí que se produce las condiciones de eficacia en la comunicación de la variación lingüística. (cfr. Mayoral 1999: 177).

Consideramos que si se opta por incluir todos los componentes poéticos en la traducción, se atiende a lo que consideramos un principio de la comunicación poética en el que el texto original se ve reflejado, enmarcado, emplazado en un *con-texto* que ha respetado sus características estructurales, amén de su intención comunicadora.

No vamos a negar que la traducción de un segmento en prosa resulta más obvia, pues libre de "corsés poéticos", sometida al principio de la eficacia de la comunicación, tendrá por objetivo implicar las máximas de relación, categoría, calidad, (cfr. Mayoral 1999: 178), pero tampoco podemos negar lo que ejemplificamos a continuación: en el texto en prosa se huye de la ambigüedad, pero en el texto poético la ambigüedad - poéticamente entendida- es una virtud, luego ¿acaso no estamos hablando de la máxima de calidad en dos contextos diferentes?, ¿acaso hay mayor relación con el lector que la mera estructura externa de un poema? Consideramos, pues, que la "máxima de relación poética", i. e., la utilización de marcadores con los que esté familiarizado el lector, es difícil de superar.

En cuanto al lenguaje poético se refiere creemos que así como carecemos de marcadores frecuentes tales como los de tipo del tabú, informal, técnico, etc., sí que

existen, digamos, marcadores poéticos que responden a la utilización de un segmento determinado que, sin duda, pretende dar respuesta a un valor poético relevante, llámese rima, estrofa, metro, figura literaria y demás, esto es, éxito.

Basándonos en lo expuesto con anterioridad procederemos, en primer lugar, a realizar un análisis de los segmentos susceptibles de ser comparados:

3.1. Segmentos palabras

Original	Versión 1	Versión 2	Versión 3	Versión 4	Versión 5
Poética W. Blake	En prosa: M. Hormiga	En prosa: J.R. Jiménez	Poética: V. Botas	Poética: M. Hormiga	Poética: J. L. Borges
¹ <i>burning</i>	ardiendo	arder	tea	brioso	enciendes
² <i>bright</i>	resplandeciente	vivo	clara	brillo	en luz
³ <i>night</i>	noche	noche	-----	tenebroso	noche
⁴ <i>forest</i>	bosques	arbolados	bosque	bosque	bosques
⁵ <i>hand</i>	mano	mano	-----	mano	mano
⁶ <i>immortal</i>	inmortal	inmortal	inmortal	-----	inmortal
⁷ <i>frame</i>	forjar	organizar	trazó	trazar	pudo idear
⁸ <i>fearful</i>	pavorosa	pavorosa	atroz	fiera	terrible
⁹ <i>symmetry</i>	simetría	simetría	simetría	forma	simetría
¹⁰ <i>deeps</i>	abismos	abismos	simas	infiernos	profundidades
¹¹ <i>skies</i>	firmamentos	firmamentos	cimas	cielo	cielos
¹² <i>burn</i>	prendió	llameaba	ardieron	arden	ardió
¹³ <i>fire (II-2) (II-4)</i>	llama fuego	llameaba fuego	----- llama	----- fuego	fuego fuego
¹⁴ <i>*thine</i>	tus	tus	tus	tus	tu
¹⁵ <i>dare(II-3 y 4) (IV-4)</i>	atreve desafía	osó resolvió	----- osar	-----	osó osó
¹⁶ <i>aspire</i>	elevarse	atreverse	atrevido ascenso	volare	elevarse
¹⁷ <i>seize</i>	apoderar	coger	apresar	abrazare	tomar (ese fuego)
¹⁸ <i>art</i>	arte	maña	arte	arte	arte
¹⁹ <i>twist</i>	forjar	retorcer	fabricar	ahormar	tejer
²⁰ <i>sinews</i>	fibra	tendones	nervio	fibra	nervadura
²¹ <i>*thy</i>	tu	tu	-----	tus	tu
²² <i>began</i>	comenzó	comenzó	empezaste	-----	comenzar
²³ <i>heart</i>	corazón	corazón	-----	latidos tangibles	corazón
²⁴ <i>beat</i>	latir	latir	latir	-----	los latidos (de tu corazón)
²⁵ <i>dread(III-4-a)</i>	augusta	terrible	impiadosa	-----	terrible

	(III-4-b) (IV-3)	venerable espantoso	terribles tremenda	espanto -----	terribles fatal	terribles tremendas
26	<i>hand</i>	mano	mano	-----	mano	mano
27	<i>feet</i>	pies	pies	-----	garras	pies
28	<i>hammer</i>	martillo	martillo	*herramienta	mazo	martillo
29	<i>chain</i>	cadena	cadena	*herramienta	sujeción	cadena
30	<i>furnace</i>	fragua	fragua	*herramienta	horno	horno
32	<i>was</i>	(se) forjó	cayó	forjó	-----	(se) templó
32	<i>brain</i>	razón	cerebro	-----	razón	cerebro
33	<i>anvil</i>	yunque	yunque	yunque	yunque	yunque
34	<i>grasp</i>	poder	garra	-----	agarre	garras
35	<i>deadly</i>	capitales	mortales	letales	mortal	mortales
36	<i>terrors</i>	pecados	espantos	temores	terror	terrores
37	<i>clasp</i>	abrazar	apresar	aplacar	agarre	dominar
38	<i>its</i>	tus propios	sus	tus	su	sus
39	<i>drew down</i>	lanzaron hacia abajo	arrojaron	arrojan	azatearon	arrojaron
40	<i>spears</i>	brillos	lanzas	dardos	-----	lanzas
41	<i>water'd</i>	bautizaron	regaron	mojan	lloró	bañaron
42	<i>heaven</i>	firmamento	cielo	cielo	cielo	cielos
43	<i>tears</i>	lágrimas	lágrimas	llanto	-----	lágrimas
44	<i>work</i>	obra	obra	-----	-----	obra
45	* <i>he</i> (V-3) (V-4)	él aquél	él el que	el divino obrero -----	él -----	----- -----
46	* <i>Lamb</i>	Divino Cordero	Cordero	cordero	Cordero	cordero
47	* <i>thee</i>	a ti	a ti	a ti	a ti	te (hizo)
	Total	47	47	35	36	46

Podemos observar marcadores en los siguientes segmentos:

**thy*, **thine* y **thee*, tienen como marcadores el ser adjetivos y pronombres arcaicos, intraducibles al castellano.

**he* se refiere, creemos, a Dios, escrito en minúsculas.

**Lamb*, en mayúsculas, referido al Divino Cordero.

El resto de los segmentos palabras carecen de marcadores, digamos, convencionales. Debemos resaltar que así como vemos que el número de segmentos varía considerablemente de una a otra traducción, el número de los marcadores de esos segmentos son de tipo culto o religioso - casi siempre juntos - , pero creemos que intentar cuantificar o estudiar ese tipo de indicadores entra enteramente dentro del campo de la subjetividad más absoluta. Sirvanos de ejemplos:

V1 V2 V3 V4 V5

<i>twist</i>	forjar	retorcer	fabricar	tejer	ahormar
<i>clasp</i>	abrazar	apresar	aplacar	agarre	dominar

Digamos que en los casos de las dos primeras versiones los traductores han seguido la estela de sus estereotipos de palabras cultas con significación religiosa, y que en el caso de las versiones tercera y cuarta la elección de los términos, amén de su significado, responde a la necesidad de la rima y de la métrica, principalmente. Un caso aparte es la versión número cinco que es una mezcla producto de ambas estrategias.

A pesar de que es éste el campo de estudio que generalmente sugiere la traducción de la variación lingüística, nosotros queremos enfocar nuestro trabajo en lo que se nos antoja que son segmentos poéticos más relevantes observados en el poema, esto es:

3.2. Segmentos aliteraciones en las versiones poéticas

Original	V3: V. Botas	V4: Marcos Hormiga	V5: J.L. Borges
burning bright	-----	brillo brioso	-----
frame thy fearful symmetry	trazó tu atroz simetría	trazarte en tal forma fiera	-----
distant deeps (or skies)	cimas o simas	-----	-----
began to beat	-----	-----	-----
dear its deadly (terrors clasp)	-----	tienta su terror mortal	-----
Total:			
Aliteraciones usadas: 5	2	3	ninguna
Palabras: 16	7 con referencia a 6	11 con referencia a 11	

3.3. Segmentos de sintagmas metafóricos

Original	Versión 1	Versión 2	Versión 3	Versión 4	Versión 5
Poética W. Blake	En prosa: M. Hormiga	En prosa: J.R. Jiménez	Poética: V. Botas	Poética: M. Hormiga	Poética: J. L. Borges
the forest of the night	en los bosques de la noche	Por los arbolados de la noche	-----	en el bosque tenebroso	por los bosques de la noche
immortal hand or eye	mano inmortal u ojo	mano (...) ojo inmortal	-----	-----	mano inmortal, ojo
the fire of thine eyes	el fuego de tus ojos	la llama de tus ojos	tus ojos ardieron	tus ojos flameantes	ardió el fuego de tus ojos
dread hand	mano augusta	terrible mano	-----	manos *terribles	mano terrible
dread feet	pies venerables	pies terribles	-----	pies *terribles	terribles pies
dread grasp	poder espantoso	garra tremenda	-----	agarre fatal	tremendas garras
deadly terrors	pecados capitales	espantos mortales	letales temores	terror mortal	mortales terrores
the stars threw down their spears	las estrellas lanzaron su brillo	las estrellas arrojaron sus lanzas	cuando los astros dardos arrojan	azatearon las estrellas	las estrellas arrojaron sus lanzas
water'd heaven with (...) tears	bautizaron el firmamento con sus lágrimas	Regaron el cielo con sus lágrimas	al cielo con su llanto mojan	-----	bañaron el cielo con sus lágrimas
Palabras usadas: 27	34	31	16 con referencia a 22	17 con referencia a 28	34 con referencia a

					27
Sintagmas metafóras: 9	9	9	4	7	9
Total de palabras: 27	34	31	18	20	34

3.4. Segmentos de estructura estrófica en las versiones poéticas

Las características del poema estudiado en cuanto a estructura externa son las siguientes:

- Estrofa: seis cuartetos, doce pareados
- Rima: consonante, aabb
- Metro: versos octosílabos
- Ritmo: la mayoría de los versos están compuestos de tetrámetros trocaicos (‘-), aunque hay algunos versos mixtos pues cuentan con pies dactílicos (‘- -).

Original	V1	V2	V3	V4	V5
Estrofa	ninguna	ninguna	Igual en número	Igual en número	Igual en número
Rima consonante	ninguna	ninguna	Asonante y consonante	consonante	ninguna
Metro: octasílabos	ninguno	ninguno	variado: 8, 9, 10	octosílabo	variado: 8, 10, 12, 14.
Ritmo: trocaico y dáctilo	ninguno	variado	variado	trocaico y dáctilo	variado
Total:	0	1	4	4	3

La primera versión en prosa sólo atiende a la comprensión del texto; en la segunda versión, también en prosa se persigue, no siempre con acierto, según nuestra apreciación, intención rítmica; la tercera persigue imitar el texto original en cuanto a estrofa y, en algunos versos, en la rima; sólo la cuarta persigue imitar la total estructura externa del poema. La versión última persigue imitar la estructura estrófica del poema y contiene metro y ritmo.

4. Conclusiones

4.1. *El número de marcadores del TO varía con respecto a las cuatro traducciones en cuanto a:*

4.1.1. Palabras

VO. V1 V2 V3 V4 V5

143	160	158	123	117	144
-----	-----	-----	-----	-----	-----

En todos los casos, excepto en la versión número cinco, hay variaciones importantes al alza y a la baja; al alza en las traducciones en prosa y a la baja en las traducciones en verso.

4.1.2. Segmentos palabras poéticamente significativas

Los segmentos **thy*, **thine* y **thee* tienen como marcadores el hecho de que se tratan de adjetivos y pronombres arcaicos; en todos los casos se pierde el rasgo arcaizante.

	V1	V2	V3	V4	V5
<i>*thy</i>	tus	tus	-----	tus	tus
<i>*thee</i>	a ti	a ti	a ti	a ti	te
<i>thine</i>	tus	tus	tus	tus	tus

El caso del segmento **he*, creemos, se refiere a Dios.

	V1	V2	V3	V4	V5
<i>*he (V-3)</i>	él	él	el divino obrero	él	él
<i>(V-4)</i>	aquél	el que	-----	-----	Quien

Debemos reseñar el marcador fuertemente religioso de V3 en la quinta estrofa, tercer verso; asimismo desaparece de V3 y V4 en la quinta estrofa, cuarto verso.

En cuanto al resto de las palabras poéticamente relevantes se puede observar que conservan el mismo número que el original las traducciones a prosa, pero que varían mucho a la baja las versiones en verso, si exceptuamos, una vez más la versión de Jorge Luis Borges.

TO.	V1	V2	V3	V4	V5
47	47	47	35	36	46

Los segmentos carecen de marcadores, digamos, convencionales, pero todos cuentan con algún tipo de marcador culto o religioso, casi siempre juntos.

4.1.3. Segmentos aliteraciones

TO	V3	V4	V5
5	2	4	ninguno

Las figuras literarias no existen en las dos primeras versiones, así como en la quinta, y varían mucho en la versión número tres.

4.1.4. Segmentos metáforas

VO	V1	V2	V3	V4	V5
9	9	9	4	7	9

No cambian en la V1, V2 y V5 pero varían considerablemente en la V3 e igualmente varían, aunque algo menos, en la V4.

4.1.5. Segmentos de estructura poética

Original	V1	V2	V3	V4	V5
Estrofa	Ninguna	Ninguna	Igual en número	Igual en número	Igual en número
Rima	Ninguna	Ninguna	Asonante y consonante	Consonante	Ninguna
Metro	Ninguno	Ninguno	Variado:8, 9, 10	Octosílabo	Variado: 8,10, 12, 14
Ritmo	Ninguno	Sí	Sí	Sí	Sí
Total:	4	0	4	4	3

Las dos primeras traducciones carecen de intención de imitación de estructuras poéticas del TO; la V3 sólo lo consigue en el apartado de la estrofa y a veces en la rima consonante; la V4 consiguen imitar bastante al texto de referencia; la última versión imita la estructura y, desde luego, consigue el ritmo si bien, a pesar de ser una composición poética, renuncia a la rima.

Los parámetros de estructura poética no están en dos de los textos meta: V1 y V2, porque el traductor, pese a reconocer la importancia de los mismos, renuncia a incluirlos en aras de un mayor logro en el campo de contenido.

Por la misma razón, las versiones tercera y cuarta someten al texto al "corsé poético" lo que implica cierta reducción del apartado semántico. La quinta versión es el producto de la mezcla de ambas estrategias, i. e., conserva la estructura poética pero no somete el poema a la rima y, conserva el ritmo y, en buena medida, el contenido del poema.

Lo que parece innegable es que la traducción poética, salvo en algunos casos muy concretos, no se presta demasiado a ser analizada desde el punto de vista estricto de la variación lingüística. En lo que a nosotros respecta no hemos querido más que

acercarnos a la terminología y a la técnica de la variación reflexionando sobre el aspecto de si los segmentos poéticos son susceptibles de ser traducidos; en cualquier caso nos hemos asomado a un estudio que genera elementos que ayudan a analizar los componentes del campo de lo poético.

Bibliografía

Borges, J. L. 1986. 112, 113, *Poesía completa, Biblioteca personal de Jorge Luis Borges*, Buenos Aires: Hyspamérica.

Dietz, B. 1981. Sobre la traducción de Poesía: a propósito de un poema de William Blake, *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 3: 57-65.

Mayoral Asensio, R. 1999. *La traducción de la variación lingüística*. Soria: UERTERE.

IDEOLOGÍA, TRADUCCIÓN Y MANIPULACIÓN

Isabel Pascua Febles y Gisela Marcelo Wirnitzer

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Como sugieren recientes publicaciones académicas, los estudios culturales han sido un importante área de investigación durante muchos años. Por ello, el trabajo de Lefevere y Bassnett ha sido de interés, así como también el de Roman Alvarez y África Vidal, quienes definen la traducción “como un acto político”. También hemos tenido en cuenta la atrevida afirmación de Lefevere de que “la traducción tiene mucho que ver con el poder y la manipulación; toda traducción está al servicio del poder...” Debemos tener en cuenta que a comienzos de los años ochenta, Lefevere basó su trabajo en la suposición de que difundir la cultura no era algo que viniera directamente de los “originales”, sino de una serie de “reescrituras”. En este último corpus incluiríamos las traducciones. Las reescrituras, según sostenía Lefevere, contribuyen a la formación de una identidad cultural; cultural puesto que no solo acerca otras tradiciones literarias y otras culturas, sino que también nos ayuda a construir la identidad propia. Este trasiego de reescrituras discurren a través de unas estructuras de poder que no se pueden obviar, pues la reescritura nunca es gratuita, manipula y, además, es efectiva. Es, por tanto, un material perturbador que se revela al sistema establecido, que, como advierte Lefevere, tiende al equilibrio y no gusta de cambios.

Todos sabemos que los reescritores-traductores son conservadores y suelen pegarse a las reglas de poder. Sin embargo, el poder tiene muchos aliados, puede ser las instituciones, clases sociales y personas externas a la propia actividad y que ejercen un control sobre el discurso de otros, la censura, en suma.

Abstract

As current academic publications suggest, cultural studies have been a significant research area for many years. Thus the work of Lefevere and Bassnett has been of interest as well as that of Roman Alvarez and Africa Vidal who define translation “as a political act.” We are also taken by the daring pronouncement of Lefevere that “translation is linked with power and manipulation; all translation serves the dominant power...” We should bear in mind that in the early 1980s Lefevere, based his work on the assumption that disseminating culture was not directly dependent on the “original” writings but on a series of “rewritings.” Among this latter corpus we would include translations. Rewritings, he maintained, contribute to form a cultural identity. cultural by putting forth an image of other literary traditions and other cultures but, also, helping to reconstruct one’s own identity. This welter of rewritings develops through power structures which are not easy to identify. Rewriting never happens by chance but through a manipulation process which is, furthermore, quite effective. It is, therefore, disturbing and rebels against the established system, which, as Lefevere notes, tends to seek a balance and is resistant to change.

We all know that rewritings or translations are conservative and tend to conform to the rules of power. However, the power structure has many allies including institutions, social classes or people who are unrelated to the activity under question who exert some form of control over other people’s discourse; the censor.

Hablar no es nunca neutro. Nos van a permitir que comencemos nuestra aportación a este Congreso, y como homenaje al año europeo de las lenguas, con esta frase tomada de una obra de la autora francesa Luce Irigaray puesto que, en cierta medida, remite a

nuestras investigaciones en los últimos años y que nosotras completaríamos con una segunda parte: *Traducir lo es mucho menos*.

El reafirmarnos en estas aseveraciones no es extraño si observamos nuestra evolución investigadora. Últimamente hemos estudiado de cerca el giro “cultural” que ha dado la disciplina en las últimas décadas y, además, hemos prestado atención a ciertas máximas como las de Román Álvarez y África Vidal (1996) cuando afirman que “la traducción es un acto político”. Igualmente nos resultan muy atractivas, desde el punto de vista de la investigación, las afirmaciones novedosas y atrevidas, en su momento, de Lefevere y Bassnett: “la traducción tiene mucho que ver con el poder y la manipulación; toda traducción está al servicio del poder...”

Recordemos que Lefevere, a principio de los años ochenta, parte del convencimiento de que la difusión de la cultura no viene directamente de los “originales”, sino de una serie de “reescrituras” entre las que se encuentran las traducciones junto a los comentarios críticos, adaptación, edición, paráfrasis, resúmenes, antologías, glosarios, historiografía, etc. Las reescrituras, afirma, contribuyen a la formación de una identidad cultural al proyectar una imagen de otras literaturas y otras culturas pero, a la vez, se construye la identidad propia. Todo este trasiego de reescrituras discurren a través de unas estructuras de poder que no se pueden obviar, pues la reescritura nunca es gratuita; manipula y, además, es efectiva (1992).

Sin embargo, como aseguran los mismos Lefevere y Bassnett, son vías de escape, elementos desestabilizadores en el sistema que los acoge; la traducción no es “*a window opened on another world... Rather, translation is a channel opened, ..., through which foreign influences can penetrate the native culture, challenge it, and even contribute to subverting it*”. Es por tanto, un material perturbador que se rebela al sistema establecido, que, como advierte Lefevere, tiende al equilibrio y no gusta de cambios.

Todos podemos constatar en nuestra experiencia que los reescritores-traductores son conservadores, “suelen plegarse a las reglas del poder” (R. Martín, 2001: 66). Muchas veces, cuando se filtra lo que viene de fuera, a través de los valores culturales de la cultura de llegada, lo adaptan, lo acomodan, lo manipulan hasta producir una versión que resulta aceptable en su nuevo marco. Como afirma Lefevere (1992), el poder tiene muchos aliados; pueden ser las instituciones, clases sociales o personas externas a la propia actividad que ejercen un control sobre el discurso de otros, la

censura, en suma; pero también pueden ser los propios traductores los que conscientemente se adhieren a las normas imperantes del momento y ejercen de autocensores, reflejando su ideología ya sea por puro convencimiento o por querer estar *relacionado con o a la luz del poder establecido*.

Tras todos estos presupuestos teóricos, nos hemos preguntado una serie de cuestiones como: ¿existe una única traducción ideal?, ¿cómo influye la ideología y la cultura del traductor?, ¿puede crear el traductor un nuevo texto que, en palabras de Ríos Vicente, sea un mero pretexto?, ¿puede el traductor hacer desaparecer al autor, hacerse su rival?

A la vista de estas reflexiones, hemos escogido para esta ocasión dos ejemplos de “reescrituras” en las que se aprecia claramente ese papel que el traductor llega a ocupar a través de esa posición de “poder” que tiene en ese nuevo texto que es la traducción en la nueva cultura, en el nuevo polisistema literario. Para ilustrarlo, tomaremos en primer lugar algunos ejemplos de la traducción al español de una obra de Tom Clancy, autor de varios libros de los llamados “best seller”; en segundo lugar, de la traducción de un poema de un autor irlandés Paul Muldoon, realizada por Francesc Parcerisas, prestigioso traductor y escritor catalán de la Universidad Autónoma de Barcelona.

Vayamos pues al primer ejemplo de intervencionismo, la traducción de la novela de Tom Clancy: *Op-Center. Balance of Power* (1999), traducida por Víctor Pozanco, de la editorial Planeta: *Op Center. Equilibrio de poder* (1999). Ya en el prólogo se avisa al lector que se han realizado ciertos cambios, en aras a la aceptabilidad del lector español, ya que Tom Clancy escribió sobre ciertos tópicos españoles y hechos ya superados, que podrían ofender a los lectores españoles actuales. La intervención del traductor o de la editorial, ha sido muy criticada en la prensa española, pues ciertamente parecen algo más que correcciones de exageraciones o tópicos. Se han cambiado etnias por nacionalidades; familias mafiosas por clanes; el mismo Rey del original de Clancy es ahora un alto cargo, que no se sabe siquiera si forma parte del Gobierno; se suaviza a los policías corruptos de Clancy, etc. En cuanto a la trama, Clancy nos cuenta una guerra étnica entre los andaluces pobres del sur y los castellanos ricos del norte del país, conflicto aderezado con un vasco antiseparatista y traidor y con un militar enloquecido que no quiere las autonomías; también en el original encontramos la creencia de que España debe ser dirigida por los catalanes y que puede llegarse al genocidio. Sin

embargo, en la traducción se narra un conflicto armado de un grupo obsesionado con la unidad de la patria, bajo el mando de un general, con contactos con los ultraderechistas europeos. Mientras en el original, Clancy nos habla de un jesuita que viaja en su avión privado para predicar el acatamiento al nuevo orden y garantizar el papel de la Iglesia, en la traducción, en contraposición, son unos curas que predicán la calma entre el castigado pueblo vasco. En la novela de Clancy, el presidente de los EE.UU. llega a intervenir, pues se considera que hay una guerra en la Península y que puede peligrar la frontera con Portugal; sin embargo, la traducción considera el hecho como un incidente aislado. En definitiva, para el crítico J. Navarro del periódico *El País* (1998), el texto en español no es una traducción sino una novela distinta, donde para los editores, la traducción debe adaptarse a los gustos y creencias de los destinatarios, donde nada les escandalice ni contradiga su realidad e imagen del mundo. Nuestra pregunta en este caso sería: ¿Ha traspasado el traductor o los editores el “límite”, si es que existe alguno? ¿Se deben permitir a los editores o al traductor todos los cambios porque a los lectores meta les pueden “molestar” ciertos hechos que se dicen en el original, porque no es “políticamente correcto”? ¿No estaríamos hablando, en este caso, de un tipo de censura, de manipulación intencionada por causas morales o políticas por parte del traductor, o por causas comerciales por parte de la editorial, etc. que no tienen nada que ver con la creatividad y la estética literaria?

El segundo ejemplo de intervencionismo del traductor que presentaremos es la traducción, o mejor, dos variantes de traducción del poema *The sightseers* (1983) del irlandés Paul Muldoon, realizadas por el catalán Francesc Parcerisas y que tomamos de su artículo titulado “Lo que se gana en la traducción” del año 1997:

*My father and my mother, my brother and my sister
and I, with uncle Pat, our dour best-loved uncle
had set out that Sunday afternoon in July
in his broken-down Ford
not to visit some graveyard one died of shingles,
one of fever, another's knees turned to jelly__
but the brand-new roundabout at Ballygawley
the first in mid-Ulster.
Uncle Pat was telling us how the B-Specials
had stopped him one night somewhere near Ballygawley*

*and smashed his bicycle
and made him sing the Sash and curse the Pope of Rome.
They held a pistol so hard against his forehead
there was still the mark of an O when he got home..*

Opción 1:

*El pare y la mare, els meus germà i germana
i jo, amb el sorrut oncle Pat, el nostre oncle favorit,
haviem sortit aquella tarda de diumenge de juliol
en el seu Ford desballestat
no per visitar, com soliem, algun cementiri _un morí
d'herpes
una altre de febres, els genolls d'un tercer van estovar-se_
sinó el nou encreuament de Ballygawley, acabat dóbrir,
el primer al centre de l'Ulster.
L'oncle Pat ens explicava com la Brigada especial
l'havia aturat una nit en algún indret prop de Ballygawley
i li havien destrossat la bicicleta
i l'havien obligat a cantar el Sash i a renegar del Papa
de Roma
Li vam prémer una pistola amb tanta força contra el front
Que quan arribà a casa encara se li veia la marca de la O.*

Opción 2:

*El pare y la mare, els meus germà i germana
i jo, amb el sorrut oncle **Joan**, el nostre oncle favorit,
haviem sortit aquella tarda de diumenge de juliol
en el seu Ford desballestat
no per visitar, com soliem, **alguna font** una és bona
pels ronyons,
una altra fa obrir la gana, a la tercera hi festejà un únic cop_
sinó la nova cruïlla dels **Quatre Camins**, acabada
d'inagurar,
la primera en aqueste **banda del Llobregat**
L'oncle Joan ens explicava com la **Guàrdia Civil**
l'havia aturat una nit en algún indret prop dels **Quatre Camins***

*li havien destrossat la bicicleta
i l'havien obligat a cantar **el Cara al sol** i a renegar
dels catalans.*

*Li vam prémer una pistola amb tamta força contra el front
Que quan arribá a casa encara se li veia la marca de la O.*

Al leer la primera traducción que nos ofrece el traductor observamos ciertos elementos culturales que para los lectores catalanes y españoles pueden parecer insólitos o al menos extraños: el paseo de los domingos a algún cementerio en un coche nuevo del tío, la recién estrenada rotonda y la escalofriante anécdota del tío Pat recordando a los ingleses, que le hicieron temer por su vida y lo humillaron. Más o menos llegamos al fondo del poema y llegamos a sentir un cierto sentimiento de solidaridad con el irlandés oprimido por los ingleses. Sin embargo, según el traductor y yo también lo creo, el lector normal no llega a captar la carga política tan fuerte que percibió el lector irlandés. Indudablemente, Ballygawley no tiene connotaciones para nosotros, ni las "B-Specials" (brigadas especiales), ni cantar el himno "Sash" despiertan los apasionados y rebeldes sentimientos que se expresan en el original. ¿Queremos conservar ese "color", queremos expresar esos sentimientos para que sean aceptables por los lectores catalanes o españoles? Por eso, se propone esta otra traducción sobre la que me gustaría que dieran su opinión.

Muchos pueden opinar que todas estas referencias culturales irlandesas del texto original, a las que nos hemos referido, se pierden en la segunda traducción. Sin embargo, el traductor no lo cree así; es más, opina que se gana con esta versión, que él considera un ejemplo de domesticación o "anostramiento" (Parcerisas, 1997). Nosotros lo vemos como un claro ejemplo de intervencionismo del traductor, realizado para conservar el "color" político del texto, donde la traducción es más inteligible para el lector meta catalán o español, donde se buscan paralelismos en nuestra cultura y el impacto de una realidad política humillante, que quede en la mente del lector, sea irlandés o catalán. El traductor comienza con cambiar el nombre del tío por uno muy catalán "Joan"; ya la visita dominical no es al "cementerio", sino de excursión a una "fuente"; no se cambia dicha visita por "la primera rotonda del centro del Ulster", sino por una "cruilla" de "Quatres Camins". Pero donde más se vive, se siente la humillación y el dolor político es al cambiar la "Brigada especial" inglesa, que no le dice nada al

lector catalán/español, por la “Guardia Civil” y aún más, cantar en vez del himno inglés “Sash”, el “Cara al sol”, himno que en la época del dictador Franco, nos obligaban a cantar.

Conclusión

Realmente estamos de acuerdo en que el traductor al ser autor de su traducción puede manipular ese nuevo texto escrito en otra lengua, pero también creemos que debe existir un límite; estamos pues ante la eterna polémica de la “ética” del traductor. Ese equilibrio, ese límite le vendrá impuesto al traductor por ese diálogo entre el autor del original, el traductor y el lector, entre él como adulto y todas sus vivencias, su experiencia lectora, todo su mundo interior y anterior. El traductor no puede ignorarse, olvidarse de sí mismo, autodestruirse. El texto necesariamente está tocado por ese “paso del mar Rojo”, por los “prejuicios” que conlleva la interpretación (Ríos Vicente: 99). Siempre existirán unos límites que vendrán dados por el mismo texto y por ese sentido especial y experiencia del propio traductor, que no será un rival del autor ni el Drácula que se alimenta de él (S. Bassnett 1990), pero tampoco el vasallo arrodillado ante su amo el Original (Rosetti). Sabemos que no es una tarea fácil, pero éste es el reto que se le plantea a cada traductor. Los textos, en palabras de África Vidal, de la Universidad de Salamanca, están abiertos a muchas interpretaciones, pero no a la sobreinterpretación. Al traducir no podemos obviar la subjetividad, pero tampoco debemos imponer nuestra subjetividad (Vidal 1998).

Ya no podemos limitarnos a buscar la equivalencia entre el texto original y la lengua terminal o meta. Hoy en día hay que plantear cuestiones que nos hagan reflexionar sobre los problemas culturales e ideológicos que acompañan a todo acto de traducción: por qué una editorial elige un texto o un autor y no otro; qué estatus tiene un texto en la cultura original y cuál tiene o va a tener en la terminal; cómo influyen las normas de traducción de este país en concreto, cómo influye la ideología social y política del propio traductor. La traducción no existe como algo aislado, interfiere con otros sistemas: políticos, culturales, editoriales, comerciales, personales, etc.

Frente a la noción del Original único, de la intención del autor como único acercamiento al texto, se da paso a las diferentes interpretaciones de ese mismo texto, a la aparición de diversas traducciones, según el traductor que no es otra cosa que un ser

humano de su tiempo, distinto de otros anteriores y posteriores. Sabemos y somos conscientes de que esta forma de entender la traducción es arriesgada, provocadora y por tanto muy criticada, pero es mucho más interesante desde el punto de vista del estudioso e investigador.

Usando una metáfora de la compañera África Vidal de la Universidad de Salamanca:

La traducción es como las olas...si las observamos podemos apreciar los aspectos complejos que concurren a formarlas y otro igualmente complejos que provoca. Estos aspectos varían continuamente, razón por la que una ola es siempre diferente de otra ola; pero también es cierto que cada ola es igual a otra, aunque no sean inmediatamente contigua o sucesiva; en una palabra, hay formas y secuencias que se repiten, aunque estén distribuidas irregularmente en el espacio y en el tiempo...

Nuestra intención al mostrar estos dos ejemplos bien diferentes no ha sido tanto provocar sino comentar y compartir tendencias, variantes u opciones de traducción que nos han hecho reflexionar. Podemos aceptar estas versiones o no, pero creo que no nos dejan indiferentes, por tanto Lefevere tenía razón al decir que las reescrituras nunca son gratuitas, que manipulan y son efectivas.

Como comentamos al principio de nuestro trabajo: *Hablar nunca es neutro y traducir lo es mucho menos.*

Bibliografía

- R.Alvarez/A.Vidal (eds.) 19-- *Translation, Power, Subversion*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Arrojo, R. 1999. Interpretation as Possessive Love. S. Bassnett (ed.).141-161.
- Arrojo, R. 1995. The Death of the Author and the Limits of the Translator's Visibility. M. Snell-Hornby (eds) *Translation and Intercultural Communication*. 147-163. Amsterdam: John Benjamins.
- Bassnett, S. 1994. The Visible Translator. *In Other Words*. Nº 4.11-15.
- Bassnett, S (ed.) 1998. *Post-colonial Translation*. London: Routledge
- Clancy,T. y Pieczenik,S. 1999. *Op-Center. Balance of Power*. London: Harpercollins.

- Clancy, T. y Pieczenik, S. 1999. *Op-Center. Equilibrio de poder*. Barcelona: Planeta.
(Trad. Victor Pozanco).
- Hermans, T. 1996. Norms and Determinations of Translation: A Theoretical Framework. R. Alvarez y A. Vidal (eds.) 25-51. Clevedon: Multilingual Matters
- Lefevere, A. 1992. *Translation, History and Culture. A Sourcebook*. London: Routledge.
- Lefevere, A. 1992. *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London: Routledge.
- Martín, R. 2001. *Traducción y corrección política: interrelaciones teóricas, reescrituras ideológicas, trasvases culturales*. Tesis doctoral inédita. Universidad de Salamanca.
- Navarro, J. 1999. Delirio español por Tom Clancy. *EL PAIS*, 27 de febrero 1999.
- Parcerisas, F. 1997. Lo que se gana en la traducción. *Donaire*, N° 8.54-61.
- Pascua, I. y Bravo, S. 1999. El traductor: intermediario visible. *Anovar/anosar*. Universidade de Vigo. 163-169.
- Pascua, I. y Marcelo, G. 2000. La traducción de la LIJ. *CLIJ*, N° 123, enero 2000. 30-36.
- Pascua Febles, I. 2000. *Los mundos de Alicia, de Lewis Carroll. Estudio comparativo y traductológico*. Servicio de Publicaciones Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Pascua Febles, I. El intervencionismo del traductor al traducir referencias culturales. *Global Links, Linguistic Ties*. New York University. John Benjamins (en prensa).
- Paz, O. 1990. *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets.
- Ríos Vicente, J. 2001. Hermenéutica y traducción. *Insights into Translation III*. A Coruña: Universidade A Coruña. 85-102.
- Venuti, L. 1995. *The Translator's Invisibility. A History of Translation*. London: Routledge.
- Vidal, C. A. 1998. *El futuro de la traducción*. Valencia: Institució Alfons el Magnànim.

METÁFORA LORQUIANA EN TRADUCCIONES ANGLOSAJONAS

Tania Ramírez García

IBAD Las Palmas

Resumen

Puesto que la cultura es el conjunto de realidades materiales y espirituales que rodean al individuo y cada cultura conceptualiza en función de esas realidades, en muchos casos, la metáfora lorquiana, creada, como el mismo autor afirma, a través de la vista, oído, tacto, etc., perderá las implicaturas culturales al trasladarla a la cultura anglosajona, si el destinatario meta no dispone de toda esa información visual, auditiva, olfativa, táctil, histórica, religiosa, etc., que ha inspirado el universo metafórico de Lorca.

Abstract

As culture is the sum total of the material and spiritual realities around us. Each culture conceptualises these realities in its own way. Thus, metaphor in the work of García Lorca, was created, in the words of the author himself, through sight, hearing, touch and the other senses. Such metaphor invariably loses cultural implications when translated into English, if the target language culture does not have this visual, auditory, smell, tactile, historic, religious elements that inspired the writer's metaphoric universe.

“La hija directa de la imaginación es la metáfora”, dice Lorca en *La mecánica de la poesía* (1997: 109). Y añade: "La imaginación aunque creamos lo contrario, tiene poco campo de acción, es demasiado vertebrada y está vencida en todos los momentos por la bella realidad visible". Si tenemos en cuenta las palabras de Lorca, podemos decir que la metáfora poética es una mezcla de lo imaginado y lo real, es decir, el autor se sirve de la realidad para su inspiración metafórica como vemos en el siguiente ejemplo, entre muchos: "Un silencio hecho pedazos / por risas de plata nueva". (*Canción de Primavera*, 1997: 70).

En esta misma conferencia Lorca sostiene, que "un poeta tiene que ser profesor en los cinco sentidos corporales. Los cinco sentidos corporales en este orden: vista, tacto, oído, olfato y gusto. Para poder ser dueño de las más bellas imágenes tiene que abrir puertas de comunicación en todos ellos" (Lorca, *ibíd*: 1.312).

En efecto, las metáforas lorquianas, en muchos de los casos, están inspiradas en la realidad que rodea al poeta, consiguiendo, a veces, verdaderas imágenes plásticas, surrealistas. En el *Romancero Gitano* Lorca utiliza para transmitir sus ideas elementos míticos, simbólicos, religiosos, históricos, además de las imágenes visuales, auditivas, táctiles, etc., que la realidad le sugiere como ocurre en el texto metafórico siguiente:

*Olalla muerta en el árbol.
Tinteros de las ciudades
vuelcan la tinta despacio.
Negros maniqués de sastrería
cubren la nieve del campo
en largas filas que gimen
un silencio mutilado. (Martirio de Santa Olalla, Romancero Gitano.vv. 56-62)*

Casi podemos ver cómo todo el mundo se va cubriendo de negro en contraste con el blanco de la nieve, así como podemos oír los lamentos por el martirio de la joven Olalla.

La metáfora lorquiana es una metáfora de autor, polifuncional, críptica y, en muchos casos, un tropo textual, cuyo sentido lo adquiere en el co(n)texto. De forma aislada no tiene sentido. Tenemos que conocer muy bien los factores tan importantes de la situación comunicativa como son: conocimientos del autor, su idiolecto, su forma de pensar, sus valores, todo su entorno político, social, religioso, geográfico, etc., para acercarnos a su forma de conceptualizar, ya que, como dice Rodríguez Monroy, conceptualizamos de acuerdo a las realidades de nuestro entorno. Estas realidades que rodean al individuo conforman su cultura y que Lledó (1994) define como "una energía, ojos que sepan dialogar con ese mundo exterior que se nos acerca o al que nos acercamos". Toda experiencia implica presuposiciones culturales. Podemos decir que la cultura abarca todos los ámbitos de la sociedad: histórico, político, religioso, sociológico y de cualquier otra índole incluyendo, naturalmente, la lengua. Según Nida: "[...] *culture cannot succeed without language and language is only relevant in terms of its capacity to reflect the culture*" (Nida, 1996: 32).

Si bien es cierto que la cultura suele tener un carácter local, propio de una zona geográfica limitada, y así, hablamos de cultura andaluza, catalana o valenciana, también lo es que la lengua, a menudo, no respeta los límites espaciales, desborda fronteras como ocurre con la lengua inglesa, que se habla en muchos países con culturas diferentes: británica, norteamericana, canadiense, australiana y otros. Una misma lengua, en efecto, puede pertenecer a culturas diferentes que van creando sus propias normas de comportamiento verbal. Es también, el caso del español de las Islas Canarias donde se usa, por ejemplo, *ustedes* por *vosotros*, o de algunos países suramericanos donde el verbo *coger* tiene connotaciones sexuales, por poner un ejemplo.

El comportamiento verbal del individuo siempre está relacionado con las normas que le impone su cultura en sus diferentes aspectos. Y, aunque el idiolecto de un poeta es

único, *sui generis*, tampoco él puede transgredir esas normas hasta tal grado que su obra resulte incomprensible en su propia cultura.

Si desconocemos las realidades extralingüísticas que rodean al emisor de un texto (relevantes para su comprensión), aunque hablemos la misma lengua, la comunicación no tiene éxito. Esta circunstancia se aprecia claramente en las metáforas de Lorca cuyos conceptos están basados en elementos culturales. Por ejemplo, cuando Lorca dice "morena de maravilla" (*San Gabriel*, v.44, *Romancero Gitano*) al referirse a la Virgen de los Reyes, está usando el concepto de belleza andaluz, morena es sinónimo de guapa. Sin embargo, el concepto de belleza anglosajón es bien diferente: una mujer rubia, blanca. Lo comprendió muy bien Campbell traduciéndolo como "*brown beauty of the gipsy kind*". Veamos otro ejemplo: Lorca dice de su personaje "va a Sevilla a ver los toros" (*Prendimiento de Antoñito el Camborio en el camino de Sevilla*, v.4) con la intención de definirlo como amante de un espectáculo maravilloso. Havard lo traduce "*heads for bullfights in Seville*", sin embargo, el concepto de la corrida en la cultura británica es diferente, es algo sanguinario y detestable por lo que el destinatario meta podría tener un concepto negativo del personaje. De ahí que debemos tener un conocimiento profundo de la cultura del autor, de su momento histórico, de su vida, de su idiolecto personal y de su forma de conceptualizar para llegar al sentido metafórico de su obra, requisito indispensable para realizar la traducción. Para Rodríguez Monroy (1999), el acto de traducir es la interpretación de la cultura tal como se manifiesta en un discurso. Entendiendo así la traducción podemos considerar al traductor como intermediario entre dos culturas para cuya función ha de tener un gran dominio de ambas.

El factor cultural es muy relevante en la comunicación intercultural (Nida, *op.cit.*) y constituye una gran dificultad para el traductor. Esto lo vemos claramente al analizar las diferentes traducciones de la metáfora lorquiana basada en conceptos culturales: en muchos casos el traductor desconoce la cultura y traduce sólo el elemento semántico perdiendo el sentido del TO.

Es importante tener en cuenta esta interdependencia entre lengua y cultura, no sólo en la traducción de la metáfora poética cultural, sino también al analizar sus diferentes traducciones, para poder evaluar la opción traductora, puesto que, como hemos dicho, una misma lengua se puede hablar en diferentes culturas.

Esto explica la importancia que para la traducción de un texto tiene la situación comunicativa, tanto la del TO como la del TM, incluidas las normas de comportamiento verbal de los comunicantes.

También importan los comentarios del traductor de los textos poéticos; en muchos casos, sin la ayuda de éstos resulta imposible que el destinatario meta llegase a comprender las metáforas. Aunque no consideramos que los comentarios sean la mejor solución al problema, es así como algunos traductores ayudan al destinatario a comprender las metáforas más crípticas de Lorca. Veamos lo que ocurre con las traducciones del texto metafórico siguiente:

TO

Y el obispo de Manila

ciego de azafrán y pobre,

dice misa con dos filos

para mujeres y hombres. San Miguel. Granada (vv.41-42)

Este es un fragmento que aparece casi al final del romance de *San Miguel* donde se describe la romería que se celebraba, y con menos auge todavía hoy, en Granada el 29 de septiembre. El texto describe el ambiente festivo de la romería, el paisaje en el que tiene lugar, así como las diferentes clases sociales que allí se reúnen: "manolas comiendo semillas de girasoles, altos caballeros y damas de triste porte" (vv.33-38). Según el propio autor, este romance es Granada vista desde el Cerro del Aceituno. En la romería no falta la jerarquía eclesiástica, con el "obispo de Manila" en alusión a tiempos pasados, cuando el obispo de Granada tenía entre sus títulos el de obispo de Manila (cf. García-Posada, *ibíd*: 148). Expresa cierta decadencia y nostalgia de tiempos mejores que enlaza con la nostalgia de las mujeres ("damas de triste porte/ morenas por la nostalgia/ de un ayer de ruseñores", vv.38-40). Como las metáforas de Lorca son polifuncionales, intuimos que además de la alusión histórica, hay cierta ironía en el contraste del título de obispo y su pobreza, aunque puede que sea pobreza espiritual lo que quiere expresar el poeta. Esta última idea está reforzada en el postexto donde Lorca dice que en la misa hay diferencia de trato entre hombres y mujeres ("misa con dos filos"). Es un marcador evaluativo que expresa la actitud negativa de Lorca ante esta postura desigual de la Iglesia para con las mujeres y para con los hombres. La ceguera de azafrán, según García-Posada, alude a sus ojos

envejecidos, pero también se puede interpretar como una ceguera metafórica lo mismo que su pobreza. También en Andalucía se suele utilizar la palabra "ciego" para decir que una persona está harta (está ciego de vino). Estar "ciego de azafrán" podría significar que sólo come caldo de azafrán porque no tiene otra cosa que comer. En todo caso, es una metáfora cargada de implicaciones culturales.

Veamos qué solución han dado los traductores británicos a esta metáfora:

TM 1

*And the bishop of Manila,
poor, blind with saffron,
says a double-edged mass
for men and women. (Williams)*

TM 2

*And the bishop of Manila,
saffron blind, and poor,
says mass with a double edge,
one for women, one for men. (Havard)*

TM 3

*And the bishop of Manila, saffron blind and poor,
says a two-edged Mass
for the men and women. (Kirkland)*

Como podemos observar, todos los TMs recogen de forma literal "the bishop of Manila". Ninguno de los traductores ha esclarecido esta alusión a Manila ya sea desde una óptica histórica de nostalgia, o de la ironía. No han logrado recoger su carga informativa. El lector del TM no comprenderá esta alusión histórica; para captar su sentido, el destinatario debería poseer ciertos conocimientos históricos, de lo contrario tampoco comprendería la insinuación o referencia que hace Lorca a la solemnidad pasada de los títulos, frente a la más modesta realidad actual, idea reforzada con la metáfora siguiente "ciego de azafrán". Havard (TM2) añade un comentario en el epílogo con la intención de informar al lector meta,

The gentry are nostalgic for their youth or past loves (nightingales), and possibly, as Ramsden suggests, for the days of Spain's glory (Manila, capital of the Phillipines was lost with the last shreds of empire in 1898) (Havard, op.cit.: 141).

Pero una cosa es añadir cierta información sobre el obispo de Manila, que ciertamente ayuda al lector del TM, y otra, bien diferente, es que el TM lleve, de por sí, la carga informativa relevante para el TO. La interpretación de Havard, aunque diferente a la nuestra, es admisible, no es descartable: en una metáfora puede haber tantas interpretaciones como lectores. La mención del "obispo de Manila" se inscribe muy bien en esta interpretación, pero una cosa es que el traductor comprenda lo implícito de una metáfora cultural, y otra cosa es que lo haga comprender al destinatario meta.

Kirkland TM3, a juzgar por su comentario, parece estar bien informado: "*The bishop of Manila was one of the titles held by the Bishop of Granada*" (Kirkland, op.cit.: 828), pero no supo plasmar esa información en el TM, le faltó valor para transformar la semántica del TO.

En lo que se refiere a la metáfora "dice misa con dos filos / para mujeres y hombres", que expresa la diferencia de criterio que utilizaba la iglesia con los hombres y con las mujeres, sólo el TM2, con "*one for women, one for men*", recoge su sentido. Havard además ofrece un comentario que apoya esta idea:

The double-edged Mass given by the bishop one for women, one for men, typifies the Church's separation of the sexes and its rather different attitudes towards them (ibíd: 141).

Veamos qué solución se ha dado al problema para la cultura norteamericana:

TM 4

*And the bishop of Manila, poor,
Dazed by his saffron train,
Says Mass with double cutting edge
For women and for men. (Cobb)*

Cobb no sólo no recoge el sentido metafórico de la alusión histórica sino que ni siquiera la comprende, a juzgar por el comentario:

As a specific note, the poet sets down that the bishop, who is poor, is from Manila; we assume that the Andalusian is so ill-suited to being a bishop that an alien must be imported (op.cit.: 80).

Es una prueba bastante evidente de la importancia de los conocimientos extralingüísticos para la interpretación del sentido del TO.

Cobb crea una metáfora nueva "*dazed by his saffron train*" con el sentido de "dislumbrado por el brillante colorido de la cola de la capa de las grandes solemnidades". Esta interpretación nos parece inadecuada por las siguientes razones: Lorca trata de acentuar la pobreza de la Iglesia en dos sentidos, el material, económico (ya no es como antes, cuando fue obispo de Manila) y el espiritual (trata de modo diferente a los hombres y a las mujeres). Aunque también podría aceptarse esta versión de Cobb desde el punto de vista del contraste puesto que con "*double cutting edge*" puede que el destinatario meta capte la intención de Lorca.

Concluyendo podríamos decir que ninguno de los traductores logró expresar el sentido metafórico de este fragmento del texto, perdiendo el sentido de la alusión al "obispo de Manila", y por consiguiente la carga evaluativa (irónica) del texto. Al igual que en otras metáforas lorquianas, la semántica del texto está bastante lejos de su sentido y, por tanto, para hacer llegar éste al destinatario meta que desconoce la realidad, parece necesario cambiar la semántica de la metáfora en el TM de forma que ofrezca cierta información, aunque sin olvidar que Lorca utiliza la compresión como recurso artístico, como en el caso de "Obispo de Manila" en el que tres palabras reflejan todo un hecho histórico.

La metáfora "dice misa con dos filos", sólo los TM2 y TM4 recogen la intención del autor utilizando, en ambos casos la ampliación semántica. En el caso del TM2 añade "*one ... one*" y en el TM4 "*cutting*".

Nosotros, teniendo en cuenta lo que nos parece mejor de todos los TMs, ofrecemos una versión añadiendo una variante en el primer verso, que aunque no recoja del todo la intención del autor, al menos, no confunde al destinatario meta.

*The so called bishop of Manila,
old man and poor,
says mass with double edge
one for women, one for men.*

Bibliografía

- Bravo Utrera, S. 2000. La traducción en los sistemas culturales: encrucijada, remodelación y creatividad. *Actas del X Encuentro Internacional de Traductores Literarios*. México.
- Cobb, C.W. 1983. *Lorca's Romancero Gitano. A Ballad Translation and Critical Study*. University Press of Mississippi. Jackson.
- García Lorca, F. 1997. *Obras completas: Vol. I Poesía; Vol. III Prosa*. Madrid: Galaxia Gutenberg. Círculo de Lectores. Ed. de Allen.
- García Posada, M. 1988. *Federico García Lorca. Primer Romancero Gitano. Llanto por Ignacio Sánchez Mejías*. Madrid: Ed. Castalia.
- Gibson, I. 1988. *Federico García Lorca vol. I De Fuente Vaqueros a Nueva York (1898-1929)*. Vol II, *De Nueva York a Fuente Grande: (1929-1936)*. Barcelona: Grijalbo.
- Gibson, I. 1998. La breve vida de un poeta genial. *El País semanal*, nº 1114, 1 de febrero.
- Havard, R.G. 1990. *Federico García Lorca. Gypsy Ballads. Romancero Gitano*. England: Aris & Phillips-Warminster.
- Kirkland, W. 1991. The Gypsy Ballads. En *Collected Poems, vol. II*, Ed. Maurer Christopher. New York:
- Lakoff, G. & Johnson, M. 1980. *Metaphors We Live by*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lvovskaya, Z. 1997. *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Lingvistica y Método Ediciones.
- Rodríguez Monroy, A. 1999. *El Saber del Traductor. Hacia una Ética de la interpretación*. Montesinos.
- Williams, M. 1992. *Federico García Lorca. Selected Poems, Bilingual Spanish-English Edition*. Newcastle upon Tyne: Bloodaxe Books.

TRADUTTORE PECCATORE: LA SINECURA DEL TRADUCTOR LITERARIO

José Manuel Rodríguez Herrera

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

*De las traducciones literarias vertidas "en su acepción más escatológica" al español se pueden derivar algunas conclusiones aleatorias: en la obra de Shakespeare, por ejemplo, apenas se dan la polisemia, ni la homofonía, ni la homografía, ni el double entendre; el estilo de Jonathan Swift es plano y superficial; Poe es un escritor morboso sin apenas profundidad analítica en los actos grotescos que describe; y, por último Fitzgerald seguramente viajó a Andalucía "aspecto que, por cierto, no figura en su biografía", viaje que lo inspiró de tal manera que se atrevió a imitar el genuino acento andaluz en una obra tan genuinamente neoyorquina como *The Great Gatsby*.*

Sin que sirva esto de bula a los traductores literarios, no es menos cierto que las estrategias traductológicas que históricamente ha propuesto la Teoría de la Traducción Literaria son o bien inapropiadas o, en el menos leve de los casos, insuficientes. Las que pertenecen a este último ámbito, si bien más eficaces que las anteriores, no son aún lo suficientemente elásticas como para responder adecuadamente a las diversas variables de la traducción literaria. De las teorías traductológicas propugnadas en las últimas décadas, la textología contrastiva es la que más se acerca por defecto a cierta rigurosidad interdisciplinar por su amalgama de ramas lingüística. La teoría desarrollada por Even Zohar sí parece considerar la dinámica inherente a toda transferencia cultural. La inserción de un texto literario cualquiera en otra cultura provoca necesariamente una convulsión en la cultura literaria de adopción. Sin embargo, y dada la complejidad propia de todo texto literario, quizás la conjunción de la textología contrastiva y las leyes de transferencia literaria aún no sean suficiente para garantizar la adecuación de las estrategias traductológicas. La transferencia literaria no sólo se produce en un terreno intercultural sino también dentro de la producción literaria del propio autor. Corresponde pues al traductor literario una ardua labor de investigación diacrónica y sincrónica de la producción literaria de dicho autor. Sólo gracias a esa investigación, el traductor literario se podrá dotar de una conciencia de la intención, esto es, de una conciencia de los artefactos ideológicos presentes en el texto pues éstos probablemente se hayan producido de manera similar en otras obras del mismo autor. Ningún texto es inocente; tampoco lo es el autor y aún menos el traductor. Y puestos a pecar es siempre más conveniente hacerlo en el espíritu y en la letra.

Abstract

*In a random survey we find a random collection of the most scatological Spanish versions of Shakespeare's work, for example, we barely find polysemy, nor homophony, nor homography, nor even a double entendre; the style of Jonathan Swift is flat and facile; Poe is a morbid writer lacking analytical depth in the grotesque acts he describes; and, finally Fitzgerald surely visited Andalusia though, this detail is not mentioned in his biography as he was given a genuine Andalusian accent for this very New York work *The Great Gatsby*.*

Though we do not intend to give literary translators undo license, it seems apparent that the translation strategies historically advocated by literary translation theory are, in many cases, insufficient. Translators need to be more flexible than before, and although some have begun to respond appropriately to these demand there is still work to be done. The theories put forth in recent decades, contrastive textology and comparative discourse analysis in applied linguistics are perhaps the most effective incorporating classic rhetoric, stylistics, exegesis, semiotics, pragmatics, discourse analysis, text grammar and other disciplines. Putting any literary text into another culture calls for a certain amount of

convulsion in the target culture. However, and given the complexity of all literary texts, perhaps the merging of contrastive textology and laws de literary transference are not sufficient to ensure translation strategies. Literary transference is not limited to intercultural areas but also to the literary output of the author in question. Literary translators have an arduous task of diachronic and synchronic research into the author. Only by undertaking this investigative work, can the literary translator manage to provide an ideological base to text in question similar to what the author intended. No text is pure; nor the author and the translator cannot pretend to be either. And if we are to sin, it's best to do it with the same spirit and to the letter.

En *El nombre de la rosa* de Umberto Eco se dan cita toda una pléyade de monjes medievales con una íntima y ambigua atracción por ciertas perversiones. Lo que es difícil establecer es si esa atracción por el pecado era efecto de sus muchas horas dedicadas a la traducción de los clásicos en bibliotecas y salas de lectura o, más bien al contrario, si era la congénita atracción perversa lo que les llevaba a traducir compulsivamente. El epigrama latino TRADUTTORE TRADITORE inventado, azares del destino, por los mismos monjes que traducían (*ora et labora*) inaugura así una liturgia del pecado traductológico que, según es mi criterio, lejos de intimidar al traductor y a la teoría traductológica debiera incitarlo a hacer más abundamiento del acto pecaminoso. Un breve repaso a la teoría traductológica sobre el pecado de traducir basta para evidenciar que, muy al contrario, el sentimiento de culpa aún sigue muy arraigado en la teoría traductológica.

Luis Leopoldo María Panero, teórico de la traducción sólo por azar, es uno de los pocos que ha osado apropiarse de la liturgia TRADUTTORE TRADITORE para mayor abundamiento, es decir, para reconocer, que “la per-versión es la única traducción literal, o mejor dicho fiel al original: y eso lo logra mediante un adulterio, mediante su ‘aparente’ infidelidad”(Lear 1972: 17). Término espacial en su etimología, la "per-versión" no refería a otra cosa más que a "la colocación de una cosa de un sitio a otro": una mera traslación. Por contaminación del efecto con la causa, de cierta confusión del resultado de esta nueva colocación o traslación con la causa en sí (la mera traslación) "perversión" pasó a significar "una perturbación del orden o estado de las cosas". No le falta pues razón etimológica, entre otras, a Panero cuando dice que la traducción es una “per-versión” y el traductor un “per-vertidor”.

Javier Marías, otro per-vertidor confeso, reconoce por ejemplo haberse tomado ciertas licencias perversas (adúlteras en este caso) en su traducción al castellano de *Tristram Shandy*, traducción merecedora del Premio Nacional de Traducción.

Confieso, en cambio, que al mismo tiempo que hay en la traducción algunas infidelidades notorias (tales como la adicción o supresión de un adjetivo, por ejemplo), que, sin embargo, no pertenecen al orden del capricho; están justificadas por una cuestión de ritmo, esencial en la novela de Sterne, y, sin estas ligeras libertades, dicho ritmo podría haberse visto gravemente alterado o trastocado al verter el texto al castellano. (Sterne 1997: 29)

Javier Marías justifica sus infidelidades en esta traducción “por una cuestión de ritmo”; se vierte así o per-vierte (del latín ‘per-vertire’, pasar una cosa de un sitio a otro) al texto castellano el ritmo de la prosa de Sterne en *Tristram Shandy*. La per-versión del ritmo original de Laurence Sterne al texto castellano, la per-versión de un ritmo prosístico original, hace que éste pase a formar parte del polisistema de la literatura traducida al castellano como una nueva colocación; si la per-versión se realiza adecuadamente (cual es el caso de Javier Marías), el efecto acaba por confundirse con la causa, y la perversión (sin guión) pasa a ser completa en su significación; esto es, no sólo un vertido de un sitio a otro [causa] sino también transgresión o perturbación del orden o estado de las cosas [efecto]. En el caso del texto traducido por Marías, la transgresión o perturbación del estado de las cosas viene dado por la colocación en el polisistema de la literatura traducida al castellano (el polisistema de las relaciones diacrónicas y sincrónicas entre las obras literarias traducidas al castellano) de un ritmo prosístico original (no registrado en el polisistema de la literatura traducida). El polisistema habrá por tanto de modificar su composición estructural para acomodar el nuevo vertido.

Pero tanto abundamiento en la perversión traductora sugiere el siguiente silogismo: si la per-versión, como dice Panero, es “la única traducción fiel al original”, ¿no será que lo que se tiene que per-vertir, el original, ya tenía naturaleza perversa en su propio polisistema? ¿Por qué no se tiene en cuenta la perversión original en las teorías traductológicas? ¿Por qué no hablar

del primer pecado, del pecado original, y de su permanencia en la traducción? (No me refiero *strictu sensu* a que el traductor se tenga que ganar el pan con el sudor de la frente). ¿No sería esta la sinecura del traductor literario? ¿Por qué no reconocer que el texto literario también tiene, en su origen, inclinaciones perversas: la desviación, siempre intencionada, del orden natural, la transgresión de normas de estilo, de linealidad cronológica, normas narrativas, convenciones lingüísticas... Decir que el autor no siempre confiesa abiertamente su perversión literaria no es un argumento exculpatorio; si bien es cierto que en muchos casos el autor se niega a confesar abiertamente su perversión, el estigma de la perversión, el estigma de la desviación, está siempre encriptado en la retórica del texto, envuelto en la carnalidad de sus palabras.

El método ideal de traducción literaria quizás debiera hacerse por ello a imitación de las artes indagatorias del confesor espiritual. Y hablo de lo estrictamente metodológico porque en el ritual de la confesión el confesor adquiere un conocimiento exhaustivo del acto impuro sólo si se sirve de los métodos más sutiles de indagación, métodos que lo ayudan a adentrarse en el alma perversa del pecador y sacarle la confesión; pero la metodología confesional no puede tener grietas: persuadirlo para que confiese lo que sabe no es suficiente, hay que hacer que lo confiese todo, lo que está en su consciente y lo que aún está inaccesible en su inconsciente, y todo esto con abundamiento de detalles. No sólo se trata de identificar el pecado sino de adivinar también el modo en el que y por el que éste se manifiesta. Por eso el confesor no desdeña ni una sola palabra del discurso que le llega a sus oídos, ni siquiera cuando éste es sólo un susurro monótono, y todo lo somete a un metódico juicio: la retórica del confesante, las tautologías, la preferencia de éste por ciertos términos, las contradicciones, si las hubiera, en su discurso, los deslices del subconsciente, los vacíos del discurso, las omisiones intencionadas. Todo elemento del discurso es, a oídos del confesor, culpable hasta que no se demuestre lo contrario. Todos los métodos hermenéuticos se subordinan así a una única garantía: una interpretación sostenible del discurso confesional. Y digo una interpretación sostenible porque como sentencia Eco en *Interpretación y sobreinterpretación* “entre la inaccesible intención del autor y la discutible intención del lector, existe la transparente intención del texto, que desapueba una interpretación insostenible” (1997: 92).

Pero a diferencia del confesor espiritual, el traductor literario tras oír al texto en confesión no pronuncia el *ego te absolvo*; por causa de abundamiento o exceso indagatorio en la perversión original, el traductor literario, confesor de poca fe, se siente íntimamente atraído no tanto por el acto pecaminoso en sí sino por su *modus operandi* y, especialmente, por la retórica carnal en la que éste se confiesa. Decía José Angel Valente que “sólo se llega a ser escritor cuando se empieza a tener una relación carnal con las palabras”(2000: 11). No debiera ser distinta pues la lascivia perversa del traductor; parafraseando a Valente, sólo se llega a ser traductor cuando se empieza a entender esta perversión, esto es, cuando se empieza a tener una relación carnal con las palabras y con el pecado que se oculta detrás de estas. Pero para que el traductor pueda tener esa relación carnal con las palabras es necesario una hermética, una metodología confesional que le avale una interpretación sostenible del pecado carnal y sus intenciones. Esta metodología confesional tiene necesariamente que recomendar un conocimiento de los pecadores, a quienes el confesor ha de oír reiteradamente en confesión, y de sus artes pecatorias. También es responsabilidad de esta metodología recomendar la empatía con el confesante y con su discurso. Esta empatía, la empatía que el confesor ha de sentir por el confesante, es, hasta cierto punto, razonable. A fuerza de hacer logros por acercarse a su confesante, entenderlo, identificarse con él, con su pasado, con su lengua, con sus circunstancias particulares, el confesor acaba seducido por el pecado o, más que por el pecado *per se*, por la retórica carnal del pecador, de igual modo que el traductor es seducido por lo que le saca al texto en confesión e inducido por éste a cometer pecado de pensamiento, palabra, obra y (no u) omisión.

Un ejemplo de lo anterior: En “Pierre Menard autor del Quijote” Borges refiere el método de identificación del que se vale Pierre Menard para escribir no otro Quijote sino *El Quijote* (¿No debiera ser esta la empresa del traductor de la obra literaria?). El método que se propone Pierre Menard deja bien a las claras que el confesor, o quizás sería mejor decir a estas alturas el traductor confeso, ha de pecar también de pensamiento, palabra, obra y (no u) omisión.

El método inicial que imaginó era relativamente sencillo. Conocer bien el español,

recuperar la fé católica, guerrear contra los moros o contra el turco, olvidar la historia de Europa entre los años de 1602 y 1918, *ser* Miguel de Cervantes. (Borges 1992: 35)

¿No será esta intencionada analogía en el pecado con el pecador la evidencia de la perversidad traductora? Digo esto porque el traductor confeso peca con conocimiento de causa, con pleno conocimiento de la naturaleza perversa del acto que se propone, y aún así, esquizofrénico y obsesivo compulsivo, persevera en su perversión. Pierre Menard peca perversamente de pensamiento (imagina un método inicial para suplantar a Cervantes y escribir el Quijote), palabra (conocer bien el español), obra (guerrear contra los moros o contra el turco) y omisión (pretende olvidar la historia de Europa entre los años 1602 y 1918).

En una obra posterior, *El hacedor*, Borges plantea una hipótesis traductológica aún más perversa: el descubrimiento de un texto arábigo del Cide Hamete Benengeli, autor original de *El Quijote*, en el que se lee cómo Don Quijote, en uno de sus muchos combates caballerescos, da muerte a un hombre. Tras la hipótesis preliminar, Borges formula tres conjeturas o contestaciones posibles, y una ulterior a modo de epílogo.

Queda otra conjetura, que es ajena al orbe español y aun al orbe de occidente y requiere un ámbito más antiguo, más complejo y más fatigado, Don Quijote —que ya no es Don Quijote sino un rey de los ciclos del Indostán— intuye ante el cadáver del enemigo que matar y engendrar son actos divinos o mágicos que notoriamente trascienden la condición humana. (Borges 1992: 388)

La hipótesis que Borges formula tiene una translación paralela a la metodología de la traducción literaria. El traductor, si es verdaderamente perverso, se vale de un proceso intuitivo similar al de Don Quijote e intuye de igual modo ante el cadáver del texto original que “matar y engendrar son actos divinos o mágicos que notoriamente trascienden la condición humana”. No obstante lo expresado en la conjetura, el traductor de textos literarios desafía a los dioses, y reniega de su condición humana —acaso por un instante— para así poder engendrar un nuevo texto dando muerte a otro texto. Panero, siempre lúcido en su locura, dice muy a propósito que

“el traductor es propiamente el único escritor original, si es verdad que lo que escribe sea el último libro y éste es el primero que se haya jamás escrito” (Lear 1972: 18). Pero las posibles analogías con la conjetura no se agotan en este punto. Hay aún otra analogía que se deriva del final de la hipótesis borgiana. Si Don Quijote como dice Umbral en su discurso de aceptación del Premio Cervantes “se inventa pasiones para ejercitarse”, el traductor también se inventa utopías (su divinidad, y su inmortalidad) para ejercitarse. Pierre Menard, escritor quijotesco, reconoce de igual modo lo utópico de su empresa: “mi empresa no es difícil, esencialmente”, escribe Pierre Menard en su carta, “me bastaría ser inmortal para llevarla a cabo” (Borges 1992: 35).

Pero, volviendo a la analogía muerte y traducción, ¿a quién habrá de dar muerte el traductor literario? ¿Cómo poder hacerlo y a un tiempo ocultar tamaña infamia a los ojos de los demás? ¿Qué perverso método habrá de seguirse?

La primera pregunta tiene una respuesta de doble articulación: en primera instancia, el traductor tiene que deshacerse de la incómoda presencia del autor. Análoga intuición es la de Pierre Menard: “ser en el siglo XX un novelista popular del siglo XVII le pareció una disminución. Ser, de alguna manera, Cervantes y llegar al Quijote le pareció menos arduo, —por consiguiente, menos interesante— que seguir siendo Pierre Menard y llegar al Quijote a través de las experiencias de Pierre Menard” (1992: 35); en segunda instancia el traductor literario tiene que borrar el rastro de la literalidad original —habrá de recordarse a este punto que la traducción es perversa también por cometer adulterio con la aliteralidad, por no serle fiel a lo literal. Entre otras cosas, la fidelidad a la literalidad, como dice Octavio Paz “no es una traducción” (1991: 66).

La segunda pregunta puede responderse en clave literaria remitiendo los métodos de emparedamiento de cadáveres que abundan en los relatos de Edgar Allan Poe. En su ominoso relato “The Black Cat”, un psicópata desquiciado procede a ocultar el cadáver de su mujer, a quien ha asesinado de un hachazo, tras las paredes del sótano a la manera de los monjes en el medievo, “*as the monks of the Middle Ages are recorded to have walled up their victims*”. El método funerario del psicópata enterrador no tiene desperdicio para la teoría traductológica: “*I made no doubt that I could readily displace the bricks at this point, insert the corpse, and wall*

the whole up as before, so that no eye could detect anything suspicious” (Poe 1996: 195).

¿Fueron por un azar del destino los mismos monjes que emparedaban a sus víctimas los que acuñaron el epigrama latino Traduttore Traditore? No sería de extrañar, “al destino”, como dice Borges, “le agradan las repeticiones, las variantes, las simetrías” (1992: 387). El rito funerario se ejecuta metódicamente en el relato de Poe: primero se retiran los ladrillos del sitio, se mete el cadáver en la oquead, se sella esta con un muro, y todo sin que nadie detecte nada sospechoso. Extendiendo de nuevo las analogías, cuando Nietzsche en su última carta dice que ha descubierto “un nuevo concepto: el criminal honesto” (1932: 201), ¿no estaría por un casual pensando en la traducción?

Se me podría acusar, llegado este punto, de tener una mente perversa, de imaginar bajo forma pecaminosa y fúnebre todo lo concerniente a la traducción literaria. Y puede que una acusación así formulada no estuviera exenta de razón. Pero si bien puedo exculparme alegando enajenación transitoria, lo haré diciendo que lo que he pretendido es hacer abuso del pecado y de la muerte como alegorías, es decir en tanto figuras estilísticas, al servicio de una metodología traductológica. Hasta ahora he procedido de forma conjetural y alegórica, a partir de este instante lo haré de forma menos conjetural y me limitaré a constatar, de forma menos retórica, ciertas evidencias relacionadas con la perversión traductológica, si la hubiere, en el polistema de la literarura traducida al castellano.

Itamar Even Zohar en su ensayo “La posición de la literatura traducida en el polisistema literario” clarifica en gran medida en qué consiste la perversión inherente a las actividades traductorales centrales (entiéndase esto en oposición a periféricas) en una cultura.

Puesto que las actividades traductorales, cuando alcanzan una posición central, participan en el proceso de creación de modelos nuevos —es decir, primarios—, la principal tarea del traductor no consistirá solamente en buscar modelos ya preestablecidos en su repertorio local sobre los que configurar los textos fuentes. Muy al contrario en esos casos se está preparado para trasgredir las convenciones locales. (1999: 230)

Pero la per-versión a un polisistema literario nuevo no resulta una especie de ósmosis o

armónico intercambio de fluidos. La inserción de un texto literario cualquiera en otra cultura provoca necesariamente una convulsión en la cultura literaria de adopción; por utilizar un símil geológico, las capas tectónicas de dicha tradición literaria se convulsan por efecto del choque con la nueva presencia. Del vigor de choque de esta nueva presencia depende que se produzca una recomposición del conjunto de las placas tectónicas.

Por supuesto, desde el punto de vista de la literatura receptora las normas de traducción adoptadas pueden parecer dentro de algún tiempo demasiado ajenas o revolucionarias; si la nueva corriente acaba derrotada en la batalla literaria, la traducción realizada según sus ideas y sus gustos nunca ganará terreno. Pero si la nueva corriente resulta victoriosa, el repertorio de la literatura traducida puede enriquecerse y hacerse más flexible. (1999: 230)

Y ahora paso a lo que es constatable en el polisistema de la literatura receptora, la literatura en lengua castellano; lo cierto es que la actividad de las capas tectónicas es muy baja; por ejemplo no se ha vertido un tipo genérico de transcripción en el polisistema de la literatura traducida al español que refleje el habla de los esclavos afroamericanos. Beecher Stowe en *Uncle Tom's Cabin* usa una grafía desviada para representar miméticamente la agramaticalidad propia de una población sometida, entre otras muchas cosas, al analfabetismo; lo vertido en nuestro polisistema literario, una vez sometido al proceso de la naturalización, lejos de generar nuevos modelos, adopta modelos preestablecidos inadecuados y fraudulentos. No es de extrañar pues que no se haya generado en nuestra polisistema literario una grafía mimética para la voz de los esclavos afroamericanos con lo que el género literario de los *slave narratives* ha perdidola batalla literaria en nuestro polisistema literario. No es esta una cuestión baladí. Muy al contrario, la fraudulenta naturalización de ciertos dialectos es causa directa de que ciertas obras clásicas en otras literaturas tengan una posición tan periférica en el polisistema literario de recepción. Esta circunstancia afecta directamente a *The Adventures of Huckleberry Finn* del escritor sureño Mark Twain. La nota explicatoria del autor en el prefacio de su obra es una clara alusión al hecho de que la representación mimética de los dialectos no ha sido hecha al

azar sino que es fruto del conocimiento directo y la familiaridad con estos dialectos.

In this book a number of dialects are used, to wit: the Missouri Negro dialect; the extremest form of the backwoods South-Western dialect; the ordinary 'Pike-County' dialect; and four modified varieties of this last. These shadings have not been done in a hap-hazard fashion, or by guess-work; but pains-takingly, and with the trustworthy guidance and support of personal familiarity with these several forms of speech.

I make this explanation for the reason that without it many readers would suppose that all these characters were trying to talk alike and not succeeding. (Twain 1986: 3)

¿Aviso a navegantes aventurados a la traducción? La literatura traducida en ciertos casos ni es literatura, ni es traducción, ni siquiera es vertido (entiéndase este en su sentido peryorativo: conjunto de aguas fecales no depuradas en el polisistema literario de la literatura española); resulta curioso ver cómo los pasajes escatológicos que figuran en el original de *Los viajes de Gulliver* (cuando Gulliver se va de vientres o cuando apaga el fuego en palacio vaciando su próstata) hayan sido totalmente omitidos en la versión (ya ni siquiera vertido) de colección de Espasa Calpe. Lo que queda en el polisistema de la literatura traducida al castellano (el caso de Espasa Calpe se repite en otras versiones) es una obra totalmente aséptica.

La lista de fétidos vertidos o versiones asépticas (*conjunctio oppositorum*) sería materia de un trabajo clasificatorio más riguroso que este pero quizás por ello también más desalentador. Pero dado que el objeto del presente trabajo es hablar de la naturaleza perversa de la traducción, concluyo con una referencia concreta a un texto modelo de perversión, *El Quijote*, traducción o perversión de un cartapacio con caracteres arábigos. La per-versión se recoge así en el propio texto.

Apartéme luego con el morisco por el claustro de la iglesia mayor, y roguéle me volviese aquellos cartapacios, todos los que trataban de Don Quijote, en lengua castellana, sin quitarles ni añadirles nada, ofreciéndole la paga que él quisiese. Contentóse con dos

arrobas de pasas y dos fanegas de trigo, y prometió de traducirlos bien y fielmente, y con mucha brevedad. Pero yo, por facilitar más el negocio y por no dejar de la mano tan buen hallazgo, le truje a mi casa, donde en poco más de mes y medio de trabajo la tradujo toda, del mismo modo que aquí se refiere. (Cervantes 1998: 109)

“Dos arrobas de pasas y dos fanegas de trigo” por traducirlos “bien y fielmente”, y “con mucha brevedad”, no me parece un justiprecio por tamaña per(-)versión (con y sin guión). Bien podía haber hecho a la manera de Don Quijote con Sancho, su fiel escudero, y haberle concedido también al traductor el gobierno de una ínsula barataria.

Bibliografía

- Borges, J. L. 1992. *Obras completas 1941-1960*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- De Cervantes, M. 1998 (1605). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: Instituto Cervantes.
- Eco, U. 1997. *Interpretación y sobreinterpretación*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Even-Zohar, I. 1999. “La posición de la Literatura traducida en el polisistema literario”. *Teoría de los polisistemas*. Ed. Monserrat Iglesia Santos. Madrid: Arcos. 222-231.
- Lear, E. 1972. *El ómnibus, sin sentido*. Trad. Luis Leopoldo María Panero. Madrid: Visor.
- Nietzsche, F. W. 1932. *Epistolario inédito de Federico Nietzsche*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Paz, O. 1991. *El signo y el garabato*. Barcelona: Seix Barral.
- Poe, E. A. 1996. *Selected Tales*. Hertfordshire: Wodsworth Classics.
- Sterne L. 1997. *Tristram Shandy*. Trad. Javier Marías. Barcelona: Círculo de Lectores.
- Twain, M. 1986 (1884). *The Adventures of Huckleberry Finn*. Harmondsworth: Penguin.
- Valente, J. A. 2000. *Obra poética 2. Material memoria (1977-1992)*. Madrid: Alianza

CÓDIGO CONCEPTUAL DE UN AUTOR Y TRADUCCIÓN DEL TEXTO LITERARIO. CONSIDERACIONES SOBRE LA EQUIVALENCIA COMUNICATIVA DE LA TRADUCCIÓN ESPAÑOLA DE *VOL DE NUIT* DE A. DE SAINT-EXUPÉRY.

Ángeles Sánchez Hernández

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Esta comunicación parte de la premisa de la necesaria formación literaria del traductor si quiere descifrar la implicitud característica de todo texto literario. El rigor hermenéutico es fundamental para la completa comprensión del texto origen y para el traslado posterior de la equivalencia comunicativa al texto meta.

Como ejemplificación de lo que hemos manifestado en el párrafo anterior, ofrecemos un análisis de la traducción realizada por J. Benavent y explicamos, con algunos ejemplos, las ocasiones en las que dicha versión vulnera el código conceptual de A. de Saint-Exupéry, por lo que se demuestra la incompreensión del traductor acerca de la intención del autor expresada en el texto francés. Cuando hablamos de "intención del autor" tenemos en cuenta las posibles recepciones de la obra por parte del lector/traductor y, por consiguiente, las probables traducciones que podrían establecerse según las distintas comprensiones. Pero consideramos que algunas son inaceptables porque van en contra de los numerosos estudios realizados por los investigadores de su obra en toda su complejidad y extensión.

Résumé

Cette communication part du besoin d'une formation littéraire de la part du traducteur s'il veut décoder l'implicite particulier à tout texte littéraire. La rigueur herméneutique est fondamentale pour une parfaite compréhension du texte original et pour le transfert postérieur de l'équivalence communicative au texte cible.

Comme exemple de ce que nous venons d'exposer dans le dernier paragraphe, nous présentons une analyse de la traduction réalisée par J. Benavent et nous expliquons, avec quelques exemples, les occasions où cette version blesse le code conceptuel d'A. de Saint-Exupéry, et tout cela pour démontrer l'incompréhension du traducteur sur l'intention de l'auteur exprimée dans le texte français. Quand nous parlons de 'l'intention de l'auteur' nous considérons d'autres possibles réceptions de l'œuvre de la part du lecteur/traducteur et, par conséquent, les probables traductions qu'on pourrait établir d'après les différentes compréhensions. Cependant nous considérons que quelques-unes sont inacceptables parce qu'elles vont contre de nombreuses recherches menées par les spécialistes de sa production littéraire en toute son étendue et complexité.

1. Introducción

El presente trabajo pretende centrarse en un tipo particular de texto: el texto literario. Nos proponemos revisar la traducción al español realizada por J. Benavent en 1942, cedida por Plaza y Janés a la editorial Anaya posteriormente. La edición manejada por nosotros es la tercera, que data del año 1986. El texto original con el que trabajamos está editado por Gallimard (1931) y reeditado en su colección Folio (1997). Debemos

añadir que en la nota de traducción española se nos explica que la primera versión ofrecida en español había ignorado ocho líneas del capítulo V, posiblemente por la censura de la época, y se continúa diciendo en dicha nota que se han llevado a cabo retoques en ella por mostrar Benavent (189)¹: “[...] criterios de traducción que no compartimos, tiene tendencia a evitar repeticiones de palabras a todas luces queridas por el autor, a poner conjunciones en los períodos de asíndeton, a ‘redondear’ frases, a ‘racionalizar’ metáforas más o menos atrevidas”.

No se deja constancia del nombre de quien ha realizado algunas enmiendas a esta traducción anterior. Hemos preferido, una vez vistas las características generales del TM (texto meta)², profundizar en algunas frases de ese texto e intentar explicar, con ejemplos concretos, las dificultades que pueden encontrar los lectores españoles para la comprensión de *Vol de Nuit* si atendemos al programa conceptual del autor.

Procuraremos mostrar también cuál sería la posibilidad de traducción que creemos más indicada desde nuestro punto de vista, siguiendo las justificaciones aportadas en nuestras explicaciones que son el resultado de la consulta de documentos e investigaciones sobre numerosos aspectos de la vida y de la obra de Saint-Exupéry, así como del largo análisis personal de otras obras del mismo escritor.

2. Observaciones teóricas sobre la traducción literaria

Consideramos que la primera premisa de nuestro trabajo debe ser la afirmación de que la traducción no es una simple operación lingüística. El escritor, en el momento de elaborar su texto, selecciona en su sistema lingüístico aquellos signos que mejor le permiten conseguir su objetivo. Este hecho condiciona la reescritura del texto porque se debe guardar la máxima fidelidad a la intención del autor, en la medida en que ésta pueda ser conocida, y teniendo en cuenta que siempre la obra literaria es una obra abierta, como dice Eco, a diferentes interpretaciones de los lectores. También el traductor es, en una primera fase, un lector con una experiencia lingüística y semiótica propias, que deberá penetrar al máximo en el entorno social, religioso, literario o familiar del autor de quien va a traducir un texto. Su interpretación de la obra debe guardar un compromiso con el texto original y se debe tener presente la palabra, la frase o el capítulo concreto que desea trasladar a otra lengua, pero el referente de esa traducción debe ser la obra completa.

Lo anteriormente dicho se justifica por la necesidad que tiene el traductor literario de transponer no sólo los significados de una lengua a otra y de una cultura a otra, algo que siempre se establece en cualquier traducción, sino porque la traducción literaria va más allá, en el sentido de que refleja una visión de la realidad muy particular de la cultura a la que pertenece, ya que ofrece una visión del mundo única, al estar mediatizada por una experiencia personal que es propia de ese escritor. Todo esto se va a manifestar por medio de unos significantes y unos significados concretos. La profesora Lvóvskaya (1997: 35) explica a este propósito:

[...] el autor del texto elabora un programa conceptual de su actuación verbal (componente pragmático) y elige la estrategia de su realización (componente semántico) a partir de los factores relevantes de la situación comunicativa [...] El destinatario reconstruye el contenido subjetivo del texto (componente pragmático).

La tarea que le espera al traductor, después de esa lectura minuciosa e interpretativa de la obra, es, pues, la reconstrucción de ese TO (texto origen)³ en la lengua meta, no sólo del elemento semántico (lingüístico), sino también del pragmático (extralingüístico) para hacerla aceptable. Debe restablecer el sentido del texto, que es de naturaleza extralingüística. Está claro que estos elementos que rodean el acto comunicativo-literario obligan a todo el que quiera trasladar el sentido de una lengua a otra a documentarse ampliamente sobre el proceso creativo del autor. La profesora N. Thomas (1995: 61) expresa el objetivo fundamental de la traducción con estas palabras: “[...] *c’est le sens, élément central des rapports entre les hommes, qui est l’objet de la traduction*”.

Sabiendo que la equivalencia formal no garantiza la equivalencia comunicativa, sí que nos parece que debe intentarse siempre lo que García Yebra (1989: 43) considera la regla de oro para toda traducción que es a su juicio “decir todo lo que dice el original, no decir nada que el original no diga, y decirlo todo con la corrección y naturalidad que permita la lengua a la que se traduce”.

En los últimos años, se ha ido desarrollando una tendencia dentro de los estudios de traducción hacia la creación de una teoría concreta y particular de los textos literarios. Las investigaciones desarrolladas en este campo nos parecen muy pertinentes y necesarias por la especificidad que supone este tipo de textos cuyo sentido viene

marcado, en gran medida, por esos elementos extralingüísticos que se ofrecen en el acto comunicativo que es el habla original del autor, su *ideolecto*, y que se transforma en un documento escrito característico de su estilo. El programa conceptual del autor forma una unidad indisoluble con su forma lingüística, como señala la profesora García López (2000: 228):

[...] en la traducción de textos literarios, contenido pragmático y contenido lingüístico o formal, son absolutamente inseparables, puesto que, si el primero determina al segundo, éste, a su vez, ha sido considerado por el autor como único continente válido de su programa conceptual, al que obedece, de manera que el sentido textual variaría con la alteración arbitraria de su valor comunicativo, en sí mismo explicativo de esa intención de su autor.

Todas estas consideraciones para reafirmar la necesaria formación del traductor que se enfrenta a un trabajo literario con respecto a las circunstancias personales y socio-culturales que rodearon la composición, así como la percepción del mundo y de la existencia humana que posee el autor para que pueda reconocer el código hermenéutico que anima la obra.

3. Saint-Exupéry y su concepción del lenguaje

Saint-Exupéry trabajaba los textos con una gran minuciosidad, buscando siempre la forma más concisa y simbólica de expresarse, empleando numerosas metáforas para mostrar la identificación de la materia con la vida.

La concepción del lenguaje que poseía se pone de relieve más explícitamente en su último libro, *Citadelle*, en cuyo texto no pudo llevar a cabo ese trabajo de depuración lingüística al que siempre sometía a sus obras porque la muerte se lo impidió. Para hacernos una idea de la energía que gastaba en ese perfeccionamiento, diremos que pensaba dedicarle diez años de su vida a la revisión y corrección de este libro póstumo. Tiempo proporcional al que había dedicado a otras, si tenemos en cuenta la diferencia del número de páginas entre esta última y el resto de su producción.

En esta obra póstuma, manifiesta claramente que cada palabra era reflejo de su pensamiento y que condensaba en cada una de ellas toda su representación del mundo. Para este escritor, el lenguaje estaba ligado a la verdad existencial y, para él, las

palabras se detenían en aspectos pasajeros de la vida sin alcanzar lo esencial en muchas ocasiones, y consideraba, por esta razón, que las ideas debían imponerse por medio de los actos como señala C. François (1957: 122). Sin embargo, nunca renunció a escribir de la misma forma que nunca renunció a actuar. Perseguía la esencia en cada uno de sus vocablos que nos reflejan esta estrecha unión entre ser y actuar.

Este mismo investigador pone de relieve la trascendencia que tenía la estética en la expresión de Saint-Exupéry, a pesar de que siempre se ha querido ver en él a un novelista de la acción. Los estudios relativos a sus obras se han centrado en el hombre y en su pensamiento, se ha pretendido también unirle a una tradición ética e, incluso, confesional, pero se ha ignorado su profunda preocupación estética. C. François (1957: 19) nos manifiesta su opinión sobre el concepto del lenguaje de nuestro autor con estas palabras: “*Ce fut celui [ce point de vue] de tous ceux qui, sur les pas de Goethe et de Nietzsche, se sont appelés des créateurs, ont essayé de justifier l’existence du monde comme phénomène esthétique et sont allés au-delà du bien et du mal*”.

4. Análisis de la equivalencia comunicativa de la traducción de *Vol de nuit*

Nos proponemos mostrar cómo, en la traducción al español del texto de *Vol de nuit*, la carencia de conocimiento del programa conceptual del autor ha llevado al traductor a trasladar al lector una imagen en cierta medida desdibujada de la concepción exuperiana del mundo aunque, en general, es suficientemente fiel al original sabiendo mantener esas metáforas propias del autor y, en buena parte, el ritmo que marca el texto francés. No se trata de recoger el mayor número de desaciertos del traductor, cuando éste no está ya en condiciones de justificarse. Sin embargo, queremos señalar las fórmulas que serían mejorables atendiendo a ese conocimiento, necesario y previo, que obliga a introducirse en el universo conceptual del autor.

Nos hemos ceñido casi, exclusivamente, a un capítulo del citado libro, el X, porque la extensión de una comunicación no nos permite hacer extensivo el análisis a la totalidad de la obra, y porque nuestra pretensión se cifra en demostrar cómo la ignorancia del PCA (programa conceptual del autor)⁴ es negativa para lograr una traducción lo más próxima al sentido dado por su autor. Sin embargo, las observaciones tocan algunas otras frases de otros capítulos que se asemejan en su contenido.

Pasamos a exponer algunas frases que consideramos necesario marcar por contener algún elemento que revela discrepancias con respecto al código conceptual del autor y que, según nuestra opinión, se reflejan en su posterior traducción. Se ofrecen las dos frases, en el TO y en el TM.

Del primer capítulo, recogemos esta frase: “*Et Fabien pensait [...] à tout ce qui, lentement, s’apprivoise pour l’éternité*” (p. 20). / “Y Fabien pensaba [...] en todo lo que, lentamente, se hace familiar para la eternidad” (p. 20). El verbo *apprivoiser* pertenece enteramente al vocabulario ideolectal del autor (recordemos *Le Petit Prince*). Para Saint-Exupéry no podemos poseer nada ni nadie que no hayamos logrado *domesticar*, es decir, que hayamos logrado sintonizar con nuestro carácter y nuestro espíritu. La palabra francesa guarda parte de la significación latina popular de *apprivitiare* cuya significación es hacer personal, privado. Es un elemento que está, pues, interiorizado en ese hombre y que es esencial en él, aunque no es nunca poseedor de ello. La traducción de *hacer familiar* es muy pobre para el pesado sentido de la palabra en este texto, es preciso dar un cambio que mantenga la comunicación que emana del autor y expresar la pertenencia a su propia entidad como hombre: “[...] en todo lo que, poco a poco, había ido formando parte de su vida para siempre”.

Las mismas apreciaciones, puesto que es el mismo verbo, son útiles para la explicación de la siguiente frase: “*Ces mains tendres n’étaient qu’apprivoisées, et leurs vrais travaux étaient obscurs*” (p. 94). / “Aquellas manos tiernas eran todo suavidad, pero sus verdaderas tareas eran oscuras” (p. 83). El autor no quiere transmitirnos sólo la suavidad o la dulzura de aquellas manos, sino que esta mujer poseedora de esas manos también compartía con él, desde su función de compañera, la tarea del aviador que cargaba con una gran responsabilidad. Ella participaba en su tarea de cuidarlo y amarlo para que pudiera cubrir esa misión que le era encomendada y de la que ella desconocía los pormenores. Creemos que la singularidad de este uso estilístico por su parte hay que mantenerla y el TM diría algo similar a: “Aquellas tiernas manos sólo habían sido adiestradas, y sus verdaderas tareas eran impenetrables”. Hay que mantener ese sentido un poco confuso para una primera lectura que haga cuestionarse el valor de ese verbo.

En el capítulo X, leemos: “*Il reposait encore, mais son repos était le repos redoutable des réserves qui vont donner*” (p. 94). / “Descansaba aún, pero su descanso era el reposo temible de las reservas que van a consumirse” (p. 83). En este caso, la

frase española no transmite el proceso comunicativo francés, porque si el traductor conociera el PCA sabría que, para él, el sentido de la entrega a los demás es uno de los pilares sobre los que se sustenta su pensamiento. Es un *darse* a los demás en la acción que, habitualmente en Saint-Exupéry, va acompañada de colaboración *con* otros seres humanos y *por* el ser humano como entidad genérica. En el argumento general de la novela vemos que se trabaja para abrir camino al correo aéreo, a la comunicación entre los hombres, y, en ese intento, algunos han dejado sus vidas, pero lo hacen para sentirse útiles a la humanidad. Es, por tanto, un hecho totalmente fructífero, en ningún caso es estéril. La palabra elegida para la traducción de *donner* es *consumirse*, este verbo en español es un verbo yermo, está en el sentido contrario al texto origen. Podría traducirse por *ofrecerse* o *entregarse*.

Veamos otros puntos en los que se daña el PCA: “*Cette ville endormie ne le protégeait pas: ses lumières lui sembleraient vaines, lorsqu’il se lèverait, jeune dieu, de leur poussière*” (p. 94). / “La ciudad dormida no le protegía: sus luces le parecerían vanas cuando se levantara, joven dios, de su polvo” (p. 83). Tanto en francés como en español tenemos dos verbos para esas dos acciones cercanas en su significado pero con matiz distinto: *dormir/ endormir* y *dormir/ adormecer*. En el TO, el significado y el sentido es el de *rendre moins vif*, en este caso estamos hablando de una ciudad, luego la inactividad nunca será total, y para ello en el TM el sentido de adormecer es el correcto, porque tiene ese matiz de sosiego y no de paralización de la acción. Este dato, que parece anodino a simple vista, es importante en un escritor en el que la acción está presente como elemento esencial de todo lo que supone vida. *Adormecida* mantendría el sentido del TO.

Con respecto a las palabras que siguen a los dos puntos en la anterior cita, hay una nota a pie de página del traductor explicando que se trata del “polvo producido en el momento de despegar”. A pesar de la explicación, la frase del texto español no es muy comprensible, y tampoco creemos que se deba hacer constantes llamadas de atención al lector para explicar el contenido, pensamos que la lengua empleada es la encargada de atravesar la intuición del lector para que éste alcance el sentido. Además, la frase del TO posee un doble valor que no se recoge en la nota y que exponemos a continuación. Según lo que sabemos del autor, era un hombre preocupado por la trascendencia humana y conocedor de los escritos sagrados, creemos que aquí hay un doble sentido

que dificulta aún más la traducción. Por un lado, está el sentido real de despegar con su avión y, por otro, está el sentido del renacer/resucitar de ese hombre en la acción, que es una búsqueda ontológica, de la que sale transfigurado. El verbo *levantar*, por sí solo, no da idea del despegue del avión ni del sentido de elevación espiritual. La frase española se ve obligada a añadir algunas palabras para poder trasladar el proceso comunicativo del TO al TM, y poder así mantener esa fidelidad al significado. Proponemos algo similar a esto: “[...] cuando este joven dios se elevara hacia el cielo en medio del polvo”. Pensamos que el TM no es muy comprensible tal como se presenta en la versión española, y añadiendo algunos elementos en la frase española del TM se transmite la idea de transformación en esa tarea aérea hacia algo sublime, y se posibilita así que el lector tome contacto con su preocupación existencial o religiosa. Ese dios con minúscula, humano, visto como reflejo de Dios, que se engrandece con la responsabilidad individual hacia la humanidad en su compromiso social. El polvo de la tierra al despegar el avión, así como el polvo al que se reduce el cuerpo humano tras la muerte física, se ofrece en contraposición al espacio, al cielo de la cultura católica y al mundo trascendente.

En otro momento de este mismo capítulo, nos dice: “*Elle regardait ces bras solides qui, [...], porteraient le sort du courrier [...] comme le sort d’une ville*” (p. 94). / “Contemplaba aquellos brazos sólidos que llevarían la suerte del correo [...] como la suerte de una ciudad” (p. 84). La palabra española *suerte* tiene que ver con un hecho fortuito y adquiere matices de acontecimiento favorable, pero no marca con la misma precisión que *sort* el sentido de destino. En francés, el campo semántico de *sort* está acotado por *chance*, este fenómeno no se da en el español. Tiene un valor de mayor trascendencia el término en el TO que el dado en el TM, y podríamos decir en él acercándonos más al original: “Contemplaba esos sólidos brazos que dentro de una hora llevarían consigo el destino del correo de Europa, responsables de algo grande, como el destino de una ciudad”.

Veamos una frase más de ese mismo capítulo: “*Il échappait aussi à sa douceur*” (p. 94). / “Él escapaba así a su dulzura” (p. 83). Dar la traducción de *así* por *aussi* produce una ruptura de la equivalencia comunicativa claramente. La frase es gramaticalmente correcta y mantiene el mismo ritmo pero el sentido de ambas, la francesa y la española, es divergente. Cuando leemos el texto en español parece querer

decir que, por las razones expuestas anteriormente, el protagonista escapaba a la dulzura de su mujer haciéndola en alguna manera responsable de esa escapada. Sin embargo, el TO dice únicamente que escapaba incluso a su ternura; es decir, que nada ni nadie era capaz de retenerlo, ni siquiera esa dulzura. La primera acepción que da el diccionario para *aussi* que es *también* en este caso es acertada en nuestra opinión. El protagonista, como el autor, amaba la acción pero no huía de la tierra. Al contrario, en las alturas recuerda con ternura sus vivencias en ella y anhela el calor del hogar como cuenta en numerosas cartas a su madre (Saint-Exupéry 1984: 14): “*La chose la plus ‘bonne’, la plus paisible, la plus amie, que j’aie jamais connue, c’est la petite poêle de la chambre d’en haut à Saint-Maurice. Jamais rien ne m’a autant rassuré sur l’existence*”. La realidad terrenal recobra fuerza desde la acción aérea.

Pocas líneas después, encontramos estas palabras: “*Elle l’avait nourri, veillé, caressé, non pour elle-même, mais pour cette nuit qui allait le prendre*” (p. 94). / “Ella lo había alimentado, velado y acariciado, no para sí misma, sino para esta noche que iba a arrebátárselo” (p. 83). El término *arrebátárselo* marca un sentimiento de posesión sobre el objeto o la persona que ha desaparecido, y evoca en el lector una rivalidad celosa que no incluye el TO, en el que se subraya el poder de la noche sobre este hombre pero no se vislumbra ningún sentimiento de rivalidad entre la mujer y la noche. La noche de los aviadores de aquellos primeros vuelos transoceánicos es el tiempo de la incertidumbre en el que el peligro acecha pero representa también el momento de recogimiento y reflexión personal, de soledad ante el destino que le espera realizando su trabajo. Como propuesta de traducción: “[...] para esta noche que iba a poseerlo”.

Encontramos, igualmente, un poco más adelante: “*Elle connaissait les sourires de cet homme [...] mais non, dans l’orage, ses divines colères*” (p. 94) / “Ella conocía las sonrisas de aquel hombre [...] pero no sus cóleras divinas” (p. 83). En la lengua española podemos hablar de “cólera divina” atribuyéndosela a Dios como en francés se puede decir *la colère celeste*, esta expresión presenta una forma de maldición bíblica y, en general, es aplicada a una colectividad. Sin embargo, muy raramente se dice de la ira humana, en todo caso el adjetivo estaría antepuesto al nombre castellano, y no sólo porque sea más correcto lingüísticamente sino porque el sentido cambia, y es, supuestamente, el sentido del texto lo que debemos traducir. A este propósito, García

Yebra (1989: 581) dice que los adjetivos antepuestos expresan una cualidad inherente al objeto hasta tal punto que las dos palabras parecen indisociables.

Lo que indica el sentido del TO es la grave irritación que este aviador conocía en ciertos momentos difíciles de su travesía aérea. Estaría más cercano al sentido del TO: “su tremenda irritación”. El autor podría, muy probablemente, haber querido señalar algún matiz relativo a la sublimación del ser humano en el cumplimiento de esa misión o trabajo que le ha sido asignado en la sociedad, reviste tintes sobrehumanos acercando su propia naturaleza a la esencia divina, pero en el texto en español considero que resultaría incomprensible e, incluso, ridículo. En este caso, es mejor perder algo de la información del TO para devolverle la sencillez estilística en el TM.

A continuación encontramos: “*Elle le chargeait de tendres liens [...] ; mais, à l’heure de chaque départ, ces liens, sans qu’il en parût souffrir, tombaient*” (p. 94). / “Ella lo cargaba de tiernos lazos [...]; pero cuando sonaba la hora de la partida, caían los lazos sin que él pareciera sufrir por ello” (p. 83). En primer lugar, hay que reseñar que el traductor abusa de trasladar los pronombres personales sujeto obligatorios del TO al TM en el que son, a menudo, superfluos. Por otro lado, decir que la palabra *liens* en plural corresponde a una atadura más fuerte que *lazo*. Podríamos decir: “lo ligaba a ella con ternura”.

Aquí, hay que añadir, a lo dicho con respecto al vocabulario, la ruptura del ritmo de la frase en la segunda parte de la cita que ofrecemos. Este hecho es importante por las implicaturas que de él se desprenden (C.U. Lorda 1995: 17-22), puesto que muestran la superposición de la realidad junto a su mujer y de la acción en el momento de la marcha. En el instante final, prevalece la acción, no sin habersele planteado la disyuntiva de la elección con anterioridad, pero su decisión es rápida. En el TM queda resuelto muy pobremente. Posiblemente, sería más aceptable: “[...] pero, en el momento de cada despedida, esos vínculos, sin que él pareciera sufrir por ello, desaparecían”.

En cuanto a la traducción de otras palabras, éstas caen directamente en la incomprensión absoluta para el lector español cuando lee: “Él se inclinó” (p. 84), que quiere transmitir el verbo francés: “*Il se pencha*” (p. 95). El contexto nos dice que este verbo no se refiere a ninguna inclinación ni reverencia, sino que se trata de la expresión *se pencher à la fenêtre*. Se produce una elipsis del segundo término porque la situación es suficientemente clara para ignorarlo, se ha visto el lugar donde estaba situada su

mujer hacia donde él se aproxima, luego en el TM debería estar escrito: *se asomó*. El sentido de esa acción está implícito en ese contexto del TO y en el TM no se entiende la acción que se realiza. De la misma manera, señalamos el uso del artículo ante los nombres de países, hecho normativo en francés que no responde a ninguna intención estilística, por esta razón la traducción: “[...] hasta El Brasil” (p. 84), como equivalente de “[...] *jusqu’au Brésil*” (p. 95), añade matices de los que carece el TO. El nombre propio del país, con artículo antepuesto, añade en español visos exóticos que no se corresponden aquí. Los pilotos estaban habituados a esas travesías y realizaban esas escalas por necesidad para repostar combustible.

En ocasiones, no se ha sabido ver la diferencia clara que existe en español entre los verbos ser y estar: “*Tu es très beau*” (p. 97), se traduce por: “Eres muy hermoso” (p. 85). En el texto se refiere al estado momentáneo por la vestimenta que acaba de ponerse el piloto, no se trata de un estado consubstancial al ser. Este dato transforma la carga de admiración física hacia ese hombre, presente en el TO, que desaparece con el *hermoso* español, término que agrega una nota más espiritual a la situación.

Con respecto a la frase: “*Il rit encore, et l’embrassa, et la serra contre ses pesants vêtements*” (p. 97). / “Él volvió a reír, la besó, y la apretó contra su pesada vestimenta” (p. 85), debemos hacer dos apreciaciones: una de ritmo y otra semántica. El escritor escribe una yuxtaposición y una coordinación, con esa reiteración él insiste en esos gestos un poco alocados del momento de la despedida, que transmiten la idea de premura del momento y de tierno entendimiento entre esos dos seres. Consideramos que se debe mantener y no romper el ritmo del TO. Esa acumulación de efectos es la acumulación de actos afectivos. De la misma manera, parece menos brusco el verbo *serrer* francés que el español *apretar*, podríamos cambiarlo por *estrechar*.

En el TO, una vez que el piloto ha abandonado la casa familiar, leemos la siguiente frase: “*Elle restait là. Elle regardait, triste, ces fleurs, ces livres, cette douceur qui n’était pour lui qu’un fond de mer*” (p. 97). / “Ella se quedó allá. Miraba, triste, las flores, los libros, la suavidad que para él no eran más que un fondo de mar” (p. 85). A lo largo del capítulo, en varias ocasiones, el autor ha ido hablando de la vida de este hombre por medio de la metáfora del navío que avanza en el mar. De ahí, la vida personal asimilada a un fondo marino. La traducción de *douceur* por *suavidad* no tiene la misma carga semántica; el término francés posee connotaciones de calidez o

afectividad que penetra en el ser humano y que transmite una experiencia de sosiego. Es, por tanto, una sensación anímica que no podemos leer los lectores españoles en el TM porque la *suavidad* se queda en una apreciación de formas, en el tacto y, posiblemente, también es perceptible por el oído. Ciertamente, en este caso hay necesidad de añadir información en el texto español y diríamos algo como: “[...]. Miraba, triste, esas flores, esos libros y percibía esa placidez que allí se respiraba y que representaban para él su fondo marino”. La metáfora que ha desarrollado a lo largo del capítulo asemejando la vida del piloto al navío que avanza en el mar, metáfora muy querida por el autor y que se repite en otras obras, es obligado mantenerla y reforzarla en español para lo que se suprime la negación restrictiva.

5. Conclusiones

Sólo nos queda por añadir que de las observaciones realizadas hay algunas que pueden quedarse en mera subjetividad y que los puntos de vista del traductor y los nuestros son diferentes. Pero, sin embargo, hay otras que se han subrayado y que dañan gravemente el programa conceptual del autor y anulan el sentido del texto que el escritor quiso transmitirnos.

Pensamos que si la traducción literaria llega a anular la intención del autor al concebir y elaborar su discurso, entonces estamos ante un texto que puede ser igualmente bello e interesante pero que no se corresponde con el del autor del TO, sino con el de otro ser que responde al nombre del traductor y, por tanto, se está manipulando al lector de algún modo.

Parece notorio que la tarea del traductor no está alejada de la del intérprete literario. Vamos a concluir nuestra comunicación con una cita que resume esta reflexión y que corresponde a Gadamer (1995: 507): “Todo traductor es intérprete. La tarea de reproducción propia del traductor no se distingue cualitativa sino sólo gradualmente de la tarea hermenéutica general que plantea cualquier texto”.

Notas

¹. Nota del editor incluida en la edición española de Anaya como “advertencia sobre la presente edición”.

². Siglas que utilizaremos a partir de aquí para nombrar el texto meta.

³. TO designará, a partir de este momento, el texto francés.

⁴. PCA designará el programa conceptual del autor.

Bibliografía

François, C. 1957. *L'Esthétique d'Antoine de Saint-Exupéry*. Paris/Neuchâtel: Delachaux &

Niestlé.

Gadamer, H-G. 1995. De 'El lenguaje como medio de la experiencia hermenéutica'. *Teorías*

de la Traducción. Antología de textos. Ed. D. López García. Toledo: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha. 503-509.

García López, R. 2000. *Cuestiones de Traducción. Hacia una teoría particular de la traducción de textos literarios*. Granada: Comares.

García Yebra, V. 1998. *Teoría y práctica de la traducción*. Madrid: Gredos.

Lorda, C.U. 1995. Sistema discursivo, ritmo y traducción. *La traducción. Metodología / historia / literatura. Ámbito hispanofrancés*. Eds. F. Lafarga, A. Ribas y M. Tricás.

Barcelona: PPU. 17-22.

Lvóvskaya, Z. 1997. *Problemas actuales de la traducción*. Granada: Granada lingüística y

Método ediciones.

Saint-Exupéry, A. de 1931 (1997). *Vol de nuit*. Paris: Gallimard.

Saint-Exupéry, A. de 1982 (1986). *Vuelo nocturno*. Madrid: Anaya.

Saint-Exupéry, A. de 1984. *Lettres à sa mère*. Paris: Gallimard.

Thomas, N. 1995. Apprendre à traduire le sens. Réflexions sur la méthodologie de la langue seconde pour la traduction. *La Traducción. Metodología / historia / literatura*.

Ámbito hispanofrancés. Eds. F. Lafarga, A. Ribas y M. Tricás. Barcelona: PPU. 61-69.

**LA TRADUCCIÓN Y LA
INTERPRETACIÓN EN EL ÁMBITO
INTERNACIONAL**

LOGROS DEL SISTEMA LEGAL EN REFERENCIA A LA INTERPRETACIÓN: LA PRIMERA GENERACIÓN DE INTÉRPRETES JURÍDICOS EN EEUU

Nancy Festinger

NYS Courts

Resumen

Los grandes cambios políticos y demográficos y la necesidad de velar por la integridad del proceso y la igualdad de acceso a la justicia han dado lugar a la presencia de intérpretes en los tribunales norteamericanos, tanto estatales como federales. La interpretación simultánea nació en 1945 durante el juicio de Nuremberg, en el cual los propios jueces precisaron de intérpretes durante las deliberaciones. En los EEUU se aprobó en 1978 el proyecto de ley federal de intérpretes jurídicos que garantizaba el derecho a un intérprete pagado por el gobierno en todo caso penal en el cual el acusado no dominara el inglés. Al año siguiente se estableció un programa nacional de certificación de intérpretes de español. Así nació una nueva profesión hasta el punto que los intérpretes de plantilla y los independientes son hoy parte integrante de los tribunales estatales y federales. No sólo hace falta formar a nuevos profesionales y organizar correctamente los servicios de lenguas en Nueva York y otras grandes ciudades sino que la presencia de intérpretes en el ámbito judicial se ha convertido en un fenómeno mundial creciente

Abstract

Demographic changes and constitutional guarantees of fundamental fairness make interpreting a necessity in the American courtroom. Federal and state courts over the past few decades have been working to incorporate interpreters into the courthouse environment. The Nuremberg trial of Nazi war criminals in 1945 was the first use of simultaneous interpretation in a courtroom setting, and the judges themselves used interpreters during their deliberations. In the U.S., the Federal Court Interpreter's Act was passed in 1978, mandating that the government pay for interpreters when required in any federal criminal case. The Act also required that a certification examination be designed, and as a result, a new profession was created: that of U.S. certified court interpreters of Spanish. Various states also developed interpreter certification examinations in various languages. Freelance and staff interpreters are now ubiquitous in state and federal courtrooms of the United States. The need for interpreter training and proper administration of language services is being felt not only in New York and other major cities with immigrant populations, but it can fairly be said that the presence of interpreters in legal settings is increasingly becoming a worldwide phenomenon.

La intención de esta ponencia es dibujar a grandes rasgos los logros y las deficiencias del sistema nacional en los EEUU en cuanto a la interpretación jurídica. Hablaré de los albores de la profesión en el juicio de Nuremberg en 1945, pasaré a comentar algunos puntos sobre la primera generación de intérpretes jurídicos en los EEUU y finalmente podremos contrastar los logros y los obstáculos al progreso para tratar de vislumbrar algunas tendencias futuras. Tengan en cuenta que trabajo en el sistema federal y por lo tanto les hablo mayormente de los intérpretes federales. Pero sería imposible hablar de

la interpretación jurídica en los EEUU sin referirme a los intérpretes de los tribunales estatales, y aprovecharé la oportunidad para mencionarlos también cuando venga al caso.

Primero, aclaremos los términos. Lo que yo llamo *intérprete jurídico* o *intérprete de tribunal* (en inglés, *court interpreter* or *judiciary interpreter*) en España se denomina *intérprete jurado* –ambos términos son básicamente lo mismo, se refieren a la persona cuya responsabilidad oficial es la interpretación de los discursos de los abogados y jueces, y el testimonio de los testigos en un tribunal, ya sea durante un juicio o durante cualquier otro procedimiento en vivo con carácter legal. En el campo de la interpretación, tenemos dos modalidades: la simultánea y la consecutiva. Los intérpretes jurídicos interpretan *simultáneamente* durante el juicio (de inglés al español) y *en consecutiva* cuando se trata de testimonio del banquillo o en entrevistas privadas entre abogado y cliente.

Ahora, retrocedamos un poco en el tiempo para luego recuperar camino. El primer uso de la interpretación simultánea, dicen algunos, fue en una conferencia en 1935 en Rusia. Pero el uso de la simultánea en una sala de juicio a ojos vistas del mundo entero fue la idea genial y quizás un poco desesperada de un francés naturalizado estadounidense, el Coronel Dostert, que en 1945 tuvo que convencer a los jueces de tres países de la posibilidad – porque en aquel entonces era mera posibilidad— de proseguir con una interpretación simultánea del juicio, con equipo nuevo electrónico, porque, dijo Dostert, de lo contrario, el juicio no terminaría nunca.

El juicio de Nuremberg en su aspecto lingüístico fue bien tratado en dos libros recientes, el de Francesca Gaiba y el de Jesús Baigorri Jalón, siendo este último el más detallado. El juicio finalmente duró 10 largos meses, y en él enjuiciaron a 22 acusados alemanes de delitos contra la humanidad. Fue el primer juicio internacional, y la política internacional actual demuestra que marcó un hito en el peso de la opinión mundial. Lo que muchos no saben, ni lo sabía yo hasta leer el excelente relato de Baigorri, es que en Nuremberg hasta los jueces tuvieron que usar intérpretes entre ellos durante sus deliberaciones. En fin, un total de 300 intérpretes y traductores de 4 idiomas respondieron al reto de interpretar los procedimientos y traducir los documentos pertinentes. Todos los intérpretes hicieron algo que nunca se había probado antes, porque el equipo no existía antes. Algunos entraron sin más preparación que un par de

días de ensayo. Muchos hicieron lo que pudieron y luego volvieron a su vida anterior y a otros trabajos. Otros, que empezaron como conejillos de indias, siguieron muchos años en la profesión, hasta llegar a desempeñar papeles importantes en las nuevas organizaciones mundiales como la ONU, donde, a pesar de las protestas de algunos intérpretes consecutivos veteranos, la interpretación simultánea fue adoptada en los años 40 como *modus operandi*.

Señala Baigorri que muchos de los intérpretes de esta primera generación eran o refugiados o hijos de refugiados de familias que se trasladaron a algún que otro país durante la primera guerra mundial. La mayoría de los intérpretes hoy en día siguen siendo hijos de cataclismos políticos o migratorios. De hecho, fueron los cataclismos de las últimas décadas del siglo XX los que crearon la demanda de intérpretes en EEUU fuera de los foros internacionales. Antes, los usuarios de la interpretación eran los ejércitos y los organismos internacionales; ahora son los sistemas judiciales, educativos y sanitarios los que ofrecen sus servicios a quienes muy bien pueden ser ciudadanos de otros países. No es exageración decir que la necesidad de intérpretes en los tribunales se hará cada vez más patente en un mundo de grandes cambios políticos, económicos y demográficos y en el cual oleadas de refugiados pasan de un país a otro, ya sea legal o ilegalmente. Las mismas necesidades de los EEUU se sienten o se harán sentir pues en toda democracia donde los derechos del individuo sean valorados y donde los juicios sean orales y no por escrito.

Identificamos el juicio de Nuremberg como una línea divisoria en el desarrollo de la profesión del intérprete y como el acontecimiento que dio pie a una nueva rama de la interpretación, la de tribunales. De hecho, muchos de los primeros intérpretes jurídicos en EEUU salieron del cuño de los intérpretes de conferencias. Algunos opinan que no hay que diferenciar entre estos dos tipos de interpretación, pero hay tantas opiniones como intérpretes por lo que otros dicen que las técnicas y las exigencias son distintas en conferencias y tribunales. No deja de ser cierto que la interpretación jurídica es una especialidad lingüística que abre nuevos horizontes a cualquier competente en idiomas, y hoy es fuente de trabajo en los Estados Unidos como nunca antes.

Con esa información de fondo, pasemos a ver la situación actual en Estados Unidos. Lo que sí se puede afirmar es que en EEUU la interpretación simultánea ha llegado a ser el pan nuestro de cada día. La interpretación jurídica hoy en día es una

profesión especializada. Muchos intérpretes de tribunales también hacen interpretación de conferencias internacionales (políticas, médicas, etc.) mientras que otros se limitan a los tribunales. A modo de contraste, en todo el país en los tribunales municipales, estatales y federales habrá unos cuantos miles ejerciendo la profesión, mientras que en el mundo entero habrá unos cuantos *cientos* de intérpretes de conferencias internacionales.

En 1979 en EEUU se aprobó un nuevo proyecto de ley federal que garantizó el derecho a un intérprete (pagado por el gobierno) en todo caso penal en el cual el acusado no dominara el inglés. Dicho sea de paso que el inglés siempre fue y sigue siendo el único idioma oficial del tribunal. Al año siguiente se estableció un programa nacional de certificación de intérpretes de español. Veinte años después, podemos hablar del perfil de la primera generación de intérpretes jurados. Cabe preguntarnos si han podido incorporarse al sistema judicial, y cuáles fueron los logros del sistema o los obstáculos que impidieron el pleno desarrollo de la profesión.

Los tribunales estadounidenses, tanto a nivel estatal como a nivel federal, usaban intérpretes de vez en cuando, pero el volumen del trabajo aumentó vertiginosamente a partir de los años 80. (La necesidad de intérpretes de español, por ejemplo, se ve reflejada en el crecimiento demográfico de hispanoparlantes. En la década de los 80, la tercera ola de inmigración, y la más grande de la historia del país, hizo que llegaran a nuestras costas 32 millones de inmigrantes, de los cuales casi la mitad eran hispanoparlantes. En la ciudad de Nueva York, la población hispana representa un 27% de la población total. A modo de contraste, en el país entero los hispanos representan un 15% de la población.) Aunque, como ya hemos dicho, los tribunales siempre hacían uso de intérpretes, la idea relativamente nueva, consagrada en la legislación estatal y nacional en las últimas décadas del siglo XX, fue la de velar por la integridad de la interpretación y la igualdad de acceso a los tribunales para las minorías lingüísticas. Entonces, podemos decir que la reclamación de los derechos lingüísticos siguió a las grandes batallas libradas en pro de los derechos civiles de los negros y de las mujeres. En cuanto a la interpretación, el primer obstáculo era hacer que los tribunales reconocieran que el ser bilingüe y el poder interpretar son dos cosas distintas. Tardaron mucho en aceptar el hecho de que la interpretación es un talento y una capacidad lingüística especial. Hasta se puede decir que es un deporte intelectual.

Las garantías constitucionales incluyen el derecho del acusado de estar presente y plenamente enterado de lo que se dice en su contra. No basta el mero hecho de tener un supuesto intérprete presente en la sala. El intérprete tiene que poder interpretar el contenido de los discursos sin recurrir a inventos de su propia cosecha. Un intérprete que reproduce un 40% de lo enunciado en un juicio no está cumpliendo con su tarea. Esto puede parecerles obvio, pero durante muchos años quienes se hacían pasar por intérpretes eran incapaces de interpretar con gran fidelidad. Eran los años antediluvianos, es decir, antes de los exámenes oficiales, cuando bastaba decir “soy intérprete” para que las autoridades lo creyeran. Así, la legislación nacional creó un examen de certificación para evitar las injusticias, que serían muy comunes si no se identificara de antemano a las personas más aptas para servir de intérpretes.

Cuando empezaron a llegar los exámenes, se separó el oro del oropel, la cizaña del buen grano. El examen federal, que se considera el más exigente, requiere un mínimo del 80% de fidelidad en extractos de interpretación consecutiva, simultánea y traducción a la vista. Las credenciales académicas son encomiables pero no influyen. Lo único importante es si el intérprete es capaz de hacer el trabajo con un grado de precisión del, por lo menos, 80%.

Siempre hay grandes polémicas en el campo acerca del contenido de los exámenes, la dificultad de aprobarlos y el proceso de evaluación, pero estos puntos serían tema de otra intervención. Valga decir que es un examen difícil y solamente lo aprueban del 7 al 15% de los candidatos. Se da una vez al año más o menos. Desde 1981 hasta la actualidad aproximadamente 800 personas lo han aprobado. Se llaman "intérpretes federales certificados".

No es exageración decir que la ley federal creó una nueva profesión, no solamente porque estableció las pautas del conocimiento que el intérprete debía tener, sino también porque precisó la tarifa diaria que el gobierno podía pagar, en el caso de un intérprete independiente y no de plantilla. (En el sistema federal, los puestos de plantilla son contados—unos 65 actualmente, nada más, por lo que la mayoría de los intérpretes ejercen su profesión como independientes.) La tarifa federal se fijó en una suma nada desdeñable, de dos a tres veces la tarifa estatal (depende del estado), lo cual animó a muchos a continuar en los tribunales federales.

Cabe preguntarse quiénes son estos intérpretes y si el sistema legal ha tenido que ajustarse a su presencia, que se ha vuelto más común en los últimos 10-15 años. En su mayoría es una profesión femenina. Aproximadamente el 75% de los intérpretes de español son hispanoparlantes nativos—la mayoría emigrados, de modo que sólo un 25% tiene el inglés como idioma materno. Muchos intérpretes independientes combinan la interpretación con otros compromisos familiares o laborales. Algunos descubrieron el campo después de jubilarse de otras carreras, otros empiezan de casualidad, interpretan unos cuantos años y pasan a otras profesiones o quehaceres; pero la mayoría empezó como yo, diciéndose: “voy a probar esto durante 6 meses, a ver si me puedo ganar la vida”. En general, hay un alto porcentaje de satisfacción en el trabajo. La tarifa federal establecida es por medio día o día completo, no por hora. La flexibilidad del trabajo es una gran atracción para muchos. Si uno quiere estar disponible, bien, y los independientes tienen la libertad de decir “hoy sí, pero mañana no”. Además hay bastante demanda. Aunque hay temporadas en que los casos escasean, el ritmo de trabajo es bastante constante, con la posibilidad de tener trabajos que hacer en casa, como la traducción de cintas o documentos relacionados con los casos. En cuanto a los puestos permanentes, son cada vez más codiciados porque los sueldos han subido en los últimos diez años, en parte debido a la lucha de los propios intérpretes y a las prestaciones sociales, que son importantes.

Por supuesto, el sistema legal sigue ajustándose a la presencia de los intérpretes. El sistema en sí es conservador y pesado, aunque requiere gran flexibilidad por parte del intérprete para poder entrar en cualquier caso y arrancar sin conocer más detalle que el nombre del acusado. Desde el punto de vista administrativo, la cultura del tribunal no estaba pensada para incluir a los intérpretes. Antes, los abogados y jueces veían a los intérpretes como un mal necesario, pero hoy los consideran parte integral de la maquinaria jurídica, y los lazos se estrechan cada vez más, porque trabajan juntos a diario, aunque siempre existe una gran distancia entre jueces e intérpretes. Pero con el tiempo, al haber ganado la admiración de los que nos necesitan, vemos que los jueces (y no los administradores) son la principal fuente de apoyo a los intérpretes en disputas sobre tarifas, condiciones de trabajo o necesidades educativas.

Entonces, sí podemos decir que los logros en el campo han sido muchos. Por ejemplo:

- la concienciación de los jueces sobre la importancia de una interpretación adecuada;
- la certificación federal en español desde 1980;
- más legislación estatal sobre el derecho a la interpretación;
- un consorcio de estados (ahora son 23) que desde 1992 comparten exámenes de interpretación en varios idiomas;
- el uso más generalizado de equipo electrónico para la interpretación simultánea, en vez del *susurro*;
- el crecimiento de organizaciones profesionales (ATA, NAJIT, CCIA);
- la existencia de una literatura profesional con referencias a la teoría, la práctica y la administración de intérpretes;
- el uso de internet para consultas e intercambios profesionales;
- un mayor número de puestos permanentes, creando así más visibilidad y respeto;
- la creación de talleres y materiales de formación;
- los códigos de conducta más o menos establecidos y reconocidos;

A la vez, los obstáculos a través de los años han sido numerosos. Por ejemplo:

- la falta de interés de la administración federal en la creación de exámenes en otros idiomas;
- la falta de apoyo administrativo a los intérpretes, considerados quejones o gente sobrevalorada;
- los sistemas presupuestarios bizantinos, con fondos aprobados por el Congreso, de modo que el dinero se facilita para la provisión del servicio de interpretación pero no para materiales de referencia o talleres de formación;
- la vulnerabilidad del sistema judicial a las crisis económicas (el dinero sirve de pretexto para usar un solo intérprete en vez de un equipo de dos, por ejemplo);
- una mentalidad administrativa de no planear para el futuro cuando hay que enfrentarse a una serie de crisis diarias (esto lo vimos en la necesidad de árabe y farsi después de los hechos del 11 de septiembre);

- el servicio de interpretación no es prioridad de nadie, salvo del departamento de interpretación, pero no hay tal departamento en muchos tribunales;
- la administración de tribunales en Washington es renuente a incentivar programas de formación para intérpretes independientes

Ahora, cabe preguntarnos: ¿Qué es lo que el futuro nos depara? Creo que las tendencias de los últimos 20 años indican lo siguiente:

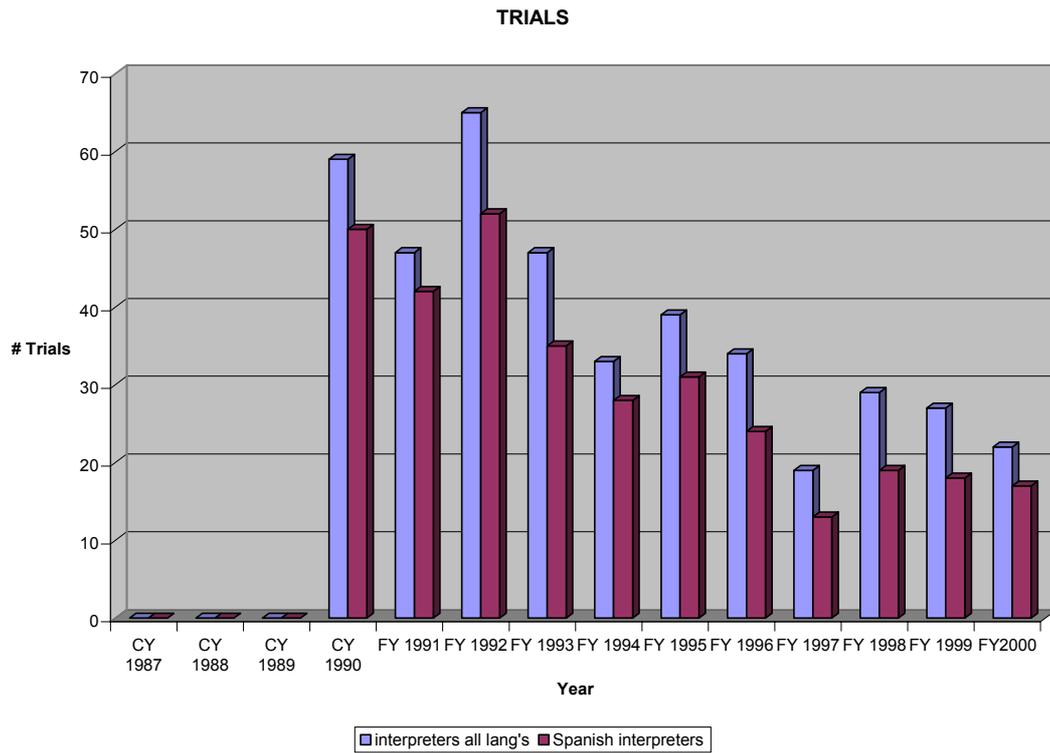
- ✓ La creación de más programas de formación en más idiomas.
- ✓ El uso más frecuente de videoconferencias y de la interpretación telefónica.
- ✓ El uso de internet para administrar bases de datos y la asignación de trabajos de interpretación.
- ✓ Los intérpretes jurídicos de primera generación estarán en demanda como profesores de la siguiente generación.
- ✓ El reclutamiento de intérpretes se volverá más profesional y organizado.
- ✓ Mayor uso del ordenador para manejo de vocabulario y traducciones.
- ✓ Las condiciones federales serán implantadas en los tribunales estatales: equipo de intérpretes para la simultánea, más equipo electrónico.
- ✓ El sueldo de los intérpretes permanentes seguirá siendo competitivo con el sector privado.

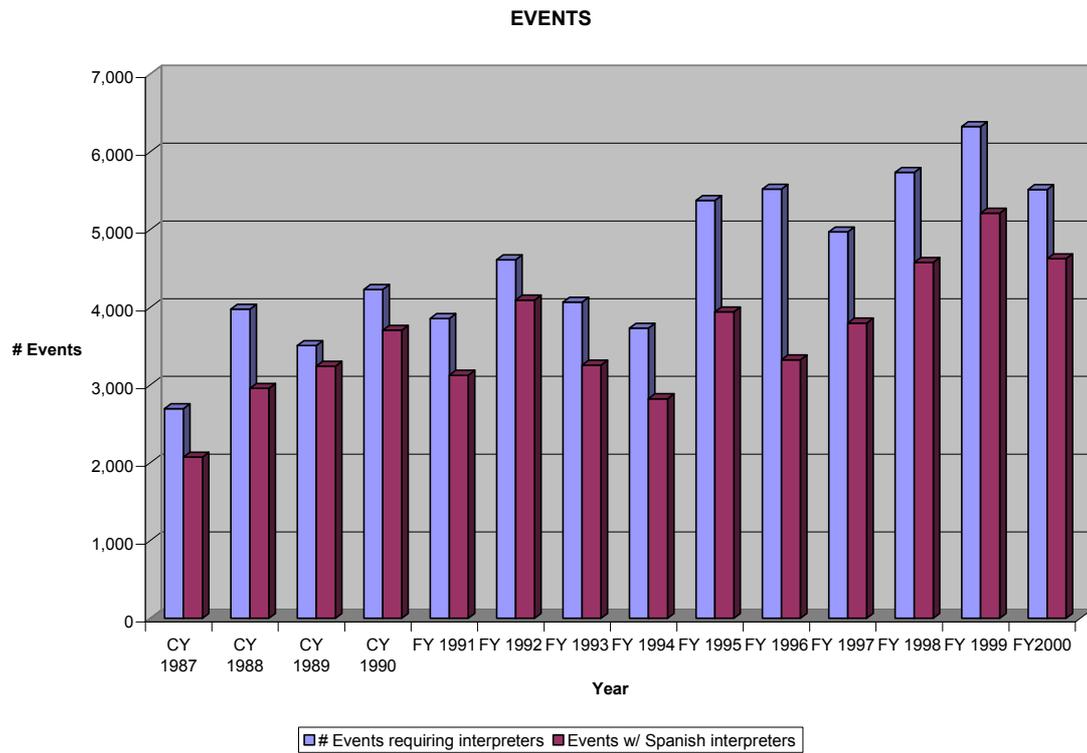
En las democracias de todo el mundo, vemos un reflejo de la situación de los Estados Unidos: esto es, mayor número de inmigrantes y refugiados, mayor necesidad de que el gobierno establezca un sistema fiable para la provisión de servicios de interpretación. En Japón, Sudáfrica, Australia, y en muchas partes de Europa entienden que el derecho a una interpretación completa y fidedigna dejó de ser privilegio de los diplomáticos, y se ha convertido en un derecho del público. Cuando los poderes políticos asignen fondos, las administraciones futuras tendrán que calcular el costo de este servicio, al igual que el de cualquier otro servicio público. A modo de ejemplo, la interpretación árabe en el juicio recién terminado del atentado contra las embajadas estadounidenses en Africa terminó costando casi 400.000 dólares.

Para resumir, dos generaciones después de Nuremberg, la simultánea se ha transformado en herramienta de trabajo fuera de los juicios internacionales. El número

de intérpretes jurídicos de español que hacen falta en EEUU es muy superior al número de intérpretes mundiales de conferencia. El mismo derecho que antes tenían los diplomáticos o los enjuiciados de guerra de entender los procedimientos en su propio idioma lo tiene ahora cualquiera que se vea envuelto en un proceso penal.

ANEXOS





EL SISTEMA DE TRADUCCIÓN EN LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES: LA EXPERIENCIA EN LAS NACIONES UNIDAS

Borja Ortiz de Gondra

Traductor temporero de Organismos Internacionales

Resumen

El sistema de traducción de los organismos de las Naciones Unidas como un sistema en dos tiempos: traducción y revisión. La labor del traductor, la labor del revisor, la autorrevisión, la figura del “travisor”, el “monitoreo”.

Labores conexas: el trabajo del referencista, la sección de terminología.

Apoyos informáticos: las bases de datos de Naciones Unidas.

Organización práctica de la sección de traducción: la figura del repartidor, los textos compartidos entre varios traductores, el dictado de la primera versión, la labor del pool, la versión para editar, la edición del texto.

Problemas prácticos de la traducción en un organismo internacional: la coordinación, la adopción de nuevos términos, las fuentes, la traducción externa.

Abstract

Translating in the United Nations bodies and organisations: a two-stage system. Translating and revising. The work of a translator, a reviser, a self-reviser, a traviser, “monitoring”.

Related work: what the references and terminology sections do.

Computer support: United Nations databases.

Practical organisation of a translation section: assigning the jobs, sharing the jobs between different translators, dictating the first version, getting it typed by the pool, having the version for editing, editing.

Practical problems of translation in an international organisation: co-ordination, adoption of new terms, sources, external translation.

El presente trabajo tiene por objetivo realizar una exposición somera, sin ninguna pretensión de exhaustividad, del trabajo práctico de traducción dentro de los organismos internacionales. Es decir, no se refiere a la filosofía de la traducción de los textos internacionales, ni teoriza sobre el español de los tratados internacionales o documentos públicos, sino que trata simplemente de ilustrar sobre cómo se organiza en la práctica la sección de traducción en un organismo que por sus propios estatutos está obligado a presentar simultáneamente en seis lenguas (inglés, francés, español, ruso, chino y árabe) todos los documentos oficiales, teniendo todos ellos carácter auténtico.

La primera característica de la traducción en las Naciones Unidas, como ocurre por lo demás en todas las otras organizaciones internacionales, es la de ser un sistema organizado en dos tiempos: la traducción propiamente dicha y la revisión. La traducción consiste *grosso modo* en verter a la lengua materna un texto redactado en alguna de las otras cinco lenguas oficiales. Los traductores contratados por los organismos

internacionales tienen prohibida, por los propios estatutos, la traducción inversa; e incluso en el caso de las personas perfectamente bilingües, sólo podrán realizar traducciones hacia una de sus lenguas maternas: aquella para la cual hayan sido contratados. Evidentemente, no se exige a todos los traductores dominar las seis lenguas. Para ser contratado por Naciones Unidas, basta con dominar dos de ellas, además de la materna. En el 90% de los casos, la combinación es el inglés, como primera lengua de partida, y otra. Como segunda lengua mayoritaria, prima el francés.

La primera fase consiste, por tanto, en la traducción del texto hacia la lengua materna. (Más adelante se analizan los criterios de traducción). La segunda fase es la revisión. Consiste simplemente, como su propio nombre indica, en revisar una traducción realizada. Por extraño que parezca, todas las traducciones realizadas en los organismos internacionales, son posteriormente revisadas, bien por quien realizó la traducción, bien por otra persona. Esta doble etapa del trabajo (traducción y revisión) se explica por una razón de seguridad y por una razón de organización administrativa. La razón de seguridad es fácilmente comprensible: en unos textos que hacen fe y tienen carácter de auténticos, se ha preferido que pasen por dos cribas para asegurarse de que no hay olvidos ni errores. La razón administrativa es menos fácil de comprender para quien no está habituado a los arcanos de la administración internacional. En los organismos internacionales, los traductores gozamos de la categoría de personal de servicio, y no de personal administrativo. Resumido de una manera algo tosca, esto significa que existen unos baremos con sus diferentes tramos en cada escala equivalentes a los del resto del personal de servicio, de manera que la persona que entra a trabajar como traductor en las Naciones Unidas empieza en el nivel más bajo de la escala y va ascendiendo de categoría conforme desarrolla su carrera; en general, se asciende de categoría, hasta un tope, con el mero transcurso de unos plazos temporales establecidos, aunque últimamente se está introduciendo un criterio complementario de evaluación de los resultados obtenidos. En cualquier caso, estos escalones administrativos se corresponden con otras tantas figuras administrativas en el ámbito de la traducción: el traductor, autorrevisor, el travisor y el revisor.

El traductor se limita a traducir el texto y presenta su trabajo a un revisor. Este, que es un funcionario con más años de experiencia, revisa el texto traducido y puede introducir en él todas las correcciones que considere necesarias.

El siguiente escalón es el del autorrevisor: un traductor que revisa su propio trabajo. Es decir: en este caso, que resulta una excepción al doble control, el mismo funcionario realiza la traducción y luego es responsable de controlar la revisión de su propia labor.

A continuación está lo que se denomina el *travisor* (contracción de traductor-revisor): es una figura intermedia, en el meridiano de la carrera administrativa: traductor de sus propios textos y revisor de traducciones de otros.

El último escalón lo constituyen los revisores: son funcionarios con más años de carrera, que únicamente revisan las traducciones de otros. El revisor es quien tiene la última palabra: su criterio de traducción es el que se impondrá, pues un texto revisado pasa ya directamente a la sección de edición para su publicación.

Hay una figura que, aunque aún no tiene una formalización administrativa, es cada vez más frecuente: el encargado de lo que se denomina, con un discutible anglicismo, *monitoreo* (del inglés *monitoring*). Su aparición se debe a una razón simplemente práctica: cada vez son más frecuentes los textos muy extensos (más de doscientas o trescientas páginas) cuyos plazos de entrega son muy breves; tanto, que resulta imposible encargar el trabajo a una sola persona. Se prefiere entonces repartirlo entre un grupo de traductores, y encargar a un revisor la coordinación final de todo el documento. El monitoreo consiste así en revisar, coordinar y dar unidad, evitando disparidades y contradicciones, a un texto en el que han intervenido múltiples traductores.

Explicaré a continuación cómo se organiza en la práctica la sección de traducción, desde que aparece en ella el texto original hasta que sale el texto traducido.

Quien recibe los textos es la sección de control de documentos; estos, en Ginebra, pueden tener tres orígenes: 1) documentos elaborados en las propias Naciones Unidas (por una comisión, la oficina de un Comisariado, una división, etc.); 2) documentos elaborados por otro organismo internacional que trabaje en comisión mixta con las Naciones Unidas; 3) documentos externos (los que dirigen ONG o particulares a la Comisión de Derechos Humanos en denuncia de alguna violación, los informes elaborados por los países en virtud de las obligaciones que les imponen los diferentes Pactos, etc.). Recuérdese que todo texto dirigido a las Naciones Unidas debe estar redactado en alguna de las lenguas oficiales, independientemente de la nacionalidad o

lengua del autor. La sección de control de documentos acusa recepción y envía el texto a la sección de referencias.

En la sección de referencias, los referencistas analizan el documento en busca de citas, nombres propios, títulos, refundiciones de anteriores documentos, etc. Su labor consiste en facilitar la tarea posterior del traductor. Téngase en cuenta que, en principio, todo aquello que haya sido traducido previamente, en cualquier documento oficial de las Naciones Unidas de cualquier año, debe reproducirse de manera exacta a como fue ya traducido. Considerando que las Naciones Unidas llevan más de cincuenta años de un volumen de trabajo incalculable, se comprenderá la angustia del traductor ante la posibilidad de que se le pudiera escapar cualquier cita encubierta. Para evitarlo, los referencistas encuentran los párrafos repetidos de otros documentos, los títulos que se repiten en los documentos-tipo, los encabezamientos ya fijados, los nombres de las comisiones y divisiones, los títulos oficiales de los pactos y convenios internacionales, etc. y los señalan al margen. Estas anotaciones pueden ser de dos tipos: las que indican que la cita es exacta (en cuyo caso el traductor está obligado a limitarse a reproducir la anterior traducción) o las que indican que es aproximada (en este caso, habrá de seguirla en la medida de lo posible).

Una vez referenciado el documento, pasa al repartidor. Este es una persona encargada de distribuir los textos recibidos entre los diferentes traductores. Al contrario de lo que pudiera parecer a simple vista, ésta no es una mera función rutinaria, sino que el trabajo del repartidor reviste enorme importancia en el funcionamiento de la sección. El repartidor debe analizar el texto y decidir su grado de dificultad, el tiempo que llevará traducirlo, la urgencia que reviste, y el carácter técnico que tiene. En función de todos esos parámetros, deberá decidir quién es el traductor más apto para realizarlo de la mejor manera y en el menor tiempo posible. Téngase en cuenta que la traducción en todo organismo internacional es altamente pragmática: el objetivo es siempre sacar adelante el mayor volumen de producción en el menor tiempo posible. Basta con atribuir un texto de alta dificultad a un traductor medio, o un texto altamente jurídico a un traductor sin esa formación para que se desperdicie tiempo, y por tanto, recursos. Como ya se ha indicado más arriba, es cada vez más frecuente que el repartidor se vea obligado a “trocear” el texto entre varios traductores a fin de poder respetar la fecha de entrega. En este caso, suele nombrar a un coordinador, que será quien lidere el trabajo,

pero esta figura no es igual a la del encargado del monitoreo. El coordinador es simplemente un traductor al que los demás traductores del equipo se dirigirán para consultar dudas y tratar de unificar posibles divergencias en cuanto a títulos, terminología, etc.; su criterio será el que se imponga en la fase de traducción. El encargado del monitoreo comienza su labor después, en la revisión, y entra en algo que no hacía el coordinador: unificar el estilo, para tratar de difuminar en la versión española la participación de múltiples autores.

Estamos ya en el momento en que el traductor tiene el texto encima de su mesa. Su labor consiste en traducirlo, respetando las indicaciones de los referencistas y del coordinador, en su caso. Tiene a su disposición diccionarios, algunas herramientas informáticas y todos los textos legales de la Organización. En general, hay que reconocer que en la sede de las Naciones Unidas en Ginebra la informatización de las herramientas que facilitan la labor del traductor es más bien escasa. Existe una base de datos terminológica y un sistema de referencias informáticas interno, así como una conexión con el de las demás sedes de la Organización y de otros organismos internacionales. Pero el sistema es poco fiable, no está en general actualizado y muchas veces resulta contradictorio; se explican estas deficiencias por la falta de recursos. Como ilustración de la situación, diré que, por increíble que parezca, no existe un ordenador por traductor, y en muchas ocasiones no hay tiempo material de consultar el único disponible. Por falta de recursos, tampoco se cuenta con asistentes informáticos para la traducción ni con programas de traducción asistida por ordenador. En el caso de que al traductor se le presenten problemas de terminología, puede acudir a la sección de terminología, que es la que establece la norma en cuanto a los nombres de países, de pactos y convenios, de términos acuñados, etc. El traductor deberá indicar en su traducción, mediante una señal realizada al margen, todas las citas (literales o encubiertas) que le ha indicado el referencista, a fin de que el revisor, al recibir el texto traducido, sepa qué parte corresponde al traductor y qué parte ha sido tomada de otras fuentes.

El traductor debe dictar su traducción en un dictáfono. Luego lleva la cinta magnetofónica que contiene la traducción al *pool* (anglicismo con el que denominamos a la sección de mecanógrafas que se ocupa de transcribir la traducción dictada), y espera a recibirla por escrito. Es este reparto del trabajo práctico uno de los que suscita

mayores debates: si bien la mayoría de los integrantes de las nuevas generaciones de traductores es capaz de utilizar un ordenador y escribir por sí misma la traducción, esto está absolutamente prohibido. Existe una razón histórica y otra administrativa: en la época de la creación de las Naciones Unidas, la mecanografía y la traducción se consideraban dos trabajos completamente distintos, con dos categorías laborales absolutamente diferentes (las mecanógrafas eran personal administrativo, y los traductores no); la evolución de la informática ha borrado esta frontera, pero no resulta posible hacer desaparecer a toda una categoría administrativa. De resultados de ello, las antiguas mecanógrafas se han convertido en el *pool*, que no se ocupa solamente de transcribir las cintas dictadas, sino que realiza también labores de edición. Con ello, se libera al traductor de todo trabajo relacionado con la impresión del texto a fin de consagrar su tiempo exclusivamente a la traducción, con la mayor rapidez posible.

Una vez que el traductor recibe del *pool* la transcripción de la traducción que ha dictado, debe releerla y cotejarla de nuevo con el original. Ha de estar absolutamente seguro de la fidelidad e integridad de su traducción antes de pasarla al revisor, a fin de que éste tenga el menor trabajo posible. Cuando el traductor ha terminado esta segunda lectura, devuelve el texto transcrito, con las correcciones necesarias, al repartidor. Existe una gama de signos acordados para cada tipo de corrección. (Téngase en cuenta que, a fin de evitar un paso, esta copia llena de correcciones a mano no se pasa a limpio por el *pool*, sino que llega con ellas al revisor).

El repartidor, según el tipo de texto de que se trate, remite esta versión a un revisor. La labor del revisor consiste en cotejar de nuevo la traducción con el original, para asegurarse por segunda vez de que no hay errores ni omisiones, pero también en corregir el estilo e introducir cuantas modificaciones crea necesarias (respetando siempre, claro está, las citas), con arreglo a los signos acordados.

Es este texto, transcrito por el *pool*, corregido a mano por el propio traductor y revisado también a mano por el revisor, el que regresa al *pool* para ser transcrito de nuevo, con todas las modificaciones introducidas en los dos pasos. A su vez, el *pool* realiza dos labores: primero introduce todas las modificaciones manuscritas en la versión informatizada del documento y realiza las labores de edición (puesto que la edición del documento debe ajustarse siempre a unas normas consagradas en cuanto al tipo de letra, títulos, espacios, etc., independientemente de cómo se presentara en el

original recibido); a continuación, dos personas del *pool* se leen mutuamente el texto resultante a la búsqueda de erratas, repeticiones u otros errores mecanográficos. Cuando le dan el visto bueno, pasa a la sección de reprografía para su reproducción y distribución.

Para terminar, esbozaré algunos de los problemas prácticos que presenta la traducción en un organismo internacional como las Naciones Unidas:

1) problemas de coordinación: en un organismo que engloba a traductores de todo el ámbito hispanohablante y cuyos textos son auténticos y deben ser inteligibles por todos los hispanohablantes, se presentan siempre problemas de coordinación, sobre todo en cuanto a la terminología. A este respecto, en la historia de la traducción en las Naciones Unidas se ha pasado por diferentes etapas en cuanto a la filosofía del español que se había de utilizar. Podemos decir en general, y con todas las reservas, que en la actualidad se tiende a utilizar un español estándar que aspira a la neutralidad; al mismo tiempo, se va imponiendo la idea de que la lengua hablada en España no marca necesariamente la norma, y se tiende a dar entrada a voces bien asentadas en América Latina. Citemos el ejemplo reciente de la “Corte Penal Internacional”; si bien hasta ahora se había preferido siempre *Tribunal* para traducir *Court*, siguiendo la norma española (Tribunal Internacional de La Haya, etc.), en el caso de este organismo de reciente creación se ha optado por la solución más común en Latinoamérica. Otro caso lo constituiría el término *gobernanza*; si bien en un principio se recurrió a la paráfrasis *gestión de los asuntos públicos* para traducir el término inglés *governance*, últimamente se ha impuesto *gobernanza*, que es voz común en algunos países centroamericanos. En el caso de productos que reciben diferentes denominaciones en los distintos países, se han adoptado dos tipos de soluciones: cuando ambas están extendidas de manera más o menos equivalente, se dan las dos unidas por la conjunción disyuntiva *o* (ejemplo: *bananas o plátanos*); cuando predomina una, pero la otra está suficientemente extendida como para resultar ininteligible la anterior en algunas regiones, se da primero la más extendida y se cita entre paréntesis la otra (ejemplos: *fresas (frutillas)*, *piñas (ananás)*).

2) la adopción de nuevos términos: un organismo que se ocupa de ámbitos tan diversos como las Naciones Unidas se encuentra todos los días con términos nuevos que se refieren a nuevas realidades, o bien que responden a un contexto cultural hasta entonces no común en el ámbito de la lengua de llegada. La traducción de estos

términos depende de múltiples circunstancias, pero en general se puede decir que se siguen las siguientes etapas: una primera de observación del término en los diferentes medios de los distintos países, para ver cómo evoluciona; una segunda en que se adopta provisionalmente una solución y una tercera en que el equipo de terminología fija la solución. Hay que reconocer que ésta de todos modos no siempre es definitiva, y su modificación depende de diferentes factores. Algunos ejemplos: *internet*, *web* y *site* rápidamente pasaron a incorporarse como en el habla generalizada; *internet* y *web* se mantienen en inglés, dotándose de género, mientras que *site* se traduce por *sitio*; pero a diferencia de lo que es común en el habla generalizada, *website* se desarrolla en castellano, de manera que *UNO website* se traduce por *sitio de la ONU en la web*. Otro ejemplo de una evolución distinta: *yihad*, término prácticamente desconocido en el ámbito hispanohablante, se tradujo en principio por *guerra santa*, pero ante las reservas expresadas por algunos países y por la sección de traducción árabe, y dada también su generalización en los medios en los últimos tiempos, ahora se tiende a conservar como *yihad*.

3) las fuentes de los documentos. El principal problema que se presenta en este ámbito lo constituyen los documentos redactados por personas que no dominan la lengua del texto. Téngase en cuenta que todos los documentos presentados a las Naciones Unidas tienen que estar redactados en inglés, francés, español, ruso, árabe o chino, y sin embargo, la mayoría de quienes redactan los textos enviados a la Organización (particulares que se dirigen al Comité de Derechos Humanos, países que envían los informes exigidos en los diferentes Pactos, informes consultivos de ONG, etc.) no tienen ninguna de esas lenguas como lengua materna. En consecuencia, con mucha frecuencia el traductor se encuentra con textos mal redactados, oscuros, contradictorios e incluso incomprensibles. Hay un criterio de principio para enfrentarse a estos problemas: la versión en español debe respetar en general la forma del original, repitiendo los errores y contradicciones; se debe hacer una traducción documental, que reproduzca, en lo posible, la situación del documento original. Es cierto que en este punto los traductores caminamos en la cuerda floja, pues el texto español debe ser más o menos comprensible, pero mostrar los problemas del texto de partida. Lo que está prohibido hacer es una traducción que interprete el original hasta convertirlo en un texto impecable en castellano. En los casos realmente extremos, en que el texto es

verdaderamente incomprensible, se puede, en teoría devolver al autor para que presente una versión más coherente; en la práctica, dado el delicado problema político que en general esto supondría, no se suele hacer.

4) la traducción externa. En algunas etapas de dificultades presupuestarias, se ha contratado parte del trabajo de traducción fuera de la Organización, con empresas privadas, en busca de un abaratamiento de costes. Puede decirse que en general, la experiencia no ha resultado satisfactoria, puesto que dadas las especificidades de la traducción en este organismo, que he expuesto hasta ahora, los resultados obtenidos eran raramente homologables a los de la casa. La mayoría de los trabajos así realizados requerían una ingente labor de revisión y monitoreo que anulaba prácticamente las economías realizadas. Por eso, la solución que se viene imponiendo, entre múltiples protestas, es la de encargar trabajo externo únicamente a traductores temporeros o jubilados con una gran experiencia en el sistema de las Naciones Unidas, cuya labor apenas requiere supervisión o revisión.

Espero haber contribuido, con este breve panorama, a dar una idea más clara de cómo se organiza el trabajo diario de traducción en un gran organismo internacional como las Naciones Unidas, y de los problemas cotidianos a los que nos enfrentamos.

LENGUAS PARA FINES ESPECÍFICOS

POSIBILIDADES QUE OFRECE INTERNET EN LA ENSEÑANZA Y ADQUISICIÓN DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA NIÑOS Y JÓVENES

Elisa Álvarez Fernández y María Mar Soliño Pazó

Universidad de Salamanca

Resumen

La aplicación de las nuevas tecnologías en el aula ya no se puede considerar como insólita, sobre todo, teniendo en cuenta el gran auge de la enseñanza multimedia y la demanda cada vez mayor por parte de los usuarios por material didáctico en soportes digitales (CD-ROM, DVD, etc.). Así pues, también la enseñanza de lenguas extranjeras se ve afectada por estas innovaciones en el campo de los nuevos medios. A esto hemos de añadir un dato importante, puesto que esta alternativa a la enseñanza tradicional encuentra un atractivo especial entre el público más joven. No debemos perder de vista el interés de la juventud por todo tipo de innovaciones, especialmente en el campo de las nuevas tecnologías (ordenadores, internet, juegos en red, telefonía móvil, etc.). Por este motivo, pretendemos exponer una serie de posibilidades que ofrece internet para "enganchar" a este joven público a un aprendizaje de lenguas extranjeras a través de internet.

Abstract

The application of new technologies in the classroom cannot be considered as unusual anymore, especially, if we take into consideration the great boom of multimedia education and how the interest for educational programmes on digitalized media, such as CD-ROM or DVD, has increased in recent years. It is no wonder then that foreign language studies have suffered from these innovations in the area of new technologies. At this point, we would add that as this alternative to traditional education attracts most young people's attention. We should not ignore the enthusiasm young people feel for everything related to modern technologies, like computers, internet, online games or mobile phones. For this reason, we want to expose a series of possibilities the internet offers to this young public to get "hooked on" an online learning of foreign languages.

1. Introducción

La aplicación de las nuevas tecnologías en el aula ya no se puede considerar como insólita, sobre todo, teniendo en cuenta el gran auge de la enseñanza multimedia y la demanda cada vez mayor por parte de los usuarios por material didáctico en soportes digitales (CD-ROM, DVD, etc.). Así pues, también la enseñanza de lenguas extranjeras se ve afectada por estas innovaciones en el campo de los nuevos medios. A esto hemos de añadir un dato importante, puesto que esta alternativa a la enseñanza tradicional encuentra un atractivo especial entre el público más joven. No debemos perder de vista el interés de la juventud por todo tipo de innovaciones, especialmente en el campo de las nuevas tecnologías (ordenadores, internet, juegos en red, telefonía móvil, etc.). Por este motivo, pretendemos exponer una serie de posibilidades que ofrece internet para

enganchar a este joven público a un aprendizaje de lenguas extranjeras a través de internet.

2. Auge de las nuevas tecnologías e internet

Es evidente que nos encontramos en una época muy marcada por lo que podríamos denominar "una creciente interculturalidad". El auge de los estudios de otras culturas, de investigaciones que se centran en comparar unas culturas con otras (como es el caso de la literatura comparada, por citar un ejemplo) está favoreciendo en la actualidad la apertura hacia otras culturas, hasta ahora poco conocidas y, consecuentemente, poco estudiadas. Esta tendencia hacia una percepción global, radica en el intercambio cultural fuertemente apoyado por las innovaciones en el campo de las nuevas tecnologías y de la comunicación, las cuales han facilitado en los últimos tiempos enormemente la comunicación entre los pueblos. En esta línea no podemos ignorar la relevancia de las lenguas.

Los conocimientos del manejo de las nuevas tecnologías y, principalmente, de internet son en la actualidad muy necesarios y se harán en el futuro imprescindibles en la sociedad mediática en la que nos movemos. Desconocer por completo las utilidades de éstas será en un futuro próximo sinónimo de "analfabetismo". A su vez, estas innovaciones también han repercutido en la enseñanza de lenguas extranjeras, que es la que nos interesa para el presente trabajo. Por un lado, el conocimiento de más de una sola lengua se hace imprescindible en este contexto globalizador; y, por otro lado, cada día se va imponiendo más la enseñanza o formación *online*.

Dada esta apertura tan universal propiciada por los nuevos medios y, sobre todo, debido a la presencia en internet de lenguas tan diversas, se hace patente la necesidad de conocer otras lenguas además de la lengua materna. El predominio del inglés en internet es indiscutible, pero, sobre todo en el contexto europeo, también se imponen otras lenguas sobre todo el alemán, pero también el francés, el español o el italiano, además de otras lenguas oficiales dentro de la Comunidad Europea. Esta situación obliga prácticamente a conocer al menos dos de ellas, aunque lo ideal sería poder dominar más lenguas extranjeras.

No obstante, el conocimiento de otros idiomas no solamente se limita a un nivel de comprensión, sino que implica un ámbito sociocultural mucho más amplio. Facilita

el intercambio entre los distintos países, el comercio, el turismo o la cultura, y de este modo también se posibilita un acercamiento entre los pueblos, hecho que siempre resulta más enriquecedor para todos.

En lo que se refiere a la enseñanza *online*, hay que afirmar que desde los años 80 los nuevos medios de comunicación vienen ocupando un lugar especial en nuestra vida social. El uso del ordenador en el aula parece justificada, si tenemos en cuenta que ya no resulta un objeto de lujo como se consideraba todavía en la década de los años 80. Hoy en día casi todos tenemos al menos un ordenador en casa, ya sea por motivos de trabajo o para fines de diversión, por lo que se ha convertido en un electrodoméstico más.

En cuanto a la aplicación del ordenador en el proceso educativo, se refuerza la idea de que resulta más útil que los medios de comunicación tradicionales, puesto que parece reunir todas las posibilidades y funciones que éstos ofrecían, como por ejemplo la televisión, el radiocasete, el vídeo, el proyector o el laboratorio, entre otros. El hecho de tener "todo en uno", le concedió una nueva importancia al ordenador como medio educativo a partir de los años 90.

Pero esta opinión se vio todavía más consolidada con otro fenómeno en el mundo informático, que es el que trataremos en el presente trabajo. El *boom* de internet siguió una evolución similar a la de los ordenadores. Desde principios de la década de los años 90 hasta hoy, pasó de ser el medio de comunicación de una minoría a ser de dominio público. La gran proliferación de los denominados "cibercafés", hasta la posibilidad de navegar por internet desde cualquier locutorio, es una muestra más, de que internet está al alcance de todos. Los costes cada vez van siendo más asequibles, de modo que un amplio público de todas las edades se puede considerar usuario de este medio.

Internet ofrece una amplia gama de posibilidades en todos los sentidos. Se trata de una red mundial con un número indefinido de ordenadores conectados entre sí. A través de éstos se puede consultar e intercambiar información de una forma muy sencilla, puesto que hay una gran cantidad de información a disposición de los usuarios; por ejemplo, a través de las páginas *web*. Entre la gran variedad de posibilidades que ofrece internet hay que contar, además de las ya citadas páginas *web*, el hecho de poder enviar y recibir correo electrónico, charlar en tiempo real por medio del teclado en un *chat* o incluso enviar y copiar ficheros y programas de un ordenador a otro.

En realidad podemos afirmar que estamos en estos momentos ante una "revolución" en el campo de la comunicación. No obstante, y como ha sido habitual en otros momentos de la historia, sí existe un cierto miedo o al menos una cierta incompreensión por parte de muchos hacia lo nuevo, que dudan de la eficacia de internet. Pero, al contrario, también existe una gran parte del público usuario de internet, que se perfila como el público más entusiasta de este medio: los niños y jóvenes.

3. El público joven y su fascinación por el mundo de las nuevas tecnologías

Bien es verdad que la actitud de un niño o joven delante de un ordenador es muy diferente a la de un adulto. Mientras que un adulto, por lo general, identifica el ordenador como una herramienta de trabajo, en el caso de un joven predomina siempre el factor lúdico. Para muchos adultos supone un gran esfuerzo sentarse delante de la pantalla, porque ven en el aparato informático un instrumento difícil de manejar. Siempre está presente un cierto miedo a que el ordenador "se cuelgue", se bloquee y de este modo se pierda todo el trabajo que hemos realizado. Para un niño o un joven la actitud es totalmente opuesta. Para ellos el ordenador es un "juguete" o un juego más. Este aspecto lúdico es fundamental para explicarse la facilidad con la que éstos se acercan a los ordenadores.

Aunque, no sólo podemos restringir el interés de este público joven al mundo de los ordenadores. Se trata de un interés generalizado por el mundo de los medios de comunicación y de la tecnología. Si recordamos las "modas" que atrajeron a los jóvenes, podemos citar el paso del *walkman* hasta el reproductor de MP3, pasando por el reproductor de CDs portátil; o también el paso desde los pequeños juegos electrónicos portátiles, por los videojuegos, las videoconsolas (*Gameboy*, *Playstation*) hasta los juegos de ordenador y, en la actualidad, los juegos ofrecidos en internet, los cuales en gran parte se pueden descargar gratuitamente al propio ordenador.

Pero no son solamente estos últimos juegos que hemos mencionado los que sitúan internet entre los entretenimientos preferidos de los jóvenes en la actualidad. Podemos afirmar que es internet en general lo que ejerce una especial atracción sobre este público. El auge de este medio va en detrimento de otros pasatiempos más tradicionales como lo eran, por ejemplo, la lectura o los ya citados videojuegos.

Este hecho es un motivo de preocupación para muchos padres y también docentes, que suelen comparar internet con los típicos videojuegos o las videoconsolas, y no aprecian el fin didáctico que implica o puede implicar. En realidad existen dos posturas en cuanto al uso de internet por parte de los niños y jóvenes. Por un lado, se hace notar un cierto "miedo" o recelo ante el intruso "internet", puesto que muchos jóvenes pasan muchas horas delante del ordenador "sin hacer nada", o eso es al menos la opinión de muchos padres y también de algunos docentes. Por otro lado, sí se aprecia un cierto fin educativo que subyace a la estructura u organización de una variación tan amplia de los contenidos como la que ofrece internet. Lo que hace interesante internet para los propósitos que perseguimos en el presente trabajo, es el hecho de poder aunar el fin lúdico con el fin didáctico.

Pero existen otros motivos por los que internet resulta un medio tan interesante para el público que hemos elegido en nuestro trabajo. Así por ejemplo, no se puede ignorar la importancia que tiene la imagen respecto al público al que se dirige. Ya en la literatura infantil y juvenil, la imagen, en forma de dibujos o fotografías, desempeña una función esencial. De hecho, a penas existen libros para niños que prescindan completamente de dibujos. La función de la imagen en este contexto, es doble: en primer lugar, es una manera de acompañar el texto, de ejemplificar la historia que se está contando; en segundo lugar, ameniza la lectura para un niño, ya que aparece menos texto en una página. Pero la imagen unida al texto cobra todavía más importancia en internet que la que tenía en otros medios de comunicación.

Internet se puede considerar un "cajón de sastre" o un juego de varios elementos: textos, colores, dibujos, diferentes tamaños, animación, vídeo, sonido, entre otros muchos. Esta presentación reúne los elementos básicos que ya aparecían en otros juegos y pasatiempos, aunque en este caso con una diferencia: el usuario puede participar activamente en este juego.

Enlazamos aquí con otro motivo por el cual el éxito de internet entre los jóvenes está garantizado: la interacción o interactividad. Al igual que los juegos de ordenador, internet se presenta como un programa interactivo; quiere decir, que hace posible el diálogo entre el usuario y el ordenador, o dicho de otra manera, lo que se presenta en la interfaz (un juego, un formulario o la pantalla de un programa de correo electrónico, la pantalla en la que se está llevando a cabo un *chat*). Mientras que en la mayoría de los

juegos de ordenador se hacía necesario un *joystick*, en el caso de internet el ordenador con todos sus componentes es autosuficiente. La interacción se lleva a cabo mediante el ratón y el teclado, y no sólo se limita a la lectura en la pantalla, sino que también se puede escribir, dibujar, poner fotografías en la red, o hacerlas y enviarlas por correo electrónico, publicar su propia página *web*, y, lo más importante, disponer de libertad absoluta en la lectura.

En internet no se puede hablar de una lectura lineal. La lectura que impone internet se podría definir como *anárquica*, ya que la lectura la organiza cada usuario según sus gustos, intereses y preferencias, de acuerdo con la disposición que ofrezca la página *web* en cuestión. Es decir, el usuario hace *clic* en los hipervínculos que a él le convienen. No se trata, como ya hemos mencionado, de un texto que permita una lectura lineal, sino que tenemos que hablar del hipertexto, un sistema de base de datos en el cual se pueden enlazar entre sí todos los elementos que componen la página *web*. Esta libertad en la lectura permite a su usuario prescindir de los temas que no le interesan, lo que no permite la lectura habitual de un libro, por ejemplo.

Parece evidente, que aquél a quien le gusta y disfruta haciendo algo, tiene más posibilidades de llegar con menor esfuerzo a la meta que se haya marcado. Esto es un hecho aplicable a cualquier ámbito de la vida, y sobre todo en la enseñanza. Si como docentes tenemos en cuenta el interés de los más jóvenes por el mundo de las tecnologías, no deberíamos dudar en rescatar estos intereses para ponerlos en práctica en el aula. De todos modos, no sólo por el mero hecho de utilizar un ordenador o, en este caso, internet ya ha de suponerse que los alumnos están motivados. No debemos olvidar que no todos los jóvenes tienen experiencia en el manejo de ordenadores. La motivación ha de situarse en el software utilizado o en las páginas *web* que se pretenden visitar. De hecho, lo ideal sería que el profesor dispusiera de los conocimientos suficientes con el fin de poder elaborar sus propios materiales didácticos de acuerdo con sus propias necesidades dependiendo del grupo de alumnos al que se dirija la clase (nivel en el conocimiento de la lengua extranjera, intereses, vocabulario, edad, etc.)

Resumiendo, hay que citar dos motivos por los que hemos elegido el público joven: En primer lugar, por su gran habilidad en el manejo de las nuevas tecnologías, tanto de ordenadores como también de otros medios informáticos o tecnológicos; y en

segundo lugar, hemos de destacar el gran interés de estos jóvenes por todo tipo de innovaciones que aparecen en el mercado, especialmente en el mundo tecnológico.¹

4. Internet como recurso para la enseñanza y en el aprendizaje de una lengua para niños y jóvenes

La presión de las innovaciones tecnológicas es un hecho irreversible. Nos encontramos actualmente con una situación extraña en la evolución de la enseñanza. En relación con las nuevas tecnologías no siempre es el profesor el que domina la materia; hay que admitir que muchos alumnos disponen de unos conocimientos extraordinarios en el manejo de internet, y de ordenadores en general, con los que gran parte de los docentes no pueden competir. De modo que hemos de admitir que el papel desempeñado por el profesor, como en general, el papel de la formación han de cambiar.

En una entrevista realizada en 1994 por la revista alemana *Der Spiegel* al investigador americano Seymour Papert (nº9/1994), se planteaba la cuestión sobre el futuro de las escuelas. La respuesta de Papert fue la siguiente:

*Wir werden etwas haben, das Schule genannt wird, aber es wird anders aussehen. Lehrpläne, wie wir sie kennen, werden abgeschafft, sie ersticken Kreativität. [...] Die heutige Schulform ist Ausdruck einer Gesellschaft, deren Methoden zur Weitergabe von Wissen völlig unterentwickelt sind. In Zukunft wird Schule viel natürlicher sein und sich daran orientieren, wie Kleinkinder erzogen werden: Lernen, Leben und Lieben werden nicht mehr künstlich getrennt. [...] Der Computer gibt den Kindern ungeheure Möglichkeiten, kreativ zu sein [...] [und] ermöglicht [...], sinnvoller, phantasiereicher und effektiver zu lehren. (Papert en *Der Spiegel*, 1994: 113)*

Internet se presta como recurso para la enseñanza y aprendizaje para el público joven por distintos factores. Como ya hemos visto más arriba, se trata de un modo de aumentar la motivación de los alumnos jóvenes, esos "sujetos lúdicos por antonomasia" (Sánchez Corral, 1995: 218), utilizando en el aula un medio por el que ellos se sienten fuertemente atraídos. Es muy importante, sobre todo para el diálogo profesor-alumno, que el profesor muestre interés por lo que a sus alumnos le interesa. Es un modo de acercamiento que favorece en gran medida el ambiente en la clase.

Hemos de considerar, pues, los nuevos entornos de aprendizaje de los que disponemos gracias a las innovaciones tecnológicas. Así, la información no se limita exclusivamente al aula. No pretendemos que internet sustituya definitivamente al profesor, al contrario, creemos que el profesor es realmente el profesional en la materia. Pero su función cambia y el profesor pasa de ser la persona que hace llegar la información o los conocimientos a sus alumnos, a un guía en el aprendizaje de éstos. El reto ante el que nos encontramos consiste en modificar la perspectiva ante el proceso de aprendizaje; como bien afirma Cornella "la formación presencial podría [...] dejar de ser sólo el 'dar materia' de hoy en día, y pasar a ser un 'aportar la visión crítica'" (Cornella, 2001: 54). Ésta será la función de quien dirige el proceso formativo, es decir, del docente.

No obstante, no podemos dar la espalda a la presencia cada vez más insistente de las nuevas tecnologías en la sociedad actual. El uso de internet, además de poder aplicarse en clase, fomenta sobre todo un proceso individualizado del aprendizaje, de ahí que se perfile como un aliado ejemplar, a la clase de lengua extranjera tradicional. Hay que entender internet como un apoyo añadido que se hará imprescindible en un futuro.

Mediante esta utilización individualizada de internet se consigue un proceso de aprendizaje autónomo, en el que el alumno descubre por sí mismo los conocimientos. Esto conlleva un proceso creativo por parte del alumno, puesto que es él quien organiza ese proceso de aprendizaje. Esta creatividad, a la que también se refiere Papert en la citada entrevista, consiste en saber organizar la información que se recibe, que *descubre* uno mismo, e internet es una herramienta muy útil en este proceso, debido a la pluralidad de aplicaciones que ofrece a los usuarios.

El *boom* de internet tiene una serie de usos muy prácticos por los que son fácilmente aplicables en el aprendizaje de las lenguas. Entre estas aplicaciones hay que nombrar obligatoriamente las que citaremos a continuación.

Internet ofrece una disposición muy amplia de todo tipo de información. Para la aplicación directa en el aula de lenguas extranjeras tiene además la ventaja que se trata de información actualizada, sobre todo, si pensamos en las ediciones electrónicas de numerosos periódicos y revistas. Pero no sólo se trata de información relacionada con el mundo de la prensa. Internet es frecuentemente definido como una gran biblioteca. Así

pues, nos proporciona acceso directo a bibliotecas, pero también a diccionarios *online* y a numerosas obras literarias en formato electrónico y, desde nuestro punto de vista, lo más importante, en versión original.

Otro factor muy a tener en cuenta, y que cada vez se valora más en la didáctica de lenguas, es el hecho de poder disponer de textos auténticos. No sólo le sirve al profesor como recurso para conseguir material didáctico añadido para sus clases, sino que también el alumnado puede consultar estas páginas con el fin de reforzar sus conocimientos ya adquiridos.

Esta información multimedia se puede intercambiar en tiempo real a través de los diferentes canales y medios. Así, por ejemplo, existe la posibilidad de recibir y enviar información, ya sean textos o imágenes, a través del correo electrónico (en el propio mensaje, mediante un archivo adjunto o *attachment*, a través de referencias a otras páginas *web*, ftp, etc., es decir mediante enlaces directos (*links*) a través de los denominados hipervínculos); también se puede intercambiar información participando en un *chat*, en un foro de discusión o grupo de noticias, o en teledebates, o comunicándose con otros usuarios conectados a la red mediante una vídeoconferencia; las emisoras de radio se retransmiten *online*, de modo que se pueden escuchar emisoras de otros países, así como también se puede escuchar y bajar música en formato MP3; a su vez, la retransmisión de imágenes estáticas (fotografías) o animadas (vídeo) es posible, incluso se pueden enviar por correo electrónico; la descarga de programas u otras aplicaciones al ordenador, en parte de forma gratuita, ya es una forma muy habitual entre los usuarios para poner el propio ordenador al día.

En cuanto a la idea tan generalizada de considerar el ordenador como un juguete más, internet se perfila como el sustituto ideal de la ya tradicional vídeoconsola. Ofrece la posibilidad de participar en los múltiples juegos en red, incluso existe la posibilidad de bajarse juegos al ordenador. Ya nos hemos referido anteriormente a la importancia del factor lúdico que implica el ordenador para el público joven. Y es este carácter lúdico el que explica la fascinación de este público por el fenómeno internet, pero también constituye un elemento básico que enriquece la función educativa de internet.

Para nuestro propósito resulta muy importante esta actitud de los jóvenes hacia internet. Dada las múltiples formas de exponer contenidos en la interfaz (colores, imágenes o texto con diferentes tipos de letras), hasta los ejercicios de gramática más

tediosos pueden representarse de forma más atractiva pensando en este grupo de usuarios que hemos elegido. Se trata, pues, de una representación interactiva de ejercicios de la lengua extranjera con el fin de atraer el interés de los niños y jóvenes por los componentes básicos de una lengua.

Si a estos elementos le añadimos la oportunidad de participar en la página *web* a visitar, se crea una perfecta conjunción del efecto lúdico y didáctico con la posibilidad de provocar la creatividad de los usuarios más jóvenes. Esta creatividad se puede poner de manifiesto a la hora de escribir o dibujar *online*, respondiendo a los ejercicios planteados en la página *web*.

La amplia gama que ofrece internet favorece la elaboración de nuevos tipos de ejercicios que pueden aprovecharse en la enseñanza y aprendizaje de lenguas. El aspecto innovador está en la posibilidad de interacción por parte del alumno. Internet también hace posible que se revisen los ejercicios realizados de forma inmediata. Existen medios para introducir una corrección de los ejercicios que el usuario va realizando. De este modo se fomenta el proceso individual del aprendizaje, puesto que para realizar este tipo de ejercicios no es necesaria la presencia física de un docente. El usuario puede realizar una serie de ejercicios *online*, pudiendo él mismo revisar los resultados.

Si de este modo se impulsa el aprendizaje autónomo, es fácilmente comprensible que se puede entender como una posibilidad añadida a la clase presencial tradicional. No sólo ayuda al alumno de una lengua extranjera a repasar y poner en práctica sus conocimientos, sino que además se puede considerar la aplicación de internet en relación con la enseñanza y aprendizaje de una lengua como un pasatiempo más constructivo que otros juegos de ordenador.

Asimismo, existe otra ventaja especialmente interesante desde el punto de vista psicológico de algunos alumnos. Para muchos alumnos, tímidos por naturaleza y que no destacan precisamente por ser muy participativos en las clases presenciales, internet sí puede favorecer esa participación, puesto que de este modo estos alumnos no se inhiben ante sus compañeros de clase. Por otro lado, la utilización de internet favorece el desarrollo de la personalidad de todos los alumnos en general, puesto que así aprenden a ser más autónomos y a desenvolverse de forma más independiente. En realidad se trata de *aprender a aprender*. Independientemente del planteamiento propuesto por el

docente, este método fomenta que los alumnos aprendan a buscar información de calidad y a leer de forma crítica.

No obstante, también hemos de tener en cuenta una serie de inconvenientes que puede traer consigo este tipo de enseñanza. Mientras que beneficia un desarrollo autónomo de los alumnos, también puede entenderse como un perjuicio puesto que esta actividad va en detrimento de las relaciones sociales. Aunque parece que el éxito de internet frente a otros juegos de ordenador reside precisamente en ese toque humano, es decir, en el contacto con otras personas. Un *chat*, por ejemplo, ofrece la posibilidad de ponerse en contacto con otros usuarios reales, y no como en el caso de los videojuegos, en los que el usuario se enfrenta a seres ficticios.

Entre los inconvenientes más evidentes para la difusión de la enseñanza y aprendizaje a través de la red, hay que citar los motivos económicos. A pesar de que cada vez son más frecuentes las alusiones a la enseñanza *online*, todavía no es un hecho muy extendido. Muy pocos centros se pueden permitir el lujo de tener un aula de informática equipada con la última tecnología para llevar a cabo una clase estrictamente *online*. Igualmente, se puede afirmar que el uso de ordenadores en clase significa un reto para la mayoría de los docentes, quienes sienten una cierta fobia a utilizar estos nuevos medios en clase.

Lo que sí podemos afirmar es que hoy en día no podemos limitar la enseñanza y el aprendizaje al aula o a las clases presenciales. En una sociedad mediática tan marcada por las nuevas tecnologías, por la publicidad, por el poder de la imagen en general, hemos de admitir que los alumnos reciben todo tipo de información también fuera del aula. Los docentes tenemos que aprovechar esta situación y cambiar de actitud; no se trata ya de dar información, sino de guiar a los alumnos en su búsqueda. Si aprovechamos la combinación de todas las fuentes que existen en la actualidad, el arte, vídeos, enciclopedias, internet, etc., la educación recibirá una perspectiva más amplia, que obliga a los alumnos a discernir la información fundamental mediante el uso de visiones diferentes sobre un mismo tema. De ahí que "habrá educación si hay implicación (*engagement*) intelectual de ambos agentes, alumnos y docentes" (Cornella, 2001: 54).

Sin embargo, no pretendemos eliminar las clases presenciales. Creemos que en el caso de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas extranjeras destinados

exclusivamente a niños y jóvenes es casi imposible limitarse a una enseñanza meramente *online*, de momento por lo menos. Por un lado, se trata de un alumnado que todavía necesita una cierta orientación en su proceso educativo, puesto que a esa edad todavía no son lo suficientemente independientes como para organizar su aprendizaje de forma autónoma. De hecho, y como ya se ha mencionado antes, es precisamente en esta etapa cuando el público joven debe aprender a ser independiente en sus estudios. Por otro lado, y en el caso concreto de la enseñanza de lenguas, la tecnología todavía no nos proporciona medios completamente satisfactorios para desarrollar una formación completa en relación a las cuatro destrezas. Sobre todo, en cuanto a las destreza de comprensión y producción de textos orales, no disponemos de un material de buena calidad. Tal vez el día que las videoconferencias sean de uso común y se disponga de una calidad acústica buena, posiblemente sí se puede hablar de una enseñanza de idiomas exclusivamente *online*.

Lo que sí es indiscutible es que internet y todas las posibilidades que ofrece se perfilan como un apoyo ejemplar a las clases tradicionales. No sólo ponen a disposición del profesorado material añadido al libro de texto, sino que aportan un gran número de ejercicios alternativos a los tradicionales, de modo que se le brinda la oportunidad al profesorado de introducir cambios en los currícula para de este modo abandonar la rutina y hacer "algo diferente", para demostrar creatividad ante los alumnos, un dato muy a tener en cuenta cuando se trabaja con niños y jóvenes.

5. Conclusiones

Finalmente queremos resaltar que no se trata de "eliminar" al profesor. Pero las posibilidades que nos ofrece internet sí deberían ser aprovechadas como una ayuda o ampliación a los estudios de la lengua extranjera que se aprende, sobre todo, porque de esta manera los docentes nos acercamos más a los intereses de nuestros alumnos, pensando siempre en el grupo que hemos elegido en el presente trabajo. Además, bien es cierto que, teniendo en cuenta la importancia cada día más considerable de las nuevas tecnologías en nuestra sociedad, como docentes tenemos la obligación de estimular a nuestros alumnos más jóvenes por utilizar estos nuevos medios, para que, de este modo, vayan desarrollando una competencia en este ámbito que requiere la sociedad actual. No podemos ignorar esta realidad, de ahí que debamos interceder en favor de éstas.

Resumiendo, hay que afirmar que la enseñanza *online* facilita el autoaprendizaje, lo que, a su vez, favorece en gran medida el desarrollo personal de cada alumno, puesto que este modo de aprendizaje no sólo se limita a la recepción de información, sino que implica un cotejo activo y productivo por parte de los alumnos con los contenidos. Un dato muy importante en cuanto a los ejercicios *online* es la ausencia de una evaluación; no se trata de calificar los ejercicios realizados por los alumnos, sino de ejercicios prácticos que pueden realizar cuando quieran, puesto que no están sujetos a ninguna hora fija. Por estos motivos creemos que desde un punto de vista constructivo, una clase de lengua extranjera apoyada por ejercicios *online*, puede resultar muy fructífera de cara a un público joven.

La cuestión que se plantee posiblemente ahora es hasta qué punto puede resultar atractiva la aplicación de internet en el aula para este público joven, y si esa motivación que sienten en un primer momento por la introducción de los nuevos medios en el proceso educativo puede ir disminuyendo con el tiempo. Se trata de cuestiones que todavía no tienen respuesta. De todos modos, el factor de la motivación no depende exclusivamente de la utilización de internet, sino de los programas ofrecidos, y es tarea del docente, ir renovando esos contenidos, ya sea creando él mismo las páginas *web* de acuerdo con sus propios objetivos, o buscando las *webs* que más se acomoden a sus propósitos. El uso de internet o del ordenador y los materiales utilizados han de ser fuente de motivación para implicar al alumno activamente en su propio aprendizaje.

6. Notas

¹. No olvidemos que los jóvenes representan el número más elevado de los clientes de telefonía móvil, de software de carácter lúdico y software de diversas aplicaciones.

Bibliografía

Braun, Angelika 1998. Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht. *Info DaF*, 25/1.

Cornella, Alfons 2001. Educación y creación de riqueza. *Cuadernos de pedagogía*, n° 301, abril 2001.

Cuadernos de Pedagogía, abril 2001. Tema del mes: "Internet en la escuela" n° 301. Madrid: Cisspraxis.

Computer Hoy - Diccionario de informática 2000. Madrid: Ediciones Hobby Press.

- Donath, Reinhard (ed.) 1998. *Deutsch als Fremdsprache - Projekte im Unterricht*. Stuttgart: Klett Verlag.
- Escorihuela, Paz 2001. Internet abarata un 70% el aprendizaje de inglés. *El País*, 3 de junio, "Negocios"; p. 31.
- Fechner, Jürgen (ed.) 1994. *Neue Wege im computergestützten Fremdsprachenunterricht*. Berlin: Langenscheidt.
- Göttmann, Hans 1996. Schreiben und Üben mit dem PC. Zur Theorie und Praxis computergestützten Lernens im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Info DaF*, 23/1.
- Hess, Hans Werner 1998. DaF-Software in der Anwendung - „Alter Quark noch breiter“?. *Info DaF*, 25/1.
- Papert, Seymour 1994. Lernen, Leben und Lieben. *Der Spiegel*, 9/94.
- Rings, Guido 1998. ‘Multimedia’ für kommunikative und interkulturelle Kompetenz. Reflexionen zu einem computergesteuerten DaF-Unterricht für ausländische Arbeitnehmer. *Info DaF*, 25/1.
- Rösler, Dietmar 1998. Autonomes Lernen? Neue Medien und ‘altes’ Fremdsprachenlernen. *Info DaF*, 25/1.
- Sánchez Corral, L. 1995. *Literatura infantil y lenguaje literario*. Barcelona: Paidós.
- Wazel, Gerhard 1998. Sprachenlernen und Sprachenlehren mit interaktiven Medien. *Info DaF*, 25/1.

TIPOLOGÍA TEXTUAL Y DIDÁCTICA DEL INGLÉS EN LOS ESTUDIOS DE INFORMÁTICA: LOS MANUALES DE INSTRUCCIONES

Laura Cruz García

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

La orientación de la enseñanza de lenguas extranjeras para fines específicos hacia los tipos de texto que se manejan habitualmente en cada rama del saber se presenta como una opción eficaz para satisfacer las necesidades de aprendizaje del alumnado. Para el caso de las titulaciones en el ámbito de la Informática, presento los manuales reales de instrucciones como herramientas útiles para dotar a los estudiantes de ciertos conocimientos textuales, morfosintácticos y terminológicos de una forma motivante por cuanto estos textos hacen referencia a una realidad que ya conocen.

Abstract

Focussing the teaching of foreign languages for specific purposes on the text types that are frequently used in the different fields constitutes an effective method to meet the learning requirements of students. For Computer Studies I present the use of real instruction manuals as useful tools to provide students with certain textual, morpho-syntactic and terminological knowledge. This text type may also contribute to their motivation since it refers to something they are already familiar with.

1. Introducción

Los enfoques más recientes en el ámbito de la didáctica de las lenguas extranjeras se orientan en dos direcciones bien definidas: en primer lugar, se impone la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas en su uso práctico y, en segundo, se defiende que la enseñanza de un idioma puede ir unida a las necesidades y objetivos específicos del alumno. Es en este contexto en el que queda enmarcada la enseñanza de lenguas para fines específicos.

El concepto de *Inglés para fines específicos* (IFE) “se aplica a la enseñanza que se lleva a cabo en circunstancias en las que la lengua se asocia con una profesión, tema o finalidad determinada” (Stevens, 1983: 89). Esto implica que la enseñanza de una lengua para fines específicos –el inglés en la rama de informática, en nuestro caso– tiene en cuenta la finalidad comunicativa del alumno. Por lo tanto, sus necesidades funcionales y prácticas constituirán los criterios de enseñanza.

En los estudios universitarios de las áreas técnico-sanitarias, así como en Económicas, Empresariales y Turismo, la asignatura de Inglés, ya sea obligatoria u

optativa, está orientada hacia la especialidad. Esto implica que la especialidad que esté realizando el estudiante universitario consistirá en el condicionante fundamental para la elección del tipo de material que se va a emplear en la enseñanza de esta lengua extranjera. De esta forma, podríamos exponer como ejemplos que el inglés orientado a la rama de Empresariales podría servirse de las cartas comerciales, entre otros, como material didáctico; o que el inglés para las Ciencias de la Salud contaría con informes médicos y artículos de investigación como herramientas muy valiosas para el aprendizaje de esta lengua. Cada especialidad se caracteriza, por tanto, por el empleo frecuente de una serie de documentos o tipos de textos.

En el caso concreto de la Informática, los manuales de usuario y de instalación de equipos y programas constituyen una fuente importante para el aprendizaje del inglés. Aunque las perspectivas profesionales que presentan los estudios universitarios de Informática son variadas, en diferentes momentos de su carrera profesional, el experto en este ámbito necesitará, de una forma u otra, hacer uso de sus conocimientos de inglés para enfrentarse a alguna tarea. Pero, sin duda, tanto el estudiante como el profesional de la informática tendrán que remitirse en diversas ocasiones a manuales de instrucciones en inglés, si el programa o equipo que ha de instalarse es tan reciente que no ha habido tiempo de realizar o conseguir su traducción al español. Efectivamente, y en palabras de De la Cruz Cabanillas (1996: 420), “la gran abundancia de publicaciones de este tipo en el mundo de los ordenadores hace necesario que se preste mayor atención a este género, ya que se encuentra a la cabeza de las publicaciones del ámbito informático, sobrepasando con mucho al número de textos informativos de carácter expositivo-descriptivo o aquellos otros que pretenden difundir cualquier otro tipo de información referente al campo de la informática”.

Todo esto indica la necesidad de prestar una atención especial a los manuales informáticos en lo que respecta a su aplicación en el aula. Estos textos constituyen una herramienta didáctica con grandes posibilidades de motivar al estudiante de informática, que cada vez está más familiarizado con ellos, ya sea por el interés personal que estos estudiantes poseen por los equipos informáticos o porque durante sus estudios necesitan emplearlos para la realización de proyectos y trabajos.

Por este motivo, mediante una propuesta didáctica, en esta ocasión se pretende mostrar la utilidad de estos textos en la adquisición de los conocimientos lingüísticos y textuales que se esperan de los alumnos en el área de la Informática.

Si en el futuro los estudiantes van a emplear la lengua inglesa fuera del aula, necesitarán estar capacitados para manejar diferentes tipos de textos, y no únicamente aquellos preparados exclusivamente para los libros de texto (Lewis y Hill, 1992: 106). En nuestro caso, ese uso del inglés fuera del aula se refiere a su uso en el futuro entorno profesional de los alumnos. Uno de los objetivos fundamentales de la asignatura Inglés Técnico en las titulaciones de las escuelas y facultades de Informática, en general, es que los alumnos sean capaces de reconocer e interpretar correctamente textos en inglés de su especialidad, con el fin de emplearlos de forma eficaz en sus futuros puestos de trabajo. Por ello, el uso frecuente de material real es conveniente y a veces se prefiere al uso exclusivo de material preparado o facilitado¹.

Centrándonos únicamente en los textos científico-técnicos, observamos que cada tipo de texto tiene una finalidad, una estructura, unas características morfosintácticas y un vocabulario específicos. A pesar de ello, ha habido cierto empeño en no diferenciar la enseñanza de lenguas para fines específicos de la enseñanza de la lengua general. Sin embargo, como afirma Álvarez (1996: 157), la terminología es el elemento clave que determina esta diferenciación.

2. Objetivos que se pretenden alcanzar con este material

Por medio del empleo de manuales informáticos en las clases de *Inglés Técnico* en la titulación de *Ingeniería en Informática* se pretende que los alumnos lleguen a:

- a) entender la finalidad comunicativa que persiguen dichos textos,
- b) reconocer la estructura textual por la que se diferencian los manuales de instrucciones de equipamiento informático,
- c) aprender las estructuras sintácticas que caracterizan a este tipo de textos y
- d) asimilar el vocabulario especializado que hace referencia a acciones, procedimientos, equipamiento y dispositivos informáticos, así como las expresiones del lenguaje común que se emplean habitualmente en estos textos.

Con esto advertimos que se puede enseñar a los estudiantes los patrones textuales, morfosintácticos y la terminología, al mismo tiempo. La habilidad para reconocer e identificar elementos recurrentes facilitará el aprendizaje, ya que motivará a los estudiantes a observar los patrones (Lewis y Hill, 1992: 76).

En lo que respecta a la motivación del alumnado, “es incuestionable que el conocimiento de la realidad de la que habla el texto ayude a superar el desconocimiento gramatical” (Álvarez de Mon y Lerchundi 1993: 93). En la práctica profesional real, los textos que se leen aluden a una realidad que se conoce, aunque siempre presenten una cierta información desconocida.

A continuación se expondrán las características de los manuales informáticos en cada una de sus dimensiones. Dichas características corresponden a los objetivos que los alumnos podrán alcanzar.

2.1. La finalidad del texto

Por medio de la observación y el análisis de los manuales de instrucciones se presentará a los estudiantes el concepto de *tipo de texto* para demostrar que estos textos poseen unas particularidades que los diferencian de otros tipos.

Otra de las nociones importantes que asimilarán es la de la *orientación al usuario*, por cuanto el texto se dirige a alguien que necesita usar el producto informático en cuestión, lo cual queda reflejado en la frecuencia de determinadas características morfosintácticas, como el uso del pronombre personal, del determinante posesivo de segunda persona y en la recurrencia del empleo de la forma imperativa.

Este tipo de texto tiene por finalidad facilitar al usuario de un determinado producto informático las instrucciones de uso o instalación. Con lo cual, los alumnos podrán aprender a distinguir las diferentes formas de dar instrucciones.

La función global concreta de estos textos queda reflejada, la mayoría de las veces, en el título, como se puede apreciar en el ejemplo que proponemos a continuación:

(1) *Installing your external modem.*

En (1) se presenta el título de un manual. La finalidad del texto completo, por tanto, consiste en lograr llevar a cabo la instalación del módem externo.

Al mismo tiempo, cada sección del manual posee su propia finalidad. El conjunto de los objetivos de cada sección forma la función global del texto. Como afirma Hengst, “*we should see whether one can determine special functions for text-segments which ultimately serve the realisation of the main function of the whole text.*” (1991: 145)

(2) *Step 1: Insert the drive into the system*

Step 2: Connect the cables to the drive

Step 3: Connect the drive to other devices

Observamos que la conjunción de estos pasos que deben realizarse para lograr los objetivos que presentan, dará lugar a la consecución del objetivo general del manual, que, en este caso, es el de instalar una unidad de CD-ROM.

2.2. Estructura

En cuanto a la estructura, se incidirá en la organización particular que tienen los manuales. Generalmente y a grandes rasgos, en primer lugar, presentan una breve introducción sobre las posibilidades del producto informático en cuestión y algunas cuestiones sobre seguridad. A continuación se sucederán las instrucciones, ya sean de instalación o de uso, resaltadas por medio de numeración, letras o guiones, por ejemplo. Toda la información suele organizarse en secciones y subsecciones. Finalmente, aunque este último apartado puede localizarse en un lugar diferente, solemos encontrarnos con una sección dedicada a las especificaciones del producto y a la garantía. En el ejemplo siguiente presentamos las secciones y subsecciones, por medio de las cuales se advierte la sucesión de información que ofrece el manual.

(3) **Introduction**

The PHILIPS 104B colour monitor displays sharp and brilliant images of text and graphics with a minimum resolution up to 1024x768 pixels. It is optimal for Windows, spread sheets, and any other application.

...

Safety precautions and maintenance

- *Disconnect the monitor from the mains supply if the monitor is not to be used for an extended period of time.*
- *Do not attempt to remove the back cover, as you will be exposed to a shock hazard.*
- ...

Installation

...

Connection

...

Connection to the mains

...

Front Control locations and functions

...

Technical information

...

2.3. *Morfosintaxis*

Los elementos morfosintácticos recurrentes en este tipo de textos son:

a) Imperativos

En la redacción de manuales informáticos el imperativo –como la forma verbal por excelencia para dar instrucciones– es el más comúnmente empleado.

- (4) *Plug the power adapter into the electrical power socket on the left side of the modem's rear panel.*

En (4), mediante el imperativo *plug*, se indica al lector qué debe llevar a cabo para lograr su objetivo.

b) Condicionales

El empleo de las construcciones condicionales del primer tipo contribuye a establecer la relación de causa-efecto tan habitual en los textos científico-técnicos.

- (5) *If you are connecting your drive to an audio card, connect the CD audio to the CD-ROM drive as shown in figure 1-2.*

En (5), la causa consiste en la proposición subordinada *If you are connecting your drive to an audio card*, y el efecto queda reflejado en la proposición principal *connect the CD audio to the CD-ROM drive as shown in figure 1-2*.

c) Presente de Indicativo

Esta forma verbal es la forma de la realidad, por medio de la cual se describen características y procesos.

- (6) *The HP Parallel Port Test prints a test page and verifies communication between your printer, scanner and PC. (1-10)*

En (6) obtenemos, por medio del presente de indicativo de los verbos *print* y *verify*, información sobre la actividad del programa de prueba del puerto paralelo de HP.

d) Futuro

El futuro se emplea como alternativa al tiempo presente para describir, generalmente, procesos.

- (7) *Print jobs will be spooled up (saved to disk) until the printer is available, requiring more disk space, especially if you scan multiple pages. (1-9)*

Sin embargo, el empleo del futuro se relaciona también con la relación de causa-efecto que observábamos en las construcciones condicionales, ya que la acción que se presenta normalmente mediante esta forma verbal es el efecto de lo anteriormente dicho.

- (8) *You will need to re-install the HP Scanning Software after you change how the scanner is connected.*

e) Construcciones subordinadas de finalidad

Las construcciones finales son también muy frecuentes porque sirven para introducir los objetivos concretos que obligan a seguir determinados pasos o instrucciones.

- (9) *To disable the scanner button:*

1. *Click Start → Programs → HP Scanning software → HP ScanJet button Manager*
2. *(...)*

2.4. Léxico

El léxico de estos textos informáticos, en general, se caracteriza por:

- a) el empleo de vocabulario especializado o terminología como, por ejemplo, *click, motherboard, audio card*;
- b) la frecuencia de uso de determinadas expresiones del lenguaje común como *make sure that, the following, turn on/off, (un)plug, see..., select, choose, before/after + ing*, y
- c) la aparición de una gran cantidad de nombres compuestos y derivados y grupos nominales que presentan gran complejidad

3. Procedimiento metodológico

La aplicación en el aula de este material queda determinada en función del tiempo del que se disponga en cada clase, del número de horas semanales asignadas a la materia, de la habilidad lingüística sobre la que se quiera incidir y el nivel de conocimiento de la lengua extranjera que poseen los alumnos. A continuación se presenta una propuesta de acción en el aula que se ha llevado a cabo con alumnos de primer curso en la asignaturas *Inglés Técnico I* e *Inglés Técnico*, de las titulaciones *Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas* e *Ingeniería en Informática*, respectivamente:

1. A modo de introducción, tras una breve observación del texto por parte de los alumnos, se plantean cuestiones como las siguientes:
 - a) ¿De qué tipo de texto se trata?, ¿cómo se reconoce el tipo de texto?
 - b) ¿A quién va dirigido?
 - c) ¿Qué finalidad tiene?
 - d) ¿Qué información aporta a grandes rasgos?
 - e) ¿Qué divisiones presenta para estructurar la información?
2. Después de una lectura (en voz alta o de forma individual) que les permita profundizar en la información, se les plantearán preguntas concretas sobre el contenido del texto.
3. Seguidamente, se les anima a localizar las estructuras morfosintácticas comunes en los manuales y a relacionarlas con su función específica.
4. En cuanto a la enseñanza de vocabulario por áreas del conocimiento, según Lewis y Hill (1992:101), se pueden seguir distintos procedimientos: realización de ejercicios con sinónimos, antónimos, familias de palabras, hipónimos, definición de términos, unión de palabras con sus definiciones, completar frases con palabras de la misma raíz.
5. Finalmente, ha resultado beneficioso como ejercicio de seguimiento proporcionar a los alumnos un texto en forma de diálogo en el que intervienen dos interlocutores. De éstos, uno formula preguntas sobre cómo realizar determinadas acciones y conexiones, y el otro explica los procedimientos para llevarlas a cabo. El ejercicio consiste en que los estudiantes conviertan el diálogo en una sección de un manual de instrucciones, para lo cual tendrán que aplicar los conocimientos adquiridos sobre este tipo de texto en inglés.

4. Conclusiones

Dado que la formación en lengua inglesa que obtienen los estudiantes de esta titulación abarca un período muy corto de tiempo, se torna imposible presentar a los alumnos todos los tipos de textos que abarca dicha especialidad. Por lo tanto, debido a que los manuales son uno de los tipos de textos más comunes en esta área y dadas las posibilidades didácticas que ofrecen, parece interesante fijarnos en ellos. Aunque no se puede descartar la utilidad del material elaborado para estas clases, el empleo de

material real dota a la asignatura *Inglés Técnico*, aplicada a cualquier campo del saber, de objetividad y de una finalidad y orientación práctica.

Como hemos comprobado en este trabajo, los manuales de instrucciones nos sirven para tratar determinadas estructuras morfosintácticas que concurren en este tipo de textos conjuntamente con la terminología. Esto, además, nos sitúa ante la posibilidad de plantear la didáctica de la gramática basada en el empleo de distintos tipos de texto que resalten el uso de determinadas estructuras y fomenten la asimilación de los aspectos pragmáticos que rodean al texto.

Notas

¹ Sin embargo, no debemos olvidar que la proporción entre el material real y el material facilitado dependerá del nivel de los alumnos.

Bibliografía

- Álvarez de Mon, I; Lerchundi, M.A. 1993. El papel de la gramática en un curso de lectura de textos técnicos. *Actas de las II Jornadas de Lenguas para Fines Específicos*. 92-96. Universidad de Alcalá.
- Álvarez Mateos, A. 1996. Terminología y enseñanza de IFE. *Inglés para Fines Específicos*. V, 157-162. Universidad de Alcalá.
- De la Cruz Cabanillas, I. 1996. Recursos estilísticos de los textos informáticos. *Lenguas para fines específicos*. V, 417-423. Universidad de Alcalá.
- Hengst, K. Functional Macro-Analysis of Specialist Text Forms. A Research-method Derived from Foreign Language Teaching. *Subject-Oriented Texts*. 137-157. Berlin: Walter de Gruyter.
- Lewis, M y J. Hill. 1992. *Practical Techniques. For Language Teaching*. Hove: LTP.
- Stevens, P. 1983. *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.

FUNDAMENTOS LINGÜÍSTICOS DEL ESPAÑOL APLICADO A LA TRADUCCIÓN

M^a Jesús García Domínguez y Gracia Piñero Piñero

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

Esta comunicación establece el marco científico y metodológico que delimita el concepto de lengua española para traductores, un concepto que, en nuestra opinión, debe poseer una entidad propia y diferente de otras orientaciones de esta misma materia. Para ello, seleccionamos y analizamos las herramientas conceptuales que nos proporcionan aquellas disciplinas lingüísticas que, como la sociolingüística y la lingüística del texto, contribuyen a delimitar y conocer, de un modo más determinante, nuestro objeto de estudio.

Abstract

This paper establishes the scientific and methodological framework to delimit the concept of the Spanish language taught to translators. We believe that this concept should have its own entity to differentiate it from other degree course which teach the same material. To do this we have chosen and analyzed the conceptual tools provided by those linguistic disciplines, such as text linguistics and sociolinguistics, which facilitate our study aim.

1. Introducción

La práctica docente, sea cual sea el ámbito en el que se desarrolle, exige, en primer lugar, una clara delimitación de la materia que se desea enseñar, así como el establecimiento del marco científico y metodológico que debe sustentar dicha práctica. En este sentido, es evidente que un mismo objeto de estudio, como la lengua materna, puede ser abordado desde diferentes perspectivas de acuerdo con los objetivos que se pretendan conseguir a través de la enseñanza, y es por esta razón por la que podemos hablar de "lengua materna para traductores" como una entidad que presenta sus propias especificidades y que ha de ser definida para construir, a partir de ella, el sentido y la orientación de la actividad docente. Esta especificidad deriva de la consideración del perfil de los futuros licenciados, al tener en cuenta tanto lo que la sociedad demanda de ellos como las necesidades concretas que les planteará su actividad profesional. Como es bien sabido, si en la fase de comprensión del T.O., el traductor desarrolla una actividad semasiológica, consistente en el análisis pormenorizado de los componentes textuales que le permiten interpretar el significado global de dicho texto, en fase de expresión, por el contrario, la actividad del traductor es onomasiológica, y está encaminada a la búsqueda de equivalentes que reverbalicen en la L.T. el contenido y el estilo del texto original (García Yebra 1983: 130).

Aunque es en esta fase final del proceso donde se pone de manifiesto el dominio que el traductor posee de su lengua materna, el éxito de la operación sólo se alcanzará si el traductor está capacitado para superar con pericia las dificultades que se le presenten en ambas fases, por lo que será imprescindible que la enseñanza universitaria se dirija específicamente al desarrollo de las habilidades necesarias para impedir el fracaso.

Por todo ello, la enseñanza de la lengua materna para los traductores debe diseñarse teniendo presente una finalidad de tipo práctico, como es la de conseguir que los estudiantes sean capaces de elaborar textos coherentes que, a la vez, posean el mismo valor, esto es, cumplan con eficacia la misma función, que el texto original. Ello exige que dispongan de los instrumentos necesarios para solucionar cualquier problema relacionado con la construcción de textos en la lengua término, lo cual implica, además del dominio de la especificidad cultural de la comunidad a la que se dirige el texto traducido, el conocimiento del instrumento lingüístico. Esta finalidad de la docencia, que podríamos calificar de "utilitaria", fija las directrices que delimitan el objeto de estudio, la metodología docente, así como las disciplinas lingüísticas que funcionan como marco teórico de la actividad de la enseñanza, y supone una perspectiva de análisis que difiere de aquellas otras que se ocupan del mismo objeto de estudio con propósitos diferentes, como sucede en las Facultades de Filología o en las de Formación del Profesorado. Son ilustrativas, en este sentido, las siguientes palabras de J. Delisle (1988: 98): "La enseñanza en los estudios de traducción debe estructurarse de tal modo que se consiga enseñar el uso de la lengua, más que orientarse a la descripción teórica de los sistemas lingüísticos".

2. Fundamentos metodológicos

Una vez definida la orientación general de la enseñanza, la primera cuestión que se nos plantea -si tenemos en cuenta que una lengua de cultura es un diátesis en el que coexisten los numerosos sistemas que constituyen sus variedades efectivas-, es la siguiente: ¿cuál es la variedad lingüística que consideramos apropiada para constituir el eje central de nuestras enseñanzas?, y, en segundo lugar, ¿cuál es el marco teórico más apropiado para sustentar esas enseñanzas?

2.1. La sociolingüística

En relación con los problemas planteados, defendemos que la sociolingüística debe

constituir parte integrante de ese marco, puesto que, al superar las tradicionales dicotomías saussureanas de lengua/habla o sincronía/diacronía, ofrece un sustento metodológico preciso y apropiado no sólo a la necesidad de abordar el estudio del habla -puesto que es en ella donde se sitúa todo texto- sino también al enfoque eminentemente sincrónico que debe presidir la enseñanza de la lengua en una facultad de traducción, permitiendo, a la vez, la consideración de los fenómenos lingüísticos en relación con la coordenada temporal en aquellos casos en los que los usos contemporáneos obedecen a esquemas prefijados y, por tanto, heredados.

Por otra parte, la sociolingüística (López Morales 1989) permite comprender la aparente contradicción entre la unidad del sistema y la infinita variedad de producciones de habla aportando el concepto de variación social, a partir del cual es posible concebir la lengua escrita -actividad mayoritaria entre nuestros alumnos- como una más de las manifestaciones de la variación diafásica. Esta lengua escrita se sitúa, claramente, en las posibilidades de realización del sistema que poseen los hablantes cultos de cada comunidad de modo que constituye el acto de habla que presenta menos diferencias en el extenso ámbito de expansión geográfica de una lengua de cultura y, al funcionar como modelo de realización al que aspiran los hablantes, contribuye de forma efectiva a la integración lingüística de una comunidad. Esta variedad, carente de diferenciaciones de tipo fónico, poseedora de una sintaxis ordenada y de un léxico cuidado, precisamente por su pretensión de escapar de un receptor concreto y alcanzar a un receptor amplio y extendido, tiende a formular un modo de uso de la lengua más o menos general para todos los hablantes que posean esa necesidad de comunicación que podríamos calificar de extensa. Como afirma A. Rosenblat (1987: 298), a pesar de las diferencias nacionales o regionales "que contribuyen a la riqueza de la unidad general, todo lector educado del amplio mundo hispánico puede entrar en comunicación con el más lejano de sus autores".

Por las mismas razones expuestas, la lengua escrita se manifiesta como una variedad que podemos considerar "conservadora", puesto que, en ella, los cambios se suceden con mayor lentitud; se nutre de una tradición culta anterior y prepara sus propios sucesores. El prestigio del que goza la convierte, además, en el modelo que utilizan los hablantes en sus manifestaciones orales más formales y constituye también el patrón al que aspiran, con mayor o menor éxito, los medios de comunicación o las instituciones del Estado.

Por todo ello, es esta la variedad de la lengua materna que seleccionamos como

objeto de estudio, puesto que, definida por la sociolingüística como "lengua estándar", es susceptible de análisis y, por lo mismo, de enseñanza. No queremos indicar, pues, "lengua corriente" o "lengua común", sino "modelo", en nuestro caso, de la lengua escrita.

Si bien estas reflexiones pueden parecer obvias, resultan absolutamente novedosas en la orientación de la enseñanza en España en el momento en que, hace ya algunos años, se crean los centros universitarios de formación de traductores, puesto que, la enseñanza de la lengua materna, lastrada por el peso de la lingüística estructural, ha venido concentrando sus esfuerzos, en los niveles de primaria y bachillerato, en el ámbito del análisis gramatical en detrimento de las antiguas prácticas encaminadas al dominio de la lectura y la escritura, por lo que ha sido el nivel universitario -especialmente las facultades de Traducción y de Periodismo- el que, asumiendo las necesidades del perfil profesional de los futuros licenciados, ha considerado el texto escrito como objetivo de sus esfuerzos.

2.2. *Otros fundamentos metodológicos*

Reiteradas veces hemos afirmado (véase G. Piñero, M. J. García y V. Marrero 1993) que el objetivo último de nuestras enseñanzas lo constituye el texto, dado que la futura labor de estos profesionales consistirá, en esencia, en una actividad continua de producción textual. Sin embargo, el dominio de la gran variedad de técnicas y tipos textuales en que se manifiesta el código lingüístico exige, previamente, un conocimiento profundo de las unidades del sistema en cada uno de los planos, así como de las leyes que regulan su funcionamiento, pues sólo así se podrá llegar al aprovechamiento de los recursos expresivos que la lengua pone a disposición de los hablantes. No en vano la palabra *texto* procede del latín *textum*, que significa propiamente *tejido* y alude a la red de relaciones que se establecen, como los hilos de una trama o la urdimbre de una tela, entre las unidades lingüísticas pertenecientes a los diversos planos en que se estructura toda lengua.

De ahí que nuestro programa, que se desarrolla a lo largo de tres cursos académicos, se vertebre en torno a dos ejes fundamentales: la descripción y el uso del sistema lingüístico, de una parte, y, de otra, el análisis, la síntesis y la producción de textos. Ambos ejes pretenden ser complementarios de manera que el estudio del texto suponga la culminación de un proceso que se inicia con la comprensión de los distintos planos que configuran la materia con la que este se construye, esto es, la lengua. Y es que, si el futuro traductor necesita, ineludiblemente, un adiestramiento en los aspectos relacionados con la

perspectiva comunicativa del discurso, lo que requiere una reflexión acerca de su dimensión pragmática y semántica, no es menos cierto, también, que necesita un dominio previo de las unidades y reglas de combinación que rigen el funcionamiento del instrumento lingüístico con el que se crea el texto. Si tenemos en cuenta que las propiedades que confieren al texto su naturaleza son, en términos de Van Dijk, la coherencia y la cohesión, y si consideramos que esta última procede, directamente, de esa dimensión lingüística, la cohesión se constituye en requisito *sine qua non* de su existencia pues, como es sabido, puede existir un texto cohesivo y, sin embargo, no coherente, mientras que la propiedad de la coherencia implica, necesariamente, la propiedad de la cohesión.

Por ello, y porque tras una larga tradición de enseñanza gramatical, esta disciplina ha sufrido un proceso de descrédito en los planteamientos didácticos más recientes, nos vamos a detener en la consideración de la necesidad de integrar la gramática en el marco teórico de la lingüística textual, así como en la perspectiva específica que, creemos, debe adoptar esta disciplina dentro de los estudios de traducción.

Hemos de señalar, en primer lugar, que, a nuestro juicio, no se debe abordar el análisis del sistema como una mera descripción de las unidades correspondientes a los diversos planos de la lengua sino que, de acuerdo con la orientación instrumental que venimos defendiendo, esta descripción debe incorporar también un análisis específico de los problemas de uso que cada una de las unidades plantea mediante el comentario prescriptivo-normativo o, por el contrario, mediante la valoración de las diversas opciones que el hablante tiene a su disposición, pues, de este modo, el alumno advierte cuándo es imprescindible someterse a las reglas y cuándo es posible, mediante la elección de una determinada forma, producir distintos estilos.

Sin olvidar las consideraciones de A. Castro (1987) y R. Lenz (1987) en el sentido de que el estudio de la gramática no asegura el dominio de la lengua, es evidente que la enseñanza de la gramática "coadyuva en el aprendizaje práctico del idioma" (A. Narbona 1989: 215), puesto que, al explicar su funcionamiento, contribuye a su comprensión y a su dominio; por ello, pensamos, con A. Quilis (1987: 249), que "el nivel gramatical es el más importante porque en él confluyen y se articulan los otros niveles de la lengua".

En nuestro caso, la importancia del estudio de esta parcela se acrecienta si tenemos en cuenta que, según hemos señalado, nuestras enseñanzas se centran fundamentalmente en

el español estándar culto, donde la complejidad gramatical es mayor y, en consecuencia, se requiere un dominio consciente del funcionamiento de las estructuras morfosintácticas (A. Quilis 1987: 252). Tal dominio adquiere mayor trascendencia considerando que, como advierte G. Vázquez Ayora (1977: 200), las libertades que el traductor se puede tomar con la sintaxis pueden conducirlo muy fácilmente a la ausencia de cohesión.

En este campo de la Gramática los marcos teóricos son numerosos. Nos encontramos con abundantes descripciones de nuestra lengua que son calificadas con el término de *tradicional* o *pre-estructural*, término que se ha ido contagiando de connotaciones peyorativas. Sin embargo, aportaciones como la gramática de A. Bello (1981), englobadas bajo esa denominación, constituyen, todavía hoy, una de las mejores descripciones del español y es el punto de partida de cualquier reflexión sobre la lengua, así como la gramática académica es punto de referencia necesario en muchas ocasiones. Las dos grandes corrientes posteriores de la lingüística contemporánea, el estructuralismo y el generativismo, no nos han ofrecido en el campo de la morfosintaxis, como han reconocido los investigadores, un conjunto suficiente de aplicaciones que nos permita una completa descripción de este nivel. A propósito de estas cuestiones, afirma A. Narbona (1989: 18): "[...] entre el mundo de las doctrinas y teorías y el de su aplicación y aprovechamiento para conocer mejor nuestra lengua, hay un gran desajuste, tanto en el terreno de la investigación como en el de su transmisión y enseñanza".

Esta situación ha provocado el que numerosas gramáticas contemporáneas del español hagan hincapié en su propósito de aceptar lo que consideren aprovechable de todas las doctrinas, tal como leemos en las gramáticas de M. Criado de Val, J. Alcina y J.M. Blecua o F. Marcos Marín, y es esta posición ecléctica la que nos parece más adecuada para abordar la enseñanza del español a los alumnos de la Facultad. Aunque cada perspectiva de análisis gramatical presenta sus propias especificidades, su atención se centra unas veces en el estudio de ciertas unidades que no fueron atendidas por la corriente precedente y, otras veces, el interés científico se dirige a la superación y modificación de presupuestos anteriores, de los cuales se hace necesario partir para comprender las nuevas aportaciones. En consecuencia, nos parece que el profesor debe recurrir, para la explicación de los fenómenos, a la escuela que mejores frutos haya dado en el aspecto concreto de que se trate. Como advierte A. Narbona (1989: 216), "en la clase de lengua es perfectamente legítimo adoptar una posición de síntesis -ecléctica, si se quiere- a la hora de servirse de las

teorías gramaticales". Se trata de una postura que, por otra parte, aparece ya refrendada por una de las disciplinas que constituyen parte esencial de nuestro marco teórico, la lingüística del texto, definida, fundamentalmente, por su interdisciplinariedad, y que, para nosotros funciona como marco abarcador en el que situamos la gramática. En efecto, la gramática constituye el fundamento metodológico de la reflexión sobre la unidad oracional, constituida en enunciado del entramado textual. Por tanto, como ya hemos señalado, no concebimos estas disciplinas como entidades que se excluyen sino que, por el contrario, las entendemos como fundamentos científicos complementarios. Dice Van Dijk (1989: 21) al respecto: "Como las gramáticas del texto tienen que explicar las estructuras lingüísticas abstractas que subyacen en el discurso, y como las oraciones también pertenecen a esas estructuras, una gramática del texto, claro está, incluye una gramática de la oración". Y, de la misma manera, Casado Velarde (1993: 13-14) afirma que sólo se puede hablar de gramática o lingüística del texto como disciplinas independientes en la medida en que esta última considera fenómenos no presentes en las estructuras oracionales, por lo que, en el momento en que los lingüistas aceptaran el texto como unidad de análisis, dejaría de tener sentido el adjetivo "textual", puesto que toda la lingüística sería textual.

Nuestra reflexión gramatical se centra, sobre todo, en aquellos aspectos de la morfosintaxis que suponen un obstáculo para el traductor y que interfieren, en mayor o menor medida, la función comunicativa. La sistematización de tales obstáculos procede de una tarea de búsqueda a través de una amplia muestra de textos escritos en la que se han contemplado textos traducidos y otros originalmente elaborados en español, representativos de distintos tipos y técnicas textuales. Investigamos también los textos producidos por los propios alumnos para detectar los fenómenos que, derivados de un conocimiento defectuoso de los mecanismos de funcionamiento morfosintáctico, alteran la cohesión textual. Valiosa fuente de información ha sido también la grabación de conversaciones orales correspondientes a hablantes cultos y populares de nuestra ciudad. Tras esta labor de búsqueda, hemos estado en condiciones de delimitar aquellas parcelas de la morfosintaxis que, bien por tratarse de fenómenos que se encuentran en proceso de cambio, bien por constituir parcelas en las que el sistema se muestra particularmente débil y, por tanto, más receptivo a vacilaciones o interferencias, necesitan un tratamiento más exhaustivo.

La descripción morfosintáctica del sistema va acompañada, junto al tratamiento de los problemas de uso, de la valoración estilística en aquellos casos en que las opciones de

las que dispone el hablante son significativas. En relación con este aspecto, se puede afirmar, con M. Bajtín (1982: 255), que

la gramática y la estilística convergen y se bifurcan dentro de cualquier fenómeno lingüístico concreto pues si se analiza tan sólo dentro del sistema de la lengua, se trata de un fenómeno gramatical, pero si se analiza dentro de la totalidad de un enunciado individual o de un género discursivo, es un fenómeno de estilo.

En efecto, defendemos que la estilística debe formar parte de ese marco teórico que sustenta la enseñanza de la lengua para traductores. Se trata, naturalmente, de una estilística de la expresión, aplicable, por tanto a todo tipo textual –y no solo al literario, según la concepción tradicional-, centrada en la valoración de opciones y de sus diferentes efectos comunicativos, cuando el sistema ofrece al usuario diversas alternativas de expresión.

Así, por citar un ejemplo, la mayor afectividad y subjetivismo que, frente a otras lenguas de origen indoeuropeo, caracteriza al español y que se manifiesta no sólo en la expresión de objetos sino también en la expresión de ideas (Vázquez Ayora 1977: 75-85), se materializa en las diversas alternativas de expresión a las que dan lugar recursos tales como el valor aspectual del verbo o la riqueza de formas verbales, que se constituyen en el "origen de la mayor proporción de dificultades que existen en la descripción estilística" (Vázquez Ayora 1977: 85).

En definitiva, reiteramos que la reflexión gramatical, integrada en las coordenadas que ofrece la variación diatópica, diastrática y diafásica, y combinada, en los casos pertinentes, con la valoración de opciones estilísticas, constituye una fase imprescindible para acometer los procesos de análisis, diagnosis y producción textual. Pues defendemos que solo se puede lograr un profundo dominio de la técnicas textuales integrando el conocimiento de las estructuras intraenunciativas en el marco más amplio del funcionamiento textual. Metafóricamente, se trataría de conducir al estudiante a través de un itinerario que discurre desde los hilos más profundos del tejido textual hasta los más superficiales y que se podría comparar con la trayectoria de una lupa que, muy cerca del texto, permitiría observar su entramado, básico para la existencia del propio texto, pero imperceptible desde una perspectiva de conjunto.

Bibliografía

- Bello, A. 1981. *Gramática de la lengua castellana destinada al uso de los americanos*, ed. crítica de R. Trujillo (1981). La Laguna: Instituto Universitario de Lingüística *Andrés Bello* y Cabildo Insular de Tenerife.
- Bajtín, M. 1982. *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- Casado Velarde, M. 1993. *Introducción a la gramática del texto del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Castro, A. 1987. La enseñanza del español en España. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal. 118-146.
- Delisle, J. 1988. *Translation: An interpretative Approach*. Ottawa: University Press.
- Dijk, T. A. van 1989. *Estructuras y funciones del discurso*. México: Siglo XXI.
- García Yebra, V. 1982. *Teoría y práctica de la traducción*. 2 vols. Madrid, Gredos.
- García Yebra, V. 1983. *En torno a la traducción*. Madrid: Gredos.
- Lenz, R. 1987. ¿Para qué estudiamos gramática? *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal. 92-117.
- Narbona, A. 1989. *Sintaxis española: nuevos y viejos enfoques*. Barcelona: Ariel.
- Piñero, G., García M.J. y Marrero V. 1993. La enseñanza de la lengua materna en un centro de formación de traductores. *Parallèles* 15: 54-59.
- Quilis, A. 1987. La enseñanza de la lengua materna. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal. 241-261.
- Real Academia Española. 1973. *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa Calpe.
- Rojo, G. 1983. *Aspectos básicos de sintaxis funcional*. Málaga: Ágora.
- Rosenblat, A. 1987. El criterio de corrección lingüística. Unidad o pluralidad de normas en el español de España y América. *Teoría lingüística y enseñanza de la lengua*. Madrid: Akal. 288-311.
- Vázquez Ayora, G. 1977. *Introducción a la Traductología*. Washington D.C.: Georgetown University Press.

LA ADQUISICIÓN DE CONOCIMIENTOS BÁSICOS DE LENGUA ALEMANA EN MATERIA DE TRÁFICO POR PARTE DE LA POLICÍA LOCAL

M^a Elisa González Dorta y Jesús Rodríguez Gil

Escuela Oficial de Idiomas de Santa Cruz de Tenerife y Policía Local de Santa Cruz de Tenerife

Resumen

La gran afluencia de ciudadanos de países de habla alemana a diversos municipios de Canarias ha obligado a todos aquellos profesionales que tienen trato directo con ellos a adquirir unos conocimientos mínimos que garanticen una comunicación suficiente.

Dado que la atención al ciudadano es una de las habilidades con mayor incidencia en el desempeño de las funciones de la Policía Local, es necesario que los agentes puedan comunicarse con ciudadanos que hablen una lengua extranjera, en este caso, alemán. Así lo manifiestan los propios policías locales canarios, que consideran los conocimientos de idiomas, junto a tráfico y transportes, fundamentales para ejercer su profesión (datos de la Academia Canaria de Seguridad).

De este afán por minimizar las dificultades que representan las barreras idiomáticas en el ejercicio cotidiano de la labor policial, para así garantizar la comunicación con este grupo de ciudadanos, ha surgido la colaboración entre los docentes de lengua alemana y los propios agentes. Con ella se pretende lograr una adquisición de la lengua alemana adaptada a las necesidades y los contenidos específicos de este grupo profesional.

Abstract

Given the great influx of German-speaking residents living in different Canarian municipalities, many professionals working in these areas have been forced to acquire at least a limited working knowledge of the language.

As public service is the most important aspect of the local force's daily job, these personnel have to be able to communicate with citizens who speak German. That is the opinion of the police themselves who put language on a par with traffic and transport as urgent matters for police to handle.

The need to minimize language barriers and guarantee communication with this sector of the population has led to collaborative efforts involving teaching staff and police agents. This involves an acquisition of German adapted to the specific needs of the police force.

1. Planteamiento

1.1. Situación actual

En el caso de la Policía Local en Canarias, nos encontramos ante un grupo profesional que en el desempeño de su trabajo entra en contacto con extranjeros y, por ello, precisa conocimientos de una lengua extranjera, en este caso, el alemán.

El motivo principal para que haya surgido esta nueva necesidad es la afluencia de un gran número de personas de habla alemana a determinados municipios de las Islas.

1.2. *Alemán*

En primer lugar, es necesario justificar el porqué el colectivo de la Policía Local ha de elegir aprender alemán frente a otras lenguas extranjeras. Los argumentos a favor de esta opción los hemos agrupado entorno a tres epígrafes.

Cantidad: El número de alemanes que visita las islas ocasionalmente es muy alto, pero también lo es el de turistas que reside de manera habitual o en largas temporadas aquí, así como el de los trabajadores alemanes establecidos en Canarias.

Características: Debido a esta gran cantidad de turistas, este grupo de extranjeros es muy susceptible de encontrarse en situaciones que requieran la intervención policial, tales como hurtos, robos, accidentes de tráfico, desconocimiento del municipio. También se caracteriza por mostrar inquietudes menos frecuentes en visitantes de otras nacionalidades. Así, destaca su afición por desplazarse fuera de las zonas turísticas para disfrutar del entorno paisajístico y el interés por conocer los núcleos históricos de los pueblos o llegar a municipios del interior con poca afluencia turística.

Necesidad: Partimos de que el inglés se ha convertido en una *lingua franca* que facilita la comunicación entre personas con diferentes lenguas maternas. Tanto Alemania como Austria o Suiza son países centroeuropeos en los que el aprendizaje del inglés es obligatorio en la enseñanza escolar. A pesar de ello, aún hay nacionales de habla alemana que no hablan inglés o, en su caso, sólo tienen conocimientos muy básicos de esta lengua. Esto se da, sobre todo, entre personas de avanzada edad; y este es el caso de un amplio grupo de los alemanes que nos visitan. Además, también se da una cierta resistencia entre los alemanes a aprender español, ya que muchos sectores (el hostelero, el comercial, el bancario) en estas Islas se esfuerzan por facilitarles la comunicación en su lengua materna, por lo que, en algunos casos, esta comodidad produce una falta de necesidad de aprender español que lleva incluso a que los alemanes vivan en *ghetos lingüísticos*.

Por otro lado, muchas de las ocasiones en las que los ciudadanos alemanes entran en contacto con agentes de policía no son las más propicias para expresarse en una lengua extranjera, ya sea esta inglés o castellano. Situaciones como la descripción de un accidente de tráfico conllevan cierta complejidad en la expresión, que unida a los posibles nervios, implican que la mejor lengua para expresarse sea la materna.

2. Alumnado

De la situación anteriormente expuesta se deduce la necesidad de ofrecer a los policías locales un curso, por medio del cual puedan adquirir unos conocimientos básicos pero suficientes de alemán. Hemos decidido centrarnos en los policías locales como alumnos, porque consideramos que esta policía es la más cercana al ciudadano, ya sea este nacional o extranjero.

2.1. Tráfico

De los muchos posibles temas hemos optado por el tráfico por varios motivos. El tráfico es un campo amplio, que representa un gran número del total de intervenciones de la Policía Local. Por otro lado, es un campo en el que se ven involucrados con frecuencia extranjeros: los extranjeros residentes de forma obvia, ya que normalmente disponen de vehículo propio para desplazarse; los turistas ocasionales, porque muchos de ellos circulan en vehículos de alquiler. Sobre todo éstos últimos, los turistas ocasionales, son conductores más susceptibles que los nacionales a sufrir determinados percances relacionados con la circulación. Esto ocurre ya que suelen no estar acostumbrados al vehículo de alquiler que conducen y tampoco están familiarizados con la orografía del terreno. Además desconocen las vías por las que circulan. Este desconocimiento afecta a cruces complejos, zonas mal señalizadas, numerosos tramos en obras, desvíos, etc. La conducción también se ve afectada por otras conductas como consultar mapas o prestar atención al paisaje o monumentos.

Además, éste es un campo en el que es necesaria una comunicación rápida; por ejemplo, las indicaciones para la regulación del tráfico han de ser entendidas con facilidad y sin ambigüedades.

Una vez se ha producido un incidente tanto la jerga como la documentación empleada en la intervención policial presenta cierta complejidad. Lo que hace conveniente que los conocimientos básicos de lengua alemana estén apoyados fundamentalmente sobre unos conocimientos de la lengua extranjera específicos.

2.2. Perfil del alumnado y sus implicaciones

El alumnado interesado en adquirir estos conocimientos específicos son los agentes de la Policía Local. Partimos de que no tienen conocimientos previos de lengua alemana. Esto tiene como consecuencia que se habrá de invertir una cierta cantidad de tiempo y esfuerzo en familiarizarlos con la lengua extranjera. Por tanto, consideramos imprescindible que los alumnos adquieran una pequeña base general de alemán para lograr posteriormente un conocimiento más puntual y específico de esta lengua.

Una vez impartidos estos conocimientos básicos generales se pasará a la enseñanza de una aplicación práctica y específica del campo elegido, en este caso, el tráfico.

Al tratarse de una aplicación específica del alemán, tenemos como ventaja que el alumnado lo componen profesionales y que, por tanto, tienen pleno dominio del vocabulario y de las situaciones en las que lo van a emplear en español. Por otro lado, también resulta ventajoso el hecho de que los alumnos sean personas que están acostumbradas a desempeñar una profesión de trato directo con el público, habilidad que en la adquisición de una lengua extranjera resultará favorable a la hora de comunicarse.

Sin embargo, este perfil de alumnado también presenta ciertos inconvenientes, como lo es el hecho de no estar acostumbrados a la realización de cursos de larga duración. La mayoría de los cursos de perfeccionamiento policial tienen una duración media de entre 25 y 35 horas condensadas en entre 2 y 8 días. Para un curso de alemán básico con resultados positivos consideramos que se requiere como mínimo una duración de unas 60 horas y que éstas, además, no se pueden condensar en unos pocos días, sino que han de estar distribuidas a lo largo de varias semanas. Esta duración es percibida por estos alumnos generalmente como larga, sobre todo en comparación con otros cursos en los que participan, a lo que se suma, que en el aprendizaje del alemán hay que invertir una cantidad de esfuerzo y tiempo considerable antes de comenzar a ver los primeros resultados positivos.

La adquisición del alemán también se ve dificultada por el hecho de que el dominio de otras lenguas extranjeras es minoritario entre los policías locales. Sólo un 20% de los agentes afirma saber inglés y un 2% francés (datos de la Academia Canaria de Seguridad). De entre los que saben inglés, más de la mitad dice que su conocimiento de dicha lengua es bajo. De este modo nos encontramos con que el alemán, o bien es la

segunda lengua extranjera que adquieren junto a un dominio del inglés no muy amplio o se trata incluso de su primera lengua extranjera. Finalmente, cada municipio tiene su Policía Local con plantillas en ocasiones reducidas y si partimos de que un curso de este tipo, por lo general, se impartiría en un solo municipio de la isla, vemos, que los agentes se tienen que desplazar hasta el lugar de celebración del mismo. A este inconveniente de la segregación geográfica del alumnado hay que añadir la realización de su trabajo por turnos. Al trabajar por turnos es imposible que puedan asistir a todas las clases de un curso que se imparta en un horario fijo y único. La única manera de garantizar la asistencia de todos los alumnos a todas las clases sería ofreciendo el curso en un horario doble, en el que, por ejemplo, se repitiera por la tarde la misma clase dada en el horario de mañana.

3. Objetivos

Los objetivos mínimos que pretendemos que los alumnos alcancen mediante un curso de lengua alemana de aproximadamente 60 horas de duración, son los siguientes:

- La adquisición de unos conocimientos básicos que permitan al alumno desarrollar cierta capacidad comunicativa. Con ella podrá comunicarse con una fluidez aceptable con hablantes de lengua alemana.
- Dotar al alumno de una serie de estructuras gramaticales y vocabulario general que le sirvan como instrumento para asegurar la interacción en lengua alemana, fundamentalmente la formulación de determinadas preguntas.
- Desarrollar la capacidad de comprensión de las respuestas recibidas mediante la práctica de las estructuras gramaticales y el vocabulario pertinentes.
- Practicar mediante simulaciones reales los contenidos específicos que caracterizan las situaciones de intervención de la Policía Local.

Precisamente, una de las características que distingue las clases de lengua extranjera para fines específicos de aquellas que lo son para fines generales es la posibilidad de practicar mediante la simulación de situaciones reales. Esto es posible debido a la homogeneidad del grupo profesional y de situaciones compartidas.

Como ejemplo de esta forma de trabajo con simulación de situaciones reales, aportamos una traducción de un modelo de impreso similar a los que usa la Policía Local en los atestados, -ver anexo a este texto-. El formulario no existe como tal en

ninguna jefatura de la Policía Local y ha sido producto de una recopilación propia de los datos que nos parecían más importantes. Sobre todo en lo que se refiere al apartado "permiso de conducir" hemos seguido la nomenclatura empleada en el nuevo formato de permiso de conducir que desde el pasado 1 de enero de 1999 está instaurado en Alemania y que es el que será modelo único europeo. Con él los alumnos practican en alemán la recopilación de los datos necesarios en caso de accidente de tráfico.

4. Contenidos

Los contenidos principales de este curso se centran en el desarrollo de competencias lingüísticas para la comunicación por medio de actividades de recepción e interacción principalmente oral, pero sin dejar de lado también la escrita que, aunque sea en menor medida, también es necesaria en su trabajo.

4.1. Procedimentales

De entre los contenidos procedimentales destacamos los siguientes:

- Producción, tanto de manera oral como escrita, de oraciones enunciativas e interrogativas, integrando en ellas los elementos gramaticales de forma correcta de manera que estén dotadas de significado pleno
- Establecimiento de las diferencias entre las diversas opciones de vocabulario y elección de la alternativa correcta atendiendo a la intención del hablante y expresión con ello de intenciones comunicativas diversas
- Formulación oral de oraciones interrogativas y enunciativas con acentuación correcta
- Comprensión global de enunciados con contenido de tráfico, extrayendo la información relevante para el desempeño de la labor policial
- Integración de enunciados con verbo modal en intercambios orales para expresar preferencias, necesidades, prohibiciones o deseos de forma que el uso de estos verbos aseguren una comunicación eficaz, reduciendo el margen de error en la comunicación

4.2. Actitudinales

Los contenidos actitudinales más importantes son:

- Toma de conciencia de la importancia de comprender globalmente un mensaje, especialmente, en la comunicación oral, sin necesidad de entender todos y cada uno de los elementos del mismo.

Esto se logra fomentando la tendencia a superar las dificultades que surgen en la comunicación oral, prestando especial atención a aquellos elementos que puedan facilitar la comprensión. Entre ellos está, por ejemplo, el infinitivo que cierra el paréntesis verbal, con el que se puede entender el sentido del enunciado, aún sin haber entendido algún elemento del interior de este paréntesis.

Otra técnica para la comprensión total de un mensaje es el prestar atención y descifrar los elementos extralingüísticos comunes a nuestro ámbito cultural y que compartimos con los países de habla alemana. Estos elementos son mímicos, gestuales, tono de voz.

- Interés por formular de forma oral y escrita intención, preferencia, prohibición, deber, permiso o capacidad.
- Curiosidad por conocer el funcionamiento del vocabulario y las construcciones gramaticales relativas a tráfico en lengua alemana y aprecio de la corrección en su uso como garantía de una comunicación eficaz, tanto oral como escrita.
- Actitud positiva hacia una preferencia por el uso de la lengua alemana en las situaciones que lo requieran.
- Confianza en la capacidad personal para progresar y llegar a un buen nivel en la producción y comprensión de enunciados relativos a tráfico en el desempeño de su labor profesional.

4.3. *Vocabulario*

Después de estudiar el vocabulario empleado en las intervenciones de la Policía Local en materia de tráfico llegamos a la conclusión, de que no presenta un grado de especificidad alto en comparación con el que encontramos en las lenguas de especialidad de otros campos profesionales como pueda ser, por ejemplo, el jurídico o el médico. Esto se debe a que las intervenciones policiales relativas al tráfico se desarrollan en diálogo con conductores o viandantes que no son expertos en este campo. Es decir, se trata de la comunicación de un experto con un laico en el tema. Para

asegurarse de que es comprendido por un ciudadano no entendido en la materia, el agente emplea un vocabulario carente de complejos tecnicismos, que sólo serían propios de la comunicación con otros profesionales policiales o si estuviera disertando sobre la labor policial, pero no en contacto directo con los ciudadanos.

Dado que la especificidad del campo no es alta, la mayor parte del vocabulario que deben aprender en alemán es de tipo general. Sin embargo, existe un vocabulario que aún siendo comprensible para cualquier administrado, sí que resulta ser característico de la mayoría de las intervenciones de la Policía Local con extranjeros en situaciones relacionadas con el tráfico. Así hemos agrupado este vocabulario característico en torno a los siguientes subtemas:

- petición de datos personales: datos del conductor u otros ocupantes del vehículo o de testigos
- regulación del tráfico: expresión de órdenes e indicaciones varias en relación con la regulación del tráfico
- accidentes / atestados: petición y comprensión de información acerca de las circunstancias de un accidente de tráfico
- indicaciones de lugar: orientación en el espacio, en concreto, en una ciudad

4.4. *Capacidades*

Las capacidades comunicativas que consideramos básicas que el alumno domine son:

- ser capaz de deletrear y de comprender el deletreo de datos
- ser capaz de dar y entender información numérica
- ser capaz de pedir y entender datos personales acerca del interlocutor o afectado
- ser capaz de dar y comprender información horaria
- ser capaz de orientar a una persona en el espacio: en la ciudad y fuera de ella
- ser capaz de expresar órdenes e indicaciones varias en relación con la regulación del tráfico
- ser capaz de pedir y entender información acerca de las circunstancias de un accidente de tráfico
- ser capaz de preguntar y entender la respuesta acerca del estado físico, anomalía y enfermedad de una persona
- ser capaz de localizar y evaluar una llamada de emergencia

5. La jerga policial como lengua de especialidad

5.1. Peculiaridades léxicas

Un lenguaje específico, como lo es el empleado en el ejercicio de una profesión, persigue como ideal la fijación de un léxico preciso y unívoco.

Según estudios de Yzermann, la terminología específica de un campo profesional puede concentrarse en entre 30 y 50 términos técnicos. El resto del vocabulario que emplea una persona de habla alemana en el desempeño de una labor profesional es de tipo general. Esto se debe, a que la persona se expresa *en* ese ámbito profesional y no tiene necesidad de formular teorías *sobre* esa profesión. Por ello la especificidad del vocabulario que maneja se rebaja considerablemente. Así pues, la terminología técnica no es tan relevante. Lo que importa es el nivel de comunicación general que se logre alcanzar.

En el caso de la Policía Local este fenómeno es aún más patente. Como hemos mencionado al hablar del vocabulario, la terminología específica que precisan en sus intervenciones es limitada y, a su vez, es, en relación con el resto del vocabulario empleado en sus intervenciones, reducida y con un nivel de especificidad bajo. Este sí sería alto en las comunicaciones internas de los agentes entre sí o si se hablara sobre la función policial.

A pesar de que en su uso directo con los ciudadanos presente una versión con una baja especificidad, no hay que restar importancia a ciertas peculiaridades léxicas que aspiran a dotar de precisión la comunicación.

A este fin sirven, entre otros, la derivación y la composición de palabras. Por estos medios morfológicos se logra una expresión sintética que caracteriza el vocabulario empleado en este campo del tráfico. Así nos encontramos con numerosas composiciones como *Personenkraftwagen*, *Lastkraftwagen*, *Kraftfahrzeug*, *Autofahrer* o *Kraftfahrtstraße*.. Junto a ellas aparecen derivaciones tales como *die Gefahr*, *gefährlich*. Por ello, es importante que el alumno adquiera unas nociones básicas acerca de las normas de composición y derivación en alemán; lo que le facilitará la comprensión de estos términos así como su uso de manera activa.

Otra peculiaridad léxica estriba en el uso de términos específicos. Cuando se quiere dar nombre a un fenómeno concreto en un campo específico se le asigna un

término. Este *término* desempeña la función de referirse a un fenómeno con la pretensión de ser exacto, unívoco y breve. Por todas estas virtudes que reúnen los términos específicos, los agentes han de conocer al menos los más usados en la lengua extranjera. Esto añade precisión y economía, ya que evita formulaciones largas que pueden resultar complejas y, además, imprecisas o ambiguas. Así, para un agente es más sencillo solicitar la tarjeta de conformidad expedida por la compañía aseguradora de un vehículo matriculado en Alemania pidiéndole al conductor sencillamente la *Grüne Karte*, antes que formulando una larga explicación.

El grado de especificidad de un texto, esto es, la frecuencia con la que en total aparecen términos específicos no es constante. Varía de un campo profesional a otro y también según el grado de especialización, el contenido o el tipo de texto en el que aparezcan. Con todo, autores como Buhlmann y Fearnls consideran que la frecuencia media con la que aparecen términos específicos en un texto científico es de un 20% a un 30%, mientras que opinan, que si esta frecuencia cayera por debajo de un 15% a un 18% del total de palabras empleadas, ya no estaríamos ante un texto científico, sino ante un texto científico de divulgación o incluso un texto general.

La jerga utilizada por la Policía Local, al ser empleada en contacto directo con el ciudadano muestra, como hemos dicho, un grado de especificidad bajo. Por este motivo, los agentes han de aprender, ante todo, un alemán general, pero incluyendo los términos específicos más necesarios y así aprovechar la economía y precisión que aportan. Pero esto plantea un problema para la clase de alemán como lengua extranjera de nivel básico, -es decir, que se imparte a un alumno que carece de conocimientos previos de alemán-, y es que esta especificidad resulta evidentemente baja para un nativo, pero es muy alta en comparación con el vocabulario que compone el currículo de un principiante de lengua alemana general. Por ejemplo, términos como *Geldstrafe* (multa), *Führerschein* (permiso de conducir), *Kfz.-Kennzeichen* (matrícula) no son términos con gran especificidad ya que la mayoría de los hablantes nativos los puede entender. Sin embargo, ni multa, ni permiso de conducir, ni matrícula formarían parte del vocabulario básico que un alumno que se inicia en el alemán. Cuanto más bajo es el nivel de conocimiento de la lengua general, más difícil es incluir entre el vocabulario básico los términos específicos. Si los alumnos ya dispusieran de una base de alemán común, la adquisición de este léxico sería más sencilla. Pero este no es el supuesto del que

partimos y, por tanto, habrá de hacerse una adaptación de esta terminología específica para integrarla en una clase adecuada a un nivel básico.

5.2. *Peculiaridades sintácticas*

Los formularios que sirven de base para las intervenciones de la Policía Local en materia de tráfico, como tales formularios que son, no dejan cabida a formulaciones sintácticas de ningún tipo. Sin embargo, si los agentes le ofrecen al conductor extranjero, por ejemplo, describir las circunstancias del accidente junto a un croquis del mismo, se pueden encontrar con que tienen que leer y comprender construcciones sintácticas peculiares de este tipo de descripciones. Así que tendrán que disponer de unos conocimientos básicos de sintaxis alemana que les faciliten, al menos, la comprensión.

En el campo relativo al tráfico en general y a los accidentes en particular, no hemos encontrado estructuras sintácticas que le sean exclusivas, pero sí algunas que aparecen con una mayor frecuencia que en la lengua general. En la descripción de accidentes abundan, por ejemplo, las construcciones en tiempos verbales en pasado, por ejemplo *Perfekt*, lo que hace esperar ya una construcción con verbo auxiliar en la segunda posición y participio en la posición de cierre. Otra construcción que afecta a la sintaxis es la de la pasiva, también frecuente en la narración de accidentes: *Ich stoppte an der Ampel und wartete auf Grün. Plötzlich wurde das Fahrzeug hinter mir auf mein Fahrzeug geschoben.* (Atestado de la Policía Local de Sta. Cruz de Tfe. de 22 de septiembre de 2001).

La sintaxis adquiere un papel importante al tener que oír las formulaciones de forma oral. Es decir, un nativo extranjero no se expresa de igual forma por escrito que de manera oral. Cuando habla, expresa datos, generalmente con una estructura sintáctica sencilla o, incluso, mediante formulaciones prácticamente nominales. Además, una persona que narra un accidente, a menudo, aporta en su relato mucha más información y detalles de los que resultan estrictamente necesarios para cumplimentar un atestado. Por ello, el agente tendrá que aprender a oír selectivamente sólo los datos objetivos que necesita recabar.

A la relativa dificultad de la sintaxis germana se unen otros aspectos que caracterizan esta comunicación oral, como son la velocidad y la posibilidad de oír el

mensaje una sola vez. Por este motivo, es importante desarrollar estrategias que faciliten la comprensión oral basadas en el reconocimiento de estructuras sintácticas.

6. Conclusión

Como consecuencia de la gran afluencia de turistas a las Islas Canarias, nos encontramos con que un gran número de personas de habla no española han pasado a integrar el grupo de administrados a quienes la Policía Local ha de prestar sus servicios. Por medio de la adquisición de conocimientos de lenguas extranjeras, en este caso, alemán, se pretende asegurar una adecuada asistencia a los turistas y velar por su seguridad. Para lograr estos objetivos es importante que los agentes puedan comunicarse, ofrecer información y orientar a los extranjeros. Por los motivos nombrados consideramos fundamental que los agentes de la Policía Local dispongan de unos conocimientos básicos en lenguas extranjeras; y, dado la gran proporción de turistas de habla alemana que nos visitan y que por diversos motivos, como, por ejemplo, su avanzada edad, presentan a menudo dificultades para comunicarse en otras lenguas, opinamos, que una de esas lenguas extranjeras debe ser el alemán. Finalmente, queremos resaltar que la adquisición de unos conocimientos básicos de esta lengua es posible en relativamente poco tiempo, que nosotros hemos calculado en un mínimo de unas 60 horas.

Por último, queremos destacar, que para garantizar que los conocimientos que se imparten son realmente aquellos que se corresponden con las necesidades y los contenidos específicos que la Policía Local precisa en sus intervenciones, es necesaria la colaboración entre los profesores de la lengua extranjera y los propios destinatarios de estas clases, esto es, los agentes de la Policía Local.

Bibliografía

- Academia Canaria de Seguridad. septiembre, octubre, noviembre, 2001. *Canarias Segura. Revista de la Academia Canaria de Seguridad N° 0*, Las Palmas de Gran Canaria: Academia Canaria de Seguridad, Consejería de Presidencia e Innovación Tecnológica, Gobierno de Canarias.
- Academia Canaria de Seguridad. diciembre, enero, febrero 2001/2002. *Canarias Segura. Revista de la Academia Canaria de Seguridad N° 1*. Las Palmas de Gran

Canaria: Academia Canaria de Seguridad, Consejería de Presidencia e Innovación Tecnológica, Gobierno de Canarias.

Academia Canaria de Seguridad. 2001. *Memoria 2000*. Las Palmas de Gran Canaria: Academia Canaria de Seguridad, Consejería de Presidencia e Innovación Tecnológica, Gobierno de Canarias.

Buhlmann, R. y A. Fearn 1987. *Handbuch des Fremdsprachenunterrichts*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt

Hoffmann, L. 1985. *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Tübingen: Narr.

Policía Local de Santa Cruz de Tenerife, sección Tráfico, grupo Atestados. Varios años. *Atestados de la Policía Local de Santa Cruz de Tenerife*.

Schröder, H.(ed.) 1988. *Aspekte einer Didaktik / Methodik des fachbezogenen Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache)*. Frankfurt: Peter Lang

Yzermann, N. 2000. *Wirtschaftsdeutsch / Fachdeutsch*. Vortrag, als Dokumentation im Rahmen des Kurses "Deutsch für den berufsorientierten Fremdsprachenunterricht" durchgenommen. Haus am Maiberg, Heppenheim

Anexo

Bitte, füllen Sie das Formular mit Blockschrift aus!
Por favor, rellene el impreso con letra mayúscula.

1. Personalien (datos personales)

Familienname (apellido): _____

Vorname (nombre): _____

Geburtsdatum (fecha de nacimiento): _____

Geburtsort (lugar de nacimiento): _____

Staatsangehörigkeit (nacionalidad): _____

Personalausweis Nr. (documento nacional de identidad nº): _____

Ausstellungsort und -datum (lugar y fecha de expedición): _____

Adresse in Ihrem Heimatland (dirección en su país de origen): _____

Adresse auf den Kanarischen Inseln (dirección en las Islas Canarias): _____

Telefon- bzw. Handynummer (número de teléfono o móvil): _____

2. der Führerschein (el permiso de conducir)

Nummer des Führerscheins (número del permiso de conducir): _____

Ausstellungsdatum der Karte (fecha de expedición del permiso): _____

Name der Austellungsbehörde (nombre del órgano que lo expide): _____

Fahrelaubnisklasse (tipo de permiso): _____

3. das Kraftfahrzeug (el vehículo)

Kfz.-Kennzeichen (matrícula): _____

Typ (tipo): _____ Farbe (color): _____

Halter (propietario): _____

Anschrift des Halters (dirección del propietario): _____

Versicherung (seguro): _____

Versicherungsschein-Nr. (nº de la póliza del seguro): _____

Grüne Karte (tarjeta verde): _____ gültig bis (válida hasta): _____

Mietwagen (es un coche de alquiler) ja (sí) _____ nein (no) _____

4. Umstände des Unfalls (circunstancias del accidente)

Unfallort: Stadtteil, Strasse (lugar del accidente: zona, calle): _____

Uhrzeit (hora): _____ Datum (fecha): _____

Verletzte Insassen (pasajeros heridos): _____

Zeugen (testigos): _____

Beschreiben Sie die Umstände (relate las circunstancias):

Zeichnen Sie bitte eine Skizze! (¡Dibuje un croquis, por favor!):

Ort, Datum und Unterschrift
(lugar, fecha y firma)

LA APLICACIÓN DE TÉCNICAS DE LINGÜÍSTICA DE CORPUS A LA ENSEÑANZA DEL ANÁLISIS GRAMATICAL A ESTUDIANTES DE E/LE

Jos Hallebeek

Universiteit van Nijmegen

Resumen

En la enseñanza de lenguas extranjeras el conocimiento consciente o inconsciente de las reglas gramaticales es esencial e indispensable para que el alumno llegue a dominar de manera satisfactoria la lengua deseada. Cuanto más avanza en el dominio de la lengua que está aprendiendo más sentirá la necesidad de saber reglas explícitas de la sintaxis y la morfología. Estas reglas están expresadas en una terminología especial aplicable a diferentes lenguas, sean extranjeras, sea la lengua materna. El alumno tendrá que asimilar primero esa terminología. Actualmente, los programas de estudios de formación superior han vuelto a incluir el análisis gramatical como asignatura independiente. La utilización de las herramientas y las técnicas de la lingüística de corpus pueden jugar un papel importante en la construcción de cursos para enseñar la terminología y la práctica del análisis sintáctico. Los corpora y los programas de análisis morfosintáctico automatizado disponibles permiten el desarrollo de cursos para autoestudio. En este artículo se informa sobre la confección de un curso de este tipo.

Abstract

For the learner of a foreign language the conscious or unconscious knowledge of grammatical rules is essential to achieve a satisfactory proficiency in the language he is studying. The more one progresses in the language one is learning, the more one feels the need to know explicit syntactic and morphological rules. These rules are expressed in special terms that are used for many different languages. The learner first has to assimilate this terminology. Nowadays, in the curricula for higher language education syntactic analysis is found as an independent subject. The use of the techniques and the tools of corpus linguistics can play an important role in the construction of courses for teaching terminology and practice of morphosyntactic analysis. Corpora and programs for automatic grammatical analysis of text make it even possible to develop courseware for autonomous learning. This paper deals with the construction of a course of this type.

1. La enseñanza del análisis gramatical en cursos de lengua

Partiendo de la idea de que el lenguaje es medio de comunicación, los actuales cursos de lenguas extranjeras tratan de imitar la realidad lingüística de cada día en los ejercicios y en los textos. La lengua hablada prevalece sobre la lengua escrita. El conocimiento de las reglas de la gramática de la lengua estudiada no sirve como objetivo de la enseñanza. Si se dan reglas explícitas, sólo están destinadas para abreviar y facilitar el proceso de aprendizaje. En principio el aprendizaje de las reglas tiene que ser implícito e inconsciente, y se supone que el alumno va desarrollando poco a poco su propia gramática interior de la lengua.

Sabemos todos que la gramática no enseña a hablar, a escuchar, a comprender o a reaccionar. Por lo tanto, la gramática nunca debe ser la parte central del método de enseñanza. Sin embargo, están allí las aportaciones de las teorías lingüísticas a los estudios sobre la adquisición de lenguas extranjeras. Van desde la perspectiva estructuralista con su análisis contrastivo y análisis de errores hasta la perspectiva generativa de la gramática universal. El enfoque generativo dio lugar a una mejor comprensión del proceso de adquisición de otras lenguas, creando así el concepto de la interlengua: el sistema lingüístico propio y personal desarrollado por los que están aprendiendo una lengua no materna.

Para poder hablar en nuestra lengua materna no hace falta tener un conocimiento explícito de las reglas gramaticales, pero sí es necesario saber aplicarlas. En los cinco primeros años de la vida formamos nuestra propia gramática implícita e intuitiva. Sin embargo, a medida que avanzan los años, el aprendizaje inconsciente va perdiendo efectividad. Al tratar de perfeccionar el conocimiento de nuestra lengua materna, cada vez más, sentimos la necesidad de conocer reglas gramaticales explícitas. Claro que esta necesidad se hace más fuerte aún al tratarse del aprendizaje de lenguas extranjeras.

El conocimiento de la gramática de una lengua se obtiene y se muestra de diferentes maneras. Antes que nada debemos constatar que el dominio productivo de las reglas es más difícil y al mismo tiempo más necesario. Este dominio resulta de la aplicación consciente o inconsciente de reglas. Por una parte, el hablante aplica conscientemente reglas que conoce explícitamente. Por la otra, el hablante utiliza alguna regla automáticamente, sin pensarlo. En el último caso puede tratarse de la imitación de alguna regla que domina en otra lengua, de la formación de una regla por analogía con estructuras que ya conoce, o del dominio de la estructura como expresión fija.

Los autores de cursos de lenguas extranjeras deben darse cuenta de este hecho y tratar de realizar que el usuario llegue a dominar consciente e inconscientemente el mayor número de reglas posible. Se observa que en muchos de los libros de texto que están en el mercado hoy en día los autores, tarde o temprano, ofrecen reglas gramaticales explícitas, sea en el cuerpo de las lecciones, sea como anexo al curso.

Las reglas gramaticales explícitas se formulan en un registro específico de la lengua: el de la terminología gramatical. El alumno se ve confrontado con nombres de categorías morfológicas como adverbio, preposición o conjunción, y nombres de

funciones sintácticas como sujeto, objeto directo, complemento adverbial. La gran mayoría de los autores de un curso de lengua, por lo visto, da por descontado que el aprendiz domina ya esta terminología, y no sólo la terminología gramatical sino también el análisis sintáctico y morfológico. Y no se da cuenta de que el aprendizaje de una segunda lengua implica el análisis gramatical de dos lenguas: la materna y la extranjera. Siempre, y sobre todo si el método es contrastivo.

En general, el conocimiento del análisis gramatical de la lengua materna de uno no es suficiente para poder analizar una lengua extranjera. Tomemos simplemente las diferencias entre el holandés y el inglés, por una parte, y el español, por otra. En castellano encontramos bastantes diferencias tanto en el terreno morfológico como en el sintáctico que se expresan en términos gramaticales desconocidos o poco corrientes en holandés o inglés. Pensemos, por ejemplo, en la gran variedad de tiempos, modos, personas del verbo, y, en el terreno sintáctico, en el fenómeno del objeto directo preposicional, la ausencia o supresión del sujeto, o las oraciones con el "se" reflexivo. Una enseñanza adecuada de la gramática de una lengua extranjera no es posible si no se dedica atención especial al conocimiento del análisis gramatical en los dos campos: el de la lengua estudiada y el de la materna.

Cuanto más avanza el alumno en el dominio de una lengua, más siente la necesidad de poder entender y describir estructuras de frases y grupos de palabras. En los cursos de idiomas y más aún en los libros de gramática deberían incluirse explicaciones y aclaraciones de la terminología gramatical y de las estructuras lingüísticas mediante modelos de análisis. Preferentemente habría que presentarlas de modo contrastivo, comparando la estructura de la lengua extranjera con la de la materna.

En nuestro país, en los programas de cualquier estudio superior de lenguas, figura desde el primer curso la asignatura del análisis morfosintáctico como materia auxiliar para la enseñanza de la gramática. Tanto es así que en los últimos años se va reconociendo cada vez más la importancia de esta asignatura. Esto tiene mucho que ver con el hecho de que en la enseñanza media el alumno hoy día apenas aprende las técnicas del análisis gramatical. Actualmente estamos desarrollando un curso para la enseñanza del análisis gramatical a alumnos universitarios del español. En este curso

aprovechamos los instrumentos y los productos de un proyecto llevado a cabo hace algunos años en el campo de la lingüística de corpus.

2. La lingüística de corpus

El objetivo de la lingüística de corpus apenas difiere de otras disciplinas de la lingüística. Estudiando el uso de lenguas particulares se pretende conseguir un conocimiento más profundo del uso de la lengua en general. Y esto se hace analizando fragmentos de lenguaje escrito o hablado reunidos en un corpus. La lingüística de corpus se distingue de otras disciplinas porque quiere ser una disciplina auxiliar para las demás. Creando bancos de datos con textos analizados y provistos de información sintáctica y morfológica (y eventualmente fonológica y semántica) pone a disposición de los lingüistas una fuente de datos con una gran variedad de materiales.

Sería impensable esta disciplina sin el apoyo y la ayuda de instrumentos informáticos. El ordenador concede rapidez y da garantías de homogeneidad en la manipulación del material que se analiza. Este material está en el corpus que tiene una *machine readable form*, o sea que es digital. El investigador utiliza (o compone) una gramática formal que se convierte en programa de ordenador, el que lleva a cabo de forma automatizada el análisis del material. Así se desarrollan programas para identificar la clase morfológica de las palabras de un texto (*taggers*) y programas para el análisis sintáctico y morfológico (*parsers*).

La universidad de Nimega conoce desde hace muchos años un "Grupo de investigación para la lingüística de Corpus: TOSCA". Este grupo se creó en el departamento de Inglés y tiene una estrecha colaboración con la Facultad de Informática. Como fruto de la colaboración del departamento de Español con el grupo TOSCA se llegó a confeccionar un corpus del español peninsular de una extensión reducida de 500.000 palabras. Además se compuso una gramática formal para el análisis sintáctico de los fragmentos de texto. Mediante el *parser generator*, desarrollado por la Facultad de Informática, la gramática formal es convertible en un *parser*.

3. El modelo de análisis morfosintáctico

La gramática formal del español compuesta para producir el *parser* se compone de una larga serie de reglas que describen de manera sistemática y coherente la estructura superficial de manifestaciones lingüísticas concretas. Se deja fuera de consideración los

aspectos que tienen que ver con la producción de las frases, tales como las estructuras subyacentes y sus transformaciones.

El formalismo en que está escrita la gramática formal es del tipo EAG (*Extended Affix Grammar*). Es una gramática a dos niveles: una base y una extensión. La base es una gramática libre de contexto. Los símbolos no terminales de las reglas son ampliados con un tipo de parámetros que se añaden a ellas y que se llaman *afijos*. Los valores de estos afijos se definen en otra gramática, la del segundo nivel, también libre de contexto. Veamos un ejemplo.

(1) NOMBRE (género, número, persona).

Nombre (o sustantivo) es un símbolo no terminal del primer nivel, que es ampliado con los afijos "género", "número" y "persona". Estos afijos son definidos en la gramática del segundo nivel:

(2) género :: masculino; femenino.
 número :: singular; plural.
 persona :: primera; segunda; tercera.

Las dos gramáticas libres de contexto se insertan formando una nueva gramática sensible al contexto. Así el nombre forma parte del sintagma nominal (SN) que puede tener estos componentes:

(3) SN : ARTÍCULO (género, número),
 : NOMBRE (género, número, persona),
 : ADJETIVO (género, número).

Es sensible al contexto esta gramática porque los afijos "género" y "número" presentes en la misma regla exigen una identidad de clase. De modo que en esta regla el valor del género ha de ser o masculino o femenino, en los tres casos.

Mirando este ejemplo sencillo de regla formal vemos que se usan en ella términos de categorías morfológicas (nombre, género, número, persona) y sintagmáticas (sintagma nominal). El contenido de las reglas que juntas forman la gramática formal es puramente lingüístico. No hace falta añadir, por ejemplo, indicaciones para el modo de actuar el ordenador como si fuera un programa de ordenador.

La gramática, tal como está ahora, no contiene información pragmática ni semántica, trabaja sólo con datos morfosintácticos. Lo que sí hemos introducido en las

reglas son las indicaciones de las funciones sintácticas de los elementos. La categoría del sintagma nominal conoce las siguientes funciones en su estructura interior:

- (4) SN : DETERMINANTE (género, número),
PREMODIFICADOR (género, número),
NÚCLEO (género, número, persona),
POSTMODIFICADOR (género, número).

El DETERMINANTE se realiza como un artículo, pronombre o numeral, o sea, en la forma de alguna de estas categorías morfológicas. Todas las reglas de la gramática están formuladas así: con una alternancia sistemática de categoría morfológica y función sintáctica. El SN a su vez tiene, en un nivel superior, la función de sujeto, objeto, atributo, etc., es decir, cualquiera de las posibilidades del uso. La completa terminología gramatical utilizada para el análisis morfosintáctico se encuentra en las reglas.

Nuestra gramática se compone de tres partes: un léxico, una serie de reglas morfológicas y otra serie de reglas sintácticas. El léxico no es más que una larga lista de raíces de nombres, adjetivos, verbos, etc. Esto quiere decir que, por ejemplo, a base de la raíz "esper-" y los afijos presentes en las reglas morfológicas, la gramática reconoce formaciones como: "esperaremos", "esperanza", "esperanzador", "desesperadas", cuya estructura morfológica describe distinguiendo todos los morfemas.

Al analizar un fragmento de texto, primero, se subdivide este texto en enunciados (*utterances*) independientes. Luego, se dividen los enunciados en grupos de palabras y, después, en palabras sueltas. Las reglas del léxico y las reglas morfológicas juntas identifican la clase de cada una de estas palabras con su categoría gramatical de género, número, persona, tiempo, modo, etc. El proceso de análisis automático es interactivo, de forma que después del análisis léxico-morfológico el lingüista tiene la posibilidad de intervenir en los resultados corrigiéndolos o suprimiéndolos si lo cree necesario. Después de la fase de la interpretación morfológica se pasa al análisis sintáctico del enunciado completo.

4. Unos ejemplos de análisis

Veamos esta serie de oraciones en que aparece alguna forma del verbo "ser", "estar", "ir" o "haber" (incluido "hay"):

(1)	El bar <i>está</i> aquí,	trad.	<i>De bar is hier / The bar is here,</i>
(2)	El bar <i>es</i> aquí,		<i>De bar is hier / The bar is here,</i>
(3)	Aquí <i>hay</i> tres bares,		<i>Hier zijn drie bars / Here are three bars,</i>
(4)	Aquí <i>están</i> los bares,		<i>Hier zijn de bars / Here are the bars,</i>
(5)	<i>Estamos</i> mirando,		<i>We zijn aan het kijken / We are looking ,</i>
(6)	<i>Hemos ido</i> al bar,		<i>We zijn naar de bar geweest / We have been to the bar,</i>
(7)	El bar <i>está</i> cerrado,		<i>De bar is dicht / The bar is closed,</i>
(8)	El bar <i>ha sido</i> cerrado.		<i>De bar is gesloten / The bar has been closed.</i>

Las formas de las frases anteriores impresas en cursiva se traducen todas al holandés por alguna forma del verbo *zijn* (verbo irregular), en inglés es el verbo *to be*. En español se utilizan, como acabamos de observar, cuatro verbos diferentes. Es prácticamente imposible explicarle al alumno holandés el empleo de estos verbos en las frases reproducidas arriba sin hablar de :

- a. verbos copulativos e intransitivos: frases (1) y (2);
- b. predicado nominal (atributo) y complemento adverbial: frases (1) y (2);
- c. sujeto definido e indefinido: frases (3) y (4);
- d. verbo auxiliar y verbo principal: frases (5) y (6);
- e. oraciones pasivas y atributivas: frases (7) y (8);
- f. participio pasado y adjetivo: frases (7) y (8).

La terminología gramatical empleada en a-f. es bastante tradicional. Las estructuras de las frases (1)-(8) se expresan en diagramas de los siguientes tipos que son resultados ligeramente simplificados del análisis automatizado.

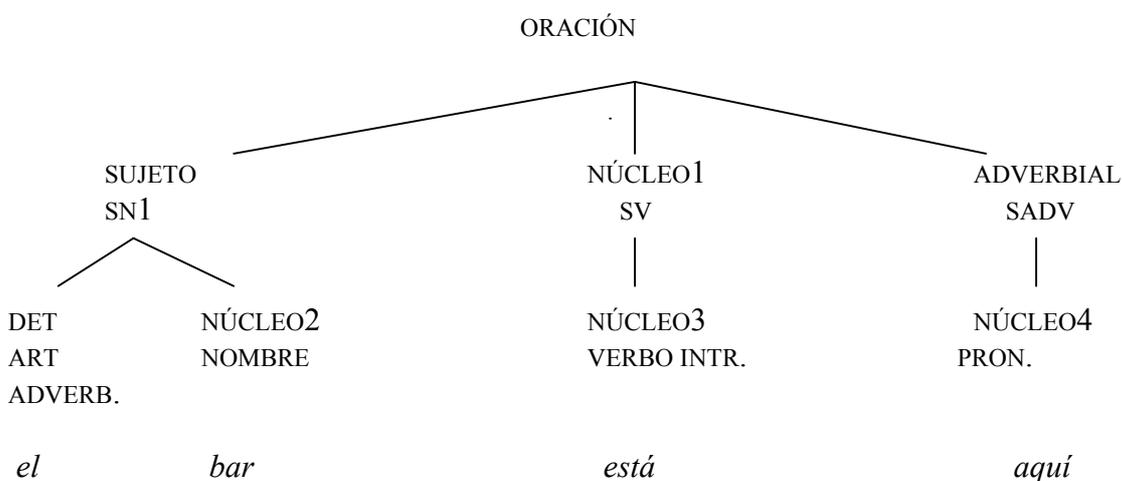


Figura 1

En la figura 1 se ve la estructura de la frase *El bar está aquí*, en la que se halla el verbo intransitivo *estar* va acompañado de un complemento adverbial de lugar *aquí*, que tiene la categoría de un pronombre adverbial. La siguiente figura 2 representa la estructura de la frase con *es*: *El bar es aquí* en la que encontramos una forma del verbo copulativo *ser* con un atributo *aquí*, también un pronombre adverbial.

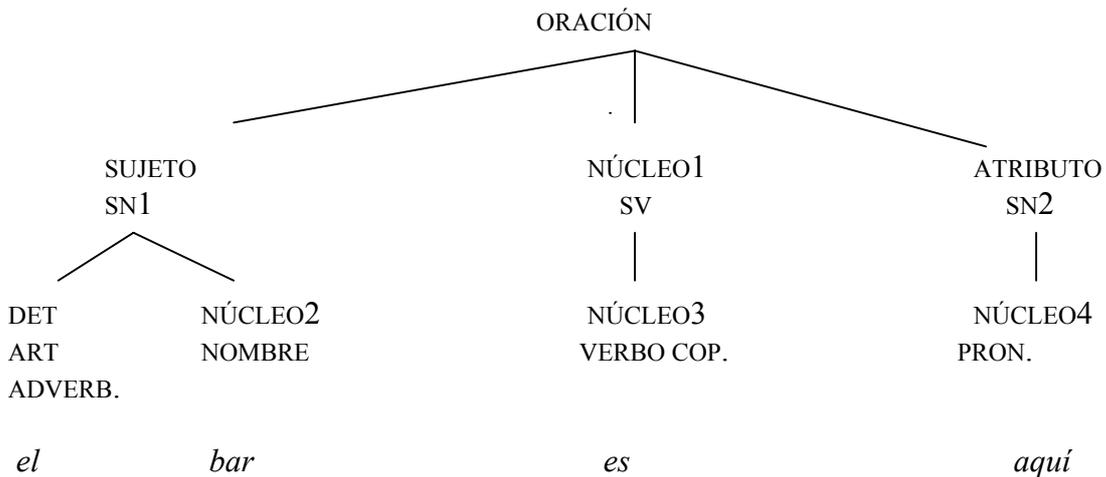


Figura 2

Un ejemplo del uso de *ser* como verbo auxiliar de la voz pasiva lo encontramos en la figura 3. En esta estructura hay dos verbos auxiliares que van con el verbo principal en forma de participio pasado (*cerrado*).

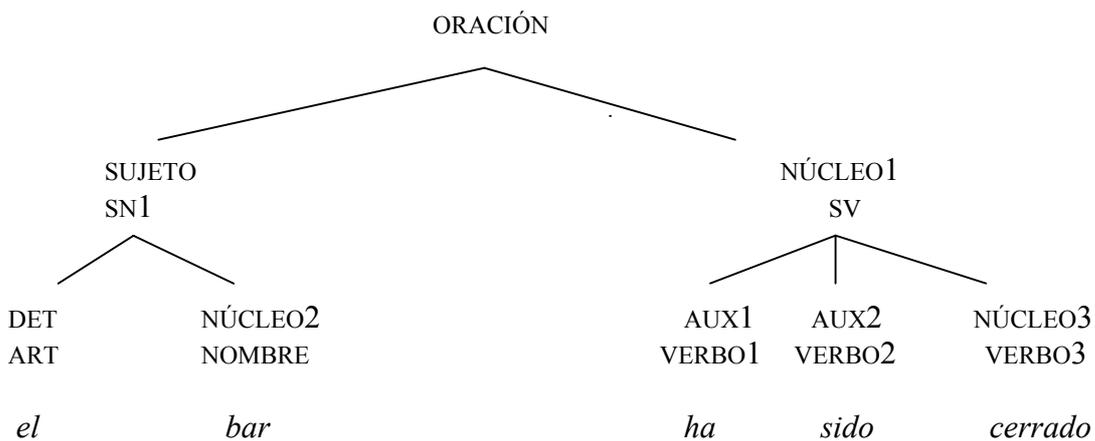


Figura 3

En los ejemplos analizados en los diagramas arbóreos reproducidos aquí se observa cómo se identifican las categorías (oración, sintagma nominal, sintagma verbal, sintagma adverbial, artículo, nombre,...) y las funciones de los elementos (sujeto,

núcleo, determinante, atributo,...). Falta todavía la información sobre la subcategorización de las categorías que en las reglas de la gramática formal se añade en forma de los llamados *afijos* colocados entre paréntesis detrás de los nombres de las categorías: NOMBRE (masculino, singular, 3a persona), VERBO (auxiliar, 3a persona, singular, indicativo, presente).

Los conocimientos lingüísticos disponibles en los estudios y manuales de gramática española están reflejados en las reglas de nuestra gramática formal. Como esta gramática constituye un conjunto coherente de reglas, cuyo objetivo es describir el mayor número de estructuras posible, ha sido necesario elaborar el análisis de bastantes estructuras cuya descripción no se encuentra en las gramáticas al uso.

5. El nuevo curso de análisis morfosintáctico

El curso de análisis morfosintáctico que estamos desarrollando está destinado a alumnos de primer y segundo año de estudios de filología hispánica. En el primer año se da una introducción a las técnicas del análisis para familiarizar a los alumnos sobre todo con la terminología básica, en lo posible de manera contrastiva. Así aprenden a reflexionar sobre la estructura del español y pueden consultar con mayor provecho los manuales de gramática. En nuestro libro *Morfología y sintaxis del español* (1994) se encuentra una descripción detallada de muchas estructuras del español explicada en forma de palabras y no en forma de reglas abstractas. Ese manual analiza de modo consistente y coherente esas estructuras desde la palabra hasta el enunciado pasando por los sintagmas y las oraciones simple y compuesta. Es el libro de texto que los alumnos estudian en resumen el primer curso y que se supone que dominan al final del segundo curso. Las clases de la asignatura son de tipo práctico: tratamos en ellas una larga serie de ejercicios relacionados con los temas explicados en el manual.

Actualmente estamos trabajando en la conversión del curso en un curso para autoestudio asistido por ordenador. Va a componerse de una larga serie de temas, fenómenos morfológicos y sintácticos de la gramática española, cuya teoría se explica resaltando brevemente los aspectos principales. Para una explicación más detallada se remite al alumno al manual. A continuación se ofrecen ejercicios prácticos de diferente grado de dificultad para que el alumno practique el análisis. Estos ejercicios los compone la gramática individualmente para cada alumno haciendo una selección automática de una base de datos, que contiene textos analizados procedentes del corpus

tratado con nuestra gramática formal. El material será tan abundante que existe la posibilidad de elegir *at random* de entre los análisis almacenados. El programa va a incluir una corrección automática de cualquier análisis hecho por el alumno, cosa que nos va a costar mucho tiempo, además de una evaluación general del ejercicio completado.

Lo que queremos conseguir con este nuevo curso es que el alumno tenga la posibilidad de asimilar la teoría y la práctica del análisis gramatical de una manera mejor adaptada a sus propias necesidades. Además, esperamos que trabajar con el ordenador a su propio ritmo y en el momento que él escoja va a resultar menos pesado para la mayoría de los alumnos, tratándose de una asignatura que muchos sienten como relativamente dura.

Bibliografía

- Fromkin, V. A. 2000. *Linguistics: an Introduction to Linguistic Theory*. Malden, MA: Blackwell.
- Hallebeek, J. 1992. *A Formal Approach to Spanish Syntax*. Amsterdam / Atlanta (GA): Rodopi.
- Hallebeek, J. 1994. *Cómo dominar la morfología y la sintaxis del español*. Madrid: Playor.
- Liceras, J.M. (Comp.) 1992. *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Navas Ruiz, R. 1977. *SER Y ESTAR. El sistema atributivo del español*. Edición renovada. Salamanca: Aimar.
- Oostdijk, N. 1991. *Corpus linguistics and the automatic analysis of English*. Amsterdam / Atlanta GA: Rodopi.
- Gómez Torrego, L. 1999 (1997). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM
- Wichmann, A., S. Fligelstone, T. McEnery y G. Knowles, eds. 1997. *Teaching and language corpora*. London and New York: Longman.
- Winograd, T. 1983. *Language as a cognitive process. Vol. 1: Syntax*. Addison-Wesley Publishing Company.

COMPUTING TERMS IN *THE ECONOMIST*: AN APPROACH TO THE ANALYSIS OF THE TECHNICAL WORD FORMATION

Concepción Hernández Guerra

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Abstract

Texts on economy, as many other matters, have been invaded by the vocabulary of computers. Two considerations must be taken into account: on one hand, for an economist or person keen on economic texts, reading is an essential vehicle, not only because economics is a matter always bringing up to date, but also, or consequently, because of the huge amount of different newspapers, magazines, books,... about economics that are always being edited, reviewed and updated and, on the other hand, Computer Science is a discipline that takes on any actual area of knowledge and aspect of our lives.

Resumen

Los términos informáticos han invadido los textos económicos, igual que los textos de otras materias. Ante lo cual hay que tener en cuenta dos aspectos: por un lado, leer es fundamental para los economistas, y para todos aquellos relacionados con los textos económicos, no sólo porque la economía no deja de actualizarse sino también porque, consecuentemente, existe un gran número de periódicos, revistas y libros sobre economía en continua edición, revisión o actualización; y, por otro lado, la Informática es una disciplina que afecta a cualquier área de conocimiento o aspecto de nuestra vida.

1. Introduction. The aim of study

The texts on economy, as many other matters, have been flooded by the pervasive vocabulary on computers. Computer science is a discipline that takes on any actual area, and for an economist or person keen on economic texts, reading is an essential vehicle not only because economics is a matter that is always being updated, but also, or consequently, because of the huge amount of different newspapers, magazines, books, etc. about economics that are always edited and reviewed. Five *languages* must be taken into account when we talk about economic reasoning: English, Mathematics, Accountancy, Computing and Statistics.

According to Fuentes Quintana (1993: 49):

El lenguaje informático ha penetrado en todos los quehaceres científicos contemporáneos y uno de los más afectados es el económico. Disponer de los conocimientos elementales de este lenguaje se ha convertido así en una exigencia que debería atenderse por todo economista que aspire a un desempeño digno y eficiente de su profesión.

Not only computing but also English is an essential tool for this task. Most of the economists who have won the Nobel prize are anglo-saxons, the origin of the Economic Science is in English-speaking countries and the English language is spoken in the business and economic European world. Moreover, the creators of the computers are American so all the new (and old) terms in Computer Science are English. For this, the narrow relationship between these two matters is unquestionable.

Many are the associations being created where Computing and Economics work together. Just to give an example in Spain we can name the OAI (Organización de Auditoría Informática) that is constituted by the Consejo General del Colegio de Economistas and Asociación de Licenciados en Informática, ALI in which researchers of both sciences work together.

For all these reasons it is clear that *Economics* is a very extensive term, it covers so many different matters that it is necessary to limit the scope of our study. Every economist needs to be specialized when he/she enters the world of businesses. As we said above, five are the languages that an economist has to deal with so they can deepen on one of these matters and, consequently, the same happens with the magazine.

2. Material of study

In this paper, we shall analyse the vocabulary that exists in texts on economics that discuss about computers being the tool to develop the work. For this, we have chosen as *corpus* the four issues appeared on June 2001 of the magazine *The Economist* as this is a very prestigious worldwide magazine; the “Science and Technology” section is the most appropriate for this research as talks about the latest technological advances.

Before that, we shall make a brief analysis of the commonest characteristics of the articles.

3. Characteristics of the articles

The magazine *The Economist*, as its name indicates, is aimed to people keen on economic topics. They must have a background on general economic culture to understand the content of the different articles as the editors assume a certain level in their readers.

Every issue is divided into several sections: they cover political and economic aspects in the different continents, on business, on finance and economics, on culture, and they also have *Science and Technology* that informs about different technological

advances around the world. In this section there is at least one article out of four that deals with the progress or some new applications in computing. The magazine has got around 150 pages, out of which 20 are dedicated to technology.

The tense mostly used is the present as they are explaining important or peculiar discoveries, offer a comment on its description; the sentences are short and the paragraphs too. The strict technical vocabulary is not very extensive as the computing terms are related with markets but not with new inventions in this science, so it is not necessary a wide knowledge in computing.

If we extract a model and a purpose from the corpus understanding them as an explicit presentation of invariances among a selected set of observed data whose purpose governs the selection of features for modelling (Ventola, 1991: 16) we can check that the articles follow a pattern:

In these four issues 15 are the articles that appear in the section mentioned above and 7 out of them talk strictly about computing matters. They are not very long as the aspects they make reference to are very specific: latest innovations in the field of computing and different viewpoints about them. In relation with the body of the articles, the length is between eight and ten short paragraphs. It is quite similar in all of them: the longest is no more than a page, that is, three columns. Their extension is around 800-1000 words. The articles are led to people specialised or at least keen on economics that have to make use of computers in their business, company or work.

Related with the main title, all of the articles have two subtitles: one over the main title and the other under it. The first subtitle is short and just gives us an idea of the content of the body; the information of the main title is metaphorical and does not reveal very accurately what the article is about. The second subtitle summarizes the main information of the article so, although it appears in the third place, is the most relevant. For example, on page 91 of the first issue we are analysing (June, 2nd 2001) we can read

Patterns in financial market

Predicting the unpredictable

Some physicists think they can see into the future of markets

in which the first subtitle gives us a slight idea of the content just to locate the scientific area it is related to; the main title, which is written in a bigger size of letter, does not reveal any important information as the reader does not guess the content of the article with these few words, but the third sentence or second subtitle is the most important as it really summarizes the body of the article. All the titles follow the same pattern.

With reference to this way of expressing a summary of the content of the article Bolívar (1994) identifies them as following a triad: the first turn or sentence gives the reader an initiation of the topic, it has the function of introducing the “aboutness” (Hutchins 1997) of the triad; the second turn, the follow, responds to the initiation, keeping the same topic and evaluating the preceding piece of information –not so clear in *The Economist* as it is expressed in a metaphorical way- and the third turn, the valuate, closes the unit with a clearer explanation of the preceding two turns so the reader can have a broader idea of what the article is really about.

In the case of this magazine, as we can see, the first and third turns coincide with Bolívar’s opinion; in the second turn, *The Economist* fulfils the peculiarity of using words that are not easy to decipher out of the context. The reader must make an extra mental effort to guess the relationship of this idea with the first turn so it is very important the writer’s wit to get a clever heading. They normally make use of a pun, sentences to hint or with two meanings. The peculiarity of the third turn is that while the lead presents new information and the follow refers in certain sense to it, the valuate refers to both of them but with a longer and more precise information of the content. Bolívar calls this third sentence a content triad because its function as a whole is to refer to an event. It can be considered the most important although it is not the most marked in our example.

The grammar used in these three turns is always the same: the first is not a complete sentence but just a succession of words that introduces us to the topic as it is commonly used in public notices, headings, etc. The second makes frequent use of the participle or *-ing* form of the verb that appears, and the third turn always uses the present tense as the articles are always about new advances in different technological aspects. Although the position is not the first place in the discourse, it can be considered the sentence that really gives us the context for subsequent sentences or the body of the article.

The vocabulary used in this third turn is the most technical of the three. The first turn is just an approach to the topic and just names it; the second turn is on some

occasions funny as it makes reference to other common situations. For example, in the issue from June 16th (p.89), the title and subtitles of the second article are:

Computer viruses

The good, the bad and the ugly

Can computer viruses ever be a force for progress?

in which the second sentence makes reference to a title of an old film.

Most of the articles appear with a photograph making allusion to the content of the article. This photograph is not strictly related as does not show the aspect it is talking about. The reason is clear as the concepts in many cases are abstract (take, for example, the viruses) but what these pictures do provide is a situation that can be considered metaphorical or funny. Take as an example the article “Forever secret” (*The Economist*, June 23rd 2001, p.92) that deals with the ways of making an unbreakable code cheaply. The photograph shows some soldiers treating to decypher a code received, presumably, in the middle of a battle. In this way the photographs offers an attractive illustration added to the content of the article.

In the case of the first example we have named (“Predicting the unpredictable”) the photo is a cartoon with some rows of lemmings falling over a cliff, making allusion to the well-known idiom. The main title and the two subtitles do not make reference to the photograph but the content of the article makes a comparison between the meaning of the idiom and the point the writer describes.

It is remarkable the advertisement that appears in June 2nd (p.88) in which the magazine looks for applicants for a new Science and Technology correspondent. The panel of directors wants people who “possess a clear and witty writing style and a wide-ranging knowledge of, and enthusiasm for, the subjects”. They do not look for specialists in scientific matters as the articles can be so varied but a witty way for writing and a vast culture.

With relation to the body of the articles we can state that they are divided into three man parts:

(1) Introduction:

State of affairs known up to now

Short reference to the new research or discovery

(2) Explanation of the work carried out: Finding

Statement of results

(3) Conclusions:

Technological advance

Doubts about the results.

Following the definition of the text as sequences of clauses which are to some extent mutually predictive of one another (1991: 23) and having the journalists so little space to describe the news, all the articles start with an exposition of the matter as it has been known up to the moment to have a background of the topic. In the second paragraph it is expressed a disagreement about the previous information stated by some specialist to give rise to the new invention.

The following lines develop this discovery explaining what is about. The conclusion leaves a door open about the veracity of this new invention.

As the articles are not very long the writer must express the content of the exposition very clearly and without expounding the details at length. A person interested in that aspect must acquire complementary information in more technical magazines. *The Economist* just offers a short reference to the topic.

4. Word-formation

According to Geoffrey Leech (1994: 402) there are two groups of word-classes: major and minor. The difference between them is clear as major word-classes are “open in the sense that new members can easily be added”, they are also called open class words and are divided into main verbs, nouns, adjectives and adverbs. It is impossible to do a complete inventory of all the words within this group.

Minor word-classes, on the other hand, are also called closed-class words and are those limited in number, so they can be listed. Minor word-classes are auxiliary verbs, determiners, pronouns, prepositions, conjunctions and interjections. This group is closed as the number of items in every subgroup is limited.

For this reason we shall base our research in the first group as our objective is to make an analysis of the computing words used in the economic magazine, naming computing words to those nouns relating and describing computing devices or actions carried out by computers. In some occasions the relationship between technical and common words is so close that can lead to consider those terms as non-technical but in this paper we shall take them into consideration as they are related to computing description.

There are two ways of forming the technical vocabulary: either by creating a new term or by forming a new one by mixing other well-known terms. The first way is mostly used by specialists on computing that are always discovering new advances and have the need to name them; the articles we are studying do not have many examples of this option. Most of the words used are common nouns seen in different contexts or compound words in which both terms are well-known, so meaning can be inferred. It makes easier the understanding of the term. The analysis of the vocabulary will be based on Quirk's theory of the word-formation in which the author describes affixation and compounding like processes generally used to form new vocabulary.

Affixation can be made through the insertion of a prefix or a suffix. In the case of the **prefix** we have some examples: *encrypted, uncrackable, unpack and non-quantum*; three of which are just to negate the base they are linked to. The commonest is *un-* with the meaning "the opposite of"; the case of *en-* is within the group of conversion prefixes and it is used to convert the base into a different grammatical class as the word "crypt" only exists as a noun and "encrypt" is a verb with the meaning "codify". The meaning of the prefix in the case of "encrypt" is "to make into" or "to get into".

The examples of **suffix** are: *user, eavesdroppers and data-processing*; being two out of three to express the occupation of the person and the third case, the suffix *-ing*, to denote an activity.

Compounding. In relation with this process, there are three possibilities: solid, hyphenated and open words.

Solid words

These are two linked words that form a different term by itself, with their own meaning although related to the denoted by both nouns taken individually. In this case we find some examples like *software, dotcom, lightweight, internet, handheld, headset, desktop, laptop, keyboard, online* or *eavesdroppers*. Added to the idea of the union of two words,

we can check that most of the compound words are formed by one-syllable words as English speakers tend to avoid long words.

Contrary to what we can think beforehand there is not a strict defining criteria to explain the range of different relations between bases, but we can check that the most commonly used is two nouns, as in the cases of *dotcom*, *headset*, *desktop*, *laptop* and *keyboard*:

Desktop and *laptop* to express on the desk or on the lap.

Keyboard meaning a board with keys.

Headset, to make reference to the possibility of wiring the pocket PC to the earphones.

The case of *dotcom* is peculiar as it is formed with the invention of the electronic mail and Internet: *dot* as the word for a punctuation mark and *com* as the short for communication (.com).

In other examples we can see the union of an adjective with a noun, as are the cases *software*, *lightweight*, *internet*, in which the meaning of the first member has lost its value to denote a new term.

Hyphenated words

They are two words linked by a hyphen (-) to denote a new term whose meaning is related with both parts; many words can be seen indistinctly solid or hyphenated. Normally, the hyphen is the previous step for the noun to be considered solid although as the two parts are a bit longer than in the first case, this can be a reason why they are not made solid.

Within this group we find *computer-based*, *liquid-crystal*, *code-breakers*, *hyper-encryption* and *data-processing* in which we can find that three out of five words have in themselves an affixation too (-based, -breakers, -processing) to denote an state, a person who performs the action and an action. In *hyper-encryption* the prefix denotes “extra specially” and is normally added to adjectives but this is not the case as it wants to be stressed the idea that by doing the encryption in this way it will be impossible to decipher.

Open words

In the case of the open words “compounds can be seen to be isolated from ordinary syntactic constructions by having a meaning which may be related to but can not simply be inferred from the meaning of its parts” (Quirk, 1987: 1020). That is the case of

natural systems, artificial world, computer model, portable electronic devices, personal digital assistant, wearable computer, desktop computer, ergonomic keyboards, Cheese Worm, Lion Worm, quantum key, quantum cryptography channel, quantum mechanics.

The first member modifies the main noun or second member.

If we have a deeper look at this group, we can subdivide them into categories:

- The first would be the words in which “computer” or some devices related to appears as the main word: *wearable computer, desktop computer, computer model* and *ergonomic keyboards* in which we can check that the word “computer” is kept to describe different models.
- The second would be the words that make reference to different viruses and have taken the name of an animal to describe them: *Cheese Worm* and *Lion Worm*; they cover a “family” of computing viruses and to distinguish them they have been modified by other different common nouns.
- The third case is the words in which the first member is repeated in different examples, that is, “quantum”: *quantum key, non-quantum cryptography channel* and *quantum mechanics*, in which the common word is in relation to certain properties of light. On the contrary to the first example, it appears modifying as the second term describes the area that the first covers.
- There are two cases where three are the elements that form the compound: *portable electronic devices* and *personal digital assistant*. As a consequence of having been formed an open compound word previously (“electronic device” and “digital assistant”) it has not been used the other ways (solid or hyphenated) to make a compound word, probably to avoid making the word too long.
- There are other two examples: *natural systems* and *artificial world* that can be considered compound because of the frequency of their use but, in fact, they are just an adjective preceding a noun. It is probably the reason we stated above that makes them not be seen as a solid word.

According to Quirk (1987: 1019):

There are no safe rules-of-thumb that will help in the choice between these three possibilities. Practice varies in many words, and some may even occur in three different compound forms. [...] In AmE there seems to be a trend away for the use of hyphens: compounds are usually written solid as soon as they have gained some

permanent status; otherwise they are written open. In BrE, however, there tends to be a more extensive use of the hyphen.

Apart from these there is a number of words that are common but used with a different meaning in the case of computing. These are:

- *Web* in the sentence "... to handle a stream of video or web images without leaving irritating after-images on the screen" (June, 2nd, p.93), in which we can infer from the context that it does not make reference to internet but to the screen.
- *Pixels* in the sentence "individual picture elements (pixels) on a screen can change their appearance fast enough" (June, 2nd, p.93), where the writer gives us an explanation of the term. The word does not appear in the dictionary, just *pix* with the meaning "photographs, prints"¹.
- *Colleagues* in the sentence "Dr Stefanov and his colleagues (or rather, their computers)" (June, 2nd, p.93), where the author is using a colloquial way of naming the computers.
- *Viruses* in the sentence "Can computer viruses ever be a force for progress" (June, 16th, p.89), although nowadays it is a word that does not need to be accompanied by the word "computer" as it is, unfortunately, so familiar.
- *To compress* in the sentence "programs that compressed or encrypted files without asking a user's permission" (June, 16th, p.88), where the meaning can be easily inferred from the context.
- *Cloak* and *dagger* in the sentence "Bob and Alice [the sender and the recipient] can communicate without cloak or dagger" (June, 23rd, p.92), making reference to the expression related to espionage.
- *Bits* in the sentence "intensities of at least 50 billion bits per second can be broadcast from satellites" (June, 23rd, p.92) where the word is commonly-used by everybody who works with computers.

5. Conclusions

Almost all the technical words used in the "science and technology" section of the magazine are not strictly technical in the sense that is necessary to have a previous knowledge of computing. Computers are machines that are used by all the professionals, and its basic vocabulary is known by everybody.

The compound words are formed by two common simple words and their meaning can be inferred from that of both parts. Moreover, the simple words are used in other sciences so they are well-known by the readers.

To understand their meaning it is necessary to see the word in the context of the sentence so it is not very useful for the readers to provide themselves with a dictionary as the word is not strictly technical and the meaning may not suit. Technical words, in this case, are just a transposition of well-known terms related to common aspects of life to describe a scientific aspect of computing. It is necessary to guess the meaning by the context but it is not necessary to have a previous knowledge of vocabulary on computing itself.

Notes

¹. *The Collins Concise Dictionary* London: Collins, 1987 (1st ed. 1982) p.864.

Bibliography

- Bolívar, A. 1994. The structure of newspaper editorials. Coulthard, M. (ed) *Advances in Written Text Analysis*, London: Routledge. 276-295.
- Collins Concise Dictionary*. 1987.(1982). London: Collins.
- Hutchins, W.J. On the structure of scientific texts. *UEA Papers in Linguistics*, 5:18-39.
- Leech, G. and J. Svartvik 1994 (1975). *A Communicative Grammar of English* London: Longman.
- Quirk, Randolph, S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik. 1986 (1972). *A Grammar of Contemporary English* Essex: Longman.
- Ventola, E. (ed.) 1991. *Functional and Systemic Linguistics. Approaches and Uses* Berlin: Mouton de Gruyter

ENGLISH FOR TOURISM: A DISCOURSE OF ITS OWN

Pilar de Juan González

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Abstract

Although not always considered as such, English for Tourism is in fact a type of ESP. It not only fulfils the conditions established for any ESP, but also has a common culture shared by the professionals of all the activities it covers. This common culture shapes the language, awarding it specific characteristics.

All students of Tourism should be aware of the pragmatic presuppositions shared by professionals in Tourism and, above all, they should know how to convey them through the language. The analysis of texts belonging to different sectors within Tourism proves the existence of such common presuppositions and reveals the main linguistic forms they take.

Resumen

Aunque no siempre se ha considerado así, el Inglés para el Turismo es un tipo de Inglés para Fines Específicos. De hecho, no sólo cumple todos los requisitos establecidos para cualquier IFE, sino que, además, dispone de una cultura común compartida por los profesionales de todas las actividades que éste incluye. Esta cultura moldea la lengua utilizada y le confiere unas características específicas.

Todos los estudiantes de Turismo deben conocer las presuposiciones pragmáticas compartidas por los profesionales del Turismo y, sobre todo, deben ser capaces de transmitir las por medio del lenguaje. El análisis de textos pertenecientes a sectores diversos dentro del Turismo confirma la existencia de tales presuposiciones y revela las principales formas lingüísticas que adopta.

Nowadays, tourism is one of the main industries in the world. In fact, according to the WTO, the World Tourism Organization, (WTO 2001), it is the largest and most dynamic industry in the world.

The definition of the term “tourism” however, has given rise to considerable debate. Most of the definitions that have been put forward are fairly broad in order to embrace all forms of the phenomenon. One such definition was given by the British Tourist Society in 1976: “Tourism is the temporary short-term movement of people to destinations outside the places where they normally live and work, and activities during their stay at these destinations; it includes movements for all purposes, as well as day visits or excursions” (McBurney 1996: 4). Consequently, this industry includes many different activities; 185, according to the United Nations and the WTO, ranging from checking-in at a hotel to a guided tour or to in-flight service on a plane. Such a great range of activities is frequently grouped under four sectors (Alcaraz Varó, Hughes,

Campos Pardillo, Pina y Alesón Carbonell 2000: x): travel, leisure, catering and meals service, and lodging and accommodation.

Despite the importance of the industry, there is a surprising lack of attention to the language used in Tourism. On the one hand, it is rarely mentioned in the books dedicated to English for Specific Purposes. In Hutchinson and Waters's *English for Specific Purposes* (1987) and Pauline Robinson's *ESP Today: A Practitioner's Guide* (1991), for example, it is not considered at all.

Similarly, Dudley-Evans and St. John (1998: 5-7) mention neither English for Tourism nor any other more specific branch. Only when explaining the meaning of semi-technical vocabulary, do they mention the field of "tourism" and give examples of words they term as having high frequency.

Jordan (1997: 3-4), nevertheless, mentions "English for airline pilots" and "English for hotel staff" as examples of English for Occupational / Vocational / Professional Purposes. So, instead of a wide branch of English for Tourism, he establishes different ESP's related to Tourism.

In the recent book *El inglés profesional y académico*, Alcaraz Varó (2000) does not mention the discipline of Tourism or make any reference to the language used. He distinguishes three large branches within what he calls IPA (*Inglés Profesional y Académico* or Professional and Academic English): English for Science and Technology, English for Legal Purposes and Business English, which is, in turn, divided into Commercial English, English for Finance and English for Economics. According to his definitions of these three types, some aspects of the English used in Tourism could be included under Commercial English, but not all: "*Comprende el lenguaje de la correspondencia comercial, el del transporte y los seguros, el de la compraventa de productos, tanto en los grandes mercados de primeras materias como el marketing en los puntos de venta*" (Alcaraz Varó 2000: 73).

This lack of bibliography on the language characteristic of Tourism could be explained by the fact that although people throughout history have travelled for various reasons, tourism as we know it is quite a recent phenomenon, belonging to the second part of the 20th century. Due to the importance that this industry has in Spain today, a new three-year degree was set up in the Spanish university in 1996: Tourism Studies

(*Diplomatura en Turismo*). It is only from that date that some articles about ‘English for Tourism’ have begun to appear; most of them written by university teachers.

On the other hand, if we pay attention to the course books devoted to teaching the English language used in this industry, we will observe that the majority of the first books, published in the 70s, were narrow in scope: each book dealt with the language used in a very specific area within Tourism. However, since the end of the 80s, new books have been published with a much broader scope; they consider the language of English for Tourism as a whole.

Since the information gathered from recognised books on ESP is not clear in reference to the existence or not of English for Tourism as a type of ESP, I think that this question should be the starting point for any further research: is English for Tourism a branch within ESP? Or should we talk about different ESP’s instead of a unique branch?

First of all, we should observe that, as Huntley and de Juan (2000) have stated, English for Tourism fulfils the conditions established by different linguists for all ESP’s: It is a course devised to meet the learner’s particular needs; it is centred on the language, skills, discourse and genres appropriate to the activities of the discipline it serves; it is aimed at the successful performance of occupational roles; etc. Consequently, we could say that from this point of view it is a type of ESP, and, more specifically, a type of English for Occupational Purposes.

We have seen, however, that it has not always been considered as a unique branch, but as different types (English for receptionists, English for airline staff, English for travel agents, etc). There is no doubt that, as said before, the tourist industry covers a wide range of activities, some of them being rather different in nature. All these different activities and situations can, however, be grouped under two main blocks: those situations in which the professionals deal with other professionals, and those in which the professionals deal with the public (tourists). As De Juan and Huntley (2001: 9) have pointed out, “English for Tourism covers both communication between professionals, (for example between a travel agent and a foreign tour operator) and communication between professionals and the general public who, in the majority of cases, are tourists or business travellers”. The language used in both cases is different in the sense that the language used in the first situations is more specialised than in the

second. We will find, for example, more technical vocabulary in this first case. In the second group, however, since the communication is established with non-specialists, the language used is much more general. Dudley-Evans and St. John's continuum, which runs from General English courses through to very specific ESP courses (1998: 9) helps us locate both varieties:

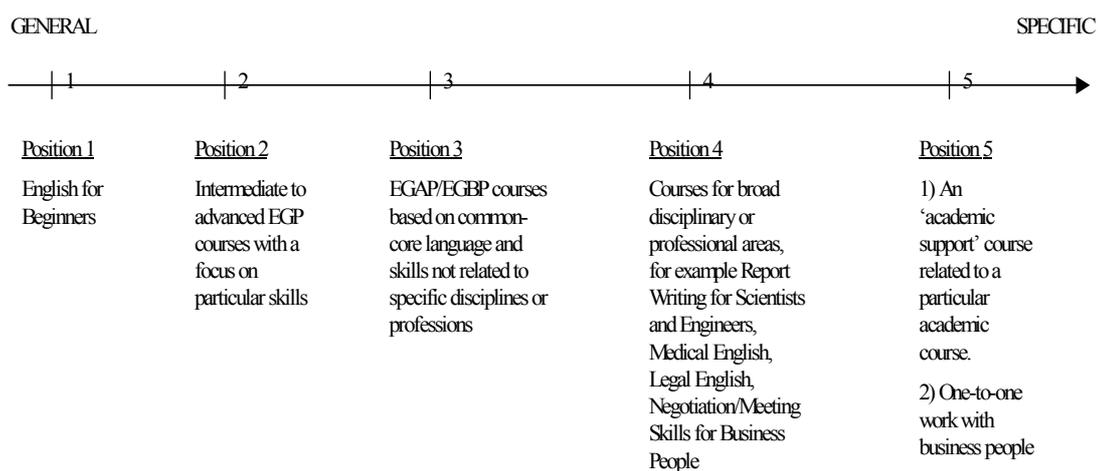


Figure 1. Continuum of ELT course types (Dudley-Evans and ST. John 1998:9)

The language used between professionals could be situated under position 4 whereas the communication established between professionals and tourists could be located under position 3.

However, the level of specialisation is not the only difference between these two varieties. The situations covered by the first variety (professional-professional) refer to business meetings, negotiations, business letters, etc, i.e., business language. All of these are situations similar to those found in any book for Business English. This is why I think that it can really be considered Business English.

The second variety, however, refers to situations completely different from the previous ones. Here we are dealing with communication between a professional and a tourist. This includes a myriad of situations –some of them quite apart- within the four sectors of the tourism industry mentioned before. Nevertheless, they have something in common: the professional establishes communication with a client and, at the same time, his main aim is to satisfy. “No matter what aspect of the industry one may work in, the final result of the effort should be a satisfied customer who remembers his trip or

his vacation with pleasure” (Hall 1976: 114). In fact, the final and prime element in the tourist industry is the tourist, and the final purpose is to achieve the client’s satisfaction with the service provided. This is why this industry is sometimes called ‘the hospitality industry’. The quality of the services provided is frequently measured by the client’s level of satisfaction. This quality depends not only on the physical elements (establishments, facilities, means of communication, weather, ...) but also on the treatment received from professionals who play a crucial role in the client’s satisfaction. This inner purpose is common to all situations, whether in a hotel or in a rent-a-car office. As Aleson Carbonell (1999: 13) has pointed out, “in Tourism customers are a priority and they should hold the empowered position. [...] the main pragmatic presupposition that should be inherent to any context in the Tourism Industry is ‘the customer is always right’. This is part of the basic knowledge professionals have to assume in the tourism context”. This presupposition is always conveyed in the language used, making it different from the language used in other contexts.

The professional training involved in each of the above areas is clearly different. Nevertheless, apart from the job-specific terminology, the English-learning needs are very similar. When it comes to using English, the communication skills that the people in all these industries require have a great deal in common – and all of them need to deal with visitors and tourists (Jones 1998: 5).

In fact, if we analyse several dialogues taken from rather different situations, the first impression we receive is a similar effort to satisfy the client’s needs by being kind and polite. This politeness becomes apparent in the language used: although the specific lexis is different, most of the linguistic forms are the same. This is why I think that we can appropriately talk of English for Tourism as a type of ESP that includes all the possible communicative situations in the tourist industry between professionals and clients. The other situations (between professionals) should be considered under Business English. A course on English for Tourism should, then, include all those situations (both from English for Tourism and Business English) that the students’ needs require, as well as enough practice in General English to make them able to answer the clients’ queries when called upon to do so.

In such a course on English for Tourism, it is of paramount importance not only to make students aware of the pragmatic presuppositions shared by professionals in Tourism, but also to teach them how to convey them through language.

In this sense, the most frequent linguistic forms are polite or distancing forms. These are structures that make statements, questions and requests seem less direct and, consequently, more polite. The main polite forms are the following (De Juan and Huntley 2001: 9-11):

- a) The use of modals, both primary and secondary. They are appropriate not only for questions and requests but also for suggestions. E.g.: ‘Would you give me your address?’ ‘You might take a taxi to the airport’.
- b) The use of the polite vocative *sir* or *madam*, or even better, the client’s own name (*Mr Smith*).
- c) The use of *yes/no* questions for requests. E.g.: ‘Can you show me your identity card?’ ‘Do you have a telephone number where I can contact you?’
- d) The use of the attitudinal past instead of the present tense. E.g.: ‘Where did you want to go today?’
- e) Progressive forms instead of simple forms. E.g.: ‘What make of car are/were you thinking of hiring?’ The future progressive is used to enquire politely about people’s plans. E.g.: ‘How long will you be staying with us?’
- f) Indirect questions. E.g.: ‘Could you tell me how you will be paying?’
- g) Polite conditionals. E.g.: ‘If you (would just) show me your passport, I’ll fill in the registration form’.
- h) Politeness markers like: *please, excuse me, thank you, sorry, pardon*.
- i) Certain expressions such as: *just, certainly* (instead of *yes*), *quite*, etc.
- j) Other linguistic devices used to achieve politeness are:
- k) The introduction of the first person to avoid direct requests or questions. E.g.: ‘I’ll need you to fill in an application form’, ‘Who may I say is calling?’
- l) Impersonal statements. E.g.: ‘This is a non-smoking flight, sir’

- m) The use of the words *for you* to emphasise a service or an action done.
E.g.: ‘I’ll have it changed for you immediately’. ‘Can I do anything else for you?’.

Depending on pragmatic factors such as the specific context and the degree of knowledge between the speakers, some forms are more appropriate than others, as not all of them convey the same degree of politeness.

The linguistic device known as ‘hedging’ is also sometimes used to express politeness. As Alcaraz Varó (2000: 173) says:

La matización es una estrategia comunicativa usada con el fin de cumplir por el uso consciente de los matizadores o hedges, una serie de objetivos entre los que merece destacarse los siguientes (Lewin 1998: 92-93): [...] e) ser cortés, por la limitación que se impone a la pretensión expuesta, o simplemente mostrando modestia profesional.

In the context of Tourism, the most frequent hedges include:

- a) Expressions such as “I wonder if you’d mind...” for requests.
- b) The use of the passive voice in order to avoid mentioning the author of the action. E.g.: ‘The door was left opened’ instead of ‘you left the door opened’.
- c) Modal verbs expressing possibility: *may, might, could, would*. E.g.: ‘You might like a whisky instead’.
- d) Probability expressions to avoid direct statements: *maybe, perhaps, probably*. E.g.: ‘Maybe you’d take that seat over there’.

In the relatively frequent situations of complaint, the client’s empowered position is clearly revealed in the use of softening techniques. Professionals adhere to expressions such as “I’m really/awfully/terribly sorry”, “I’m afraid”, “we apologise for...”. They also use other techniques such as identification with the client’s feelings: “This must be quite upsetting for you”, “I quite understand”.

The appearance of euphemisms can sometimes be explained by the same assumption. Professionals try to avoid words that could have negative connotations and produce negative feelings in the client. So, instead of *cheap* (Alcaraz Varó, Hughes,

Campos Pardillo, Pina y Alesón Carbonell 2000: XV), that could imply low quality, other expressions like *low-cost*, *reduced-price*, *cut-price*, *bargain*, etc. are used.

As regards written discourse, politeness is substituted by formality. It also takes specific forms, such as the typical set phrases used in business correspondence (“I look forward to hearing from you”, “If you need any further help or information, please do not hesitate to contact us”, “I would be grateful if you could”, etc.)

All these devices to achieve politeness are intermingled in the communication established in any tourist situation. They provide the texts with unity besides acting as a link between all of them. The language used, then, is different to the language used in other contexts. Therefore, we are talking of a type of ESP, English for Tourism, which has a discourse of its own.

Bibliography

- Alcaraz Varó, E. 2000. *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alcaraz Varó, E., B. Hughes, M. A. Campos Pardillo, V. M. Pina y M^a. A. Alesón Carbonell. 2000. *Diccionario de términos de turismo y de ocio. Inglés-Español, Spanish-English*. Barcelona: Ariel.
- Aleson Carbonell, M. A. 2000. Tourism: The Problems of the Definition of a New ESP: A Study of the Didactic Implications of this Characterisation. *Actes del III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques*, Canet de Mar, 8-10 Septiembre 1999. Ed. F. Luttikhuizen. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 11-15.
- De Juan González, P. y S. Huntley 2001. Distancing Forms in English for Tourism. *Tesol Newsletter*, 24: 9-11.
- Dudley-Evans, T. y M. J. St. John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Multidisciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hall, E. J. 1976. *The language of tourism in English*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Huntley, S. y P. de Juan González. 2000. English for Tourism: its position within ESP. *Actes del III Congrés Internacional sobre Llengües per a Finalitats Específiques*, Canet de Mar, 8-10 Septiembre 1999. Ed. F. Luttikhuizen. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona. 187-190.

- Hutchinson, T. y A. Waters. 1987. *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, L. 1998. *Welcome! English for the travel and tourism industry. Teacher's Book*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. R. 1997. *English for Academic Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McBurney, N. 1996. *Tourism*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hertfordshire: Prentice Hall International.
- WTO. 2001. *Tourism highlights 2001. World Tourism Organization*. [Documento de Internet disponible en su página web].

INGLÉS PARA INGENIERÍA TÉCNICA EN INFORMÁTICA DE GESTIÓN E INGENIERÍA TÉCNICA EN INFORMÁTICA DE SISTEMAS: EL FOMENTO DE LA AUTONOMÍA EN EL APRENDIZAJE¹

Alejandro Fermín López de Vergara Méndez y José Alberto Luis Estévez

Universidad de La Laguna

Resumen

Los estudiantes de las Ingenierías Técnicas en informática de Sistemas y de Gestión son, por definición, los sujetos ideales para una puesta en práctica de los principios de aprendizaje autónomo.

El reducido número de horas lectivas limita la posibilidad de plantear objetivos a largo plazo que vayan más allá de una serie de aspectos básicos como pueden ser la organización de ideas, la adquisición de un mínimo vocabulario técnico y de las habilidades necesarias para comprender vocablos y expresiones de nueva acuñación, indicadores del discurso, o la potenciación de técnicas de síntesis y búsqueda de información en la lectura.

El objetivo de esta comunicación es el de describir la organización curricular de esta asignatura, los métodos de evaluación, la confección de actividades hechas a medida, para lo cual mostraremos algunos ejemplos de tareas conducidas en un aula multimedia, orientadas hacia el incremento de la motivación y autonomía de los aprendices.

Abstract

Students taking a BSc degree in Software and Hardware Computer Engineering are, by their own nature, the ideal targets for the implementation of the principles of autonomous learning.

The reduced number of contact hours available restricts the possibility of proposing long-term objectives that may go beyond basic items, such as textual organization, the acquisition of a basic technical vocabulary and the necessary skills to understand newly coined terms and expressions, discourse markers, or the strengthening of skimming and scanning reading techniques.

The goal of this paper is to describe the syllabus design of this subject, the assessment criteria, and the making up of tailored activities. For that purpose, we will show several examples of the tasks that students complete in the multimedia computer room, whose main aim is to increase students' motivation and autonomous learning strategies.

1. Introducción

Los estudiantes de las Ingenierías Técnicas en informática de Sistemas y de Gestión son, por definición, los sujetos ideales para una puesta en práctica de los principios de aprendizaje autónomo. Dada la celeridad con la que se introducen cambios, renovaciones, mejoras, etc., en lenguajes de programación, elementos de hardware, aplicaciones informáticas, así como el mayor acceso que suelen tener estos aprendices a los recursos existentes en la red de redes, es habitual encontrar una mayoría de

individuos que muestran predisposición a indagar y aprender por sí mismos, lo cual supone un ventajoso elemento de partida con el que cuentan los enseñantes.

La asignatura *Inglés 104*, impartida en las titulaciones de Ingeniería Técnica en Informática de Gestión e Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas del Centro Superior de Informática (Universidad de La Laguna), constituye una herramienta de trabajo para los alumnos que la siguen, tanto durante sus años de estudio universitario como en el futuro ejercicio de una profesión relacionada con dichos estudios.

Concebida como asignatura obligatoria del primer año de primer ciclo e impartida a lo largo del primer cuatrimestre², coincide con la incorporación de los alumnos por primera vez a la universidad. Se trata, por tanto, de un periodo de adaptación en el que tendrán que ver si los estudios elegidos se adecuan a sus expectativas, en el que sienten la presión de otras asignaturas más o menos familiares, tales como el cálculo, la física o la estadística, y en el que comienzan a adentrarse en otras asignaturas más especializadas relacionadas con su carrera.

El objetivo de la asignatura, así como la duración temporal asignada, hace que sea del todo imposible plantearse otros objetivos más ambiciosos que no sean los de introducir a los alumnos en el vocabulario técnico empleado en la tecnología de la información, o explicarles el tipo de textos y convenciones científicas con los que se han de enfrentar nada más comenzar el curso, al estar redactada en inglés la mayor parte de la bibliografía a utilizar.

El número total de alumnos matriculados entre las dos especialidades suele rondar en torno a los doscientos (200), siendo el primer curso común a ambas especialidades.

La realidad socio-cultural del calendario escolar, coincidente con el primer cuatrimestre del año, jalonado de múltiples días festivos y periodos vacacionales largos, hace que las 45 sesiones previstas de una hora de duración (4,5 créditos), en la práctica se vean reducidos a tan sólo 30-35 sesiones de trabajo autónomo por parte de los alumnos.

2. Objetivos

El objetivo que nos planteamos en esta asignatura es el de presentar al alumno una introducción al inglés científico-técnico empleado en el campo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación. Para ello, es necesario que el estudiante se familiarice

con un vocabulario básico especializado –así como los mecanismos morfológicos de creación de nuevos términos– y con los tipos de textos científicos más comunes (artículo de investigación, artículo de divulgación, *abstract*, documentación técnica de hardware o software, etc.). De igual modo, nuestro reto en cuanto a las metas que nos proponemos alcanzar, es el de proveer al aprendiz de los métodos y las herramientas necesarias para que su aprendizaje sea progresivamente más autónomo y, eventualmente, sea capaz de concluir eficientemente tareas relacionadas con el inglés y con su campo de estudio sin la ayuda del tutor o instructor. De este modo, se pretende que el cuatrimestre de instrucción en la lengua inglesa sirva de herramienta útil a los estudiantes, tanto durante sus años de estudio universitario como durante su futura carrera profesional.

Para lograr tales objetivos, el planteamiento fundamental que estamos adoptando durante el presente año académico es el siguiente: basamos las clases en pequeñas tareas que han de realizar los estudiantes de modo semanal durante la sesión práctica³. En las clases que, formalmente, se denominan “teóricas”⁴, sin embargo, en lugar de impartir contenidos de índole teórica planteamos diversas actividades de comprensión lectora y de escritura, a través de las cuales los propios estudiantes van desgranando cuáles son las características de los distintos tipos de textos y, especialmente, hacemos hincapié en el tipo de estrategias a seguir a la hora de llevar a cabo una tarea en la que se requiera – de un modo u otro– la lengua inglesa. Como ejemplo ilustrativo de los principios pedagógicos que tratamos de implementar, en una ocasión, durante la sesión de clases teórica, se solicitó a los estudiantes que, en grupos de tres o cuatro personas, escribieran las instrucciones necesarias para iniciar una sesión de trabajo en el aula de prácticas con el entorno de *Windows NT*. Dichas instrucciones debían estar escritas en términos lo más sencillo que fuera posible, al tiempo que debían de prever los distintos problemas con que se pudiera encontrar el potencial lector quien, según acordamos, sería un estudiante extranjero hablante de inglés como primera o segunda lengua sin conocimientos de español (lo cual plantea una situación hipotética que podría ser ciertamente real en el caso de los estudiantes Sócrates, dando, por tanto, la posibilidad de realizar actividades con finalidad de uso real⁵) y con apenas conocimientos básicos de usuario⁶. Mientras realizaban la actividad, se les pidió que trataran de recordar textos con instrucciones en inglés que hubieran visto en el pasado (las propias prácticas,

al tratarse de tareas, están normalmente formuladas en formato de instrucciones), para así elicitar de los propios estudiantes los formulismos, las expresiones frecuentes, y la sintaxis propia de este tipo de texto. Antes de finalizar la sesión, el instructor fingió ser el receptor de tales instrucciones, que los distintos grupos iban proporcionándole, con el fin de que comprobaran si habían contemplado los aspectos necesarios para que el usuario fuera capaz de iniciar su sesión sin problemas.

En la sesión de clases prácticas que siguió a esta clase, los estudiantes tenían que elaborar un pequeño tutorial en el que se explicaran los pasos a seguir para construir una página *web* con marcos, y manejar los mismos, utilizando un editor de *HTML* como *FrontPage 2000*. A pesar de que la versión instalada en las estaciones de trabajo del Centro de Cálculo es la española, ello no supuso ningún problema para la actividad. En realidad resultó ser el método idóneo, puesto que el objetivo era que también buscaran en Internet otros ejemplos de tutoriales parecidos para: 1) que aquellos que no supieran trabajar con marcos⁷ aprendieran rápidamente a hacerlo practicando un tipo de lectura rápida en la cual la comprensión puede ser autoevaluada a través de los resultados de su acción, y 2) para que fueran ellos mismos quienes a través de los tutoriales consultados y las capturas de pantalla existentes en ellos obtuvieran el vocabulario necesario para llevar a cabo la tarea, fomentando una vez más la autonomía y la implementación de estrategias de aprendizaje relacionadas con la red de redes. Por supuesto, se establecieron una serie de restricciones para evitar que la estrategia de copiar y pegar⁸ se convirtiera en la única empleada y que la práctica se limitara, en consecuencia, a buscar un tutorial y copiarlo:

- No podía exceder 400 palabras.
- Las instrucciones tenían que explicar específicamente los pasos necesarios para construir una página *web* con cuatro marcos (se trata de un caso poco frecuente porque las páginas *web* con marcos suelen tener sólo dos o tres, aunque el principio para manejarlos es exactamente el mismo).

Otros ejemplos de las tareas llevadas a cabo durante las prácticas son los siguientes: elaborar un archivo de favoritos en formato *HTML* en el cual se incluyan y evalúen recursos lexicográficos existentes en la red (diccionarios generales bilingües o

monolingües, glosarios específicos, etc.); la elaboración de un glosario electrónico simple a base de hipervínculos⁹; buscar un trabajo de diseñador *web* en un país de habla inglesa y escribir una carta de presentación solicitando el puesto y acompañando al currículum¹⁰; encontrar recursos de gramática, pruebas objetivas en línea y otros recursos que ayuden en el proceso de aprendizaje, probar dichos recursos y evaluarlos, etc.

Dicho de otro modo, los alumnos casi no reciben clases de gramática, o profusas explicaciones acerca de los tipos textuales, expresiones frecuentes, etc. En lugar de eso, se plantean actividades en las que tales contenidos vayan apareciendo, o sean necesarios de algún modo, para que el estudiante pueda realizar una tarea concreta¹¹. De esta forma se pretende que el aprendiz vaya gradualmente acostumbrándose a la situación futura: no contar con la ayuda del instructor para resolver una tarea en inglés, sino con su pericia lingüística, sus estrategias y su conocimiento de recursos útiles¹².

De esta forma, lo que pretendemos es que los estudiantes se habitúen a hacer uso de ciertas estrategias durante las clases teóricas para, en las sesiones prácticas ponerlas a prueba. Las sesiones prácticas están diseñadas de modo que un aprendiz avanzado pueda terminarlas, casi en su totalidad, durante la hora de clase, empleando quizá algo más de tiempo para darle retoques, revisar los textos que hayan escrito, mejorar la apariencia, etc. Sin embargo, la realidad es que las primeras prácticas han supuesto a los alumnos varias horas de trabajo individual fuera de clase. A medida que van adquiriendo más conocimientos y, sobre todo, a medida que van implementando estrategias de aprendizaje más complejas y eficientes y usando las herramientas de modo eficaz, el tiempo de ejecución de una práctica se va reduciendo, lo cual concuerda también con nuestros objetivos, puesto que no sólo se trata de que el estudiante sea autónomo *per se*, sino de que dicha autonomía le permita llevar a cabo tareas utilizando el inglés de modo eficiente. Además, el hecho de que el tiempo de ejecución de la práctica vaya menguando paulatinamente alienta enormemente a los aprendices, puesto que pueden comprobar cómo van mejorando¹³.

3. Materiales y métodos

Al comenzar el curso se divide a los alumnos, de forma aleatoria, en diez grupos prácticos de unos 20 estudiantes por grupo. Además de los condicionantes

psicopedagógicos que pudieran aconsejar un número reducido de alumnos, existen otros aspectos de orden práctico que nos obligan a tal selección: los condicionantes físicos del aula, donde el número de estaciones de trabajo es exactamente 20 – y hay que tratar siempre de prever la posibilidad de que alguna de las máquinas se encuentre temporalmente fuera de servicio; por lo cual se trata de evitar, siempre que ello sea posible, que haya 20 alumnos en una clase y 15 en otra.

Para las prácticas se ha hecho uso de una Sala de Ordenadores preexistente, a la que se dotó de la siguiente instalación: 20 ordenadores Pentium III y AMD-K6 con procesadores de velocidades variables entre 200 y 400 Mhz, dotados de disco duro de 2Gb, tarjeta de sonido de 128 bits, tarjeta de vídeo de 8 Mb, y 64 MB de RAM. Tarjetas de conexión a red ethernet 10/100. Todos los ordenadores operan indistintamente en entorno *UNIX*, *Novell*, *Linux* y *Windows NT*. Entre los programas instalados como herramientas de trabajo destacan: *Microsoft Office 2000* (que incluía, entre otros, *MS Internet Explorer*, *MS Word*), *Netscape Navigator 5.0*, así como otras aplicaciones del entorno Novell.

Como programa auxiliar para el aprendizaje de idiomas se utiliza *Talk to Me*, publicado por Auralog (nivel básico e intermedio). Este curso pionero en el mercado, incluye opciones de reconocimiento de voz, ejercicios de dictado, fonética y situaciones. Además trae como añadido la posibilidad de enlazar a través de Internet con páginas de interés para el usuario relacionadas con emisoras de radio y televisión, periódicos y revistas, gramáticas, etc.

Otro elemento que hemos introducido a partir de este curso académico es la página web (<http://webpages.ull.es/users/jalues/Informatica>), en la cual, aparte de contenidos informativos básicos tales como pueden ser: horario de clases y tutorías, programa de la asignatura, o dirección institucional y número de teléfono de los instructores, aparecen otros elementos:

- Un diario de clase (*Teaching Diary*) en el cual el instructor encargado de las clases teóricas va escribiendo, después de cada lección, sus impresiones de cómo ha ido la lección, de cómo cree que han respondido los alumnos, etc¹⁴. Además, se incluye un programa-calendario detallado que va cambiando. Se trata de la programación prevista y los contenidos impartidos: los alumnos

pueden ver lo que está programado para las distintas sesiones futuras y lo que se hace en realidad, puesto que los contenidos programados aparecen en español y los ya completados en inglés. Obviamente, siempre habrá cierta discrepancia entre los contenidos que se programan para una asignatura y los que realmente se imparten, máxime si tenemos las circunstancias que convergen: los profesores se ausentan para venir a este congreso, la posibilidad de que ocurra un fallo en la red, la fuga de San Diego¹⁵, etc. Todas esas circunstancias, unidas al hecho de que a pesar de contar con la programación las prácticas se van creando semanalmente, requieren la flexibilización del programa, lo cual permite un doble objetivo: no salirse de los objetivos planteados en una programación previa y adecuarse al ritmo académico en cada momento¹⁶.

- Una sección de noticias (*News*), en donde se incluyen elementos informativos referentes a las clases y de muy distinta índole: desde el aviso de que alguien dejó un estuche olvidado en clase, hasta informar que los instructores asistimos a un congreso y las clases presenciales se cancelan y se establece una práctica a distancia. También se incluyen referencias e hipervínculos a secciones del sitio web que han sido actualizados y que conviene que los estudiantes visiten y lean. De este modo, esta sección se convierte en un foro de expresión global, una especie de bando virtual por medio del cual los instructores presentan comunicados de distinta importancia a sus alumnos, y éstos pueden acceder a los mismos desde cualquier parte, siempre y cuando dispongan de conexión a la red.
- La sección de prácticas (*Practical Sessions*), donde a principios de este curso se dejaban disponibles las prácticas, aunque más tarde se decidió incluir sólo los comentarios generales acerca de las mismas. Puesto que los 10 grupos de prácticas existentes tienen clase siguiendo este patrón:

	Monday	Tuesday	Wednesday	Thursday	Friday
08:30-09:30	Group A1	Group A2	Group A3	Group A4	Group A5
09:30-10:30	Group B1	Group B2	Group B3	Group B4	Group B5

hemos decidido no dejar las prácticas disponibles en la red para procurar que todos vean los contenidos de las mismas por primera vez durante su sesión, teniendo así las mismas posibilidades¹⁷. Para tratar de paliar el posible agravio, hemos optado por cargar las prácticas en una unidad de disco virtual de la red, denominada *Scratch*, y a la cual tienen acceso todos los usuarios del centro, tanto allí como desde casa -utilizando la aplicación de transferencia de archivos *Secure Shell*-, con la ventaja de que los instructores disponen de la posibilidad de configurar los permisos de las distintas carpetas y archivos de modo que estén disponibles sólo durante la hora de prácticas. Obviamente, los estudiantes pueden grabar las prácticas en un disquete o en el espacio que tienen reservado en el disco duro del servidor y pasárselas entre ellos, pero perseguir tales prácticas rayaría la paranoia.

Con respecto a los comentarios generales sobre las prácticas, lo que hacemos es observar los resultados de una muestra de estudiantes, prever los posibles errores que puedan cometer y colgarlos en esta sección para que incluso cuando hayan terminado la práctica, los alumnos dispongan de la posibilidad de autoevaluarse de acuerdo con los errores u omisiones publicados y corregir sus ejercicios, fomentando la monitorización individual y autónoma del trabajo.

- Una sección de descargas (*Downloads*) donde los estudiantes pueden encontrar los archivos con los textos que se emplearán y se han empleado en las clases teóricas, una ficha virtual que sirve a los instructores para informatizar la evaluación y comunicarla al estudiante, y la lista de asistencia a las sesiones prácticas para que puedan consultarla los propios estudiantes.

La existencia del sitio *web* proporciona un elemento de contacto constante entre los instructores y los aprendices, de manera que la comunicación profesor/alumno no termine al finalizar la clase, sino que exista un foro virtual con contenidos actualizados referentes a la asignatura a los que puede acceder siempre el estudiante.

La creación del sitio *web* se llevó a cabo varias semanas antes de comenzar el curso y el mantenimiento y actualización se realiza, como mínimo, de modo semanal.

Dependiendo de la cantidad de contenidos nuevos y modificaciones, el tiempo que toma cada actualización oscila entre 2 y 6 horas semanales.

Los estudiantes, además, cuentan con un diccionario de términos informáticos, tanto en formato libro como en formato libro electrónico, el cual contiene entradas en inglés, definiciones explicativas en español y término o expresión equivalente en español, de modo que resulta de gran utilidad a los aprendices cuando éstos trabajan de modo individual fuera de las horas lectivas o durante las prácticas.

También disponen de un libro de texto con ejercicios. Los textos y ejercicios de este libro se suelen utilizar durante las clases teóricas, como punto de partida para la explotación de estrategias de lectura.

4. Evaluación

Puesto que uno de los objetivos fundamentales que planteamos es el de fomentar la autonomía en el aprendizaje, el modo de evaluación ha de estar en sintonía con dicho objetivo. De este modo, y dado que las prácticas, como ya hemos expuesto, suelen consistir en la consecución de distintas tareas, los estudiantes, con un poco de entrenamiento deberían ser capaces de monitorizar el inglés que han empleado y comprobar que han realizado la tarea de forma adecuada. Para ayudar en dicho entrenamiento, hasta el momento hemos ido publicando comentarios generales acerca de las prácticas en la sección *Practical Sessions* del sitio *web*, de modo que los propios estudiantes sean quienes lo consulten y contrasten con sus ejercicios.

En una siguiente fase, elaboramos unos formularios de evaluación, en los que se incluyen unos medidores comunes y otros específicos para cada tarea planteada, según los objetivos concretos de la misma. Hemos comenzado a negociar con los propios alumnos cuáles serán los medidores comunes para todas las tareas y qué peso de la evaluación tendrán (tiempo de ejecución, envío según los parámetros establecidos, etc.). Ello permitirá que, por un lado, los estudiantes se sientan implicados en el proceso de evaluación y lo tengan presente durante la ejecución de la tarea y, por otro, que la ingente cantidad de material que reciben los instructores pueda ser evaluada en un tiempo razonable y enviada por correo electrónico a los estudiantes de modo que reciban cierto *feed-back*. De igual modo, tales datos pueden ser procesados en una hoja

de cálculo que procese la suma y la media aritmética de las calificaciones de cada una de las prácticas de manera automática.

Asimismo, hay que mencionar otras fuentes de *feed-back* indirecto que reciben los estudiantes. Muchos de ellos realizan consultas sobre prácticas a través del correo electrónico. En lugar de corregir los errores que cometen al escribir, se les proporciona una respuesta en la que se resuelve la duda planteada y se proporciona un *input* correcto (varios experimentos avalan la utilidad y eficacia de este tipo de correcciones indirectas). El mismo procedimiento es aplicable a aquellos alumnos que realizan consultas en tiempo real a través de un programa de mensajería instantánea, el *Yahoo Messenger*, al cual están conectados los instructores durante su horario de tutorías, ya que se estimula a los aprendices a que realicen sus consultas en inglés.

Por último, se trabajará la co-evaluación, planteando tareas por parejas, de modo que uno de los miembros de la pareja tenga que realizar una tarea como puede ser confeccionar las instrucciones para obtener un resultado determinado, y el otro miembro deba evaluar la efectividad de tales instrucciones, y comprobar que el resultado que se obtiene al seguirlas es el deseado.

5. Conclusión

Obviamente, el sistema que estamos planteando dista mucho de ser perfecto. Es más, restan por perfilar aún varios aspectos que, nos consta, son mejorables. Por ejemplo, cuando seamos capaces manejar bases de datos a través del sitio *web*, se podrán automatizar ciertos procesos como el envío de prácticas, de *feedback*, de entrega de ficha virtual, etc. que roban un tiempo precioso a los instructores; dicho tiempo podría emplearse, por ejemplo, en tratar de elaborar un *feed-back* más personalizado. Este último aspecto está resultando uno de los grandes caballos de batalla de nuestra lucha particular, puesto que el sistema de sesiones que hemos descrito conlleva la recepción, por parte de los instructores, de entre 300 y 400 mensajes de correo electrónico a la semana. Y aunque hemos establecido unos parámetros de prioridad para responderlos y algunos de ellos prevén una respuesta automatizada a través de *Microsoft Outlook*, hemos de encontrar una solución más eficaz para evitar el bloqueo de nuestros clientes de correo y el de nuestras propias mentes.

En cualquier caso, esperamos que la organización de las clases y el enfoque que hemos planteado pueda servir de inspiración, para aquellos que en el futuro decidan –y dispongan de la posibilidad de– integrar *Internet* en el aula de inglés. De igual modo, esperamos que nuestra exposición suscite el interés de otros colegas que imparten asignaturas de inglés con fines específicos, y en especial, aquellos que imparten inglés para futuros ingenieros en Informática, y que podamos compartir y debatir ideas, sea ya a través de preguntas a continuación, o en los pasillos durante los descansos.

Notas

¹. Nuestro agradecimiento al personal del Centro de Cálculo y Equipo Decanal del Centro Superior de Informática, sin cuya ayuda jamás habiéramos podido poner en marcha este curso.

². Conforme a la legislación actual: 15 semanas lectivas, excluyendo los períodos de evaluación y examen.

³. Una de las máximas que tratamos de seguir es la de exigir que las tareas sean llevadas a cabo de modo eficiente y en el mínimo tiempo posible, tratando de medir la justa presión que se debe ejercer para evitar abandonos y descontento general. Para ello, se suelen diseñar tareas en las que se debe manejar múltiples ventanas de otras tantas aplicaciones de manera simultánea. Como entrenamiento previo se plantean ejercicios similares sobre papel durante las sesiones de teoría.

⁴. Cabe señalar que durante dichas sesiones el número de alumnos presente oscila entre los 75 y 90.

⁵. Por desgracia, no contamos con ningún estudiante de tales características. De ser así, se podría haber estipulado una pequeña competición y una tarea de seguimiento para confeccionar una carta de presentación de todos los alumnos y la entrega de documentación relativa a las instrucciones para utilizar los ordenadores del Centro de Cálculo.

⁶. Hay que hacer notar que, aunque a primera vista pueda parecer que los estudiantes cuentan con un cierto conocimiento de informática como usuarios, eso no es del todo cierto. Si bien hay alumnos que ya cuentan con su propia página *web* con, por citar un ejemplo, animaciones *Flash*, algunos confiesan, tras la primera práctica, no haber utilizado nunca el correo electrónico. Por lo tanto, uno de los escollos que nos encontramos en el diseño de los materiales es el de adecuarlos al nivel de conocimientos –no sólo de inglés, sino de informática a nivel de usuario – de la mayoría, para que ni la excesiva dificultad ni la relativa sencillez de la tarea desmotiven a unos o a otros.

⁷. En prácticas anteriores ya habían trabajado con *FrontPage* realizando actividades sin marcos.

⁸. Este tipo de estrategia se suele emplear con asiduidad en las tareas que incluyen algún tipo de producción textual escrita. Se trata de fomentar la discriminación entre las expresiones y textos y formulaicos y otros más creativos, de modo que *Internet* acabe por convertirse en un inmenso corpus de referencia textual, amén de sus otras innumerables funciones.

⁹. Ambas actividades son continuadas a lo largo del curso, de modo que los propios archivos creados por los estudiantes sirvan de herramientas útiles en el fomento de la autonomía, que vayan creciendo en tamaño y aplicabilidad a medida que el estudiante va trabajando las distintas tareas.

¹⁰. Para la consecución de esta tarea, no se recurrió en ningún momento a la explicación de las convenciones existentes para el tipo concreto de correspondencia propuesto. En lugar de proporcionar

tales conocimientos, se guió a los estudiantes para que buscaran ejemplos de cartas similares, recursos institucionales en los que se explicaran las bases de dichas convenciones, etc.

¹¹. Así, por ejemplo, la primera tarea, que consiste en la creación de una cuenta de *Hotmail* y el uso de unos parámetros de envío concretos, constituye una tarea posibilitadora para el envío por correo electrónico del resto de las tareas. La segunda práctica, en la que se buscaron y evaluaron recursos lexicográficos en la red, es posibilitadora para llevar a cabo las siguientes tareas, etc.

¹². Durante las prácticas, el instructor evita explicar, por ejemplo, términos de vocabulario desconocidos, fomentando el uso de los resultados propios en las tareas anteriores (en este caso la segunda).

¹³. En lugar de aplicar siempre la conocida máxima del *input +10* en la enseñanza y aprendizaje de lenguas con fines específicos -que se contrapone al clásico *input + 1* (Krashen, 1985)-, la dificultad de las prácticas no varía excesivamente durante el curso; son las capacidades y habilidades de los propios estudiantes las que lo hacen. De este modo pretendemos que poco a poco vayan monitorizando su progresión y que el grado de frustración ante las dificultades del inglés para informática y de las prácticas desaparezca de modo paulatino.

¹⁴. Entre los objetivos de dicho elemento figura el de proporcionar el *input* necesario para que los propios alumnos, a una cierta altura del curso realicen un pequeño diario de aprendizaje que les ayude a monitorizar los distintos aspectos del proceso.

¹⁵. Costumbre iniciada en 1895, en el *Instituto de Canarias*, según la cual todos los años alrededor del 13 de noviembre los alumnos dejan de asistir a clase, de forma voluntaria, durante uno o dos días sin que sea un día festivo en el calendario académico. Entre otras circunstancias que modifican el programa de la asignatura de un modo más positivo podemos mencionar la celebración de charlas o ponencias en inglés en el entorno del Centro Superior de Informática de la ULL, que pueden ser objeto de prácticas en toma de notas, comprensión oral, resumen de información, esquematización de contenidos, etc.

¹⁶. Otro ejemplo claro de cómo se adecua el programa al ritmo académico lo constituye el hecho de que cuando los estudiantes se encuentran sobrecargados de prácticas (no sólo de inglés, sino sobre todo, del resto de asignaturas) dedicamos una o varias sesiones al uso, análisis y evaluación de recursos *CALL* (*Computer Assisted Language Learning*), haciendo uso libre del programa *Talk to Me*.

¹⁷. Como veremos luego, en la parte en la que se describen los procesos de evaluación, uno de los parámetros que se manejarán es el de tiempo de ejecución.

IMPORTANCIA DE LOS ASPECTOS CULTURALES EN LA ENSEÑANZA/ APRENDIZAJE DEL ALEMÁN TURÍSTICO Y EMPRESARIAL

Gisela Marcelo Wirnitzer y Gabriele Becher

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

La enseñanza del alemán, así como de otros idiomas, orientado hacia el turismo y/o el mundo empresarial, se ha centrado habitualmente en cuestiones terminológicas principalmente, ignorándose o no dándosele la importancia necesaria a cuestiones de naturaleza cultural. La importancia de éstas radica en el hecho de que cualquier profesional del turismo o del mundo empresarial tiene siempre, sobre todo en el caso del primero, un contacto directo con clientes, que a menudo no hablan el idioma nacional, y el aprendizaje del idioma extranjero no es suficiente para llevar a buen término una relación comercial.

En esta comunicación nos proponemos exponer algunos de los riesgos que corre un profesional que trata con clientes de otra nacionalidad, más concretamente, de la alemana, que desconoce aspectos de la cultura de éstos. Es por lo que defendemos una didáctica del Alemán Turístico y/o Empresarial enfocado no sólo a aspectos lingüísticos, sino también a aquellos que tienen en cuenta las relaciones humanas y los factores culturales que se derivan de éstas.

Abstract

As with other languages, teachers of German for tourism and/or commercial interests, have emphasized terminology at the expense of more cultural concerns. As most professionals working in tourism and business will have direct social contact with the non-Spanish speaking this cultural element will be invariable.

We discuss some of the risks involved in dealing with foreign clients, particularly Germans, if the professional is unfamiliar with the culture. Thus we propose an approach that takes into account human relations as well as linguistic considerations in the teaching of German for business and/or tourism.

1. Introducción

En el ámbito de las Islas Canarias, la economía depende mayoritariamente del sector turístico. El alto volumen de turistas de nacionalidad alemana que llega cada año a las Islas, así como un número importante de profesionales del sector y empresarios de origen alemán afincados en dichas islas destacan la importancia de los conocimientos de idiomas, principalmente del alemán, para poder llegar a un buen entendimiento con los visitantes y para llevar a cabo, de manera satisfactoria, negocios y relaciones comerciales/empresariales.

Así pues, la necesidad de profesionales cualificados del sector, que además disponen de buenos conocimientos de idiomas es incuestionable.

Con la creación de titulaciones universitarias orientadas al turismo - como es la Diplomatura en Turismo y la especialidad de Turismo en la Licenciatura de Administración y Dirección de Empresas de la ULPGC – se ha tenido en cuenta estas exigencias para dar una mano de obra profesional y de calidad al principal sector económico de Canarias.

2. La enseñanza del Alemán Turístico dentro del Área de *Lenguas para Fines Específicos*

La docencia del alemán turístico está asignada al Área de *Lenguas para Fines Específicos*.

El término "Lenguas para Fines Específicos" - en el debate en los países de habla inglesa – llamado últimamente *English for Specific Purposes (ESP)* y que en alemán se refiere a *Fachsprachen* – ha dado lugar a indefinidos debates en todo el mundo con el fin de determinar unos conceptos válidos desde el punto de vista de científicos e investigadores, no sólo de la lingüística sino también de otros campos como el de la psicología y la psicolingüística, para su posterior aplicación a la metodología y la didáctica de la enseñanza de las lenguas (maternas y extranjeras).

Se encuentran numerosas definiciones del término, de las cuáles citamos aquí solamente tres:

En 1977, Strevens, en Inglaterra, intentaba encontrar una definición adecuada, planteándose en primer lugar qué debía ser incluido y qué debía ser excluido bajo el epígrafe ESP. Su respuesta en aquel momento fue la siguiente:

Broadly defined, ESP courses are those in which the aims and the content are determined, principally or wholly, not by criteria of general education (as when English is a foreign language subject in school) but by functional and practical English language requirements of the learner (1977: 90).

Hutchinson y Waters (1978: 19) definen el concepto de "*English for special Purposes*" de la siguiente manera:

ESP then, is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learners reason for learning.

[...] ESP should properly be seen not as any particular language product but as an approach to language teaching which is directed by specific and apparent reasons for learning.

Y Hoffmann (1985: 53), investigador alemán, da la siguiente definición de una lengua para fines específicos:

Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung der dort tätigen Fachleute zu gewährleisten.[...] Fachsprachen sind Subsprachen der Allgemeinsprache, d. h., Teilsprachen der Allgemeinsprache, bei denen phonetische, morphologische und lexikalische Elemente, syntaktische und textuelle Phänomene eine Einheit bilden und die Kommunikation innerhalb der verschiedenen Bereiche in einem Fach ermöglichen.

El factor común de numerosas definiciones es que las lenguas para fines específicos no se consideran como lenguas aparte, separadas de lo que normalmente se conoce como *Allgemeinsprache* ("lengua general"). La lengua que se utiliza no es especial, aunque sea preciso hacer una selección tanto de los contenidos de la misma como de las destrezas que se van a practicar, fundamentalmente, por razones de utilidad.

También Robinson (1991), refiriéndose a la gran variedad de contextos y diversidad de cursos de inglés para fines específicos que se imparten en la actualidad, afirma que "*[...] perhaps what we are really involved in as ESP practitioners is not so much teaching English for specific purposes but teaching English to specified people*" (1991: 5).

Basándose en estas definiciones se puede constatar que "las lenguas para fines específicos", *Fachsprachen*, tienen unas características comunes que pueden resumirse en dos y que son las siguientes:

- *Fachsprachen* se aprenden con unos fines muy específicos. A la hora de programar un curso de este tipo hay que tener siempre en cuenta el fin que persiguen los alumnos con el estudio de la lengua.

- *Fachsprachen* tienen un carácter marcadamente instrumental; los alumnos las necesitan como instrumento para el desarrollo de su actividad de aprendizaje o ya como profesionales.

Así pues, **la especificidad y la instrumentalidad de los fines de la lengua** van a ser las que determinen el programa y la metodología/didáctica de una asignatura de lenguas especializadas.

Con respecto a la especificidad de los fines de la lengua, se distinguen infinitos *Tipos de Lenguas para Fines Específicos*, dependiendo del modelo de clasificación y de los criterios que se tomen en consideración. Generalmente se distingue entre tres grandes divisiones:

A: Lengua para fines laborales

B: Lengua para fines académicos

C: Lengua para la ciencia y la tecnología.

En nuestro caso, el enfoque de la enseñanza es claramente el de la *lengua con fines laborales*:

Nuestros alumnos trabajarán con mucha probabilidad en el sector empresarial-turístico, en complejos turísticos, agencias de viajes, como guías, etc. Lo que caracteriza todos estos posibles puestos de trabajo es el **contacto directo con el empresario/cliente alemán**.

Hasta ahora, no se reconoce científicamente una "lengua turística especializada". Quizás se puede hablar de una terminología específica turística con respecto a ciertos fenómenos turísticos de nuestros tiempos, pero la mayor parte de la comunicación en el ámbito turístico se basa en el léxico del lenguaje general.

Sin embargo, el lenguaje en el sector turístico se nutre de otras especialidades, como, por el ejemplo, del campo lingüístico económico-jurídico, o, si se piensa en la especialidad de "ocio y recreación" dentro del *Curriculum* de la Diplomatura en Turismo, entran las especialidades de la geografía, la biología o la geología con su terminología específica correspondiente.

Teniendo en cuenta el enfoque que existe de las lenguas extranjeras para fines laborales, se tiene que dar la máxima importancia a la función que va a tener el idioma extranjero en el futuro profesional de nuestros estudiantes: la lengua alemana – y en

nuestro entorno más que en otros lugares con afluencia turística – constituirá una herramienta importantísima en cualquier puesto de trabajo donde existe el contacto directo con el turista/empresario, puesto que la lengua será el medio de comunicación y del dominio del idioma dependerá en muchos casos el éxito profesional.

No debemos olvidar tampoco la competencia cultural que se adquirirá paralelamente a la enseñanza de las estructuras básicas de la lengua y que constituye un aspecto fundamental para nuestros estudiantes. Ellos deberían estar familiarizados – más que un alumno de ingeniería, que debe adquirir sólidos conocimientos de la lengua técnica para mantener una conversación sobre el funcionamiento de una máquina escavadora, por ejemplo – con las costumbres y aspectos típicos culturales alemanes para comprender el razonamiento de un cliente alemán y para poder responder en situaciones comunicativas de forma adecuada.

3. Objetivos de la enseñanza y competencia del Alemán para Profesionales en el Ámbito Turístico

En el caso de la enseñanza del *Alemán Turístico*, se persigue preparar a los alumnos para que se enfrenten con personas que no hablan su idioma materno, donde el objetivo fundamental es que se produzca una comunicación satisfactoria, ya se trate de un ámbito turístico como empresarial. Así pues, el objetivo primordial de dicha materia ha de ser:

El dominio activo del alemán en situaciones comunicativas específicas del ámbito turístico, poniendo más énfasis en el aspecto oral que escrito.

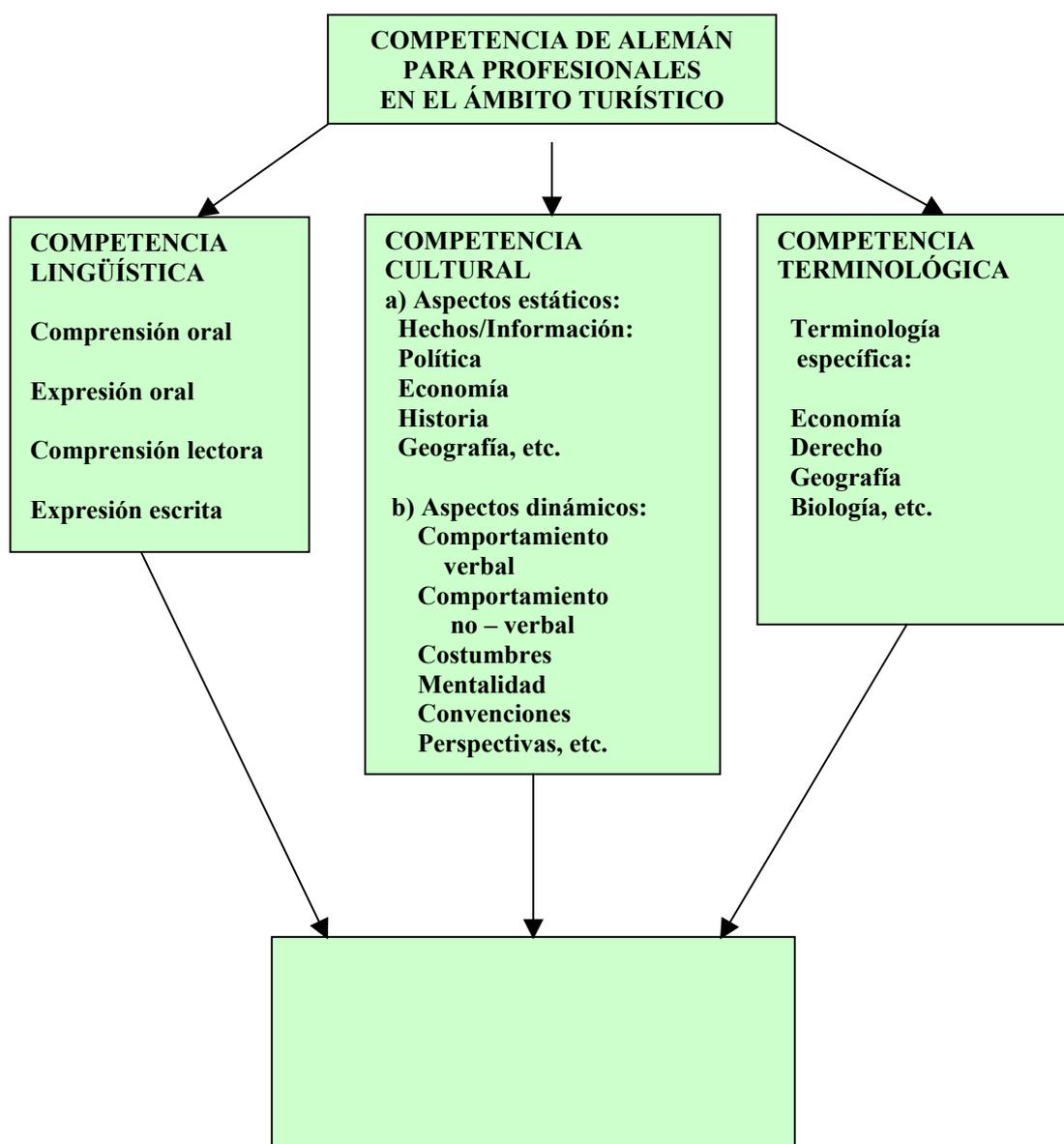
Consideramos como **objetivos generales** del aprendizaje de la lengua alemana en el ámbito del turismo los siguientes, que podemos extender y aplicar también al campo empresarial:

- Adquirir una base lingüística que le sirva para utilizar el alemán en su futura carrera profesional.
- Comprender el alemán hablado, sobre todo en temas de la economía turística.
- Comprender textos en alemán (folletos, guías, publicidad, cartas comerciales, etc.) relacionados con su carrera.

- Comunicarse en situaciones laborales del ámbito turístico a través del idioma alemán.
- Conocer la terminología alemana más significativa del sector turístico.
- Redactar textos relacionados con su especialidad en lengua alemana.
- Traducir textos alemanes relacionados con su especialidad.

Puesto que en la realidad académica el factor “tiempo” impide muchas veces profundizar en la materia, consideramos fundamental que el profesor anime y motive a los alumnos y los prepare a continuar el aprendizaje de alemán de forma autónoma.

El siguiente “Modelo de competencias” (Becher, 2001), se refiere concretamente a la enseñanza del alemán aplicado a la Diplomatura de Turismo, pero se puede extender al campo empresarial. Dicho modelo incluye las siguientes competencias independientes pero relacionadas en la práctica educativa:



En este esquema observamos la inclusión de la "*Competencia Cultural*" entre las capacidades que deben adquirir los alumnos y se refiere a la transmisión no sólo de "información" sino también de funciones y valoraciones, de manera que el estudiante llegue a comprender a la otra comunidad, en la que asimismo se lleva a cabo el proceso de comunicación. Se trata, pues, de proporcionar al estudiante informaciones sobre factores que adquieren especial relevancia en el proceso del contacto intercultural (cfr. Witte, 1989). Esto conlleva no sólo la transmisión de las estrategias adecuadas, destinadas al comportamiento verbal, sino que, al mismo tiempo, el estudiante de la lengua extranjera ha de tener conocimientos sobre el comportamiento no-verbal en las diferentes situaciones comunicativas. Nuestro interés especial se centra en la enseñanza y el aprendizaje de los aspectos culturales de la lengua.

4. La enseñanza de los aspectos culturales de un idioma

Un componente importante de cualquier idioma es la cultura de la que forma parte, o los elementos culturales que la conforman. Si estamos enseñando a futuros trabajadores del sector turístico, hemos de tener en cuenta que tratarán continuamente con turistas o empresarios. Los futuros profesionales – es decir, nuestros alumnos - se verán envueltos muy a menudo en situaciones comunicativas en las que participan con personas de habla alemana. Es decir, se tratará de situaciones comunicativas entre personas pertenecientes a culturas diferentes, así pues, hay que tener en cuenta otra dimensión, la dimensión *intercultural*.

Como ya sabemos, cualquier comunicación humana no consiste exclusivamente en un traspaso de palabra por palabra o de frase por frase, es decir, no sólo se constituye de contenido lingüístico. No debemos olvidar que la lengua es un producto humano y que todo ser humano nace, crece y vive en un entorno, un medio determinado y en una época concreta condicionados por muchos factores externos: ideologías, costumbres, formas de vida, valores, normas, religión, etc.: todos ellos constituyen lo que podemos llamar *cultura* – aunque son muchas las definiciones que se han dado de este término y desde perspectivas muy diferentes, que aquí no citaremos puesto que podría ser tema de otra comunicación. Hay que añadir además aquellas características particulares de cada persona.

En otras palabras se puede decir: La comunicación nace de la cultura y reflejará de una manera u otra todos los aspectos inherentes a ésta y no es ni puede ser un producto totalmente neutro - sea escrito u oral.

La cultura es una parte integrante y un elemento básico de cualquier acto de comunicación, y determina y condiciona las conductas, reacciones, etc. de las personas que participan en dicha comunicación. El desconocimiento de aspectos típicos culturales puede dar lugar a interferencias o malentendidos en la comunicación, lo que puede afectar negativamente en reuniones de negocios o en el trato con clientes a los que se quiere complacer y no ofender.

Todo lo dicho nos permite formular lo siguiente:

1. Los objetivos generales y específicos de los conocimientos culturales

CONOCIMIENTOS CULTURALES

OBJETIVOS GENERALES:

- Conocer los hechos más significativos de la cultura alemana con respecto a la política, historia, geografía, economía, literatura, etc..
- Conocer y comprender las costumbres, los comportamientos verbales y no-verbales, etc. de las comunidades de habla alemanas y su influencia en los procesos de la comunicación.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Informarse a través de documentos escritos en la lengua materna sobre los hechos más significativos de la cultura alemana.
- Percibir aspectos similares o divergentes entre las lenguas y culturas maternas y extranjeras.
- Reconocer a través del análisis comparativo/contrastivo aspectos culturales específicos alemanes representados en textos, gráficos o comunicaciones orales.
- Desarrollar y asimilar estrategias de comunicación siguiendo las convenciones lingüísticas de carácter específicamente cultural.

y nos lleva a la elaboración de

2. Un modelo para la enseñanza de los aspectos culturales de una lengua extranjera:

**MODELO DE ENSEÑANZA Y DIDÁCTICA DE LOS
ASPECTOS CULTURALES
EN EL APRENDIZAJE DE UNA LENGUA EXTRANJERA**



Como ya hemos dicho anteriormente, se puede considerar la "lengua" como una manifestación de la comunicación humana que se lleva a cabo dentro de una determinada comunidad y, por tanto, constituye algo específico de una cultura. A modo de conclusión, se puede afirmar que la lengua es la "expresión del comportamiento cultural" que el individuo ha adquirido a lo largo de su proceso de socialización. La adquisición de una lengua se puede entender también como parte del proceso del aprendizaje social, tal como lo hemos explicado:

The fact that social learning processes are based on the individual's previous experiences [cfr. Foppa, 1968], and the descriptive concept of "frame of reference", developed in Social Psychology which explores cognition processes [cfr. Mc.David & Harari, 1969,] are perfectly applicable to foreign language learning: An individual learns the foreign language on the basis or the background of his own mother language, that is to say, on the basis of his own cultural frame of reference. Before he assimilates new or "unknown" concepts of the language, he receives that information within a communicative framework on the basis of already existing linguistical, conceptional, communicative and/or behavioural patterns. This process includes comparison or the contrasting of both systems (Becher, 1996, 295).

Con respecto a la transmisión de los aspectos culturales en la clase de alemán como lengua extranjera hay que tener en cuenta que dichos aspectos se manifiestan también a través de los distintos elementos dentro del sistema lingüístico, y puesto que a cualquier proceso de "expresión" o "manifestación" se le atribuye un carácter dinámico, consideramos, en consecuencia, la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras un proceso dinámico.

Dentro del modelo arriba presentado reconocemos, como acceso a la competencia cultural, un enfoque a través de dos planos o dimensiones. Se distingue entre la enseñanza de aspectos:

- a) **más estáticos** (como información sobre aspectos geográficos, políticos, históricos o económicos de una comunidad)
- b) **más dinámicos** (como los fenómenos resultantes de formas de comportamiento, costumbres, modos de comunicación verbal y no-verbal, convenciones, etc.)

Optaríamos por enseñar los contenidos de los llamados "aspectos más estáticos" dentro de una asignatura aparte y en la lengua materna, o dar a los alumnos la bibliografía correspondiente.

Son los "**aspectos más dinámicos**" los que no se deberían separar de la enseñanza de la lengua, porque muchas veces estarán presentes en la tarea que se proponga, sea gramática, ampliación del vocabulario, realizar diálogos o escribir una carta comercial. Los contenidos de la "otra cultura" se tienen que enseñar desde distintos puntos de vista, por ejemplo, de diversas posiciones sociales, diferentes momentos históricos, etc. Es muy importante que el estudiante se dé cuenta de que el mensaje de un texto solamente es **uno** entre muchos y en consecuencia es el resultado de valoraciones. Para que el alumno se vea involucrado en este proceso de aprendizaje que implica también un análisis permanente de la propia cultura y de la ajena, el profesor debe orientar su enseñanza teniendo en consideración los tres puntos siguientes:

- a) Proporcionar información sobre hechos y comportamientos en relación con su significado y sus posibles connotaciones dentro de la sociedad.
- b) Aclarar la trascendencia de estos hechos y comportamientos dentro de la cultura.
- c) Mostrar la trascendencia que tienen para el estudiante.

Para llevar a cabo este proceso se parte de una **didáctica integrante** que combina los aspectos lingüísticos y culturales de tal forma que se benefician de forma recíproca.

A través de un **enfoque comunicativo/pragmático** se llegará a la asimilación de estrategias comunicativas, basándose en los análisis de las características tanto del sistema lingüístico como del sistema social de una comunidad. Este enfoque incluye la transmisión de comportamientos adecuados verbales y no-verbales.

Una **metodología comparativo/contrastiva** fomentará la percepción de aspectos similares o divergentes entre las dos lenguas y culturas a partir de la sensibilización hacia la propia cultura.

Frente a las ideas tradicionales de que el estudiante necesita primero una sólida base lingüística para poder transmitirle en el idioma extranjero contenidos culturales, opinamos que se le pueden transmitir ciertos aspectos de la cultura desde la primera clase. Es decir, el estudiante se ve inmerso desde un primer momento en situaciones comunicativas en las que se tiene que desenvolver y en las que los meros conocimientos lingüísticos no le bastan.

En la primera clase de lengua alemana se suelen introducir formas de saludo. Una vez que el estudiante ha asimilado los elementos lingüísticos necesarios, se les pedirá a

varios estudiantes que escenifiquen la situación correspondiente. De acuerdo con las estructuras lingüísticas españolas, contestará a la pregunta en alemán: *Wie geht es Ihnen?* con: *Gut, danke!* Se le corregirá explicando que un alemán primero agradece la pregunta y la contesta después, y que por lo tanto la respuesta es: *Danke, gut!*

De esta manera, el estudiante comprueba sus habilidades verbales en la lengua extranjera y al mismo tiempo adquiere conocimientos sobre conceptos sociales y formas de cortesía de la otra cultura.

Con respecto al comportamiento no-verbal en esta misma situación comunicativa, si, por ejemplo, el saludo está acompañado de un beso, de inclinación de cabeza o de apretón de manos, etc., se facilitará al alumno la información pertinente y se complementará con ejemplos prácticos que responden a la realidad de situaciones cotidianas o del ámbito profesional turístico.

Todo ello no nos debe llevar a catalogar de forma sistemática semejanzas o diferencias, sino que se tiene que convertir la comparación de las dos estructuras en una estrategia de aprendizaje (cfr. Heyd, 1990: 55).

El estudiante tiene que actuar en situaciones que difieren en mayor o menor medida de situaciones habituales de su propia cultura. De esta manera descubre, siente y asimila la otra cultura mediante un proceso emocional y no sólo la aprende en un proceso cognitivo como algo ajeno a su propia persona.

La finalidad de esta estrategia es que el estudiante actúe como un miembro de la otra cultura en un contexto específico de dicha cultura y no como "un cuerpo extraño en un organismo ajeno" (Becher, 1992: 335).

A nivel léxico, para fomentar tanto la comprensión a través de la lectura individual como la competencia comunicativa escrita y oral y para asegurar la competencia terminológica y cultural, se practicarán análisis de texto de **textos reales** y de actualidad (folletos informativos, publicidad, prensa, etc.) y **textos literarios**, también de autores contemporáneos, que son reflejo o crítica de la sociedad actual del país. Queremos resaltar aquí la importancia de **dibujos, gráficos o fotos** incorporados en los textos. Ellos son también mensajes culturales y facilitan además la comprensión del contenido de un texto cuando los conocimientos lingüísticos todavía no son suficientes.

Para la posterior transmisión y análisis comparativo de distintos conceptos de la cultura ajena no se debe limitar a la simple traducción de términos lingüísticos, puesto que,

la similitud fonética no implica automáticamente que se trate del mismo significado. Ejemplos como: *Demokratie* = democracia, *Konferenz* = conferencia, *Tarife* = tarifas, *Solarium* = solarium demuestran que hay un trasfondo cultural diferente en ambas lenguas y la única posibilidad para llegar a la comprensión es la interpretación comparativa.

Concluimos con algunos ejemplos (reales) que resaltan la importancia de “saber desenvolverse” entre dos culturas.

1. El turista alemán llega al hotel en el sur de Gran Canaria y le informan de que el hotel dispone de un *Solarium*. El alemán ya no entiende el mundo y se pregunta: ¿Para qué necesitan aquí, en las Islas Canarias, donde hay sol todo el año un *Solarium*? Quizás se pregunta también, si es gratis, o no... cuanto se tiene que pagar..., etc.

Naturalmente se sorprende el turista, porque un *Solarium* en Alemania es una habitación con aparatos de luz ultravioleta a donde acuden los clientes para broncearse en estos meses del año cuando en Alemania hace frío y no brilla el sol...

2. En un cartel del hotel la hora de salida del autobús para una excursión al interior de la isla está fijada para las 9.00 de la mañana. El grupo de turistas alemanes – seguro – ya está preparado un cuarto de hora antes y se presenta en el lugar a las 9 menos 10 (puesto que se entiende que la excursión **sale** a las 9.00 horas, hay que pensar en el tiempo que se necesita para que todos los participantes se acomoden en el autobús). Entre las 9 y las 9 y cuarto aparece el grupo de los turistas españoles, la salida se retrasa y el autobús se pone en marcha a las 9.30 horas...

Seguro que los alemanes ya salen algo enfadados y entienden la actitud del otro grupo como mala educación.

3. Unos empresarios españoles van a realizar un negocio con empresarios alemanes. Cuando la reunión tiene lugar, los españoles se retrasan 15 minutos. Dicho retraso es entendido por los empresarios alemanes como una falta de interés por parte de los españoles. Los alemanes desisten desilusionados por creer que los españoles carecen de interés y por considerarlos "irresponsables". Quizás...el negocio no tiene lugar.

4. Un empleado en la recepción del hotel que trate a diario con alemanes y olvide el uso de las formulas de cortesía (*bitte, danke schön*, etc.) tan habituales en el trato personal entre alemanes, y cuya frecuencia es menor entre los españoles, se traducirá por parte de los clientes en "falta de educación".

Bibliografía

- Becher, G. 1992. Criterios, métodos y material didáctico para la enseñanza de 'la civilización/cultura de un país' en la enseñanza de lenguas extranjeras orientado a la traducción (Alemán). *El Guiniguada, Actas del II Congreso internacional de la Sociedad de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, vol.I, 331-337, Las Palmas G.C.
- Becher, G. 1996. Culture and Institutions in translator training. Teaching culture-specific concepts to prospective translators; a case study. *Translation and Meaning*, Part 3, Maastricht. M. Thelen & Lewandowska-Tomaszczyk, B. (eds.). Hogeschool Maastricht: School of Translation and Interpreting. 293-304.
- Becher, G 2001. *Alemán Básico en la Diplomatura en Turismo*. En prensa.
- Foppa, K. 1968. *Lernen, Gedächtnis, Verhalten*. Köln, Berlin: Kiepenheuer & Witsch. 43-121
- Heyd, G. 1990. *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Hoffmann, L. 1985: *Kommunikationsmittel Fachsprache. Eine Einführung* (2ª edición revisada), Tübingen: Gunter Narr, Forum für Fachsprachenforschung 1.
- Hutchinson, T. y A.Waters, 1987. *English for specific Purposes. A learner-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. 1991. *ESP Today. A practioner's Guide*. New York: Prentice Hall.
- Strevens, P. 1977. *New Orientations in the Teaching of English*. Oxford: Oxford University Press.
- McDavid, J.W., Harari, H. 1969. *Social Psychology - Individuals, Groups, Societies*, New York: Harper & Row.
- Witte, H. 1989. Zur didaktischen Vermittlung translatorischer Kultur- und Sprachkompetenz – Ein kontrastives Modell. *TEXTconTEXT*, 4.4. 205-231.

ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES: A NEEDS ANALYSIS FOR TEACHERS IN THE TWENTY-FIRST CENTURY.

Maureen Mulligan

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Abstract

The aim of this paper is to consider English as an international language, used by many different people in a variety of contexts, a focusing on its use by academics who need English in their professional work. This involves not only reading and writing academic papers, articles, books or refereeing work, but also using oral English for presentations, debate, interventions at conferences, and social and survival English when travelling. We consider issues such as the importance of accent, intonation, register, jargon, and the listening skills involved in all verbal interaction.

Resumen

Este trabajo tiene como objetivo considerar al inglés como una lengua internacional utilizada por diferentes personas y en diferentes contextos, centrándonos en el uso que él hacen los académicos que necesitan el inglés en su trabajo profesional. Esto no sólo implica leer y elaborar trabajos académicos, libros, artículos o trabajos de referencia sino también utilizar el inglés oral en presentaciones, debates o intervenciones en conferencias y como recurso social y de supervivencia en los viajes. Nos concentramos en aspectos como la importancia del acento, la entonación, el registro, la jerga y las capacidades auditivas que aprecen en toda interacción verbal.

This paper will offer practical activities to support and encourage teachers in their personal growth as English users. Firstly it will set the scene by considering the role of English as a world language, as well its importance for the university community as a whole.

Nowadays, English is the *lingua franca* of the academic world. As university teachers, from whatever department or faculty, when we want to travel to attend an international conference (including those held in Spanish universities) or a course for professional specialization, or use foreign libraries or archives, we need English. In order to participate in debates, lectures or workshops, introduce the members of a round table or panel, or present a visiting academic to the public, English is increasingly important. Many academic books or journals, conference minutes, information about future projects and meetings of interest, information about grants and international travel awards, professional exchanges or jobs overseas – all these are generally published in English. On a more personal level, any conference which brings together teachers and experts from all over the world will use English as the common language for non-academic conversation at mealtimes, breaks, and those vital discussions in the

bar after a long day in the conference hall. The very act of travelling to many countries is made easier by the use of English to reserve accommodation, ask for information, keep yourself informed and avoid practical problems. Despite the increasing importance of Spanish as an international language, a large part of the university world uses English as a second language, and communicates with this medium in its emails, calls for papers, abstracts, needs analysis, post-conference questionnaires and keywords.

Thus it is evident that university teachers who aim to improve their professional and academic standing by going to conferences or courses, publishing and reading articles and papers, keeping in contact with colleagues around the world and getting the most out of the experience of being a modern professional, have to be able to function without problems or anxiety in English. Equally, the teacher who hasn't used English since high school, and then only to study the rules of irregular verbs, is at a disadvantage when it comes to leaving their office or classroom and getting out into a globalized world dominated by "anglo-saxon" culture. It is one thing to read academic English in one's specialized area, it's quite another to be able to vary one's discourse from formal to informal, or to understand English from Australia or India, or spoken as a second or third language by an African or Asian academic. Other aspects to consider are that English, as befits a world language, is constantly changing according to who uses it for what; that a wide vocabulary and a solid use of grammatical structures are only maintained through regular authentic use; and that the confidence needed to speak on the phone, send an email or fax, or present a paper in a foreign language which is far from easy, only comes from a serious preparation and the confidence to take risks and enjoy the experience. English is an essential tool for the 21st century to open doors and facilitate dialogue across cultures, as well as across academic disciplines, as teachers of science and humanities need to develop mutual contact, and exchange new ideas and progressive techniques on an international level.

Let's try and get English in some perspective globally before we go into concerns about our own use of it for academic purposes.

One way of looking at the way English is learnt and used is the "3 circles" model: the inner circle consists of those countries such as the UK, the US, Australia or Canada, where English is historically the mother tongue for most people. The outer circle is formed through direct colonial contact with Britain or the US: India, Ireland, Nigeria,

the Philippines etc. Finally the expanding circle includes Iran, Vietnam, Sweden etc – countries whose number and needs are constantly expanding and changing for linguistic or geo-political reasons. Evidently Spain forms part of the expanding circle, and as Spanish is one of the most important languages in the world, for many Spanish people English has only recently become crucial in terms of world communication. What is important in the 21st century is an awareness of cultural pluralism, of exposure to different Englishes, so that users all around the world develop sensitivity to this developing lingua franca.

As Professor Christopher Brumfit argued recently,¹ the world changed in the 1990s due to the growing use of the internet in which English (along with Spanish) is emerging as a dominant language. Perhaps more surprising is the news that English is now spoken more widely than any other language in the history of the world, and for the first time is spoken by more second language speakers than native speakers. The implications of this for teachers and users of English are revolutionary. If most users of English in international contact are non-native speakers, the goal for learners is communication with other non-native speakers, not with L1 users. With this level of usage, L2 use is not only transactional or pragmatic, but also used to express identity, to create, and to play. Reading and writing (essential for internet use) become increasingly important. This dominance by a single language cannot of course be unproblematic or uniform: use of English is a contested activity – for some it represents external domination, and for others a liberating chance to act in a wider theatre.

Let's consider different skills needed in language use. In this new scenario, writing is relatively standardised, and we have access to fixed models, grammars, rules, etc. The non-linear nature of writing, especially on a word processor, gives the writer time to revise and correct the text in progress, consult authorities, etc.

However, speech is less clearly standardised, and takes place in real time, in linear progression, without repair, and often with a live audience giving direct feedback to indicate incomprehension, boredom or interest. This causes more problems for the speaker and the listener, and many people feel much less comfortable with their speaking and listening skills than with their reading and writing (also because traditional educational methods have concentrated on grammar, reading and writing and not on oral work).

One issue that stands out above all others on the question of speech is accent. There is still a huge, subtly prejudiced preoccupation with accent, to a level far beyond its communicative purposes. L2 speakers feel inadequate if they do not sound like their prestigious US or British models, which are usually based on BBC or CNN reporters (professionals addressing L1 audiences on TV or radio). To speak like Prince Charles or George Bush is not only an unattainable goal for adult learners, but also an undesirable one. Accent, for native and non-native speakers alike, indicates place of origin, among other things. There is no reason why this aspect of the speaker should be denied, and is nothing to be ashamed of, as long as the English spoken is intelligible to the widest range of listeners possible. A far more realistic and rational model should be the most competent regional models available.

One of the dangers of the field of academic English nowadays is that intelligibility is often sacrificed to jargon, specialised language, or just plain pretentiousness, especially in writing for publication. Obviously, as in any specialised field, a degree of concentrated use of certain terms is inevitable, but we should beware of using language to impress or hide behind, when our aim should be to communicate. There has been at least one case of an article accepted for publication in a learned journal, whose author later admitted it had no meaning – New York University physics professor Alan Sokal got a hoax paper, “*Transforming the Boundaries: Towards a Transformative Hermeneutics of Quantum Gravity*” accepted by a sociology journal. Later Prof. Sokal said the paper was made up of “syntactically correct sentences that have no meaning whatsoever”.² An example of a parody of this sort of academic language – or “discourse” - current in American universities among others is found in this quotation:

In a discipline where scholarly heft was defined by being more postcolonial than thou, Lester Antilles was the heftiest of the lot. As a graduate student at an Ivy League school he had announced to his dissertation committee that doctoral theses at major Western universities were a primary locus of the objectifying colonialist gaze on native subjects, and he refused on principle to participate in the marginalization of indigenous voices or to become complicit with the hegemonic discourse of Western postcolonial cultural imperialism. In practice, this meant that for six years he refused to take classes, attend seminars, or write a dissertation. As a result of this ideologically engaged non-participation, he was offered tenured

positions even before he had his Ph.D., but by refusing to write a book or any articles on his topic – publishing with major university presses being even more complicit with imperialism than writing a dissertation – he provoked a fierce bidding war. Columbia won by offering him an endowed chair and a full professorship, and on Morningside Heights he courageously continued his principled refusal to teach any classes, hold any office hours, publish any books, serve on any committees, or supervise any dissertations. For this demanding and theoretically sophisticated subaltern intervention in the dominant discourse, Antilles made well into the six figures, more money than the president of the United States.

James Hynes, *The Lecturer's Tale* (Picador 2001: 204).

To conclude, the main considerations I would like to highlight when reviewing the problems of encouraging the development of an English which is suitable for L2 users in academic situations, are the following:

Firstly, have confidence in yourself and the communicative value of your language. Take risks and don't feel shy or inhibited about your accent.

Secondly, gain as much experience as you can in the practical field both within Spain and abroad. Try to ask questions after papers at conferences and if you are presenting a paper, practice it before hand, record it and time yourself. Check that you can pronounce key words which will enhance your audience's understanding. Don't speak too quickly and make sure that everyone can hear you.

Thirdly, try to feel that you "own" the language as much as anyone else. No one has the right to make you feel inferior as we are all learners and the language is constantly changing.

Notes

¹ The Guardian Weekly, 22. 11. 2001.

² Guardian Weekly, Feb 10 2000

ENJOY USING THIS PRACTICAL GUIDE: DIFERENCIAS PRAGMÁTICAS Y CULTURALES ENTRE LOS MANUALES INFORMÁTICOS ESTADOUNIDENSES Y ESPAÑOLES

María Jesús Rodríguez Medina

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

En los últimos años, han salido al mercado numerosos manuales de todo tipo para facilitar a los usuarios el manejo de los programas informáticos. Sin embargo, hemos de destacar que estas publicaciones se han estudiado muy poco, pese a su innegable interés para la lingüística y la traducción. En esta comunicación, tras detallar los rasgos principales de esta tipología textual, cuestión sobre la que hasta ahora no existe casi nada publicado, nos centraremos en las características pragmáticas de los manuales informáticos en inglés escritos, en principio, para la cultura estadounidense —aunque son los más vendidos en cualquier país europeo— y comentaremos los problemas de traducción que plantean las diferencias con respecto a las convenciones españolas.

Abstract

Many software guides and handbooks have been recently published to make easier the use of different computer programmes. In spite of the importance of these manuals for linguistics and translation studies, it should be pointed out that they have not been paid the expected attention. In this paper, after describing the main features of this text typology —as there have been no significant contributions in this field— we will focus on the pragmatic characteristics of software manuals originally written for American readers, though very popular in all European countries. We will also analyse the translation problems arising from the differences between American and Spanish conventions.

1. Introducción

En la actualidad, dentro de los textos técnicos, los manuales de instrucciones, llamados *manuales de usuario* en el campo de la informática, forman parte de una de las tipologías de mayor producción textual —ya sea en versión original o traducida— en cualquier país desarrollado. Los objetivos con que se escriben estos manuales son casi siempre los siguientes: describir el funcionamiento y las distintas partes del programa o del sistema, explicar las aplicaciones de las que se dispone, dar cuenta de las complicaciones que suelen surgir y, en consecuencia, proponer las soluciones oportunas. Estas obras pueden venderse junto al programa o sistema en cuestión, pero lo más frecuente es que se adquieran, por separado, en las librerías. Por la complejidad del producto, suelen exceder, con creces, de las trescientas páginas, se dividen en numerosos capítulos y secciones y presentan glosarios e índices de términos. No tienen nada que ver, ni en la extensión, ni en el formato, ni en el tratamiento de la información, con los manuales de instrucciones tradicionales, es decir, los

folletos breves y esquemáticos de los electrodomésticos. Es por esto por lo que algunos autores, entre ellos, Gamero (1998: 211) se muestran partidarios de separar, en un subgénero, los manuales de informática de los del resto de las disciplinas.

Por lo general, se incluyen en las obras divulgativas de carácter semitécnico, puesto que, aunque los emisores son especialistas en la materia (ingenieros, técnicos informáticos), el receptor no tiene por qué ser un experto. Debemos señalar también que, en el campo de la informática, existe la peculiaridad de que la práctica totalidad de estas obras se escribe en Estados Unidos, país donde se crean los productos en los que se basan los manuales, por lo que, en Europa, se suele vender el mismo volumen en inglés que se ha empleado en USA y ejemplares traducidos a la lengua del país en cuestión. La traducción, además, no se encarga de forma aislada, sino que, como bien explica Duro (1994: 254), suele formar parte de "un complejo proceso (denominado *localization* en inglés) que consiste en la puesta a punto de un producto –un programa de informática exactamente– para su comercialización". Este autor (1994: 254) describe muy bien el funcionamiento de estos proyectos, donde la fase de revisión cobra una importancia inmensa por la dificultad de coordinar estilos y criterios:

El trabajo de traducción y revisión de un proyecto de informática se articula en torno a cuatro grandes bloques: el programa en sí (lo que en inglés se denomina *software*), los manuales explicativos del funcionamiento y posibilidades de éste (o documentación), el sistema de ayuda (o urdimbre de información contextual dentro del mismo programa que permite al usuario la solución inmediata de uno o varios problemas concretos) y el cursillo de aprendizaje (llamado en inglés *tutorial*).

Sin embargo, a pesar de la importancia actual de los manuales de usuario, entre otros motivos, debido al número elevado de hablantes que los manejan, se les ha prestado muy poca atención en los estudios de lingüística contrastiva, estilística y traducción. Y ello sorprende si tenemos en cuenta que resultan de innegable interés por tratarse de textos en que las convenciones culturales del país donde se han escrito aparecen muy marcadas. De este modo, Luchtenberg (1994) demuestra que los manuales alemanes son muy sobrios y descriptivos; se limitan a enumerar los pasos que deben seguirse de tal manera que el lector ajeno a este estilo, natural en Alemania, tiene la impresión de estar recibiendo *órdenes* y no

una serie de *consejos* a título orientativo. En contraposición, en el extremo casi opuesto, los manuales estadounidenses presentan las explicaciones con muchas referencias al usuario y constantes apelativos, en un tono muy cercano, *amistoso* y *desenfadado*.

Este hecho lo hemos podido constatar en una investigación que hemos llevado a cabo, en la que hemos analizado nueve manuales: dos originales en inglés publicados en Estados Unidos, tres originales en español y cuatro traducidos de la cultura estadounidense a la española. Hemos de aclarar que, como consecuencia del liderazgo de este país norteamericano en el mercado informático internacional, estos últimos son los más que se leen en nuestro país.

2. Análisis

En lo que respecta a las publicaciones en inglés, por un lado, observamos los siguientes rasgos¹:

a. Apreciamos, al igual que Luchtenberg², referencias continuas al lector, al que se implica, de forma reiterada y casi machacona, en todo lo que se explica o se expone:

-The expertise [...] has been captured in book form to enhance your learning experience. We hope that the quality of these books demonstrates our commitment to your lifelong learning success. Whether you choose to learn [...] Global Knowledge is committed to providing you with the very best in each of these categories. For those of you who have just found us for the first time, our goal is to be your lifelong competency partner. Thank you for the opportunity to serve you. We look forward to serving your needs again in the future. (Egan et al. 2000: vi)

-Many of the chapters walk you through the installation of various databases [...]. The decision is left to the reader as to exactly which databe is best for a given project, but a few pointers will be given in the introduction and along the way to help you choose. (Egan et al. 2000: xxviii)

-This book should be used as a resource to help you decide which will best suit your needs. In the end, only you can decide which one is right for your purposes. (Egan et al. 2000: xxxi)

-FAQs (Frequently Asked Questions)³

Q: Will I lose access to Windows?

A: Yes and no. Yes, you can if you want to, and no, you don not have to if you do not want to. (Egan et al. 2000: 21)

-The questions we'll be answering in this chapter are, "What does CE do for me?" and, "How can I get my programs ported to CE?" (Goggin 1999: xix)

-For example, how do you use a CE device to output graphics to a VGA monitor? (Goggin 1999: xx)

Epígrafes, títulos, subtítulos y encabezamientos de todo tipo en negrita también apelan constantemente al lector con el uso tanto de la primera como de la segunda persona:

-How to Get your People Started, Issues to Present to Your Manager, Creating the Partitions to Your Specifications, Starting Your Engine with oninit, Sopping Your Engine, Restart Your Engine, Preparing Your Red Hat Workstation for a DB2, Installation of the Source Distribution Before You Start . (Egan et al. 2000)

-What Does CE Do for Me? Distributing Your CE Application, Mass-Allocating Your Application's Memory, Creating Your Own Conditional Defines, What Is the Logo Program and Why Should You Care?, What You Need to Know about the Sylus, CE Won't Run Your Existing Programs. (Goggin 1999)

b. Por otro lado, destaca el estilo desenfadado y jocoso, tan propio de muchas de las situaciones comunicativas de la cultura estadounidense, del que encontramos numerosos ejemplos que clasificamos en los apartados siguientes:

b.1. Referencias a la vida personal de los autores. Es una información que se suele presentar con toda normalidad en esa cultura, por ejemplo, a la hora de solicitar un puesto de trabajo, una beca, al aportar referencias personales, en el currículum de los colaboradores de un libro, etc.:

-Contributors. Jamieson Becher is a Linux/UNIX and Windows NT engineer [...]. He lives with his wife, Jennifer, and cat, Angie, in Atlanta.

-Geoff Crawford heads New Jersey-based consulting company [...]. In his spare time, Geoff enjoys the unlikely combination of researching his Pennsylvania Dutch roots and listening to Pantera.

-David Egan has lived in several countries and worked with computers since the early days of the Apple and IBM-type PC's [...]. He resides outside Vancouver with his lovely wife Deborah, daughter Vanessa and son Callen. (Egan et al. 2000)

b.2. Chistes, bromas y juegos de palabras humorísticos. También es frecuente en la cultura estadounidense intercalar comentarios humorísticos en situaciones formales para "romper el hielo" y dar frescura a los discursos. Del mismo modo, en los manuales se introducen también bromas y juegos de palabras que causan hilaridad al lector español por lo poco apropiados que resultan en los contextos donde se insertan:

-The Three Commandments of Writing for CE: The First Commandment: Your Application Must Use the Unicode Character Set. The Second Commandment: Your Application Must Be Low-Memory Aware. The Third Commandment: Know Your Form Factor!

-To C or Not to C? (Goggin 1999)

b.3. Lenguaje propio del estilo informal. Se emplean muletillas propias del discurso

hablado, expresiones coloquiales, signos de admiración y todo tipo de adjetivos valorativos⁴:

- Having a database on a Linux server is a great thing, but what should you do with it? For the most part, the answer is: "The sky's the limit".* (Egan et al. 2000: xxxii)
- A little extra thought never hurts before the solution is implemented.* (Egan et al. 2000: xxx)
- A novice user with the help of this book could be up and running in just a day or two.* (Egan et al. 2000: xxx)
- [...] A good data model from the very start will save a great many headaches if you plan on taking this route.* (Egan et al. 2000: xxx-xxxii)
- What is CE, Anyway?* (Goggin 1999: 4)
- You'll be surprised to find out just how powerful a CE device can be.* (Goggin 1999: 4)
- That said, let's get right into it with a look at the different device types.* (Goggin 1999: 4)
- Microsoft removed that functionality completely!* (Goggin 1999: 8)
- [...] which is a 64-bit chip that runs at 80 Mhz!* (Goggin 1999: 11)
- [...] These are very impressive numbers!* (Goggin 1999: 11)
- Yes, It's possible-MFC on CE!* (Goggin 1999: 173)

Hemos de señalar que no hemos observado en los originales escritos en español ninguna de las características de los manuales estadounidenses que acabamos de comentar. Sin llegar a la sobriedad extrema de los equivalentes germanos, que, según Luchtenberg (1994:317), lejos de resultar de lectura agradable, en ocasiones llegan a dar la impresión de «reprender» al lector como si se tratara de un colegial, el estilo de los manuales españoles estudiados⁵ es frío, distante y puramente descriptivo. Así, dentro de la colección de guías prácticas para programadores, el volumen dedicado al *Microsoft QuickBASIC 4.5* nos parece que está redactado en un tono más cercano a las convenciones alemanas que a las estadounidenses. En el primer capítulo, de treinta páginas, apenas aparecen referencias al usuario (sólo en un párrafo de la página 24 y en una lista de instrucciones que aparece al final) y, en los pocos casos en que esto ocurre, se utiliza en todo momento el tratamiento de *usted*. Abunda, por tanto, el uso de las pasivas reflejas, las oraciones impersonales y formas verbales de la primera persona del plural. El autor se limita a describir el programa y los distintos pasos que hay que seguir para su instalación y manejo de la forma más *distante* posible, sin permitirse la más mínima concesión al lenguaje informal y, mucho menos, a ningún tipo de comentario irónico o humorístico, tan frecuente en los manuales estadounidenses.

En consecuencia, cabría esperar que diferencias tan significativas como éstas en las

convenciones textuales de dos culturas muy diferentes se tuvieran en cuenta a la hora de traducir manuales estadounidenses al español. Sin embargo, hemos comprobado que no es así. En las obras estudiadas, la traducción es casi literal, por lo que encontramos a lo largo del texto numerosos *calcos culturales* que producen extrañeza al lector español y que se corresponden, punto por punto, con los rasgos de los manuales estadounidenses que hemos puesto de relieve, como comprobamos en los ejemplos:

a

Referencias continuas al lector:

- Lo que viene a continuación puede ayudarle a decidir si éste es el libro que necesita:
 - Sí - Si no tiene experiencia previa con las hojas de cálculo
 - Sí - Si ha trabajado con versiones anteriores de Excel [...]
 - No - Si es usted un experto en Excel [...] (Walkenbach 1997: xi, trad. de J. Rodríguez Hernández) -¿Es éste el libro que necesito? (Walkenbach 1997: xi)
- Y usted se preguntará: ¿qué hace tan especial a Windows? (Walkenbach 1997: 5)
- Considere comenzar con un servidor que pueda admitir procesadores adicionales. Incluso si sus sistemas originales no necesitan la potencia extra [...] le permitirá aumentar la escala de su capacidad rápida y fácilmente si sus necesidades crecen [...] (Russel y Crawford 1997: 37, traducción de C. Fernández Conde et al.)

b.1. Referencias a la vida personal de los autores:

- Charlie y Sharon viven en California del Norte con seis gatos y esperan tener tiempo el año que viene para plantar un jardín. (Russel y Crawford 1997)
- Actualmente tiene un nuevo sintetizador, una creciente colección de guitarras acústicas y eléctricas y una típica mandolina de Montana. (Walkenbach 1997, trad. de J. Rodríguez Hernández)

b.2. Chistes, bromas y juegos de palabras humorísticos:

- Necesitará conocer el modelo de referencia OSI algún día cuando estemos todos reunidos en el Hogar de viejos mentecatos intercambiando mentiras sobre equipos Altair y tarjetas perforadas. (Russel y Crawford 1997: xxi).
- A no ser que la caja tenga un mecanismo de autodestrucción (y nunca hemos visto esto salvo en las películas de espías), si alguien puede irse físicamente con su computadora, él o ella puede conseguir acceder a sus datos. (Russel y Crawford 1997: 47-48)
- En nuestra familia tenemos un chiste que se deriva del viejo slogan de un anuncio, «No puedo creer que me lo comiera todo» (Russel y Crawford 1997: 47-48)
- En los días anteriores a Windows (dicho así parece la época de los dinosaurios) cada programa tenía que ser definido, por ejemplo, la impresora que se iba a usar. (Walkenbach 1997: 6)
- Escriba *Claves de los gráficos impatantes* y pulse Intro. Vaya, parece que hemos cometido un error: nos hemos olvidado de la *c*; hemos escrito *impatantes* en lugar de *impactantes*. (Larsen y Larsen 1992: 53-54, trad. de M. J. Valverde y A. Jiménez)
- El Apéndice D contiene el conjunto de datos de las 50 (¡verídico!) personas que respondieron (Frude 1990: xii, trad. de F. Rodríguez del Pozo)

b.3. Lenguaje propio del estilo informal:

- Esto reduce enormemente los dolores de cabeza del administrador del sistema, quien no tendrá que revisar la base de datos máquina por máquina. (Russel y Crawford 1997: 16)
- Cada vez que se necesite cambiar una contraseña [...] el administrador tendrá que andar dando tumbos de dominio en dominio (Russel y Crawford 1997: 21)
- Después de que lo haya planeado todo, planee todavía más. (Russel y Crawford 1997: 32)
- Si las aplicaciones se van a guardar en un servidor, un procesador lento irritará a los usuarios hasta sobrepasar el límite de su paciencia (Russel y Crawford 1997: 41)
- Emplee diez minutos de su tiempo en aprender cuáles son las convenciones [...] (Walkenbach 1997: xii)
- Si nunca ha usado Excel, lo más seguro es que quiera empezar ya a trabajar y ver lo que se puede hacer. No se ponga nervioso. Sólo siga las instrucciones que se le van dando. (Walkenbach 1997: 34).
- Si tiene la mala suerte de que haya un apagón, todo su trabajo se perderá. (Walkenbach 1997: 42)
- Si usted es una persona curiosa, lo más seguro es que haya aprendido algo más por el simple método de haber "trasteado" con algunos botones y menús. Si lo ha hecho, enhorabuena. (Walkenbach 1997: 44)
- No se preocupe, ya se irá aclarando a medida que avanza el libro. (Walkenbach 1997: 48)
- Si dichos términos, en este momento, tienen poco significado para usted ¡relájese!, el SPSS/PC + le permitirá explorar sus datos al completo [...] (Frude 1990: 11)

3. Conclusiones

Hemos comprobado que las convenciones de los manuales estadounidenses y españoles se diferencian, entre otras cosas, en la forma de presentar la información, que recibe un tratamiento más informal y cercano al receptor en los originales estadounidenses que en los escritos en nuestra lengua. Al mismo tiempo, observamos que las versiones traducidas al español no se ajustan a nuestras convenciones, lo que nos indica que, o bien se realizan traducciones literales sin tener en cuenta en absoluto el factor cultural, o bien se pretende calcar, de forma intencionada, el tono de los manuales estadounidenses, al que están acostumbrados casi todos los lectores habituales de estas obras, y *suavizar* así el estilo más bien frío y distante que los caracteriza. La importancia de estas obras traducidas radica en que se publican muchas más traducciones de manuales que originales en español, por lo que éstas son las que acabarán constituyendo la norma en nuestra lengua. En consecuencia, las convenciones propias de esta tipología en Estados Unidos se irán imponiendo también en España, como ha ocurrido en tantos otros campos como la publicidad, la televisión, etc.

Si tenemos en cuenta la escasa calidad, desde el punto de vista lingüístico, de las versiones traducidas que hemos analizado, es poco probable que la primera hipótesis que hemos planteado sea cierta, esto es, que los calcos culturales los hayan insertado los

traductores a propósito en el TM. Al contrario, casi con total seguridad, constituyen el resultado de una traducción apresurada, llevada a cabo, casi siempre, por informáticos y no por traductores profesionales, en condiciones, además, muy poco favorables (Gamero 1998: 242, Grijelmo 1998: 193). Aunque somos conscientes de que algunos autores, entre ellos Luchtenberg (1994: 318), son partidarios del calco cultural y de que no se recurra a la adaptación, sino que se contribuya con los calcos a introducir convenciones del TO en el TM⁶, opinamos que, en este caso, teniendo en cuenta, además, lo marcado que está culturalmente el tipo de texto en cuestión, sería más conveniente eliminar o adaptar todos aquellos rasgos ajenos a las convenciones de éste, pues, de esta manera, se lograría crear TMs más naturales en español y no textos que causan extrañeza y desconcierto en el lector, como ocurre en las obras traducidas que hemos estudiado. Se trata, en definitiva, de la eterna polémica de cuándo se debe adaptar y cuándo no, para la que aún no se ha hallado una respuesta definitiva y convincente que sirva de consenso a los traductores.

Notas

1. Aclaremos que, por razones de espacio, incluimos sólo una selección de algunos de los ejemplos que constituyen el corpus con el que hemos trabajado.
2. Como bien constata Luchtenberg (1994: 315), «American English manuals try to involve the reader (respectively the software user)» y añade (1994: 317) que no es propio de los manuales alemanes «the user-friendliness generally found in American manuals».
3. La prueba más clara de la intención de los autores de estos manuales de implicar al máximo al lector/cliente es la inclusión de FAQs, preguntas más frecuentes, donde incluso se utiliza la primera persona, por lo que la identificación del receptor con lo que aquí se recoge es absoluta.
4. La cursiva para destacar algunos de los ejemplos es nuestra.
5. Descartamos publicaciones excepcionales de manuales del tipo de *Informática para torpes* que se escribieron con unos objetivos muy concretos que se alejan de los textos convencionales pertenecientes a la tipología que nos interesa.
6. Luchtenberg (1994:318) expresa incluso su deseo de que "the tendency towards reader-oriented friendly American kind of approach will spread through German manual texts".

Bibliografía

- Duro Moreno, M. 1994. La noción de revisión en la traducción profesional de informática del inglés al español. *Actas del I Encuentro Interdisciplinar "Teoría y Práctica de la Traducción"*. Ed. L. Charlo Brea. Cádiz: Universidad de Cádiz. 245-256.

- Egan, D. et al. 2000. *DBA's Guide to Databases on Linux including Oracle & MySQL*. Rockland: Syngress.
- Frude, N. 1990. *Guía del SPSS / PC +*. Trad. de F. Rodrigo del Pozo. Madrid: RA-MA Editorial.
- Gamero Pérez, S. 1998. *La traducción de textos técnicos (alemán-español). Géneros y Subgéneros*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Goggin, T. 1999. *Windows CE Developer's Handbook*. Alameda: Sybex.
- Grijelmo, A. 1998. *Defensa apasionada del idioma español*. Madrid: Taurus.
- Larsen, K. A., y G. H. Larsen. 1992. *Domine Harvard Graphics 3*. Trad. de M. J. Valverde y A. Jiménez. Madrid: RA-MA Editorial.
- Luchtenberg, S. 1994. A Friendly Voice to Help You vs. Working Thoroughly Through Your Manual: Pragmatic Differences between Americans and German Software Manuals. *Journal of Pragmatics* 21: 315-319.
- Mansilla Gallo, J., y C. Guardiola Martínez. 1993. *Excel 4*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Moldes Teo, F. 1991. *Microsoft QuickBASIC 4.5*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Peña Tresancos, J., y M. C. Vidal. 1995. *Manual fundamental de Windows 95*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Russel, C., y S. Crawford. 1997. *Guía completa de Windows NT 4.0 Server*. Trad. de C. Fernández Conde et al. Madrid: McGraw-Hill.
- Walkenbach, J. 1997. *El libro de Excel 97*. Trad. de J. Rodríguez Hernández. Madrid: Anaya Multimedia.

TALLERES

ESTRATEGIAS INNOVADORAS PARA LA DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN INFORMÁTICA: ESPECIALIZACIÓN E INTEGRACIÓN PROFESIONALES AL SERVICIO DEL PROYECTO INTERNACIONAL DE DOCUMENTACIÓN SOBRE LINUX

Luis Carlos Antúnez Santana, Alicia Bolaños Medina,
Ricardo Javier Cárdenes e Iván de Juanes

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Resumen

En este taller describiremos el método de trabajo y las herramientas utilizadas para la traducción del inglés al castellano de un género textual técnico específico del proyecto internacional de documentación sobre Linux, en el marco de una experiencia piloto basada en la simbiosis que se establece entre la vertiente hispanohablante del dicho proyecto y nuestros alumnos, que se benefician de la práctica de la traducción informática en un entorno real con vistas a su especialización.

Expondremos los aspectos más relevantes desde la visión del alumno, del "cliente" y del experto informático que brinda su asesoramiento a los diferentes grupos formados en clase. Por último resumiremos los resultados estadísticos obtenidos sobre el funcionamiento didáctico y el nivel de aceptación de la experiencia, así como sus perspectivas de futuro.

Abstract

In this workshop we describe the methodology and tools used in translating a new specialized text type from English to Spanish involving the Linux Documentation Project. This work was part of a pilot project aimed at incorporating a Spanish speaking element in this international project while our students gained valuable experience for their possible career specialization.

We set out the most significant aspects of this work from the point of view of students, "clients" and computer experts as discussed and applied in the classroom. We conclude with the statistical results obtained regarding teaching efficiency and level of participation and the program's perspectives for the future.

1. Introducción

En el marco de la docencia de la asignatura "Taller de traducción científica y técnica" de segundo ciclo de licenciatura en Traducción e Interpretación, hemos creado una nueva situación de enseñanza y aprendizaje fundamentada en la plena incorporación de las nuevas Tecnologías de la Información y de las Comunicaciones (TIC) a la didáctica de la traducción como actividad compartida, en estrecha colaboración con uno de los organismos españoles oficiales de traducción de la documentación del sistema operativo Linux a nuestro idioma (Insflug), que se inscribe, a su vez, en el proyecto mundial de idéntico objetivo (LDP o *Linux Documentation Project*). De este modo nuestros alumnos se organizan en equipos estructurados y dotados de un espacio de trabajo

colaborativo en red para la traducción de encargos reales de cierta complejidad técnica que serán publicados en Internet y puestos a disposición de la comunidad hispanohablante internacional.

2. Metodología y objetivos

En un plano más general, el método de trabajo utilizado contribuye al pleno desarrollo de aptitudes y actitudes adaptadas a la realidad social y laboral de nuestra sociedad del conocimiento, como, por ejemplo, los procesos de solución de problemas y conflictos, así como la capacidad de escuchar, la habilidad de comunicarse con otros, etc. (Vélez, 1998); asimismo, la combinación del aprendizaje individual y del aprendizaje cooperativo, los alumnos obtienen una visión más completa de la actividad (Puntambekar, 1999). En este contexto, la actitud del profesor debe ser totalmente flexible, y su función se asemeja a la de un negociador que interactúa con cada grupo (Bravo, 2001).

Entre los objetivos que promovieron el diseño del proyecto destacan los siguientes:

- Consolidar la competencia traductora de géneros técnicos.
- Dominar las nuevas tecnologías para la traducción profesional y, en especial, la de géneros digitales.
- Adquirir una metodología de trabajo que conciba la traducción como actividad compartida e incorpore especialistas y herramientas de trabajo colaborativo que faciliten la comunicación y el proceso de documentación.
- Vincular el aprendizaje con las exigencias del mercado y ofrecer una primera experiencia semiprofesional.
- Aprender a utilizar fuentes documentales y terminológicas, en particular las disponibles en Internet. Adquirir conceptos extralingüísticos fundamentales del campo de la traducción informática.

Esta experiencia surgió cuando un grupo de alumnos que había cursado la asignatura troncal “Traducción científica y técnica” de cuarto curso de FTI y participado al mismo tiempo en el proyecto experimental “Unidades de traducción técnica en red” (Bolaños y Máñez, 2001), decidió profundizar en las posibilidades que la metodología de trabajo y herramientas informáticas utilizadas ofrecían para la traducción de textos

especializados en informática y presentados en soporte digital. De este modo nos pusimos en contacto con los coordinadores oficiales de la traducción de “Cómos” (o “*Howtos*”) relacionados con Linux, quienes nos guiaron a lo largo de todo el proceso. El *Cómo* es un documento de cierta extensión en el que se explica con detalle la forma de realizar ciertas tareas. Su estructura es parecida a la de las “FAQs” (*Frequently Asked Questions*) o “PUFs” (*Preguntas de Uso Frecuente*). Se trata, pues, de un documento digital caracterizado por su estructura hipertextual y con un nivel de tecnicidad medio. Está escrito de un semiespecialista a otro semiespecialista y su función primordial es la informativa y la secundaria, la apelativa.

Hemos dividido la clase en equipos organizados de traductores capaces de realizar efectivamente todas y cada una de las tareas requeridas para la ejecución de un encargo, desde el primer contacto con el cliente hasta la entrega de un producto de calidad en el plazo convenido. Cada uno de ellos debía traducir un *Cómo* en su totalidad, para lo que han contado con un entorno de trabajo colaborativo o espacio de la red que favorece la colaboración entre los miembros de un equipo de trabajo, al potenciar los recursos de Internet y el intercambio de información.

En este taller hemos realizado una demostración práctica de esta experiencia, desarrollada entre febrero y junio del año 2001. Para ello hemos hecho especial hincapié en las herramientas utilizadas y en los procesos de normalización y documentación.

3. Herramientas utilizadas

Para llevar a cabo la demostración práctica se han empleado las siguientes herramientas: el espacio de trabajo colaborativo en red, la aplicación TagEditor de TradosTM y la aplicación MultiTerm de TradosTM.

3.1. Espacio de trabajo colaborativo

El espacio de trabajo colaborativo en red facilita tareas como la carga y descarga de archivos, la comunicación entre los usuarios, el control de diferentes versiones de un documento, etc. El acceso al entorno se realiza a través de Internet como si de una página *web* se tratara, desde cualquier plataforma informática, ya sea Windows, Macintosh o Unix/Linux. Se construye básicamente en torno a dos tipos de objetos: carpetas y documentos (de la misma forma que se organizan los archivos en Windows).

Las carpetas son objetos contenedores de otros objetos como documentos u otras carpetas. Como documentos podemos encontrar en el entorno desde simples direcciones de recursos en la red hasta archivos de texto, sonido, vídeo, gráficos, hojas de cálculo, etc. En realidad, se puede almacenar cualquier tipo de documento, independientemente del formato que tenga (comprimido o no) o su finalidad.

Para poder acceder al espacio de trabajo en Internet hay que estar registrado en el servidor con una dirección de correo electrónico. A partir de este momento para trabajar tan sólo necesitaremos un navegador que pueda manejar formularios y mecanismos básicos de autenticación (todos los navegadores actuales cumplen estos requisitos).

3.2. La aplicación TagEditor de TradosTM

La aplicación TagEditor de TradosTM se trata de un editor especializado para la traducción de archivos con formatos HTML, SGML y XML. Mediante la protección de las etiquetas se evita que se puedan borrar accidentalmente; otras funciones útiles son la verificación de la sintaxis de los códigos de etiquetas una vez transferidas del documento original al documento traducido y el hecho de que permite ver los documentos HTML, SGML y XML en su formato de presentación final o WYSIWYG (*What You See Is What You Get*) a medida que se van traduciendo.

3.3. La aplicación MultiTerm de TradosTM

La aplicación TagEditor de TradosTM es un sistema de gestión de terminología que posee una estructura de base de datos definible libremente. La información complementaria como definiciones, contexto y referencias de origen se pueden introducir en campos personalizados de manera que reflejen las necesidades individuales. Asimismo permite realizar búsquedas simples (en las que el usuario sólo tiene que escribir los primeros caracteres del término en cuestión), globales (con utilización de comodines (*) para extender la búsqueda a todos los términos y formas de palabras que contengan la secuencia deseada) y difusas (para permitir cierto margen de error cuando el usuario no está seguro de cómo se escribe un término). Otra característica interesante de esta aplicación es que, al estar orientada hacia el concepto, permite búsquedas en cualquier dirección del idioma.

4. Normalización

Para la normalización de las traducciones se crearon dos comisiones, una de terminología y otra de estilo, formadas por un representante de cada uno de los seis grupos. Al principio eran independientes y de acceso restringido, pero con el tiempo se comprobó que debía existir una relación entre ambas.

Entre las tareas asignadas a la comisión de terminología estaba la de establecer los campos que debían aparecer en la ficha Multiterm. Estos campos fueron los siguientes: el área de aplicación, el número y nombre de archivo o código de identificación que se asignó en su día a cada grupo, la entrada del término (en su forma básica gramatical: infinitivo en el caso de los verbos y masculino singular en el caso de los sustantivos y adjetivos), la fuente, la denominación, y las observaciones potenciales, para recoger cualquier texto descriptivo. Tampoco hay que olvidar los campos de responsable, fecha de creación y fecha de modificación, creados automáticamente por el sistema.

Otras decisiones tomadas por esta comisión fueron que las variables regionales que pudieran aparecer se señalarían junto al término entre paréntesis (por ej., “Computadora” (Lam.)), y la normalización de las abreviaturas que apuntaban a las fuentes utilizadas.

La comisión de estilo, por su parte, se encargó de recopilar, analizar y valorar la documentación sobre normas de estilo aplicables al sector (Microsoft, Insflug, etc.), redactar las normas de estilo del proyecto que deberían adoptar todos los grupos y actualizarlas periódicamente. Dichas normas, prolijas en ejemplos para facilitar su comprensión, pretendían uniformar, entre otros, el uso de los signos de puntuación y de mayúsculas y minúsculas, el tratamiento de los anglicismos y las siglas, el formato de las citas bibliográficas y los títulos, el tono textual, etc.

5. Documentación

El proceso de documentación se fundamentó en la explotación de los recursos que ofrece Internet, como, por ejemplo, textos paralelos, publicaciones electrónicas especializadas y semiespecializadas, glosarios, bases de datos que pueden ser consultadas interactivamente en línea, etc. La creación de enlaces organizados jerárquicamente en el entorno de trabajo, que podían ser calificados y a los que es

posible adjuntar comentarios que destaquen aspectos específicos de su contenido de relevancia para la realización del encargo, facilitó esta tarea.

Asimismo contamos con la colaboración de tres expertos informáticos especializados en otros tantos ámbitos: el uso del entorno de trabajo, el funcionamiento del sistema operativo Linux y las normas estilísticas aplicables a la traducción de este tipo de documentos. En total se realizaron cuatro sesiones presenciales en las que se explicaron conceptos básicos y se aclararon dudas; el resto de la comunicación con los expertos se canalizó mediante el entorno de trabajo en red, lo que permitía una gran flexibilidad en lo referente a los horarios de trabajo y a los recursos potenciales en que se podían apoyar las soluciones aportadas, así como una gestión óptima de sus conocimientos, ya que todos los alumnos podían acceder a las respuestas formuladas a las preguntas planteadas por sus compañeros.

6. Conclusiones

A continuación resumiremos los aspectos clave de la relación de simbiosis que establecida entre los alumnos de traducción y el “cliente”, u organismo oficial que coordina la traducción de la documentación de Linux a nuestro idioma por el otro, representado en nuestro caso por Insflug:

- Aportación de los alumnos a Insflug: profesionalidad (ya que hasta el momento este tipo de traducciones era realizado por voluntarios que carecían en muchos casos de formación lingüística y traductológica), regularidad en la actualización de documentos, creación y mantenimiento de una base de datos terminológica, control de calidad, ampliación de la base social que conoce Linux, motivación para seguir adelante con el proyecto y su renovación, aumento del número de visitas al sitio *web* del proyecto y, por ende, de las consultas de los documentos que en él se albergan.

- Aportación de Insflug a los alumnos: una primera experiencia profesional que incluir en el currículo y la publicación del trabajo realizado durante el cuatrimestre que dura la asignatura, oportunidad de acceder a encargos reales del mercado y de cierta dificultad técnica, adquisición de conocimientos temáticos y extralingüísticos especializados, fomento de una actitud de adaptación a los vertiginosos cambios tecnológicos del mercado, transparencia de la relación establecida entre el cliente y el traductor, motivación hacia la especialización en nuevas tecnologías aplicadas a la

traducción y en traducción informática, conocimiento de formatos abiertos como SGML y XML, y, por todo ello, aumento de las posibilidades de obtención de un primer empleo.

Por último, un análisis estadístico de los cuestionarios finales cumplimentados por los alumnos reveló que tanto el aprendizaje como la motivación durante la experiencia se había valorado positivamente en más del 80% de los casos y algo más del 65% de las respuestas indicaban que la utilización del entorno de trabajo colaborativo contribuía significativamente a la mejora de la calidad del TM. El 62% de los encuestados mostró asimismo su deseo de seguir colaborando desinteresadamente en el proyecto de traducción de la documentación de Linux al castellano. El elevado índice de impacto que los documentos traducidos por los alumnos suscitó en la comunidad hispanohablante de Linux (más de seis mil consultas durante las primeras semanas) constituye un claro marcador del éxito de la relación simbiótica anteriormente explicitada.

Bibliografía

- Bolaños, A. y Máñez, P. 2001. Las unidades de traducción técnica en red: una experiencia formativa. *Actas de los IV encuentros alcalaínos de traducción: las nuevas tecnologías y el traductor*, Ed. Valero, C. Universidad de Alcalá: Alcalá.
- Bravo, S. 2001. Modelo didáctico para la interpretación y análisis del texto original en las clases de traducción: vinculación entre la teoría y la práctica. *Lengua y cultura: enfoques didácticos*, Eds. Menéndez, E. y Delgado, A. Las Palmas: SEDLL / Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Puntambekar, S. 1999. An integrated approach to individual and collaborative learning in a web-based learning environment. *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning, 1999 Conference*, Eds. C. Hoadley & J. Roschelle. Palo Alto: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vélez de C., A. M. 1998. Aprendizaje basado en proyectos colaborativos en la educación superior. *Actas del IV Congreso RIBIE*, Brasilia.

