

Joanna Wilk-Racińska
Jacek Lyszczyński
Eds.

ENCUENTROS



VOLUMEN I

ENCUENTROS DE LINGÜÍSTICA,
TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA

WW

OFICINA WYDAWNICZA

ENCUENTROS

VOLUMEN I

**Joanna Wilk-Racińska
Jacek Lyszczyzna
Eds.**

ENCUENTROS

Volumen I
ENCUENTROS DE LINGÜÍSTICA,
TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESPAÑOLA



OFICyna WYDAWNICZA

KATOWICE 2008

Recenzent:
B. Krzysztof Bogacki

Publikacja sfinansowana ze środków Uniwersytetu Śląskiego

© 2008 by Uniwersytet Śląski w Katowicach
Wszelkie prawa zastrzeżone

ISBN 978-83-60743-10-2

Wydawca:
Oficyna Wydawnicza Wacław Walasek
Katowice, ul. Mieszka I 15
wacek@paraww.pl

Skład i łamanie:
STUDIO NOA ■ Ireneusz Olsza
poczta@studio-noa.com.pl

Druk:
Drukarnia D&D

Projekt okładki:
Michał Motłoch

Wydanie I, nakład 100+20 egz.
Ark. druk. 18,3. Ark. wyd. 15,2.

Índice

LINGÜÍSTICA

Marek Baran: <i>Las teorías pragmatolingüísticas frente a la delimitación del ethos comunicativo o a la conquista de lo imposible</i>	11
Beata Brzozowska-Zburzyńska: <i>La conceptualización del tiempo en algunas expresiones temporales deícticas en español</i>	24
Ivo Buzek: <i>Piratas, bucaneros y filibusteros de la lexicografía española: el caso de los diccionarios de caló</i>	34
Ewa Ciszewska: <i>Traducción del futuro de probabilidad español al polaco</i>	49
Aleksandra Gajos: <i>“La envidia, dice el autor, es martillo destructor”. Análisis conceptual contrastivo de la envidia basado en los fraseologismos españoles y polacos</i>	61
Monika Głowicka: <i>La imagen lingüístico-cultural del matrimonio en los refranes españoles</i>	76
José Manuel González Calvo: <i>Fraseología y sintaxis</i>	88
Antonio Manuel González Carrillo: <i>El estudio de las lenguas extranjeras en el siglo XVIII. Consideraciones en torno a la obra lingüística de Melchor Oyanguren de Santa Ynés (1688–1747)</i>	104
Anna Nowakowska-Głuszak: <i>Te pido que me entiendas. Las peticiones desde la perspectiva intercultural</i>	121
Petr Stehlík: <i>La categoría verbal de persona y el lenguaje de la publicidad: análisis pragmático de la frecuencia de uso de las distintas personas verbales en los textos publicitarios</i>	130

Mirosław Trybisz: <i>Del valor semántico de los verbos soporte. Ejemplo del verbo dar en español</i>	138
Edyta Waluch- de la Torre: <i>Evolución y comparación semánticas de las preposiciones a y para adlativas en español y portugués</i>	150
Joanna Wilk-Racięska: <i>Esbozo de la naturaleza del artículo</i>	165

TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Agnieszka Biernacka: <i>Intérprete jurídico como intérprete comunitario: intento de polémica con el Código de traductor jurado polaco a la luz de tres juicios con la participación del intérprete jurídico de español</i>	177
Jacek Lyszczyna: <i>Traducir la poesía</i>	190

DIDÁCTICA DE ESPAÑOL

Magdalena Adamczyk: <i>Perspectivas didácticas del análisis de errores y del estudio de interlengua aplicados en el ámbito de la adquisición del español por parte de estudiantes hispanistas polacos</i>	197
Iria González Liaño: <i>La enseñanza del español en Estados Unidos: Aproximaciones a una enseñanza integradora, partiendo de una variante lingüístico-cultural peninsular</i>	207
Wojciech Krawczyk: <i>La formación de la actitud de ser abierto a otras culturas en la clase de lengua extranjera en Polonia</i>	219
Danuta Kucała: <i>Dificultades del español para hablantes de polaco</i>	234
Jadwiga Linde-Usiekniewicz: <i>Nuevos enfoques en la enseñanza de la sintaxis</i>	243
Oleg Nesterenko: <i>Recursos de internet en la enseñanza/aprendizaje de español como segunda lengua extranjera</i>	251
Nora Orłowska: <i>Influencia de los idiomas adquiridos previamente en la adquisición de la tercera lengua</i>	267
Kinga Sabik: <i>Algunas observaciones sobre la introducción de los tiempos de pasado: método audio- oral vs. método comunicativo</i>	274
Hana Valíková: <i>Enseñanza de español como lengua extranjera: elaboración del manual de español para los alumnos de 7 a 11 años</i>	287

Presentación

Es notable el interés que despierta en la actualidad el estudio de diferentes facetas de lo hispano. Claro está que, en el dominio de español muchos son ya los estudios que han tratado la literatura, el teatro y la lengua hispanas desde diversas perspectivas en los últimos años. Tales estudios se mencionarán con mucha frecuencia a lo largo de nuestros *Encuentros*.

Por otra parte, las investigaciones de los profesionales de la enseñanza de ELE también han contribuido últimamente con un nuevo valor al aprendizaje de la lengua española, mientras que las investigaciones teóricas y la praxis traductora siguen divulgando la lengua y la cultura hispanas en el mundo.

La intención de los editores de estos volúmenes era doble: por un lado pretendían dar a conocer estudios de investigadores ya reconocidos desde hace tiempo en su notable tarea intelectual y, por el otro, ofrecer un escaparate a jóvenes hispanistas interesados en diversos aspectos de la literatura, la lengua y la cultura hispanas, personas que últimamente han defendido o elaboran en la actualidad sus tesis doctorales, que se dedican a la enseñanza de ELE con intención de mejorarla cada vez más o que se dedican a la teoría y práctica de la traducción.

Es también la intención de la Asociación Polaca de Hispanistas facilitar a los jóvenes hispanistas la publicación de sus mejores estudios y por este motivo la Asociación ha decidido contribuir, junto a la Embajada de España a la publicación de estos volúmenes, así que los *Encuentros* que nuestro estimado lector tiene en sus manos, deben considerarse también como el primer paso en la realización de este propósito.

Joanna Wilk-Racińska, Jacek Lyszczyzna

LINGÜÍSTICA

Marek Baran
Universidad de Łódź
Łódź, Polonia

Las teorías pragmalingüísticas frente a la delimitación del ethos comunicativo o a la conquista de lo imposible

Abstract

The subject of the article is a concept of communicational ethos which has been associated for some time now with research in the field of pragmalinguistics, ethnolinguistics and cross cultural communication. Six communicational parameters have been described which allow a typological characterization of ethnolects (verbosity, concept of interpersonal relations, the concept of linguistic politeness, affectivity parameter, the degree of ritualization, the dominating concept of an individual). The issue of methodological problems connected with delimitation of communicational ethos has been raised (attention has been drawn particularly to the problem of homogeneity of the described speech communities, terminology issues connected with the data interpretation; the relation *cortesía codificada/cortesía estratégica* as well as three corpora method have also been mentioned).

Keywords

Communicational ethos – Ethnolects – Pragmalinguistics – Cross cultural communication

1. Los franceses en Corea y los coreanos en Francia o el nivel anecdótico del *ethos* comunicativo

La variación intercultural que deja observarse en los comportamientos verbales suele ejemplificarse a menudo con testimonios de aquellos que tuvieron que desenvolverse en las interacciones que ponían en relación a miembros de las comunidades de habla alejadas tanto desde el punto de vista geográfico como desde el punto de vista de la convención cultural y lingüística. Así, Kerbrat-Orecchioni (2005: 286–287) evoca el caso de una estudiante coreana en los primeros días de su estancia en Francia la cual se quejaba de una acogida bastante fría que le había reservado su director de tesis. La joven investigadora coreana le reprochaba de no haberle preguntado por su estado civil, su edad o su lugar de residencia en Corea. Aparentemente, el científico francés se había limitado a dar unas explicaciones generales en cuanto a la orientación del establecimiento y a las formalidades de matrícula. Como contrapartida, la misma autora cita a un profesor de Francia que lleva un año trabajando en Corea y que no deja de extrañarse por ese peculiar interrogatorio al que le someten sus nuevos conocidos coreanos que parecen no poder abstenerse de sacarle todo tipo de información relativa a su estado civil. Traverso (2002), por su parte, habla de una estudiante española durante su estancia en casa de una familia francesa. La extrañeza de la muchacha fue provocada, esta vez, por el hecho de dar continuamente las gracias, incluso cuando (palabras textuales de la chica) uno le pasaba a otro sal o agua en la mesa:

(1) *Tu pourrais me passer l'eau, s'il te plaît – merci.*

Según la española, estos agradecimientos continuos en su ambiente natural provocarían risas o, tomados más en serio, contribuirían a crear un ambiente formal y distante.

Y para poner fin a lo anecdótico, el caso de un estudiante chino mencionado por Miqiel (2004), el cual en una clase de E/LE para principiantes escribió una pequeña carta para reservar una habitación en un hotel:

(2) *Muy Señor mío:*

Escribo para reservar una habitación en su hotel: y una cama y un armario y una mesilla de noche.

Las muestras de los malentendidos que van produciéndose en los encuentros inter o transculturales podrían multiplicarse demostrando que, aunque el funcionamiento de las interacciones debe obedecer a ciertos mecanismos y principios universales, no pueden perderse de vista numerosos fenómenos de variación.

2. Los ingleses de vacaciones en Italia o en la búsqueda de distintos estilos comunicativos

Los ejemplos de las situaciones comunicativas que hasta ahora he tratado tan sólo como anécdotas, pueden recibir, desde luego, una interpretación propia del análisis funcional de la lengua que, desde hace un tiempo, admite la necesidad de hablar de los actos de habla también en términos de *actos de cultura*, entendidos éstos como una conjunción de principios en cuya descripción hay que tomar en cuenta no solamente la delimitación de las estructuras, sino también posibles explicaciones sobre los presupuestos, expectativas, actitudes, comportamientos y lo que en la etnografía del habla suele llamarse *convenciones contextuales*. Así pues, situándonos siempre al nivel de la teoría de los actos de habla, descubriremos sin tardar que hay actos de habla que existen en unas lenguas y no existen en otras, que hay también actos de habla que, por estar ligados a una actuación cultural de los hablantes, no existen en las lenguas que no tienen prevista esa actuación, que pueden distinguirse igualmente: – actos de habla que existen en las dos lenguas¹ pero se asocian de modos distintos, – actos de habla que existen en las dos lenguas, pero se utilizan en contextos distintos y con finalidades también distintas, – actos de habla que existen en las dos lenguas pero se realizan de formas diferentes, – actos de habla que existen en dos culturas pero se dan con frecuencias diferentes (la tipología basada en M i q u e l (2004)). El hecho de acentuar la variación que se da en el nivel de los actos de habla en distintas comunidades puede complementarse por un planteamiento que, a parte de afirmar el estado de las cosas, propone una hipótesis interpretativa, o sea, una hipótesis sobre el porqué de las cosas. Así pues, en sus trabajos dedicados a la denominada pragmática intercultural (la corriente que en la tradición anglosajona aparece como *Cross-Cultural Pragmatics* o *Culture-Contrastive Pragmatics*), W i e r z b i c k a sostiene que los hechos lingüísticos

¹ Al suponer un enfoque contrastivo.

no deben estudiarse de manera aislada del contexto cultural y de las pautas del comportamiento vigentes en una sociedad determinada. De ese modo, habría que arriesgarse a establecer un vínculo estrecho entre distintos estilos de relaciones interpersonales a los que se da prioridad en determinadas culturas y distintos estilos comunicativos, reflejados éstos a través de los medios lingüísticos. Si tomamos, entonces, como ejemplo el sistema extremadamente desarrollado de las *questions tags* del inglés:

(3) *Close the door, will you?; Close the door, won't you; Close the door, could you?; Close the door, can't you?; Close the door, why don't you?; Close the door, why can't you?; Close the door, would you?* (W i e r z b i c k a, 1985: 155–158),

podremos interpretar su frecuencia junto con numerosísimos contextos de uso como una de las facetas del antidogmatismo propio del mundo anglosajón. En la misma línea podría interpretarse *well* con el que los británicos suelen introducir interrupciones. Esta manera *soft* de interrumpir al interlocutor puede concordar con la menor tolerancia que la cultura anglosajona otorga al enfrentamiento (los italianos en el mismo tipo de situación comunicativa suelen recurrir al *ma*, lo que, al menos *literalmente*, supone un mayor grado de confrontación verbal) (K e r b r a t - O r e c c h i o n i, 2005: 294). Para tomar un ejemplo del ámbito hispánico, bastaría mencionar la categoría de los apelativos españoles en la variante que ha subido el proceso de gramaticalización y que forman un grupo importante tanto desde el punto de vista cuantitativo como cualitativo. Los denominados vocativos gramaticalizados tipo *hombre*, *mujer*, *hijo*, *hija* actúan como operadores de carácter nítidamente intensificador, concordando, según mi punto de vista, con el principio etológico de afiliación adscrito por numerosos pragmalingüistas a la cultura española peninsular.

Si abogamos por no interpretar dichos hechos comunicativos de modo aislado o muy fragmentario, evocando al mismo tiempo la noción del estilo comunicativo de una comunidad dada, nos vemos confrontados con una dimensión que visiblemente acentúa lo colectivo. Así, nos estamos acercando al concepto de *ethos comunicativo* que nace de la ambición de dar cuenta del sistema de valores y preferencias colectivas que viene reflejándose en la realidad de los intercambios verbales. Reglas, normas, rutinas conversacionales, usos típicos propios de los comportamientos discursivos pueden interpretarse como una conjunción de hechos lingüísticos que obedecen a un mecanismo de coherencia profunda, haciendo pensar en la existencia de un

estilo interaccional preferido cuya delimitación permitiría, por su parte, distinguir diferentes *ethnolectos*.

La noción misma del *ethos* comunicativo hace pensar en la *gestión de la identidad* de G o f f m a n o en el *perfil comunicativo* propio de la pragmática contrastiva y de los estudios sobre la cortesía verbal (K e r b r a t - O r e c c h i o n i, 2005: 302–303). Evidentemente, no se trata de un concepto que nace con la formulación de las teorías pragmáticas: en *Retórica* de Aristóteles el *ethos* forma parte de la triada *logos/ ethos/pathos*, refiriéndose a las cualidades morales que el orador manifestaba, de manera generalmente implícita, en su discurso. Como observa M a i n g u e n e a u (2002: 56–58), el *ethos* ya originariamente fue una noción discursiva estrechamente relacionada con un proceso de índole interactiva. Siguiendo otra vez a K e r b r a t - O r e c c h i o n i (2005: 303), notemos, no obstante, que el *ethos* en la concepción aristotélica se aplicaba básicamente a los individuos mientras que en la pragmática contrastiva la misma noción viene aplicada a los colectivos (*speech communities*). La delimitación del *ethos* comunicativo equivale, pues, a la búsqueda de lo que H e r n á n d e z S a c r i s t á n (1999: 42) llama *un denominador común compartido* que emerge de una serie de presupuestos comunes en la valoración de los esquemas de conducta.

3. Los finlandeses en España o los ejes constitutivos del *ethos*

La tarea por emprender se presenta como realmente compleja dado que nos estamos adentrando en los hábitos experienciales y las prácticas culturales que virtualmente sobredeterminan o son sobredeterminados por las estructuras y actuaciones lingüísticas. K e r b r a t - O r e c c h i o n i (1994: 63–112) propone, pues, seguir unos cuantos criterios tipológicos que deberían ayudar en la elaboración de una posible tipología de *ethnolectos*.

El primero de ellos es *la parole*, parámetro vinculado a la importancia cuantitativa atribuida a la verbosidad. Los etnógrafos de la comunicación (entre ellos H y m e s) distinguían ya entre las comunidades fuertemente comunicativas y las dotadas de un *ethos* comunicativo débil (los lapones o los finlandeses constituirían una buena ilustración de esta última categoría acordando al silencio *cualidades interlocutivas superiores*). Evidentemente, el problema de la importancia acordada a la verbosidad no debería evaluarse tan sólo en términos cuantitativos como tales. Se trata, más bien, de comprobar en qué medida una comunidad en cuestión cuida la llamada *pa-*

role fática (marcando su preferencia por la sollicitación y el mantenimiento del contacto) o qué juicios valorativos genera no solamente sobre la cantidad de *parole* producida, sino también sobre su calidad (lo que los franceses suelen llamar *le beau parler*).

El segundo eje de observación remite al concepto de las relaciones interpersonales que prevalecen entre los locutores de una comunidad dada. Cabría mencionar aquí tres tipos de relaciones por considerar:

- 1) la relación horizontal basada en el factor de distancia/distanciamiento,
- 2) la relación vertical basada en el factor de poder, y
- 3) la relación de consenso/conflicto.

Dentro de la primera subcategoría, las sociedades de proximidad se oponen a las de distancia. Los marcadores que permiten tal distinción remiten, entre otros, a las reglas proxémicas que se respetan en las comunidades estudiadas, las modalidades de tratamientos (apelativos, vocativos, diminutivos en función de apelativos, tuteo o tratamiento de usted, (...)). La delimitación de la relación vertical hace posible la distinción entre las comunidades dotadas de un *ethos* jerárquico y las que sobresalen por poseer un *ethos* igualitario. Las primeras se apoyan en todo un conjunto de *taxemas*, o sea, comportamientos verbales o no verbales, a través de los que viene acentuada una relación jerárquica entre los interlocutores, tratándose tanto del modo de distribución de turnos de habla, como de las formas de saludo o de una repartición estrictamente codificada de registros de lengua o de las modalidades de tratamiento (piensen, por ejemplo, en el sistema de los honoríficos cuya naturaleza en las lenguas asiáticas puede ser tanto de naturaleza léxica como morfológica o prosódica) (L e b r a, 1982: 72). Si las sociedades dotadas de un *ethos* jerárquico recalcan la expresión de las desigualdades relativas al estatus, las comunidades marcadas por un *ethos* igualitario tienden a minimizar el papel del factor *poder* (entendido éste en términos sociolingüísticos), marcando, entre otros, su preferencia por las formas de tratamiento propias de la zona Tú o por la supresión de títulos (nobiliarios o profesionales).

Una búsqueda permanente del consenso caracteriza, por su parte, a las denominadas sociedades consensuales (un buen ejemplo sería la sociedad japonesa conocida por una clarísima tendencia a maximizar las similitudes entre los interlocutores y minimizar las diferencias). En cambio, las comunidades que muestran una mayor tolerancia hacia el conflicto no rehuyen estrategias directas en la confrontación de los puntos de vista que se dan en un intercambio comunicativo.

El tercer eje de observación remite a la concepción de la *cortesía verbal*. Los criterios de clasificación se presentan en este caso como realmente múltiples, así, las oposiciones podrían establecerse según la importancia acordada a la imagen (*face*) del locutor o del interlocutor (no todas las sociedades parecen equilibrar los intereses de ambos participantes de la interacción), la importancia que se da a la imagen positiva o negativa, o también según el concepto de cortesía (positiva o negativa) que prevalece en una comunidad dada. Esta última demarcación encuentra, desde luego, su origen en la distinción llevada a cabo por Brown & Levinson (1987), quienes proponían hablar de *positive politeness cultures* y de *negative politeness cultures*, indicando que la *cortesía positiva* (o, como suele llamársela también hoy en día, *cortesía valorizante*) va centrándose en las estrategias que refuerzan la imagen sin que sean llevadas a cabo por motivos negativos, dando como resultado los llamados FFA (*face flattering acts*; cumplidos, agradecimientos, halagos constituirían un buen ejemplo de dicha categoría). La *cortesía negativa* (o, la *cortesía mitigadora*) es propia de las estrategias originadas por la existencia de posibles amenazas y consiste en evitar un FTA (*face threatening act*) o en suavizar su realización (como ejemplos podrían darse las órdenes con fórmulas reparadoras corteses). Los estudiosos del tema subrayan generalmente que las culturas mediterráneas junto con las eslavas se sitúan nítidamente del lado de la cortesía positiva, proporcionando muestras de varias formas de implicación social y comunicativa que parecen quedar en oposición con el principio de no molestar propio del mundo anglosajón o, en general, del Occidente europeo (notemos a este respecto que dicha implicación supone frecuentemente incursiones sistemáticas en el territorio de los interlocutores, lo que, por su parte, puede interpretarse como una forma de imposición verbal).

La afectividad o la expresión de los sentimientos y de las emociones constituye el criterio siguiente a la hora de delimitar el *ethos* comunicativo. La pareja de valores comunicativos que cabe dentro del parámetro de emotividad (o afectividad) opone un *ethos* esencialmente emotivo al llamado perfil pudoroso de acuerdo con el que se censura la exteriorización verbal de los sentimientos o de las emociones. Mis acercamientos previos a esta cuestión indican que la emotividad analizada en términos de pragmática intercultural o transcultural no debería asociarse tan sólo con la llamada carga afectiva que acompaña la enunciación (en este caso se atendería únicamente el nivel estilístico), se trata más bien de un atributo casi ritual de interacción que acentúa el involucramiento conversacional, oponiéndose al mismo tiempo

a las estrategias centradas en la no interferencia y el distanciamiento (valorado éste como marca de respeto hacia la autonomía de los interlocutores). Según la concepción así esbozada, el grado de afectividad o emotividad que se da en la enunciación no se debe exclusivamente a una preferencia de tipo individual, sino que deriva también de un modelo prototípico de interacción que domina en una cultura dada (Baran, a/b, en prensa).

El quinto eje de observación que hace posible la reconstitución del *ethos* es el grado de ritualización de la interacción social y lingüística (la pareja de valores que suelen citarse en este caso aparece bajo la etiqueta autenticidad/ceremonialidad). Los comportamientos interaccionales de ciertas sociedades (como las de Japón, China o Turquía) parecen fuertemente ritualizados, obedeciendo a unas reglas bastante limitadoras. Otras *speech communities* dejan más espacio a la improvisación individual y a la negociación colectiva a lo largo del intercambio comunicativo. Los principales indicadores en este campo son: el número y la frecuencia de las llamadas expresiones prefabricadas (rutinas o fraseologismos), su grado de fijación y la estabilidad de uso.

El último de los polos de observación propios de los acercamientos de índole etológica remite a la concepción del individuo, dividiendo las comunidades en las dotadas de un *ethos* individualista y otras con un *ethos* solidaria. Los conceptos con los que se opera en este caso son el grupo y el individuo. Los pares divergentes pueden definirse de la siguiente manera:

- el grupo se percibe como un conjunto de individuos (sociedades individualistas) vs. los individuos se conciben como fragmentos del grupo (sociedades solidaristas),
- el individuo se define por su personalidad propia (sociedades individualistas) vs. el individuo se define por el lugar que ocupa en una red de tipo relacional (sociedades solidaristas),
- la realización de los objetivos individuales se presenta de primordial importancia (sociedades individualistas) vs. los intereses de la colectividad importan más que los intereses personales (sociedades solidaristas),
- los miembros del grupo aparecen como autosuficientes (sociedades individualistas) vs. interdependientes (sociedades solidaristas) (Kerbrat-Orecchioni, 1994: 93-94; Gudykunst, 1989: 233-243)².

² Al analizar los actos votivos en griego moderno, Katsiki (2000: 93-112) proporciona un buen ejemplo de cómo el *ethos* solidaria puede manifestarse en la lengua. En Grecia, el esquema comunicativo al que obedece el acto de felicitaciones rompe, al menos parcialmente, con el arquetipo del intercambio votivo donde un *yo* individual se dirige a un

4. Los chinos y los alemanes en casa de unos amigos belgas o acerca de los cuestionamientos metodológicos

La delimitación del *ethos* comunicativo, tarea de la cual se encarga la corriente conocida como análisis conversacional (*conversation analysis*) junto con la pragmática contrastiva y la etnografía del habla, no está libre de varios problemas de índole metodológica. Al comentar el origen de la noción, me refería al desplazamiento que se produjo en la manera de abordar el *ethos*: en retórica se trataba de un concepto vinculado básicamente con la esfera individual del uso del lenguaje, la pragmática moderna, por su parte, asocia el *ethos* comunicativo con lo colectivo o, en otros términos, con lo que comparten las comunidades de habla sometidas al análisis. Conviene notar, no obstante, que lo individual y lo colectivo no deberían situarse, en este caso, en dos polos opuestos dado que la definición del *ethos* comunicativo puede llevarse a cabo tan sólo a través de la observación de los comportamientos individuales (K e r b r a t - O r e c c h i o n i (2005: 303) subraya que son siempre los individuos los que por su comportamiento confirman y consolidan los valores del grupo, dando al mismo tiempo pruebas de su adhesión a dichos valores). El problema que se plantea, de todos modos, concierne la delimitación de los grupos cuyo perfil pretendemos describir. Se trata, pues, de la cuestión de la homogeneidad de las *speech communities* que deberían compartir tanto la lengua como las normas comunicativas (estas últimas pueden ser determinadas solamente a lo largo de la descripción analítica, así pues, parece que estamos exigiendo, al menos si tendemos a alcanzar una especie de ideal metodológico, que se disponga en el punto de salida de los datos que deberían constituir también la culminación del proceso de investigación). No faltan posturas de acuerdo con las que existen *áreas culturales* suficientemente homogéneas como para hablar de su *ethos* comunicativo compartido, B o l l i n g e r & H o f s t e d e (1987: 167–170) enumeran, entre otros, Hispanoamérica, el Sureste asiático, los países árabes, los países anglosajones o los países escandinavos. El riesgo de extender demasiado las

tú también individual. Es así, porque abundan casos en los que el destinatario de las felicitaciones es el locutor y, al mismo tiempo, una tercera persona ausente de la situación comunicativa. Así pues, en una ocasión privada, no resulta nada raro dirigir una felicitación a los *aliados* del interlocutor o tratarlo a él y a sus parientes o amigos como un todo inseparable (*xronia sas pola: muchos años a vosotras*). Lo que sobresale en la formulación votiva en griego es la adhesión a un grupo, una familia, una sociedad.

unidades objeto del análisis puede conducir, sin embargo, a unas generalizaciones o simplificaciones excesivas (parece obvio que por muchos motivos de índole social, cultural o histórica, los estadounidenses y los británicos no coincidirán en todos los rasgos de tipo etológico, la misma observación sería válida si evocáramos, por ejemplo, a los mexicanos y a los españoles).

La observación de unos intercambios comunicativos reales que en su escala micro se llevan a cabo en el nivel individual debería conducir a la delimitación de ciertas normas, reglas y preferencias colectivas interpretables en el nivel más global. La dirrecionalidad *micro*→*macro* viene, además, completada por la que en terminología de Kerbrat-Orecchioni (2005: 304) viene identificada como *superficial*→*más profundo*. En el nivel más básico (y más superficial) del análisis pueden atenderse unos hechos aislados que, desde el punto de vista sociocultural, parecen pertinentes: palabras clave, tratamientos, actos de habla, comportamientos proxémicos, fórmulas ritualizadas, etc. El estudio de todos estos elementos puede proporcionar pistas sobre el ethos de una comunidad dada. El paso siguiente debería llevar a la formulación de una hipótesis más elaborada acerca del tipo del ethos que representa(n) la(s) sociedad(es) a la(s) que nos dedicamos. Si los elementos sometidos al análisis pueden ser, también en este caso, de naturaleza muy diversa (uso (a)simétrico de fórmulas de saludo, distribución de turnos, funcionamiento de los apelativos y de los honoríficos, formulación más o menos directa de los actos de habla, distribución del espacio, ...), la labor interpretativa debería ir dirigida hacia la búsqueda de una significación común entre los taxemas repertoriados. Utilizando los términos de Wierzbicka (1991: 282), podríamos afirmar que esta segunda etapa equivale a la búsqueda de *networks of conspiracies*³, permitiendo una delimitación del ethos más consolidada así como la demarcación de un estilo interaccional dominante.

En sus acercamientos al ethos comunicativo, los pragmalingüistas optan a menudo por un enfoque contrastivo. Comparando, por ejemplo, el funcionamiento y las condiciones de uso de diferentes actos de habla, los investigadores intentan satisfacer el principio de *equivalencia situacional* (al proponerse la comparación de ethnolectos, conviene primero encontrar situaciones equivalentes, una tarea nada sencilla si nos damos cuenta de que

³ Recordemos la tesis según la que distintos comportamientos comunicativos de una *speech community* obedecen a una coherencia profunda, formando un sistema integrado donde las partes mantienen entre sí relaciones de interdependencia.

una situación objetivamente equivalente puede tener una significación social bastante divergente [el hecho de pedir fuego en la calle puede interpretarse diferentemente en distintas culturas]). Los planteamientos de corte comparativo son típicos de los estudios sobre la comunicación intercultural. El llamado método de tres *corpora* constituye aquí una especie de patrón metodológico. Así pues, si pretendemos proceder al estudio contrastivo del funcionamiento de las conversaciones en chino y en alemán, deberíamos disponer de corpus 1 constituido por las conversaciones entre chinos, de corpus 2 formado por las conversaciones entre alemanes y de corpus 3 de conversaciones entre chinos y alemanes (muestra de una auténtica comunicación intercultural). Queda todavía por debatir el problema de la interpretación de los datos recogidos. Al recurrir a conceptos tales como *imagen (face)*, *formulación directa/indirecta*, *distancia*, *imposición verbal* o *cortesía verbal*⁴, conviene tener muy presente que todos ellos, junto con otras nociones que suelen utilizarse en la explicación de fenómenos comunicativos, se presentan como marcados, recobrando significaciones diferentes en distintas culturas. Resulta un tanto difícil imaginar que un investigador llegue a librarse de su propio código cultural (aunque muchos etnógrafos del habla lo están postulando), pero a mi modo de ver, este último debería constituir un elemento adscrito al marco de un *etnocentrismo ilustrado*, sirviendo de punto de referencia, de un peculiar *tertium comparationis* y no como base de juicios valorativos.

El problema siguiente concierne la relación entre la denominada *cortesía codificada* y la *cortesía estratégica*. He señalado que la formulación de hipótesis interpretativas acerca del *ethos* comunicativo de una comunidad dada se basa siempre en una observación minuciosa de unos intercambios verbales reales. Aquello supondría prestar una especial atención a las variables de tipo sociolingüístico que intervienen en todo tipo de actos comunicativos. Los parámetros tales como edad, sexo, clase social, grado de conocimiento o familiaridad entre los interlocutores, la dimensión de jerarquía, junto con otros condicionamientos situacionales serían primordiales para cualquier intento de índole explicativa, dando por entender que es básica-

⁴ La cortesía aparece como universal y no universal a la vez. Es universal puesto que en todas las sociedades humanas interviene en el nivel de la relación interpersonal contribuyendo a mantener un estado de relativa estabilidad y armonía. No es universal, en la medida en que sus formas y sus condiciones de aplicación varían sensiblemente de una sociedad a otra (Kerbarat - Orecchioni, 2004: 39-41).

mente la cortesía estratégica la que determina la conducta de los interlocutores. La definición del *ethos*, arraigada sin lugar a dudas en la práctica pragmática, aspira, sin embargo, a demostrar que la llamada cortesía codificada, convencionalizada, también se hace operativa en los intercambios verbales. Los comportamientos lingüísticos que suelen valorarse en términos sociales deberían valorarse de igual modo en términos culturales o etológicos. Así pues, para poner un ejemplo, el hecho de recurrir a determinados mecanismos de intensificación o de atenuación puede verse no solamente como una estrategia comunicativa puntual, sino también como una actuación que reproduce un patrón conversacional privilegiado por el *ethos* comunicativo de la comunidad analizada.

No faltan aquellos que consideran la delimitación del *ethos* comunicativo una tarea frustrante. La frustración se debe probablemente a la imposibilidad de reconstruirlo (para una cultura dada) bajo forma de un sistema global, homogéneo y coherente. Los estudios etológicos aparecerían, desde esta perspectiva, como conquista de lo imposible. Creo, no obstante, que con los planteamientos etológicos se ambiciona detectar grandes tendencias generales más bien que establecer unas conjunciones monolíticas capaces de dar cuenta de una vinculación directa y unívoca entre los códigos pragmáticos y los hechos de cultura. El riesgo radica siempre en una generalización excesiva, por una parte, o en un fragmentarismo que no va más allá de lo puramente anecdótico, por otra. Los posibles riesgos junto con las dificultades de orden metodológico no escasean pero el análisis de las tendencias que trascienden las variaciones sociolingüísticas internas puede resultar revelador no solamente para los lingüistas.

Referencias bibliográficas

- Baran M. (en prensa 1): „Jak zyskać sympatię Hiszpanów, czyli o werbalnych parametrach afektywności i powściągliwości w perspektywie komunikacji międzykulturowej”, en: *Język trzeciego tysiąclecia/2006*. Kraków, Krakowskie Towarzystwo Popularyzowania Wiedzy o Komunikacji Językowej TER-TIUM.
- Baran M. (en prensa 2): „¡Hombre, fíjate tú! Los vocativos gramaticalizados: la dinámica interactiva y el principio de tensividad/emotividad”, en: *Lis y o v á O*. (dir.): *Actas del I Seminario de Hispanística*. Prešov, Prešovska Univerzita.

- Bollinger D., Hofstede G. (1987): *Les différences culturelles dans le management*. Paris, Les éditions d'Organisation.
- Brown P. & Levinson S. (1987): *Politeness. Some Universals in Language Use*. Cambridge, CUP.
- Gudykunst W.B. (1989): «Cultural Variability in Ethnolinguistic Identity», en: Ting-Toomey S., Korzeny F. (eds.): *Language, communication, and culture. Current directions*. Newbury Park, Sage, págs. 223–243.
- Hernández Sacristán C. (1999): *Culturas y acción comunicativa. Introducción a la pragmática intercultural*. Barcelona, Ediciones Octaedro.
- Katsiki S. (2000): «L'échange votif en français et en grec: l'exemple de la fête du nom», en: Traverso V. (ed.): *Perspectives culturelles sur l'interaction*. Lyon, PUL, págs. 93–112.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2005): *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni C. (2004): «¿Es universal la cortesía?», en: Bravo D., Briz A. (eds.): *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español*. Barcelona, Ariel, págs. 39–53.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1994): *Les interactions verbales*. Tome III. Paris, Armand Colin.
- Lebra T.S. (1982): *Japanese Patterns of Behavior*. Honolulu, Univ. of Hawaii Press.
- Maine D. (2002): «Problèmes d'éthos», *Pratiques*, 113–114, págs. 55–67.
- Miquel L. (2004): «Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español», *redELE*, no.2: <http://www.mec.es/redele/revisita2/miquel.shtml> (12-09-2005).
- Traverso V. (2002): «Eléments pour une discussion. Contribution au symposium «Variations culturelles dans les comportements communicatifs»», en: Kerbrat-Orecchioni C., Traverso V. (dirs.): *Actes du VIII Congrès de l'ARIC*, <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric/Actes.htm#T> (18-07-2004)
- Wierzbicka A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics. The Semantics of Human Interaction*. Berlin/New York, Mouton de Gruyter.
- Wierzbicka A. (1985): «Different cultures, different languages, different speech acts. Polish vs English», *Journal of Pragmatics*, 9–2/3, págs. 145–178.

Beata Brzozowska-Zburzyńska¹
Universidad Maria Curie-Skłodowska
Lublin, Polonia

La conceptualización del tiempo en algunas expresiones temporales deícticas en español

Abstract

Time is one of the basic dominions of the human knowledge and, at the same time, one of the most complicated when it comes to its conceptualization and expression. We can't perceive it through our senses, therefore, we have to imagine it in a certain way and use other basic dominions in order to describe it metaphorically. In this study we want to present some deictic time expressions in Spanish as well as explain some of the metaphors that the Spanish speakers use referring to time.

Key words

Deictic time expressions – Temporals metaphors

El tiempo es uno de los dominios básicos del saber humano y al mismo tiempo uno de los más complicados a la hora de conceptualizarlo. Con este trabajo queremos iniciar una reflexión sobre, cómo los hispanohablantes conceptualizan y expresan el tiempo para luego poder presentar las expresiones temporales deícticas que ellos usan cuando se refieren al tiempo.

¹ Becaria de la Agencia Española de la Cooperación Internacional en la convocatoria 2005/2006. La beca fue otorgada para realizar una estancia de investigación en la Biblioteca Nacional de Madrid y este artículo forma parte de un proyecto de investigación que se está desarrollando gracias a esta beca.

El espacio y el tiempo son nociones básicas para toda la experiencia humana. Como afirma Kant son dos formas puras de la intuición sensible que existen *a priori* pero que al mismo tiempo son condiciones necesarias de todo el conocimiento empírico y todos los objetos de experiencia (C i f u e n t e s, 1989: 31). Así, todos los fenómenos exteriores se nos presentan en un espacio y todos los fenómenos internos en un tiempo. Además Cifuentes observa que (C i f u e n t e s, 1989: 32):

toda representación, sea interna o externa, se da dentro de un sujeto y éste, en su experiencia interior, está determinado por el tiempo [...] resulta entonces que el tiempo constituye, además, una condición *a priori* de todos los fenómenos en general.

En las culturas primitivas el tiempo no se entendía como autónomo frente al espacio, sino que ambos constituían un conjunto inseparable. De todas formas parece ser que es una experiencia primaria que comparten todas las culturas (H u r t a d o, 2002: 35):

[...] tiempo y espacio forman un continuo indiferenciado donde el espacio no puede concebirse sin el tiempo. [...] la experiencia primaria del hombre tiene por teatro exclusivamente el continuo espacio-tiempo y nunca el espacio o el tiempo separados.

En los tiempos modernos la situación ha cambiado mucho. El hombre posee instrumentos para captar el tiempo y medirlo exactamente, dividiéndolo en intervalos iguales, por lo que cuando se refiere a acontecimientos que tienen lugar en el tiempo, los representa de manera precisa, utilizando nociones tales como: *segundo, minuto, hora, fechas del calendario*. Así, el tiempo depende cada vez menos de los fenómenos naturales que ocurren y cada vez más de los instrumentos que utilizamos los humanos para medirlo. Por este motivo actualmente las nociones de tiempo y espacio han adquirido un grado de autonomía tan fuerte que se pueden analizar de modo independiente (G u r e v i t c h, 1975: 261).

Mientras que el espacio es perceptible, tiene sus dimensiones y características físicas claras, el tiempo es todo lo contrario. No lo podemos percibir porque no disponemos de órganos o sentidos específicos que nos permitan detectar el flujo del tiempo (P i l e c k a, 1997: 223). Tampoco somos capaces de definirlo de modo inequívoco. Es un problema que está preocupando

a los pensadores desde la antigüedad. Varios fueron los filósofos que intentaron aproximarse a la respuesta sobre lo que era el tiempo, pero nadie consiguió encontrar una respuesta satisfactoria. Y es que esta tarea no es nada fácil. Primero porque incluso en el marco de las ciencias exactas el problema del tiempo constituye un tema totalmente abierto. Hasta hoy en día no se ha encontrado ninguna hipótesis definitiva a la que los filósofos o los lingüistas puedan recurrir. Como no existe una definición establecida de lo que significa el término *tiempo* tampoco es posible decidir si la lengua expresa el tiempo o bien si se refiere al tiempo (R o k o s z o w a, 1989: 13–14).

Sin embargo, aunque tenemos dificultades a la hora de buscar una definición adecuada del término *tiempo*, nos referimos a él y lo expresamos por el lenguaje. Esto es posible gracias a los procedimientos metafóricos que nos permiten recurrir a dominios menos complicados desde el punto de vista conceptual para representar relaciones temporales.

En los trabajos que hemos realizado hasta ahora, explicábamos sobre todo el funcionamiento semántico de los elementos espaciales. Vimos que algunos de estos elementos tenían extensiones temporales, como algunas de las preposiciones: *sobre, bajo, en*, adverbios deícticos espaciales: *aquí, ahí, allí* o adjetivos: *anterior, posterior* (cf. B r z o z o w s k a, 2004; 2005). Llegamos entonces a la conclusión de que el espacio era anterior al tiempo por varios motivos. Primero, porque es posible percibirlo e indicar sus características. Tiene sus dimensiones físicamente objetivas y es mucho más fácil representarlo. Segundo, porque en el proceso de la adquisición de su idioma, los niños aprenden primero y con bastante facilidad expresiones espaciales. Las expresiones temporales las adquieren muy tarde e incluso entonces tienen problemas para identificar términos como: *hoy, mañana, antes, después*. Además, como observa S t a m m e r j o h a n n (1997: 99) la vida diaria también confirma esta prioridad de términos espaciales: “pour un rendez-vous une montre inexacte est normalement moins grave qu’une adresse inexacte”.

Según la teoría cognitivista, la metáfora y la metonimia son procedimientos fundamentales que nos ayudan a formar nuestro sistema conceptual ordinario. Este sistema conceptual refleja el modo de percibir el mundo y éste suele variar según las culturas y entornos socio-lingüísticos. Por este motivo encontramos metáforas diferentes para hablar del tiempo si comparamos culturas distintas. Sin embargo la manera de proceder es la misma. La metáfora establece una correspondencia entre elementos pertenecientes a dos dominios diferentes. Uno de ellos funciona como dominio-base y el otro como dominio-meta.

La relación que se establece entre estos dominios es unidireccional, lo que significa que el concepto perteneciente al dominio meta se define en términos del dominio-base pero no a la inversa (P i l e c k a, 1997: 221–222).

En la antropología se habla de tres maneras principales de entender y presentar el tiempo en las culturas:

1. tiempo entendido como cíclico;
2. tiempo lineal;
3. tiempo estacionario entendido como duración (R o k o s z o w a, 1989: 14).

En la primera se trata de un tiempo que se repite. Puede ser entendido como infinito y cerrado y entonces se presenta simbólicamente como un círculo o puede ser entendido como infinito pero abierto y entonces se representa con el símbolo de una espiral.

Veamos primero la metáfora del círculo (B e r i a i n, 2001: 111):

Según esta metáfora el tiempo es percibido y vivido como una renovación cíclica de todas las cosas, desplegándose según una ley dispensada por un evento primordial y atemporal que se repite en acontecimientos visibles con arreglo a un ritmo regular de aparición y desaparición.

Esta metáfora la utilizaban y siguen utilizando varias culturas, en varias épocas y es porque, en todas ellas, se ve una relación muy fuerte con los ritmos de la naturaleza. Es interesante, por ejemplo, observar algunos ejemplos de expresiones utilizadas por los pueblos primitivos para expresar la duración del tiempo. En Madagascar, para indicar un período de media hora, los habitantes hablan de la “cocción del arroz”, y utilizan la expresión “freir una langosta” para hablar de un momento. En general, además, los pueblos primitivos no suelen computar el tiempo, por lo que las nociones de *pasado*, *futuro* no se distinguen. Si quieren referirse a acciones pasadas, los hablantes de estas culturas, lo hacen en referencia a algún acontecimiento que consideran subjetivamente importante, p.ej. “cuando la barba de un individuo determinado era muy larga”, “antes de la cosecha”, etc. Tampoco computan las horas del día. Así que un día es diferentes tareas que se repiten. Hay tiempo para levantarse, tiempo de comer, de trabajar en el campo, etc. (B e r i a i n, 2001: 112–113). Si nos fijamos en el modo de entender el tiempo que presentan los niños, estos se comportan como los hablantes de los pueblos primitivos. Si alguien le dice a un niño de 4 años que algo pasará dentro de 2 días, no lo va a entender, pero si se le dice que será después de levantarse dos veces, lo entiende perfectamente.

La metáfora del círculo la vamos a encontrar también en algunas expresiones españolas. Por ejemplo, como afirman Santos, Espinosa (1996: 89), la palabra *año* viene de *annus* y expresa la idea de regresar al punto inicial, es decir formar un círculo.

La metáfora de la espiral se puede ver, por ejemplo, en el pensamiento maya.

En esta perspectiva, no hay retorno al punto de partida; hay alejamiento y superposición [...]. El tiempo es la transformación incesante sin comienzo ni final específicos [...] (Hurtado, 2002: 74–75)

En la concepción lineal del tiempo, se entiende que es una realidad que se deja dividir en intervalos que se pueden representar como un segmento que forma parte de una línea recta horizontal. En el seno de la tradición judeo-cristiana nace una variante de esta concepción que es representada por una flecha y es que una línea recta no tiene límites, sin embargo la Biblia introduce nociones del Génesis y el Apocalipsis, que son el comienzo y el fin de la flecha del tiempo (Beriaín, 2001: 119).

Después de esta introducción al problema de la temporalidad como concepto básico de la experiencia humana y después de apuntar algunos aspectos relacionados con la visión del tiempo que pueden presentar las diversas culturas, queremos pasar ahora al estudio de las expresiones temporales españolas.

Como afirman Santos y Espinosa (1996: 85) en castellano hay “[...] al menos, dos posibilidades básicas de concebir y expresar nuestra experiencia del tiempo [...]”

Las dos posibilidades de las que hablan los autores, se reflejan en algunas expresiones temporales españolas. En la primera perspectiva el tiempo se concibe como una entidad que se mueve. El sujeto hablante se percibe como si estuviera de pie con la mirada dirigida hacia los acontecimientos que se le acercan. Así, el tiempo llega al lugar donde está el hablante y se va hacia atrás, hacia el pasado. Esta posibilidad de ver el tiempo se expresa, por ejemplo, en las expresiones antiguas: *el mes saliente/el mes entrante*, pero también en las expresiones contemporáneas, tales como:

(1) *Llegará un momento*

(2) *El año que viene*²

(3) *Hay que encarar el futuro*

En la segunda perspectiva que describen Santos y Espinosa (1996: 87-89) el pasado y el futuro no se mueven. En cuanto al presente, podemos entenderlo, de nuevo, de dos maneras. En la primera posibilidad estamos situados en el presente y nos desplazamos en dirección a los acontecimientos futuros, p.ej.:

(4) *Nos aproximamos al verano*

(5) *Pasamos un mes de vacaciones*

(6) *Nos quedamos durante unas horas*

En la segunda posibilidad, el presente se desplaza hacia el futuro y el hablante lo hace también pero de modo independiente. Así nacen expresiones tales como:

(7) *Luchar contra el tiempo*

(8) *Llegar a tiempo*

(9) *Una carrera contra el tiempo*

En la concepción lineal del tiempo nos servimos de las reglas propias de la localización espacial. Podemos afirmar que la mayoría de las lenguas utilizan palabras formalmente emparentadas a las que se refieren al eje *delante* / *detrás* para representar las relaciones temporales. Hay idiomas en los que el mismo término significa tanto *delante* como *antes* y otro que significa *detrás* y *después*. Pero la conexión formal entre estos dos campos no siempre es transparente. En muchas lenguas solamente un término se extiende al campo temporal, por ej. en inglés es el término de anterioridad *front* que significa *before*; en hausa es el término *baya* (detrás) transferido al tiempo.

Sin embargo, no solamente la diferencia del idioma utilizado hace que se representen de diferente manera las relaciones temporales. Como ha observado Hill (1991: 200) muchos hablantes cultos utilizan el eje *izquierda* / *derecha* para representar el *antes* y el *después*. De sus trabajos viene la con-

² En algunas partes de España, por ejemplo Asturias, se sigue utilizando la expresión deíctica *la semana que entra*, lo mismo se puede observar en algunos hablantes latinoamericanos, por ejemplo en México.

clusión de que los individuos representan la orientación temporal según el eje que ellos utilizan, leyendo y escribiendo.

Santos y Espinosa (1996: 86) apuntan también la posibilidad de recurrir al eje vertical para hablar del pasado y del futuro. Afirman después de Bettini que ya en latín los términos *supra* e *infra* podían significar el tiempo pasado y futuro, respectivamente. Así es posible formar enunciados tales como:

(10) *Subir a épocas remotas*

(11) *En la baja Edad Media*

Otra metáfora relacionada con el espacio es la metáfora que permite utilizar la preposición *en*, *dentro* en español. Estas preposiciones que en el espacio reflejan la interioridad, pueden utilizarse también para formar algunas situaciones temporales, por ejemplo:

(12) *Lo hizo en diez minutos.*

(13) *Voy dentro de dos días.*

El tiempo es considerado aquí como un contenedor: “espacio limitado atravesado por el objeto está puesto en correlación con el tiempo que el objeto necesita para atravesarlo” (Lakoff, Johnson, 1985: 51).

Las metáforas que utilizan los hispanohablantes no están relacionadas solamente con la linearidad del tiempo. Podemos observar también otras metáforas que motivan la aparición de algunas expresiones temporales. Según Hurtado (2002: 237–241), estas son algunas de las metáforas que utilizan los hispanohablantes:

- El tiempo es un vehículo: *El tiempo nos traerá novedades.*
- El tiempo es un maestro: *El tiempo le enseñará lo que cuesta tener algo.*
- El tiempo es un juez: *El tiempo juzgará sus acciones.*
- El tiempo es un remedio: *Sólo el tiempo curará las heridas.*
- El tiempo es fortuna, riqueza: *No gastes el tiempo.*

Veamos ahora algunas consideraciones sobre lo que son los deícticos temporales y cómo se presenta el sistema de los deícticos españoles.

En el Diccionario de lingüística moderna (Varó, Martínez, 1997: 163) la deíxis se define del modo siguiente:

Se usa el término *deíxis* para designar la codificación en los enunciados de los datos referidos al contexto situacional, es decir, del lugar, tiempo y participantes. Así, enunciados como el citado por Levinson (1983) del supuesto mensaje hallado dentro de una botella «Nos vemos aquí dentro de un año con un palo así de grande» serían imposibles de descodificar, pues nos falta la referencia del contexto.

Los elementos lingüísticos que sirven para relacionar el enunciado con la situación enunciativa se llaman deícticos. Son palabras o expresiones cuya significación es estable, sin embargo cambia su referente según el contexto. Así las palabras como *aquí*, *dentro de un año*, *así* siempre significan lo mismo, pero en situaciones diferentes se refieren a lugares, momentos y modos diversos.

Cada lengua dispone de una serie de elementos que funcionan como deícticos. Entre estos elementos encontramos los pronombres personales, los demostrativos, los posesivos, algunos adverbios de lugar y de tiempo y las fórmulas de cortesía.

Lo que nos ocupa en este trabajo son los deícticos temporales que desde el punto de vista formal, son diferentes adverbios temporales, como: *ahora*, *entonces*, *antes*, *después*, *enseguida*, *siempre*, *nunca*, *antaño*, *pronto*; pero también elementos complejos como: *no hace mucho*, *en un futuro próximo*, *en un futuro lejano*. Además existen deícticos que reflejan las medidas temporales que la humanidad ha establecido para sus necesidades. La medida más frecuente es el día de 24 horas, por lo que en español encontramos deícticos que se refieren a la noción del día, que son *hoy*, *ayer*, *anteayer*, *mañana*, *pasado mañana* pero también las nociones relacionadas con las unidades del calendario.

Como afirman A.M. Burdach et al. (1985: 168) los elementos compuestos se encuentran en un proceso de deictización, es decir que todavía no son deícticos lexicalizados pero funcionan como tales, especializándose para la referencia deíctica. De todas formas si vemos más de cerca algunos de los deícticos temporales simples, podemos observar que vienen de expresiones complejas que pasaron por el proceso de deictización, como por ejemplo: *ahora* = *a* + *hora*, *enseguida* = *en* + *seguida*, etc. En estas expresiones complejas participan diferentes preposiciones. A continuación vamos a presentar la clasificación de las expresiones complejas de tiempo que presentó Camprubi (1999 : 68-80), teniendo en cuenta la preposición que sirvió para su

formación. El autor compara estas expresiones prepositivas en tres lenguas románicas. Nosotros presentaremos solamente los resultados españoles:

- expresiones sin preposición, p.ej.: *el dos de febrero, la semana pasada, el mes que viene*;
- con la preposición *a*, p.ej.: *a las 10 horas, al principio, a mediados de, al mismo tiempo*;
- con la preposición *en*, p.ej.: *en este momento, en el mes de, en el siglo, en dos horas*;
- con la preposición *durante*, p.ej.: *durante las vacaciones, durante el viaje*;
- la preposición *por*, p.ej.: *por Navidad, por la tarde, por los años treinta*;
- con la preposición *para*, p.ej.: *para mañana, para la cena, para la tarde*.

Con estas consideraciones formales sobre las fórmulas que funcionan en español como elementos temporales deícticos y no deícticos terminamos nuestra presentación. Lo que pretendíamos era, en primer lugar, dar cuenta de algunas cuestiones relacionadas con la noción del *tiempo* que nos gustaría desarrollar en el futuro. Además, con esta pequeña introducción queremos abrir un estudio más detallado y más amplio sobre las expresiones temporales deícticas y completarlo con una reflexión de orden comparativo.

Referencias bibliográficas

- Beriaín J. (2001): “Metáforas e iconografías del tiempo”, en Azcona, J. (dir.): *Tiempo y culturas*. San Sebastián, Universidad del País Vasco, págs. 105–178.
- Brzozowska-Zburzyńska B. (2005): “Las preposiciones *sobre* y *bajo* como marcadores de la localización espacial y temporal”, en prensa.
- Brzozowska-Zburzyńska B. (2004): *L'analyse contrastive de certains marqueurs de localisation spatio-temporelle (adjectifs, adverbess, prépositions) en français et en espagnol*. Tesis doctoral, Lublin, Universidad Maria Curie-Skłodowska.
- Burdach A.M., Cartes A., Moreno P., Rocca N. (1985): “Algunas consideraciones en torno a los adverbios deícticos temporales en inglés y español”, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 23, págs. 163–173.
- Camprubi M. (1999): *Question de linguistique romane contrastive : espagnol, catalan, français*. Toulouse, PU de Mirail.
- Cifuentes Honrubia J.L. (1989): *Lengua y espacio. Introducción al problema de la deixis en español*. Alicante, Universidad de Alicante.
- Gurevitch A.Y. (1975): “El tiempo como problema de historia cultural”, en: Rcoeur R., Larre C., allí: *Las culturas y el tiempo*. París, UNESCO, trad.

- Sánchez - Bravo A. (1979), Salamanca, Ediciones Sígueme, págs. 260–281.
- Hill C. (1991): “Recherches interlinguistiques en orientation spatiale”, *Communications* 53, págs. 171–208.
- Hurtado de Mendoza W. (2002): *Pragmática de la cultura y la lengua quechua*. Quito, Abyala-Yala.
- Lakoff, G., Johnson M. (1985): *Les métaphores dans la vie quotidienne*. Paris, Éditions de Minuit.
- Pilecka E. (1997): “Transfert métaphorique ESPACE-TEMPS en français et en polonais”, en: Bogacki K., Giermak - Zielińska T. (eds.): *Espace et temps dans les langues romanes et slaves. Actes du 8eme Colloque de Linguistique Romane et Slave de Varsovie*, Varsovia, Institut de Philologie Romane de l’Université de Varsovie, págs. 219–236.
- Rokoszowa J. (1989): *Czas a język. O asymetrii reguł językowych*. Kraków, Uniwersytet Jagielloński.
- Santos Domínguez L.A., Espinosa Elorza R.M. (1996): *Manual de semántica histórica*. Madrid, Síntesis.
- Stammerjohann H. (1997): “De l’espace au temps: Étymologiques”, en: Bogacki K., Giermak - Zielińska T. (eds.): *Espace et temps dans les langues romanes et slaves. Actes du 8eme Colloque de Linguistique Romane et Slave de Varsovie*, Varsovia, Institut de Philologie Romane de l’Université de Varsovie, págs. 99–110.

Ivo Buzek
Universidad de Ostrava
Ostrava, República Checa

Piratas, bucaneros y filibusteros de la lexicografía española: el caso de los diccionarios de *caló*

Abstract

The paper deals with piracy in Spanish Gypsy dialect dictionaries. Unfortunately, lexicographical piracy has always been a usual habit in this area, since its very beginning in the 19th century until today. The paper sets out commenting on the first glossary (B o r r o w, 1841) and presenting data that questions its originality, mainly through comparison with other unknown and unedited 18th and early 19th century glossaries. It continues comparing chronologically other 19th century *caló* dictionaries, describing the degree of copying between them. Surprisingly, the most flagrant cases of piracy took place during the 2nd half of 20th century. There are several dictionaries completely identical, including the typography. The analysis ends with a commentary of the last *caló* dictionary (D u v a l, 2003) which finally seems to break with the “piracy tradition”, applying rather an investigative and creative approach.

Key words

Historical lexicography – Lexicographical piracy – Spanish Gypsy dialect *caló*

1. Introducción

No es nada revelador que en realidad, son muy pocos los diccionarios que se han hecho completamente de nueva planta. En el área de la lengua española, aparte del monumental *Diccionario de Autoridades*¹ (1726-1739) de la entonces recién fundada Real Academia Española (1713), existe solamente el *Diccionario del español actual* de M. S e c o, G. R a m o s y O. A n - d r é s (1999). Todos los demás diccionarios, incluidos los repertorios más conocidos y célebres por lo acertado y práctico que son, p. ej. el *Diccionario de uso de español* de M. M o l i n e r (1966-1967)², el *Diccionario general ilustrado de la lengua española* (1987)³, el *Diccionario Salamanca* (1996), el *Clave* (1997) o el *Lema* (2001) – por mencionar solamente los más notorios y los más frecuentemente consultados en actualidad – acuden a repertorios publicados con anterioridad, generalmente a la actual edición del diccionario académico⁴.

Cómo luego utilizan los diccionarios modernos del español las fuentes secundarias es otro tema y no queremos entrar aquí y ahora en este área. Sin embargo, esperamos que hoy ya no ocurran situaciones tan esperpénticas y hasta escalofriantes como aquellas que denuncia D. M e s s n e r (2002) en el caso de los diccionarios modernos del portugués.

2. El contexto histórico-lexicográfico

Los primeros diccionarios del dialecto gitano-español, el *caló*, se publican en el siglo XIX y, por lo tanto, no nos queda más remedio que insertar

¹ Pero este criterio de originalidad se cumple, de hecho, solo parcialmente, ya que la Academia acudió también a otros repertorios anteriores, como el *Tesoro de la lengua castellana* de Sebastián de Covarrubias (1611) o el *Vocabulario de Germanía* de Juan Hidalgo (1609) (R u h s t a l l e r, 2003: 241).

² Citamos aquí la primera edición. La segunda edición de 1998 rompe el esquema de familias de palabras.

³ Citamos la edición a cargo de M. Alvar Ezquerro. La primera edición del DGILE es de 1945.

⁴ Nos estamos refiriendo tan solo a los diccionarios editados en España, dejando aparte el concepto de diccionarios diferenciales e integrales y su proyección en elaboraciones de repertorios de variantes latinoamericanas del español (C a m p o s S o u t o, P é r e z P a s - c u a l, 2003: 66-67).

aquí una breve nota sobre el estado de la lexicografía española no académica en aquel período.

El siglo XIX fue la “época dorada” de la piratería lexicográfica. Los redactores de antaño “saqueaban” la macroestructura del diccionario académico, a veces la nomenclatura entera (A z o r í n F e r n á n d e z, 2001: 229), añadiendo a la vez todos los arcaísmos que la propia Academia había eliminado en las nuevas ediciones de su diccionario. Además, recogían también numerosos tecnicismos y entradas de carácter enciclopédico (M a r t í n e z M a r í n, 2000: 67; A z o r í n F e r n á n d e z, 2001: 247; G a r c í a P l a t e r r o, 2003: 267). Por si fuera poco, también se plagiaban entre ellos sin piedad (A z o r í n F e r n á n d e z, 2001: 235; S e c o, 2003: 300–301).

Teniendo en cuenta que la piratería lexicográfica era por entonces un hecho normal y corriente, no sorprende que los demás inventarios léxicos, entre ellos los del *caló*, siguieran el mismo camino.

3. El *caló* y sus diccionarios

Cuando aparecieron los primeros diccionarios de *caló*, el idioma gitano-español ya había entrado en fase de corrupción avanzada. Según se puede deducir de los documentos de aquella época, presentaba rasgos de pérdida absoluta de su sistema gramatical y su vocabulario estaba limitado a un par de campos léxicos muy reducidos (B u z e k, 2006a: 5; B u z e k, en prensa: 180).

Sorprende por ello que una lengua en vías de desaparición contara con unos repertorios de 3 ó 4 000 entradas que se suelen presentar como frutos de trabajo de campo o “estudios profundos y veraces” (L l o r e n s, 1991), y donde no faltan conceptos tan ajenos a la vida cotidiana como ‘armada naval’, ‘ejército de tierra’, ‘galápagos’ o ‘artículo’.

También hay que tener en cuenta que casi todos los autores de textos en *caló* y de sus diccionarios han sido, según dice M. T o r r i o n e (1993: 147), unos “filólogos de pandereta y entrada de sombra”, es decir, aficionados a la cultura gitana sin formación filológica ninguna.

Desde hace tiempo se sospecha que la historia de diccionarios de *caló* es ante todo una historia de piratería descarada. Ya varios autores (G ó m e z A l f a r o, 1997; G u t i é r r e z L ó p e z, 1996) se han dado cuenta de que estos inventarios a veces coinciden de manera sospechosa; incluso el primero de ellos, que creó de la nada un caudal impresionante de 2 500 palabras (B o r r o w, 1841).

4. Metodología usada

El propósito de este trabajo es averiguar si estamos, en el caso de la lexicografía del gitano-español, ante una situación de manejo de fuentes secundarias respetable o si, al contrario, tienen razón los investigadores que solamente se han aproximado a la problemática sin haberla estudiado a fondo y afirman que son casos de plagios vergonzosos.

Para nuestro propósito, hemos acudido al método cuantitativo que ha utilizado A. M^a B u e n o M o r a l e s (1995) para el análisis de los diccionarios decimonónicos de producción no académica. La doctoranda comparaba las primeras 500 entradas de la letra A de todos los repertorios del siglo XIX que logró localizar, lo que le permitió descubrir las “rutas de los piratas lexicográficos” de entonces, es decir, ver claramente quién copiaba a quién. Dado que Bueno Morales manejaba inventarios de unas 40 ó 50 000 entradas y nosotros de 3 ó 4 000, hemos reducido el número de lemas comparados a los primeros 50. Hemos estudiado los lemas desde A hasta Aj-.

5. Comparación y análisis de los diccionarios del *caló*

Antes de proceder a la comparación y el análisis de los repertorios gitano-españoles con el objeto de averiguar el grado de piratería diccionarística que presentan, es preciso ubicar todos aquellos diccionarios en su correspondiente eje temporal. A continuación presentamos un listado cronológicamente ordenado de los diccionarios del *caló* en cuestión:

- [S e n t m e n a t]: A d i e g o I.-X. (2002): *Un vocabulario español-gitano del Marqués de Sentmenat (1697–1762): edición y estudio lingüístico*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- [U s o z y R í o]: T o r r i o n e M. (1987): *Diccionario caló-castellano de don Luis Usoz y Río (un manuscrito del siglo XIX)*. Perpignan, Université de Perpignan.
- [C o n d e]: T o r r i o n e M. (1988): *Del dialecto caló y sus usuarios: la minoría gitana de España*. Tesis doctoral. Perpignan, Université de Perpignan.
- [B o r r o w]: B o r r o w G. (2002; 1841¹): *The Zincali, an account of the Gypsies of Spain*. Honolulu, University Press of the Pacific.
- [T r u j i l l o]: T r u j i l l o E. (1844): *Vocabulario del dialecto gitano*. Madrid, Imprenta de D. Enrique Trujillo.

- [Jiménez]: Jiménez A. (1853; 1846¹): *Vocabulario del dialecto gitano, con cerca de 3000 palabras y una relación exacta del carácter, procedencia, usos, costumbres, modo de vivir de esta gente en la mayor parte de las provincias de España, celebridad en las fiestas, nombres y apellidos más usuales, fisionomía y cuantos antecedentes se pueden tener de ellos, con varios rezos, cuentos, fábulas, versos, brindis, parte de la doctrina cristiana y ordenanza militar*. 2ª ed. Sevilla, Imprenta del Conciliador. [Ed. facsimilar: Valencia, Librerías París–Valencia, 1997]
- [Campuzano]: Campuzano R. (1848¹, 1851²): *Origen, uso y costumbres de los gitanos y diccionario de su dialecto. Con las voces equivalentes del castellano y sus definiciones*. Madrid, M.R. y Fonseca. [Eds. facsimilares de la de 1841: Madrid, Heliodoro Bibliofilia y Arte, 1980; Valladolid, Maxtor, 2004; ed. facsimilar de la de 1851: Valencia, Librerías París–Valencia, 2004]
- [D.A. de C.]: D.A. de C. (1851): *Diccionario de dialecto gitano. Origen y costumbres de los gitanos. Contiene más de 4500 voces con su correspondencia castellana y sus definiciones*. Barcelona, Imprenta Hispana.
- [Quindalé]: Quindalé F. (tb. Sales Mayo F.) (1870): *El gitanismo. Historia, costumbres y dialecto de los gitanos. Con un epítome de gramática gitana, primer estudio filológico publicado hasta el día, y un diccionario caló-castellano, que contiene, además de los significados, muchas frases ilustrativas de la acepción propia de las palabras dudosas*. Madrid, Librería de Victoriano Suárez. [Ed. facsimilar: Valencia, Librería París–Valencia, 1999]
- [Tineo-Rebolledo]: Tineo-Rebolledo J. (1909): *Diccionario gitano-español y español-gitano*. Barcelona-Buenos Aires, Maucci. [Ed. facsimilar: Cádiz, Universidad de Cádiz, 1988]
- [Pabanó]: Pabanó F.M. (1915): *Historia y costumbres de los gitanos. Colección de cuentos viejos y nuevos, dichos y timos graciosos, maldiciones y refranes netamente gitanos. Diccionario español-gitano-germanesco. Dialecto de los gitanos*. Barcelona, Montaner y Simón. [Ed. facsimilar: Madrid, Giner, 1980]
- [DHM]: Anónimo (1943): *Diccionario Hispánico Manual. Apéndice de germanías o jerga usada en España*. Barcelona, Hortas y Cía, págs. 2420-2431.
- [Dávila, Pérez]: Dávila B., Pérez B. (1943): *Apuntes del dialecto caló o gitano puro*. Madrid, Diana. [Ed. facsimilar: Cádiz, Universidad de Cádiz, 1991]

- [Moreno Castro, Reyes]: Moreno Castro P., Reyes J.C. (1981): *Diccionario gitano. Caló-español. Español-Caló*. Jaén, Gráficas Catena.
- [Anónimo]: Anónimo (¿199...?): *Diccionario gitano*. Inédito.
- [Llorens]: Llorens M^a. (1991): *Diccionario gitano. Sus costumbres*. Madrid, A.L. Mateos.
- [Sánchez Rodríguez]: Sánchez Rodríguez J.L. (1993): *Diccionario caló-español*. Madrid, Taller de Artes Gráficas del Consorcio Población Marginada.
- [González Caballero]: González Caballero A. (1998): *El Evangelio de San Lucas en caló: Embeo e Majaró Lucas chibado andré caló-romanó*. Córdoba, El Almendro.
- [Duvál]: Duvál D. (2003): *Penaró Calorrró Pre Siró Plasno Kurkó Chimulañi on Jesumbay / Diccionario gitano por el Hermano Domingo Gloria a Jesucristo*. Linares, Federación de Asociaciones Culturales Cristianas de Andalucía.

La lexicografía de caló se da por inaugurada con la obra del viajero inglés G. Borrow quien publicó su libro pionero *The Zincali* en 1841. Como ya se ha apuntado más arriba, incluye allí un impresionante compendio de unas 2 500 palabras que presenta como fruto de sus investigaciones de campo.

Sin embargo, ha habido investigadores posteriores que han dudado de la originalidad de sus estudios. Además, Borrow mismo apunta que sus informantes, un grupo de mujeres gitanas, tenían serios problemas en darle los equivalentes en caló de palabras españolas que él les pedía, por mucho que les obsequiara con copitas de vino dulce (Torrión, 1987: 3). Con aquel método poco riguroso difícilmente podía acumular todo el material.

La primera investigadora que logró dar con las fuentes calladas de Borrow fue M. Torrión quien descubrió y editó los materiales del historiador y orientalista J.A. Conde (1988) y L. Usoz y Río (1987). Incluso presenta unas cartas de Usoz y Río donde éste se queja de la actitud poco honesta del viajero inglés.

Torrión (1987) llevó a cabo una comparación pormenorizada de repertorios de Borrow y Usoz y Río y afirma que a lo largo de las dos obras, hay 868 unidades que coinciden, lo que disminuye considerablemente las aportaciones originales de Borrow.

Por razones histórico-políticas, la obra de J.A. Conde no llegó a ser conocida, y por lo tanto saqueada sin escrúpulos por autores posteriores. Si comparamos la obra de Conde con la de Usoz y Río y Borrow, vemos que

la coincidencia es mínima; dentro del corpus delimitado, se dan solamente dos voces comunes. Además, se notan diferencias formales. Se podría explicar según la decisión subjetiva del investigador de cómo transcribir las voces gitanas y también según el factor geográfico. Conde probablemente recogió su material en Cádiz; Usoz y Río en Madrid y Borrow en Madrid, Extremadura y Andalucía oriental (T o r r i o n e, 1988: 220, 235, 314).

Con el fin de corroborar la hipótesis de diferencias causadas por diferencias de transcripción de un idioma que carecía de forma escrita, como es el caso del caló, hemos incluido aquí también otro trabajo de campo: El glosario gitano-español de Marqués de Sentmenat, recogido a finales del siglo XVIII probablemente en Cataluña, y descubierto y editado en 2002 por I.X. Adiego. Dentro del corpus estudiado, no se da ninguna coincidencia.

Dado que todos aquellos repertorios aparentan ser estudios originales, editados en épocas y lugares diferentes, la forma de las voces gitanas debería presentar ciertas diferencias, igual que las definiciones. Sin embargo, la realidad es bien distinta.

5.1. Clasificación cronológica de los diccionarios del caló

Los diccionarios del caló se podrían dividir cronológicamente en siguientes grupos:

- 1º Los del siglo XVIII y principios del s. XIX (S e n t m e n a t; C o n d e; U s o z y R í o; B o r r o w)
- 2º Los de la primera mitad del siglo XIX (T r u j i l l o; J i m é n e z)
- 3º Los de la primera mitad del siglo XIX que recogen gran cantidad de voces de germanía (C a m p u z a n o; D.A. de C.)
- 4º Los de la segunda mitad del siglo XIX (Q u i n d a l é)
- 5º Los del principio del siglo XX (T i n e o - R e b o l l e d o; P a b a n ó)
- 6º Los de la segunda mitad del siglo XX (Dávila, Pérez; DHM; Moreno Castro, Reyes; Llorens; Sánchez Rodríguez; Anónimo)
- 7º Los del final del siglo XX y comienzos del s. XXI que rompen con la tradición pirata (González Caballero; Duval)

5.1.1. Los repertorios del siglo XVIII y principios del siglo XIX

Estos inventarios ya los hemos comentado más arriba. Se trata de estudios de campo, en principio independientes entre sí. La coincidencia entre

ellos es mínima y es muy probable, casi cierto, que estos autores no tenían constancia de otros semejantes trabajos. La única excepción es *Borrow* (1841) quien bebía de fuentes de *Usoz y Río* (*Torrione*, 1987: 16; *Gómez Alfaro*, 1997: 6).

5.1.2. Los repertorios de la primera mitad del siglo XIX

A partir de aquí se hace notar la influencia decisiva de los trabajos de *G. Borrow*. Llegaron a cobrar bastante fama y con ellos se da por inaugurada la lexicografía gitana en España. Lo que queda menos claro es si los demás autores de este período conocían sus trabajos mutuamente, ya que entre éstos, dentro del corpus estudiado, se dan notables diferencias.

Sobre *E. Trujillo* (1844) se dice que su única aportación es haber sido el primero compilador español de un diccionario del caló (*Gutiérrez López*, 1996: 79). Afirma *Gómez Alfaro* (1998a: 14) que “el hecho de que el libro se estampase en la ‘Imprenta de D. Enrique Trujillo’ parece presentar a este personaje como un impresor deseoso de servir con utilidad una evidente demanda popular”. Además, apunta este autor (*Gómez Alfaro*, 1998a: 14) que el prólogo del libro, carente de firma, es una mera reproducción de la ‘Noticia de la nación cingana o gitana’ del Padre Hervás.

M. Torrione (1987: 27) comenta que es muy probable que *Trujillo* desconocía los trabajos de *Borrow*. Sin embargo, nosotros en nuestro pequeño corpus hemos contado unas cuantas coincidencias, unos veinte casos, lo que nos lleva a opinar lo contrario.

A. Jiménez publicó la primera edición de su diccionario dos años después de *Trujillo* y según nuestra opinión es bastante probable que no tenía constancia de él. Hay más voces en común entre *Borrow* y *Trujillo* que entre *Trujillo* y *Jiménez*.

El inventario de *Trujillo* vio la luz en Madrid, el de *Jiménez* en Sevilla y por entonces las distancias se hacían más patentes. Además, eran libros de escasa difusión, difícil alcance y pequeñas tiradas.

Sin embargo, lo que queda patente es que sus seguidores sí que tenían constancia de ellos, y ante todo del diccionario de *Jiménez*, ya que éste vio una segunda edición en 1853.

5.1.3. Los repertorios de la primera mitad del siglo XIX que recogen gran cantidad de voces de germanía

En general, son obras que recogen el material de Borrow más el de Trujillo y Jiménez; el porcentaje de lemas compartidos es de hasta 90%.

Sin embargo, sorprende la gran cantidad de voces de la antigua germanía que figura allí como si de autóctono léxico gitano se tratara. En el corpus analizado, las voces claramente germanescas como abrazado ‘preso, encarcelado’ o acerrador ‘criado de justicia’, se dan solamente en aquellos repertorios y no pasan a los demás.

El primero de estos diccionarios en publicarse fue el de R. C a m p u z a n o (1848). Hay pocas diferencias entre este repertorio y el de D.A. de C. que se publicó tres años más tarde, pues es obvio que D.A. de C. copió a Campuzano.

Sin embargo, se ha planteado la pregunta de dónde sacó Campuzano todo aquel material. Se puede descartar cualquier aporte original que hubiera implicado una investigación de campo. Campuzano fue editor y escritor profesional, más bien comerciante que autor-investigador (G ó m e z A l f a r o, 1998a: 15; B u z e k, 2006b: 28) y no suena muy probable que hubiera hecho una investigación de campo entre la población gitana. G ó m e z A l f a r o (1998a: 15) sugiere que su fuente callada pudiera ser el libro de Grellmann (1783)⁵ pero esta hipótesis habría que comprobarla.

5.1.4. Los repertorios de la segunda mitad del siglo XIX

F. de Sales Mayo, o Q u i n d a l é (1870)⁶, aprovechó no solamente los trabajos de Borrow como ya se había hecho costumbre sino recogió también las nomenclaturas de sus antecesores, simplificando las definiciones enciclopédicas de R. Campuzano (B u z e k, 2006b: 30). A la vez, descartó la gran mayoría de voces germanescas recogidas por Campuzano y D.A. de C.

Dentro del corpus estudiado, sus aportaciones originales son derivados y formados a partir del “Epítome de gramática gitana” que precede el diccionario y que sigue a pie de letra el modelo de G. B o r r o w (1841).

⁵ Grellmann, H. M. G. (1783): *Historischer Versuch ubre die Ziguener*, Dessau und Leipzig.

⁶ ‘Quindalé’ significa ‘mayo’ en caló.

5.1.5. Los repertorios del principio del siglo XX

A principios del s. XX se solidifican los cimientos de naturaleza pirata de los diccionarios de caló. J. T i n e o - R e b o l l e d o (1909) en su extenso diccionario gitano-español y español-gitano recoge todo lo publicado hasta entonces enriqueciendo a la vez su obra con otras voces no documentadas hasta entonces cuya procedencia todavía no ha sido identificada. Pero dado el carácter compilatorio de estos repertorios nos inclinaremos más bien a una explicación de carácter creativo. Sin embargo, se hace notar que los demás diccionarios del siglo XX no son más que reproducciones de su inventario. La coincidencia de este diccionario con los demás del siglo XX es de hasta 95%.

F.M. P a b a n ó (1915)⁷ volvió a incorporar en su diccionario numerosas voces germanescas, y para que no haya lugar a confusiones, lo denominó “Diccionario español-gitano-germanesco”. Curiosamente, los autores posteriores se percataron del hecho y no volvieron a incluirlos. En la segunda mitad del siglo XX ya se ha hecho patente la diferencia entre caló, germanía y jerga carcelaria y no han vuelto a confundirse.

5.1.6 Los repertorios de la segunda mitad del siglo XX

El diccionario de B. D á v i l a y B. P é r e z (1943) en una obra transitoria. Se trata de una compilación unidireccional (español-caló) que fusionó y ordenó los repertorios de T i n e o - R e b o l l e d o (1909) y P a b a n ó (1915). La coincidencia es casi absoluta. Viene acompañada por un extenso compendio de gramática que atestigua la pérdida completa del sistema gramatical del caló⁸ y un largo listado de refranes, todos ellos calcos del español.

La sección del “Vocabulario caló-español y español-caló” del Diccionario Hispánico Manual (¿1941?) es una transcripción, sin más, del diccionario de T i n e o - R e b o l l e d o (1909), adornada con una transcripción más “calé”, es decir, con vocales finales acentuadas. Según G ó m e z A l f a r o (1998b: 18), aparte del diccionario de Tineo-Rebolledo se ha insertado allí también el Diccionario de argot español de L. B e s s e s (1905).

La misma situación se repite en los demás diccionarios del siglo XX que dan la sensación de ser una simple reimpresión del DHM. El caso extremo

⁷ Otro autor que se tradujo su apellido al caló. ‘Pabanó’ significa ‘manzano’.

⁸ Se siente más patente en el área de la conjugación verbal que es íntegramente española.

es el Diccionario caló-español de L l o r e n s (1991)⁹ y el Diccionario caló-español de S á n c h e z R o d r í g u e z (1993). Aparte de ser los dos una reimpresión a pie de letra del citado apartado del Diccionario Hispánico Manual, ni siquiera se han molestado en cambiar la tipografía. Estamos pues, ante un caso de lo más atrevido y descarado imposible de piratería lexicográfica, peor que durante la “época dorada” del siglo XIX.

El primer repertorio caló-español y español-caló hecho por gitanos, el de P. M o r e n o C a s t r o y J. C. R e y e s (1981) no difiere mucho de los demás diccionarios de caló de la época. Coincide en gran parte con los demás, atestiguando lo intuitivo: que el caló es un habla extraña incluso para los mismos integrantes de aquel colectivo. Aparte de ser glosado como una obra de arte y no de lingüística (G u t i é r r e z L ó p e z, 1996: 82), presenta un porcentaje desgraciadamente alto de faltas de ordenación alfabética, lo que dificulta la consulta.

Es muy poco lo que sabemos del autor anónimo del Diccionario gitano. Nos ha llegado en forma de un documento del MS Word anónimo de “un compañero de otro compañero” y no nos ha sido posible seguir sus pasos hasta dar con el autor. Lo único que se puede decir de esta obra es que mantiene la buena tradición pirata del siglo XX, aunque con ligeras diferencias. La datación cronológica es también difícil. El documento que manejamos ha sido elaborado probablemente en los años 90 del siglo XX o en los primeros años del siglo XXI. Pero no sabemos si ésta es también su fecha de composición o si es una versión informatizada de otro inventario.

5.1.7. Los repertorios del final del s. XX y comienzos del siglo XXI que rompen con la tradición pirata

Se trata de dos diccionarios, que se parecen más a los repertorios antiguos de los siglos XVIII o XIX que a los del siglo XX.

El “Vocabulario caló-español” de A. G o n z á l e z C a b a l l e r o (1998) debería pertenecer, en realidad, a los repertorios de la primera mitad del siglo XIX, dado que su versión del Evangelio de San Lucas en caló se basa en la versión decimonónica de G. B o r r o w (1837).

El último diccionario del que tenemos noticia es el Diccionario gitano por el Hermano Domingo Gloria a Jesucristo de D. D u v a l (2003). Fue pu-

⁹ El “estudio profundo y veraz”, escribe con descaro y cinismo la autora versátil de libros sobre bailes de salón, aromaterapia, cómo hacer amigos, cartas astrales, organizar fiestas o construir nuestros propios juguetes.

blicado por una asociación cristiana en Linares, y según nos han comunicado los representantes de este organismo, es fruto de trabajo de campo del autor. Presenta pocas coincidencias con los demás repertorios del siglo XX, lo que apoyaría las afirmaciones de los directores de la asociación. Sin embargo, dudamos que haya surgido “de la nada”. Dado el enfoque religioso de la organización es muy posible que haya tenido en cuenta los trabajos de G. Borrow (1837, 1841), A. González Caballero (1998) y quizás el de P. Moreno Castro y J.C. Reyes (1981), ya que dentro del corpus estudiado se dan tres vocablos en común que no se documentan en los demás repertorios.

6. Conclusión

Desgraciadamente, la investigación ha comprobado lo intuido desde hace décadas: la historia de los diccionarios del gitano-español es una historia del plagio que afecta a gran mayoría de los repertorios analizados. Los únicos autores honestos han sido los pioneros del área cuyas obras permanecieron inéditas hasta los finales del siglo XX.

No sorprende la piratería de los diccionarios del siglo XIX. Así fue la época. No existía la ley de protección de los derechos del autor y esto era la regla general.

Por otra parte, sí sorprende y desagrada la práctica generalizada del plagio, llevada hasta el límite, durante el siglo XX. Lo único que podemos hacer es seguir denunciándolo y esperar que un día se haga una investigación de campo que conducirá a elaborar un diccionario, aunque muy reducido, de los últimos restos del caló que quedan y que reflejará su estado real, sin ser otra copia de plagios centenarios.

Referencias bibliográficas

- Adiego I.-X. (2002): *Un vocabulario español-gitano del Marqués de Sentmenat (1697-1762): edición y estudio lingüístico*. Barcelona, Universitat de Barcelona.
- Alvar Ezquerro M. (dir.) (1987): *Diccionario general ilustrado de la lengua española*. Barcelona, Biblograf.
- Anónimo (1943): *Diccionario Hispánico Manual. Apéndice de germanías o jerga usada en España*. Barcelona, Hortas y Cía, págs. 2420–2431.

- Anónimo (¿199...?): *Diccionario gitano*. Inédito.
- Azorín Fernández D. (2004): *Los diccionarios del español en su perspectiva histórica*. 1ª reimpr. Alicante, Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- Battaner M^aP. (dir.) (2001): *Lema. Diccionario de la lengua española*. Barcelona, Vox-Spes.
- Borrow G. (2002; 1841¹): *The Zincali, an account of the Gypsies of Spain*. Honolulu, University Press of the Pacific.
- Bueno Morales A.M^a (1995): *La lexicografía monolingüe no académica del siglo XIX*. Tesis doctoral inédita. Málaga: Universidad de Málaga.
- Buzek I. (2006a): *La visión del gitano en la lexicografía española*. http://www.juntadeandalucia.es/cultura/bibliotecavirtualandalucia/consulta/resultados_autores.cmd?campo=idautor&idValor=5583
- Buzek I. (2006b): “Un lexicógrafo decimonónico español olvidado: Ramón Campuzano”, *Studia Romanistica*, 6, págs. 27–39.
- Buzek I. (en prensa): “O možných příčinách smrti jednoho jazyka: španělská varianta romštiny”, *RKJ*, XXXII, págs. 179–183.
- Campos Souto M., Pérez Pascual J.I. (2003): “El diccionario y otros productos lexicográficos”, en: Medina Guerra A.M^a (coord.), págs. 53–78.
- Campuzano R. (1848¹, 1851²): *Origen, uso y costumbres de los gitanos y diccionario de su dialecto. Con las voces equivalentes del castellano y sus definiciones*. Madrid, M.R. y Fonseca. [Eds. facsimilares de la de 1841: Madrid, Heliodoro Bibliofilia y Arte, 1980; Valladolid, Maxtor, 2004; ed. facsimilar de la de 1851: Valencia, Librerías París–Valencia, 2004]
- D.A. de C. (1851): *Diccionario de dialecto gitano. Origen y costumbres de los gitanos. Contiene más de 4500 voces con su correspondencia castellana y sus definiciones*. Barcelona, Imprenta Hispana.
- Dávila B., Pérez B. (1943): *Apuntes del dialecto caló o gitano puro*. Madrid, Diana. [Ed. facsimilar: Cádiz, Universidad de Cádiz, 1991]
- Duvál D. (2003): *Penaró Calorró Pre Siró Plasno Kurkó Chimuclañí on Jesumbay / Diccionario Gitano por el Hermano Domingo Gloria a Jesucristo*. Linares, Federación de Asociaciones Culturales Cristianas de Andalucía.
- Jiménez A. (1853): *Vocabulario del dialecto jitano, con cerca de 3000 palabras y una relacion esacta del carácter, procedencia, usos, costumbres, modo de vivir de esta jente en la mayor parte de las provincias de España, celebridad en las fiestas, nombres y apellidos mas usuales, fisionomia y cuantos antecedentes se pueden tener de ellos, con varios rezos, cuentos, fábulas, versos, brindis, parte de la doctrina cristiana y ordenanza militar*. 2ª ed. Sevilla, Imprenta del Conciliador. [Ed. facsimilar: Valencia, Librerías París–Valencia, 1997]
- García Platero J.M. (2003): “La lexicografía no académica en los siglos XVIII y XIX”, en: Medina Guerra A. M^a (coord.), págs. 263–280.
- Gómez Alfaro A. (1997): “Diccionarios de la lengua romaní (1)”, *Interface*, 28, págs. 3–7.

- Gómez Alfaro A. (1998a): "Diccionarios de la lengua romaní (2)", *Interface*, 29, págs. 14–16.
- Gómez Alfaro A. (1998b): "Diccionarios de la lengua romaní (3)", *Interface*, 30, págs. 18–20.
- González Caballero A. (1998): *El Evangelio de San Lucas en caló: Embeo e Majaró Lucas chibado andré caló-romanó*. Córdoba, El Almendro.
- Gutiérrez Cuadrado J. (dir.) (1996): *Diccionario Salamanca de la lengua española*. Madrid, Santilana.
- Gutiérrez López J. (1996): *Al encuentro con "A chipí callí"*. Inédito.
- Llorens M^aJ. (1991): *Diccionario gitano. Sus costumbres*. Madrid, A. L. Mateos.
- Maldonado C. (dir.) (1997): *Clave. Diccionario de uso del español actual*. Madrid, SM.
- Martínez Marín J. (2000): "La lexicografía monolingüe del español en el siglo XIX: la corriente no académica", en: Ahumada I. (ed.): *Cinco siglos de lexicografía del español. IV Seminario de Lexicografía Hispánica. Jaén, 17 al 19 de noviembre de 1999*. Jaén, Universidad de Jaén, págs. 63–77.
- Medina Guerra A.M^a (coord.): *Lexicografía española*. Barcelona, Ariel.
- Messner D. (2002): "Port.: *abarroado*, adj. Uma história sem fim?", en: Fuentes Morán M^aT, Werner R. (eds.): *Diccionarios: textos con pasado y futuro*. Frankfurt am Main/Madrid, Vervuert/Iberoamericana, págs. 49–63.
- Moliner M. (1966–1967): *Diccionario de uso de español*. Madrid, Gredos.
- Moreno Castro P, Reyes J.C. (1981): *Diccionario gitano. Caló-español. Español-Caló*. Jaén, Gráficas Catena.
- Pabanó F.M. (1915): *Historia y costumbres de los gitanos. Colección de cuentos viejos y nuevos, dichos y timos graciosos, maldiciones y refranes netamente gitanos. Diccionario español-gitano-germanesco. Dialecto de los gitanos*. Barcelona, Montaner y Simón. [Ed. facsimilar: Madrid, Giner, 1980]
- Quindalé F. (tb. Sales Mayo F.) (1870): *El gitanismo. Historia, costumbres y dialecto de los gitanos. Con un epitome de gramática gitana, primer estudio filológico publicado hasta el día, y un diccionario caló-castellano, que contiene, además de los significados, muchas frases ilustrativas de la acepción propia de las palabras dudosas*. Madrid, Librería de Victoriano Suárez. [Ed. facsimilar: Valencia, Librería París-Valencia, 1999]
- RAE (1726-1739): [Diccionario de Autoridades] *Diccionario de la lengua castellana, en que se explica el verdadero sentido de las voces, su naturaleza y calidad, con las frases o modos de hablar, los proverbios o refranes, y otras cosas convenientes al uso de la lengua*. Madrid, Francisco del Hierro. [Ed. facsimilar: Madrid, Gredos, 1964; NTLLE, Madrid, Espasa-Calpe, 2001]
- Ruhstaller S. (2003): "Las obras lexicográficas de la Academia", en: Medina Guerra A.M^a (coord.), págs. 235–261.
- Sánchez Rodríguez J.L. (1993): *Diccionario caló-español*. Madrid, Taller de Artes Gráficas del Consorcio Población Marginada.

- Seco M., Ramos G., Andrés O. (1999): *Diccionario del español actual*. Madrid, Aguilar.
- Seco M. (2003), “La definición lexicográfica subjetiva: el diccionario de Domínguez (1846)”, en: *Estudios de lexicografía española*. 2ª ed. Madrid, Gredos, págs. 300–314.
- Tineo-Rebolledo J. (1909): *Diccionario gitano-español y español-gitano*. Barcelona-Buenos Aires, Maucci. [Ed. facsimilar: Cádiz, Universidad de Cádiz, 1988]
- Torrione M. (1987): *Diccionario caló-castellano de don Luis Usoz y Río (un manuscrito del siglo XIX)*. Perpignan, Université de Perpignan.
- Torrione M. (1988): *Del dialecto caló y sus usuarios: la minoría gitana de España*. Tesis doctoral. Perpignan, Université de Perpignan.
- Torrione M. (1993): “La lengua del gitano de España, seña de identidad excluyente (siglos XV–XIX)”, en: Torrione M. (ed.): *Lengua, libertad vigilada*. Toulouse: Université de Toulouse, págs. 129–153.
- Trujillo E. (1844): *Vocabulario del dialecto gitano*. Madrid, Imprenta de D. Enrique Trujillo.

Ewa Ciszewska
Universidad de Silesia
Katowice, Polonia

Traducción del futuro de probabilidad español al polaco

Abstract

In Spanish the forms of the tenses *futuro* and *condicional* (*simple* and *compuesto*), in addition to other values, mainly temporary ones, may indicate probability. The article presents the results of the analysis of Polish equivalents for these two tenses. We examine the use of tenses and aspectual forms that correspond to *futuro* and *condicional* in Polish, and we analyse lexical elements used by the translator to indicate the degree of certainty of the speaker towards the contents of his utterance. In Polish *futuro* and *condicional* are generally translated through the construction with the verb *musieć* and various particles, such as: *zapewne*, *na pewno*, *przypuszczalnie*, *może*; however in interrogative clauses there appears the verb *móc* or the emphatic particle *-ż*.

Keywords

Tense – Probability – Conjecture – Future – Conditional

La principal función de los tiempos futuros es situar una acción en la posterioridad respecto al momento del habla. Sin embargo en varias lenguas, el futuro expresa también la modalidad sin ninguna referencia a la posterioridad.

El español dispone del sistema muy complejo de formas temporales que pueden indicar la probabilidad o la conjetura, formas que, tradicionale-

mente, son denominadas como futuro de probabilidad. El término de futuro de probabilidad abarca tanto las formas de futuro (futuro simple y futuro compuesto) como las de condicional (simple y compuesto) (C a r t a g e n a, 1981: 383).

(1) – *Estarán ya todas **acostadas** – dijo Pedro por decir algo.* (M a r t í n - S a n t o s, 1961: 106)

– *Już pewnie wszystkie **poszły** do łózek – odezwał się Pedro, żeby coś powiedzieć.* (M a r t í n - S a n t o s, 1978: 85)

(2) *Aquella conversación era casi rutinaria, debía de variar solamente en los detalles. Miriam y el hombre la **habrían mantenido** un millar de veces.* (M a r í a s, 1999: 50)

*Rozmowa ta była niemal rutynowa, zmieniały się w niej pewnie tylko szczegóły, Miriam i mężczyzna **musieli prowadzić** ją z tysiąc razy.* (M a r í a s, 2000: 46)

En los ejemplos (1) y (2), las formas de futuro *estarán ya acostadas* y *habrían mantenido un millar de veces* pueden ser sustituidas fácilmente por: *están probablemente acostadas*, *la habían tenido probablemente un millar de veces* y la relación modal entre las formas correspondientes puede ser definida como incertidumbre / no incertidumbre (R o j o, V e i g a, 1999: 2913). En polaco el uso modal del futuro es más limitado; el futuro modal tan sólo se aplica a los verbos *być* y *mieć* (*ser* y *tener*) e indica la probabilidad en el presente. Las diferencias entre ambas lenguas plantean el problema de traducción del futuro probabilístico español al polaco. Por eso intentaré analizar varias traducciones polacas de obras literarias contemporáneas para indicar las formas equivalentes al futuro modal español. Los resultados de este análisis podrán ser útiles en el perfeccionamiento de los sistemas de traducción automática.

Dado que el tiempo futuro se usará en la traducción polaca solamente con los verbos *być* y *mieć* (*ser* y *tener*), en primer lugar examinaré cuáles son los tiempos y las formas aspectuales que aparecen en la versión polaca.

El futuro imperfecto expresa la probabilidad en el presente y en la mayoría de los casos se traduce al polaco con el tiempo presente:

(3) *Decir que trabaja en una arena muy visible es como decir que es muy famoso. Por eso **querrá** hacerse pasar de entrada por americano. ¿Quién podrá ser?* (M a r í a s, 1999: 211)

*Przyznać, że się pracuje na arenie bardzo widzialnej, to tak jakby przyznać, że jest się sławnym. Dlatego pewnie **chce** z początku uchodzić za Amerykani-
na. Kto to może być?* (M a r í a s, 2000: 197)

En los pocos ejemplos aparece el tiempo pasado cuyo uso resulta del verbo o expresión verbal escogida por el traductor:

(4) *Es que tampoco sabía contestar a la pregunta que me hacía yo misma oyen-
do a tía Lucía: ¿Estará loca?* (P o m b o, 1996: 103)

*Nie umiałam też odpowiedzieć na pytanie, które sama sobie zadawałam, słysząc
ciocię Lucię: Czy ona **postradala** rozum?* (P o m b o, 2001: 85)

En (4) el verbo polaco *postradać rozum* (*perder la razón*) tiene tan sólo la forma perfectiva y no puede conjugarse en presente. Pero a partir de la forma pasada de este verbo es muy fácil deducir el resultado presente de esta acción, es decir: *być pozbawionym rozumu*. Por eso la forma del pasado en polaco no cambia de ninguna manera el sentido de la frase en español.

El futuro compuesto indica una conjetura respecto de un hecho anterior al momento del habla (C a r t a g e n a, 1999: 2958) y suele ser traducido al polaco con el tiempo pasado. Lo mismo ocurre con el condicional perfecto que indica la probabilidad “siendo equivalente en cuanto a la indicación de tiempo al pretérito pluscuamperfecto de indicativo” (G a r c é s, 1997: 78). Dado que ambos tiempos se refieren a las acciones terminadas, el verbo en la versión polaca es, en la mayoría de los casos, perfectivo. Sin embargo, aparece a menudo la forma imperfectiva que resulta de la especificidad del sistema aspectual polaco. Algunos verbos tienen solamente la forma imperfectiva como *być, mieć, móc* (*ser, tener, poder*):

(5) [...] *no sé si hasta ahora me ha hecho tanto caso porque iba a casarse contigo, o porque no sabía si iba a hacerlo, como tú **habrás sido** amable con esos idiotas de padres suyos y dejarás de serlo al cabo de unos meses, supongo.* (M a r í a s, 1999: 117)

[...] *nie wiem, czy do tej pory była wobec mnie tak pełna uwagi, bo miała wyjść za ciebie za mąż, czy też dlatego, że nie była tego pewna, tak jak ty przypuszczalnie **byłeś** miły dla tych jej rodziców idiotów i miłym być przestajesz za parę miesięcy, jak sądzę.* (M a r í a s, 2000: 108)

Para expresar acciones repetidas o habituales en polaco también nos servimos de las formas imperfectivas del verbo. En (6) tenemos toda una serie

de verbos en condicional compuesto que indican la repetición y vienen traducidos por los verbos imperfectivos:

(6) *Mi padre **habría recibido** apelativos de tres mujeres al menos, todo le **habría sonado** igual, parecido, una repetición, se **habría confundido**, o tal vez no, con cada mujer **habría sido** distinto, cuando les hubiera dado una mala noticia las **habría llamado** Juana, y Teresa, y otro nombre que yo desconozco pero él no habrá olvidado.* (Marías, 1999: 198–199)

*Mój ojciec też pewnie **obdarzany był** przydomkami, przez co najmniej trzy kobiety, i pewnie wszystkie **brzmiały** dlań identycznie, podobnie, jak powtórzenie, **mylił się** pewnie, a może nie, z każdą kobietą było może inaczej, kiedy miał do przekazania jakąś złą wiadomość pewnie **mówił** do nich Juano albo Tereso, albo owym trzecim imieniem, którego nie znam, ale którego ojciec pewnie nie zapomniał.* (Marías, 2000: 186)

En otros ejemplos el uso de la forma imperfectiva está relacionado con la neutralización aspectual. En este caso el contexto indica claramente el carácter perfectivo de la acción mientras que el hablante hace hincapié en su desarrollo.

(7) *¿Seguirá viendo a Bill, cuyo nombre es Guillermo, lo **habrá vuelto** a ver?* (Marías, 1999: 261)

*Czy nadal będzie widywać się z Billem, który ma na imię Guillermo, czy ponownie się z nim **widziała**?* (Marías, 2000: 243)

En (7) la forma perfectiva también es posible pero la hipótesis se refiere a la acción misma y no es necesario señalar su resultado.

Por otra parte, algunos verbos no pueden usarse en la forma perfectiva sin complemento directo, por eso en (8) tan sólo es correcta la forma imperfectiva:

(8) – *Ven, chato – dijo la anciana –. ¿Para qué **habrás bebido** tanto?* (Martín-Santos, 1961: 104)

– *Chodź tu mały – rzekła stara. – Czemu to tyle **piłeś**?* (Martín-Santos, 1978: 83)

El condicional simple indica la probabilidad relacionada con una acción pasada y equivale a un pretérito imperfecto o pretérito indefinido. Suele ser traducido al polaco con un verbo imperfectivo o perfectivo en el tiempo pasado.

(9) *Ahora ya era de noche también horaria y los habaneros **estarían** cenando, las calles que se divisaban desde el hotel estaban casi vacías, [...].* (Marías, 1999: 59)

*Noc była teraz także wedle godziny i hawańczycy pewnie **zasiadali** do kolacji, widoczne z okien hotelu ulice były niemal wyludnione [...].* (Marías, 2000: 54)

No obstante en varios ejemplos los traductores usan el tiempo presente, sobre todo en las oraciones subordinadas.

(10) *Todavía hubo un silencio, Luisa ahora no decía nada, y pude imaginar que Ranz **estaría esperando** en vilo, con las manos ociosas y entrelazadas [...].* (Marías, 1999: 363)

*Zapanowała na jakiś czas cisza, Luiza nic nie mówiła, mogłem więc sobie wyobrazić, że Ranz **czeka** nerwowo, z beczynnymi i splecionymi dłońmi [...].* (Marías, 2000: 342)

Contrariamente al español, en este tipo de oraciones no se observa en polaco la concordancia de tiempo y el verbo *czekać* (*esperar*) en pasado podría incluso interpretarse como anterior a la acción de la oración principal.

En la traducción del futuro de probabilidad, los traductores usan varias expresiones modales que señalan la actitud del hablante ante el contenido de su enunciado. Aparecen tanto adverbios y partículas, como verbos, sobre todo modales (*musieć* y *móc* - *deber* y *poder*). La forma más frecuente en la versión polaca es la construcción del verbo *musieć* (*deber*) + infinitivo:

(11) *Dijo que esta tarde tenía que irse a Guadalajara. Tú **habrás oído** hablar de ese viaje.* (Pérez Galdós, 1994: 184)

*Powiedział, że po południu musi jechać do Gadalajary. **Musiiałś** coś **słyszeć** o tej podróży.* (Pérez Galdós, 1985: 166)

El verbo *musieć* en su sentido fundamental indica la necesidad y en segundo lugar, se usa para señalar la probabilidad. Bralczyk (1978: 32) lo incluye en el grupo de expresiones modales que indican el más alto grado de seguridad. Además subraya que la conjetura resulta del proceso de deducción. Krzyżak (2005: 99) por su parte aclara que el verbo *musieć* equivale a la partícula *na pewno* (expresión de muy alto grado de seguridad), pero es mucho más expresivo y trae consigo una fuerte carga afectiva. Aparte de esto, como se trata de la traducción de una forma verbal, parece lógica la tendencia a traducirla con una construcción verbal. Todo esto explica

por qué el verbo *musieć* se usa tan frecuentemente en la traducción del futuro de probabilidad.

Las expresiones adverbiales (partículas) usadas en la versión polaca pueden señalar todos los grados de seguridad según la clasificación de Bralczyk (1978); a saber: *może* (quizá - grado más bajo), *chyba*, *pewnie*, *zapewne*, *przypuszczalnie* (todas estas expresiones son equivalentes a *probablemente* e indican el grado medio de seguridad), *z pewnością* (sin duda), *na pewno* (seguramente - grado más alto). Las expresiones de grado medio de seguridad, sobre todo *pewnie*, son las más frecuentes en las traducciones. Indican que el hablante no está enteramente convencido de lo que enuncia, lo hacen indirectamente, contrariamente a los verbos como: *supongo*, *sospecho*, *pienso* que lo señalan de manera explícita. Estas expresiones funcionan de modo muy neutro y permiten atenuar lo afirmado.

(12) – No como otras. Como esa jovencita que **habrá** usted **visto** antes, esa alta y delgada, la rubita, que se le ven los huesos. (Martín-Santos, 1961: 106)

– Nie tak jak inne. Jak ta młoda, którą pan przedtem **pewnie zauważył**, wysoka szczupła blondynka, co jej kości znać. (Martín-Santos, 1978: 85)

En (12) el uso del verbo *musieć* podría resultar demasiado categórico, como si el hablante presionara al interlocutor y se mostrara poco amable. Cuando el hablante se dirige directamente a su interlocutor, cuando se refiere a sus pensamientos e intenciones, resulta más hábil presentarlos como una conjetura. Gracias a esta trasposición hacia el futuro, el interlocutor tiene la oportunidad de intervenir y negarlo todo diciendo: *pero yo no he visto a nadie*. Sin embargo son muy frecuentes las traducciones sin ninguna expresión modal en polaco:

(13) Pero yo conozco a su hija muy a fondo. Y no es que la haya dirigido, como usted **comprenderá**, a Violeta, como a las demás, es don Luis quien las dirige, nuestro director espiritual. (Pombo, 1996: 201)

Ale ja do głębi znam pani córkę. Sama pani **rozumie**, że to nie ja nią kieruję, tylko don Luis, nasz spowiednik, tak jak innymi dziewczętami. (Pombo, 2001: 169)

(14) Mucha desgracia, como usted **habrá podido** ver, es la que llevo contada [...]. (Cela, 1942: 59)

Jak pan **widzi**, opowiedziałem o wielu nieszczęściach [...]. (Cela, 1963: 81)

Las oraciones de esto tipo son muy comunes en polaco aunque también resultan muy directas y no tienen el mismo matiz de cortesía que en español.

En varios casos la expresión *pewnie* (u otra sinónima) permite evitar la polisemia del verbo *musieć*:

(15) *Ese pobre Don Pedro **estará achaparrado** en algún agujero, eso lo creo yo. Pero que éste me diga que me está esperando a mí, eso no lo creo.* (Martín-Santos, 1961: 188)

*Biedaczysko Don Pedro, **pewnie ukrywa** się w jakiejś dziurze. Ale w to, że czeka na mnie, nie uwierzę.* (Martín-Santos, 1978: 150)

En (15) el contexto no es bastante inequívoco y el verbo *musieć* podría indicar tanto la necesidad como la conjetura. A diferencia del verbo *musieć*, las expresiones adverbiales o partículas admiten la construcción con participios o sintagmas nominales que permiten aligerar la frase en polaco:

(16) *Ninguno de esos niños la admirará ya sin duda, tal vez no la admire nadie, ni siquiera yo que ya no soy niño, o acaso un marido que **será** del barrio y **llevará** demasiados años metido en otro establecimiento mañana y tarde, vendiendo medicamentos o cambiando ruedas.* (Marías, 1999: 136)

*Żadne z tych dzieciaków nie darzy jej już, bez wątpienia, uwielbieniem, być może nikt jej już nie uwielbia, nawet ja, który nie jestem już dzieckiem, może tylko mąż, **pewnie** z tej samej dzielnicy i **pewnie** też **tkwiący** już od lat w jakimś innym sklepiu od rana do wieczora, sprzedając lekarstwa albo zmieniając koła.* (Marías, 2000: 126)

La partícula *może* (*quizá*) pertenece al grupo de expresiones modales que indican el más bajo grado de seguridad del hablante. Con esta partícula se señala que la probabilidad de veracidad de la proposición contenida en el enunciado equivale a 50%. Por eso los traductores la usan sobre todo en las oraciones cuyo primer miembro viene introducido por el futuro de probabilidad y es coordinado a la segunda parte de la oración por la conjunción adversativa *pero*:

(17) *Yo también tengo sentimientos...*

Y yo le dije:

*– Los **tendrás**, pero tú ya no nos querías. Si nos hubieses querido, yo lo habría notado.* (Pombo, 1996: 59)

Przypisujecie sobie wyłączność na uczucia. Ja też mam swoje...
 – **Może i masz, ale nigdy nas nie kochałeś.** (P o m b o, 2001: 48)

Explicando este tipo de oraciones Fl a m e n c o G a r c í a (1999: 3821) observa que “la incertidumbre marcada por la forma de futuro se utiliza de manera estilística con el objeto de conseguir que la expresión produzca un cierto rechazo a admitir la verdad de lo afirmado”, en este caso el hecho de que esta persona tenga sentimientos. La partícula *pewnie* podría dar la impresión de que el hablante acepta las explicaciones de su interlocutor y se muestra muy indulgente con él, mientras que todo el contexto indica lo contrario.

Conviene destacar que en español el futuro de probabilidad puede ser acompañado de otros elementos léxicos de probabilidad que subrayan su valor modal, por ejemplo adverbios o expresiones adverbiales (*seguramente, sin duda, quizá*) o verbos de entendimiento (*sospechar, suponer*). El grado de seguridad depende del elemento léxico que en general es traducido al polaco por su equivalente más directo.

(18) – *También allí **seguramente** lloverá tanto como aquí.*
Y yo pregunté:
 – *¿Dónde dices que lloverá Violeta?* (P o m b o, 1996: 83–84)
*Tam z **pewnością** pada tak samo jak tutaj.*
A ja spytałam:
 – *Gdzie pada, Violeto?* (P o m b o, 2001: 68)

El futuro de probabilidad es muy frecuente en las oraciones interrogativas. La interrogación pertenece a la modalidad epistémica, es decir, indica la actitud del hablante, quien, haciendo una pregunta, demuestra su ignorancia, su vacilación o espera la confirmación de su hipótesis. Según M o l h o (1975: 307) “el futuro de conjetura, probabilista en frase no interrogativa, se convierte en un futuro posibilista en una interrogación: *¿Quién será?* significa *¿Quién puede ser?*”. De ahí que en las traducciones polacas de las oraciones interrogativas aparezca el verbo de posibilidad *móc*:

(19) *¿Qué **pensarían**, qué **dirían** de ella?* (P é r e z G a l d ó s, 1994: 207)
*Co **mogli** o niej pomyśleć, co **mogli** o niej mówić?* (P é r e z G a l d ó s, 1985: 187)

Pero el uso de este verbo en polaco no es obligatorio; el carácter deliberativo de la interrogación se puede sobrentender fácilmente en cada interrogación parcial:

(20) *Arena. Aunque es muy americana, y si es español, ¿de dónde la **habrá sacado**?* (Marías, 1999: 211)

*Arena. To bardzo amerykańskie, ale skąd to **wziął**, jeśli jest Hiszpanem?* (Marías, 2000: 198)

(21) „¿Qué **querrá**?”, pensaba yo. (Pombo, 1996: 47)

„Czego **chce**” – zadawałam sobie pytanie. (Pombo, 2001: 38)

En este tipo de interrogaciones en polaco pueden usarse también partículas enfáticas *-że* o *-ż* que indican la actitud afectiva del hablante.

(22) ¿Qué se **habrá creído**? Todo porque le pinché al Guapo se lo tenía creído. (Martín-Santos, 1961: 53)

*Cóż ona sobie **myślała**? Wszystko dlatego, że dziobnąłem el Guapo, to uwierzyła.* (Martín-Santos, 1978: 42)

La interrogación indirecta en polaco no permite el uso de expresiones modales como adverbios o partículas; la modalidad viene entonces expresada por varios verbos que rigen la cláusula interrogativa como: *preguntarse*, *no saber*:

(23) [...] me pregunté de inmediato cuándo **habría sucedido** eso, mi arropamiento, cuándo **habría abierto** la puerta Luisa y me **habría visto** tendido, dormido, quizá con el pelo alborotado [...]. (Marías, 1999: 333)

[...] z miejsca zacząłem się zastanawiać, kiedy to się **stało**, owa próba okrycia mnie, kiedy Luiza **uchyliła** drzwi i **zobaczyła** mnie wyciągniętego na łóżku i śpiącego, być może ze zmierzwionymi włosami [...]. (Marías, 2000: 313)

A veces el hablante plantea no una sino dos o incluso más hipótesis plausibles. En este caso el futuro de probabilidad puede traducirse al polaco con una expresión modal o sin ella.

(24) [...] sabía gastarse el dinero o **se los habría regalado** alguien [...]. (Marías, 1999: 88)

[...] potrafi wydawać pieniądze albo **dostała** od kogoś **w prezencie** [...]. (Marías, 2000: 81)

(25) *Seguro que está todavía en la cama. Como si estuviera enfermo. La **habrá tocado** o no la **habrá tocado**. A lo mejor ni la ha tocado. Bueno, yo creo que sí. **Se habrá echado** en sus brazos.* (Martín - Santos, 1961: 191)
*Na pewno leży jeszcze w łóżku, jakby był chory. **Może ją dotknął**, a **może nie dotknął**. Być może nawet jej nie dotknął. Chociaż myślę, że owszem. **Rzucił** jej się w ramiona.* (Martín - Santos, 1978: 153)

Estas alternativas hacen ver la vacilación del hablante, pero vale decir que en estas frases se trata de la disyunción exclusiva: se puede elegir tan sólo una opción. La probabilidad de que se realice cada una de las hipótesis equivale a 50%, pero el hablante no admite ninguna otra posibilidad.

A veces en una frase hay varias formas de futuro probabilístico. En la versión polaca no es necesario repetir expresiones modales con cada verbo:

(26) *Aquel hombre **habría tenido**, cuando quiera que hubiese sido, su viaje de novios, la misma sensación de inauguración y término que tenía yo ahora, **habría empeñado** su futuro concreto y **perdido** su futuro abstracto [...].* (Marías, 1999: 56)
*Mężczyzna ów **odbył zapewne**, wszystko jedno jak dawno temu, swą podróż poślubną i doznał tego samego wrażenia początku i końca, jakiego ja teraz doznawałem, **poświęcił** pewnie swą konkretną przyszłość i **stracił** swą przyszłość abstrakcyjną [...].* (Marías, 2000: 51)

En (26) la partícula *pewnie* se refiere al verbo *poświęcił*, pero el verbo coordinado *stracił* indica la acción que constituye la consecuencia directa del hecho señalado por el primer verbo. Si el hablante presenta la acción inicial como probable, no es posible interpretar la segunda como enteramente segura.

Por fin vale decir que en numerosos ejemplos, no se puede explicar por qué los traductores no han usado ninguna expresión modal para traducir el futuro de probabilidad.

(27) *Los hombres **tendrían** treinta años cada uno; la mujer algo menos; el niño no **pasaría** de los seis.* (Cela, 1942: 61)
*Mężczyźni **mieli** po trzydzieści lat, kobieta trochę mniej; dziecko nie więcej niż sześć.* (Cela, 1963: 84)
 (28) *En fin, sigue contando: le encontraste, ¿a qué hora, en qué sitio?*
 – ***Serían** las doce y media. Él salía de San Sebastián...* (Pérez Galdós, 1994: 73)
Ale opowiadaj dalej, o której godzinie go spotkałaś i gdzie?

– *Było pół do pierwszej*. Wychodził z kościoła Świętego Sebastiana. (Pérez Galdós, 1985: 62)

En la versión polaca ningún elemento del contexto permite sugerir que se trate de una hipótesis. El hablante no hace ver ninguna vacilación: está absolutamente seguro tanto de la edad del hombre y del niño, como de la hora. Los verbos *tener*, *pasar* y *ser* han perdido su valor hipotético y la versión polaca difiere de la original.

Mi análisis ha hecho ver que, aunque el polaco carece de forma temporal equivalente al futuro de probabilidad, hay varias posibilidades de expresar su valor modal. Los traductores usan los verbos *musieć*, *móc* o diferentes expresiones modales. El elemento modal puede omitirse sólo en interrogaciones, alternativas o series de verbos coordinados; en caso contrario el verbo polaco no indica la probabilidad sino la seguridad.

Referencias bibliográficas

- Bralczyk J. (1978): *O leksykalnych wyznacznikach prawdziwościowej oceny sądów*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Cartagena N. (1981): “Sistema, norma y habla del futuro de probabilidad español”, en: *Logos Semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu*, vol. IV, Madrid, Gredos, Berlin - New York, Walter de Gruyter, págs. 383–394.
- Cartagena N. (1999): “Los tiempos compuestos”, en: Bosque I., Demonte V. (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, págs. 2935–2976.
- Flamenco García L. (1999): “Las construcciones concesivas y adversativas”, en: Bosque I., Demonte V. (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, págs. 3805–3878.
- Krzyżia W. (2005): *Polskie i słoweńskie predykaty modalne o znaczeniu ‘chcieć’, ‘móc’, ‘musieć’, ‘powinien’ na poszerzonym tle słowiańskim*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Molho M. (1975): *Sistemática del verbo español*. Madrid, Gredos.
- Rojó G., Veiga A. (1999): “El tiempo verbal. Los tiempos simples”, en: Bosque I., Demonte V. (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, págs. 2867–2934.

Textos citados

- Cela C.J. (1942): *La familia de Pascual Duarte*. Barcelona, Ediciones Destino.
- Cela C.J. (1963): *Rodzina Pascuala Duarte*. Tłum. Szleyen Z., Warszawa, Czytelnik.
- Marías J. (1999): *Corazón tan blanco*. Madrid, Alfaguara.
- Marías J. (2000): *Serce tak białe*. Tłum. Marrodán Casas C., Warszawa, Warszawskie Wydawnictwo Literackie Muza SA.
- Martín-Santos L. (1961): *Tiempo de silencio*. Barcelona, Editorial Seix Barral.
- Martín-Santos L. (1978): *Czas milczenia*. Tłum. Śmieja F., Kraków, Wydawnictwo Literackie.
- Pérez Galdós B. (1994): *Misericordia*, Madrid, Ediciones PML.
- Pérez Galdós B. (1985): *Misericordia*. Tłum. Szleyen Z., Kraków–Wrocław, Wydawnictwo Literackie.
- Pombo Á. (1996): *Donde las mujeres*. Barcelona, Editorial Anagrama.
- Pombo Á. (2001): *W stronę kobiet*, Tłum. Dzisiewska A., Warszawa, Instytut Wydawniczy PAX.

Aleksandra Gajos
Universidad de Silesia
Katowice, Polonia

**“La envidia, dice el autor, es martillo destructor”.
Análisis conceptual contrastivo de la envidia basado
en los fraseologismos españoles y polacos**

Abstract

In our paper we intend to present the analysis of the conceptualisation of *envy* carried out on the basis of selected Polish and Spanish idioms. The aim of our contrastive investigation, carried out within the Cognitive Grammar, is to demonstrate the analogy between the conceptual images of *envy* in Polish and Spanish. The analysis of conventional linguistic units, having both metaphorical and metonymic basis, is done within the dimensions of SIGHT, TIME and SPACE, as well as within the dimension of TOUCH (including the aspects of temperature, pressure and colour). The comparison of conceptual metaphors, forming the basis of both Polish and Spanish phraseology, allows one to discern similarities in the conceptualisation of the feeling of *envy* in the two languages. *Envy* is usually presented as LIQUID, SUBSTANCE, FIRE, DISEASE, THE GREEN COLOUR, AN ARMED ADVERSARY, AN ANIMAL, A WEED or A DESTRUCTIVE POWER. *Envy* generally manifests itself as a negative and harmful feeling and its connection with how it is experienced and manifested by means of conventional behaviour referring to common cultural, psychological and physiological patterns prove that there is an analogy in the way the feeling of *envy* is conceptualised in both Polish and Spanish phraseology.

Keywords

Conceptual images – Conceptual metaphors and metonymis – Dimensions – The body experience

El término “envidia” lo define la Real Academia de la Lengua como la “*tristeza o pesar del bien ajeno*”, y en una segunda acepción, “*emulación, deseo de algo que no se posee*”. Esta primera definición se corresponde bastante bien con aquello que algunos psicólogos denominan *envidia negativa*, es decir, la envidia como vicio moral o pecado capital en la tradición cristiana, capaz de sumirnos en una depresión o de hacernos odiar intensamente a quien envidiamos, mientras que la segunda definición se refiere a la *envidia sana*, positiva o admirativa, que nos empuja a esforzarnos a intentar alcanzar el mismo éxito que el conseguido por otra persona. En muchas ocasiones es fácil confundir este tipo de envidia (sana) con los celos. El Diccionario Esencial Santillana de la Lengua dice que los celos son la “*sospecha o temor de que la persona a la que uno ama o quiera prefiera a otro*” y también una segunda acepción: “*envidia de alguien, en especial de un niño, hacia otro mejor atendido*”. De modo que podemos estar celosos de alguien o de algo. Sin embargo, los celos y la envidia no son exactamente lo mismo. El problema de la confusión entre los conceptos *envidia* y *celos* lo encontramos también a la hora de traducirlos. Por eso, para explicar la diferencia entre las palabras polacas *zazdrość* y *zawiść* y las españolas *celos* y *envidia*, que sólo en apariencia son sus equivalentes, presentaremos su composición semántica basada en la gramática de base semántica de Stanisław Karolak. En el diccionario polaco-español de Perlín (ed. WP) encontramos las siguientes explicaciones y traducciones de las palabras *zazdrość* y *zawiść*:

Zazdrość = (1) *tristeza o pesar del bien ajeno* = *envidia*
 (2) *sospecha relacionada con la persona querida* = *celos*

Para entender mejor el concepto de *zazdrość* (1) y (2), haremos sus composiciones semánticas propuestas por Joanna Wilk-Racińska (2003):

Zazdrość (1) *Antonio envidia a Paco el coche* = X envidia a Y Z : X no tiene Z, Y tiene Z, X cree que Z es bueno, X quiere tener Z, X se siente mal porque no tiene Z, de modo que X quiere hacer algo para tener Z
Zazdrość (2) *Antonio está celoso de Pilar* = X está celoso de Y, es decir, X cree que tiene algunos derechos sobre Y, X siente algo bueno por Y, X cree que alguien puede quitarle a Y (=p), X no quiere que pase P y X tiene miedo de que P

Pero en la lengua polaca tenemos también la palabra *zawiść*, traducida al español de nuevo como *envidia*. Su composición es la siguiente:

Zawiść = Paco envidia a Manolo su nuevo coche = Y tiene Z, X no tiene Z, X cree que Z es bueno, X sabe que no puede tener Z y por eso siente algo muy negativo por Y.

Como vemos, la diferencia entre *zazdrość* (1) y *zawiść*, ambas traducidas como *envidia*, es grande, y como dice Wilk-Racięska (2003) consiste en la presencia dentro del término *zawiść* de nociones tales como sabiduría, negación de posibilidad e intensificación. Para diferenciar estos dos tipos de envidia, la lengua española acude a los adjetivos *sana* y *mala*. En resumen: *zazdrość* (1) equivale a *envidia sana*; *zazdrość* (2) equivale a *celos*. Y *zawiść* equivale a *envidia mala*.

En el presente artículo, de todos modos, vamos a considerar el punto de vista propuesto por Alfonso Fernández Tresguerras (2003), para el que "no existe una envidia sana o una envidia decente: la envidia es envidia o no lo es. Y cuando realmente lo es, sólo lo es de una forma". Es por esto que en esta comunicación hablamos de la envidia sólo en su sentido negativo, de esa envidia que ya en el siglo XVIII el filósofo Francis Bacon definió como un "gusano roedor del mérito y la gloria". Y antes incluso ya lo había dicho Don Quijote: "Todos los vicios, Sancho, traen un no sé qué de deleite consigo; pero el de la envidia no tal, sino disgusto, rencores y rabias"¹. Todas estas afirmaciones destacan el carácter destructivo y a la vez autodestructivo de la envidia. La envidia es un tabú social que se lleva en silencio ya que supone un cierto complejo de inferioridad, una declaración de inferioridad que no conviene revelar en público. El hecho de que casi nadie reconozca sentir envidia podría explicar la escasez de fraseologismos polacos y españoles relacionados con este sentimiento tan desagradable.

A pesar de que de la envidia "no se habla", intentaremos hacer un análisis conceptual contrastivo de este sentimiento basándonos en algunas expresiones fraseológicas polacas y españolas. El análisis lo haremos según la concepción cognitiva de la conceptualización de los sentimientos en las dimensiones que propone Nowakowska-Kempna (1995) en su libro "La conceptualización de los sentimientos en la lengua polaca". El método de análisis que hemos elegido es el propio de la gramática cognitiva, una teo-

¹ Cervantes Saavedra, Miguel de, *Don Quijote de la Mancha*, 2ª parte, cap. VIII

ría lingüística centrada en las relaciones entre pensamiento y lenguaje y los métodos de conceptualización, es decir, de la organización de las nociones de nuestro conocimiento del mundo a través de los enunciados y las unidades lingüísticas convencionalizadas. La lingüística cognitiva adopta un punto de vista filosófico que Lakoff y Johnson (2001: 15) han denominado *experientialismo* o *realismo experiencial*, que considera que el lenguaje, como el resto de las capacidades cognitivas humanas, se basa en la experiencia del mundo. La importancia del cuerpo humano en la comprensión de los conceptos, de los más palpables a los más abstractos, como p.ej. los sentimientos, se conoce como *naturaleza corpórea* o *corporización* del lenguaje. Desde el punto de vista de la lingüística cognitiva, el proceso habitual que reside en nuestro sistema conceptual es la metáfora, el lenguaje simplemente se limita a reflejar estas conceptualizaciones. Por ello, para comparar el proceso de conceptualización del sentimiento ENVIDIA en la lengua española y polaca, hay que analizar la motivación metafórica de los fraseologismos. Las metáforas que utilizamos al hablar de los sentimientos proceden de diferentes dimensiones de la percepción del mundo, y se refieren tanto a los fenómenos físicos del mundo exterior y de la naturaleza como a las experiencias psicológicas y culturales del hombre. Para profundizar en el conocimiento de la metáfora consúltese también, además de Lakoff y Johnson (2001), a Gurillo (1999), Palmer (2000), Świątek (1998) y Tabakowska (2001).

Cuando hablamos de metáforas, conviene distinguir entre *expresiones metafóricas* y *metáforas conceptuales*. Las metáforas conceptuales son “esquemas abstractos que sirven para agrupar expresiones metafóricas” (Cuenca, Hilferly, 1999: 100). En cambio, “una expresión metafórica es un caso individual de una metáfora conceptual” (1999: 100). Así, p. ej. “*Sánchez atacó mi trabajo*” es una expresión, mientras que “*la argumentación es una guerra*” es una metáfora conceptual. Sabine Gek Scheld (2002: 782) habla también de una combinación de metáforas y metonimias (caso en que usamos “una entidad para referirnos a otra que está relacionada con ella” (Lakoff, Johnson, 2001: 73; véase también Sánchez, 1999) que surgen allí donde interviene lo físico o el cuerpo, es decir principalmente en el campo de las emociones y del lenguaje. Así, la metonimia puede constituir la base de una metáfora de tipo EL COMPORTAMIENTO PROPIO DE UNA EMOCIÓN POR LA EMOCIÓN. Este fenómeno Sabine Gek Scheld (2002: 783) lo denomina *gesto verbal*, ya que su realización es puramente verbal. Por ello, para comparar la conceptualización de *envidia* en la lengua pola-

ca y española, analizaremos la motivación metafórica de los fraseologismos seleccionados estableciendo las metáforas conceptuales y ejemplificándolas con las expresiones metafóricas. Debemos destacar además que el modo de hablar de los sentimientos que demuestran los modelos cognitivos nos permite a la vez descubrir el modelo cultural de experimentación de los sentimientos, en el sentido de que la gente aprende también los comportamientos emocionales y la manera de hablar de ellos en las interacciones sociales. En general, podemos decir que los sentimientos como categoría se describen a través de dimensiones ONTOLÓGICAS cuando los tratamos como si fueran un CUERPO, TIEMPO o ESPACIO, TEMPERATURA o TENSIÓN. Hay también una vinculación de los sentimientos con los cinco SENTIDOS (VISTA, OÍDO, TACTO, GUSTO y OLFATO), porque son ellos los que nos permiten caracterizar los sentimientos.

El término “envidia” procede etimológicamente de la palabra latina *invidia* o *invidere*, que significa “mirar con malos ojos”, lo que nos permite analizar la conceptualización de envidia en la dimensión de la VISTA. Este “mirar mal”, que supuestamente atrae la desgracia sobre quien lo padece, y el “no poder ver a alguien” han sido desde siempre uno de los rasgos distintivos de la envidia. El mal de ojo o *aojamiento*, tan arraigado en la tradición asturiana o en la gallega, causado principalmente por mujeres y cuyas víctimas eran sobre todo niños, se consideraba con frecuencia deliberado y era atribuido a la envidia que la malvada mujer tenía de la madre y del niño, al que para protegerle se le colgaba del cuello un amuleto de azabache con forma de mano o puño cerrado, llamado *puñerín* o *puñeres* (F e r n á n d e z T r a s g u e r r e s, 2003). Siguiendo a N o w a k o w s k a - K e m p n a (1995), dentro de la DIMENSIÓN DE A la VISTA los sentimientos los podemos tratar como si fueran SUSTANCIAS dentro de los RECIPIENTES (que serían los ojos), o ESPEJOS de los sentimientos o VENTANAS. Los sentimientos son también HACER ALGO CON LOS OJOS (ibidem: 146-147), como com prueban las siguientes expresiones españolas y polacas:

En español: *X mira, ve o contempla con envidia.*

Y en polaco: *X patrzy, spogląda zawistnie, X patrzy, łypie z zawiścią*

X mira con ojos envidiosos y su equivalente polaco: *X patrzy zawistnym okiem,*

X mira con ojos entornados y *X patrzy przez zmrużone oczy;*

En la fraseología española y polaca encontramos también:

X mira mal, X mira con malos ojos y X źle patrzy, X patrzy złym okiem

Podemos encontrar además en la fraseología polaca dos ejemplos en que la envidia sale de los ojos de X *z oczu X wyziera zawiść*, o cuando se la ve en sus ojos *widąć zawiść w oczach X*

En todos los fraseologismos seleccionados, la envidia se manifiesta a través de la mirada de una persona envidiosa, ya que la persona *patrzy, łypie, spogląda zawiście, mira, contempla, ve con envidia*. Es cierto que los dos primeros ejemplos españoles -*mirar mal o con malos ojos a alguien*- se pueden referir a otros sentimientos (recelo, desconfianza, odio); pero también lo es que en muchos casos es la envidia la que subyace en el fondo. Además, tanto en la lengua polaca como española los ojos de una persona que siente envidia están entrecerrados *X mira con ojos entornados y X patrzy przez zmrużone oczy*, lo que podemos interpretar como falsedad e intento de esconder nuestras verdaderas intenciones, supuestamente malas a causa de envidia. Se cierra los ojos para que no se pueda “ver en ellos” la envidia como si estuviéramos ante un ESPEJO, *widąć zawiść w oczach X*, y también para que la envidia no pueda “salir de los ojos de x” como si de una VENTANA se tratara: *z oczu X wyziera zawiść*. Estas dos últimas expresiones las encontramos en la fraseología polaca.

Pero el mirar mal no es el único rasgo asociado a la envidia. Muchos autores afirman que existe toda una sintomatología de la envidia que permite reconocer al envidioso atendiendo a su apariencia. La envidia aguda puede crear ansiedad, trastornos del apetito y del sueño y diversas alteraciones corporales.

Para analizar la conceptualización de la ENVIDIA en las lenguas polaca y española debemos también tener en cuenta diversos aspectos relacionados con la dimensión del TACTO, tales como la TEMPERATURA, la TENSIÓN y el COLOR. Añadiremos además los conceptos de DOLOR y ENFERMEDAD.

La TEMPERATURA está relacionada con el tratamiento del cuerpo humano como si fuera un RECIPIENTE (N o w a k o w s k a - K e m p n a, 1995: 150) para los sentimientos, en este caso la ENVIDIA, que se comporta como una SUSTANCIA o LÍQUIDO que lo llena:

X está lleno de envidia / X jest pełen zawiści

Esta SUSTANCIA LÍQUIDA se puede *calentar* en la lengua polaca (*podgrzewać zawiść X, podsycać zawiść X*) y *alimentar* en español (*inspirar la envidia de X, fomentar la envidia de X, alimentar la envidia de X*).

La ENVIDIA-SUSTANCIA, a temperatura muy alta, puede actuar en ambas lenguas del mismo modo que el FUEGO que se aviva (*podżegać zawiść X, excitar la envidia de X, encender la envidia de X*), para después llegar incluso a quemar al envidioso: *X pali zawiść, X trawi zawiść* ("X está quemado de envidia"). Ésta última conceptualización la vemos en la lengua polaca.

La TEMPERATURA y TENSION ALTA se relacionan también con el cambio de COLOR del que experimenta – o mejor dicho, sufre – este sentimiento. Las emociones negativas se suele vincular con alteraciones del funcionamiento del hígado y la secreción biliar. La bilis la solemos relacionar con el color amarillo en Polonia, de hecho en la lengua polaca se denomina "żółć", término que procede de *żółty*, "amarillo". En España quizá se tienda más a conceptualizarla con el color verde. Sin embargo, la lengua polaca parece no asociar la envidia con ningún color, aunque, eso sí, con el color verde se asocian los celos. Al contrario que en la lengua española, donde encontramos al menos tres colores relacionados con la envidia:

-**verde** *estar verde de envidia*

-**amarillo** *estar amarillo de envidia*

-**negro** *estar negro de envidia* (donde el color negro tiene connotaciones ciertamente muy negativas).

Según Agnieszka Miłokajczuk (2000: 126–127), el cambio de color del rostro humano podemos considerarlo síntoma de una ENFERMEDAD, que vendría a ser un SENTIMIENTO NEGATIVO. La presencia analógica de la metáfora conceptual ENVIDIA ES UNA ENFERMEDAD que destruye todo a su alrededor, especialmente a quien la sufre, la comprobamos en las siguientes expresiones polacas cuando la envidia destruye al envidioso *X niszczy zawiść*, lo devora *X skisnął z zawiści*, *X żżera zawiść*, *X fermenta de envidia*. Y también en algunas españolas en las que: *la envidia corroe a X, la envidia destruye a X, X palidece de envidia, X derrama lágrimas de envidia, X siente el dolor de la envidia, X se muere de envidia*.

Los ejemplos seleccionados muestran en ambas lenguas una cierta analogía y a la vez una diferencia en la conceptualización de la ENVIDIA como una ENFERMEDAD. Vemos que la ENVIDIA destruye el organismo *la envidia destruye a X, X niszczy zawiść*. En la fraseología polaca, uno puede además fermentar de envidia *X skisnął z zawiści* e incluso ser devorado por ella: *X żżera zawiść* (*a X lo devora la envidia*). La envidia ENFERMEDAD puede

tener síntomas tales como el dolor *X boli zawiść ludzka* (“a X le duele la envidia humana”), *X siente el dolor de la envidia*, apariencia enfermiza *X pali-dece de envidia* y llanto *X derrama lágrimas de envidia* (las dos últimas sin equivalencia en la lengua polaca).

Ya en el siglo XVI, el humanista Juan Luis Vives señalaba que “la envidia se traduce en grandes molestias corporales: palidez lívida, ojos hundidos, aspecto torvo y degenerado” (Alonso A., 2003: 36), lo que nos permite considerarla una ENFERMEDAD contra la que nadie ha inventado una “píldora”. Sin embargo, sus síntomas no son ni muy llamativos ni muy evidentes, y como nadie quiere confesar que la tiene, por eso es tan difícil reconocer a un envidioso: “*Y si la envidia tiña fuera, ¡qué de tiñosos hubiera!*” (Campos, Barrella, 1998: 149)

La conceptualización de ENVIDIA en LA DIMENSIÓN DEL TIEMPO tiene que ver con su interpretación como una FUERZA DESTRUCTIVA (Nowakowska - Kempna, 1995: 158). Esta fuerza destructiva suele estar dirigida hacia el objeto de la envidia para hacerle daño con una mirada que “mata”, con palabras que “muerden” como serpientes o mediante diversas armas y trampas. El carácter destructivo de la envidia lo afirma claramente un dicho español que no tiene equivalencia en polaco: “*La envidia, dice el autor, es martillo destructor*”. Es más, este “martillo destructor”, después de haber dañado a los demás (al contaminar una relación de amistad, por ejemplo), suele volverse en contra del propio envidioso. En la sabiduría popular encontramos muchos casos donde la fuerza destructiva de la envidia al final destruye al envidioso mismo, quien, como dice un refrán polaco, cae en su propia trampa: “*Kto pod kim dołki kopie, ten sam w nie wpada*” (una traducción literal podría ser la siguiente: “El que hace agujeros debajo de otro, él mismo se cae en ellos”). Para apoyar la metáfora conceptual LA ENVIDIA ES UNA FUERZA DESTRUCTIVA que causa trastornos físicos y psíquicos presentaremos algunos ejemplos polacos en los que la envidia destruye *X niszczy zawiść*, maltrata *X dręczy zawiść* y devora *X żżera zawiść*, mientras que la lengua española parece disponer de una mayor cantidad de ejemplos: *la envidia destruye a X*, *la envidia descompone a X*, *la envidia corroe a X*, *la envidia enmudece a X*, *la envidia enloquece a X*, *X se come de envidia*.

En la lengua española la envidia puede actuar también como una FUERZA MOTORA o ACTO REFLEJO que lleva al envidioso a actuar de una manera rara y nos permite reconocer inmediatamente al envidioso:

*X babea de envidia, X deja un rastro de baba/saliva por el suelo
o incluso*

X está rallando el suelo (por aquello de que la envidia hace crecer los colmillos, y a X se le ponen los dientes largos).

En todos estos casos la envidia, entendida como un deseo muy fuerte de poseer lo que tiene el prójimo, convierte al envidioso en un animal que babea incontroladamente. Continuando nuestro análisis, la fuerza motora o destructiva puede animarse o incluso personificarse (Nowakowska-Kempna, 1995: 159), y por tanto ser considerada un SER VIVO, UN ENEMIGO o UN ANIMAL SALVAJE.

La metáfora la ENVIDIA ES UN SER VIVO la observamos en ambas lenguas encontrando ciertas analogías, ya que la envidia nace *zawiść rodzi się w sercu X*, la envidia nace del corazón de X, se concibe *concebir la envidia*, e incluso se la alimenta: *żywić zawiść* ("alimentar" o "sentir" la envidia, esto se debe al doble significado del verbo polaco "żywić"). Además, hay que tener cuidado de no despertarla (en otra persona) *budzić, wzbudzać zawiść*, *despertar la envidia*.

La envidia que alimentamos puede actuar como UN ANIMAL que finalmente devora al envidioso:

X żżera zawiść
sentir una envidia devoradora

o carcome como un gusano:

serce X drąży zawiść
el corazón de X se carcomió de envidia

o se enrosca en las entrañas como una serpiente:

w X zaległa się zawiść
la envidia se enrosca en las entrañas de X, X siente la envidia enroscarse en sus entrañas

La envidia se conceptualiza también a través de la imagen de un ENEMIGO AGRESIVO que es fuerte:

una envidia fuerte, silna zawiść

Se le puede provocar:

provocar envidia, sprowokować zawiść

Nos persigue:

la envidia acecha a X, X atormenta a Y con envidia, X prześladowuje zawiść

En la lengua española, este enemigo además puede estar armado:

Las armas de la envidia

Cuando consigue capturarnos nos intentará destruir o incluso matar:

la envidia destruye a X > zawiść niszczy X

la envidia mata a X > zawiść zabija X

La persona envidiosa es un rehén de la envidia:

być w sidłach zawiści (que podemos traducir como “estar en las redes de la envidia”)

estar sujeto a la envidia, ser presa de la envidia, estar poseído por la envidia

El rehén normalmente intenta liberarse:

estar libre de envidia > być wolnym od zawiści

salir de manos de la envidia > X uwolnił się od zawiści

La metáfora conceptual la ENVIDIA ES UN SER VIVO la podemos encontrar conceptualizada en la literatura a través de la imagen **UNA MUJER SECA**. Francisco de Quevedo nos describe a una envidiosa: “va tan flaca y amarilla porque muerde y no come”². En la iconografía de la envidia casi siempre aparecen serpientes en las imágenes, ya sea formando su cabellera³ o, como en la obra de Giotto de Bondone titulada *Envidia* (1302), saliendo

² Quevedo y Villegas, Fco. de, (1975): *La hora de todos y la fortuna con seso*. Madrid, Castalia.

³ Como podemos ver en el cuadro de Nicolás Poussin *El tiempo sustrae la verdad a la envidia y a la discordia*.

de su boca (para atacar a su víctima), porque la envidia suele ir acompañada de la injuria, de la calumnia y de la maledicencia (recordemos el carácter destructor de la envidia). Debemos destacar, además, que esta serpiente se enrosca sobre sí misma, se vuelve contra la mujer, apuntando directamente a sus ojos y mostrando así que, al cabo, la víctima principal de la envidia y quien más la sufre es el envidioso mismo. Otro símbolo alusivo es el fuego que arde a sus pies y dentro del cual se consume. La mujer-envidia lleva en su mano izquierda una saca, se supone que con dinero, lo que da a entender que no le importa al envidioso cuánto posee, lo que cuenta es lo que poseen los demás. Parece salir de una puerta y mira a los lejos, a su derecha, donde tal vez acaba de ver a alguien a quien envidiar. Tiene enormes orejas para recoger todo lo que alimente y pueda servir a su propósito, que es la destrucción del envidiado.

Desde siempre, la envidia trae implícito el deseo de hacer daño. En casos extremos se puede llegar a castigar tanto física como psicológicamente al envidiado por su ventaja. En una situación patológica, el envidioso sólo puede hallar satisfacción en la destrucción completa del envidiado. Por eso, en muchas ocasiones, la envidia aparece como la CAUSA de un crimen. Se dice tanto en español como en polaco que *X mató de envidia*, *X zabił z zawiści*.

La envidia, una vez considerada y representada como CAUSA de UN CRIMEN, un SER VIVO, UN ANIMAL, UN ENEMIGO O UNA MUJER, suele además venir conceptualizada en la fraseología polaca y española como si fuera una **PLANTA**, o mejor dicho, **UNA HIERBA MALA**, ya que, aunque nadie la quiere, se siembra *zasiać ziarno zawiści*, sembrar la envidia y cuando "se arraiga en el corazón" *w sercu X zakorzeniła się zawiść* es muy difícil eliminarla.

La ENVIDIA-HIERBA puede sembrarse, crecer y arraigarse. Sin embargo, también la podemos **cuantificar** como si fuera **UNA SUSTANCIA**. Por eso se dice que alguien tiene poca envidia:

tener poco envidia
odczuwać trochę zawiści

O:

toda la envidia
cała zawiść

Esta ENVIDIA -SUSTANCIA puede tener también sus propias características, por ejemplo puede ser pura, es decir, absoluta:

pura envidia (y su equivalente polaco: *czysta zawiść*)

Conclusiones

El análisis de los fraseologismos polacos y españoles seleccionados nos ha permitido comprobar que lo que rige nuestro pensamiento y constituye la base metafórica al hablar de los sentimientos, en concreto de la envidia, es sobre todo nuestra experiencia corporal y cultural. Las conceptualizaciones de la envidia en ambas lenguas como MALA MIRADA, FUEGO, ENFERMEDAD, FUERZA DESTRUCTIVA, UN ENEMIGO AGRESIVO, UNA MUJER SECA, CAUSA DE CRIMEN o UNA MALA HIERBA surgen de la experiencia de muchas generaciones de hablantes (de la sabiduría popular) y de la observación tanto del mundo de las plantas y de los animales como del conocimiento de la psicología humana. Por eso podemos hablar de la universalidad de la envidia y observar las analogías en cuanto a su conceptualización tanto en español como en polaco. En ambas lenguas la envidia aparece como un sentimiento muy negativo que hace daño tanto al envidiado como al envidioso.

Las pequeñas diferencias que puede haber en la conceptualización se dan ya dentro de la propia metáfora conceptual y se deben a que cada lengua pone de relieve aspectos diferentes en cada caso.

Referencias bibliográficas

- Alonso A. (2003): "¡Qué envidia!", *Muy Interesante*, núm. 268, págs. 34–39.
- Campos J., Barella A. (1998): *Diccionario de Refranes*. Madrid, Espasa
- Cuenca M.J., Hilferty J. (1999): *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona, Ariel Lingüística.
- Fernández Treguerres A. (2003): "De la envidia", *El Catoblepas*, núm. 12, pág. 3: <http://www.nodulo.org/ec/2003/n012p03.htm>.
- Geck Scheld S. (2002): *Estudio contrastivo de los campos metafóricos en alemán y español. Una aportación a la semántica cognitiva*. Biblioteca Virtual Cervantes, <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=8134>.

- Gurillo L.R. (1999): "Las metáforas de un día en los medios de comunicación españoles", en: Cifuentes Honrubia, J.L.: *Estudios de Lingüística Cognitiva I, Departamento de Filología Española*. Alicante, Universidad de Alicante.
- Lakoff G., Johnson M. (2001): *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid, Cátedra.
- Mikołajczuk A. (2000): Problem ocen w analizie wybranych polskich nazw uczuć z klasy semantycznej GNIEWU, en: Nowakowska - Kempna I., *Język a kultura. Uczucia w języku i tekście*, (tomo 14). Wrocław, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Nowakowska - Kempna I. (1995): *Konceptualizacja uczuć w języku polskim*. Warszawa: WSP.
- Palmer G. (2000): *Lingüística cultural*. Madrid: Alianza Editorial.
- Świątek J. (1998): *W świecie powszechnej metafory. Metafora językowa*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe dla wszystkich.
- Tabakowska E. (2001): *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*. Kraków, Universitas.
- Wilk - Racińska J. (2003): "Dekompozycja semantyczna w nauczaniu języka obcego", en: *Neophilologica* n° 23. Katowice, Uniwersytet Śląski.

Bibliografia complementaria

- Alberoni F. (1999): *Los envidiosos*. Barcelona, Editorial Gedisa.
- Albisetti V. (2000): *Zazdrość. Cecha wrodzona czy nabyta?*. Kraków, WAM.
- André C., Lelord F. (2002): *La fuerza de las emociones*. Barcelona, Editorial Kairós.
- Cifuentes Honrubia J.L. (1999): *Estudios de Lingüística Cognitiva I. Departamento de Filología Española*. Alicante, Universidad de Alicante.
- Ekman P., Davidson R.J., (1998): *Natura emocji. Podstawowe pytania*. GDA, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gadacz T. (1996): *Wypisy z ksiąg filozoficznych. O zazdrości; O zawiści*. Kraków, Znak.
- Lakoff G., Johnson M. (1980): *Metaphors we live by*. Chicago. University of Chicago Press.
- Lakoff G., Johnson M. (1995): *Metafory w naszym życiu*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Langacker R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar*, vol. I, Stanford.
- Langacker R. (1995): *Wykłady z gramatyki kognitywnej, Kazimierz nad Wisłą, grudzień 1993*. Lublin. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Luque J. d. D., Manjón F.J. (1999): "La expresión lingüísticamente condicionada de las emociones: un análisis translingüístico", en: Luque J. d. D., Manjón F.J.

- j ó n F.J. (eds.) *Investigación y didáctica del léxico*. Granada, Método. págs. 319–336.
- Luque J. d. D., Pamies A. (eds.) (1998): *Léxico y fraseología*. Granada, Método.
- Nowakowska-Kempna I. (ed.) (2000): *Język a kultura. Uczucia w języku i tekście* (tomo 14). CROC, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pajdzińska A. (1990): Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata [en:] J. Bartmiński. *Językowy obraz świata*. Lublin, Wydawnictwo UMCS.
- Sánchez A. (1999): El poder de la metonimia, en: Cifuentes Honrubia J.L., *Estudios de Lingüística Cognitiva I*, Departamento de Filología Española. Alicante, Universidad de Alicante.
- Strelau J., (2000): *Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 2. Psychologia ogólna*, GDA, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wierzbicka A. (1999): *Język-Umysł-Kultura*. Warszawa, PWN.

Diccionarios

- Bąba S., Liberek J. (2002): *Słownik frazeologiczny współczesnej polszczyzny*. Warszawa, PWN.
- Calles Vales J., Bermejo Meléndez B. (2000): *Dichos y frases hechas*. Madrid, LIBSA.
- Campos J., Barella A. (1998): *Diccionario de Refranes*. Madrid, Espasa.
- Damaso A. (1953): *Diccionario de Términos Filológicos*. Madrid, Editorial Gredos.
- Diccionario Esencial Santillana De La Lengua Española*, (1998). Madrid, Santillana.
- Koszla-Szymańska M., Ruiz M. (2000): *Idiomy hiszpańskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Moliner M. (1994): *Diccionario de uso del español*. Madrid, Ed. Gredos.
- Nuevo Espasa ilustrado 2004. (2003): *Diccionario enciclopédico*. España, Espasa.
- Perlin O., Perlin J. (1995): *Diccionario manual polaco-español*. Warszawa, Wiedza Powszechna.
- RAE (1997): *Diccionario de la Real Academia de la Lengua*. Versión CD-ROM.
- Skorupko S. (1986): *Słownik wyrazów bliskoznaczących*. Warszawa, Wiedza powszechna.
- Szober S. (1971): *Słownik poprawnej polszczyzny*. Warszawa, Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Varela F., Kuborth H., (1994): *Diccionario fraseológico del español moderno*. Madrid, Editorial Gredos.
- Wawrzkowicz S., Hiszpański K. (1982): *Diccionario manual español-polaco*. Warszawa, Wiedza Powszechna.

Internet

<http://www.amayantli.com.mx/emoci.htm>

<http://www.ashda.ugr.es/laboratorio/pamiescv.htm>

<http://www.cervantesvirtual.com>

<http://www.corpusdelespanol.org>

<http://www.falamosa.com/losrefranes>

<http://www.frases.org>

<http://www.proverbia.net>

Monika Głowicka
Uniwersytet Wrocławski
Wrocław, Polonia

La imagen lingüístico-cultural del matrimonio en los refranes españoles

Abstract

In this article we try to reconstruct the linguistic and cultural image of the marriage in Spanish proverbs. According to the methods of etnolinguistics we remember basic concepts of the linguistic image of the world. After that, we describe the figures of the wife and the husband, the values and defects of the marriage. Our object is to reconstruct the vision of the marriage in collective consciousness, describe its principal characteristics, connotations and associations reflected in the language. The stereotypes about family presented in Spanish proverbs are mostly negative: its principal characteristics are patriarcalism, traditionalism and conflictness. The social code supports the division of the world between a masculine and feminine principle. We try to discover what kind of vocabulary and expressions create the linguistic image of the part of reality called marriage.

Keywords

Stereotype – Linguistic image – Vision of the marriage – Paremiology – Etnolinguistics – Stereotypes

Con el objetivo de analizar la imagen de la vida conyugal encerrada en los refranes españoles nos inscribimos en el marco de los estudios etnolingüísticos dentro de la corriente cognitivista, desarrolladas, entre otros, por el círculo de lingüistas de filología polaca de la Universidad de Lublin (Po-

lonia), como J. B a r t m i ń s k i, R. T o k a r s k i, A. P a j d z i ń s k a. Queríamos comprobar, basándonos en el material paremiológico, qué visión de la vida familiar tienen los españoles, qué valores y desventajas adscriben a la institución llamada matrimonio. Nuestra tarea consistía en averiguar cuál es la conceptualización del mundo encerrada en los refranes españoles, cuáles son sus exponentes léxicos (semánticos, pragmáticos) y cómo se presenta la imagen del matrimonio reconstruida a partir de éstos.

Es bien sabido que la lengua no es sólo un instrumento de información sobre el mundo que nos rodea sino que es también un medio que interpreta (algunos opinan que hasta crea) de manera activa la imagen de este mundo en la consciencia social, es un instrumento de formación de las opiniones individuales y sociales (B a r t m i ń s k i, 1999: 7). El mundo encerrado en la lengua, siempre simplificado y esquemático (con frecuencia binario o bicolor), que ha de facilitar al hablante el conocimiento de la realidad, está constituido por los estereotipos que resultan de la experiencia colectiva, consolidada por las costumbres, tradiciones, supersticiones, religión, derecho, arte, etc. Todos estos factores forman un modo general de ver un fenómeno determinado, codificándose en la lengua, especialmente en el léxico y fraseología, cuyos significados constituyen el imaginario colectivo del pueblo.

Entre los conceptos básicos de la etnolingüística está *la imagen lingüística del mundo*. La etnolingüística, como bien sabemos, se dedica al estudio de las relaciones mutuas entre la lengua, pensamiento, comportamiento del hombre y la realidad, es decir, entre la estructura de la lengua y el resto de la cultura de la sociedad. La etnolingüística parte de la idea de que cada lengua, además de la función comunicativa y las demás funciones, contiene en sí misma una manera particular de comprender la realidad. En la lengua se encierra algo que podemos denominar “objeto mental”, que es una imagen mental del mundo, es decir, una imagen de la realidad que funciona en la mente de cada uno de nosotros. Este “objeto mental” se sitúa entre el mundo objetivo y el hombre que intenta conocer el mundo. La imagen lingüística del mundo es la interpretación de la realidad contenida en la lengua, es como el conjunto de juicios sobre el mundo expresado en la lengua. Aquellos juicios pueden conservarse en el vocabulario, en las formas gramaticales, también en las fórmulas estereotipadas, expresiones fijas tales como dichos, refranes, etc. (B a r t m i ń s k i, 1999: 104). Asimismo podría decirse que la imagen lingüística del mundo es el conjunto de juicios y opiniones contenidos en los significados de las palabras o implicados por estos signi-

ficados que predicán sobre las características y modos de existir del mundo extralingüístico (Bartmiński, Tokarski, 1986: 72).

El “objeto mental” (la imagen lingüística) en cuestión puede buscarse, como se ha dicho, en el vocabulario, en las expresiones fijas y puede reconstruirse a partir de los datos de carácter lexical, semántico o textual. Nos hemos propuesto el objetivo de reconstruir la imagen lingüística del matrimonio encerrada en los refranes españoles, es decir, en las fórmulas que expresan estereotipos generales y juicios que funcionan desde hace siglos en la misma forma. El valor de los refranes se debe al hecho de que presentan de forma sencilla, a través de la comparación o metáfora, verdades generales (juicios) sobre las cuestiones más cercanas al hombre, independientemente de la religión, sistema político o social. Así pues son fórmulas de carácter universal y atemporal. Además, cumplen uno de los requisitos de la etnolingüística y teoría de los estereotipos lingüísticos que es la fijación de las estructuras lingüísticas: tan sólo las construcciones fijas, consolidadas ya en una lengua pueden crear y divulgar los estereotipos lingüísticos (Bartmiński, 1995: 25–53).

Para observar en qué términos se describe la vida conyugal hemos analizado un *corpus* de alrededor de 1700 paremias localizadas básicamente en el *Refranero general ideológico español* de L.M. Kleiser, *Gran diccionario de refranes Larousse*, *Diccionario de refranes, dichos y proverbios* de L. Junceda.

El material analizado nos ha permitido reconstruir la imagen del matrimonio y de la familia demostrando los contenidos importantes desde el punto de vista del análisis de la lengua y de la cultura. La imagen obtenida es compleja, polifacética, a veces investida de contrastes, no obstante, lo que salta a la vista es la gran negatividad de la institución del matrimonio que aparece pintado de colores oscuros. Del material recogido resulta que el matrimonio está cargado de numerosos defectos. Veamos pues, ¿con qué medios léxicos se expresan sentimientos, emociones y juicios acerca del matrimonio? Entre los recursos más frecuentes se sitúan los términos como demonio, cadenas, condena, falta de libertad, mal (males), pesares, acierto (mal acierto), lucha, gobierno, enemistad, guerra, paz, caza, cansancio y otros. Así, uno de los elementos clave es el acierto (o más bien el desacierto, dado el número elevado de paremias con el componente léxico acertar) en el matrimonio:

(1) El melón y el casar, todo es acertar

(2) El melón y el casamiento es cosa de acertamiento

- (3) En alquimia y en casar, gran ventura es acertar
- (4) Quien acierta en el casar, nada le queda que acertar.

El vocabulario utilizado nos demuestra la postura del hablante (su punto de vista), es decir, el modo de percibir el mundo, un fragmento concreto de la realidad, en este caso el matrimonio, y este modo de ver el mundo es una categoría cognitiva. El elemento analizado, el hecho de acertar, o como en los ejemplos siguientes, conflictos, males, cansancio, etc., sirven para observar qué rasgos, características, aspectos del matrimonio han sido incuidos en su imagen (tanto lingüística como cultural). La señalada falta de acierto en el matrimonio y la fuente de los problemas se debe, entre otros, a la ceguera de los casados. En los refranes aparecen vocablos ciego, ver, se producen juegos de la palabra novio que se descompone en la partícula *no* y el verbo *vio*:

- (5) Novio. No vió, que si viera, no quisiera
- (6) Ella no-vía y él no-vió, y así el casorio salió.

La sabiduría popular explica el significado de la voz novio, como si en su estructura semántica estuviese encerrada la información de no ver:

- (7) Era novio, no vió, y a ciegas se casó

(asimismo se aconseja *Ni cases sin ver, ni firmes sin leer*.) Como ya hemos señalado, el matrimonio se compara con cadenas, falta de libertad; lo describen voces como libre, condena, atar, cadena, esclavo, siervo y sus derivados, que con su evidente connotación, valoran el matrimonio de forma negativa. Los refranes comentan:

- (8) Tan ciego me vi, que dije sí; si no dijera, libre fuera
- (9) Por un sí, en cadenas me metí: si hubiera dicho que no, suelto y libre me viera yo
- (10) Por un “sí” mi libertad perdí
- (11) Cásate, mancebo; no quiero casarme, más quiero ser libre que cautivarme
- (12) Quien mala mujer cobra, siervo se torna.

Los juicios encerrados en los refranes expresan la manera de ordenar el mundo, presentando siempre las jerarquías (escalas de valores) que en él existen y las evaluaciones del mundo comentado (por ejemplo, la valoración

del matrimonio como tal, la jerarquía de las cualidades del matrimonio, la jerarquía de sus defectos, la valoración de los esposos, de su situación material, de sus caracteres, de sus deberes, etc.). Así, la valoración peyorativa del matrimonio, de la pérdida de la libertad se repite en varios ejemplos:

- (12) Hombre casado, medio degollado
- (13) Un no puede salvarte; un sí puede condenarte
- (14) El día que me casé, buena cadena me eché
- (15) La casada, por su marido es reina o esclava.

En este momento no queremos adentrarnos en el debate sobre los conceptos como “valor” o “valoración” que entendemos aquí de forma intuitiva considerando la valoración como un tipo de evaluación positiva o negativa del matrimonio codificada en los refranes. La valoración se expresa en los refranes de forma directa (con el significado literal de las palabras) o a través de su empleo metafórico. Así pues, al comentar la pérdida de la libertad, se presenta al hombre como cautivado:

- (16) Hombre casado, pájaro enjaulado
- (17) Quien era soltero y ya es casado, de libre se ha hecho esclavo
- (18) Si de ésta escapo y no muero, no más bodas en el cielo.

Asimismo se compara el matrimonio con la atadura, donde la persona afectada se siente oprimida:

- (19) Si dices que sí, te atas; si dices que no, te salvas
- (20) Un sí es un lazo que te echas; un no, suelto te deja
- (21) Un sí, te liga; un no, te libra
- (22) Un sí te mata, un no te salva.

En los refranes, formas anónimas de larga historia y de carácter popular están encerrados los juicios y estereotipos generales sobre varios fragmentos de la realidad, en este caso, sobre el matrimonio, que resultan de la observación común del mundo y al mismo tiempo contienen, divulgan y mantienen una visión de este mismo mundo. Por lo tanto, por ser manifestaciones del folclore de un pueblo se consideran hechos lingüísticos y asimismo culturales que pueden llegar a ser portadores de los estereotipos sociales, considerados por Walter Lippman imágenes individuales, parciales y esquemáticas de algún fenómeno en la mente humana, que resultan de las necesidades

psíquicas fundamentales del hombre y contienen al mismo tiempo una opinión sobre éste (B a r t m i n s k i, 1985).

Uno de los medios léxicos bastante reiterativos que crean la imagen lingüística del matrimonio es la voz diablo (y su sinónimo demonio), símbolo del mal, es decir, pura encarnación del mal:

- (23) Junta de dos, la hace el diablo cuando no la hace Dios
- (24) Díome el diablo a vos, para que nos condenemos los dos
- (25) No es buen recado hacer de un diablo dos condenados

(al mismo tiempo se repite la alusión a la condena, a la condición del condenado). Aunque en un momento se dice Compañía de dos, hízola Dios, son escasas las sentencias que defienden el matrimonio, en cambio, no faltan las que, por ejemplo, constatan que

- (26) No hay matrimonio sin su demonio
- (27) Demonio y matrimonio dan al traste con el patrimonio
- (28) Algo le debe al demonio quien piensa en contraer matrimonio.

De este modo, con la simple mención del diablo, al igual que en otros casos con la alusión a las cadenas, lazo, atadura, no solamente se expresa lo sufrido de forma más pintoresca o llamativa. Son recursos que sirven para describir realidades complejas, tan complicadas como el mundo de las emociones humanas cuya complejidad dificulta la descripción más directa. Allí donde faltan las palabras, se acude a términos con grandes cargas significativas. En los casos señalados, el vocablo *demonio* encierra la valoración vigente en las religiones cristianas:

- (29) El matrimonio, lo guisa Dios y lo desazona el demonio
- (30) A quien no tiene qué hacer, el diablo le da hijos y mujer
- (31) El matrimonio, lo hace Dios y lo enreda el demonio.

Las imágenes creadas en las citadas fórmulas, junto con sus comparaciones o metáforas cumplen el papel de ayudar a expresar los estados emocionales difíciles de expresar. En las situaciones donde predominan emociones, además, emociones intensas, los hablantes tardan en encontrar palabras exactas para reflejar su estado emocional. Esto se debe al hecho de que las emociones es algo que se siente mientras que las palabras es algo que se pien-

sa. Las emociones, por su naturaleza, por su estructura, no se piensan, se viven, por lo tanto, las palabras no son medios naturales de su expresión. Las situaciones que afectan sentimientos son momentos en los que los hablantes más que nunca se dan cuenta de la insuficiencia del lenguaje, de ahí que se explica la aplicación de metáforas o comparaciones (P a j d z i ń s k a, 1999: 83). Las imágenes que hemos visto, como *demonio*, *carga*, *cadena*, *esclavo* permiten expresar lo inexpressable.

Los refranes (paremias o proverbios, términos empleados indiferentemente en este artículo) que por un lado reflejan y por otro fomentan los pensamientos generales de los usuarios de la lengua, presentan formas deseadas o sancionadas por parte de la sociedad. Así, adscriben al matrimonio de manera explícita o implícita ciertas características junto con su valoración positiva o negativa, gracias a lo cual podemos reconstruir el sistema de valores apreciados por la sociedad. Entre las emociones que provoca la figura del matrimonio está también el cansancio. Para expresarlo se juega con la voz *casado* rimándola con *cazado* o *cansado*:

(32) Quien dice casado, dice cazado.

(33) Te casaron, te cazaron.

La metáfora aplicada refleja lo dicho anteriormente, es decir, la pérdida de la libertad. Aquí, al igual que en los casos siguientes, se trata de un instrumento cognitivo que nos permite construir nuevas analogías entre dos asuntos pertenecientes a dominios diferentes. De acuerdo con las teorías acerca de la metáfora, el juego entre casar – cazar no solamente redescubre la realidad, pero añade algo, es decir, nos hace ver semejanzas entre dos fenómenos. Los refranes comentan asimismo otra característica relevante, el cansancio en el matrimonio, valorándolo, evidentemente, como un fenómeno negativo:

(34) Casados, y a los tres meses, cansados

(35) De casado a cansado, chico es el salto.

El mismo contenido lo repiten las frases:

(36) De casado a cansado, va una letra y un paso

(37) Hoy casamiento y mañana cansamiento

(38) Hoy casado y mañana cansado.

Entre los sentimientos predominantes expresados en los refranes en cuestión no está ni la amistad, ni la atracción, ni el amor. El acervo léxico de estos refranes registra la voz amor en muy pocos casos y, además, el amor despierta connotaciones más bien negativas:

- (39) Matrimonios por amores, traen muchos sinsabores
- (40) Casado por amor, casado con dolor
- (41) Vanse los amores, y quedan los dolores
- (42) Por amores casamiento, flores son que lleva el viento.

Como se ha dicho, los refranes representan una sabiduría popular, es decir, los conocimientos de la vida cotidiana. Los conocimientos en cuestión están codificados en las mismas palabras o en su empleo metafórico, en que podemos observar nuevas motivaciones semántico-culturales. Los empleos literales o metafóricos ilustran claramente la valoración de la realidad fijada en la lengua. Asimismo, nos permiten descubrir cómo a través de la lengua se ven ciertos fragmentos de la realidad, en concreto, el fragmento correspondiente a la vida familiar.

La valoración de los fenómenos extralingüísticos que es uno de los instrumentos que conforman la imagen lingüístico-cultural del mundo, en los refranes que hemos analizado se expresa también mediante la alusión a la *carga*. No faltan ejemplos que describen de forma implícita el dolor, el esfuerzo y sufrimiento:

- (43) Cásate, y verás, perderás sueño, nunca dormirás.

Entre los indicadores léxicos del hecho de que el matrimonio se valora como algo difícil, duro, se encuentran voces *trabajo*, *obligación*:

- (44) Si ves a un hombre cargado, no preguntes si es casado
- (45) Cásate conmigo y pasarás trabajo continuo
- (46) Al hombre que tiene carreta y mujer, nunca le falta quehacer
- (47) Si una vez te pones a barrer, ya no barrerá tu mujer.

Los refranes que funcionan como pequeños códigos de conducta aconsejan asimismo:

- (48) El casado no ha de volver a su casa con las manos vacías
- (49) El hombre quiere a la mujer sana, y la mujer, al hombre que gana.

En muchos casos, la valoración del matrimonio se realiza explícitamente mediante el uso de la palabra mal:

- (50) Casar, casar, suena bien y sabe mal
- (51) Casada te veo; otro mal no te deseo
- (52) Quien mujer no tiene, mil males no siente
- (53) Quien no se casó, de mil males se libró.

Otros medios léxicos expresan implícitamente el dolor y la desgracia que produce el matrimonio. El vocabulario que se aplica a la hora de expresar los juicios de valor de carácter negativo acerca de lo que viven los esposos engloba términos como sufrimiento, dolor, llorar, pesares:

- (54) Casar, de oídas hace reír, de experiencias hace llorar
- (55) Quien mal casa, siempre llora
- (56) Un no evita cien pesares; un sí los trae
- (57) Quien se casa, con dolor la vida pasa.

La imagen lingüística queda conformada también por la alusión al arrepentimiento, vocablo que aparece en más de un refrán. Citemos tan sólo algunos:

- (58) Busca arrepentimiento el que busca casamiento
- (59) Al casamiento sigue el arrepentimiento
- (60) Casarás y te arrepentirás
- (61) Casado y arrepentido
- (62) Hoy marido y mañana arrepentido.

Las imágenes señaladas, como siempre, interpretan la realidad, al igual que otro de los tópicos comentados que es la poca duración de la felicidad en el matrimonio. Se alude al tiempo después del cual el matrimonio ideal queda desprovisto de ilusión. Así pues, se comenta sin más:

- (63) Al año de casados, entrambos hartos
- (64) Cásate y verás: al año me lo dirás
- (65) Casarte, así gozarás de los tres meses primeros, y después desearás la vida de los solteros.
- (66) La alegría del casamiento no dura un mes entero.

El tiempo varía, hay una cierta gradación temporal. Se habla de un año, tres meses, hasta menos tiempo:

- (67) La alegría del recién casado nunca dura un año, y a veces días cuatro
- (68) Las primeras lunas, mieles y dulzuras; pero las demás, ya me lo dirás.
- (69) Pan de boda, duro a las pocas horas
- (70) El chocolate de la mañana de novios, para siempre queda asentado en el estómago.

Para terminar nuestro repaso arbitrario del refranero español huelga comentar las alusiones radicales acerca del matrimonio, relacionadas con la muerte. Según deriva de los proverbios, la vida en el matrimonio causa tantos dolores que las personas afectadas aluden incluso a la muerte del cónyuge como el único medio de solución. En vista de lo que se comenta en el refrán *Te casaste, te enterraste* (o en *Antes enterrado que casado*, *El que se casa, se entierra*, *Menos malo es el mortuorio que el casorio*, *Un mal paso dura hasta la sepultura*), existe tan sólo una salida de las desavenencias matrimoniales:

- (71) A quien Dios ayuda, presto enviuda
- (72) A quien Dios quiere bien, se le muere joven la mujer; y a quien quiere mal, le dura una eternidad
- (73) A quien Dios quiere, la mujer se le muere
- (74) Quien mal casa, tarde enviuda
- (75) Quien mal marido tiene, nunca se le muere.

Si uno de los peligros de la comunicación es la falta de comprensión por parte del oyente, en los casos citados los vocablos como *muerte*, *morir* eliminan la posibilidad de incomprensión comunicativa. No cabe duda acerca de qué emociones vive y quiere expresar el hablante cuando dice:

- (76) Mi marido se murió: ¡qué buen día tuve yo!
- (77) Dolor de mujer muerta dura hasta la puerta
- (78) No es nada, que matan a mi marido.

La imagen del matrimonio que nos transmiten los refranes incluye otros aspectos, por ejemplo, el de las relaciones entre los cónyuges (*gobierno en casa*, *división de las tareas*, *conflictos y violencia*), la cuestión de la edad de los casados, el tópico de celos, de engaño y de adulterio y otros, que no que-

remos analizar en este momento por no incurrir en demasiada confusión de temas.

Mediante el análisis de los proverbios hemos intentado reconstruir el sistema de valores relativos al matrimonio, vigente en la comunidad hispanohablante para descubrir la interpretación de la realidad fijada en la lengua. Si nos centráramos en la misma lengua, o más bien, en sus productos, en los refranes señalados, y de acuerdo con los principios de etnolingüística quisiéramos reconstruir la imagen del matrimonio, éste se nos presentaría como un fenómeno complejo, lleno de defectos y faltas. Podríamos constatar en términos más sencillos que el retrato del matrimonio parece sumamente negativo, encerrado en el marco de conflictos y del sufrimiento de ambas partes. Las sentencias en contra de esta institución superan de forma considerable las que alaban la vida en pareja. El orden social que aparece en las paremias gira en torno a la conservación y promoción de los valores como igualdad material de los casados, igualdad de su edad, división clara de los deberes o autoridad del hombre. Todas las sugerencias populares por un lado señalan el objetivo de casarse (aunque no hemos citado ejemplos oportunos) y al mismo tiempo consideran el matrimonio un campo de continua competencia, rivalidad y guerra entre sus participantes. No obstante, la selección aleatoria y arbitraria de los refranes nos permite tan sólo señalar algunos fenómenos lingüísticos sin formular conclusiones de carácter definitivo.

Referencias bibliográficas

- Bartmiński J. (1985): „Stereotyp jako przedmiot lingwistyki (I)”, *Z problematyki frazeologii polskiej i słowiańskiej*, III, Wrocław.
- Bartmiński J. (1995): „Stereotyp jako przedmiot lingwistyki”, *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*, III, 1995, Wrocław, págs. 25–53.
- Bartmiński J. (1999): „Punkt widzenia, perspektywa, językowy obraz świata”, en: Bartmiński J. (dir.): *Językowy obraz świata*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, págs. 103–120.
- Bartmiński J., Tokarski R. (1986): „Językowy obraz świata a spójność tekstu”, *Teoria tekstu*, Wrocław, págs. 65–81.
- Campos J.G., Barella A. (2000): *Diccionario de refranes*, Madrid, Espasa.
- Canellada M.J., Pallares B. (2001): *Refranero español. Refranes, clasificación, significación y uso*, Madrid, Castalia.
- Correas G. (1992): *Vocabulario de refranes y frases proverbiales*, Madrid, Visor Libros.

- Fernández Poncela A.M. (2002): *Estereotipos y roles de género en el refranero popular: charlatanas, mentirosas, malvadas y peligrosas; proveedores, maltratadores, machos y cornudos*, Barcelona, Anthropos Rubí.
- Gran diccionario de refranes Larousse (2001), Spes Editorial, Barcelona.
- Junceda L. (1998): *Diccionario de refranes, dichos y proverbios*, Madrid, Espasa Calpe.
- Kleiser L.M. (1989): *Refranero general ideológico español*, Madrid, Edición Hernando.
- Pajdzińska A. (1999): „Jak mówimy o uczuciach? Poprzez analizę frazeologizmów do językowego obrazu świata”, en: Bartmiński J. (dir.): *Językowy obraz świata*, Lublin, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, págs. 83–101.

José Manuel González Calvo
Universidad de Extremadura
Cáceres, España

Fraseología y sintaxis

Abstract

This article aims to show that Phraseology and Syntax are different linguistic disciplines, although their specific objectives inevitably overlap in their study of language use. Phraseology studies the meaning of lexical units (PUs), whose internal structure is syntactic, to a greater or lesser extent; it is a semantic discipline. Syntax studies the internal structure of sentences; it is a grammatical discipline.

Keywords

Grammar, semantic, pragmatic, syntax, phraseology

1.

1. En la Introducción a su obra *Las lenguas, ventanas que dan al mundo*, W o t j a k (2006: 14) nos ofrece esta reflexión ilustradora:

Al comparar el idioma materno con una lengua extranjera, no solo aprendemos mucho sobre la cultura ajena, con sus propias apreciaciones y sus distintos valores, sobre otra clasificación de los objetos, sucesos y propiedades, sino que también, simultáneamente, aprendemos mucho sobre nuestro propio idioma. En palabras de nuestro más famoso poeta y escritor, Goethe: “Quien no conoce lenguas extranjeras, no sabe tampoco nada de su propio idioma”.

2. La descripción de las unidades fraseológicas (UFs) ha de tener siempre muy en cuenta tanto la perspectiva comunicativa como la cognitiva, con el fin de interpretar mejor los aspectos semánticos y sintácticos de esas unidades. Se supone que en la cognición se acoge la volición, es decir, los contenidos que se proyectan desde la voluntad de los hablantes, con sus actitudes ante lo que dicen y con las intenciones que surgen necesariamente de las actitudes. La comunicación y la cognición no se oponen, sino que están estrechamente vinculadas (W o t j a k, 2006: 31). La comunicación implica intercambio de conocimientos, de sentimientos y de experiencias, además de desarrollar enfoques, valoraciones y patrones de actuación. El enfoque cognitivo ha sido muy productivo en el ámbito de la fraseología, pues se adapta muy bien a la especial idiosincrasia de la UFs, y ha permitido ahondar en el análisis de los rasgos de fijación e idiomatidad insistiendo en la forma gradual con la que se presentan (M o n t o r o, 2006: 128). Resulta difícil poner hoy en duda que en la descripción fraseológica convergen los estudios cognitivos, pragmáticos, semánticos, textuales o discursivos y sintácticos. La fraseología constituye un ámbito de la lengua cuya función primordial consiste en caracterizar comportamientos humanos, cualidades morales, estados de ánimo y situaciones interactivas (A z n á r e z, 2006: 17). En el mundo hispánico, con el precedente sentado por los conocidos trabajos de Casares, de Zuluaga, de Carneado y de Tristá (C a r n e a d o y T r i s t á, 1983; T r i s t á, 1988), ha ido creciendo e intensificándose a partir de 1990 el interés por la fraseología como disciplina lingüística (C o r p a s, 2003; W o t j a k, 2006: 169–170). Entre otros asuntos, aún es necesario analizar con más detalle las funciones discursivas que suelen desempeñar las unidades fraseológicas, y en qué tipo de textos abundan esas funciones (W o t j a k, 2006: 179). No menor interés y desarrollo merece el estudio fraseológico comparado y contrastivo entre el español y otras lenguas (A l m e l a P é r e z, R a m ó n T r i v e s y W o t j a k, 2005). Tampoco sabemos con precisión qué lugar ocupa la fraseología entre las disciplinas lingüísticas, ni hemos acotado con rigor el alcance de su objeto de estudio, ni hemos logrado una clasificación de unidades fraseológicas que nos deje satisfechos. Como consecuencia de todo esto, se resiente la investigación de las aplicaciones que deben o pueden extraerse de los estudios fraseológicos (C o w i e, 1998), tanto para la enseñanza de la lengua materna como para la de comparación de lenguas y la traducción (C o r p a s, 2000). No es de extrañar que W o t j a k (2004: 220), en una ponencia leída en el año 2003 en la Universidad de Extremadura, dijese, como remate fraseológico de su exposición, que casi la totalidad de las UFs, in-

cluidas las más periféricas, constituyen con seguridad *un hueso duro de roer*. Intentaré exponer mi opinión sobre el lugar que ocupa la fraseología como disciplina lingüística y qué relación mantiene con la sintaxis, con el plano sintáctico de la gramática de una lengua, la española en este caso.

2.

1. Es conocida la postura que concibe la fraseología como una parte autónoma dentro de la lexicología, ya que las UF's nos son suministradas por la tradición y se aprenden como se aprende el léxico de una lengua. Esta relación entre lexicología y fraseología ha convivido en algunas corrientes lingüísticas con el abandono de la morfología como parte específica de la gramática. En el ámbito hispánico, no pocos eruditos incluyen todavía hoy el estudio de la formación de palabras (raíces y afijos, siglas y acrónimos) en la lexicología. Dejan para la gramática el tratamiento de los morfemas flexivos y de los asuntos más propiamente sintácticos, acuñando términos como el de *morfosintaxis*. Con ese enfoque metodológico, el alcance de la lexicología adquiere un volumen tan grande e importante como el de la gramática, sobre todo si se considera que el análisis textual supera los límites de la gramática y necesita una disciplina propia, la *Lingüística del texto*. Y aún más si se estima que la fonología tiene un estatuto lingüístico no inserto en la tradicional división de la gramática en morfología y sintaxis, o en el continuo de la morfosintaxis. Incluso desde esta perspectiva lingüística tan fragmentada, la relación de la fraseología con la sintaxis se advierte en que las UF's son estructuras sintácticas fijadas, con grados diferentes de fijación sintáctica y semántica entre los componentes de la unidad. Por eso, para unos las llamadas *colocaciones* forman parte de la fraseología, como UF's periféricas y no idiomáticas, mientras que para otros no han de ser vistas como fraseologismos. Es cierto que por el otro extremo, en el que circulan las construcciones con un grado muy fuerte de fijación, no siempre es fácil delimitar con nitidez la frontera entre compuesto léxico y compuesto sintagmático o fraseológico. García - Page (2004: 23-79) ha tratado con tino las dificultades de "los fines y confines de la fraseología", contrastando las opiniones de diversos investigadores y aportando comentarios lúcidos y oportunos. Por mi parte, entiendo que el lugar de la fraseología dentro de la lingüística está condicionado por el alcance que se otorgue a la gramática y a la semántica.

2. Toda lengua es un sistema o código de comunicación mediante signos orales. Para estudiar esos códigos que son las lenguas, no creo que sean necesarias dos o tres disciplinas lingüísticas. Bastaría una. Si el DRAE (22^a ed., 2001) define en su primera acepción el término *gramática* como ciencia que estudia los elementos de una lengua y sus combinaciones, tan elementos del sistema son los fonemas como los morfemas, enunciados, párrafos... Se deduce, por tanto, que la gramática, como disciplina lingüística, ha de ocuparse del estudio del sistema de una lengua determinada, y que de la comparación de los sistemas de diversas lenguas surge la gramática comparada. La gramática histórica analizará el origen y evolución del sistema de una lengua, de lo que se infiere cuál pueda ser el objetivo de la gramática histórica comparada. La consideración de toda lengua como sistema de comunicación conduce a proponer que el texto es el elemento o unidad esencial de la gramática. Hablamos, al menos intencionalmente, por textos configurados en discursos, no por oraciones conformadas en enunciados. Solo el texto puede tener un sentido pretendidamente completo desde la actitud del que lo emite. Metodológicamente, así como en el cuerpo humano se habla de tres partes, cabeza, tronco y extremidades, aunque no se puede discutir que están ensambladas en un todo unitario, también en la gramática sería posible establecer partes o planos mutuamente condicionados y estrechamente vinculados. Entiendo que son cuatro los planos de la gramática de una lengua, en este caso la española: el fónico, el morfológico, el sintáctico y el textual. Y cuatro han de ser las subdisciplinas gramaticales que de manera coordinada han de ocuparse del análisis de esos planos. Respectivamente, la fonología, la morfología, la sintaxis y la *textología*. Esta última suele ser denominada *lingüística del texto* por unos y *gramática del texto* por otros, según se incluya o no en la gramática. La semántica y la llamada pragmática lingüística (o lingüística pragmática, o *pragmalingüística*, o pragmática a secas) no son en sentido estricto subdisciplinas gramaticales. Son disciplinas lingüísticas que impregnan los cuatro planos gramaticales, y sin ellas no es posible la correcta interpretación del sistema de una lengua. También la sangre circula por las tres partes en que se suele dividir el cuerpo humano, sin que se hable en él de una cuarta parte. Hasta en el plano fónico es necesaria la semántica, pues con criterios semánticos el gramático utiliza el procedimiento de la conmutación para aislar fonemas y establecer los alófonos de cada fonema. Además, el estudio fónico necesita conocimientos de física acústica, de fisiología articularia y de fisiología auditiva para la pertinente descripción de la emisión, de la estructura y de la recepción de los sonidos de

una lengua. Una especie de *pragmática del sonido*, si se me permite bautizar o apodar la fonética pura de esa manera figurada.

3. Con este panorama gramatical, interpreto que la morfología es una parte de la gramática y que la lexicología lo es de la semántica. La morfología se encarga de estudiar los morfemas de una lengua, sus clases y subclases, sus alomorfos o variantes formales, su funcionamiento en la estructura interna de las palabras, y las relaciones sintagmáticas que mantienen entre sí a partir de sus morfos o realizaciones de significante. Sin embargo, la morfología no puede cumplir su cometido sin el auxilio de la fonología y de la lexicología. La estructura interna del morfema es fónica, una o más sílabas. Sin criterios fónicos no es posible analizar esa estructura para explicar los diversos morfos que un mismo morfema puede tener, y el porqué de esas variantes en la posición y combinación de significantes de morfemas en el interior de las palabras. El plano fónico engarza así con el morfológico. Por otro lado, la lexicología, como parte de la semántica, se ocupa del análisis del significado o contenido del léxico de una lengua, y ofrece a la morfología criterios ineludibles para la correcta interpretación de las posibilidades de combinación de los morfemas por la relación de coherencia de sus contenidos, hasta llegar al significado global de la pieza léxica, que no siempre es la simple suma de los significados de sus componentes. En conclusión, no es posible trabajar en morfología sin conocimientos fónicos y lexicológicos o semánticos. A su vez, la labor lexicológica exige conocimientos morfológicos. Si pasamos al plano sintáctico de la gramática, observamos de manera correlativa que para el análisis de la combinación de palabras en los sintagmas mínimos, y de estos en grupos sintagmáticos, la sintaxis necesita de la morfología, es decir, requiere el uso de criterios morfológicos a la hora de establecer las clases de palabras en una lengua, así como para definir y caracterizar cada clase de palabra. La morfología entronca de esta forma con la sintaxis, ya que la estructura interna de la palabra es morfológica, uno o más morfemas. Tal vez sea este el motivo por el que en los estudios lexicológicos actuales se avanza en la investigación de los significados inherentes de cada palabra que pueden informar sobre las posibilidades funcionales y sintagmáticas de la misma. La semántica léxica entronca así con la semántica oracional. Es evidente que la sintaxis, como parte de la gramática, precisa de criterios semánticos para examinar con rigor científico las posibilidades de posición, combinación y función de las palabras en los sintagmas, y de estos en el interior de la oración, por la correcta relación de coherencia de sus contenidos. No se puede trabajar en sintaxis sin semántica. Recuér-

dese que la semántica rodea y penetra todos los planos gramaticales, por lo que no es un plano, sino sustancia lingüística comunicativa de planos. Falta por precisar cuál es el lugar de la fraseología dentro de este entramado lingüístico.

4. Las unidades fraseológicas son estructuras con características propias. Se asemejan al léxico por los conceptos de fijación e idiomatidad, pero esos conceptos, ya se ha apuntado, son mucho menos rígidos en las UF. Se asemejan a las combinaciones sintácticas porque son cadenas de palabras, no de morfemas, pero la libertad de relación sintagmática es mucho menor en el fraseologismo. En los compuestos léxicos, las dos o más raíces que se relacionan actúan en ellos como morfemas: *tirachinas*, *hombres rana*. En cambio, en los compuestos sintagmáticos, aun en los más fijos e idiomáticos, existe combinación de palabras con fijación en la relación de los componentes. Esta frontera es flexible, y explica cambios de un lado hacia el otro. Cada lengua tiene sus propias dificultades en ese límite de campos. Sin negar este escollo, pero orillándolo ahora, acaso sea pertinente considerar que en líneas generales la génesis de los compuestos léxicos es morfológica, aunque el resultado se parezca a lo que se logra con procedimientos sintácticos. En cambio, el origen de las UF o compuestos sintagmáticos es sintáctico, si bien el resultado se asemeja a lo que sucede en las formaciones léxicas complejas, a la morfológica. La unidad fraseológica parte normalmente de una combinación sintáctica libre que por razones muy variadas va fijando con el tiempo las conexiones sintácticas y semánticas entre sus componentes. Las UF han de entenderse, pues, como estructuras sintácticas en las que se ha perdido en mayor o menor medida la operatividad de las reglas de la sintaxis. Es desde la sintaxis fundamentalmente desde donde es posible analizar la pérdida de libertad, la fijación mayor o menor de los elementos que componen la estructura interna del fraseologismo. Ahora bien, la fijación, con grados diversos según los casos, es también semántica, y potencia lo que en los estudios de fraseología se entiende por *idiomaticidad* o significado idiomático, es decir, traslaticio o figurado. Aquí radica el problema más grave en el estudio de las UF. Resulta muy complicado determinar o delimitar el contenido de estas expresiones idiomáticas, pues los factores connotativos, emotivos, estilísticos, comunicativos y cognitivos que pueden encerrar muestran las dificultades de atinar con descripciones precisas y rigurosas del significado y de la referencia. Cuando en este terreno se hacen estudios comparados, la dificultad se convierte en un acicate, en un estímulo, casi en un desafío. Con estos planteamientos, entiendo que la fraseología es una parte de

la semántica con autonomía propia, es esa parte de la semántica que ha de tener como objetivo el estudio del significado de las UFs, en sí mismas y en sus contextos lingüísticos y pragmáticos. La relación con la lexicología es evidente, pero es una relación de subdisciplinas semánticas implicadas, aunque autónomas. La sintaxis, como parte de la gramática, necesita de la semántica para la interpretación de las combinaciones sintácticas libres. Y la fraseología, como parte de la semántica, necesita de la sintaxis para ahondar mejor en el significado, uso y sentido de las UFs. La llamada semántica oracional atiende al significado de las estructuras sintácticas no fraseológicas en el interior de las oraciones, así como al significado global de las oraciones cuando este no es la simple suma de los contenidos de los componentes oracionales. A su vez, la semántica fraseológica echa mano de criterios sintácticos con el fin de concretar y encauzar la relación, no precisamente simétrica, entre fijación formal y significado idiomático en las UFs.

3.

1. Parece, pues, que no existe paralelismo estricto entre la correspondencia morfología-lexicología por un lado y sintaxis-fraseología por otro. La conexión inevitable entre sintaxis y semántica es muy compleja. La fraseología atiende solo al significado de estructuras sintácticas con fijación mayor o menor en la función y combinación de sus componentes internos. La sintaxis opera en este terreno de forma negativa, porque sus reglas quedan más o menos detenidas con la fijación. El objetivo de la sintaxis como parte de la gramática consiste en descubrir y formalizar las reglas que permiten explicar cómo se originan y actúan las funciones sintácticas, semánticas e informativas en las relaciones sintagmáticas que estructuran el esquema interno de las oraciones. No puede ser su objetivo, al menos central, examinar la pérdida, con el paso del tiempo, de actuación de las reglas en una secuencia previamente generada por ellas. Corresponde a la fraseología encargarse de esta labor formal que enlaza con la peculiar semántica de los fraseologismos y con su singular potencial comunicativo. Sin embargo, únicamente conociendo las reglas sintácticas es posible comprender cuándo y por qué se dejan de aplicar, y en qué medida o proporción se suspenden si la fijación no es total. Esto quiere decir que la estructura formal interna de la UF es sintáctica, de sintaxis exánime, apagada o mortecina; de sintaxis prescrita, decretada y determinada por el proceso de estabilidad o fijación.

La fraseología se ve obligada así a utilizar criterios morfológicos y sintácticos con el fin de reflexionar más adecuadamente sobre el material fraseológico. Ha de tener en cuenta si algunas UFs permiten intercalar o añadir algún componente que no pertenece a ellas, o alterar el orden de elementos internos, o sustituir un componente, o si algún componente se adapta a algún tipo de transformación gramatical, como la pasivización o la pronominalización, por ejemplo, etc. Ahora bien, como entidades ya construidas, las UFs cumplen funciones y papeles sintácticos en el interior de los grupos sintagmáticos y en la estructura interna de la oración. Esta actuación externa sí es objetivo de la sintaxis. Existen locuciones conjuntivas, prepositivas, determinativas, esto es, con papeles sintácticos de subordinación, de coordinación o de actualización. M o n t o r o (2006) se detiene en el análisis de las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español. Las marcadoras forman parte de la categoría de los marcadores del discurso. Otras estructuras fijas modifican a un sustantivo, a un adjetivo, a un adverbio, a un verbo, es decir, funcionan como complementos de un sustantivo, adjetivo, adverbio o verbo. Otras tienen categoría de locución verbal, por tener el verbo como elemento integrante o propio junto a algún otro componente libre, como sucede en *subírse(le) (a alguien) la sangre a la cabeza* o en *(alguien) toma el pelo (a alguien)*. Suelen ser locuciones verbales con valor de oración. Muchas poseen estatuto plenamente oracional al mostrar todos sus elementos como integrantes, por lo que adquieren para algunos estudiosos la categoría de enunciados fraseológicos que constan de una oración, con núcleo nominal o verbal: *A la vejez, pájaros otra vez; El hábito no hace al monje*. G a r c í a - P a g e (2006: 71) propone distinguir entre *locución verbal* y *locución oracional*. Entiende la primera como compuesta de verbo integrante y sujeto no fijado (*tomar el pelo*); y la segunda con verbo y sujeto integrantes, tanto si todos los demás elementos son fijados como si alguno es libre (*la procesión va por dentro; hacérsele a alguien la boca agua*). Es una propuesta coherente, pero personalmente considero que la relación sujeto-predicado es propia y exclusiva del sintagma verbal, no de la oración, que puede carecer de verbo como núcleo, y que puede constar de más de un sintagma verbal. Las UFs con valor oracional funcionan o actúan, vistas como entidades ya hechas, en los enunciados complejos y en los párrafos, por lo que cumplen una actividad textual y discursiva que supera los límites de la sintaxis y se atiene a las reglas textuales de cohesión y coherencia. La fraseología no puede orillar el análisis semántico, comunicativo y cognitivo de las UFs en la estructura sintagmática discursiva.

2. Uno de los muchos artículos que García-Page ha publicado sobre muy variados aspectos de fraseología, lleva como título expresivo esta secuencia interrogativa: *¿Son las expresiones fijas expresiones fijas?* (García-Page, 2001: 165). Estudia brevemente los cambios morfológicos flexivos y derivativos, las variantes léxicas, las casillas vacías, las series fraseológicas, los esquemas fraseológicos, las UFs que tienen formulaciones diversas, las abreviaturas fraseológicas, los cambios de orden distribucional, las transformaciones gramaticales, las expresiones fijas literales, las colocaciones y la ruptura de expresiones fijas. Montoro (2006: 49–70) dedica varias páginas al asunto de la variabilidad fraseológica, distinguiendo entre variante y variación, distinción que se viene estableciendo desde que en 1980 apareció la obra de Zuluaga. Las variantes se basan en la sustitución paradigmática (*tomar / coger las de Villadiego*), mientras que las variaciones estructurales dependen más de la inserción de unidades en la cadena sintagmática (*hilar fino – hilar muy fino*) y de cambios de otra índole. Montoro contrasta las posturas de Zuluaga, Wotjak, Corpas, Ruiz Gurillo, García-Page y otros autores, con una buena puesta al día del estado de la cuestión. La fraseología debe analizar estos asuntos formales, como ya se dijo, porque toda UF ha de tener al menos algún grado de fijación formal, aunque carezca de idiomatidad. Se emplea el término *idiomaticidad* para referirse al significado de conjunto o de bloque de la UF con sentido metafórico, figurado, traslaticio. Tal significado se aprende de una vez junto con la expresión, se almacena en la memoria y se usa como si de una unidad léxica simple se tratara (García-Page, 2000: 95). Pero la idiomatidad no siempre se presenta como un rasgo pertinente, pues hay fraseologismos que solo disponen de significado literal, y otros conservan cierta cantidad de significado originario con claros indicios de motivación (García-Page, 2001: 165). Wotjak (2006: 170–171) divide las UFs en idiomáticas y no idiomáticas, según dispongan de un significado traslaticio o no. Las no idiomáticas carecen también internamente de un criterio válido que permita distinguirlas de las combinaciones libres sintagmáticas de dos o más unidades léxicas. Muchas de estas estructuras, de acuerdo con la situación en que se emiten, permiten dos descripciones formales: como formaciones generadas por las reglas de la gramática y con significado literal; y como secuencias fijadas con significado idiomático. A estas características responden frases del tipo *enseñar los dientes*, *estirar la pata*, *tirar por los suelos*, *echar leña al fuego*. En estos casos es posible establecer un contraste entre el comportamiento sintáctico y el fraseológico. Otras expresiones idiomáticas no toleran un sentido literal, por lo que solo aceptan

una descripción formal, la fraseológica: *matar el tiempo*, *hacer el paripé*, etc. (García - Page, 1998: 333-334).

3. De las múltiples conexiones entre sintaxis y fraseología, únicamente tocaré, en lo que queda de esta exposición, dos que tienen que ver con los límites y con la creatividad: las llamadas colocaciones y la ruptura consciente del fraseologismo. Las colocaciones son estructuras sintácticas que comienzan a emitirse casi como un conjunto unitario, tanto formal como significativamente, en situaciones discursivas concretas. Los hablantes entienden sin dificultad la motivación formal y semántica en la composición de las mismas, pues son construcciones sintácticas libres vistas desde el sistema y acuñaciones con fijación mayor o menor si se observan desde su uso práctico. Por su parte, la ruptura fraseológica entraña que el hablante busca, por juego, expresividad, calidad estética, etc., motivar a su manera lo que la tradición le ha transmitido como inmotivado. Surge así una especie de neologismo fraseológico que guarda alguna similitud, solo alguna, con el neologismo propiamente dicho, que se produce en el léxico por modificaciones morfológicas o de significado. Las rupturas fraseológicas son juegos por trastorno de la fijación de los elementos integrantes de una UF. La ruptura se origina por sustitución de elementos, por alteración de su orden fijo, por adición de componentes morfológicos, sintácticos y léxicos, por la aplicación de transformaciones gramaticales (nominalización, pronominalización, pasivización....), por contextos lingüísticos que adaptan y modifican subjetivamente el significado y sentido global de un fraseologismo, etc. En estas distorsiones fraseológicas no se incluyen las transgresiones causadas por error o por desconocimiento del hablante, salvo que algún autor literario juegue con los errores, las incorrecciones o *meteduras* fraseológicas *de pata* de alguno de sus personajes: *comprenderá usted que estoy en un membrete* (por “en un brete”), dice un personaje de una obra de teatro ligero madrileño (González Calvo, 2003: 97).

3.1. Las UFs idiomáticas poseen un contenido opaco, y las no idiomáticas lo tienen más transparente. Las colocaciones están cerca de las estructuras fijas no idiomáticas. Constan de dos o más palabras que se asocian habitualmente y que componen por ello una clase de unidad pluriverbal que se parece a algún tipo de fraseologismo (Almela Sáñchez, 2006: 114, 130). La investigación gramatical y fraseológica sobre las colocaciones en español comenzó hace más de una década, pero acaso sea el trabajo de Corpas de 1996 (Corpas, 1996: 53-87) el primero que ofrece una tipología válida de los esquemas sintácticos que las colocaciones pueden presentar en su estruc-

turación interna. En un artículo de 2005, G a r c í a - P a g e (2005: 145–146) señala lo dicho antes, cita a otros autores que desde 1982 a 1994 habían trabajado sobre las colocaciones en la lengua española, y afirma que la tipología propuesta por Corpas se ha adoptado casi intacta en los estudios fraseológicos posteriores del español, si se exceptúa alguna aportación de K o i k e (2001). García-Page contrasta la estructura de la colocación simple con la de la compleja, con apreciaciones y críticas a lo dicho por otros autores. Las colocaciones simples son combinaciones de dos unidades léxicas relacionadas por un vínculo semántico: *estallar una guerra, desempeñar un cargo, profundamente dormido...* En las colocaciones complejas el vínculo semántico se establece entre una palabra y una locución: *hacer un corte de mangas, dinero en efectivo, poner a prueba la paciencia...* En dos trabajos publicados entre 2001 y 2004, G a r c í a - P a g e (2004: 70; 2001–2002: 105) deja claro que adopta una concepción estrecha de la fraseología, pues descarta los refranes, la gran mayoría de las paremias tradicionales, las colocaciones, los predicados complejos de verbo soporte y las solidaridades léxicas. Para él, una colocación no es una construcción libre o exenta de constricciones, pero tampoco es una clase de UF. Piensa que la colocación es una combinación léxicamente restringida. Otros autores, en cambio, ubican las paremias en la periferia del campo de la fraseología como un subgrupo bien delimitado. Asimismo, muchos incluyen las colocaciones en la periferia del quehacer fraseológico, no sin reconocer, como hace W o t j a k (2006: 173), que no resulta fácil proceder a su descripción. Ruiz G u r i l l o (2001: 35) piensa que entran en la fraseología con derecho pleno. Estas disparidades de volumen fraseológico manifiestan que el estudio de las UFs está condicionado por la perspectiva sintáctica que se adopte ante ellas, y por la evidencia de que no existe una oposición tan tajante entre expresiones fijas y expresiones libres. Los refranes y demás paremias son generalmente enunciados simples o complejos. La estructura interna de las oraciones es el objeto de estudio de la sintaxis. En consecuencia, la fraseología ha de atender a los refranes, máximas, sentencias..., y la paremiología debe ser incluida en la fraseología como una parte con características propias. Las colocaciones o son UFs no idiomáticas o son construcciones libres que se acuñan en un momento determinado y que así se repiten como expresiones tópicas en determinadas circunstancias. El tiempo dirá si se mantienen como construcciones tópicas, si desaparecen del uso o si acceden al estatuto de fraseologismo. Incluso algunas pueden descender a la categoría de pieza léxica compleja. Mientras la fijación no se establezca e institucionalice, las llamadas colocaciones, nom-

bre en mi opinión poco afortunado para designarlas en español, no son UFs, sino formaciones de uso general o de usanza particular (en lenguajes específicos) que se repiten por inercia, por pereza, por impericia lingüística o como señal de pertenencia a un grupo o a una ideología. La fabricación de combinaciones de este último tipo puede resultar de gran utilidad para el emisor en su actuación sobre el receptor. Puede funcionar muy eficazmente, junto al léxico adecuado, en los textos de propaganda publicitaria, de promoción de grupos sociales, de difusión de consignas políticas... Interesa investigar en estos sectores lo que tales colocaciones dicen, lo que quieren decir con lo que dicen, las actitudes que se adoptan al decirlas y al imponer decirlas, y lo que silencian. Porque hablar es hacer con actos locutivos, ilocutivos y perlocutivos condicionados por lo que no se dice, por lo tácito, por los contenidos implícitos supuestos, presupuestos o sobrentendidos. Como sucede con el léxico nuevo, muchas formaciones pasan con el tiempo y algunas pueden quedarse integradas en el caudal léxico o en el fraseológico.

3.2.1. Los estudios de fraseología apenas tienen en cuenta las UFs manipuladas por los hablantes. No parece que esta faceta haya de ser un objetivo prioritario de la disciplina. En la creatividad fraseológica, los rasgos de fijación e idiomatidad son alterados conscientemente. Los hablantes, desde su competencia léxica y sintáctica, cambian en ocasiones la relación entre fijación e idiomatidad. Las distorsiones intencionadas de expresiones fijas no son infrecuentes en la lengua coloquial, en la de la publicidad y, especialmente, en la lengua literaria. La creatividad fraseológica se basa en estas rupturas voluntarias, impulsadas, ya se ha dicho, por motivos de expresividad lúdica, irónica, estilística, poética... La quiebra de lo inmotivado por querer dotarlo de motivación subjetiva fortalece e incrementa la argumentación e información de la secuencia manipulada. La creatividad léxica conduce al neologismo en el momento de la innovación. Es posible, incluso ilustrador, por analogía o semejanza, relacionar este artificio léxico con el correspondiente fraseológico, siempre que se separen y no se identifiquen los procedimientos creativos en ambos casos. Por eso la denominación de *neologismo fraseológico* hay que verla o acogerla con cautela, como designación figurada por proximidad de recursos expresivos. Si los componentes del vocablo *cortesano*, en una frase interrogativa del tipo *¿son ucedes cortesanos?*, son disociados en la respuesta por un personaje de un entremés barroco con el calambur *sanos sí, pero no cortos* (González Calvo, 2006: 123), se comprende bien que un personaje de Arniches pueda interpelar a otro con esta contundente ruptura fraseológica: *conque usted dirá*

qué intestino se le ha deteriorao (G o n z á l e z C a l v o, 2003: 94). La acronimia fraseológica, conocida habitualmente como *fusión* o *contaminación*, es un procedimiento creativo basado en la conjunción o superposición de dos o más UFs. Esta operación, como normalmente sucede con los procesos de creación léxica por acronimia, supone la pérdida de material fraseológico al menos en una de las unidades: *tener todo patas con hombro* muestra fusión de *tener todo patas arriba* y *tener todo mangas por hombro*. Pero los variados mecanismos de formación de acrónimos léxicos no se corresponden al pie de la letra, ni mucho menos, con los de la acronimia fraseológica (G a r c í a - P a g e, 2006a: 111–113). Para el léxico, S e n a b r e (1999: 31–37) entiende que existen, en líneas generales, dos tipos de neologismos: los que se crean por necesidad, a menudo como préstamos de otras lenguas, para designar objetos o realidades nuevas, y las acuñaciones puramente ocasionales, a veces simples juegos de ingenio, que caracterizan una obra o un estilo y rara vez se convierten en vocablos mostrencos y de uso común. Estima este autor que ese segundo tipo, el que se considera innecesario, el que tiene en la literatura su asiento natural, es de una asombrosa variedad, y debería acometerse cuanto antes el estudio de su historia y sus aportaciones. Con ese segundo tipo conectan las innovaciones fraseológicas expresivas y aparentemente no necesarias.

3.2.2. La historia del neologismo literario debería ir acompañada de la historia de la ruptura del fraseologismo en la literatura, con el fin de ver mejor en qué media intervienen estas dos clases asociadas de creatividad en la configuración del discurso literario. Ya en 1966 Carlos Bousoño describió el procedimiento artístico de quebrantamiento de una frase fijada, con ejemplos extraídos de la poesía de Blas de Otero. S e n a b r e (1998 y 1999) analiza estas distorsiones en autores como Arniches, Eugenio Noel, Ortega, Gómez de la Serna... G a r c í a - P a g e (1989, 1991, 1992, 1993) lo hace en varios trabajos con ejemplos de Gloria Fuertes, Unamuno, Alberti, Guillén, Machado, Aleixandre... También en G o n z á l e z C a l v o (1999, 2003, 2006) se encuentran ejemplos variados en sus trabajos sobre lengua literaria. Son múltiples los recursos léxicos y sintácticos que intervienen en la ruptura de las UFs, tanto internos como externos a su estructura. Una vez más, los enfoques pragmáticos, cognitivos, textuales, y sintácticos van de la mano para la conveniente y ajustada interpretación de muchas de estas manipulaciones. Sin el conocimiento de la frase fijada, el receptor no puede apreciar la disolución libre efectuada por el emisor. En cambio, su conocimiento por los interlocutores permite acomodarla en el discurso con la parte inicial para ju-

gar con la suspensión, bien sin más, o bien añadiendo una explicación que altera el contenido tradicional. Juan Ramón Jiménez, en uno de sus aforismos, trunca y destruye la frase fija *dime con quién andas y te diré quién eres* de esta manera: *Dime con quién... Ando solo, dime quién soy* (González Calvo, 2003: 93). El contraste entre la distorsión que se ofrece y el original fijo del que parte, es lo que en la creatividad fraseológica busca el emisor, contando con la complicidad del receptor, pues ambos comparten el uso del mismo código lingüístico. Bastan unos cuantos ejemplos variados para entenderlo, sin necesidad de más explicaciones ni precisiones:

Esto es un atraco. / ¡Manos unidas! / A punta de poema vengo a asaltar / corazoncillos cerrados (Gloria Fuertes, en García - Page, 1989: 78).

Puestos en pie de paz (Blas de Otero, en García - Page, 1989: 75).

Tú y yo, cogidos de la muerte, alegres / vamos subiendo por las mismas flores (B. de Otero, en García - Page, 1989: 72).

Todos cogidos de la mano, todos / cogidos de la vida / en torno / de la humildad del hombre (Claudio Rodríguez, en García - Page, 1989: 74).

¿Quién a vos os mete en / cortesías de once varas (José de Cañizares, en, González Calvo, 2006: 138).

Que pues la gente es corriente / moliente hacerla imagino / a palos (en González Calvo, 2006: 132; sirve para los ejemplos que van a continuación).

De noche todos los reyes / son pardos.

Porque a ojos que no ven, hay corazón que no llora.

La textología, la fraseología y la sintaxis convergen para hacer posible la adecuada interpretación de estos fenómenos lingüísticos. El manejo abusivo y sin venir a cuento de dichos, frases populares y refranes fue satirizado convenientemente por Quevedo, Cervantes y demás grandes escritores áureos. En otro de sus aforismos, Juan Ramón Jiménez precisa qué se ha de entender por creación en el quehacer poético: “Hay que oponer siempre espíritu a ingenio, hallazgo a truco, invención a eco, acento a charlería” (González Calvo, 2003: 91). Buen ejemplo de esa afirmación se aprecia en estos versos de García Lorca (González Calvo, 2003: 101), con adaptación estética de conocido material literario, que muestra el influjo de la literatura en la literatura:

Llena, pues, de palabras mi locura
o déjame vivir en mi serena
noche del alma, para siempre oscura.

Referencias bibliográficas

- Almela Pérez R., Ramón Trives E. y Wojtak G. (eds.) (2005): *Fraseología contrastiva. Con ejemplos tomados del alemán, español, francés e italiano*. Murcia: Universidad de Murcia / Universität Leipzig.
- Almela Sánchez M. (2006): *From Words to Lexical Units*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Aznárez Mauleón M. (2006): *La fraseología metalingüística con verbos de lengua es español actual*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Carneado Moré Z. y Tristá Pérez, A.M.^a (1983): *Estudios de fraseología*. La Habana: Academia de Ciencias de Cuba, Instituto L/L.
- Corpas Pastor G. (1996): *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Corpas Pastor G. (ed.) (2000): *Las lenguas de Europa: estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. Granada: Comares.
- Corpas Pastor G. (2003): *Diez años de investigación en fraseología*. Frankfurt am Main: Iberoamericana / Vervuert.
- Cowie A.P. (1998): *Phraseology. Theory, analysis and applications*. Oxford: Clarendon Press.
- García - Page M. (1989): "Sobre los procesos de deslexicalización en las expresiones fijas", *Español Actual*, 52, pp. 59-79.
- García - Page M. (1991): "A propósito de la ruptura de un sistema formado por una frase hecha", *Notas y Estudios Filológicos*, 6, pp. 75-83.
- García - Page M. (1992): "La ruptura del "discurso repetido" en poesía", *Scripta Philologica. In Honorem Juan M. Lope Blanch*, III. México: UNAM, pp. 231-244.
- García - Page M. (1993): "Texto paremiológico y discurso poético (el ejemplo de Gloria Fuertes)", *Paremia*, 1, pp. 45-53.
- García - Page M. (1998): "Sobre la sintaxis de las expresiones fijas". Luquet G. (ed.): *Travaux de linguistique hispanique*. Paris: Presses de la Sorbonne Nouvelle, pp. 33-345.
- García - Page M. (2000): "Expresiones fijas idiomáticas, semiidiomáticas y libres", *Cahiers du P.R.O.E.M.I.O.*, III, pp. 95-109.
- García - Page M. (2001): "¿Son las expresiones fijas expresiones fijas?", *Moenia*, 7, pp. 165-197.
- García - Page M. (2004): "De los fines y confines de la fraseología". González Calvo J.M. et al. (eds.): *Actas VII Jornadas de metodología y Didáctica de la Lengua Española. Las unidades fraseológicas*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 23-79.
- García - Page M. (2005): "Colocaciones simples y complejas: diferencias estructurales". Almela R., Ramón Trives E. y Wojtak G. (eds.): *Fraseología contrastiva*, cit., pp. 145-167.

- García - Page M. (2006a): "O acrónimo fraseológico", *Cadernos de fraseoloxía galega*, 8, pp. 111-121.
- García - Page M. (2006b): "La locución oracional en español". García - Medall J. (ed.): *Fraseología e ironía. Descripción y contraste*, Axac, Colección Logophiles 2, pp. 71-83.
- González Calvo J.M. (1999): *Variaciones sobre el uso literario de la lengua*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- González Calvo J.M. (2003): "Los neologismos en la literatura durante el primer tercio del siglo XX". Senabre R. et al. (eds.): *El lenguaje de la literatura (1898-1936)*. Salamanca: Ediciones Almar, pp. 85-104).
- González Calvo J.M. (2006): "Neologismo, popularismo, culteranismo y conceptismo en los epígonos del teatro cómico-burlesco barroco". Dolfi L. (ed.): *"Culteranismo" e teatro nella Spagna del Seicento*, Roma: Bulzoni Editore, pp. 117-138.
- Koike K. (2001): *Colocaciones léxicas en el español actual: análisis formal y léxico-semántico*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá / Universidad de Takushoku.
- Montoro E.T. (2006): *Teoría fraseológica de las "locuciones particulares". Las locuciones prepositivas, conjuntivas y marcadoras en español*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ruiz Gurillo L. (2001): *Las locuciones en español actual*. Madrid: Arco/Libros.
- Senabre R. (1998): *Capítulos de Historia de la lengua literaria*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Senabre R. (1999): "El neologismo en el uso literario". González Calvo J.M. et al. (eds.): *El neologismo. Actas V Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- Tristá Pérez A.M^a. (1988): *Fraseología y contexto*. La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.
- Wojtak G. (2004): "¿Un hueso duro de roer? Esencia y presencia textual, uso y abuso de las unidades fraseológicas". González Calvo J.M. et al. (eds.): *Actas VII Jornadas de Metodología y Didáctica de la Lengua Española. Las unidades fraseológicas*. Cáceres: Universidad de Extremadura, pp. 186-226.
- Wojtak G. (2006): *Las lenguas, ventanas que dan al mundo*. Salamanca: Ediciones Universidad.

Antonio Manuel González Carrillo
Universidad de Granada
Granada, España

El estudio de las lenguas extranjeras en el siglo XVIII. Consideraciones en torno a la obra lingüística de Melchor Oyanguren de Santa Ynés (1688–1747)

Abstract

The aim of this paper is to analyze the linguistic contribution of a Spanish Franciscan, Melchor Oyanguren de Santa Ynés (1688–1747). His extensive research covered numerous Asiatic languages, including Japanese, Chinese and Tagalog. The analysis focuses on one of his grammatical studies entitled: *Tagalysmo elucidado, y reducido (en lo posible) a la Latinidad de Nebrija. Con su syntaxis, tropos, prosodia, pasiones &c.*, widely considered as the best analysis of the Tagalog language produced in the eighteenth century. As the name implies, Oyanguren modeled the structure and organization of his book on the scheme applied by Elio Antonio de Nebrija (1444–1522) in *Introducciones latinas*. This allows for the critical evaluation of means used by Oyanguren in 1742 to adjust a scheme conceived three centuries before for the study of Latin to his own objective, i.e. the description of Tagalog, a language that differs substantially from Latin. Furthermore, the paper presents a contrastive analysis of *Tagalysmo elucidado* and the first Tagalog grammar ever published, i.e. *Arte y Reglas de la lengua tagala*, written by Fray Francisco Blancas de San José in 1610. Thus, it compares and contrasts two most relevant Tagalog grammars of the seventeenth and eighteenth centuries, highlighting their reciprocal divergences and similarities.

Keywords

Missionary linguistics – The analysis of foreign languages – Melchor Oyanguren – Antonio de Nebrija – The Philippines

1. Historiografía misionera española en Filipinas

1.1. Siglo XVI

Aun siendo en este período cuando ha de situarse el origen de los estudios lingüísticos en Filipinas, o tal vez debido a esta misma causa, los testimonios que de esta labor han llegado hasta nosotros deben ser reducidos, infortunadamente, a simples testimonios y declaraciones en los que se asevera la existencia de unas obras de las que no nos ha quedado prueba física efectiva, coyuntura usual, no obstante, en lo que a los análisis gramaticales de otras lenguas en este mismo período se refiere (así, por ejemplo, tenemos constancia por referencia de autores posteriores de la redacción a manos del dominico Juan Cobo de la que es considerada la primera gramática sobre la lengua china, aun cuando no haya sobrevivido ejemplar alguno de la misma).

De acuerdo con esta advertencia preliminar, puntuales referencias parecen probar la existencia en la segunda mitad del siglo XVI de un texto gramatical y un Vocabulario sobre la lengua tagala compuesto por el agustino Juan de Quiñones, que algunos autores sitúan en 1581 (R e t a n a, 1899; W o l f, 1947), labor que, al parecer, habría ya acometido y materializado un año antes el franciscano Juan de Plasencia, al que debería ser atribuido igualmente la redacción de un *Arte* y un *Vocabulario* sobre la misma lengua. El pampango habría sido asimismo objeto de estudio en este siglo bajo el magisterio del religioso Diego de Ochoa, predicador en la provincia de Pampanga y ministro en Bacolor y Lubao, quien de acuerdo con las noticias que poseemos redactó «por encargo del capítulo provincial el primer Arte, Vocabulario y confesionario en pampango en tres gruesos tomos que después han servido de pauta a los que han escrito en este difficilísimo dialecto» (P é r e z, 1901).

1.2. Siglo XVII

Un somero examen de la producción gramatical y lexicográfica elaborada a lo largo de este siglo nos descubre lo notable de su incremento; contamos ya, además, con numerosas muestras textuales, lo que nos posibilita distanciarnos del siempre inconcreto ámbito de la referencia.

Si a Ochoa debemos el primer acercamiento al pampango en el siglo XVI, el tratamiento de esta lengua en el XVII tiene en Francisco Coronel a su exponente más destacado: religioso agustino autor de la obra *Arte y Reglas de la lengua pampanga* en el año 1621. El bicolano, por su parte, fue objeto de descripción a manos de Andrés de San Agustín en el año 1647, quien ve publicada en Manila su obra *Arte de la lengua bicol, para la enseñanza de este idioma en la provincia de los Camarines*, producción que habría de gozar de dos reediciones en el siglo XVIII, en concreto en los años 1739 y 1795. Francisco López, miembro de la Orden de San Agustín, acometió el estudio de la lengua ilocana, habiendo perdurado como testimonio de su labor el *Arte de la lengua iloca*, aparecido en Manila en 1627. La lengua pangasinán cuenta en este siglo con un único testimonio, el elaborado por Andrés López, de la Orden de Santo Domingo, en el año 1690 bajo el título de *Arte de la lengua pangasinán*.

La evangelización de las Islas Marianas había sido encomendada a los miembros de la Compañía de Jesús; ello explica que fuese Diego Luis de Sanvitores, miembro de esta orden, el autor de la primera gramática en la que se abordaba el estudio de la lengua de dicha zona. El texto, redactado íntegramente en latín –lo que a juicio de algunos autores tenía por cometido hacer de este tratado gramatical un texto apto para otros religiosos no hispanohablantes (Albalá, 2005)– apareció en 1668 bajo el título de *Gramaticae Institutiones Marianae Linguae*. Aunque de existencia difícilmente verificable dada su desaparición, determinados estudiosos apuntan la elaboración de un diccionario de esta lengua por obra del también jesuita Luis de Morales (Fabbrí, 1979).

Las lenguas visayas cuentan en este siglo con destacados gramáticos. Sobresale sin discusión Alonso de Métrida, religioso agustino autor de un *Arte de la lengua bisaya-hiliguayna de la isla de Panay*, aparecida en Manila en 1618, producción a la que habría de sumársele años más tarde un Vocabulario sobre la misma lengua conocido como *Bocabulario de la lengua Bisaya, Hiliguayna y Haraia de la isla de Panay y Sugbu y para las demás islas*, datado en el año 1637. El waray, lengua visaya hablada en las islas de Samar y Leyte, sería también sistematizado por el jesuita Domingo Ezguerra en el

año 1663 en su composición *Arte de la lengua bisaya de la provincia del Leyte. Tiene enxeridas algunas advertencias de la lengua de Zebú y Bool: Las de Cebú señaladas con la letra A y las de Bool con la letra B y juntamente algunos adverbios con su uso para hablar con elegancia*, obra posteriormente reeditada en los años 1747 y 1949.

Mas si hay una lengua que sobresalga por la recurrencia de su examen es sin duda el tagalo. No en vano, es en este siglo cuando aparece el tratado gramatical que inaugura de modo magistral los estudios sobre aquélla; nos referimos al *Arte y Reglas de la lengua tagala* del religioso agustino Francisco Blancas de San José, obra publicada en Bataan en 1610 y que, a juicio de muchos, constituye el exponente más valioso de este período en lo que al análisis de la lengua tagala se refiere (Quilis, 1997). Aunque de existencia no corroborada, podríamos incluir aquí la obra lexicográfica que el franciscano Jerónimo Montes y Escamilla habría compuesto, también en el año 1610, bajo el título de *Vocabulario de la lengua tagala*. Tres años más tarde vería la luz en la Villa de Pila un nuevo glosario del también franciscano Pedro de San Buenaventura, el conocido como *Vocabulario de la lengua tagala. El romance castellano puesto primero. Primera y segunda parte* (1613). Aunque sólo conocido a través de referencias posteriores, incluimos aquí el *Arte de la lengua tagala* redactada por Andrés de Verdugo en 1649. Ya en la segunda mitad del siglo aparece publicada el *Arte de la lengua tagala, sacada de diversos artes* (1678), obra de Agustín de la Magdalena de la que, a juicio de Graíño, habría aparecido en México una reedición tan sólo un año más tarde (Graíño, 1942).

1.3. Siglo XVIII

No se atenúa, así en número como en calidad, la producción lingüística de los misioneros españoles a lo largo de este siglo. El trasfondo cultural e ideológico del siglo ilustrado determinará además la articulación de un número no desdeñable de estas producciones, y que habrían de encontrar en los trabajos de lingüística comparativa operados por Oyanguren a mediados de siglo su más señalado exponente.

Ampliamente se aborda en estos años el examen de aquellas lenguas que, aun circunscritas al ámbito de las lenguas mayores¹, habían adolecido tradicionalmente de un tratamiento más restringido: se suman con ello

¹ Esto es, tagalo, cebuano,ilocano, bilocano, pampang, pangasinán, samar-leyte, también llamado waray, e ilongo.

a las gramáticas y glosarios elaborados en el siglo XVII nuevas producciones de valor proporcionado capaces de conformar un corpus de incuestionable valor filológico.

El bilocano es objeto de una exhaustiva sistematización lexicográfica a manos de Marcos de Lisboa, miembro de la orden de San Francisco, en el año 1754, legándonos con ello su *Vocabulario de la lengua bicol, primera y segunda parte. En la primera se pone primero la voz o raíz del bicol, conjugadas por las especies o conjugaciones que la raíz admite; y en la segunda, primero el castellano y después su significación en el dicho Idioma con sus acentos y explicación de las metáforas que el idioma tiene*. El religioso agustino Diego Bergaño enfoca su análisis hacia el pampango; fruto de sus reflexiones lingüísticas aparecen dos textos gramaticales, el primero de los cuales habría de ver la luz en el año 1729 bajo el título de *Arte de la lengua pampanga*; la segunda composición, titulada *Arte de la lengua pampanga. Nuevamente añadido, enmendado y reducido a método más claro* (1736), se limita, como fácilmente puede deducirse de su rótulo, a una reelaboración y adaptación del texto aparecido siete años atrás. Entre estos años surgiría además un glosario sobre la misma lengua, también autoría de Bergaño; nos referimos al *Vocabulario de la lengua Pampango en Romance y diccionario de Romance en Pampango* (1732). El jesuita Matheo Sánchez, por su parte, habría de componer en 1711 un tratado lexicográfico conocido como *Vocabulario de la lengua bisaya*. Andrés Carro, misionero agustino, es el encargado de abordar y revisar los tratados lexicográficos sobre el ilocano, materializando su esfuerzo en su *Vocabulario de la lengua Yloca al castellano* (1792), objeto de posteriores reediciones en 1849 y 1888. Puntuales tratamientos podemos hallar en esta época en torno a algunas de las llamadas lenguas menores filipinas²; así, es factible datar en 1743 los trabajos sobre el isinay efectuados por el dominico Juan de Ormaza, que habrían de fructificar finalmente en la redacción de su *Arte y vocabulario y otros escritos en Isinay*; aunque no publicada hasta mediados del siglo XIX, debemos atribuir a Pedro Luis de Sierra la redacción de un glosario sobre la lengua gaddang titulado *Vocabulario en lengua Gaddana*, aparecido póstumamente en el año 1850 (Hendrickson, 1991; Johnson, 1996).

Como vemos, es el XVIII un siglo en el que la labor lexicográfica es objeto de un tratamiento en efecto señalado. Una de las más destacadas producciones fue sin duda el diccionario elaborado en los primeros años de

² Entre otras: bagobo, batán, ibanag, tiruray, maguindanao, gaddang o isinai.

la centuria por el dominico Domingo de los Santos, referente de no pocas composiciones posteriores y sustento léxico de algunos de los tratados gramaticales de este siglo, como es el caso del *Tagalysmo elucidado* de Melchor Oyanguren. Este glosario apareció en el año 1703 con el título de *Vocabulario de la lengua tagala. Primera y segunda parte. En la primera, se pone primero el castellano y en la segunda, al contrario, que son las raíces simples con sus acentos*. Indiscutible referente habría de ser igualmente el *Vocabulario de la lengua tagala, trabaxado por varios sujetos doctos y graves*, de los jesuitas Juan de Noceda y Pedro de Sanlúcar, aparecido en Manila en 1754.

La producción gramatical sobre el tagalo no se interrumpe; por el contrario, al ya amplio corpus existente vienen a sumarse en este siglo producciones esenciales y de indispensable conocimiento, tales como el *Compendio del arte de la lengua tagala* (Manila, 1703) de Gaspar de San Agustín, la obra de Tomás Ortiz *Arte y reglas de la lengua tagala* (Sampaloc, 1740), ambos religiosos agustinos, o el tratado del franciscano Sebastián de Totanes, datado en 1745, *Arte de la lengua tagala y manual de tagalog, para la administración de los Santos Sacramentos que de orden de sus superiores compuso para alivio de los religiosos de la misma Santa Provincia que de nuevo se dedican a aprender este idioma y son principiantes en la administración espiritual de las almas*. A todas ellas debemos sumar el *Tagalysmo elucidado* y reducido en lo posible a la latinidad de Nebrija con su sintaxis, tropos, prosodia, passiones y con la alusión que en su uso y composición tiene con el dialecto chinico mandarín con las lenguas hebrea y griega (1742), del franciscano Melchor Oyanguren de Santa Ynés.

2. Melchor Oyanguren de Santa Ynés

Escasos son los datos biográficos del autor que preside nuestro análisis. Sabemos que nació en Salinas (Guipúzcoa) en el año 1688. A la edad de dieciocho años ingresa en la Orden Franciscana, viajando a las Islas Filipinas por vez primera en 1717. Esta inicial aproximación tenía por cometido trasladarse a Japón, pretensión finalmente malograda: el Imperio japonés había prohibido la entrada de los europeos a su territorio, siendo esta restricción especialmente inflexible con los religiosos. Su precario estado de salud lo compelió a proyectar su regreso a España, embarcándose con dirección a la metrópoli en el año 1721; una vez en México, lugar de obligada escala, y ante una notable mejoría de su estado, determina permanecer allí

hasta poder volver de nuevo a Filipinas, pretensión que cumpliría dos años más tarde, en 1723. Allí ocupa los cargos de ministro de Los Baños y Sariaya, pueblos de la región tagala, permaneciendo en territorio filipino hasta 1736, año en que obtiene una nueva licencia para regresar a España. Con todo, el fallecimiento del presidente del convento del virreinato de San Agustín de las Cuevas en México, lo obliga a ocupar dicho puesto, permaneciendo en Nueva España hasta el año de su muerte, acaecida en 1747.

Resulta innegable la condición de sobrealmente lingüista de Melchor Oyanguren. Poseía un dominio absoluto de las lenguas hebrea, latina y griega, conocimiento al que se sumarían, ya en territorio filipino, el tagalo, el chino, el japonés, el anamítico y el malayo. A todo ello debemos añadir el manejo del eusquera, su lengua materna. Su condición de políglota explica sin duda su tendencia a practicar un análisis comparativo de las lenguas cuyo examen acometió.

Insertamos a continuación la relación de obras que Oyanguren redactó:

1. *Arte de la lengua japona, dividido en quatro libros según el arte de nebrixa. Con algunas voces propias de la escritura, y otras de los languages de Ximo y del Cami, y con algunas perífrasis y figuras* (1738).
2. *Tagalysmo elucidado y reducido a la latinidad de Lebrija... y con alusión que en su uso y composición tiene con el dialecto chinico-mandarin, con las lenguas hebrea y griega* (1742).
3. *Arte de la lengua Vascongada*.
4. *Cantabrismo elucidado*.
5. *Diccionario trilingüe castellano-tagalo-cántabro* (inédito).

3. La sistematización hispánica de la lengua tagala

Cuatro son los textos gramaticales sobre el tagalo que, previos a la obra de Oyanguren, han llegado hasta nosotros. Dejando a un lado las producciones de las que únicamente tenemos constancia por referencias de autores coetáneos o posteriores, el material gramatical sobre el tagalo elaborado por gramáticos españoles es el siguiente:

1. *Arte y Reglas de la lengua tagala*, Bataan, 1610, de Francisco Blancas de San José³.

³ Blancas de San José nació h. 1560 en el pueblo zaragozano de Tarazona, único varón de los ocho hijos de Francisco Blancas y Ana Ángel, naturales de Navarra. A la edad de trece

2. *Arte de la lengua tagala sacado de diversos artes*. México. Francisco Rodríguez Lupercio, 1679, de Agustín de la Magdalena.
3. *Compendio del arte de la lengua tagala*, Manila, en el Colegio de Santo Tomás de Aquino, por Juan Correa, 1703, de Gaspar de San Agustín.
4. *Arte y reglas de la lengua tagala*, Sampaloc, Convento de Ntra. Sra. de Loreto, 1740, de Thomas Ortiz.

Creemos oportuno reflexionar aquí en torno a la potencial influencia de estos cuatro textos gramaticales en el *Arte* de Oyanguren. Ya que en la parte final de nuestro trabajo practicaremos una comparación explícita entre el *Tagalysmo* y el *Arte* de Blancas en lo relativo a sus puntos más destacables, centraremos ahora nuestra atención en el examen, si bien sucinto, de las tres restantes producciones.

Casi siete décadas después de que Blancas viese publicado su *Arte*, aparece en México la obra del religioso Agustín de la Magdalena. A grandes rasgos, dicho texto se estructura de acuerdo con el siguiente plan general:

- 1) Nombres. Distingue el autor seis tipos fundamentales de sustantivos: propios y apelativos – división presente en todas las gramáticas –, abstractos, verbales, frecuentativos y adjetivos; 2) Pronombres. Cuatro son los tipos que Agustín de la Magdalena expone en su *Arte*: primitivos, demostrativos, derivativos y relativos; 3) Dedicar un apartado al examen de la sintaxis titulado *Modo de atar las frases en esta lengua*; 4) Aborda la formación de compara-

años fue enviado a la Universidad de Alcalá de Henares, donde comenzó estudios de Artes, ingresando dos años más tarde en la orden de los Dominicos en el convento de la misma ciudad. Su vocación le lleva a estudiar Teología en el Convento Real de Santa Cruz de Segovia, compaginando los estudios con su labor como Maestro de estudiantes en el convento de Piedrahita. Su labor evangélica, tras unos años como predicador en el convento de los Dominicos de Alcalá, habría de encaminarse hacia la recién fundada provincia de Filipinas. Tras un año de viaje, partiendo de Sevilla hacia México, llega a Manila, ciudad desde la que es enviado a Bataán, ciudad en la que, como escribiría Diego de Aduarte en 1640, aprendió a la perfección la lengua tagala. Durante veinte años llevó a cabo en Filipinas una labor evangélica incuestionablemente activa, materializada en diversas obras de temática teológica entre las que destacan sus *Sermones*, género del que Blancas fue sobresaliente cultivador. No en vano, incluso sus mismas producciones de carácter gramatical tenían por principal cometido no tanto la articulación de una reflexión lingüística *per se* como el logrado propósito de construcción de un método a través del cual posibilitar una más practicable transmisión de los fundamentos de la fe cristiana. En 1614, y con el encargo por parte del Procurador de los Dominicos en Filipinas, es enviado a España con el cometido de reunir nuevos misioneros y trasladarlos al archipiélago, mas un naufragio habría de causar su muerte en alta mar a la edad de cincuenta y cuatro años.

tivos, superlativos y diminutivos; 5) Ofrece nociones en torno a la escritura y la pronunciación; 6) Analiza el verbo copulativo *sum, es fui*; 7) Aborda ampliamente el tratamiento de la voz pasiva; 8) Aporta nociones sobre el funcionamiento de las principales partículas de la lengua tagala; 9) Dedicar un apartado concreto a la formación del participio; 10) Adverbios. Distingue varios tipos: de lugar, tiempo, interrogativos, afirmativos, de deseo, demostrativos, de afecto, agradecimiento, duda, diferencia, respeto y remisión; 11) Brevemente reflexiona sobre la interjección y la conjunción; 12) Trata sobre el fenómeno de la síncope en esta lengua; 13) Divide los numerales en cardinales, ordinales y distributivos.

Debemos esperar hasta 1703 para poder sopesar otro examen de la lengua tagala. Nos referimos al *Compendio del Arte de la lengua tagala* de Gaspar de San Agustín. Si bien su estructura global apenas difiere de producciones antecedentes, contiene algunos elementos distintivos que creemos necesario precisar. Para ello, aportamos aquí una guía de los contenidos recogidos en el texto:

1) Nombres. Los divide en propios y apelativos, nombres adjetivos, frecuentativos y, por primera vez, nombres defectivos; 2) Pronombres. Distingue entre pronombres primitivos, adjetivos, relativos y derivativos; 3) Trata sobre los comparativos y superlativos; 4) Verbo copulativo *sum, es, fui*; 5) Aborda los mecanismos de composición de la voz activa y pasiva; 6) Aporta ciertas notas sobre sintaxis; 7) Dedicar un apartado para el análisis de las partículas; 8) Distingue tres tipos de adverbios: numerales, de cualidad y de tiempo; 9) Examina los numerales divididos en ordinales, cardinales y distributivos; 10) Expone los mecanismos de reduplicación silábica de esta lengua; 11) Trata brevemente el capítulo de los adjetivos; 12) Expone los mecanismos lingüísticos para la exposición de la cuenta de la plata, del oro, medidas de arroz, pesas ordinarias, tiempo y distancias; 13) Notas sobre la pronunciación del tagalo; 14) Sobre los acentos; 15) Aborda el efecto de la síncope; 16) Propone algunos apuntes sobre la sinalefa en tagalo para aproximarse, posteriormente, al tratamiento de los principales recursos poéticos del tagalo y sus metros; 17) Finaliza con la representación de los caracteres empleados por el sistema de escritura tagala.

La producción gramatical inmediatamente anterior a la aparición del *Tagalysmo elucidado* es el *Arte y reglas de la lengua tagala* (1740), de Tomás Ortiz. Como podemos apreciar, su exposición es una de las más sintéticas, desplazando aspectos anteriormente abordados por los demás gramáticos hispanos:

1) Nombres. A la ya común división entre nombres propios y apelativos agrega Ortiz, por vez primera en el examen del tagalo, la noción de nombre correlativo; 2) Tres tipos de pronombres son recogidos por este autor en su *Arte*: a los pronombres primitivos suma los demostrativos e interrogativos; 3) Trata, como en los casos precedentes, los procesos de formación de los comparativos y superlativos; 4) Dedicar un apartado concreto al examen individualizado de las partículas *Nang* y *sa*; 5) Trata de modo exhaustivo las particularidades de la conjugación activa y pasiva; 6) Consigna un capítulo al tratamiento de las diversas partículas del tagalo; 7) Trata el verbo copulativo *sum, es, fui*; 8) Aporta breves nociones en lo relativo al funcionamiento del adverbio en tagalo, centrándose en los adverbios de tiempo y lugar y remitiendo al Vocabulario de Domingo de los Santos para un conocimiento más detallado; 9) Sucintamente examina la interjección, la conjunción y el ligamen; 10) Dedicar un epígrafe a los fenómenos de reduplicación silábica; 11) Divide los numerales en cuatro tipos esenciales: ordinales, cardinales, adverbiales y distributivos; 12) Como viene siendo habitual, agrega en su texto algunas nociones sobre los sistemas de medida y peso y su proyección en la lengua tagala.

4. Análisis contrastivo entre el *Tagalysmo* y el *Arte y Reglas de la lengua tagala* de Blancas de San José

El cotejo que a continuación pretendemos efectuar entre el *Arte* de Blancas y el *Tagalysmo* de Oyanguren no responde, obviamente, a una elección arbitraria. Tales obras constituyen, sin duda, los exponentes más notables, cumplidos y determinantes del conjunto total precedentemente consignado. De forma concisa exponemos aquí sus similitudes y divergencias más destacadas.

4.1. Estructura y disposición de los contenidos

La disposición de los contenidos en ambos textos gramaticales se revela manifiestamente disímil. No se trata, obviamente, de una mera semejanza en cuanto a su ordenación última: tal estructura revela sin duda una divergente escala en cuanto al valor y peso de cada uno de los contenidos.

- Oyanguren dedica en su obra uno de sus Libros al tratamiento de la sintaxis. Contrariamente, Blancas dedica solamente un subapartado en el

que escasas notaciones de carácter sintáctico son tratadas de modo bastante superficial.

- No es posible encontrar en el *Arte* de Blancas un capítulo específico en el que se aborde de modo sistemático el sistema verbal tagalo. A ello se destina, empero, una de las seis lecciones en las que se divide el apartado del 'Arte tagala', muy lejos, en exhaustividad y detalle, del amplio tratamiento mostrado por Oyanguren en el Libro II de su *Tagalysmo*.
- Exhaustivo tratamiento de la prosodia en el *Tagalysmo* en contraste con la consignada en el *Arte*.
- Ausencia en el *Arte y Reglas de la lengua tagala* de apartados específicos para el examen del adverbio, conjunción, interjección y preposición, sí presentes en el *Tagalysmo*.
- Examen de determinadas figuras retóricas en el *Tagalysmo*, ausentes en el *Arte*.
- Los contenidos del *Arte* están estructurados en apartados más globales a diferencia de la exhaustiva división de categorías registradas en el *Tagalysmo*.

4.2. Pronunciación y acentos

- Las reflexiones en torno a los problemas derivados de la pronunciación tagala son objeto de un tratamiento que juzgamos singularmente precario tanto en un caso como en otro. En última instancia, Blancas juzga su aprehensión mucho más ardua que Oyanguren, remitiendo continuamente a la práctica para facilitar una adquisición sobre la que, sin embargo, no muestra una excesiva confianza en su correcto dominio por parte de los no nativos. El autor del *Tagalysmo*, aun sin negar su dificultad, sistematiza tales aspectos en una continua confrontación con el sistema castellano.
- Las discrepancias en cuanto a su examen son evidentes; Blancas se limita, en esencia, a constatar las inevitables interferencias de significado que una incorrecta colocación del acento originará en el discurso. Oyanguren, por su parte, aporta un sistema de discriminación gráfica (*pp*, *pc*) no compartido por Blancas, además de ofrecer un exhaustivo examen prosódico en el que se valoran los efectos de la cantidad silábica.

4.3. Sustantivo

- Tanto Blancas de San José como Melchor Oyanguren coinciden en la determinación y descripción de los nombres propios y apelativos. Convergen, asimismo, en la exposición de los nombres verbales y frequentativos.
- Difieren, por el contrario, en el tratamiento de las restantes clases de nombres expuestos en sus textos. Blancas agrega en su descripción el análisis de una categoría no compartida terminológicamente por Oyanguren: los nombres sustantivos, en los que incluye los nombres abstractos. El autor del *Tagalysmo*, por su parte, considera en su texto los nombres colectivos, connotativos, correlativos, esenciales y los de instrumento como categoría individual.

4.4. Pronombres

- Blancas establece tres tipos fundamentales de formas pronominales en su descripción: primitivos, interrogativos y demostrativos.
- Oyanguren, reproduciendo categorías de varios autores precedentes, declara la existencia de cinco tipos pronominales básicos: primitivos, adjetivos, demostrativos, relativos e interrogativos.
- Ambos autores comparten la noción de plural ‘inclusivo’ y ‘exclusivo’, esto es, aquellos que integran o excluyen al interlocutor en lo manifestado. Oyanguren agrega, para la descripción de este aspecto, el concepto de ‘pronombre dual’ que Blancas no había consignado en su *Arte*.

4.5. Adjetivos

- Blancas, que concibe el adjetivo dentro de la categoría de los nombres, distingue dos tipos básicos: adjetivos simples –raíces que por sí mismas constituyen formas adjetivas – y adjetivos compuestos, en cuya formación intervienen partículas concretas.
- Oyanguren es el único que dedica un capítulo concreto al tratamiento del adjetivo. Además de las formas que en sí mismas poseen la capacidad de actuar como adjetivos sin adición de elemento alguno, señala doce puntos individuales que Blancas integra en un único grupo.

- Destaca la inclusión por vez primera en la descripción del adjetivo efectuada por Oyanguren de las categorías de adjetivo derivativo y adjetivo abstracto no consignadas expresamente por los anteriores gramáticos españoles en sus obras.

4.6. Numerales

El tratamiento de este punto en el *Arte* y en el *Tagalysmo* difiere de modo ostensible. El planteamiento teórico desde el cual se proyectan sus descripciones resulta en efecto opuesto. Blancas opera en su gramática una segmentación alejada de los parámetros descriptivos de la tradición gramatical española. Opta, en cambio, por practicar una división en la que la realidad cuantificada representa el núcleo que guía y determina la dirección de su exposición gramatical. Este procedimiento habría de ser emulado posteriormente en otras gramáticas sobre el tagalo; así, este mismo esquema organizativo sería remedado en sus líneas generales por Tomás Ortiz en 1740.

El procedimiento de Blancas parece, en efecto, más congruente con la realidad de la lengua objeto de examen. Oyanguren, al aplicar el esquema de la gramática tradicional europea en la descripción del tagalo, articula una exposición que, aunque exhaustiva, deja fuera determinadas manifestaciones que Blancas sí aborda, como es el caso de la ‘cuenta de la plata y el oro’, que Oyanguren no agrega acaso por estimarlo un mecanismo potencialmente deducible de la segmentación que articula y el consiguiente tratamiento de cada uno de sus puntos⁴.

Otra desemejanza separa las descripciones de Blancas y Oyanguren. Si bien en última instancia practican una descripción en esencia correspondiente, lo que Oyanguren apunta como numerales cardinales, ordinales, distributivos, partitivos y adverbiales es globalmente integrado por Blancas dentro de su apartado ‘números comunes’ sin practicar ninguna otra división, viéndonos obligados a colegir tales nociones gramaticales de sus palabras y ejemplos.

⁴ Blancas nos ofrece la siguiente ordenación del numeral, que sirvió de modelo para algunos de los autores posteriores: «De los números comunes», «La cuenta de la plata y el oro», «Cuenta de Basijas», «Para contar días y los demás tiempos», «Para distancias de lugares». Oyanguren, por su parte, aporta la siguiente segmentación: Nombres numerales cardinales, Nombres numerales ordinales, Numerales distributivos, Numerales partitivos, Numerales adverbiales.

4.7. El sistema verbal

- Análogo empleo de modos verbales. Ambos textos comparten el criterio de Nebrija en cuanto a la división del modo en indicativo, subjuntivo, infinitivo, optativo e imperativo⁵.
- Diferente determinación de los tiempos verbales. Blancas establecía seis tiempos: presente, pretérito, futuro, futuro perfecto, pretérito pluscuamperfecto e imperativo. Oyanguren establece cinco tiempos: presente, pretérito imperfecto, pretérito perfecto, pretérito pluscuamperfecto y futuro imperfecto, no incluyendo imperativo e infinitivo, formas que trata como modos verbales en secciones aparte.

4.8. Preposición, adverbio y conjunción

- Oyanguren dedica apartados específicos para su tratamiento. Blancas opta por integrar su exposición dentro del tratamiento de otros aspectos.
- Ambos autores coinciden en señalar los artículos de los casos de los nombres propios y apelativos como los únicos elementos preposicionales en sentido estricto.
- Común exigüidad en su examen.

⁵ Nebrija se mantiene fiel a la tradición grecolatina en las *Introducciones* al expresar que: «Genera verborum quot sunt? Quinque. Activum, Passivum, Neutrum, Commune, Depo-nens». A su vez, practica en la *Gramática* una división entre verbo *activo* y *absoluto*, que equivale al *neutro*: «Género en el verbo es aquello por que se distingue el verbo activo del absoluto: activo verbo, es aquel que passa en otra cosa, como diziendo *io amo a Dios*, esta obra de *amar* passa en Dios; absoluto verbo es aquel que no passa en otra cosa como dizien-do *io bivo*, *io muero*, esta obra de *bivir* i *morir* no passa en otra cosa después de sí, salvo si fi-guradamente passasse en el nombre que significa la cosa del verbo..., *io bivo vida alegre*, *tú mueres muerte santa*». Nebrija lleva a cabo además en sus *Introducciones* una división que toma como referente el concepto de la *vox*: «Voces verborum sunt. Activa, ut *amo*, *amas*. Impersonalis, ut *amatur*. Pasiva, ut *amor*, *amaris*». Análoga segmentación descubrimos en su *Gramática* bajo el accidente de «boz» y en su aplicación en la lengua castellana: «El cas-tellano no tiene sino sola [*boz*] el activa; el verbo impersonal súpelo por las terceras per-sonas del plural del verbo activo del mismo tiempo i modo o por las terceras personas del singular haziendo en ellas reciprocación i retorno con este pronombre *se...*».

4.9. Sintaxis

- La doctrina sintáctica expuesta por Blancas se descubre singularmente escasa. Se reduce a una muy sucinta explicación del funcionamiento de las partículas *na* y *ng* como elementos capaces de unir dos palabras en el discurso, recomendando al lector un metódico empleo de las mismas «porque sin ellas ni lleva gracia alguna la lengua, ni haze el sentido que se pretende, sino muy otro, o no haze ninguno».
- Dedicó Oyanguren veinte epígrafes, donde examina exhaustivamente todas las implicaciones sintácticas sobre el sustantivo, adjetivo y verbo.

4.10. Partículas

- En el *Arte y Reglas de la lengua tagala* se dedica un amplio tratamiento al análisis individualizado de cada una de las partículas de esta lengua. El apartado destinado en el *Tagalysmo* a su examen es menor, desproporción que, no obstante, se suple sobradamente con el análisis que de estos elementos efectúa Oyanguren al tratar las diferentes conjugaciones del verbo tagalo.
- Blancas establece en su descripción un número específico de partículas, las cuales se encuentran sujetas en la mayoría de los casos a diversos procesos de adición, esto es, a la partícula básica pueden agregarse determinados elementos que originan, a la postre, la constitución de un nuevo elemento con sus características semánticas concretas. Una notable diferencia con el proceder de Oyanguren es que éste establece como partícula lo que Blancas determinaba como suma o construcción de dos elementos.
- Divergencia, en ocasiones notables, en cuanto a la especificación e indicación de las funciones de cada una de las partículas en la lengua.

4.11. La herencia de Elio Antonio de Nebrija

Oyanguren no duda en declarar al comienzo de su texto el seguimiento del magisterio gramatical articulado por Antonio de Nebrija. Con todo, la lectura atenta del *Tagalysmo* manifiesta con transparencia suficiente la adecuación parcial de tales esquemas. No en vano, el mismo autor, no sin reserva, nos declara que tal adecuación será obrada tan sólo «en lo possible».

Tal declaración no es en absoluto gratuita. Oyanguren es consciente de que la adaptación que pretende es, hasta cierto punto, una labor de compleja realización: la descripción de lenguas tipológicamente disímiles dificultaba manifiestamente, cuando no imposibilitaba, tal voluntad de adaptación.

Con todo, advertimos una cierta consonancia general en lo que a la estructuración se refiere o, al menos, a determinados puntos de la misma. Pensamos, así, en el tratamiento de la sintaxis o la prosodia, el tratamiento de determinadas figuras de construcción, la división exhaustiva de los contenidos y el cotejo de determinadas explicaciones sobre el tagalo tomando como referente aspectos gramaticales latinos (adjetivos en *-bilis*, verbales en *-io*, etc.). A nuestro juicio, el magisterio de Nebrija no debe ser magnificado ni juzgado como patrón dominante en la descripción de Oyanguren. Nuestra conclusión, sujeta a discusión, es que la verdadera influencia sobre el *Tagalysmo* de Oyanguren radica en la tradición gramatical sobre el tagalo elaborada por otros misioneros españoles durante el siglo XVII y XVIII, por más que no sea expresamente reconocido por Oyanguren en su obra. No obstante, un dato resulta irrefutable: el *Tagalysmo* representa una producción gramatical muy diferente a los textos que sobre la misma materia la había precedido, como hemos tenido la oportunidad de apreciar.

Referencias bibliográficas

- Albalá P. (2005): "Contribución misionera española a la descripción de las lenguas filipinas y de Oceanía", *Filología y Lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. Volumen II. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Fabrizi M. (1979): *A Bibliography of Hispanic Dictionaries. Catalan, Galician, Spanish, Spanish in Latin America and the Philippines*. Imola, Galeati.
- Graíño A. (1942): *Gramáticos y lexicógrafos de la lengua tagala*. Madrid.
- Hendrickson G.R., Leonard E.N. (1991): *A Bibliography of Philippine Language Dictionaries and Vocabularies*. Manila, Linguistic Society of the Philippines.
- Johnson R.E., (1996): *A Bibliography of Philippine Linguistics*. Manila, Linguistic Society of the Philippines.
- Nebrija A. de (1981): *Gramática de la lengua castellana*. Estudio y edición Antonio Quilis. Madrid, Editora Nacional, D.L.
- Pérez E. (1901): *Catálogo bio-bibliográfico de los religiosos agustinos de la Provincia del Santísimo Rosario de Filipinas desde su fundación hasta nuestros días por el autor de la misma. Dáse a la luz de orden de Ntro. P. Provincial M.R.P. Fr.*

Bartolomé Álvarez del Manzano. Comprende desde 1587 a 1895. Manila, Establecimiento Tipográfico del Colegio de Santo Tomás.

Quilis A. (1997): *Fray Francisco de San José, Arte y reglas de la lengua tagala. Estudio y Edición.* Madrid, Ediciones de Cultura Hispánica.

Retana W. E., (1899): *La Imprenta en Filipinas.* Madrid.

Wolf E. (1947): "Introductory Essay", *Doctrina Cristiana. The first book printed in the Philippines. Manila. 1593.* Washington D.C.

Anna Nowakowska-Głuszak
Universidad de Silesia
Sosnowiec, Polonia

Te pido que me entiendas. Las peticiones desde la perspectiva intercultural

Abstract

The present article discusses problems that arise while translating speech acts such as requests in Spanish and Polish. The analytical perspective of cultural linguistics allows us to claim that their source lies in culturally determined differences that find their expression in a given language. Besides the universal factor there appears an ingredient dependent on the vision of the speaking world. Additionally, it is frequently impossible to find a complete equivalence between various types of speech acts, and the blurred borders between them make it all the more difficult to define unquestionable equivalents of these speech acts in another language. Therefore, it is essential that differences in perception of the world of interlocutors from various cultural backgrounds should be included in foreign language teaching, and especially in education of translators.

Keywords

Pragmatics – Speech acts – Cultural linguistic – Politeness – Cross-cultural communication

Cuando una persona aprende una lengua, le enseñan su gramática, vocabulario, formas irregulares, estructuras sintácticas. Cuando la misma persona quiere comunicarse con los demás ocurre a veces que sus conocimientos no son suficientes para la comunicación eficaz y exitosa. Aparecen errores,

cuyo cometido no se puede explicar ni por falta de conocimiento de vocabulario, ni estructuras sintácticas incorrectas o problemas de gramática. Dichos errores parecen mucho más graves si la persona en cuestión es un traductor o intérprete, cuyo trabajo es reexpresar el sentido de lo dicho en otro sistema lingüístico. Cabe preguntar entonces cuáles son las razones de dichos errores o malentendidos y cómo eliminarlos o, mejor dicho, enseñar a eliminarlos a los estudiantes de lenguas extranjeras.

La respuesta a la primera pregunta la puede aportarnos la lingüística cultural, corriente surgido del desarrollo de las investigaciones pragmáticas, cognitivas, etno-, psico-, y sociolingüísticas (P a l m e r, 2000). Se basa en la convicción de que el análisis del significado, y en sentido más amplio, de las lenguas, no se limita a las palabras y reglas, sino más bien a los conceptos, imágenes mentales determinados por factores psicológicos, biológicos, sociales y, por fin, culturales. Dicho de otra manera, cada lengua está determinada por una visión del mundo. Por eso, a la hora de encontrarse con representantes de otras culturas, hay que ajustar nuestro modo de hablar a la visión del mundo que representan ellos.

La visión del mundo, definida como una estructura conceptual fijada (grabada) en el sistema de una lengua dada, es decir, en sus propiedades gramaticales y lexicales (= en los sentidos de las palabras y su vinculación) que se realiza en la enunciación (G r z e g o r c z y k o w a, 2002: 41), es un factor imprescindible en el aprendizaje de una lengua extranjera. Como subraya J. W i l k - R a c i ę s k a (2005):

... para conocerlas bien [las lenguas], para poder aprender no sólo los qué y los cómo sino también los por qué del funcionamiento de estas lenguas, es imprescindible conocer y luego aprender a cruzar las fronteras entre las visiones del mundo que las dos lenguas representan.

Según la autora, el grado de las diferencias entre las visiones del mundo se puede estudiar según los tipos y dimensiones de las comunidades que comparamos. La lingüista distingue dos:

- los sistemas macro (p.e. la comunidad sociolingüística europea y la asiática)
- los sistemas de menor entidad (p.e. español y polaco).

Los primeros, que más diferencias ofrecen, forman un enmarcamiento básico para las otras.

“Las visiones macro forman una barrera importante para los que quieran analizar las lenguas pertenecientes a diferentes mundos o, traducir textos interculturales. Sin embargo, dicha barrera no debería influir demasiado en las diferencias que aparecen entre las lenguas dentro de un enmarcamiento macro. No obstante, dentro de estos enmarcamientos macro nacen otras diferencias, las diferencias ”interiores”, que dependen de las comunidades socio-culturales nacidas y crecidas en sus propios territorios, con sus propias historias y perspectivas desde las cuales observan y aprecian el mundo” (Wilk - Racięska, 2005).

La tesis de la lingüista parece confirmar las investigaciones de las creadoras de la teoría interpretativa de la traducción, que consideran la lengua un medio de expresión que permite la comunicación y a la vez un producto de cada cultura, ya que cada lengua segmenta y denomina de modo diferente la experiencia del mundo (Selscovich, 1968).

Como vemos, tanto los traductólogos como lingüistas ven la gran importancia de la visión del mundo en el funcionamiento de las lenguas y, aunque los usuarios “normales” nativos muchas veces ni se dan cuenta de ésta, parece útil crear un modelo de gramática descriptiva, o mejor dicho, de gramáticas descriptivas según la, diríamos, “pertenencia lingüística” de sus estudiantes. Por ejemplo J. Wilk - Racięska (2005) propone un modelo de gramática descriptiva de la lengua española para los traductores eslavos basada en la comparación de dos visiones del mundo.

Nosotros queremos centrarnos en un pequeño, mirando desde la perspectiva de la inmensa riqueza de la problemática lingüística, aspecto de la comunicación, en los actos de habla, y en concreto, peticiones. Nos parecen especialmente interesantes, porque como actos de habla directivos, cuya finalidad es hacer que el oyente haga algo, que a la vez deben cumplir los principios de cortesía, que, a su vez, son determinados por la cultura de una lengua, unen y representan perfectamente lo universal y lo específico de la comunicación intercultural. Somos concientes de la gran complejidad del tema, y por eso ni intentamos llevar a cabo un análisis profundo. Lo que queremos hacer aquí es señalar ciertos problemas desde el punto de vista de la lengua polaca y española, confirmando la tesis de Hatim y Mason (1995: 101) “que el fracaso comunicativo de una traducción puede atribuirse a un fallo en la adecuada representación de los actos de habla”.

Como sabemos, la teoría de actos de habla, iniciada por el famoso libro de J. Austin (1962), *How to Do Thing with Words*, se basa en la división

de los enunciados en dos tipos: constatativos (asertivos), estudiados hasta ahora por la filosofía, que se caracterizan por admitir asignaciones de verdad o falsedad; realizativos (performativos), por los que en y por el lenguaje se lleva a cabo un determinado tipo de acción. La realización de los últimos depende de las condiciones de *felicidad*, es decir de acción llevada a buen término. Austin distinguió acto locucionario, ilocucionario y perlocucionario, distinguiendo el significado: lo que las palabras dicen, de lo que las palabras hacen (*fuerza ilocutiva*), y presentó una tipología de los actos de habla. Su propuesta fue criticada por su alumno, Searle, que propuso su propia taxonomía de los actos de habla. Intentó también formular las condiciones que permitían la realización afortunada de un acto lingüístico. Para Searle hablar consistía en realizar actos conforme a reglas. Extrajo entonces las reglas semánticas constitutivas que determinaban qué tipo de emisión lingüística, en qué circunstancias, cuenta como cierto tipo de acto de habla. De esta manera evitó el error de su maestro de confundir los verbos ilocutorios con tipos de actos de habla.

S e a r l e (1979: 2) subraya que las ilocuciones son parte de la lengua y no de las lenguas. Los verbos ilocucionarios, en cambio, pertenecen a una lengua particular. Las diferencias entre los verbos ilocucionarios no parecen un buen criterio para distinguir los actos de habla. Por eso propone doce dimensiones significantes para la distinción de éstos y de acuerdo con ellos clasifica los actos ilocucionarios en cinco tipos: representativos, directivos, compromisorios, explicativos y declarativos; y uno mezclado: declaraciones asertivas.

Las peticiones pertenecen al grupo de directivos, es decir los actos de habla cuya finalidad es intentar que el oyente haga algo, lo que significa que intentan ajustar el mundo a las palabras. Los representan verbos tales como: ordenar, preguntar, permitir, aconsejar, invitar, etc.

Según S e a r l e (1987: 88-89) para que un acto de pedir tenga lugar deben ser cumplidas condiciones de satisfacción o de adecuación de los actos ilocucionarios (*felicity conditions*), que tienen carácter universal, lo que significa que se inscriben en la lengua y no en las lenguas particulares, por ejemplo polaco y español. Sin embargo su realización difiere, según las lenguas. Por eso la identificación del tipo de acto de habla puede ser un problema para los usuarios no nativos de una lengua. Veámos dos casos: petición y orden.

Se supone que en las órdenes la posición del hablante es arbitraria, lo que significa que tiene derecho a exigir del oyente que haga algo. Sin embargo,

para los usuarios de la lengua la distinción hecha por lingüistas no siempre es tan obvia. Parece que distinguen los dos tipos de enunciados más bien según la explicación de A. Wierzbicka.

Según W i e r z b i c k a (1973: 204) diferentes actos de habla implican *ex definitione*, diferentes intenciones y supuestos. Al observar cualquier acto de habla desde fuera lo llamaremos – o no – acto de hablar, pedir, aconsejar algo a alguien según dos criterios: a) ¿qué se dice?, b) ¿si pensamos que las intenciones y supuestos expresados por las palabras, o la entonación, pueden realmente ser atribuidos al hablante?. Al analizar peticiones y órdenes cita un ejemplo de R. Lakoff que explica la frase *Come!* (¡Ven!), como *I order you to come* (¡Te ordeno que vengas!). Según W i e r z b i c k a (1973: 205) el significado del imperativo depende de la entonación; el que dice *Come!* puede ordenar, pero también pedir, suplicar o aconsejar, lo que le permite suponer que la única invariante de la mayoría (tal vez todos) de los imperativos es: *digo que quiero que tú...*, al lado de la cual aparecen otros componentes que deciden si es orden, petición, consejo, etc. La autora dice que el carácter de dichos componentes, verbal o no, no debe determinar el modo de presentarlos. Así explica la petición *¡Ven aquí!*

Ven aquí (entonación de petición)=
 = *Te pido que vengas aquí* =
 = *suponiendo que puedes hacerlo o no, queriendo hacer que lo hagas, digo: quiero que vengas aquí.*

La diferencia entre una petición y orden está en los supuestos; la orden tiene en su estructura profunda supuesto que el destinatario tiene que hacer lo que quiere el hablante, en la petición puede hacerlo o no. La invariante *quiero hacer que lo hagas* permite también distinguir estos actos de habla de los que anuncian el hecho de querer (p.ej. *Quiero que vengas aquí*), que se explican de modo siguiente: *quiero que lo hagas*.

La interpretación de Wierzbicka parece reflejarse en la lengua polaca en los verbos directivos: *rozkazać*, *nakazać*, *kazać*. El diccionario polaco – español (Perlin, 1995) los “traduce” de modo siguiente:

Rozkazać – ordenar
Nakazać – ordenar, mandar, obligar
Kazać – ordenar, mandar, decir

permitiendo de este modo traducirlos como sinónimos. Mientras tanto, *kazać* sería un acto entre lo que la lengua española llama orden y petición. Porque para *kazać* el hablante no tiene porque estar en una posición arbitraria; al contrario, su posición no tiene nada que ver con ningún tipo de dominación. Este ejemplo confirma la tesis de R. K a l i s z (1993: 41) de que los directivos forman un *continuum* situado entre dos polos: la orden y la súplica. Lo que distingue cada uno es la fuerza ilocutiva, que permite clasificarlos en subgrupos, pero también otros elementos determinados por elementos específicos, tanto extralingüísticos, como los pertenecientes a una lengua dada, considerada como elemento de una cultura. Lo importante, y problemático a la vez, para un traductor es que el espacio entre los dos polos está acomodado de manera distinta en diferentes lenguas. Estas diferencias, por su parte, reflejan las diferencias en las visiones del mundo.

Cada cultura tiene su propio conjunto de actos y géneros de habla característicos para ella. Según A. Wierzbicka se puede investigar estas culturas a partir de ellos. Propone enfocarse en los nombres coloquiales, porque parece que representan *juegos lingüísticos*, usando la terminología de Wittgenstein, más importantes para una cultura. Determinados por la cultura, forman una base para entender las convenciones de comunicación características para una sociedad. Su explicación por medio de los términos de la propia lengua sería una muestra de etnocentrismo, por eso a la pregunta de C o u l m a s (1981: 70) sobre cómo traducir y comparar los actos de habla de diferentes culturas, W i e r z b i c k a (1999: 194) responde con una propuesta de metalengua semántica. Según ella la mayoría de los investigadores de los actos de habla ignora las diferencias entre las culturas y sus lenguas, mientras que las normas culturales que se reflejan en los actos de habla difieren no sólo en diferentes lenguas, sino también en diferentes variantes regionales y sociales de una lengua.

Llegamos entonces al problema esencial de la traducción de las peticiones, y los actos de habla en general: su formulación en diferentes lenguas. Resulta que la realización del mismo acto de habla – de una petición de contenido y circunstancias similares – puede recibir orientaciones bien distintas dependiendo del origen del emisor. Lo confirma el análisis de las peticiones en inglés y en polaco de A. W i e r z b i c k a (1999: 199).

Según la lingüista en la lengua inglesa, los actos de pedir tienen muy a menudo la forma interrogativa o interrogativo – condicional, p. ej.:

Will you close the door please?
Would you like to set the table now?
Why don't you clean up that mess?

Ninguno de los ejemplos puede ser traducido literalmente al polaco y usado como petición, sobre todo el último que en polaco sería interpretado como una pregunta unida con rechazo. Es porque la lengua inglesa – y no sólo ella – tiene sus propios medios de expresar peticiones, diferentes de los de la lengua polaca. Tampoco se podría traducir literalmente estas peticiones al español. Las formas:

¿Cerrarás la puerta, por favor?
¿Querías hacer la mesa ahora mismo?
¿Por qué no limpias este desorden?

para un nativo no serían peticiones, más todavía, la última sería interpretada como una propuesta. De ahí que no se pueda hablar de la equivalencia: el calco provoca error de traducción.

Las formas interrogativas en las peticiones polacas según Wierzbicka no son tan frecuentes como en inglés. Algunas construcciones (p.ej. *Why don't you + adjetivo*) ni existen: la forma interrogativa no es culturalmente adecuada como medio de expresar encomiendas. Si aparece, suena ceremonial. Es porque el inglés lleva implícito el supuesto cultural de que cada uno tiene derecho a sus propios sentimientos, deseos y convicciones que no tienen porque coincidir con los nuestros.

Por otro lado, en polaco es muy frecuente el uso del imperativo (junto con *proszę*), lo que en inglés se interpreta como falta de respeto. Cuando un polaco quiere ofender a su oyente usa forma impersonales, por ejemplo infinitivo (np. *Wynosić się stąd!*), de esta manera “quita” lo personal de su oyente, impliéndole respuesta. El infinitivo implica *aquí no hay nadie con quien se pueda hablar*. En caso de una autoridad se usa la forma del infinitivo más *proszę* (p.ej. *proszę się do tego nie wtrącać*). El infinitivo en polaco sirve también para establecer distancia entre los interlocutores. La distancia, que en la cultura anglosajona se considera un valor positivo, en la polaca implica enemistad y alienación.

Parece, al analizar los ejemplos del español, que la cultura ibérica representa el punto de vista parecido al polaco. El uso del imperativo es todavía más frecuente entre los españoles, tanto en las relaciones informales como

en las situaciones oficiales, y no se considera descortés. Además la lengua española dispone de la forma imperativa para la tercera persona (*Usted, Ustedes*), que por definición implica relaciones formales entre los hablantes y respeto hacia el interlocutor. Dicha forma no encuentra su equivalente en polaco. La petición oída frecuentemente en las tiendas españolas: *Déme una botella de vino* no se puede traducir literalmente al polaco. Un polaco diría más bien *Poproszę butelkę wina*.

Las dos frases muestran también una cuestión más interesante desde el punto de vista intercultural. Mientras que un español exige esfuerzo de su interlocutor (usted tiene que darme), el polaco hace un esfuerzo (yo le pido). La orientación de la petición difiere según el origen de los hablantes. La polaca es orientada al hablante, la española al oyente. Las mismas conclusiones encontraremos en las investigaciones de Blum-Kulka (1996: 192), que expone en su trabajo de campo que, mientras que los hablantes de inglés australiano optan por peticiones orientadas al hablante (del tipo *¿Puedo tener la sal, por favor?*) y los de hebreo por estructuras impersonales (*¿Sería posible tener un poco de sal?*), los emisores de español argentino prefieren formular peticiones orientadas al oyente, como *Pásame la sal, por favor*. Las tres realizaciones del mismo acto de habla tendrán efectos diversos en el interlocutor.

Como vemos entonces, la problemática de los actos de habla vista desde el punto de vista intercultural es como las muñecas rusas. Si abrimos una, aparece otra. Hemos empezado con la imposibilidad de establecer los límites fijos entre diferentes actos de habla, para tocar el tema de falta de equivalencia entre los tipos de actos de habla en diferentes lenguas, y, al final, llegar al tema de su realización. Conscientes todo el tiempo de que ésto es sólo la punta del iceberg.

Sabemos entonces que existen diferencias; que no se puede traducir las peticiones literalmente, sino buscar sus equivalentes en otras lenguas, pero, como lingüistas, investigadores de la lengua (y lenguas), no podemos ignorar la pregunta “por qué”. Una respuesta, diríamos universal, ya la tenemos: las lenguas son diferentes porque las visiones del mundo de sus usuarios difieren. Ahora nos quedan por descubrir las diferencias entre lenguas (y visiones) particulares, en nuestro caso española y polaca. No sólo para traducir mejor, o enseñar mejor, sino sobre todo para entendernos mejor; para entender nuestros interlocutores y evitar los malentendidos interculturales.

Referencias bibliográficas

- Austin J. (1962): *How to Do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press.
- Blum - Kulka S. (1996): "Variaciones en la formulación de peticiones", en: Cenoz J., Valencia J.F. (eds.): *La competencia pragmática: elementos lingüísticos y psicosociales*. Bilbao, Servicio Editorial de la Universidad del País Vasco, págs. 179-194.
- Coulmas F. (1981): *Conversational routine: explorations in standardized communication situations and prepatterned speech*. La Haya, Mouton.
- Grzegorzczak R. (1999): *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa, PWN.
- Hatim B., Manson I. (1995): *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*. Barcelona, Ariel.
- Kalisz R. (1993): *Pragmatyka językowa*. Gdańsk, Wyd. Uniwersytetu Gdańskiego.
- Palmer G.B. (2000): *Lingüística cultural*. Madrid, Alianza Editorial.
- Perlin O., Perlin J. (1995): *Podręczny słownik polsko-hispański*. Warszawa, Wiedza Powszechna.
- Sacristán C.H. (1999): *Culturas y acción comunicativa*. Barcelona, Octaedro.
- Searle J.R. (1979): *Expression and Meaning. Studies in the Theory of Speech Acts*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Searle J.R. (1987): *Czynności mowy*. Warszawa, Pax.
- Seleskovitch D. (1968): *L'interprète dans les conférences internationales*. París, Minard.
- Wierzbicka A. (1973): „Akty mowy”, en: Mayenowa M.R. (ed.) *Semiotyka i struktura tekstu*. Wrocław, Ossolineum, págs. 201 – 219.
- Wierzbicka A. (1999): *Język – umysł – kultura*. PWN, Warszawa.
- Wilk - Racińska J. (2005): “Nuestro mundo, nuestras visiones del mundo y las lenguas que lo describen todo”, en prensa.

Petr Stehlík
Universidad Masaryk
Brno, República Checa

La categoría verbal de persona y el lenguaje de la publicidad: análisis pragmático de la frecuencia de uso de las distintas personas verbales en los textos publicitarios

Abstract

This article examines some characteristics of the advertising language concerning the verb category of person in the Spanish printed advertisements. The statistical analysis of 1001 verb forms shows a relatively frequent use of the 2nd person singular, which can be explained by the predominant appellative function in the advertising messages. A detailed analysis of the representation of the verb persons in different parts of the analysed texts (i.e. the heading, the middle part and the conclusion) indicates an increased proportion of the 2nd person singular and the 3rd person singular (the formal *usted*) in the first and the last part of the advertisements due to the importance of the appellative function in these text segments. On the other hand, the middle part of the text generally contains more information regarding the offered product and the predominant function seems to be the referential one. The statistics reflect this by an increased percentage of use of the 3rd person singular and plural.

Keywords

Advertising – Language – Verb – Category – Person – Pragmatic – Analysis

El presente artículo se dedica a la cuestión de si existe alguna relación entre los usos de las diferentes personas verbales en los textos publicitarios

y la orientación persuasiva de la publicidad, ya que esta finalidad pragmática, “*convencer* a los destinatarios de que adquieran el producto anunciado, en realidad, impregna todo el mensaje, tanto en su forma como en su contenido” (L ó p e z M o r a, 2005: 152).

Partiendo de la distinción de K. B ü h l e r (1934) de las tres funciones del lenguaje, basada en la triple relación del enunciado con el emisor, el receptor y el objeto simbolizado, es posible asociar estas tres funciones a las personas gramaticales correspondientes: *Ausdruck* o la función expresiva se refiere al emisor, a la primera persona; *Appel*, o sea, la función apelativa, al receptor, a la segunda persona; y *Darstellung*, la función representativa o referencial, está relacionada con el objeto del que se habla, es decir, con la tercera persona. Evidentemente sería una simplificación afirmar que la función apelativa se consigue exclusivamente mediante el uso de la segunda persona. Por otra parte, el empleo de esta persona gramatical representa sin duda la forma más directa de dirigirse al receptor. En cuanto a la función representativa, está claro que sería muy difícil referirse a algún objeto o fenómeno prescindiendo del uso de la tercera persona. Podemos suponer, pues, que las funciones del lenguaje y los usos de las personas gramaticales guardan cierta relación. Veamos ahora si esta suposición es correcta también en el caso concreto de los anuncios publicitarios y la categoría de la persona verbal.

Para observar la proporción de las diferentes personas verbales en los textos publicitarios, hemos recogido un corpus de 1001 formas verbales que proceden de 167 anuncios publicados en *El País Semanal* de 2005. De las estadísticas obtenidas (véase el gráfico 1) resulta que la persona verbal más empleada es la 3ª persona del singular con el 44,8%, en segundo lugar está la 2ª persona del singular con el 25,7% de todas las formas verbales analizadas, y en tercer lugar según la frecuencia de uso se colocó la 3ª persona del plural (13,4%). En lo que se refiere a la 3ª persona del singular, tuvimos que tomar en cuenta la existencia del trato de usted, que también corresponde formalmente a la 3ª persona del singular. Por eso decidimos tratar estas formas aparte. En el corpus representan el 6,4% del material analizado. Un poco más (6,9%) de las formas verbales están en la 1ª persona del plural. Las personas menos utilizadas en los anuncios escritos parecen ser la 1ª persona del singular con el 2,4% y la 2ª persona del plural con el 0,5%.

La gran proporción de la 3ª persona del singular indica que en los anuncios, la mayoría del texto trata sobre el producto anunciado: se enumeran sus propiedades y efectos, se explica el mecanismo de su funcionamiento y se

destacan los beneficios que puede reportar su compra. La relación con las funciones referencial y apelativa es evidente, pero dado que también se puede persuadir describiendo y explicando (véase B ü r k i, 2005: 251–259), resulta prácticamente imposible determinar qué porcentaje de las formas verbales en la 3ª persona del singular es adscribible a la función referencial o a la apelativa.

En cuanto al uso de la 2ª persona del singular, ésta puede relacionarse claramente con la función apelativa y parcialmente también con la fática. Para influir en la decisión del futuro cliente o, dicho de otra manera, para convencerlo o manipularlo, no existe otro medio más eficaz que dirigirse a él de una manera aparentemente directa, empleando sobre todo el imperativo y la modalidad interrogativa. En realidad, esta estrategia consiste en la imitación de una comunicación directa. Haciéndole preguntas y aconsejándole, el anunciante finge interesarse personalmente por el destinatario del mensaje, aunque visto objetivamente, éste forma parte de una masa anónima de consumidores. Se trata sin duda de un procedimiento muy eficaz, lo que muestra también la siguiente comparación de los usos de la 2ª persona del singular y del plural: la 2ª persona del plural aparece en el corpus aproximadamente 50 veces menos que la del singular (un 26% frente al 0,5%). La explicación de esta desproporción es muy simple: para implicar al destinatario y persuadirlo, conviene mejor crear una ilusión de interactividad cuyo objetivo es “ofrecer una apariencia dialógica que acerque el mensaje al receptor” (L ó p e z M o r a, 2005: 153).

Al hablar de la 2ª persona, no podemos dejar sin mención la interesante cuestión del tuteo y del uso de usted. Las estadísticas indican la proporción siguiente: cuatro formas en la 2ª persona del singular por un verbo en la 3ª persona del singular con función del trato de usted. Puesto que la extensión de los anuncios estudiados varía considerablemente, será de interés comparar igualmente la proporción de anuncios en que se tutea al cliente y donde se le trata de usted. El resultado obtenido difiere un poco respecto al anterior: en 90 anuncios se emplea el tuteo, mientras que en 28 textos publicitarios el anunciante recurre al trato de usted (en el resto de los anuncios analizados no hay ninguna referencia al receptor). Es curioso que esta clara preferencia por el tuteo no se puede explicar simplemente por el segmento de la población al que está destinado el anuncio. Según P. López Mora, “el uso de *tú* o el de *usted* es prácticamente equivalente, ya que ambos tratamientos son posibles en la misma situación comunicativa” (L ó p e z M o r a, 2005: 163). A pesar de ello, “hoy prospera el tuteo en anuncios de productos dedicados a todo tipo de sectores” (F e r r a z M a r t í n e z, 1995: 39). También nues-

tras estadísticas ponen de manifiesto un uso generalizado del tuteo en trato con los clientes en España.

En la primera persona observamos una nítida delimitación de usos según la categoría de número. Mientras que en singular, esta persona verbal está reservada o bien para un consumidor ficticio que por su aspecto, cualidades y opiniones permite una posible identificación del destinatario con dicho personaje, o bien para una celebridad (deportista, actor, cantante, etc.) cuya autoridad apoya la recomendación del artículo ofrecido, en plural, la primera persona sirve casi exclusivamente para comunicar algo desde la posición del emisor. Un mayor porcentaje de la 1ª persona del plural (6,9%) respecto al singular (2,4%) se debe al hecho de que el recurso a un consumidor modelo o a una cara famosa funciona sólo como una alternativa (y además, no del todo equivalente) al uso de la 2ª persona del singular, es decir, al contacto directo con el receptor. En cambio, la 1ª persona del plural goza de un monopolio casi total en cuanto al uso arriba mencionado y como veremos más adelante, la presencia del emisor en el texto es bastante fuerte y estable.

Las estadísticas que hemos comentado hasta ahora se refieren al corpus en su totalidad. Para estudiar cómo influye la disposición del texto en la selección de las distintas personas verbales, adoptamos la división del texto publicitario en tres partes: el encabezamiento (un eslogan o título), el cuerpo del texto y el cierre. Como era de esperar, la proporción de las diferentes personas verbales refleja la función predominante en cada una de las partes establecidas: en el encabezamiento prevalece la función apelativa (y la fática) y lo más importante es llamar la atención del receptor e implicarlo; en el cuerpo del texto se habla sobre todo del producto y disminuye el papel de la apelación o del contacto directo con el receptor, pero la finalidad persuasiva siempre está presente, así que se entremezclan allí las funciones referencial y apelativa. En lo que respecta a la parte final de los anuncios escritos, ésta claramente se orienta hacia la compra del producto y contiene a menudo una exhortación directa (p.ej. *llámanos*, *pruébalo*, *acérquese a nuestra tienda*, etc.). De este modo, la función apelativa recobra su protagonismo. A continuación vamos a observar cómo se manifiestan las principales funciones de las distintas partes del texto publicitario en las cifras obtenidas en este análisis.

Al comparar la proporción de las personas verbales en el encabezamiento de los textos analizados (véase el gráfico 2) con las estadísticas referidas al corpus en su conjunto (el gráfico 1), constatamos ciertas diferencias. La fre-

cuencia de uso de la 2ª persona del singular y del trato de usted es más elevada que en las estadísticas generales (la 2ª persona del singular: el 30,3% y el 25,7%, respectivamente; el uso de usted: el 10,1% y el 6,4%, respectivamente), lo que confirma la importancia de la función apelativa en la primera parte del texto. También la ocurrencia de la 1ª persona del singular es más frecuente en el encabezamiento que en la totalidad del corpus (el 6,2% y el 2,4%, respectivamente). De ello se desprende que en los anuncios donde se recurre a un consumidor ficticio o a una celebridad, el texto empieza directamente por la recomendación personal del producto por parte de este personaje.

Al contrario, observamos un ligero descenso de la presencia de la 3ª persona del singular (el 41,6% en el encabezamiento, casi el 45% en el texto en general) y de la 3ª persona del plural (el 5,6% frente al 13,4%).

En el cuerpo del texto, la situación es bastante diferente. Como podemos ver en el gráfico 3, disminuye dramáticamente la frecuencia de aparición de la 2ª persona del singular (en un 7% respecto a las estadísticas generales y en más del 11% en comparación con el encabezamiento). Algo semejante ocurre con la 3ª persona en función del trato de usted (aquí observamos un descenso del 4% respecto a las cifras generales y de casi un 8% respecto al encabezamiento) y también con la 1ª persona del singular (una diferencia de más del 4% en comparación con el encabezamiento). Por el contrario, aumenta significativamente la importancia de la 3ª persona del singular y del plural, que alcanzan en el cuerpo del texto su mayor frecuencia de uso (el 51,5% en el caso de la 3ª del singular, lo que representa un incremento de casi un 10% respecto a su empleo en el encabezamiento; en cuanto a la 3ª persona del plural, igualmente aquí la diferencia entre el encabezamiento y la parte central del texto sobrepasa el 10%: el 17,7% frente al 5,6%). El papel de la 2ª persona del plural es tan insignificante que su representación en ambas partes del texto es prácticamente la misma: un 0,5%.

En la parte final de los anuncios (el gráfico 4), la importancia de las distintas personas verbales se invierte de nuevo. Esta vez, sin embargo, la 2ª persona del singular supera incluso a la 3ª del singular (y en esto consiste la diferencia con el encabezamiento, donde predomina la 3ª persona del singular). Como hemos señalado, en el cierre, el anunciante suele dirigirse al potencial cliente con una exhortación y así intenta cambiar su actitud en cuanto consumidor. La frecuencia de aparición de la 2ª persona del singular se dispara

y alcanza el 51,7%. Para hacernos una idea de la magnitud de este cambio, la ocurrencia de dicha persona verbal en el cierre es un 30% más alta que en el cuerpo del texto y representa el doble de la proporción media. Lógicamente, se incrementa también la frecuencia de uso del trato de usted, que logra aquí su máximo (el 20,1%; el porcentaje promedio es del 6,4%). La 3ª persona del singular, asimismo que la del plural, pierden su posición privilegiada que tenían en el cuerpo del texto y sus porcentajes indican que, por así decirlo, han tocado su fondo en el cierre. La 1ª persona del singular desaparece completamente en la parte final del texto para dejar lugar a la segunda (es decir, incluso en los anuncios en que aparece un personaje ficticio, éste al final apela al destinatario y no habla más de sí mismo). No obstante, no ocurre lo propio con la 1ª persona del plural: el 6,7% en el cierre no difiere mucho del promedio ni de su proporción en las primeras dos partes del texto. De esta manera, la 1ª del plural es la persona cuya frecuencia de uso casi no depende de la división del texto en las tres partes mencionadas. En nuestra opinión, este hecho significa que la presencia del anunciante en los textos publicitarios es relativamente estable y no presenta cambios comparables a los que hemos constatado p.ej. en el uso de la 2ª o la 3ª persona

Gráfico 1
Proporción de las personas verbales
en el corpus
(1001 formas verbales)

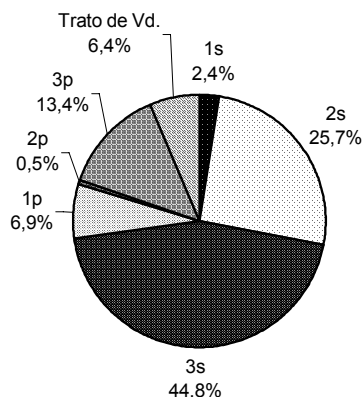
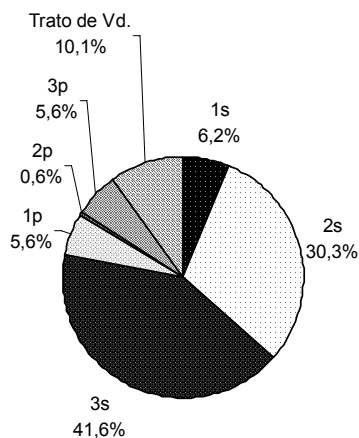
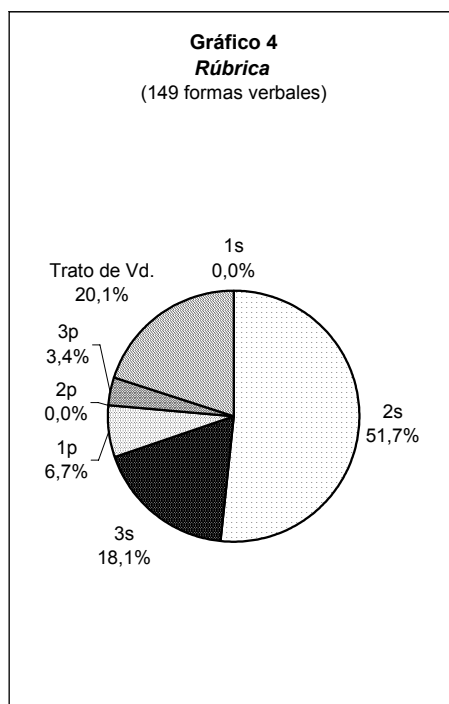
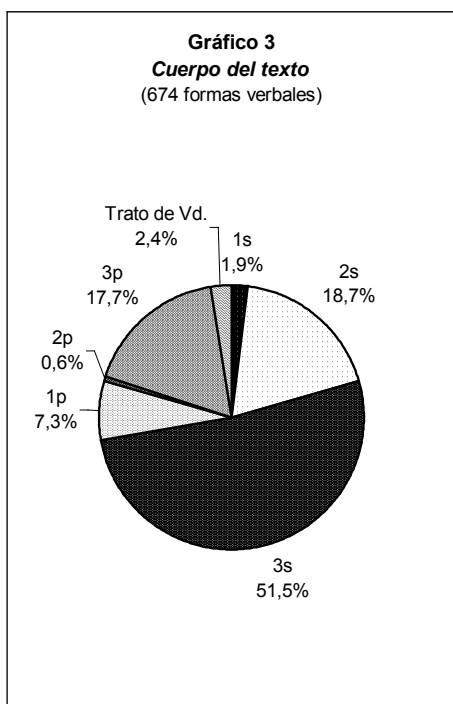


Gráfico 2
Encabezamiento
(178 formas verbales)





del singular. Por fin, cabe añadir que en la parte final de los textos analizados no apareció ni una sola vez la 2ª persona del plural.

Para terminar, podríamos volver sobre las funciones del lenguaje mencionadas al principio y, a base de las estadísticas arriba presentadas, sacar algunas conclusiones acerca de la distribución de las personas verbales en los textos publicitarios. La alta frecuencia de uso de la 2ª persona del singular y del trato de usted en el encabezamiento y en el cierre de los anuncios analizados demuestra que el establecimiento del contacto con el consumidor y la apelación son especialmente importantes justamente en estas partes del mensaje, ya que representan los puntos críticos de la comunicación publicitaria donde se concentra la mayor fuerza persuasiva. La función referencial tiene su lugar sobre todo en el cuerpo del texto y le corresponde el incrementado empleo de la 3ª persona del singular y del plural. Finalmente, es digna de mención la sorprendente estabilidad de la frecuencia de uso de la 1ª persona del plural en las tres partes de los textos publicitarios que ya hemos señalado antes.

Referencias bibliográficas

- Bürki Y. (2005): *La publicidad en escena: análisis pragmático-textual del discurso publicitario de revistas en español*. Zaragoza, Libros Pórtico.
- Ferraz Martínez A. (1995): *El lenguaje de la publicidad*. Madrid, Arco/Libros.
- Ferrer E. (1995): *El lenguaje de la publicidad*. México, FCE.
- Fuentes Rodríguez C. (2000): *Lingüística pragmática y Análisis del discurso*. Madrid, Arco/Libros.
- García Uceda M. (1995): *Las claves de la publicidad*. Madrid, ESIC.
- González Martín J.A. (1996): *Teoría general de la publicidad*. México, FCE.
- Gutiérrez Ordóñez S. (1997): *Comentario pragmático de textos publicitarios*. Madrid, Arco/Libros.
- Hernando Cuadrado L.A. (1984): *El lenguaje de la publicidad*. Madrid, Coloquio.
- López Mora P. (2005): "La persuasión en el lenguaje de la publicidad", en: Robles Ávila S. (dir.), págs. 147-164.
- Moriyón Mojica C. (1994): *Exégesis pragmatolingüística del discurso publicitario*. Valladolid, Universidad de Valladolid.
- Robles Ávila S. (2004): *Realce y apelación en el lenguaje de la publicidad*. Madrid, Arco/Libros.
- Robles Ávila S. (2005): *Aspectos y perspectivas del lenguaje publicitario*. Málaga, Analecta Malacitana.
- Saz Rubio M.M. del (2000): *La cortesía lingüística en el discurso publicitario*. Valencia, Universidad de Valencia.

Miroslaw Trybisz
Universidad de Silesia
Katowice, Polonia

Del valor semántico de los verbos soporte. Ejemplo del verbo *dar* en español

Abstract

The support verbs (called also light verbs), which are those that allow to update the nominal and adjectival predicates in a concrete oration, are defined quite often as semantically empty verbs. Certainly the semantic knot of these orations moves towards the complement of grammatical direct object. Nevertheless, we want to demonstrate that the function of the support verbs is not purely syntactic. In order to do it we are going to present the semantic content of the variants and aspectual extensions that are not used in the same situations of communication. But mainly we want to present the constructions with the verb to give in its three uses of base: predicativ, causativ and like a support. When comparing these constructions we will see that there are certain bonds among them what it shows to us that the support verb is not totally empty of semantic content but that certain properties are inherited of other uses of the verb.

Keywords

Support verb – Nominal predicate – Verbal predicate – Compatibility – Actualisation

Quando un lingüista con poca experiencia, como es el caso de los estudiantes del seminario de licenciatura, se enfrenta al análisis práctico de la sintaxis de los sustantivos predicativos, surgen diversos problemas relacio-

nados con la delimitación de diferentes usos de los verbos. Ciertamente, al enfocar la atención en el verbo, aunque sea en un contexto, nos damos cuenta de que cada uno tiene un significado más o menos expresado en una oración concreta.

Por eso en nuestra ponencia queremos presentar las construcciones con sustantivos predicativos para analizar el papel de los verbos soporte que nos permiten actualizar dichos sustantivos. Es más bien una sistematización del estado de estudios sobre la semántica de los verbos soporte que una nueva aportación a la problemática. Pero nos parece que, por la multitud de trabajos basados en diferentes teorías, de las que podemos destacar (al limitarnos solo a las lenguas románicas) los de J. G i r y - S c h n e i d e r (1978), R. V i v è s (1983), M. G r o s s (1996, 1998), G. G r o s s (1993, 1994, 1996), X. B l a n c o E s c o d a (1997, 2000), J. L. H e r r e r o I n g e l m o (2002, 2004), B. O u e r h a n i (2006), I. M e l ĉ u k (2005), M. A l o n s o R a m o s (1989, 2004), E. R a c h h o d (1989), R. A. R a d u l e s c u (en prensa), esta sistematización es muy útil y casi necesaria.

En primer lugar tenemos sobre todo que dividir los verbos en cuatro categorías generales. La clasificación no pretende ser exhaustiva: la proponemos para indicar diferentes usos de las formas verbales. Nos centraremos sobre todo en los verbos soporte. Pero para hablar de su valor semántico hay que tener en cuenta los principios de esta división.

La primera categoría, los verbos auxiliares, no nos interesan en esta presentación. Se trata de los verbos que actualizan otros tipos de verbos en tiempos compuestos y perífrasis verbales¹:

- (1) Juan ha dado una flor a María
- (2) Paco va a dar miedo a Pedro
- (3) José sigue dando consejos a Carlos

La segunda, los verbos predicativos, es la más característica de esta categoría gramatical. M. G r o s s (1998: 25) los denomina “verbos distribucionales porque sus argumentos presentan distribuciones previsibles”:

¹ Algunos verbos que construyen las perífrasis verbales pueden considerarse como verbos modales, y por tanto predicativos, p.ej.:

Juan tiene que salir de casa
Debes de dar un consejo a María

Como no analizaremos aquí este tipo de verbos, nos contentamos con señalar este problema.

(4) Juan da una flor a María

(5) Paco va a casa de Pedro

La tercera puede considerarse como una subcategoría de la segunda o de la cuarta: se trata de los operadores causativos. Nosotros la indicamos aparte para insistir en las diferencias de sentido que vehiculan los verbos predicativos propiamente dichos de una parte y los causativos de otra y también sobre el hecho de que los operadores causativos operan sobre todo en las construcciones con sustantivos predicativos:

(6) Paco da miedo a Pedro

(7) José calmó el hambre de Carlos

El último grupo se refiere a los verbos soporte (denominados también verbos de apoyo, copulativos o ligeros) y son, como hemos dicho, los que actualizan (“conjugan”) los predicados no verbales (sustantivos o adjetivos):

(8) José da consejos a Carlos

(9) Pedro tiene miedo a Paco

Hay que darse cuenta de que un verbo, considerado como signo lingüístico, puede pertenecer a varias categorías. Lo podemos observar en el verbo *ir* en (2) y (5) y en el verbo *dar* en (4), (6) y (8). Un verbo nunca es predicativo o soporte por definición; es su uso concreto, quiere decir su contexto frástico, que determina su papel en una oración concreta.

Ninguna de estas categorías constituye un grupo homogéneo. Tampoco lo es la categoría de los verbos soporte.

Los verbos soporte se definen muy a menudo como verbos semánticamente vacíos. Al observar los ejemplos (8) y (9) podemos constatar que el nudo semántico de estas oraciones se desplaza hacia el complemento de objeto directo gramatical. Los argumentos son implicados por el concepto expresado por el sustantivo. Aunque no lo vemos bien en el caso del verbo *dar* que normalmente refiere al concepto de DONACIÓN, el concepto de PROPIEDAD, expresado en español por el verbo *tener*, implica solo dos argumentos:

(10) Juan tiene un coche

Así lo comenta M. Alonso Ramos (2004: 18):

La función principal de los verbos que aparecen en las CVA consiste en servir de soporte sintáctico que expresa un predicado semántico. [...] Si se opta por el verbo [predicativo] las desinencias morfológicas se harán cargo de su actualización, de su inscripción en el tiempo. Ahora bien, si se elige el adjetivo o el nombre, será necesario recurrir a un verbo que sirva de soporte o apoyo para construir una oración [...].

Estas constataciones vienen de la teoría de Z. H a r r i s quien introdujo la noción de verbo soporte para dar cuenta del proceso de nominalización. Según él, estos verbos permiten parafrasear las oraciones con un verbo predicativo², como por ejemplo:

(11) *José aconseja a Carlos*

(12) *José da consejos a Carlos*

Ambas oraciones tienen la misma estructura predicativo-argumentativa y el mismo componente temporal. Pero entonces podemos hacernos la siguiente pregunta: ¿son sinónimas o el verbo soporte modifica el sentido de la oración?

Dejemos de momento la pregunta abierta para ver unos ejemplos menos claros.

Los verbos soporte pueden tener sus variantes que aparecen en sublenguajes (lenguas para fines específicos o variantes de diferente tipo). Por ejemplo:

(13) *Paco dio un golpe a Pedro*

(14) *Paco propinó / asestó / pegó / atizó / clavó / zumbó / aplicó / descargó / plantó un golpe a Pedro*

(15) *José da consejos a Carlos*

(16) *José genera / ofrece consejos a Carlos*

A veces una variante tiene al mismo tiempo un contenido intensivo, como es el caso de *clavar un golpe* o *generar consejos*. Lo tienen también las variantes cantitativas:

² Hay que notar que no todos los sustantivos predicativos son nominalizaciones de verbos y que ciertas construcciones con verbo soporte no refieren a ninguna oración con verbo predicativo, por ejemplo: *Pedro tiene miedo a Paco*.

(17) *Paco multiplica / repite / reitera los golpes a Pedro*

(18) *José repite / imparte consejos a Carlos*

Existen también para ciertos conceptos las estructuras conversas que se caracterizan por la permutación de la posición argumentativa sujeto y una de las posiciones complemento objeto. Esta permutación, para guardar el sentido general de la oración, exige el uso de un soporte diferente:

(19) *Pedro recibió / encajó un golpe de Paco*

(20) *Carlos recibe / obtiene / admite consejos de José*

La situación se presenta todavía más compleja en el caso de las extensiones aspectuales. Estos verbos, por definición tienen que vehicular, al lado del componente temporal, una información aspectual, o fasal según I. Meř u k (2005) y M. A l o n s o R a m o s (2004), sobre el estado del concepto representado por el sustantivo predicativo. Por ejemplo el aspecto durativo aplicado a la oración (20):

(21) *Carlos sigue los consejos de Juan*

Como se repite en los estudios que existen, el verbo soporte puede ser omitido para formar una oración equivalente:

(22) *El golpe de Paco a Pedro*

(23) *Los consejos de José a Carlos*

En los ejemplos de (17) a (21) este tipo de operación no es posible sin perder la modificación del sentido vehiculado por el verbo. Si en (14) y (16) se trata únicamente de la marca vehiculada por el verbo, la intesividad de (17) y (18), la conversión de (19) y (20) y, finalmente, el aspecto de (21) tendrían que expresarse con otros signos lingüísticos:

(24) *Los golpes múltiples / repetidos / reiterados de Paco a Pedro*

(25) *Los consejos repetidos de José a Carlos / impartidos por José a Carlos*

Aunque según B. O u e r h a n i (2006) las variantes, sobre todo intensivas, pueden considerarse como verbos modales porque permiten expresar la actitud del sujeto hablante hacia la situación descrita, parece que en es-

tos casos no se trata de modificar la estructura conceptual vehiculada por el sustantivo predicativo sino más bien la intensidad de este concepto. Los *golpes múltiples* quedan *golpes* y el signo lingüístico complejo *consejos impartidos* refiere al concepto de CONSEJO que aparece varias veces y con un grado elevado de intensidad.

No tenemos lo mismo en las oraciones (19) y (20). Cuando omitimos el verbo, tenemos que decir:

(26) *El golpe de Paco recibido / encajado por Pedro*

(27) *Los consejos de José recibidos / admitidos por Carlos*

En ambas oraciones hay que expresar el orden converso de las posiciones argumentativas. La estructura con el agente en la posición sujeto parece ser primaria y la nominalización de esta oración se puede hacer sin ningún operador sintáctico añadido. La introducción del paciente en esta posición nos obliga a expresar el cambio ordinario de los argumentos: los conceptos de GOLPE y CONSEJO son semánticamente más simples que éstos de GOLPE ENCAJADO y CONSEJO RECIBIDO lo que se refleja en el nivel de la lengua.

La falta del contenido semántico se ve comúnmente cuestionada en los casos en que los verbos soporte vehiculan el contenido aspectual.

(28) *Los consejos de Juan seguidos por Carlos*

Resulta pues que en este caso se trata de conceptos, vehiculados por las extensiones aspectuales de tipo verbal o pertenecientes a otras categorías gramaticales, que operan sobre toda la estructura predicativo-argumentativa

Antes de pasar a analizar los verbos soporte propiamente dichos, tenemos que mencionar la problemática de los operadores causativos. Algunos autores como M. Gross (1998) y M. Alonso Ramos (2004) los consideran como un caso especial de los verbos soporte. Nosotros adoptamos el punto de vista de G. Gross (1993, 1994, 1996) y de X. Blanco Escoda (1997, 2000), quienes muestran que el operador causativo opera sobre toda la estructura con verbo soporte:

(29) *Paco da miedo a Pedro = Paco da / causa # Pedro tiene miedo*

Como vemos no se trata tanto de una frase simple como de una estructura con verbo soporte se encuentra en la posición argumentativa del pre-

dicado causativo. Además si no añadimos una información complementaria a la estructura con operador causativo no podemos decir si el sujeto de este operador es coreferente con el segundo argumento del predicado nominal³. Observemos las frases:

(30) *Paco da miedo a Pedro diciéndole que le pegara un golpe / por su aspecto físisco = Pedro tiene miedo a Paco*

(31) *Paco da miedo a Pedro diciéndole que va a llover = Pedro tiene miedo a que vaya a llover*

Regresemos ahora al análisis de los llamados soportes “neutros”. ¿Qué tipo de diferencia existe entre las oraciones ya mencionadas?

(32) *José aconseja a Carlos*

(33) *José da consejos a Carlos*

Al observar la estructura predicativo-argumentativa podemos constatar que no hay ninguna diferencia semántica fundamental entre ambas oraciones. Intentemos pues formular la pregunta de otra manera: ¿por qué los usuarios del español utilizan en unas situaciones comunicativas la frase (32) y en otras, la (33)?

Como lo observa M. Alonso Ramos (2004) la concepción de falta del contenido semántico de los verbos soporte se puede ver contestada desde el punto de vista de las relaciones tanto paradigmáticas como sintagmáticas.

J.L. Herrero Ingelmo (2002, 2004) confirma que aunque tenemos unas listas hechas de verbos soporte, no los podemos intercambiar: *tener* actualiza sobre todo los sustantivos de estado (como *miedo*, *enfermedad*), *hacer* y *dar* los de acción (*viaje*, *paseo* respectivamente), *haber* y *tener* lugar los de acontecimiento (*terremoto*, *accidente*). Además, al lado de unos pocos verbos *genéricos* existen otros que tienen un ámbito más restringido, aplicable a un campo de especialización o a una sola clase de predicados. Por tanto podemos decir:

³ Hay que tener en cuenta también que el argumento sujeto de *dar* => CAUSAR y el argumento objeto de MIEDO tienen un carácter proposicional:

Paco da miedo a Pedro = Lo que hace / dice Paco le da miedo a Pedro

Pedro tiene miedo a Paco = Pedro tiene miedo de lo que hace / puede hacer Paco

(34) *Juan dio una multa al conductor de este coche / dio una condecoración a este conductor / dio una ayuda directa a este conductor / dio un grito*

Pero para cada uno de estos contextos hay que encontrar un soporte específico diferente:

(35) *Juan impuso una multa al conductor de este coche / otorgó una condecoración a este conductor / prestó una ayuda directa a este conductor / emitió un grito*

Aprovechando las constataciones de M. Alonso Ramos (2004) podemos observar también que cuando comparamos los signos lingüísticos simples y complejos sinónimos, de tipo *aconsejar / consejo / dar un consejo, golpear / golpe / dar un golpe / propinar un golpe, multar / multa / dar una multa / imponer una multa* etc., podemos constatar que las construcciones con verbos soporte son más expresivas porque el sentido de los sustantivos se ve repetido por el sentido del verbo soporte. Además el verbo soporte sirve para aportar un significado existencial al concepto expresado por el sustantivo predicativo: podemos hablar del *consejo* como tal antes de que éste se establezca, ya cuando se busca la mejor solución, pero este *consejo* se aclara en el momento cuando se lo damos a alguien.

Podemos concluir pues que el verbo soporte es un signo expresivo por el hecho que repite una parte del contenido semántico del sustantivo. Por eso tenemos que escoger un soporte que sea compatible con el sustantivo, o mejor dicho con el concepto vehiculado por éste. Como se trata de aprovechar sólo una parte del significado primitivo de estos verbos (heredado de los usos predicativos), y dado que las relaciones entre el nivel conceptual y el nivel real son diferentes en diferentes lenguas y que la lengua viene determinada por la manera de percibir el mundo propia de sus usuarios, los soportes son muy a menudo imprevisibles en el proceso de traducción. Si en muchas lenguas se puede *dar un consejo*, en que lo que se refiere al *paseo*, en español *lo damos*, en francés *lo hacemos*, en inglés *lo tomamos* y en polaco *vamos a un paseo*.

Pero parece que la expresividad superior no es la única causa de escoger una construcción con verbo soporte. Comparemos las frases:

(36) *José aconsejó a Carlos que tuviera cuidado*

(37) * *José dio un / el consejo a Carlos que tuviera cuidado*

(38) ? *Satanás, el que dio a Eva el consejo que comiese del árbol vedado [...]*

La frase (37), construida según las reglas gramaticales, es incorrecta. La (38) muestra que la saturación de todas las posiciones argumentativas es posible sólo cuando permutamos las posiciones del complemento de objeto directo e indirecto gramaticales de esta frase. Los sustantivos predicativos muy a menudo (no es una regla general) bloquean una de las posiciones argumentativas implicadas por el concepto. De esta manera podemos concluir que para las proposiciones cerrada los usuarios optan por la estructura con un verbo predicativo, las con verbo soporte expresan mejor las proposiciones abiertas o semi-abiertas.

Para finalizar tenemos que indicar que el verbo *dar* puede tener un valor intensivo. De este modo la frase:

(39) *Jorge da afecto a María*

puede equivaler a otra con el soporte *tener*:

(40) *Jorge tiene mucho afecto a María*

Como lo hemos visto no sólo en el caso de las extensiones aspectuales y los soportes conversos podemos decir que aunque el contenido semántico de los verbos soporte esté relativamente vacío, el uso de este tipo de verbos no tiene un carácter puramente estilístico. Los verbos soporte vehiculan una parte del sentido heredado de su uso predicativo. En el caso del soporte *dar* es la relación entre el emisor y el receptor del concepto en:

(41) *Juan da una multa / una condecoración a este conductor / una ayuda directa al conductor de este coche*

como podemos verlo en las frases con *dar* = REGALAR:

(42) *Juan da una flor a María*

y la relación entre el agente y el mismo concepto en:

(43) *Juan da un paseo / un grito*

como lo observamos en los usos causativos de este verbo:

(44) *Juan da miedo*

Para terminar hay que añadir que es siempre el sustantivo predicativo el que determina el empleo de un soporte concreto, no sólo de una extensión por la compatibilidad aspectual, sino también de un soporte neutro, genérico o apropiado, por la compatibilidad semántica al lado de la tradición de uso.

En los anexos presentamos las principales clases de sustantivos predicativos que determinan diferentes usos del verbo *dar*.

Referencias bibliográficas

- Alonso Ramos M. (1989): *Étude sémantico-syntaxique des constructions à verbe support*. Tesis de doctorado. Université de Montréal: <http://www.theses.umontreal.ca/theses/pilote/alonzo/these.pdf> (12-05-2006).
- Alonso Ramos M. (2004): *Las construcciones con verbo de apoyo*, Madrid, Visor Libros.
- Blanco Escoda X. (1997): “De las clases de objetos a las clases de predicados”, *Verba*, 24, págs. 371–385.
- Blanco Escoda X. (2000): “Verbos soporte y clases de predicados en español”, *Lingüística Española Actual*, 22, págs. 99–117.
- Giry-Schneider J. (1978): *Les nominalisations en français. L'opérateur faire dans le lexique*. Paris, Droz.
- Gross M. (1996): “Les verbes supports d'adjectifs et le passif”, *Langages*, 121, págs. 8–18.
- Gross M. (1998): “La fonction sémantique des verbes supports”, *Travaux de Linguistique*, 37, págs. 25–46.
- Gross G. (1993): “Trois applications de la notion de *verbe support*”, *L'information grammaticale*, 59, págs. 16–22.
- Gross G. (1994): “Classes d'objets et description des verbes”, *Langue française*, 115, págs. 15–30.
- Gross G. (1996): “Prédicats nominaux et compatibilité aspectuelle”, *Langue française*, 121, págs. 54–73.
- Herrero Ingelmo J.L. (2002): “Los verbos soportes: el verbo *dar* en español”, en: A. Veiga et alii (eds.), *Léxico y Gramática*. Lugo, Tristram, págs. 189–202: <http://web.usal.es/~joluin/investigacion/darsoporte.pdf> (25-09-2006).
- Herrero Ingelmo J.L. (2004): “¿Puede un sustantivo predicar? (de los sustantivos que se pueden conjugar)”, en: Villayandre M. (ed.): *Actas del V Congreso de Lingüística General*. Madrid, Arco Libros: <http://web.usal.es/~joluin/investigacion/sustantivospredicati.pdf> (26-09-2006).

- Meľčuk I. (2005): “Verbes supports sans peine”, en: Gross G. et de Pontonx S. (coords.): *Verbes supports: Nouvel état des lieux. Linguisticae Investigationes*, 27, 2, págs. 203–217.
- Ouerhani B. (2006): “Les critères de définition des verbes supports entre le français et l’arabe”, en: François J. / Mejrí S. (eds.): *Composition syntaxique et figement lexical*. Caen, Presses universitaires de Caen, págs. 55–72.
- Rachod E. (1989): “Lexique-grammaire du portugais: prédicats nominaux supportés par *estar*”, en: *Linguisticae Investigationes*, 13, 2, págs. 351–367.
- Rădulescu R.A. (en prensa): “Sobre el verbo *dar* y su correspondiente rumano *da* como verbos soporte”, *Actas del XXXVI Simposio de la Sociedad Española de Lingüística*.
- Vivès R. (1983): *Avoir, prendre, perdre: constructions à verbe support et extensions aspectuelles*. Tesina de doctorado. Paris, LADL – Université Paris 8.
- Vivès R. (1993): “La prédication nominale et l’analyse par verbes supports”, *Information grammaticale*, 59, págs. 8–15.

Anexo 1: Principales clases de sustantivos predicativos actualizados por el verbo *dar* en su uso causativo

clase	ejemplos	verbo soporte
<estímulo>	impulso, estímulo, ánimo	tener
<autorización>	permiso, consentimiento, licencia	tener
<ubicación>	sitio, espacio, cabida	tener, ocupar
<períodos>	tiempo, plazo	tener, disponer de
<razón de ser>	sentido, significado, lectura, razón	tener
<aspecto>	aire, apariencia, perfil	tener
<relevancia>	importancia, peso, rango	tener, carecer de
<capacidad>	capacidad, libertad, autonomía	tener, disponer de
<confianza>	seguridad, libertad, mantenimiento	tener, gozar de
<oportunidad>	facilidad, probabilidad, opción	tener, poseer
<cualidades transferibles>	coherencia, transparencia, color	tener
<comienzo>	inicio, entrada, origen	tener
<final>	fin, término, cima	tener
<uso>	uso, empleo, utilidad, aplicación	tener
<fin télico>	solución, remedio, cumplimiento, satisfacción	tener
<reacción física>	sensación, impresión, escalofrío	tener, sentir
<deseo>	deseo, gana, hambre, prisa	tener, sentir
<estado anímico>	alegría, felicidad, placer, miedo, ansiedad, vértigo, sorpresa, pena, tristeza, coraje, dolor	tener, sentir

Anexo 2: Principales clases de sustantivos predicativos actualizados por el verbo soporte *dar* que expresa la relación entre los argumentos

clase	ejemplo	verbo soporte converso
<asistencia>	ayuda, protección, soporte, asistencia, alojamiento	recibir, tener
<demonstración>	muestra, prueba, señal	obtener
<aviso>	orden, indicación, mandato, alerta	recibir, tener
<información>	explicación, fe, cuenta, detalle	obtener, recibir
<movimiento brusco>	abrazo, apretón, pincelada, esquinazo	obtener, recibir
<trato social>	tratamiento, despedida, acogida, saludo	recibir, tener
<señal de respeto>	culto, homenaje, tributo	recibir

Anexo 3: Principales clases de sustantivos predicativos actualizados por el verbo soporte *dar* que expresa la relación entre el argumento sujeto y el concepto

clase	ejemplos
<resultado beneficioso>	resultado, triunfo, provecho
<enfrentamiento>	lucha, pelea, batalla, guerra
<mucha molestia>	lata, murga, tostón, tabarra
<unidad de presentación>	clase, conferencia, concierto
<desplazamiento breve>	paseo, vuelta, marcha atrás
<sonido>	grito, pitido, do de pecho

Anexo 4. Principales clases de sustantivos predicativos actualizados por el verbo soporte *dar* usado como variante intensiva

clase	ejemplos	verbo soporte “neutro”
<inclinación>	afecto, cariño, amor	tener, sentir

Edyta Waluch- de la Torre
Universidad de Varsovia / Universidad de Granada
Varsovia, Polonia / Granada, España

Evolución y comparación semánticas de las preposiciones *a* y *para* adlativas en español y portugués

Abstract

With focus on language history, this paper serves as an introduction to the study of prepositions *a* and *para* in Spanish and Portuguese. It aims at analyzing the lexis in question from phonetic, morphological and, first of all, semantic perspective. This proves that the semantics of prepositions of one language cannot be translated into other languages on the basis of a mere designative coincidence, be it of identity or similarity. On the contrary, one should take into consideration all cases in which all semantic values can be traced and intuitively perceived as a unity. Adapting the methodology of M o r e r a P é r e z (1989) which determines discernment of the semantic features of the prepositions in a very detailed manner, we classify the adlative contexts where the prepositions *a* and *para* may appear. It is therefore possible to determine the essential unit of the sign against its extraordinary intricate variety and its polysemic complexity. Based on a corpus of prepositions from the lexicographical entries of the two languages mentioned above, the paper seeks to highlight subtle semantic and syntactic changes as well as to show that the latter constitute alterations in forms of the content and use of prepositions.

Keywords

Adlative prepositions *a* and *para* – Semantic commutation – Translation of meanings – Contrastive grammatical features

1. Observaciones generales

El presente artículo tiene por objeto mostrar las diferencias en el empleo de las preposiciones *a* y *para* en español y en portugués dentro del marco de la espacialidad¹. Restringimos esta limitación aún más al concepto de *adlatividad* que constituye un subgrupo de todas las relaciones espaciales que comprenden la descripción lingüística del movimiento (es decir, en las que las preposiciones propias *lativas* desempeñan el papel funcional y semántico determinante). La categorización más básica en la descripción de las preposiciones espaciales que proponemos es la siguiente: categoría de *latividad*, dentro de la cual encontramos tres subcategorías: *adlatividad*, *ablatividad*² y *perlaticidad*³ y categoría de la *locatividad*.

El grupo de preposiciones *lativas* lo constituyen aquéllas que determinan cualquier tipo de movimiento espacial al contrario del grupo de las preposiciones *locativas* que designan la ubicación en la descripción de objetos localizados. El primero de los dos grupos presentados lo hemos dividido en tres subgrupos de preposiciones propias que establecen varios tipos de comportamientos espaciales, siempre, sin embargo, relacionadas con el movimiento. Por el grupo de preposiciones *adlativas* comprendemos aquéllas que indican finalidad, destino o límite de la trayectoria del objeto e indican la meta (*goal-* en algunas clasificaciones). Como podremos observar adelante, las preposiciones *a* y *para* desempeñan la mayoría de sus funciones dentro de este grupo.

2. Metodología manejada

El estudio que sigue analiza la forma de contenido de las dos preposiciones espaciales en cuestión en español y en portugués dentro de las normas europeas modernas y estandarizadas. El análisis de cada una de ellas está dividido en cuatro partes que nos ayudarán a continuación en la realización de

¹ Restringimos el campo semántico de las preposiciones *a* y *para* a la espacialidad, pues que la presente ponencia forma parte de un trabajo más extenso que llevamos a cabo: *Análisis comparativo de las preposiciones espaciales en español, portugués y polaco*.

² Son todas aquéllas preposiciones que indican la fuente de movimiento, su punto de origen o arranque (*source-* en algunas clasificaciones).

³ Las preposiciones *perlaticas* (o *locativas* dinámicas) son las que determinan el camino (*path-* en algunas clasificaciones), es decir: tanto el movimiento de alejamiento de un lugar origen como la aproximación al lugar meta.

la investigación comparada entre los dos sistemas lingüísticos en cuestión: etimología de la preposición (desarrollo fonético, morfológico y sintáctico), evolución semántica, análisis de definiciones actuales monolingües, rasgos semánticos actuales. A continuación, describimos las diferencias ejemplificadas del empleo de ambas preposiciones en español y en portugués.

Cada definición de las unidades preposicionales descritas por nosotros en el presente trabajo se basa en las siguientes fuentes bibliográficas⁴: diccionarios: Salvá (1846: *a, para*), Cuervo (1886-1987: *a, para*), Zerolo (1895: *a, para*), Machado (1967: *a, para*), Ortega Caverio (1975: *a, para*), Corominas (1976: *a, para*), Cunha (1982: *a, para*), Marsá (1990: *a, para*), DLP (1996: *a, para*), DUE (1998: *a, para*), Seco et al. (1999: *a, para*), DRAE (2001: *a, para*), Houaiss (2001: *a, para*), etc.; otros materiales: Salvá (1830), Dias da Silva (1933), Said Ali (1971), Trujillo (1971), Cunha (1984), Morera Pérez (1988, 1998), Vilela (1995), etc.

Los rasgos semánticos de las preposiciones *a* y *para* los elaboramos a base del cuadro propuesto por Morera Pérez (1988:145) para las preposiciones españolas. Al pasar al análisis más detallado del campo semántico de las dos preposiciones, presentamos aquí la matriz semántica básica contrastiva de ellas con descripción de cada uno de los rasgos que la forman⁵. Las

⁴ Los diccionarios citados y no incluidos en la bibliografía provienen de la consulta de NITTLE (2001) y Tavera (2002): Alemany y Bolufer (1917), Machado (1967), Marsá (1990), Ortega Caverio (1975), Rosal (1601-1611), Salvá (1846), Zerolo (1895).

⁵ Por '+ sentido' se entiende la circunstancia de posición o desarrollo que parte de, pasa por o se dirige a un objeto designado por el régimen preposicional. Esta definición implica que la mencionada circunstancia puede tomar el referente del régimen como límite inicial, como límite final, o, simplemente, como paso intermedio, puntos que se corresponden con las tres partes principales de un vector. Por '- concomitante' consideramos la circunstancia en la cual el sentido tiene como referencia un punto externo a aquél desde el que se proyecta. Cuando se trata de un sentido de aproximación o prospectivo, que señala hacia el punto final del vector, estamos antes el sema '+ aféresis'. El rasgo de '- finitiva' denota que la posición o desarrollo implicado por el sentido de 'aféresis' pueden situarse en el punto anterior del vector. La diferencia consiste en que contiene el extremo último del vector como su límite final. El rasgo no implica, en ningún modo, en un contexto determinado, que el punto señalado por el régimen tenga que ser siempre alcanzado, sino que el sentido de la preposición fija allí el punto final de su desarrollo. La preposición *a* p. ej. está caracterizada como la '- finitiva' en oposición de la *hasta* que es la '+finitiva'. En el caso de la característica '+ initiva' condiciona la posición o desarrollo implicado por el sentido de 'aféresis' que pueden situarse en un punto anterior alejado del extremo final del vector que se toma

características principales de cada preposición propuestas aquí las colocamos a continuación en la columna izquierda y las ampliamos con otros rasgos semánticos secundarios:

tabla nº 1

A	PARA
+ sentido	+ sentido
- concomitante	- concomitante
+ aféresis	+ aféresis
- finitiva	+ initiva
- extensión	+ determinación

Como podemos observar, los dos últimos rasgos semánticos de cada una de las preposiciones son diferentes. Esta es la oposición semántica que diferencia las dos partículas entre sí. A base de esta clasificación, a continuación observaremos, cuales son las características que condicionan el empleo desigual de las preposiciones *a* y *para* en español y en portugués y cuáles son las diferencias entre ambas en español y en portugués. Los ejemplos aportados en la parte analítica del presente trabajo provienen, en la mayoría de los casos, de las gramáticas, fuentes lexicográficas, así como del corpus manejado por nosotros que constituyen las cinco novelas de José Saramago en su versión original en portugués y sus respectivas traducciones al español⁶.

3. Preposiciones *a* y *para* en dos sistemas preposicionales: español y portugués

Observemos las características etimológicas, funcionales y semánticas de las dos preposiciones en español y en portugués para poder, a continuación fijarnos más detenidamente en sus empleos, ocurrencias y equivalentes actuales.

como mero índice de referencia del movimiento de aproximación, por lo que señala sobre todo la orientación. La marca semántica ‘+extensión’ implica que la posición o el desarrollo del sentido se manifiesta con dimensiones. El sema de ‘+ determinación’ se refiere al sentido de aproximación initivo que presenta el punto final del vector como objetivo alcanzable.

⁶ *A Caverna, Ensaio Sobre a Cegueira, Evangelho Segundo Jesucristo, O Homem Duplicado, Todos os Nomes* (port.) y *La caverna, Ensayo sobre la ceguera, El evangelio según Jesucristo, El hombre duplicado, Todos los nombres* (esp.) respectivamente.

3.1. Análisis etimológico de la preposición *a*

La secuencia etimológica histórica que muestra el desarrollo de la preposición *a* es bastante sencilla: *ádhi* (sáns.) > *ad* (lat.) > *a* (esp./port.). Sin embargo, esta preposición constituye el caso más amplio y más diverso de todas las preposiciones analizadas por nosotros. Sus vestigios etimológicos más antiguos corresponden a *ádhi* (sánscrito) morfológicamente determinado como locativo. Posteriormente, en el latín, ya con la forma *ad*, el sentido preposicional cambió y adquirió rasgos que determinaban el movimiento (aunque conservando en algunos casos las características locativas). Existen hipótesis que en el periodo de la baja latinidad, podía emplearse esta preposición con los verbos de movimiento en función de dativo. A lo largo del tiempo, esta partícula tomó varios rumbos, dentro de la familia de lenguas románicas, relacionados con el uso delante del sustantivo en acusativo. Debido a la pérdida de la diferencia entre [ā] y [ǣ], las preposiciones *ā* y *ǣd* funcionaron durante un tiempo juntas. De *ǣd* que designaba el dativo, se encuentran ejemplos en latín bajo de los siglos VI y VII, y de *ā* a partir del siglo VIII (alrededor del 870). En el norte de la Península Ibérica (también Toledo y parte oriental de la Península Ibérica), el empleo de *ad* se registra hasta los comienzos del siglo XIII⁷. En portugués aparece como *a* entre el siglo XII y XIII. La influencia latina del empleo acusativo y dativo de esta preposición está patente hasta hoy en muchas lenguas de otras familias (entre otras en: árabe⁸, hebreo, ruso, alemán, etc.). En los demás dialectos romances se conservó igual la forma apocopada que en el castellano y el portugués: la *a*.⁹

⁷ Esta hipótesis, a veces se la considera como dialecto aragonés, donde el uso de la preposición *ad* se aplicaba antes de pronombres (*ad aquel*, *ad él*, *ad algún*, etc.), o antepuesta a nombres propios (*ad Eva*, *ad Alex*, etc.). Este tipo de empleo preposicional podía haber iniciado otra forma *-ada* en Aragón que solía aparecer en esta zona en los siglos XII y XIII.

⁸ Además de los empleos en función de acusativo en las lenguas citadas, un ejemplo interesante lo constituye el árabe, donde se emplea especialmente la preposición *a*, según varias gramáticas, para reforzar la influencia del verbo sobre su complemento, cuando éste no ocupa el lugar que le corresponde.

⁹ A excepción del italiano (*ad*) y del provenzal (*ad* y *az* antepuesta a los vocales). La distinción que se realizaba en provenzal e italiano entre la *a* y la *ad*, según la posición ante vocal o consonante, se puede encontrar en documentos latino-hispanos, y también posteriormente, aunque ya con menos frecuencia. Val d'és (1969: 57) sostiene que todavía en su tiempo los aragoneses decían *ad aquel* por *á aquel*.

3.2. Análisis semántico histórico de la preposición *a*

Semánticamente, la forma sánscrita de la preposición *ádhi* se empleaba en el sentido semántico de ‘reposo’. Originariamente en el latín designaba un tipo de movimiento hacia arriba (p. ej. *a-scendere*). Desde el siglo IV, en el latín clásico, se oponían las dos preposiciones: la *ad* –que indicaba la ‘direccionalidad’– y la *in* –que determinaba el hecho de ‘entrar’ en algún lugar. De allí, que en castellano la preposición entró con los dos sentidos semánticos a la vez. Sin embargo, el empleo del infinitivo sin la preposición *a* pospuesta a los verbos de movimiento, corriente ya en la edad de oro del latín, resultaba bastante frecuente en los documentos hispano-latinos, y se conservó en otros dialectos romances hasta el siglo XV¹⁰. Hasta hoy se pueden notar algunos empleos anticuados o a propósito arcaizantes de la *a*, que no se oponen estrictamente a los usos de la preposición *en*.

3.3. Análisis lexicográfico de la preposición *a*

De entre varias definiciones actuales de la preposición *a* dentro del dominio espacial hemos consultado la del D R A E (2001: *a*), y a continuación la de S e c o et al. (1999: *a*) y la de D L P (2001: *a*) y H o u a i s s (2001: *a*), únicamente en sus acepciones espaciales. Las informaciones de las fuentes lexicográficas bilingües (diccionarios español – portugués y portugués – español) las hemos decidido excluir de nuestro análisis puesto que éstas citan tan sólo correspondencias plenas (textuales) de dichas preposiciones, sin descripción alguna de las posibles variantes combinatorias, conmutativas o transformacionales.

De los veintitrés usos que enumera D R A E (2001: *a*), sólo ocho denotan relaciones espaciales. De estos cuatro, como variantes combinatorias de otras preposiciones (14, 16, 17 y 18). Comparando esta definición con la de S e c o et al. (1999: *a*), observamos que la segunda aporta siete usos espaciales de entre más de veinte que figuran en la entrada. Sin embargo, no se mencionan usos combinatorios de la preposición. Tampoco tales empleos aparecen en el D L P (2001: *a*), ni en H o u a i s s (2001: *a*). En la parte portuguesa, las seis acepciones del D L P (2001: *a*) coinciden en cinco casos con designaciones preposicionales españolas.

¹⁰ Para ver los ejemplos de este tipo de empleo preposicional *vide* C u e r v o (2002: a 19 III).

3.4. Análisis semántico actual de la preposición *a*

tabla nº 2

A	
Rasgos semánticos básicos y generales	Rasgos semánticos contextuales fragmentarios
‘+ sentido’	‘dirección de movimiento’
	‘orientación’
	‘dirección de la pretensión’
	‘tendencia’
	‘sentido direccional intacto’
‘- concomitancia’	‘yuxtaposición’
	‘movimiento nocional’
	‘tendencia nocional’
‘+ aféresis’	‘dirección de aproximación’
	‘propósito’
	‘localización puntual’
	‘contigüidad’
	‘momentaneidad’
‘- finitiva’	‘finalidad’
	‘punto final’
	‘contacto final’
	‘sentido final’
	‘ubicación puntual locativa’
	‘límite’
	‘término’
	‘dirección con límite final’
	‘localización nocional puntual’
‘- extensión’	‘puntualidad’
	‘reiteración’
	‘movimiento multilateral’
	‘extensión con punto final absoluto’
	‘longitud’

La preposición *a* comparte algunos de los rasgos semánticos contextuales fragmentarios con las preposiciones con las que puede conmutar: *hacia*, *para*, *hasta*, etc. Otros, en algunos contextos específicos (p. ej. ‘punto final’ perteneciente al rasgo ‘-finitiva’) pueden parecer contradictorios. Los rasgos semánticos contextuales fragmentarios que acabamos de citar, constituyen únicamente un ejemplo de las características más destacadas en la descripción semántica de la matriz espacial de la preposición *a*. A continuación, nos

detendremos en algunas de estas características que determinan el sema de comportamiento adlativo de las partículas en cuestión.

3.5. Análisis etimológico de la preposición *para*

La secuencia etimológica del desarrollo de la preposición *para* en español es: *pro ad* (lat.) > *pora* (ss. XII–XIII) > *para*. Sin embargo, en la lengua portuguesa se perciben ciertas diferencias: *per ad* (lat.) > *pera* (s. XIII) > *pra* (s. XIV)¹¹ > *para*. Esta preposición surgió probablemente por la alteración del antiguo *pora*, compuesto de *por* y *a*, facilitada por el influjo de la antigua preposición *par*, que se empleaba en juramentos y exclamaciones (p. ej. *par Dios*), y que procedía del latín *per*. Así la hipótesis de que el étimo *para* procede más bien del *pro ad* nos parece más convincente para el español. Los lingüistas portugueses sin embargo sostienen que la preposición *para* en portugués surgió de *per ad* dando lugar a continuación a *pera* con la eliminación de la [d] final fricativa linguodental sonora pronunciada de modo relajado que facilitó su desaparición. La combinación latina *per ad* se encuentra, según Corominas et al. (1980–1991: *para*), ya en el siglo IX en los documentos portugueses. La siguiente de *pro ad*, se documentan en los textos españoles del siglo X. Actualmente, muchas veces encontramos la preposición abreviada *pa*, tanto en la escrita, como en el habla (sobre todo rústica de Andalucía, algunos países hispanohablantes de América) o las Islas Canarias. En el caso del portugués la primera [a] se cierra en el habla hasta tal punto que fonéticamente nos encontramos con un monosílabo [prã'], por escrita en registros coloquiales escritos, donde a veces aparece *p'ra*.

3.6. Análisis semántico histórico de la preposición *para*

En español continental esta preposición ha perdido su total extensión semántica anterior, dando lugar a la relativamente nueva *hacia*. Este fenómeno no ocurre en el caso del español hablado en América Latina o de la lengua portuguesa. La preposición surgió de la conjunción de dos preposiciones propias del latín. Según varias fuentes en español de *pro*, que designaba analógicamente lo que actualmente determina la preposición *por*, y de *ad* la preposición adlativa *a*. En portugués, de *per* que designaba semánticamente *a través de*, *por entre* o *por medio de*, con *ad* igual que en el caso del espa-

¹¹ Esta variante estaba restringida únicamente al habla, lo que prácticamente se conservó hasta hoy dada la pronunciación cerrada de la [a] final de *para* [pã'rã].

ñol. C o v a r r u b i a s (1994: *para*) propone la etimología de esta partícula como proveniente del griego *para* que semánticamente estaba más próxima a la actual preposición *a*. Según R o s a l (1601–1611: *para*) *para* significaba originariamente *sin faltar letra*. A l e m a n y y B o l u f e r (1917: *para*) defienden la hipótesis de que la preposición en griego designaba *junto a un lado*. Es importante subrayar que las ocurrencias más frecuentes de la preposición *para* en portugués en comparación con el español, están condicionadas, en la mayoría de los casos, por dos razones: la falta de equivalente de la preposición *hacia* en portugués, y por otra parte por diferente trayectoria etimológica que a lo largo del tiempo ocasionó variaciones semánticas y aplicaciones diferentes de la misma preposición en las dos lenguas en cuestión, lo que podremos observar a continuación con más detalles.

3.7. Análisis lexicográfico de la preposición *para*

Las definiciones lexicográficas actuales nos proponen múltiples empleos de la preposición *para*. Sus amplias posibilidades morfológicas crearon una vasta serie de empleos sea como elemento compositivo de palabras compuestas (prefijo, interfijos, etc.), sea en múltiples locuciones preposicionales, adverbiales, conjuntivas, etc. Sin embargo, la partícula en función de una preposición propia espacial, designa relativamente pocas relaciones. Al consultar las mismas fuentes que las de la preposición *a*, las definiciones lexicográficas de la preposición *para*, prácticamente coinciden en sólo una acepción (la primera) que determina el empleo de la preposición que denota el destino o la dirección del objeto. En las demás acepciones españolas resalta la incongruencia respecto a las portuguesas que, en este caso muy claramente se están refiriendo a un campo semántico más amplio que en español. Sorprende también la escasez de las acepciones espaciales en comparación con el número total de ellas en la entrada. En el DRAE (2001: *para*), de las trece designaciones únicamente tres se refieren explícitamente a la designación espacial. En conclusión, no se superan los tres empleos espaciales en ninguno de los diccionarios citados.

3.8 Análisis semántico actual de la preposición *para*

Desde el punto de vista sincrónico actual, la semántica de la preposición *para* difiere bastante en español y en portugués. Por consiguiente, los rasgos más evidentes que posee el sistema portugués y los cuales no se en-

cuentran en las características de la lengua española, los vamos a marcar con un asterisco (*). Seguidamente, describiremos las diferencias más detalladamente deteniéndonos en teoría de las discrepancias sistemáticas entre las dos preposiciones en cuestión.

tabla nº 3

PARA	
Rasgos semánticos básicos y generales ^s	Rasgos semánticos contextuales fragmentarios
‘+ sentido’	‘orientación definida’
‘- concomitante’	‘orientación’
	‘intencionalidad’
	‘propósito’
‘+ aféresis’	‘finalidad’
	‘permanencia’ *
	‘duración’ *
‘+ initiva’	‘prolongación’
‘+ determinación’	‘intención de alcanzar el límite final’

Como podemos observar, los rasgos semánticos básicos de esta preposición no se multiplican mucho. La denotación bastante fija en cuanto a la designación de las relaciones espaciales en este caso está sólidamente determinada, lo que no permite una creación libre de varios rasgos distintos. Además, en el sema de ‘aféresis’ hemos marcado dos rasgos secundarios: el de la ‘permanencia’ y el de la ‘duración’ de la acción. Esta distinción se produce únicamente en portugués lo que está estrechamente relacionado con el empleo combinatorio y a veces facultativo de la preposición *a*.

4. Muestra de diferencias en el empleo

Refiriéndonos a los puntos 3.4 y 3.8 vale mencionar que los rasgos semánticos principales han sido ampliados por nosotros por una serie de semas secundarios que ubicamos en las columnas izquierdas de las tablas nº 2 y nº 3. Abajo, por razones de limitaciones de espacio, presentamos aquellos ejemplos que se refieren únicamente a los rasgos semánticos principales adlativos o a los que nos han parecido más relevantes para poder incluirlos en esta breve descripción.

El primer ejemplo representativo de la preposición *a*, donde ésta señala la dirección y el punto en el que se acaba el movimiento es el siguiente:

- (1) *Saiu para a rua, olhou e fixou o número da porta, o nome da loja, agora tinha de ver como se chamava a rua [...]* (esp.)
 (2) *Salió a la calle, miró y fijó en su memoria el número de la puerta, el nombre de la tienda ahora tenía que ver cómo se llamaba la calle [...]* (port.)

En este contexto podemos observar claramente que en la frase portuguesa el empleo de la preposición *a* ha sido eliminado a favor de la preposición *para*. Este recurso destaca el carácter initivo y, al mismo tiempo, hace referencia al límite final por el propósito que implica su sema de ‘determinación’. En las frases con los verbos de movimiento que no impliquen necesariamente el punto final del mismo, como: *venir* (esp.)/*vir* (port.), *ir* (esp./port.), *caminar* (esp.)/*caminhar* (port.), *pasear* (esp./port.), en español prácticamente se puede usar la preposición *a* y *para* indistintamente, mientras que en portugués sólo queda admitida la preposición *para*. Esto ocurre también cuando el uso de los verbos ablativos se aproxima al concepto de los verbos adlativos. Aun así, la preposición *a* en español empleada con el verbo *venir* denota un concepto menos definido, mientras que *para* ya indica una idea más determinada por la causa de la cual el objeto de disloca. Veamos las frases:

- (3) *Vengo a (para) saberlo.* (esp.)
 (4) *Venho para sabê-lo.* (port.)

En ambos casos el verbo conlleva el significado semántico de causa (*venir* o *vir* con una finalidad). No obstante, en español la preposición *a* una vez más determina el límite, mientras que la preposición *para* en portugués refuerza más la idea de finalidad.

La siguiente diferencia más destacada según nuestra opinión, no está condicionada por el desarrollo histórico, sino por la conceptualización espacial del hablante. El mismo concepto se puede expresar de varios modos sin ningún cambio semántico, dependiendo de la subjetivización de la representación. Veamos algunos ejemplos con el mismo contenido semántico:

- (5) *La autopista va al mar.* (esp.)
 (6) *A auto-estrada conduz para o mar.* (port.)
 (7) [...] *disparó él mismo un tiro al aire, [...] sólo para llamar la atención [...]* (esp.)

- (8) [...] *deu ele próprio um tiro para o ar*, [...] *só para chamar a atenção* [...] (port.)

Es interesante observar sobre la base de estas frases que, aunque el movimiento se define como un proceso dinámico en oposición al estado, no se deduce de ello que el mismo conduzca necesariamente a un cambio de lugar, es decir, a un desplazamiento. Las frases, además de expresar un sentido figurado de movimiento, contienen exactamente el mismo concepto semántico. La diferencia reside en la selección lógica y subjetiva de los recursos lingüísticos por el hablante, así como en su conceptualización de la imagen que pretende describir. Sin embargo, las preposiciones pueden distinguirse también en sus conceptos espaciales prototípicos por designar distintos aspectos representados por el sema de ‘orientación’. Aquí podemos hablar de la reiteración semántica de esta característica en el caso del empleo de la preposición *para* en portugués, puesto que no introduce ninguna información más en la oración que la expresada por la preposición *a*. Tan sólo podríamos decir que, en estas frases, la preposición *para* pone énfasis en el punto inicial de la orientación, mientras que *a* lo pone en el límite final.

Una diferencia bastante destacable se puede observar también en las construcciones con el verbo *ir* (esp.) y sus semejantes: *viajar* (esp./port.), *navegar* (esp./port), etc., que en portugués, acompañados por la preposición *a*, indican una breve permanencia en un lugar, mientras que con la preposición *para*, una estancia definitiva. Esta oposición marcada por las preposiciones en español es mucho menos frecuente.

- (9) *Hoy voy a Lisboa y mañana iré a Madrid.* (esp.)
 (10) *Vou hoje a Lisboa e amanhã irei para Madrid.* (port.)
 (11) [...] *estaría diciendo el soldado que irá a la tienda a dormir* [...] (esp.)
 (12) [...] *estaria a dizer o soldado que irá para a tenda dormir* [...] (port.)

El uso de las preposiciones *a* y *de* en ambas lenguas no difiere mucho cuando las dos aparecen en la misma frase. Las dos presuponen funciones frásicas más abstractas que las preposiciones *desde* y *hasta*. Las dos últimas determinan un espacio más extenso del proceso, aunque son equivalentes *a* y *de* cuando aparecen juntas. Sin embargo, si comparamos el empleo de la agrupación de las preposiciones *de*, *a* y *desde*, *hasta* (*até* en port.), resalta una diferencia bastante clara debido al uso mucho más frecuente de la preposición *para* en vez de *a* o *até* en portugués:

- (13) *Vamos de un sitio a otro.* (esp.)
- (14) *Vamos de um sítio (a) / para outro.* (port.)
- (15) *María corrió 10 Km. de su casa al correo.* (esp.)
- (16) *A Maria correu 10 km da casa dela para o correio.* (port.)

Para expresar orientación espacial a través del sema ‘+ sentido’ se suele emplear la preposición *a* en español regida por los verbos del tipo: *dar, caer*, etc. con valor adlativo. Las dos preposiciones desempeñan aquí esta función, puesto que indican el punto de referencia exterior. En portugués al emplear la preposición *para* la información del punto inicial queda suprimida y lo que resalta es el punto externo al que nos referimos.

- (17) *Por la puerta del zaguán que da a la cerca exterior entra una difusa claridad que va creciendo poco a poco [...]* (esp.)
- (18) *Pela porta do átrio que dá para a cerca exterior entra uma difusa clareza que cresce pouco a pouco [...]* (port.)

Los usos de la preposición *a* en español y *para* en portugués regidas por un sustantivo que denota orientación poseen las mismas características de empleo como, p. ej.: *sur* (esp.)/*sul* (port.), *occidente* (esp.)/*ocidente* (port.), *frente* (esp./port.), etc.

- (19) *Del norte al sur y del sur al norte, hay gente aterrorizada que huye de las legiones [...]* (esp.)
- (20) *Do norte para o sul e do sul para o norte, há gente em pânico que vem fugindo à frente das legiões [...]* (port.)

A pesar de que muchos de los usos de este tipo se caracterizan por un regente de permanencia que tiende a neutralizar el sema de ‘+ sentido’ de las dos preposiciones en cuestión, tanto la preposición *a* como *para* mantienen la significación direccional sin dejarse influir por los semas de ‘puntualidad’ resultante del contexto. La versión portuguesa, a través del empleo de la preposición *para* en este tipo de estructuras frásicas, resalta el sema de ‘extensión’ del que carece la preposición *a* en la versión española.

Un matiz orientativo direccional adlativo muy cercano al de la preposición *para* en español lo contiene la preposición *a* regida por verbos como: *orientar, dirigir, virar, encaminar*, etc. En las dos lenguas está explícitamente expresado el sentido de orientación. Sin embargo, la lengua portuguesa

optó por realzar en estos contextos el sentido de ‘extensión orientada’, como podemos observar en los siguientes ejemplos:

(21) [...] *la alfarería se orientó a la fabricación de loza desde el principio.* (esp.)

(22) [...] *a olaria se orientou para a fabricação de louça desde o princípio.* (port.)

Con todos los ejemplos presentados aquí, hemos pretendido confirmar lo que supusimos en la parte teórica del presente análisis. Demostramos que la semántica de las preposiciones de una lengua no se puede traducir a otras por la mera coincidencia designativa (identidad o semejanza de las situaciones expresadas por los signos), sino que tiene que extenderse obligatoriamente a todos los casos en los que todos los valores semánticos sean captables, y en los que la intuición que percibe la unidad abarque todos los usos de la misma. A partir de las dos preposiciones aparentemente iguales: *a* y *para* en dos lenguas diferentes, hemos intentado señalar las sutilezas de los cambios semánticos y subrayar que éstos constituyen alteraciones de las formas del contenido y no del uso de las preposiciones.

5. Conclusiones

Nuestra investigación tuvo por objeto demostrar que, en muchos casos, las referencias lexicográficas alegan únicamente acepciones escogidas de manera selectiva sin tomar en cuenta criterios semánticos debidamente determinados y establecidos. Por otra parte, el análisis etimológico nos ayudó en gran medida a observar el desarrollo de las partículas, sus cambios y alteraciones durante su proceso evolutivo, así como su influencia en el empleo actual de las preposiciones en cuestión.

Los estudios preposicionales que se han realizado hasta ahora describen el tema sea diacrónicamente¹², sea de modo sincrónico actual. Nuestro propósito ha sido demostrar que el análisis del desarrollo histórico de las preposiciones proporciona una visión más amplia de lo que constituyen la percepción y la conceptualización del espacio en varias etapas de la evolución de la lengua. Los cambios históricos que hemos descrito en el presente trabajo nos han parecido tan importantes que nos damos cuenta de que la des-

¹² Sin embargo, son muy pocos estudios de este tipo: Ri i h o (1979), M o r e r a P é r e z (1989) y pocos más.

cripción del espacio no es una actividad estable, sino el resultado de la posibilidad perceptiva y configuradora del entorno. Así pues, debemos entender los procesos de esquematización histórica para analizar con la debida exactitud la sustancia del contenido semántico formalizada en su origen y, por ello, dependiente de los procesos etimológicos.

Referencias bibliográficas

- COROMINAS J., Pascual J.A. (1980–1991): *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, Madrid, Gredos.
- CUERVO R.J. (2002): *Diccionario de régimen y construcción de la lengua castellana*, Formato CD. Versión 1.0, Herder S.A.
- CUNHA A.G. (1982): *Dicionário Etimológico Nova Fronteira da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Nova Fronteira.
- CUNHA C. y CINTRA L. (1984): *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa.
- DIAS DA SILVA E. (1933): *Sintaxe Histórica Portuguesa*, Lisboa, Livraria Clásica Editora.
- DLP (2001): *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa*, Lisboa, Verbo.
- DRAE (2001): *Diccionario de la lengua española de la Real Academia Española*, Formato CD, Madrid, Espasa-Calpe.
- DUE (1998): *Diccionario de uso del español de María Moliner*, Madrid, Gredos.
- HOAÏSS (2001): *Houaiss da língua portuguesa*, Rio de Janeiro, Objetiva.
- MORERA PÉREZ M. (1988): *Estructura semántica del sistema preposicional del español moderno y sus campos de usos*, Puerto del Rosario, Servicio de Publicaciones del Excmo. Cabildo Insular de Fuerteventura.
- MORERA PÉREZ M. (1998): *Teoría preposicional y origen y evolución del sistema preposicional español*, Puerto del Rosario, Cabildo Insular de Fuerteventura.
- NTTLE (2001): *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*, Espasa-Calpe [formato CD].
- RIIHÖ T. (1979): *Por y para. Estudio sobre los orígenes y la evolución de una oposición prepositiva iberorrománica*, Helsinki, UH.
- SAID ALI M. (1971): *Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, Rio de Janeiro, Livraria Académica.
- SECO M., ANDRÉS O. y RAMOS G. (dirs.) (1999): *Diccionario del español actual*, Madrid, Santillana Aguilar.
- TAVERA (2002): *Lingüística y antecedentes literarios de la Península Ibérica*, Madrid, Fundación Histórica Tavera [formato CD].
- TRUJILLO R. (1971): “Notas para un estudio de las preposiciones españolas”, *The-saurus*, XXVI, págs. 234–279.

Joanna Wilk-Racińska
Universidad de Silesia
Sosnowiec, Polonia

Esbozo de la naturaleza del artículo

Abstract

The aim of this paper is to describe the nature of the article and its linguistic and pragmatic functions in the communication.

We argue that the presence and absence of articles and some other linguistic signs in the natural language systems are conditioned by different visions of the world belonging to different regional, cultural and linguistic backgrounds and related to different political and ideological streams. However, our thesis is based on the conviction that all “regional” linguistic systems grew out of some basic philosophical and cultural systems as, for example European or Asiatic, that we call *macro* systems. The European *macro* system gave us the basic cultural and philosophical rules reflected in our languages through the fundamental semantic structure. This fundamental semantic structure as for example the dichotomy that Aristotle made between the static and dynamic aspect of the world, reflected in verb and noun categories, are unconsciously repeated in grammar of every European language.

From the other hand, regional linguistic systems have developed their own rules founded on their own visions of the world resulting from different regional perspectives. The two types of rules have been overlapped and idiomatic regional systems have been formed.

This article shows that the analysis of the use of definite and indefinite article depends on a particular regional vision of the world, but the overlapped rules have to be taken into account in this analysis.

Keywords

semantics, pragmatics, definite / indefinite article, socio-linguistic macro systems, formal signs, discours conditions, vision of the world

La bibliografía sobre la naturaleza y funciones del artículo en las lenguas que lo poseen ocupa probablemente más páginas que todos los artículos presentados en este tomo. Por este motivo no vamos a repetir todas las teorías, por suerte en su mayoría ya “pasadas de moda”, sino que nos concentraremos en la opinión vigente según la cual la función básica del artículo determinado es acompañar a los SSNN definidos, mientras que el artículo indeterminado hace lo propio con los SSNN indefinidos. Sin embargo, en primer lugar es indispensable precisar que la noción de *definitud* no equivale necesariamente a la de *referencia*, aunque las dos se incluyen perfectamente en la noción de *actualización*. Así las cosas, en nuestra ponencia vamos a manejar las siguientes definiciones:

actualizar un SN es utilizarlo en un contexto dado que le permite referirse de algún modo al objeto representado por el nombre – núcleo del SN en cuestión;

referencia – en su acepción más amplia equivale a la denotación de un nombre dado, pero actualmente se suele entender por *referencia* la capacidad de una expresión lingüística para distinguir objetos. Tenemos varios tipos de referencia, como la *referencia definida* o *referencia indefinida*, pero existe también un uso del SN con falta de referencia. En adelante nos interesará tan sólo la referencia como capacidad de una expresión lingüística para distinguir objetos, puesto que dicha capacidad es característica exclusivamente de los nombres generales actualizados de tal manera que distingan (= se refieran) a un solo objeto o un solo conjunto de objetos.

Los SSNN definidos son construcciones lingüísticas que individualizan a un objeto o un conjunto de objetos reales o abstractos, pero no necesariamente lo indican. Su carácter determinador surge directamente de la regla semántica de completitud, según la cual el núcleo de un SN representa siempre algún concepto que abre por lo menos una posición para argumentos. La mayoría de los nombres generales abren una sola posición para el argumento, es decir, pueden ser predicados sobre un solo objeto o un solo conjunto de objetos a la vez (*montaña, gato, hombre, bosque*, etc.) Sin embargo, antes de que podamos atribuir ese nombre general a algo, tenemos que elegir este objeto entre muchos otros y actualizar el nombre en cuestión, es decir, utilizarlo en un contexto lingüístico o extralingüístico concreto, como

por ejemplo: ¡*Mira! por fin el bosque* (durante una excursión muy larga a un bosque interesante) o *La montaña más alta de esta parte del mundo*. Dos desconocidos no pueden hablar de montañas o bosques utilizando el artículo definido sin haberlos mencionado previamente, ya que en su estad prototípico, es decir sin estar utilizado el SN con un nombre general como núcleo en algún contexto, la posición para argumento queda vacía, no individualiza a ningún objeto y por este motivo decimos *una montaña, un gato, un bosque* (cualquiera). Al contrario de los generales, los nombres de los objetos únicos siempre están definidos porque pueden predicarse sobre un solo objeto o conjunto de objetos. Así las cosas, nuestros dos desconocidos pueden hablar, sin mención previa, sobre *el sol, el infierno, el cielo, el Gran Diluvio*, etc. No obstante, existen también nombres generales que representan relaciones entre dos o más objetos, lo que significa que tales nombres abren posiciones para dos o más objetos respectivamente.

La lingüística cognitiva ha llamado la atención de los investigadores sobre una característica muy importante de nuestro mundo, es decir, el dualismo de éste. La observación no es nueva, pero últimamente ha cobrado una importancia especial para el estudio de cómo las lenguas naturales reflejan las imágenes del mundo creadas por distintas comunidades socio-lingüísticas. La cuestión es que en nuestro mundo sólo existen objetos, como por ejemplo *mesas, personas, animales o árboles*, y las relaciones que vinculan los objetos entre sí. La experiencia y conocimientos del mundo que tenemos nos permiten a los humanos percibir los objetos como seres autónomos: la imagen de una mesa en el vacío o un árbol solitario sin fondo son cosas que podemos imaginarnos sin problema. Las relaciones, por el contrario, no son autónomas en absoluto. ¿Quién de entre nosotros sería capaz de imaginarse por ejemplo las relaciones dictadas por los conceptos <amor> u <odio> sin involucrar en ella dos objetos como mínimo: el que ama u odia y el amado / odiado?

Es obvio que los objetos entran en distintas relaciones entre sí y, en consecuencia, las relaciones vinculan distintos tipos y cantidades de objetos. De ahí que podamos definir las relaciones como conceptos que abren un número definido de posiciones para argumentos. Como sabemos, las lenguas naturales disponen de numerosos modos que les facilitan describir la misma relación desde diferentes perspectivas. Todo depende del aspecto de la situación en cuestión que en un momento dado es el más importante para el enunciador. Así pues, para presentar la relación del <amor> podemos utilizar un sustantivo o un verbo:

- El amor de Juan a los animales*
 o *Juan quiere a los animales*

No obstante, la relación seguirá siendo la misma. Lo que cambia en tales casos es el papel comunicativo del mensaje: la oración con el verbo servirá para subrayar un aspecto de la situación descrita diferente de aquel destacado mediante el uso del SN con el sustantivo *amor*.

Los sintagmas nominales con los nombres de relaciones como núcleos pueden ser definidos siempre que se prediquen sobre todos los objetos involucrados en la relación a la vez, formando de este modo una proposición cerrada. Sin embargo, ello no siempre es fácil. Los nombres de *habitante* y de *capital* por ejemplo, representan relaciones bilaterales entre una persona y una ciudad / pueblo / país o una ciudad y un país, respectivamente. Podríamos pues representar tales SSNN en forma de las construcciones con el nombre – núcleo como predicado cuyo sujeto sería la persona en el primer caso y la ciudad en el otro, mientras que las segundas posiciones del argumento representarían los objetos. Ahora bien, si decimos, sin contexto alguno, *un habitante de Salamanca*, el SN sigue sin estar definido, ya que Salamanca tiene muchos habitantes y como no hemos definido el pertinente, la posición de nuestro “sujeto” sigue vacía. Al contrario, la situación con el nombre de *capital*, que también representa una relación bilateral, ya es diferente, porque basta con atribuirle al segundo objeto para que el primero se defina automáticamente: *la capital de España*, pero también *la capital de un país europeo* o, simplemente, *la capital de un país cualquiera*, ya que según las reglas vigentes en nuestro mundo un país puede tener una sola capital (oficial, administrativa) y no más. Por otro lado, este ejemplo nos muestra perfectamente la diferencia que puede haber entre lo individualizado y lo indicado. Dos personas pueden hablar sobre *la capital de Malasia* o *el actual presidente de Botswana* sin tener ni idea de cómo se llaman ni dónde pueden hallarse los objetos definidos por los SSNN mencionados. Podemos pues, resumir que la función básica del artículo es indicar la definitud o indefinitud de un SN dado, pero esa misma definitud / indefinitud depende previamente del valor del nombre-núcleo de dicho sintagma. Estas son las condiciones semánticas prototípicas que parecen cumplirse en todas las lenguas dotadas de artículos. No obstante, aunque son básicas, estas reglas no bastan para explicar todos los usos del artículo. La regla básica solo puede explicar el mecanismo semántico general creado por una comunidad socio-lingüística *macro*, ba-

sada en un sistema filosófico concreto¹ como por ejemplo la comunidad socio-lingüística europea. He aquí un pequeño ejemplo de las diferencias socio-culturales que influyen en la creación de las imágenes mentales, de los conceptos – bases de las reglas semántico-sintácticas de distintos sistemas macro. En nuestro sistema mental, por ejemplo, la palabra <esposa> representa la relación bilateral entre dos personas: una mujer y un hombre. Por este motivo los SSNN *la esposa de Pedro* y *la esposa de un diplomático español* serán para nosotros definidos (**una esposa de Pedro* / **un diplomático español*), ya que en nuestro sistema legislativo / según nuestras leyes, un hombre no puede estar casado con más de una mujer al mismo tiempo (y al revés). La lengua refleja esta dependencia socio-cultural creando el concepto de <esposa> como bilateral unívoco y así, con la determinación del segundo argumento (= el marido), la posición del primer argumento se vuelve automáticamente definida (aunque no siempre indicada o conocida). No obstante, nuestros conocimientos de otros sistemas socio-lingüísticos *macro* ya no nos permiten estar tan seguros del valor definido del SN ... *esposa de un diplomático árabe o africano*, cuya definitud o indefinitud requiere más información socio-cultural previa.

Podemos por tanto sacar una primera conclusión: el uso del artículo como indicador de la definitud / indefinitud de un SN dado está íntimamente ligado a la imagen mental creada por un sistema socio-lingüístico macro.

Sin embargo, como ya hemos mencionado en otras situaciones, dentro de las comunidades socio-lingüísticas macro se han creado otras comunidades socio-lingüísticas de menor entidad las cuales, basándose por lo general en los principios básicos del sistema macro, han creado sus propios sistemas y reglas fundados en el conjunto de conocimientos y creencias compartidos por sus miembros. Es evidente que las diferencias entre las comunidades socio-lingüísticas dentro de un mismo sistema macro no pueden ser tan grandes como las que distinguen los sistemas macro, pero aquí también encontramos importantes diferencias idiomáticas. Un buen ejemplo de esto es la presencia del artículo en algunas lenguas y su ausencia en otras.

¹ Las comunidades socio-lingüísticas macro están basadas en diferentes sistemas filosóficos. Los sistemas macro son los que más diferencias ofrecen (p.e. la comunidad sociolingüística europea y la asiática) y que forman un enmarcamiento para los sistemas de menor entidad (p.ej. español y polaco; castellano y andaluz, etc.) aunque el hecho de ser una comunidad pequeña no necesariamente significa que las diferencias también sean menores, ya que el conjunto de factores que influyen aquí es muy grande.

Por otro lado, las lenguas dotadas de artículo también han creado algunas reglas gramaticales idiomáticas que regulan el uso formal de este signo.

Por falta del tiempo, en nuestro estudio vamos a mencionar solamente una de estas particularidades. La imagen del mundo reflejada por las lenguas naturales nos ofrece, entre otras cosas, dos tipos de conceptos: los que abren la segunda posición para un conjunto abierto de objetos y los que la abren para un conjunto determinado / cerrado. ¿Qué significa esto? Pues que de la experiencia humana resulta que si uno ama, aprecia o detesta un tipo de objetos, los ama, aprecia o detesta todos sin excepción. Dicho con otras palabras, la segunda posición abierta por los conceptos del tipo de <amar> es una posición genérica, es decir, el nombre en plural que situamos en esta posición se refiere a toda su denotación, a todos los objetos de este tipo que han existido, existen, van a existir o simplemente pueden existir en cualquier período de tiempo. No resulta pues nada extraño el hecho de que vista la completitud de la denotación de aquellos nombres tanto en el español como, por ejemplo en francés, que también es una lengua románica, el nombre plural en la posición del objeto de los nombres – núcleos analizados venga siempre con el artículo definido:

Pedro ama / quiere / adora / prefiere / detesta los gatos

Pierre aime / adore / préfère / déteste les chats

Comparemos otros ejemplos:

*Una piedad sin límites por los seres vivos / * por seres vivos / es la prueba más firme y más segura de la conducta moral (S c h o p e n h a u e r)*

María tiene pasión por las natillas

Se ama a las hijas por lo que son y a los hijos por lo que prometen ser – el amor a las hijas...;

J'aime les personnes bien plus que les princes, et plus que tout au monde j'aime les personnes sans princes (O. W i l d e, citado por St. K a r o l a k, 1990: 401)

Sin embargo, a pesar de tener las mismas raíces, la lengua española y la francesa ya no comparten el mismo modo de representar los nombres que se sitúan en la segunda posición abierta por los conceptos que la abren para un número limitado de objetos. Se trata aquí de conceptos tales como *cazar, falsificar, leer, escribir* etc. Para explicar con más detalle la diferencia entre este tipo de conceptos y el mencionado unas líneas más arriba, volvemos

a aludir a la experiencia humana, que ha sido y sigue siendo uno de los factores básicos de la creación de la imagen del mundo en las lenguas naturales. Así pues, uno puede querer o detestar todos los libros y va a pensar con la misma admiración (o asco) tanto en los que ya no existen como en los que todavía quedan por escribir, aunque sin embargo no pueda leerlos todos. El tiempo limitado en que vivimos y distintas circunstancias nos permiten leer un número limitado de libros, cazar un número limitado de animales y ver un número limitado de películas. Sin embargo, gracias a Dios, nadie puede prever cuál será este número concreto pues éste queda indeterminado hasta que se acabe la afición, el asco o la vida...

Por este motivo, en lo que se refiere al francés, en la segunda posición implicada por este tipo de conceptos siempre aparece un nombre en plural con el artículo indeterminado: *Cette homme fausse des documents* o *Marie collectionne des tableaux*. Los españoles comparten la misma visión del mundo, pero la expresan de una manera aparentemente diferente. En los casos aquí estudiados el español no utiliza artículos:

*Pedro falsifica documentos (*los documentos); María colecciona sellos / pintura (*los sellos / *la pintura).*

No obstante, como acabamos de decir, esta distinción es sólo aparente, ya que el español no dispone de ningún equivalente para el artículo indeterminado plural francés. Por lo general, suele decirse que, en estos casos, en español se utiliza el artículo cero. Llámese como se llame, es muy importante diferenciar entre el artículo *cero* y el cuantificador indeterminado *unos/as*:

Paula está comiendo una manzana; Paula ha comido unas manzanas y Paula come manzanas

son mensajes diferentes no solo porque expresan diferentes situaciones, sino también porque representan diferentes lecturas semánticas del concepto *manzana* que se entiende como concreto y referencial (referencia indefinida) en los dos primeros casos y como habitual en el tercero. Comparemos las oraciones homólogas francesas:

Pauline mange une pomme; Pauline a mangé quelques pommes; Pauline mange des pommes

La diferencia superficial que acabamos de presentar no altera el nivel de conceptos, ya que las dos lenguas siguen las mismas reglas semánticas reguladas por la visión del mundo que ambas comparten.

Debemos mencionar también que las reglas aquí descritas, tanto las semánticas como las formales, no permiten a sus usuarios elegir libremente entre uno u otro artículo sin correr el riesgo de alterar el significado del mensaje o simplemente cometer un error (*Paula come las manzanas* tendrá ya un valor referencial).

No obstante, hay situaciones cuando el usuario puede elegir entre el uso de un SN definido o indefinido. Claro está que tal elección nunca es libre por completo. Los usuarios deben respetar las reglas semántico – formales que regulan el uso de una lengua natural cualquiera. Por otro lado, a veces la lengua nos proporciona un poco de libertad. Las reglas pragmáticas regulan las relaciones entre la lengua y sus usuarios. Según el principio de cooperación, si nuestro interlocutor es cooperante lo que dice debe ser pertinente (si lo dice, por algo debe ser). Dicho con otras palabras, una parte de la comprensión de lo dicho por el enunciador es responsabilidad del oyente, quien debe inferirla. Es a través del proceso de inferencia como a veces llegamos a captar (o no) las intenciones del enunciador, cuando éste se sirve de los SSNN indefinidos en los casos de la referencia indefinida o falta de referencia. Y así, cuando una mujer dice a su marido *te acaba de llamar una mujer*, aunque ha reconocido muy bien la voz de la guapa secretaria de su marido, este último puede interpretarlo como una advertencia si no como una amenaza, mientras que si decimos a un compañero de trabajo *sabes que un compañero nuestro me ha dicho que eres un gilipollas*, es evidente que el autor de estas palabras está bien identificado, pero, por algún motivo, el enunciador no quiere revelar su identidad al interlocutor...

Por otra parte, la oración *voy a casarme con el hombre más interesante del mundo* puede significar tanto la referencia indefinida (el hombre existe, pero, por motivos obvios, no quiero presentarlo a mis amigas) o bien una falta de referencia, es decir, dicho hombre es un puro sueño.

Los artículos determinados también pueden contribuir a la función pragmática de los enunciados. Como es sabido, los artículos determinados han evolucionado a partir de los demostrativos latinos y, aunque ahora son signos formales, todavía queda en ellos un eco de aquel sentido que les permite servir de anáforas directas o indirectas en los textos (compárense respectivamente: *Me lo ha dicho un alumno. El alumno estaba muy seguro de sus palabras; Aterrizó un avión. El piloto estaba muy cansado; ha surgido un*

problema bastante grave y no creo que la solución sea fácil), o de déixis extralingüística (*la madre no piensa dejarme salir de casa; el gato no ha regresado todavía*). Por otra parte, la función básica del artículo determinado (como signo de la definitud de un SN), permite a algunos enunciadores jugar con los interlocutores forzándolos a compartir con ellos el universo discursivo que sólo ellos mismos conocen. Es un procedimiento típico de los escritores y, ante todo, poetas. Comparemos:

El soldadito de plomo

*Con su mínima estatura
y cadencia de metrónomo,
por la calle transitaba
el soldadito de plomo.*

*La gente le llamaba así,
sin ocasionar desaires,
pues decían que una vez
se batió contra el cáncer. [...]*

(Eduardo E. Parrilla Sotomayor)

En una conversación corriente y según las reglas que conocemos todos, la introducción de un objeto lingüístico en el discurso mediante el artículo determinado no es correcta, ya que viola las reglas pragmáticas de cooperación. No podemos pues empezar una conversación con la oración *He hablado con la chica*, sin habernos cerciorado previamente de que nuestro interlocutor comparte nuestro universo discursivo, sabe a quién nos referimos. No obstante, en un poema, tal recurso aprovecha el principio de cooperación: si el autor lo dice, por algo debe ser, y así el poeta, en vez de introducir un objeto en el texto, nos introduce a nosotros, a los lectores, en su propio mundo donde caminamos con él y observamos al soldadito de plomo como si también lo conociéramos.

El artículo... un signo tan pequeño y tan importante. Ni los propios usuarios nativos de las lenguas dotadas de artículo saben explicar sus papeles en la lengua de un modo satisfactorio... A lo mejor no estaría mal, antes de empezar cualquier estudio lingüístico, fijarse bien en lo que dijo Bertrand Russell:

Antes de considerar el significado de las palabras, considerémoslas primero como manifestaciones del mundo sensible

(B. Russell: "An Inquiry into Meaning and Truth")

Referencias bibliográficas

- Bosque Ignacio y Demonte Violeta (eds.), (1999): *Nueva Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, Espasa Calpe, Madrid.
- Bosque Ignacio (2002): *Las Categorías Gramaticales*, Editorial Síntesis, Madrid.
- Fernández Lagunilla M. (1983): "El comportamiento de *un* con sustantivos y adjetivos en función de predicado nominal. Sobre el llamado <*un* enfático>", *Serta Philologica, Lázaro Carreter*, Cátedra, Madrid, págs. 195–208.
- Karolak Stanisław & Nowakowska Małgorzata (1999): *Jak stosować rodzajnik francuski. Część 1.*, PWN, Warszawa.
- López García Ángel (1987): „El artículo español y su hermenéutica”, *Linguística Española Actual*, IX-2, págs. 267–285.
- López García Ángel (2000): *Cómo surgió el español, Introducción a la sintaxis histórica del español antiguo*, Madrid, Gredos.
- Tabakowska Elżbieta (2001): *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Kraków, Universitas.
- Tabakowska Elżbieta (2001): *Kognitywne podstawy języka i językoznawstwa*, Kraków, Universitas.
- Stockwell Peter (2002): *Cognitive Poetics: An Introduction*. Routledge (Taylor & Francis Group), London.
- Wilkoń Aleksander (1999): *Język artystyczny. Studia i szkice*. Wyd. "Śląsk", Katowice.
- Wilk-Racięska Joanna (1995): *El artículo y la genericidad a la castellana. La distribución en los sintagmas nominales simples*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wilk-Racięska Joanna (2004): *El tiempo interior. Una aproximación al aspecto en español*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice.
- Wilk-Racięska Joanna (2007): "Tertium datur: el primer paso en el estudio de las lenguas naturales", en: *Linguistica Silesiana* 28, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 115–135,

TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

Agnieszka Biernacka
Universidad de Varsovia
Varsovia, Polonia

Intérprete jurídico como intérprete comunitario: intento de polémica con el Código de Traductor Jurado polaco a la luz de tres juicios con la participación del intérprete jurídico de español

Abstract

According to established norms the court interpreter is a linguistic device for reproducing, and not interpreting, the information from the source language in the target language: hence his role as a link between participants of the communication act has been denied. As a sworn translator having experience in court interpreting I would like to base my research on the assumption that the court interpreter acts in a certain socio-cultural context. I am going to examine three trials in the Polish Civil, Criminal and Economic Courts, with participation of the court interpreter of the Spanish language. The questions that I ask are as follows: What is the role of the court interpreter? Does he always act in accordance with the norms, and if not, why is it so? Is he aware of doing so? Does the way other participants of the communication act perceive and address him affect his behavior and the quality of interpreting, and to what degree? My research aims at showing that irrespective of the type of the trial, the court interpreter plays a role that considerably exceeds the limits provided by the law, which does not mean that he violates it but rather that it is impossible to extract him from a real social context and deprive of the humanity understood as the capability of existing and expressing thoughts independently of other participants of the communication act.

Keywords

Communication – Community – Context – Court – Interpreter

1. Introducción

En todas las materias que suelen ser codificadas, la realidad plantea problemas que exceden los límites establecidos por las normas jurídicas. Las dichas disposiciones legales se apoyan en las teorías de la transparencia o, mejor dicho, la no existencia del intérprete jurídico como el participante de pleno derecho del acto comunicativo. Según las normas mencionadas el intérprete jurídico tiene que ser una máquina usada solamente para reproducir en el idioma final –y no: interpretar al idioma final– la información producida en el idioma inicial. Se niega entonces el papel del intérprete siendo un enlace cultural y lingüístico entre los participantes –las partes procesales, sus representantes legales y el tribunal– del acto comunicativo.

Mientras tanto el intérprete jurídico es un ser humano de carne y hueso que tiene experiencia profesional, experiencia del mundo y es capaz de formular sus propias ideas y opiniones. Al ejercer sus funciones en la sala de audiencias no se libra de su humanidad. Tampoco se privan de ella las demás partes del acto comunicativo. Incluso la sala de audiencias no es un lugar extraído del contexto sociológico y cultural. Al contrario, es el sitio que sirve los intereses de la comunidad y por ello el intérprete jurídico es el intérprete de enlace. En el idioma español funcionan también otras denominaciones de la interpretación de enlace, como la interpretación de servicios públicos, la mediación social y la mediación interlingüística (Grau Mestre, 1998; Valero Garcés, Dergam, 2003; Tryuk, 2005: 8). La denominación similar aparece en la página web de la asistencia legal estadounidense que informa que “[...] En cualquier procedimiento jurídico los extranjeros que no hablan o entienden fácilmente el idioma oficial del país en el que tiene lugar el procedimiento o si tienen una incapacidad relacionada con comunicación, tienen derecho a que les asignen un intérprete calificado o intermediario”¹. Ambos ejemplos muestran que el papel del intérprete consiste no sólo en reproducir lo dicho sino también en mediar y asistir con el fin de explicar cualquier diferencias culturales o lingüísticas. Es cierto que las comunidades multiculturales hasta un cierto grado, por lo

¹ <http://www.lawhelp.org>.

menos desde el punto de vista de la onomástica, han conseguido solucionar el problema vinculado con el papel jugado por el intérprete jurídico mientras que los países que no se enfrentan mucho a los problemas de variedad de culturas y lenguas todavía no consideran necesarios cualquier debates en torno a la situación del intérprete.

2. La teoría y práctica: el Código de Traductor Jurado polaco y la realidad

El Código de Traductor Jurado polaco en la parte dedicada a la interpretación establece las normas que todos los intérpretes jurídicos deberán respetar al ejercer sus funciones y que incluyen la profesionalidad, fidelidad, imparcialidad y confidencialidad.

El propósito del estudio de tres diferentes juicios – en el tribunal civil, criminal y de comercio – con la participación del intérprete jurídico de español es el intento de responder las preguntas relacionadas con el lugar ocupado por el intérprete, el ejercicio de sus funciones de acuerdo o en contra de las normas prescritas, las razones de su comportamiento en ambos casos, la manera de percibirle por otros participantes y dirigirse ellos al intérprete.

Independientemente del tipo del juicio el intérprete jurídico hace un papel que visiblemente excede lo previsto por la ley. Eso no quiere decir que la infringe sino que no se puede extraerle del contexto mencionado. Lo subraya Hale comparando el juicio a la batalla “If the trial is a battle, it is a battle fought with words and the role of discourse strategies in achieving supremacy becomes all important” (Hale, 1997: 201). Las partes procesales hacen las batallas mencionadas careciendo de cualquier punto en común a excepción del intérprete e indudablemente sin su asistencia y mediación los intentos de comunicarse serían un fracaso total. Lo importante es que las armas usadas en esa batalla no pertenecen solamente al lenguaje verbal sino también al lenguaje de gestos y de emociones implicados por la cultura de origen de los participantes. Por esas razones el acto comunicativo se realiza en el contexto sociológico y cultural en el cual el intérprete sí que está presente.

2.1. Antes del juicio...

§ 59. Aceptación del encargo y determinación de su temática. Al aceptar un encargo de la interpretación, el traductor jurado tiene derecho a obtener la información básica sobre el tema de la interpretación para asegurarse si es

capaz de ejercer sus funciones de manera adecuada en la materia que requiere el saber profesional y conocimiento de la terminología especializada.²

En el proceso civil normalmente no surgen ningunos problemas con obtener la información requerida sobre el tema del asunto. En cualquier momento el intérprete jurídico puede acudir a la secretaría del tribunal para mirar los documentos e incluso tomar apuntes lo cual sin duda facilitará la preparación para el ejercicio. Estas actividades del intérprete logran entendimiento de parte de las secretarías con las que hay que arreglar la fecha y la hora posible de llegada.

Lo mismo se puede decir sobre el proceso en el tribunal de lo económico. Si el intérprete exige que los documentos de trabajo y otros textos le sean entregados por adelantado, las partes del juicio lo hacen con gusto ya que, sin duda, están personalmente interesadas en una buena preparación del intérprete, lo cual garantiza la terminación pronta del proceso.

La situación es totalmente distinta en cuanto al proceso penal. En este caso lo que se oye es que el intérprete no es parte procesal por lo que no tiene derecho a mirar documentos ni informarse sobre el asunto. Sí que puede obtener una información general tipo “un español compró mandarinas de un griego y no le quiere pagar”. Es extraño, pero tal situación es regular. Incluso el Código de Procedimiento Penal polaco no menciona al intérprete entre las personas a las cuales obligatoriamente se hacen accesibles los actos procesales aunque sí que se menciona a cualquier tipo de expertos jurados. Lo único entonces que el intérprete puede hacer para prepararse es dejar correr la imaginación y preguntar a los especialistas. No se le ofrece ningún tipo de asistencia e incluso se le rechaza el derecho a ser el experto jurado. La pregunta natural que espontáneamente surge es por qué por un lado se requiere del intérprete la preparación y conocimiento de la materia por otro lado dándole a entender que su papel es secundario solamente.

2.2. El intérprete protegido...

§ 60. Protección de datos del intérprete. El traductor jurado tiene derecho a exigir que, por razones de la seguridad personal, en el lugar público no sea revelada su dirección y otros datos personales a las personas presentes durante la realización de la interpretación.

² Todos los fragmentos del Código de Traductor Jurado polaco han sido traducidos por la autora de la presente ponencia.

En esta etapa del procedimiento el intérprete se siente, paradójicamente, apreciado por el hecho de dirigírsele personalmente el juez quien le pregunta varios datos como el nombre y apellido, la edad, el número en la lista de traductores jurados llevada por el Ministerio de Justicia, si recuerda el contenido del juramento, si fue penado por haber prestado declaraciones falsas. Son las preguntas típicas y regulares no obstante el estilo y tono de hacerlas muestra que los jueces tratan a los intérpretes con desdén ni siquiera sin intentar a ocultar su aburrimiento, como en este ejemplo “¿Y en esa lista del Ministerio, tiene usted algún número o algo así?”

2.3. ¿El intérprete como el enlace?

§ 61. Posibilidad de comunicarse. Antes de presentarse al ejercicio de sus funciones el traductor jurado tiene derecho, en la medida de lo posible, a comprobar las posibilidades de comunicarse con la persona cuyas enunciaci-ones deberá interpretar.

Quizás es la única disposición que subraya el papel del intérprete como el del mediador y enlace. La capacidad de entender las enunciaciones por el extranjero es condicionada por varios factores, tanto objetivos como y subjetivos, tales como la edad, la instrucción, el estado de salud o simplemente el deseo de entender y de ser entendido. En el caso de cualquier trastornos en la comunicación o en la comprensión, el intérprete tiene rara ocasión de dirigirse al juez sin tener miedo de violar las normas éticas o estar sospechado de parcialidad o intento de llevar a cabo el juicio de modo propio.

Uno de los ejemplos de los trastornos mencionados es el uso excesivo de los diminutivos de nombres propios, como por ejemplo, en la situación de usar el juez el nombre Javier al hacer preguntas, el testigo no se refería a un tal Javier sino a un tal Chaví. El intérprete preguntó al testigo si Javier y Chaví es una y la misma persona o si son dos personas distintas.

Ese ejemplo muestra que el intérprete, tal vez anticipando la pregunta del juez, decidió aclarar las dudas por sí mismo lo cual supone que tomó, temporal e inconscientemente, las funciones del juez. Merece la pena subrayar que el juez siguió el interrogatorio sin fijarse.

2.4. ¿Puedo tomar asiento?

“§ 62. Ubicación del intérprete. El traductor jurado tiene derecho a ocupar el asiento cerca de la persona cuyas enunciaciones deberá interpretar para

asegurar una buena audibilidad y mantener un contacto visual con esa persona.”

“§ 63. Buena audibilidad de las enunciaciones. El traductor jurado tiene derecho, en caso de necesidad, solicitar la garantía de una buena audibilidad y la comprensibilidad de las enunciaciones interpretadas y, en caso de necesidad, solicitar que las repitan.”

Las dos normas mencionadas están relacionadas entre sí y por ello discutiré ambas al mismo tiempo.

En la sala de audiencias el intérprete es el *alter ego* del extranjero cuyas enunciaciones interpreta, lo que implica su ubicación. Todo va bien si hay un intérprete y un extranjero pero se deteriora en el caso de ser dos o más extranjeros en la sala de audiencias que igualmente necesitan el intérprete para simplemente poder participar en el acto comunicativo. Como en la sala no hay mesas grandes ni otros utensilios que faciliten la comunicación en tales casos, la única salida es elegir el modo consecutivo de interpretar.

Esta situación se ilustra con un ejemplo del tribunal de lo económico cuando el intérprete permaneció unos 20 minutos con la mano derecha levantada para que el juez se fijara en el problema que se había planteado al principio del juicio. Por desgracia el juez, ocupado de dictar los datos de las partes procesales al escribano forense, no se fijó ni en el hecho de que en la sala había tres españoles que no comprendían nada ni siquiera en la presencia misma del intérprete. En estas circunstancias el intérprete, aunque presente, no podía realizar su ejercicio sin hablar en voz alta. No obstante, no lo podía hacer sin permiso del juez lo que cerró el círculo vicioso. Afortunadamente, después de esos 20 minutos el juez sintió la nerviosidad de los presentes, se paró y empezó otra vez, ordenando al intérprete que hablara en voz alta.

Otro ejemplo de la ubicación del intérprete contados entre los ejercicios físicos no codificados es el caso cuando no hay asientos libres para el intérprete quien durante largos minutos u horas de susurro tiene que inclinar y doblar el cuerpo hacia delante sin fijarse nadie en el lado humano del afán del intérprete. Me parece que en la situación mencionada al intérprete se le trata como si fuera una bestia de trabajo y nada más y es la única comparación que me viene a la cabeza. Al mismo tiempo los demás participantes del acto comunicativo no sufren tal humillación.

En este momento merece la pena hacer referencia a lo establecido en el Código deontológico del Grupo de los Intérpretes de Lengua de Señas Venezolana que en su artículo 7 menciona que “En aras de garantizar la mejor calidad de la interpretación, los miembros [...] se esforzarán siempre por garantizar condiciones satisfactorias de visibilidad, ubicación y comodidad [...]”³.

Sin duda, la provisión de la comodidad es lo que falta en el Código de Traductor Jurado polaco.

2.5. Haga lo que quiera, pero traduzca palabra por palabra

§ 64. Determinación de los límites y técnicas de la interpretación. El traductor jurado determina con el cliente los límites de sus actividades y las técnicas de interpretación.

En realidad, siempre por falta de tiempo y tal vez por falta de la conciencia de los jueces, no se indican las técnicas de interpretación. Al no existir ningunas recomendaciones al torno de lo dicho, el sentido común es el único criterio usado por los intérpretes al elegir el método.

Normalmente la interpretación consecutiva se utiliza durante el interrogatorio del extranjero lo que permite comprender y oír lo dicho por todos los presentes en general. El susurro se utiliza cuando el extranjero no es hablante sino el oyente. La traducción a vista se utiliza cuando durante el juicio se presentan o se producen varios documentos escritos. En ese caso el intérprete trabaja con el mismo texto dos veces, primero, al interpretarlo y segundo, al traducirlo una vez el documento se ha imprimido. Por muy aburrido que sea, por varias razones es muy útil, incluso para el intérprete: ayuda al extranjero a entender mejor el contenido del documento y es una buena ocasión para el intérprete para comprobar si la interpretación ha sido correcta.

A veces la situación requiere que la traducción a vista se utiliza donde normalmente se usa el susurro. Un ejemplo de eso puede ser la lectura hecha muy de prisa del acta de acusación por el fiscal. Según el intérprete, lo hizo con aire guasón, con maldad, para no decir con toda la premeditación lo cual no resultó de cualquier relaciones personales o sucesos anteriores ya que se habían visto por primera vez. Esta vez el juez se fijó en el tipo de

³ <http://interpreteslsv.tripod.com/etica.html>.

comportamiento y ordenó pasar el documento al intérprete quien tranquilamente tradujo a vista todo el documento.

Refiriéndose al Código de Traductor Jurado polaco, es que esa colección de normas no sugiere a los intérpretes cómo deberán reaccionar a todas aquellas muestras de grosería o descortesía.

2.6. La confianza importa más que el cansancio

§ 65. Rendimiento de trabajo del intérprete. El traductor jurado tiene derecho a exigir al suplente en la interpretación que durará por un tiempo que pudiera causar el riesgo de cometer errores resultantes del cansancio.

En realidad en los juicios de los tribunales mencionados sólo un intérprete ejerce sus funciones lo que resulta de que los extranjeros que muchas veces son presidentes de sociedades tienen la confianza en un intérprete y no quieren revelar sus secretos a intérpretes ajenos. Es cierto que el intérprete al ejercer sus funciones gana la confianza de su cliente quien le cree y le empieza a tratar no sólo como al intérprete sino al confidente y “uno de los nuestros”. Cuando es necesario el cambio del intérprete, el cliente suele sufrir un desencanto. El intérprete por supuesto no deberá compartir estos sentimientos por no estar sospechado de parcialidad.

2.7. ¿Quién está cansado?

§ 66. Descanso a la interpretación. El traductor jurado tiene derecho a descanso en caso de cansancio resultante de la interpretación de larga duración.

El cansancio puede resultar del ejercicio de las funciones del intérprete, no obstante puede aparecer antes de empezar el juicio durante una larga etapa de esperar en el corredor del tribunal. A veces suelen ser largas horas de espera por retraso en la vista de turnos. No es solamente el cansancio físico, sino más bien psíquico. Lo que importa es que en realidad todos los participantes del juicio están cansados. Esto produce varias reacciones, desde la explosión de buen humor hasta la desesperación. Cualquiera que sea el sentimiento, el intérprete deberá recordar que estas emociones siempre se reflejan en el comportamiento de las partes en la sala de audiencias y que él estará en el centro de la batalla.

El cansancio podrá no sólo producir el fracaso de comunicación sino también sospechas de la parcialidad del intérprete que no deberá traducir puramente lo que se dice sino también todas las emociones y el tono.

Por otro lado las conversaciones entre bastidores son muy útiles para el intérprete desde el punto de vista de la preparación psicológica para el ejercicio de la función. El intérprete oye de lo que hablan las partes, qué les molesta, qué desean hacer, puede conocer su carácter, el sentido de humor y la manera de hablar. A veces es el corredor dónde, esperando mucho tiempo para su turno, las partes llegan al acuerdo para más tarde entrar en la sala de audiencias con el fin de solamente firmar el convenio judicial. En esa situación “de corredor” el intérprete, solicitado por las partes, hace el papel del asistente y mediador lo cual se aleja del papel previsto por la norma.

2.8. Gesticulo pues existo

§ 67. Derecho a explicaciones de nociones y términos. El traductor jurado tiene derecho durante la interpretación a solicitar las explicaciones del significado de las nociones y términos jurídicos u otros especializados utilizados si exceden del conocimiento del intérprete.

Lo mismo se refiere a las palabras o expresiones utilizadas por los extranjeros interrogados. Según las circunstancias tales como la edad o la instrucción, o simplemente el estado de los nervios, en vez del habla el extranjero puede utilizar los gestos. Ya que es sabido que el lenguaje de gestos difiere según el país y la cultura, el intérprete deberá no sólo reproducir los gestos sino también, en caso de necesidad, explicarlos al juez informando cualquier diferencia cultural que pueda conducir a los malentendidos. A veces la situación es sencillamente cómica cuando las respuestas del interrogado contienen nada sino los gestos lo que sin duda conduce a las explosiones de risa, incluso entre los juristas.

El ejemplo mencionado muestra que el intérprete es integral en la rueda de la comunicación no sólo interlingüística sino también la intercultural.

2.9. Levantamiento de actas

§ 68. Levantamiento de actas. El traductor jurado deberá interpretar y cuidar de levantar actas de las declaraciones de los extranjeros justamente en tal forma en la que las ha oído, es decir, en la primera persona, reproduciendo el contenido y el estilo de la enunciación sin quitar, poner o cambiar nada.

Esta disposición produce el mayor número de dilemas ya que en realidad sí que hay fragmentos no traducidos a los cuales indudablemente pertenece la parte del juicio “dedicada” a la persona del intérprete referida en el § 60. Por razones técnicas el intérprete no puede a la vez responder las preguntas del juez e interpretarlas, tampoco lo puede hacer más tarde de modo consecutivo o por medio de un resumen ni después del juicio, siempre por falta de tiempo o por razones éticas que le recomiendan al intérprete no comunicarse con las partes del juicio. Es importante que los extranjeros normalmente no protestan, hacen de tripas corazón y tratan de entender la posición difícil del intérprete.

Otro ejemplo parecido son las instancias del juicio que nada tienen que ver con el asunto. Hay que recordar que no es cosa del intérprete juzgar si la frase es o no es importante para el juicio, no obstante la voz de la razón sugiere que en ciertos casos sería mejor resumir algunas frases en vez de interpretarlas todas. Lo ilustra el siguiente ejemplo. Una vez escrito a ordenador el texto del convenio judicial, el juez lo quiso imprimir. Al imprimirse el texto la asesora jurídica, al no ver la impresora, le preguntó al juez “Y dónde se está imprimiendo?” a lo cual el juez, una persona habladora y con sentido de humor le empezó a responder contando toda la historia de cómo se había unido las hojas de documentos hace años y cómo se lo hace hoy y qué la máquina estaba bajo la mesa del juez. El intérprete, cansado después de muchas horas de trabajo, viendo que el español a quien hacía la interpretación también estaba muy cansado y nervioso, resumió lo dicho, cambiando por supuesto la forma gramatical de la enunciación de la primera a la tercera persona.

Al levantar el acta del juicio, el juez dictando el texto al escribano forense varias veces repite las mismas cosas. El intérprete interpreta todo lo dicho, siguiendo las palabras del juez. A tal ocasión, el extranjero rogó al intérprete que dejara de repetirlas por que sentía que ya entendía el polaco y que le aburrían y ponían nervioso tales repeticiones. La vez siguiente, al oír el intérprete que el juez repetía las mismas palabras, resumió: “lo mismo” y el extranjero le dio gracias por no molestarle. El resumen se utiliza también cuando el juez dicta el texto al escribano forense y piensa en alta voz en las formas gramaticales, la construcción correcta de las frases o las posibles faltas de ortografía. El intérprete sabe que el extranjero no comparte esas dudas y para satisfacerle será suficiente resumir esas divagaciones alrededor de la belleza del idioma polaco.

La fidelidad y equivalencia son las normas indudablemente seguidas por los intérpretes jurídicos. No obstante los juristas parecen no tomarlo en cuenta. En uno de los juicios el intérprete oyó de uno de los juristas que no hablaba español ni cualquier otro idioma a excepción del polaco: "Eso lo pido traducir literalmente." Esa ignorancia le quitó las fuerzas al intérprete.

2.10. El uso del diccionario

§ 69. Uso del diccionario durante la interpretación. El traductor jurado deberá, en caso de necesidad, informar al cliente durante la interpretación de la necesidad de usar el diccionario.

A pesar de que esté garantizado el uso del diccionario, tanto los jueces como y los juristas tienen opiniones diferentes sobre eso.

Unos creen que el uso del diccionario es el colmo del profesionalismo y el intérprete, siendo el ser humano lleno de virtudes y defectos, tiene derecho a olvidar o simplemente no saber cualquier palabra o expresión, pero sí que tiene que comprobarlas cuidando de la fidelidad y exactitud de la interpretación.

Al juicio de otros el intérprete jurídico es el experto jurado y cualquier referencias al diccionario son muestras de falta de conocimientos.

Vemos entonces que la observación de las normas por parte de los juristas depende solamente de su modo de entender la función del intérprete.

2.11. El ritmo de enunciaciones

§ 70. Adaptación al ritmo de las enunciaciones. El intérprete jurado tendrá derecho a solicitar el acceso al texto traducido a vista o la adaptación del ritmo de enunciaciones a sus individuales posibilidades de interpretar para facilitarle alcanzar a interpretar el texto, en particular cuando aparecen en él elementos difíciles de recordar, es decir números o nombres propios.

Los juristas siempre tienen prisa. En práctica el tiempo asignado para el asunto con la participación del intérprete no es suficiente para terminarlo con puntualidad ya que el juicio se hace normalmente dos veces tan largo. Los jueces no saben o no lo quieren tomar en cuenta que el interpretar es un trabajo agotador, sobre todo mentalmente. Los jueces no se fijan en que para el intérprete y, en consecuencia, para todo el asunto, sería mejor que se hable lenta y claramente. A veces, en el flujo de palabras que producen, ha-

cen una pregunta retórica “¿No hablo demasiado de prisa?” y sin esperar la respuesta del intérprete siguen tirando las frases preciosas.

3. Notas finales

He presentado, paso a paso, párrafo a párrafo, las diferencias entre el contenido de las normas y la realidad de la sala de audiencias. El intérprete jurídico hace varios papeles incluso los que nada tienen en común con su función prevista por las normas.

En una de las instancias con la participación del intérprete el extranjero debidamente citado no apareció en el juicio. El juez al comprobar el motivo de su ausencia se lo preguntó a su abogado quien, a su vez, se dirigió al intérprete diciendo “Usted le tradujo en otro asunto, ¿no recuerda cuándo era?, pues fue la última vez le vi”. Es cierto que esa pregunta suponía un papel totalmente distinto del intérprete quien sin ejercer sus funciones prescritas tomó parte en el juicio.

Algunos asuntos requieren una doble interpretación cuando ambas partes del juicio se comunican a través del intérprete.

Uno de esos casos fue el con la participación del intérprete jurado de español y el intérprete de habla por señas. Las emociones aumentaron cuando el español, sin saber de la invalidez de la otra parte, le llamó tonto y deficiente mental. El intérprete de español, sintiendo que la situación resulta de falta de la comprensión del estado de salud del sordomudo, se dirigió al juez para informarle que la manera de hablar del español muestra que simplemente no se da cuenta de la situación y tal vez actúa en su desventaja. El intérprete, basándose en su experiencia o quizás presentimiento, tomó la función del abogado.

Resumiendo, a base de lo presentado no se puede decir que el intérprete jurídico es invisible o transparente lo que sugieren las normas. Al no ser la parte del juicio, sí que la es del acto comunicativo. El acto comunicativo no es entonces un diálogo sino un trílogo siendo los vértices del triángulo el juez u otro jurista, el extranjero y el intérprete (T r y u k, 2005: 146).

El Código de Traductor Jurado polaco contiene las normas relacionadas con la dimensión lingüística de la interpretación mientras que carece de las disposiciones en torno a la dimensión humana de la función del intérprete jurídico. En consecuencia los intérpretes tienen que resolver por sí mismos varios problemas resultantes de los dilemas éticos.

Referencias bibliográficas

- “¿Cómo puedo cobrar manutención de niños?”: <http://www.lawhelp.org> (01-11-2006).
- “Código deontológico”: <http://interpreteslv.tripod.com/etica.html> (01-11-2006).
- Bergeron G. (2002): “L’interprétation en milieu judiciaire”, *Meta*, XLVII, págs. 225–232.
- Cieślik B., Dostatni G., Kierzkowska D., Poznański J., Szędziłorz E. (coords.) (2005): *Kodeks tłumacza sądowego*. Warszawa, Tępis.
- Gentile A., Ozolins U., Vasilakakos M. et al. (1996): *Liaison Interpreting*. Melbourne, Melbourne University Press.
- Hale S. (1997): “The Interpreter on Trial. Pragmatics in Court Interpreting”, en: Carr S.E., Roberts R., Dufour A., Steyn D. (eds.): *The Critical Link: Interpreters in the Community*. Amsterdam & Philadelphia, John Benjamins, pág. 201.
- Hale S. (2003): “Some Questions Answered About Court Interpreting”, *Critical Link Bulletin*, no. 1: www.criticallink.org (01-11-2006).
- Keratsa A.: “Court Interpreting: feature, conflicts and the future”, *Translatum Journal*, no. 5: www.translatum.gr (05-15-2006).
- Parra A.: “L’interprète en milieu social: un professionnel à part entière”, *Congrès international Un maillon essentiel* 3, 22-26-05-2001, Montréal, Québec, Canada: www.criticallink.org (19-07-2006).
- Tryuk M. (2004): *L’interprétation communautaire. Des normes et des rôles dans l’interprétation*. Warszawa, Tępis.
- Tryuk M. (2006): *Przekład ustny środowiskowy*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wadensjö C. (1998): *Interpreting as Interaction*. London and New York, Longman.

Jacek Lyszczyzna
Universidad de Silesia
Katowice, Polonia

Traducir la poesía

Abstract

The translation of the literary work is always an interpretation. This is extremely true when it comes to the translation of poetry. The reading of poetry requires always an interpretation of linguistic, semantic and cultural aspects.

It is necessary to “translate” the literary work to the non-literary reality, to decode all of the metaphors, images, symbols. Only then the creation of a new text in the language of destination can begin.

Well, the translation of poetry consists in the double inter-semiotic translation.

On the last stage of his own work the translator must deliver the original text.

Keywords

Spanish poetry – Literary translation – Literature of 20 century – Theory of translation – Interpretation

“La copla rasga el tiempo.
¡Este es su secreto!

Se clava en el amor.
¡Este es su dolor!

Y despierta a la Muerte.

¡Miserere!”

(García Lorca, 1989: 532)

Así escribió en uno de sus versos Federico García Lorca. Las preguntas sobre qué es la poesía o cuál es su secreto se las han planteado, a través de los siglos, no solo los poetas, sino también los críticos y teóricos de la literatura y, generalmente, estaban de acuerdo en que se trata de un modo de expresión totalmente diferente a todos los otros géneros literarios y a las expresiones cotidianas. Por eso, cada traductor se encuentra ante esta cuestión fundamental: cómo traducir la poesía. Y si, en general, es posible traducir la poesía.

Quiero hablar, no como teórico de la traducción, sino como simple traductor. Por eso, no me interesan ahora las cuestiones detalladas de la técnica de traducción, sobre las cuales existe una abundante bibliografía. Quiero centrar mi atención en los problemas generales de la traducción de la poesía.

El poeta norteamericano Robert Frost dijo que poesía es lo que se pierde en la traducción. Sin embargo, el poeta polaco contemporáneo Stanislaw Baranczak, conocido también como traductor excelente de la poesía inglesa y norteamericana y sobre todo de los dramas de William Shakespeare, intituló su libro dedicado a esos problemas *Salvado en la traducción* (Baranczak, 1992).

Y eso parece ser la cuestión fundamental. Al traducir poesía debemos tener conciencia de que siempre se pierde algo de la obra original, aunque, al mismo tiempo, hay que creer que es posible salvar algo, o más bien casi todo.

Y hay que decir una cosa más: por supuesto, la ciencia teórica es muy provechosa para el traductor de la poesía, cuando considera los problemas diferentes de la obra traducida; pero realmente este trabajo tiene lugar frente a frente con el texto, y no hay más, solo se debe encontrar una sola palabra. El descubrimiento de esa palabra a veces decide el éxito o del fracaso de toda la traducción, y por eso se puede hablar de la soledad del traductor entre dos textos: el existente en una lengua y el otro, el que nace en la otra.

Casi todos los teóricos consideran que la traducción de la obra literaria es, a fin de cuentas, su interpretación. Parece que, en grado particular, esto concierne la poesía, porque la polisemia constituye su esencia. Pues su lectura requiere siempre interpretación en el plano lingüístico, semántico y cultural. Especialmente, la traducción de la poesía no es posible sin esa interpretación, porque encontrar la palabra conveniente en otra lengua significa elegir un solo sentido, de entre todos los probables.

Es así, porque también en eso la mayoría de los teóricos está de acuerdo: la traducción no consiste en la simple búsqueda de las palabras equivalentes (Hejwowski, 2004: 24–37). Hay que “trasladar” primeramente la obra literaria a la realidad no lingüística, descifrar todas las metáforas, las imágenes, los símbolos; y solamente entonces se puede comenzar la creación del nuevo texto en la lengua meta. Pues la traducción de la poesía consiste en una doble traducción intersemiótica. Para hacerlo, hay que tomar en cuenta no sólo los campos significativos de las palabras, que rebasan en general los límites de las definiciones lexicográficas y se concretan solamente en el contexto preciso, adquiriendo a veces un sentido completamente nuevo. Pero la realidad lingüística no es el único factor que crea estos sentidos nuevos mediante las metáforas y otros medios estilísticos, pues no menos importantes son los contextos de cultura, que a veces causan tantas molestias al traductor, quien quiere reconciliar las exigencias de la fidelidad al texto con su comprensibilidad para el lector perteneciente a un círculo de cultura diferente al del autor del texto original. Pues no hay –y nunca habrá– una única receta para hacerlo. El traductor siempre tiene que elegir, dentro de su propia responsabilidad, el modo de proceder, consciente de que, en cada caso, hay pagar un precio y perder algo del original. Y no importa qué solución se elige en cada caso concreto: por ejemplo, si en el texto traducido hay rima o no, si se conserva un sistema preciso de la versificación o se emplea el verso libre.

En el caso de la traducción de la poesía, que nunca es unívoca, se tiene siempre más posibilidades que en la prosa, y se hace más frecuente el problema de elegir, por ejemplo, el modo de traducir literalmente o buscar unos equivalentes de los elementos del texto original, comprensibles para el lector. Ese problema es más importante en la poesía, porque en su caso el traductor no tiene la posibilidad de valerse de notas explicativas, glosas o comentarios, dentro o fuera del texto: el verso debe ser comprensible al lector en su aspecto integral. Por eso es posible la existencia de muchas traducciones de una misma obra poética, incluso la más pequeña, tanto como son posibles distintas interpretaciones de un mismo verso.

Y hay que decir una cosa más sobre la traducción de poesía, cosa que no se recuerda a menudo; y es que el criterio último de la apreciación de la calidad de la obra del traductor es su lectura en el contexto de la literatura y la lengua meta. En otras palabras, es necesaria la lectura del texto –por ejemplo, de la traducción polaca del verso español– como si fuera verso polaco. En la última etapa de su trabajo, el traductor tiene que liberarse del ori-

ginal, separarse de él, terminar con la comparación de los textos en ambas lenguas. Y esto es necesario, porque, al traducir una obra literaria se crea en otra lengua una nueva calidad, nuevas estructuras lingüísticas y semánticas, que tienen que ser conformes a las reglas de ese idioma. Es decir, para evaluar la calidad de la traducción polaca del verso español, hay que leerlo así, como lo leería el lector polaco, que no conoce el español y para quien poesía es simplemente la leída en su lengua natal. Y tan sólo esa perspectiva de la lectura permite valorar objetivamente –dejando la problemática de la fidelidad de la traducción y de la técnica de su procedimiento– el resultado del trabajo del traductor.

Los tomos existentes de traducciones de poesía española nos pueden convencer de que este criterio no es respetado en muchos –incluso en la mayoría– de los casos. No es rara la situación en que las poesías traducidas son materia ideal de discusión para los especialistas, sobre cuestiones de la teoría y la práctica de la traducción, de la utilidad de las diferentes técnicas de traducción, aunque les falta una cosa: el valor estético para el lector. No se puede conseguir una buena traducción de la poesía sin eso: sin la última lectura del texto traducido, desde del punto de vista del lector corriente, que no se interesa por los problemas de la traducción, sino quiere simplemente leer poesía, poesía excelente. Y por eso, el traductor tiene que ser un virtuoso de la lengua meta.

Se puede decir que hay que mantener el equilibrio entre esas dos fases del procedimiento de la traducción de la poesía. La no apreciación de esa segunda etapa les afecta a menudo a los traductores profesionales, cuando hacen poco caso de lo específico de la poesía. Entonces ocurre lo que describía Robert Frost: se pierde la poesía en la traducción. En el resultado se quita al lector el gusto de entrar en contacto con las traducciones de la poesía.

Otro error –la falta de apreciación de la primera etapa de ese procedimiento; es decir, de la técnica de traducción– afecta a veces a los poetas, cuando se ponen a la traducción de la poesía. De esta manera nace un verso hermoso, pero a menudo lejano del texto original. El lector tiene la satisfacción estética, pero obtiene una imagen falsa de la obra del poeta extranjero.

Verdaderamente, no es fácil la traducción de la poesía; seguramente por eso tenemos tan pocos libros de poesía española traducida al polaco. Limitándonos al siglo XX, vemos muchas carencias, que conciernen hasta a los mayores poetas, ya clásicos, de la poesía española, como, por ejemplo, Pedro Salinas, Manuel Machado, Jorge Guillén; o se observa que apenas existen traducciones polacas de Vicente Aleixandre. Hay que añadir que hasta

la lírica de Federico García Lorca, cuya obra fue objeto de interés por parte de unos cuantos traductores polacos, no está traducida en su totalidad, sino cerca de la mitad de sus versos. Y parece, además, que la mayoría de esos poetas exige una nueva traducción, que permitiría valorar sus ventajas poéticas. ¿Y qué decir de la poesía de las generaciones siguientes de los autores españoles y latinoamericanos, casi desconocidas por completo en Polonia?

Podría parecer que nuestras conclusiones deberían ser pesimistas. Pero no; simplemente, lo que sucede es que no les faltará trabajo a las nuevas generaciones de traductores que estudian en nuestras universidades. Espero que ellos se animen a traducir poesía.

Referencias bibliográficas

- Barańczak S. (1992): *Ocalone w tłumaczeniu : szkice o warsztacie tłumacza poezji z dołączeniem małej antologii przekładów*. Poznań, a5.
- Bednarczyk A. (2002): *Kulturowe aspekty przekładu literackiego*. Katowice, Śląsk.
- García Lorca F. (1989): *Poesía*, 2. Ed. García - Posada M. Madrid, Acal.
- Hejwowski K. (2004): *Kognitywno-komunikacyjna teoria przekładu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krysztofiak M. (1996): *Przekład literacki we współczesnej translatoryce*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM.

DIDÁCTICA DE ESPAÑOL

Magdalena Adamczyk
Universidad de Varsovia / Universidad de Granada
Varsovia, Polonia / Granada, España

Perspectivas didácticas del análisis de errores y del estudio de interlengua aplicados en el ámbito de la adquisición español por parte de estudiantes hispanistas polacos

Abstract

The purpose of this paper is to render an account of the project that aims at applying the latest tendencies in the study of the second language learning mechanisms, with focus on the application of the error analysis model to the investigation of the Spanish language acquisition, observed on the example of Polish university students majoring in Spanish.

It reviews diverse factors that condition inadequate linguistic and socio-linguistic production. Further, it comments on didactic applications of that study as well as provides information on new approaches to error treatment. Although the analysis emphasises the requirements which need to be satisfied in the process of Spanish teaching for philologists, at the same time it indicates other possible applications of the investigation's results.

Keywords

Applied Linguistics – Teaching – Methodology – Acquisition – Errors – Spanish as a foreign language – Spanish Philology in Poland

1. Introducción

En la presente ponencia se presentarán diversas perspectivas que brindan el análisis de errores y el estudio de interlengua realizados en el ámbito de la adquisición de la lengua española por parte de estudiantes hispanistas polacos. Este proyecto forma parte de una investigación más amplia que abarca también el estudio de la adquisición de la lengua polaca por parte de estudiantes españoles, proyecto que estamos llevando a cabo en la Universidad de Varsovia y en la Universidad de Granada y que consideramos como uno de los retos actuales del hispanismo polaco.

A modo de introducción, cabe mencionar que los contactos lingüísticos entre los idiomas polaco y español han sido más bien limitados. Sin embargo, ha habido también muestras de interés en Polonia por el español, expresado a través de primeros intentos -si bien puntuales- de aprendizaje de esta lengua, seguidos de la publicación de manuales y gramáticas, y, finalmente, de la organización de secciones y departamentos en las universidades polacas que se dedican al estudio y enseñanza del español y que han propiciado el creciente éxito del español en Polonia¹.

Estos primeros intentos de enseñanza del español se fundamentaban en una metodología propia de la época, los tradicionales enfoques gramaticales y estructuralistas. Simultáneamente, en la segunda mitad del s. XX, se desarrolló, en el ámbito de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas y con vistas prácticas dirigidas al aula, una importante reflexión sobre el fenómeno de la adquisición de lenguas extranjeras y, por consiguiente, del español en particular, la cual —junto con diversas metodologías— ayudó a renovar dicha enseñanza en aquellos años. Todos estos planteamientos han encontrado su plasmación en el ámbito de la enseñanza filológica del español en Polonia, donde las universidades han gozado siempre de cierta renombre por lo que se refiere a la preparación y al dominio de la lengua que han proporcionado a los estudiantes de los departamentos de Hispánicas.

Cabe, por tanto, atenerse a esta buena tradición y realizar análisis fundamentados en las investigaciones y en la reflexión más recientes sobre la adquisición de una segunda lengua que permitan desarrollar una enseñanza aun más eficaz. Una de tales propuestas constituye el análisis de errores, iniciado por S.R. C o r d e r (1967) y reformulado por este mismo autor (1981), junto con el más vigente estudio de interlengua inaugurado por L. S e l i n k e r

¹ Cf. S a w i c k i (2003, 2004).

(1972) y desarrollado por él mismo (1992) y otros expertos en la adquisición de segundas lenguas, como Davies (1984) y Ellis (1994), entre otros, preocupados por el estudio del sistema lingüístico empleado por el estudiante de una segunda lengua, el cual puesto que no consigue aún un pleno dominio de la lengua meta, crea su propio sistema a partir de sus limitados conocimientos y de sus necesidades comunicativas.

2. Actuales tendencias en la investigación sobre la adquisición de segundas lenguas

En relación con el renovado interés por el papel de la transferencia lingüística en la producción tanto oral como escrita en una lengua extranjera, se han planteado y revisado en las últimas décadas distintas propuestas de análisis de los factores que condicionan la adquisición de una segunda lengua. Se ha prestado una especial atención al problema de las transferencias de los sistemas de otras lenguas -principalmente de la lengua materna, para, posteriormente, considerar también el papel de otros idiomas conocidos por el alumno. Estas cuestiones se discutieron primero en el ámbito de la lingüística contrastiva, revisada y superada -a causa de su falta de aplicaciones didácticas y de sus fallidos presupuestos y predicciones- por la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas y por la reciente lingüística cognitiva.

2.1. Análisis de errores. Una propuesta metodológica y didáctica

Una de las propuestas actualmente debatidas -y ya aplicadas al análisis de adquisición de algunas lenguas- constituye la recientemente reformulada metodología de *análisis de errores*. Estos estudios han cuestionado los anteriores planteamientos de la gramática contrastiva y han demostrado que la similitud de estructuras no sólo no facilita la adquisición de otras lenguas, sino que incluso -en algunas ocasiones- propicia el error, mientras que algunas de las estructuras aparentemente difíciles, por ser diferentes de las anteriormente conocidas, se interiorizan sin mayores dificultades. El análisis de errores, revisado a partir de las propuestas emergentes del estudio de interlengua, fue desarrollado en el campo de los estudios sobre la adquisición del español como lengua extranjera por Vázquez (1991, 1999), Santos Gargallo (1993) y Fernández (1997), seguidos por otros autores de similares estudios. Todos ellos ofrecen sus propios puntos de vista y diversas taxonomías de errores.

El conjunto de estas investigaciones pretende, en primer lugar, revisar y cuestionar la tradicional concepción de la noción de error en la enseñanza de segundas lenguas, y plantear otros enfoques del error junto con el estudio de los factores que lo condicionan, del grado de incidencia de cada uno de ellos en la interlengua del alumno y de su papel en el proceso de adquisición de una lengua extranjera.

Nos hemos propuesto aplicar este modelo de análisis de errores en el estudio de adquisición del español por parte de estudiantes hispanistas polacos y, por tanto, en él se apoya la metodología de nuestra investigación.

2.2. Conjunto de los estudios de esta índole realizados entre diferentes lenguas

Últimamente se han realizado numerosos estudios de esta índole entre diferentes lenguas. Sin embargo, son todavía escasos los trabajos de investigación dedicados a la adquisición del español como lengua extranjera por alumnos de diversas lenguas maternas. Sólo se ha empezado a completar este panorama gracias a ciertos estudios realizados en grupos de alumnos del idioma materno italiano, el inglés, el portugués, el chino, el serbo-croata, el alemán, entre otros. No obstante, hasta la fecha no se han analizado exhaustivamente los fenómenos que se producen en el ámbito de confluencia del español con el polaco, es decir, en el proceso de la adquisición de la lengua española por parte de alumnos polacos.

Todos estos estudios, aparte de brindar nuevas perspectivas y soluciones metodológicas en sus ámbitos específicos, es decir, en la enseñanza aplicada a las necesidades de diversos grupos de alumnos, contribuyen también, en conjunto, a la dilucidación del fenómeno general de la adquisición de segundas lenguas y a la revisión de las concepciones acerca de la importancia de los diferentes factores que la condicionan (entre otros, el papel de la lengua materna en el proceso de aprendizaje). Asimismo, los estudios aplicados al ámbito específico de la adquisición del español, permiten trazar conclusiones generales referidas a la misma (señalar errores generalizados entre grupos de alumnos de diversas lenguas maternas) y destacar particularidades propias de la interlengua de cada una de estos grupos. De ahí que nuestra investigación pretenda constituir una aportación válida al conjunto de investigaciones hasta ahora realizadas en este campo.

3. Metodología de la investigación

Para llevar a cabo estos estudios, se elaboran y realizan diversas pruebas con distintos grupos de alumnos, con el fin de confeccionar un corpus que permita efectuar análisis pertinentes. Se trata tanto de pruebas escritas -redacción libre, traducción y prueba objetiva (un test)- como, en nuestro caso, también de entrevistas orales grabadas. En la parte empírica del estudio se detectan, clasifican y describen los errores que aparecen en el material recogido. Es sabido que todos los alumnos cometen errores similares en ciertos niveles de enseñanza, pues los errores son bastante sistemáticos. De ahí que se proponga una tipología de los mismos.

Asimismo, aparte de las pruebas se realizan encuestas entre tanto los estudiantes como sus profesores con el fin de obtener información adicional que permita efectuar pertinentes análisis estadísticos.

4. Tipologías de errores

Frente a los excesos de tipologías meramente lingüísticas (en su mayor parte gramaticales) de los primeros análisis de errores, que se limitaban a distinguir entre los errores lexicales, morfológicos, sintácticos y fonéticos, se han propuesto otras categorías diferentes. Sin embargo, todavía no se ha llegado a un acuerdo para elaborar criterios homogéneos². Distintos autores se atienen a diferentes taxonomías referidas a diversos niveles. Estos niveles se constituyen por: las fuentes de los errores, diferenciando los mismos entre errores evolutivos (intralingüísticos) y errores interlinguales (interlingüísticos); sus tipos, como sustituciones, calcos y alteraciones; sus consecuencias comunicativas, plasmadas en errores que dificultan, distorsionan o impiden la comunicación; su aspecto pedagógico, que reconoce errores fosilizables y transitorios, colectivos e individuales; y, finalmente, su carácter lingüístico, que distingue errores léxicos, gramaticales, discursivos, gráficos.

De este modo, en dichas clasificaciones se toman en consideración los factores que condicionan la producción lingüística deficiente y se estudian aquellas estrategias que, empleadas por los alumnos, los llevan a cometer errores. Estas estrategias son la hipergeneralización, la analogía, la hipercorrección y, finalmente, la interferencia de las estructuras de la lengua mater-

² Cf. Bustos Gisbert (1999).

na. A continuación, se evalúa la frecuencia y la incidencia de diversos tipos de errores en la interlengua de los alumnos.

Junto con ello, en la descripción de la interlengua de los alumnos se presta atención a particularidades tales como la omisión de algunas estructuras y la insistencia en otras que, aún sin inducir a errores, constituyen estrategias de evasión de riesgo de cometer los mismos y, por consiguiente, se convierten también en parámetros de evaluación de la competencia comunicativa de los alumnos.

En nuestro estudio se atiende, consecuentemente, la especificidad de la transferencia entre español y polaco, tanto en su vertiente positiva, es decir, la facilitación de la adquisición de otra lengua, como en la negativa (la interferencia), que conduce a la fosilización de estructuras deficientes.

Cabe destacar que en nuestras clasificaciones de los ámbitos “problemáticos” entendemos la comunicación en sentido amplio, es decir, abarcando aspectos gramaticales, discursivos (pragmáticos), sociolingüísticos y estratégicos. En consecuencia, se toma en consideración tanto la comunicación verbal, oral y escrita, como el ámbito no verbal (gestos y otros signos culturales), poco estudiado este último en las investigaciones realizadas hasta el momento. Evaluamos, por consiguiente, la competencia global del estudiante, es decir, la capacidad de comunicación intercultural, situando la lengua en las coordenadas culturales y de comportamiento³.

5. Análisis cuantitativos y estadísticos

Por medio de análisis cuantitativos se calculan la densidad de los errores, es decir, el porcentaje de las estructuras deficientes en un texto, lo que permite evaluar, posteriormente, cuáles errores prevalecen. Estos análisis tienen unas aplicaciones didácticas obvias puesto que permiten atender de especial manera los ámbitos más propicios a distorsiones. Sin embargo, para los fines del estudio general, los análisis realizados en los grupos de alumnos de diferentes lenguas maternas y por distintos autores tienen poca operatividad, puesto que, como se ha comentado anteriormente, parten de distintas taxonomías. De ahí que nosotros pretendamos revisar todas estas posturas y atenernos a las más operativas y, al mismo tiempo, más vigentes, para poder participar en la dilucidación del fenómeno de la adquisición de segundas lenguas, a la que todos los estudios de esta índole podrán conjuntamen-

³ Cf. Council of Europe (2002).

te aportar sus hallazgos en cada uno de los ámbitos específicos. No obstante, aunque se produzcan algunos -si bien pocos- fenómenos comunes, cabe tener en cuenta que las metodologías generalizadas resultan bastante simplistas y arriesgadas en sus conclusiones, pues los mecanismos de adquisición de lenguas afines son diferentes de los de lenguas tipológicamente alejadas.

Los análisis cuantitativos permiten evaluar también cuáles estrategias utilizan los alumnos con mayor frecuencia. Efectivamente, demuestran que la interferencia de la lengua materna es una de las causas patentes, aunque no prevalecientes.

Asimismo, es de interés que todos estos parámetros varían también en relación con el tipo de actividad. Se evalúa la frecuencia de diferentes tipos de errores (aplicando tipología lingüística y socio-comunicativa) y los factores y estrategias que los determinan en diferentes tipos de ejercicios realizados por los alumnos. Por ejemplo, estudios de este tipo demuestran que la actividad más propicia a la aparición del error condicionado por la interferencia de la lengua materna es la traducción. Asimismo, se observa que en las traducciones se dan más errores léxicos que en las redacciones libres. Estos estudios ofrecen ciertas pautas para la adecuada selección de una actividad que propicie el desarrollo de la competencia que se pretende atender en un momento concreto. De ahí que también se pueda dar una nueva orientación a diversas actividades.

Los análisis estadísticos, por su parte, permiten valorar la incidencia de otros factores, sobre todo de carácter extralingüístico, como el conocimiento de otras lenguas y la medida en que, por un lado, facilitan la adquisición de otra, y por otro, la dificultan o el lugar y el centro de enseñanza.

6. Aplicaciones didácticas

Cabe resaltar que el objetivo de nuestro estudio consiste en indicar y proponer diversos enfoques didácticos a partir del análisis de errores planteado, que permitan orientar tanto métodos de enseñanza como materiales a las necesidades de nuestros alumnos.

Una de las propuestas actuales de tratamiento de los errores consiste en la consideración de los mismos como parámetros del progreso en el aprendizaje de los alumnos y como muestras de su capacidad de experimentación aun asumiendo el riesgo de equivocarse. En este sentido, es preciso diferenciar el error transitorio, fruto de dicha experimentación, del error fosilizado.

De ahí que se proponga no necesariamente corregir el primero para no inhibir dicha experimentación por parte del alumno -en que consiste el aprendizaje- y no intimidarlo, y aplicar ciertas estrategias didácticas -que resulten lo más eficaces y lo menos frustrantes posible para los alumnos- con objeto tanto de superar como de evitar los errores que tienden a fosilizarse.

Para ello, frente a la tradicional persecución del error seguida de su inmediata corrección, se propone plantear la pregunta acerca de si es preciso corregir todos los errores, y, cuando se diferencia entre ellos (transitorios, fosilizados o propicios a la fosilización), cuáles de ellos han de corregirse (atendiendo a una etapa concreta del aprendizaje), en qué momento (inmediata o posteriormente), de qué manera (si señalar su ubicación, su tipo, carácter o indicando directamente una forma adecuada) y por quién (el profesor, el alumno mismo o en parejas y grupos)⁴.

En conclusión, es patente que el análisis de errores brinda nuevos puntos de vista sobre la cuestión del tratamiento de error y de la adquisición de una lengua. Por ello, consideramos de interés seguir con este reto del hispanismo polaco que constituye nuestra aplicación de este modelo al ámbito del estudio de la adquisición del español por parte de alumnos universitarios polacos.

7. Conclusiones

Para los fines de esta investigación se realizan pruebas en el ámbito universitario y se tienen especialmente en consideración las necesidades de la enseñanza de la lengua española a nivel filológico. Por tanto, será una válida e importante aportación a la difusión de la lengua española en Polonia. Asimismo, las perspectivas que brinde este estudio tendrán aplicación en otros ámbitos en los que se pretende conseguir cierto bilingüismo, es decir, podrán ofrecer pautas para la escolarización y la enseñanza de español a los alumnos de procedencia polaca en el ámbito de una educación multicultural, cuestión cada vez más vigente a la vista de los crecientes contactos socio-culturales y económicos entre ambos países, y, en fin, la creciente movilidad de sus ciudadanos.

Asimismo, la confección de un repertorio de los errores más frecuentes y típicos de la interlengua de los hablantes nativos polacos, por un lado, y, por otro, de sus correspondientes formas correctas en la lengua meta -el

⁴ Cf. Long (1977) citado en Zyburt (1999: 96-97).

español- es, evidentemente, de interés y utilidad como herramienta para la rigurosa y acertada realización de traducciones.

Referencias bibliográficas

- Blanco Picado I.A.; Eminowicz, T. (eds.) (1996): *Europa del centro y del este y el mundo hispánico. Simposio Internacional de Hispanistas, Cracovia 26–28 de octubre de 1995*. Oficyna Wydawnicza Abrys, Kraków.
- Bustos Gisbert J.M. (1999): “Análisis de errores: problemas de tipologización”, en: Fernández González J. et al. (eds.): *Lingüística para el siglo XXI*, III Congreso de Lingüística General, Universidad de Salamanca, Salamanca, vol. I, págs. 303–313.
- Corder S.R. (1967): “The significance of learners’ errors”, *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5 (4), págs. 161–170.
- Corder S.R. (1981): *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press, Oxford.
- Council of Europe (2002): *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge University Press, Cambridge (trad. al español: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (2002), Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Instituto Cervantes; Grupo ANAYA, S.A.; http://cvc.cervantes.es/obref/marco/cvc_mer.pdf).
- Davies A., Cripser C; Howatt A. (eds.) (1984): *Interlanguage*. Edinburgh University Press, Edinburgh.
- Ellis R. (1974): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press, Oxford.
- Fernández S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa Grupo Didascalia S.A., Madrid.
- López Almodóvar I. (2002): “Algunas interferencias típicas “para” polacos en el aprendizaje del español”, en: Presa González F. et al. (eds.): *España y el Mundo Eslavo, relaciones culturales, literarias y lingüísticas*. GRAM Ediciones, Madrid.
- Martinell Gifre E. (ed.) (1999): *Acta Universitatis Wratislaviensis n° 2087, Estudios Hispánicos VII: Lenguas iberorrománicas y eslavas: estudios contrastivos*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław.
- Penadés Martínez I. (coord.) (1999): *Lingüística contrastiva y análisis de errores (español portugués y español chino)*. Edinumen, Madrid.
- Richards J.C. (ed.) (1974): *Error analysis. Perspectives on second language acquisition*. Longman, New York.

- Sánchez Iglesias J. (2004): Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE, [CD]. Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Santos Gargallo I. (1993): Análisis contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva, Síntesis. Madrid.
- Sawicki P. (2003, 2004): "Los vaivenes del hispanismo polaco (I): Inicios, desarrollo, expansión", *Mundo Eslavo*, 2, págs. 9–18; "Los vaivenes del hispanismo polaco (II): docencia universitaria, investigaciones, publicaciones", *Mundo Eslavo*, 3, págs. 11–34.
- Selinker L. (1972): "Interlanguage", *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (3), págs. 209–230.
- Selinker L. (1992): *Rediscovering Interlanguage*. Longman, London.
- Vázquez G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa Grupo Didascalia S.A., Madrid.
- Zybert J. (1999): *Errors in foreign language learning. The case of Polish learners of English*. Instytut Anglistyki UW, Warszawa.

Iria González Liaño
University of Maine
Orono, Maine, Estados Unidos

La enseñanza del español en Estados Unidos: Aproximaciones a una enseñanza integradora, partiendo de una variante lingüístico-cultural peninsular

Abstract

This paper describes the experience of teaching an intermediate Spanish course at the University of Maine in the United States. It analyzes those variations that were taken into account to set goals and materials according to the curricular contents for this course.

In applying a communicate approach, we describe the methodology implemented, which involved using a cultural and linguistic Peninsular variation, i.e. Spanish from Spain, with references to the other co-official languages (Basque, Catalan and Galician in particular).

The corpus, therefore, included exercises, readings, visual documents, graphics, as well as new-technology tools, such as the Internet. All these materials were carefully selected or created in order to guarantee a teaching method involving all necessary aspects for a second-language acquisition: linguistic knowledge and cultural aspects, through the practice of the four basic skills: reading, writing, speaking and listening.

The results gathered showed a highly positive reception towards the Spanish language and culture, particularly the Peninsular variation and its diverse regional co-official languages, to which the majority of the students had no previous exposure.

Keywords

Teaching and Learning Strategies – Communicative Approach – Peninsular Spanish – Regional Variations of Spanish Language – Cultural Aspects – Syllabus Design

1. Relevancia de la enseñanza del español en Estados Unidos

En los últimos años el español ha pasado de ser considerada una lengua minoritaria, hablada, no obstante, por 350 millones de personas en todo el mundo (según fuentes del Instituto Cervantes, en su estudio demográfico de la lengua española publicado en el año 1998), a entrar en el ranking de las lenguas más importantes, y por lo tanto más estudiadas. El despegue económico de muchos de los países de habla hispana, unido a los fenómenos migratorios de sus habitantes hacia países más prósperos, han propiciado la relevancia de este idioma en las esferas internacionales, desbancando incluso a otros idiomas que gozaban de gran estatus, como el francés o el alemán.

Aprender la lengua española se ha convertido, pues, en un objetivo prioritario para miles de personas, que ven en ella no sólo la posibilidad de comunicarse con los nativos de los países de habla hispana (ya sea en su propio territorio o en el extranjero), sino como el acceso a un mercado de gran potencial económico que está todavía sin explotar.

En el caso de los Estados Unidos, contamos con el factor añadido de la inmigración, que arrastra hacia el norte a millones de hispanos, en busca de nuevas oportunidades laborales. Según datos del censo elaborado por el Gobierno de EE.UU. en 2004, los hispanos son la minoría más grande del país, representando un porcentaje del 14,1% de la población total, es decir, 41,3 millones de personas, y se espera una proyección de 102,6 millones para el año 2050.

Así pues, con la creación de programas de español en las Universidades, así como el papel que desempeñan el instituto Cervantes y otras instituciones culturales similares, el aprendizaje del español en un contexto académico es accesible para todos aquellos que lo deseen o lo necesiten, por razones económicas, laborales, familiares o simplemente intelectuales.

Sin embargo, y pese a esta expansión del español, las distintas variantes lingüísticas y culturales de la lengua son desconocidas por la mayoría de los habitantes de Estados Unidos, por motivos puramente geográficos y sociológicos. De ahí la importancia de incorporar otras variedades del español al ámbito académico. De esta manera, los estudiantes universitarios tendrán

un conocimiento integral sobre las distintas realidades de los países de habla hispana.

2. Proyecto de programación del curso de español en base a los contenidos curriculares

Partiendo de la experiencia como lectora en la Universidad de Maine (EE.UU.) durante el curso 2005-2006, pasaré a describir el proyecto llevado a cabo para adaptar la programación del curso en base a los aspectos curriculares, manteniendo un enfoque primordialmente comunicativo, de acuerdo con las directrices del Departamento de Lenguas Modernas y Clásicas, pero sin olvidar el componente lingüístico y cultural de los países de habla hispana.

Cabe destacar que el planteamiento de los contenidos del curso fue flexible, lo cual permitió la adaptación de diversos proyectos e ideas a los gustos y necesidades de los estudiantes, atendiendo a sus estudios y preferencias. Puesto que muchos de ellos combinaban el español (su segunda especialidad) con otra carrera universitaria (su primera especialidad) y ésta consistía, en la mayor parte de los casos, en estudios empresariales, de relaciones internacionales, de turismo, de enfermería, de biología, etc, consideré adecuado proporcionar una enseñanza práctica, actual y exhaustiva del español, haciendo hincapié en las destrezas comunicativas (comprensión oral y escrita, expresión oral y escrita) con referencias culturales propias de la variante peninsular.

La clase elegida para la puesta en práctica de este planteamiento fue ESPAÑOL 203, que en el sistema educativo americano se corresponde con un nivel intermedio, con lo que los estudiantes ya contaban con una base de la lengua (estudiada en los cursos ESPAÑOL 101 y ESPAÑOL 102). El reducido número de alumnos por clase (quince aproximadamente) les permitía trabajar individualmente o en grupos y ser evaluados de manera más personalizada. Pese a que la clase se reunía únicamente dos veces por semana, con una duración de 50 minutos por cada sesión, esto es, una carga lectiva de 3 créditos, el trabajo de los estudiantes fuera de este horario completaba su aprendizaje continuo.

3. Metodología y corpus

La metodología empleada respondía a la necesidad de incorporar el español como lengua activa, de comunicación, pero también de trabajo. Enfatizamos, pues, las cuatro destrezas básicas más el aspecto cultural, en detrimento de la gramática, que venía incorporada en la expresión oral y escrita. Lo interesante fue, entonces, exponer a los alumnos a una nueva realidad, la española, y también la gallega, con la que no estaban tan familiarizados, recalcando la importancia del español no sólo como una nueva lengua sino también como una cultura, una nueva percepción de una manera de pensar, de vivir y de ser, muy diferente de los referentes con los que contaban, materializados mayoritariamente en la variante mexicana, por razones geográficas y sociopolíticas.

Con este objetivo, elaboré aquellos materiales que pudieran ser más interesantes, acordes con los gustos de los alumnos (cine, música, la universidad, etc) y relevantes para explicar los contenidos gramaticales y culturales de dicho nivel académico.

Así pues, creé un corpus integrado por 9 elementos que pudieran dar cabida a la gran diversidad de contenidos, presentados de manera amena e integradora, teniendo siempre en mente su finalidad didáctica.

Dicho corpus constaba de:

1. Ejercicios escritos “tradicionales”
2. Herramientas de las nuevas tecnologías
3. Presentaciones orales
4. Documentos en Powerpoint
5. Composiciones escritas
6. Mini-conferencias
7. Juegos
8. Ejercicios de escucha.
9. Plataforma *online* universitaria (*First class*)

A continuación describiré cada uno de los apartados pormenorizadamente, en atención a su estructura y su finalidad, con la inclusión de varios ejemplos.

3.1. Ejercicios escritos *tradicionales*

Se planificó una gran variedad de ejercicios escritos con el fin de que el estudiante mejorara su expresión escrita (y por ende su comprensión escri-

ta). No obstante, incluían rasgos culturales que profundizaban en la adquisición de conocimientos relativos a la idiosincrasia española y sus variantes regionales.

A modo de ejemplo, podemos mencionar ejercicios gramaticales (en clase y en los exámenes) partiendo de biografías de personajes famosos de la realidad española: Salvador de Madariaga, Rosalía de Castro, Federico García Lorca, Antonio Machado, etc.

Un ejemplo de estos ejercicios es el siguiente:

Completa la biografía de la famosa escritora gallega Rosalía de Castro, usando los verbos entre paréntesis en el tiempo verbal correcto:

Rosalía de Castro _____ (nacer) el 24 de febrero de 1837 en Galicia, hija de padre desconocido. Cuando _____ (ser) pequeña _____ (vivir) en Santiago donde _____ (estudiar) francés, dibujo y música. Cuando _____ (tener) 20 años, _____ (escribir) su primer libro, *La flor*. El 10 de octubre de 1858 _____ (casarse) con el periodista Manuel Martínez Murguía que _____ (ser) el padre de sus seis hijos. La familia _____ (vivir) en varias ciudades españolas. Rosalía _____ (dedicarse) a escribir poesías y novelas, en las que _____ (describir) el paisaje de Galicia y los problemas de los gallegos y _____ (criticar) el machismo de la sociedad del siglo XIX.

Rosalía de Castro _____ (morir) en Padrón, el 15 de julio de 1885 cuando _____ (tener) 48 años de edad. Actualmente, Rosalía _____ (ser) la escritora más famosa de la literatura gallega, pero también de la literatura española y quizás en el futuro _____ (tener) éxito en la literatura universal. Cada 17 de mayo en Galicia _____ (celebrarse) el Día de las Letras Gallegas, en memoria de Rosalía. (1)

También realizamos ejercicios sobre siglas empleadas en contextos españoles:

IVA (Impuesto sobre el Valor Añadido), DNI (Documento Nacional de Identidad), Renfe (Red Nacional de Ferrocarriles Españoles), RAE (Real Academia Española), ONG (Organización no gubernamental), RTVE (Radio Televisión Española), PIB (Producto Interior Bruto), OVNI (objeto volador no identificado), SIDA (Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida), etc. (2)

Asimismo, hicimos lecturas de textos que proporcionaban información explicativa sobre la cultura gallega, española o hispana, como por ejemplo,

lecturas sobre tradiciones y costumbres así como textos sobre patronimia o etimología. De esta forma, los estudiantes adquirirían no sólo vocabulario sino también nociones culturales.

3.2. Herramientas de las nuevas tecnologías

Con la revolución tecnológica de los últimos años, internet se ha convertido en una herramienta indispensable para nuestra vida, pero también para el aprendizaje de una lengua extranjera. Así, sacamos partido de todas las múltiples posibilidades que ofrece la red para profundizar en la adquisición de competencias lingüísticas del español. Internet sirve, pues, de apoyo al material de clase, en la medida en que es fuente de documentación (buscadores, periódicos y enciclopedias electrónicas, bases de datos...), de consulta (diccionarios *online*, foros...), de aprendizaje (páginas web de ejercicios en español, material pedagógico...) y de entretenimiento (juegos multimedia, películas, chats en español...).

Como es de suponer, el uso de dichas herramientas tuvo una gran aceptación entre los estudiantes, pues relacionaban los contenidos vistos en clase con la realidad exterior, en constante actualización. Por esta misma razón, fomentamos el uso de las nuevas tecnologías tanto en clase (en la medida en que los estudiantes trabajaran con su ordenador portátil en el aula, ya que ésta contaba con acceso a internet *wireless*) como en casa, a modo de complemento pedagógico.

De entre estas herramientas, subrayaría el uso de páginas web dedicadas a la didáctica del español y su cultura, que permitían el auto-aprendizaje de la lengua, mediante explicaciones gramaticales con sus correspondientes ejercicios y la posibilidad de la auto-corrección, y en algunos casos, incluso la opción de mandar los resultados al profesor. Por citar algunos ejemplos, mencionaré los siguientes sitios web, recomendables desde el punto de vista académico, pues la mayoría de ellos han sido confeccionados por los distintos Departamentos de Español de universidades principalmente americanas:

<http://www.mansioningles.com/Vocabulario.htm>
<http://spanish.about.com/cs/vocabulary/a/obviouswrong.htm>
<http://www.eldigoras.com/eldyele/07gramatica.htm>
<http://www.bowdoin.edu/~eyepes/gramex.htm>
<http://www.studyspanish.com/lessons/subpro.htm>
<http://www.willamette.edu/~bortega/Ejercicios/>
<http://www.indiana.edu/~call/ejercicios.html>

<http://www.colby.edu/~bknelson/exercises/sanfermin/viva.html>
<http://cvc.cervantes.es/aula/pasatiempos/> (3)

Muchos de estos sitios web ofrecen ejercicios de comprensión auditiva o la posibilidad de escuchar la pronunciación de las palabras, convirtiéndose, pues, en una manera divertida y amena de seguir practicando el idioma extranjero de forma autónoma.

La última página web, “Pasatiempos de Rayuela”, es una iniciativa creada por el Instituto Cervantes y consiste en una serie de actividades didácticas interactivas, divididas en función del tipo de interacción o el contenido didáctico. Así, en el primer apartado encontramos cerca de quinientos juegos y pasatiempos, crucigramas, adivinanzas, sopas de letras, etc, clasificadas de acuerdo con cuatro niveles (inicial, intermedio, avanzado y superior). La segunda opción se subdivide en ejercicios de contenido funcional, gramatical, léxico y sociocultural, para cada uno de los cuatro niveles mencionados.

No obstante, las herramientas utilizadas para este curso de español abarcaban también blogs en lengua española, foros de consulta o de intereses comunes, chats con gente nativa, consulta de los sitios web de los medios de comunicación más relevantes, así como el correo electrónico, y por último, videos musicales o *clips* culturales (anuncios, chistes, etc).

3.3. Presentaciones orales

De manera periódica, se planificaron presentaciones orales para que los estudiantes expusieran los conocimientos adquiridos a lo largo del curso. Estas exposiciones fomentaban la práctica de las destrezas expresivas, al tener que proporcionar información previamente seleccionada, y también comprensivas, pues se exponían a las preguntas de sus compañeros sobre la temática expuesta. Para ello, ponían en práctica técnicas de comunicación necesarias para su nivel, como el uso de paráfrasis, sinónimos, antónimos, o ejemplos, pero también se ayudaban de material de apoyo (libros, fotocopias, fotografías, etc) y, en menor medida, del lenguaje no verbal. Estas presentaciones colectivas, a partir del trabajo individual de documentación y creación, daban a los estudiantes la posibilidad de investigar sobre un tema cultural que les interesara y motivara y eso se traducía en creatividad y diversión. A modo de ejemplo, citaré los *role-plays*, en los que los estudiantes se metían en la piel de un personaje famoso de la cultura hispana (cantan-

tes, artistas, etc), o charlaban sobre las vacaciones pasadas en un país de habla hispana (comentando lo que habían visitado, comido, comprado, etc) así como situaciones de la vida real (en el restaurante, en el hotel, etc).

3.4. Documentos en Powerpoint

Con el fin de mostrar aquellos aspectos culturales enraizados en las costumbres populares de España, pero también de Galicia, elaboré unos documentos en formato de Powerpoint, de alto componente visual, para mostrar a los estudiantes la forma de vida y las tradiciones o los elementos geográficos, históricos o artísticos que caracterizan nuestra civilización. Ejemplo de ello son documentos que mostraban ciudades españolas relevantes, platos de comida tradicionales, imágenes de la Semana Santa, del *Antroido* en Galicia, etc. Con ello, los estudiantes adquirirían nociones culturales y comprendían mejor el nuevo vocabulario asociado a las imágenes.

3.5. Composiciones escritas

La finalidad de las composiciones escritas fue la de practicar la gramática y el vocabulario por medio del refuerzo de las técnicas de redacción y para mejorar la capacidad expresiva del alumno. Pese a todo, surgían problemas sintácticos y léxicos, en especial los denominados falsos cognados o falsos amigos (*constipated* > constipado > estreñido) y el fenómeno del solapamiento de la lengua inglesa y la española, conocido como *Spanglish* (*vacuum the carpet* > vacunar la alfombra > pasar el aspirador).

Cabe recalcar el hecho de que procuramos cubrir una gran variedad temática de diversos tipos textuales en las composiciones, con el objetivo de que los estudiantes aprendieran la disposición textual y el vocabulario específico relacionado con dichas áreas de su interés. Así pues, los estudiantes redactaron ensayos, noticias de prensa, cuentos, cartas comerciales, campañas publicitarias, horóscopos, recetas de cocina, poesías, etc.

3.6. Mini-conferencias

De forma esporádica, organizamos conferencias en las que se analizaba en detalle un tema de actualidad o de interés general. Normalmente aprovechábamos la visita de un experto o comentábamos una noticia de repercusiones nacionales, dando la oportunidad a los estudiantes de reflexionar sobre el tema en cuestión, sus pros y sus contras. Éste fue el caso de un de-

bate político sobre la incidencia de la inmigración en EE.UU. (en gran parte de procedencia hispana) o de la oficialidad del idioma español en dicho país. Otra sesión fue íntegramente dedicada a mostrar la cultura de España y de Galicia (arte, música, lenguas co-oficiales, geografía, tradiciones, religión, etc).

3.7. Juegos

En la clase de español, los juegos constituyen el factor lúdico del aprendizaje de la lengua extranjera y resultan muy efectivos a la hora de practicar las destrezas comunicativas de manera creativa. Con esta meta en mente, creamos diversos juegos, de sencillas instrucciones y adaptables a nuestros intereses, a saber: *el ahorcado* (averiguar una palabra descifrando las vocales y consonantes), crucigramas, *el personaje famoso* (adivinar un personaje famoso de origen hispano pensado por un alumno que sólo contesta sí o no a las preguntas de los demás alumnos de la clase), chistes, *el detective* y *el asesino* (role-play de un detective que hace preguntas a los presentes para descubrir al asesino), el juego del tabú (definir una palabra sin usar otras directamente relacionadas con ella), el juego del condicional (comparar un personaje famoso con varias categorías léxicas usando el condicional) o el ABC, que consiste en rellenar un cuadro de categorías léxicas con una vocal o consonante dada.

Ejemplos de estos juegos son:

Piensa en un personaje famoso. Descríbelo comparándolo con estas categorías:

-Si fuera (imperfecto de subjuntivo del verbo SER- if s/he was) una ciudad, sería

-Si fuera un animal, sería

-Si fuera una flor, sería

-Si fuera una comida, sería

-Si fuera una canción, sería.....

-Si fuera un color, sería

-Si fuera una película, sería

-Si fuera un número, sería

-Si fuera un libro, sería

-Si fuera un mes, sería

Luego la clase tiene que adivinar el personaje famoso. (4)

O el ABC:

Letra	Profesión	Animal	Parte del cuerpo	País	Ropa	Comida	Puntos
A	Actor	Araña	Abdomen	Austria	Abrigo	Ajo	60

3.8. Ejercicios de escucha

Estos ejercicios, que incidían en la comprensión auditiva, fueron seleccionados bien de manuales de español (para reforzar algún rasgo gramatical o léxico en concreto), bien del corpus de canciones del mundo hispano, en concreto, del ámbito español y con especial atención a los cantautores, pues en sus letras se reflejan temas controvertidos del mundo actual. A modo de ejemplo, analizamos temas sociales como la anorexia (*Cuerpo*, de Pedro Guerra) o histórico-políticos (*Papá cuéntame otra vez*, de Ismael Serrano).

Asimismo, proyectamos películas enraizadas en la cultura española que tocaran estos temas transversales, como el tratamiento de la eutanasia en *Mar Adentro*, del director Alejandro Amenábar y ambientada en Galicia, o la historia política en *La lengua de las mariposas*, basada en la novela del gallego Manuel Rivas.

3.9. Plataforma online universitaria (*First Class*)

Las actividades de clase se completaron con el uso de una plataforma *online*, llamada *First Class*, propia de la Universidad de Maine, que albergaba tanto el correo electrónico de la universidad para estudiantes y profesores como archivos de cada clase y organización universitaria. Por lo tanto, se creó un archivo para el curso de ESPAÑOL 203 en el que se almacenaban todos los contenidos de dicho curso (el programa, el calendario, las tareas de clase, los documentos de Powerpoint, etc). Por su parte, los estudiantes participaban de forma activa, creando debates, aportando sugerencias, anunciando eventos y contribuyendo con enlaces de interés relacionados con el aprendizaje de la lengua española y su cultura.

Este método no sólo agilizaba la comunicación profesor-alumno, sino que permitía controlar la participación y el rendimiento del alumnado de una manera rápida y exclusiva.

4. Actividades Complementarias

Fuera de las aulas, los estudiantes podían seguir practicando la lengua extranjera en las diversas organizaciones y actividades universitarias. Para ello contaban con un Club de Español (dirigido por el estudiantado), una mesa de Español (dirigida por el profesorado), la revista universitaria LINGUA (que publicaba una selección de las mejores composiciones de los estudiantes en lengua extranjera), los *Foreign Language Awards* (premios al mejor estudiante de cada sección de lengua extranjera), actividades culturales como *Culturfest* (el Día de celebración de las culturas), *Latino Heritage Festival* (el Festival de la Herencia Latina), la degustación de productos de países hispanos, etc.

Por último, también se beneficiaban de mi residencia en el campus, por lo que dentro y fuera del aula practicaban el español conmigo, reforzando así la utilidad de la lengua en contextos situacionales reales.

5. Resultados y valoración de la experiencia

Los resultados obtenidos de aplicar este corpus de actividades al curso de español intermedio 203 fueron altamente positivos, pese a una primera etapa de dificultades y de rechazo, debido en parte a la ausencia de contacto previo con el vocabulario, fonética y cultura del español de España, así como al desconocimiento de la existencia de lenguas regionales co-oficiales.

Así pues, los estudiantes manifestaron su dificultad inicial con la sintaxis pero también con la complejidad cultural de la realidad española.

Sin embargo, a la finalización del curso, aprendieron términos de las otras variantes de la lengua española, en concreto la peninsular, que llegaron a considerar “correctos” y que fueron incorporando a su vocabulario y a su expresión fonética (por ejemplo, el sonido [θ] representado por la letra Z o C + e, i).

Esto reveló, por tanto, un gran interés por profundizar en la cultura española y/o gallega, que se extendió al auto-aprendizaje y al aprendizaje continuado (muchos de los estudiantes solicitaron becas de verano para las universidades de Santiago de Compostela, Salamanca, Granada, Barcelona, País Vasco, etc).

Como conclusión, podemos afirmar que mediante la metodología utilizada, se fomentó el estudio de la lengua a través de sus elementos culturales

y se incidió en el enfoque comunicativo del uso del español en situaciones reales, proporcionando resultados muy positivos de recepción y aplicación por parte del alumnado.

Referencias bibliográficas

Moreno Fernández F., Otero J. (1998): *Demografía de la lengua española. El español en el mundo*. Instituto Cervantes. Madrid, Arcos.

Rusch D. et al. (2005): *Fuentes. Conversación y Gramática*. Boston, Houghton Mifflin.

US Census Bureau (2004): *Population Estimates*. USA <http://www.census.gov/popes/estimates.php> (15-11-06).

Letra	Profesión	Animal	Parte del cuerpo	País	Ropa	Comida	Puntos
A	Actor	Araña	Abdomen	Austria	Abrigo	Ajo	60

(Tabla para insertar al final de apartado 3.7 **Juegos**, página 10)

Wojciech Krawczyk
Universidad de Varsovia
Varsovia, Polonia

La formación de la actitud de ser abierto a otras culturas en la clase de lengua extranjera en Polonia¹

Abstract

The article is an attempt at developing and specifying the proposals presented in the *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* in the field of intercultural training, with particular reference to the idea of plurilingualism. The central hypothesis is that the intercultural education should be implemented by means of forming the attitude – which we propose to label the attitude of cultural openness – and that the teaching of cultural facts facilitates the knowledge necessary for the development of such an attitude. After delineating the theory behind the principal terms, the article proceeds to present the model of intercultural training and then a brief report on the research carried out in the French philology department at the Adam Mickiewicz University in Poznań where the model was put in practice. The research led to a number of conclusions among which most noteworthy seems the one regarding the relationship between the cognitive and affective components of the attitude of cultural openness.

Keywords

Intercultural training – Attitude of cultural openness – Cognitive plane – Cultural awareness

¹ El trabajo presentado fue realizado como parte de la investigación doctoral en la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań, Polonia.

1. Introducción

Pocos sostendrían que hoy en día la problemática de la educación intercultural no está de moda. Aún menos disenterían de que la moda no esté bien motivada en vista de la integración actual de las naciones, culturas y economías europeas. El propósito de este artículo es ofrecer un breve relato sobre una nueva propuesta que concierne al desarrollo de la actitud de ser abierto a otras culturas en las clases de lengua extranjera impartidas en el país natal del aprendiz, Polonia en este caso. Se supone que durante los cursos de lenguas extranjeras en Polonia la mayoría de los estudiantes tienen poco contacto con los hablantes nativos de la lengua que aprenden. Aunque ahora los aprendices puedan tener algunas oportunidades de relacionarse con los hablantes nativos durante programas de intercambio o viajes de estudios, una gran parte de su instrucción se realiza en el aula o en casa. Si bien la educación lingüística así impartida está algo aislada de los contextos de la vida real², los conocimientos y destrezas así adquiridos se usarán en las relaciones auténticas, que rara vez pueden practicarse en el aula, planteando al hablante no nativo retos nuevos tales como la imprevisibilidad de las reacciones del interlocutor que sigue principios lingüísticos y pragmáticos diferentes de los utilizados por el estudiante. Por consiguiente, lo que éste necesitará, además del *saber qué* y el *saber cómo*, es una actitud constructiva hacia lo diferente y desconocido que será el interlocutor a quien el polaco va a encontrar cada vez más frecuentemente en la Europa unida y sin fronteras.

2. Premisas principales

La importancia de la comunicación intercultural ha sido bien subrayada por el Consejo de Europa en el documento –casi clásico ya– titulado *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (a continuación llamado el “Marco”) en que la necesidad de la educación intercultural está claramente expresada. Más adelante intentaré analizar uno de los componentes que el Marco incluye en la competencia existencial o *saber ser*, es decir la actitud de “apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas, y el interés que [los alumnos] muestran hacia ello” (C o n s e j o d e E u r o p a, 2002: 103). Siguiendo el trabajo de los autores del Marco acepto el concepto de la

² De la falta de autenticidad en la interacción en el aula escribió p.ej. Prokop (2002: 164).

competencia intercultural basada en el plurilingüismo que se opone a multilingüismo. Por tanto, otro supuesto principal será que la competencia intercultural no está atada a una u otra lengua concreta, sino forma un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que funcionan en todos los idiomas utilizados por el hablante.

[...] el enfoque plurilingüe enfatiza el hecho de que conforme se expande la experiencia lingüística de un individuo en los entornos culturales de una lengua [...], el individuo no guarda estas lenguas y culturas en compartimentos mentales estrictamente separados, sino que desarrolla una competencia comunicativa a la que contribuyen todos los conocimientos y las experiencias lingüísticas y en la que las lenguas se relacionan entre sí e interactúan. (Consejo de Europa, 2002: 4)

Entre las premisas más fundamentales admitidas en este estudio habrá que exponer las siguientes:

1. - La didáctica de lenguas extranjeras debe favorecer el desarrollo de actitudes, conocimientos y destrezas que faciliten el pensamiento y actuación independiente del alumno y mejoren su cooperación con otros, **manteniendo al mismo tiempo su identidad cultural y la diversidad cultural.**
2. - El moldeado de actitudes debe contar como uno de los objetivos principales de la educación lingüístico-cultural.
3. - Estas actitudes deben caracterizarse por:
 - Apertura hacia nuevas experiencias, otras personas, ideas, pueblos, sociedades y culturas [...].
 - Voluntad de relativizar la propia perspectiva cultural y el propio sistema de valores culturales.
 - Voluntad y capacidad de distanciarse de las actitudes convencionales en cuanto a la diferencia cultural. (Consejo de Europa, 2002: 103)

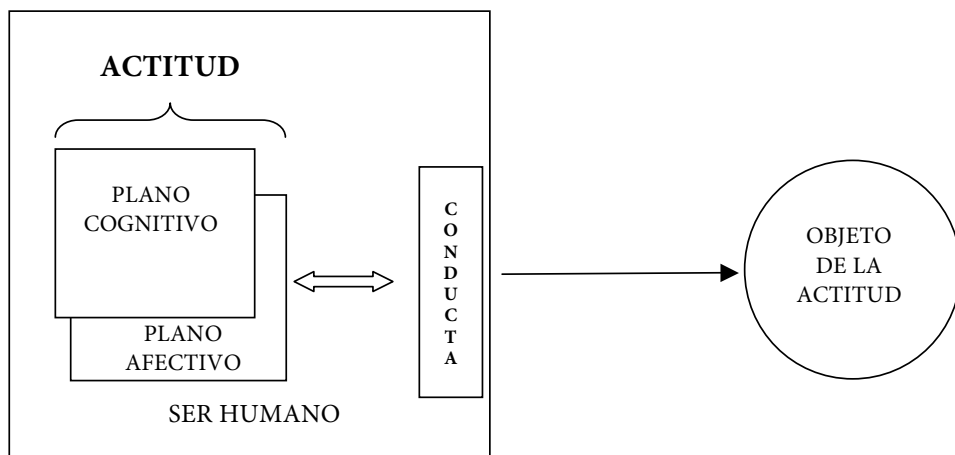
3. Actitud de ser abierto a otras culturas

Parece que la actitud de ser abierto a otras culturas que propongo en este trabajo podría incorporar en una estructura coherente y compacta todas las características arriba mencionadas. La calificación de esta estructura como una actitud –en vez de p.ej. competencia, rasgo o destreza– viene motivada por el carácter tanto cognitivo como afectivo de la apertura a lo diferen-

te y desconocido. Además, es ella una predisposición relativamente estable y de ahí que concuerde con el fenómeno llamado actitud.

La estructura de actitud que acepto seguirá la propuesta de Soborski (1987) que sostiene que la actitud es una estructura compuesta de dos partes (cognitiva y afectiva), también llamadas planos, en cuanto que la conducta es más bien el resultado de la actitud pero no forma su parte (Gráfico 1). La diferenciación entre la actitud y la conducta, y su tratamiento como dos elementos separados es importante porque el modelo de desarrollo de la actitud de ser abierto a otras culturas que formulo a continuación, supone que este tipo de actitud podrá favorecerse a través de la influencia primero en el plano cognitivo y segundo en el afectivo. En cambio, la conducta se tratará –hasta cierto grado y según el contexto en que se encuentre el individuo, tomando en cuenta también sus rasgos personales– como el producto de la actitud, dirigido por ésta. Cuando la actitud es equilibrada (fuerte), la conducta coincidirá con ella; en el caso contrario, será la conducta el factor influyente en la actitud.

Gráfico 1. Actitud según Soborski (1987: 18)



La actitud será entonces una categoría psicológica abstracta e hipotética que consta del factor cognitivo y del factor afectivo. El primero corresponde con los conocimientos, tanto declarativo (el saber qué) como de procedimiento (el saber cómo), cuya coexistencia y operación simultánea lleva a la formulación de convicciones, opiniones y conjeturas. Consecuentemente, el factor cognitivo forma base para el factor afectivo. Este tipo de relación re-

sulta de suponer que sería improbable cualquier emoción dirigida al objeto, sea físico o no, de cuya existencia uno no posee ningún conocimiento.

Las propiedades principales (llamadas también las dimensiones principales) de la actitud que utilizo para construir la definición de la actitud de ser abierto a otras culturas son las siguientes:

1. - **objeto:** la actitud se dirige a un fenómeno, objeto o persona; pues parece imposible una actitud que quede “en el aire” sin ningún objeto al que dirigirse;
2. - **dirección:** evaluación, positiva o negativa, del objeto de la actitud según su valor cognitivo y afectivo;
3. - **fuerza:** intensidad de la evaluación *in plus* o *in minus* del objeto de la actitud en el plano cognitivo y afectivo.

Conforme a estas dimensiones, distingo tres tipos básicos de actitudes interculturales cuya propiedad común es el mismo objeto: acontecimientos, personas, objetos y experiencias propias relacionados con el contacto intercultural. Al considerar la dirección y fuerza de los dos planos de la actitud cuento con la actitud **xenófoba**, **de ser abierto a otras culturas**, y **de fascinación por lo extraño**.

Cuando tanto en el plano intelectual (cognitivo) como en el emocional (afectivo) la actitud tiene la dirección positiva y la fuerza llega al punto medio entre el cero y el extremo positivo, podemos hablar de la actitud de ser abierto a otras culturas. Si el componente cognitivo se aproxima a cero y el componente afectivo tiene valor negativo, la actitud será más o menos, dependiendo de la fuerza de la tendencia negativa, xenófoba. La última variante es el componente afectivo dirigido fuertemente hacia el extremo positivo con el componente cognitivo dirigido de la misma manera pero ya no tan fuerte. Entonces, la actitud será de fascinación por lo extraño (Gráficos 2-4).

Gráfico 2. Actitud de ser abierto a otras culturas

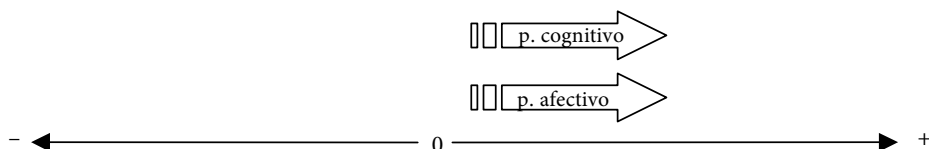


Gráfico 3. Actitud xenófoba

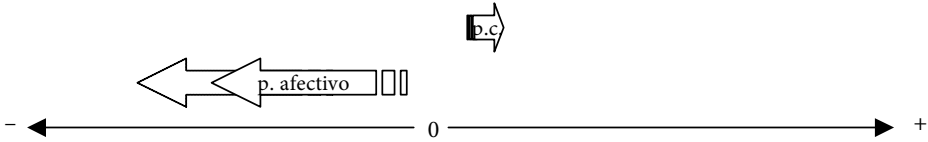
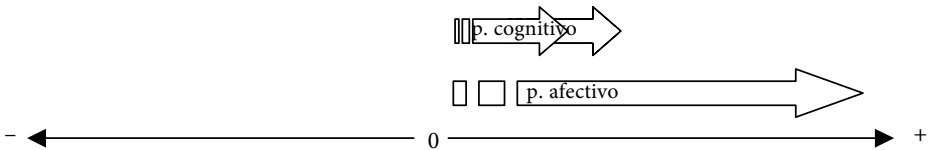


Gráfico 4. Actitud de fascinación por lo extraño

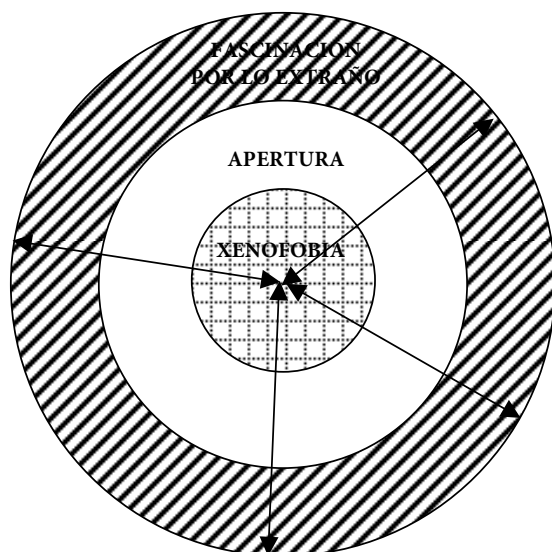


Cada una de las tres actitudes interculturales describe la **disposición interiorizada de la persona frente al papel del representante de la cultura dada realizado por dicha persona o por otras personas**. Esta definición de la actitud cultural encaja en la estructura bicomponential de la actitud que acepté al principio, porque trata de la disposición interiorizada (entonces interna y no conductista) de la persona (uniendo el componente cognitivo y el afectivo) frente al papel del representante de la cultura (que es el objeto de la actitud en cuestión).

Para caracterizar los tres tipos de actitudes interculturales más detenidamente me aprovecho de la propuesta de *Stephan y Stephan* (2002) y defino las siguientes dimensiones secundarias de dichas actitudes: etnocentrismo, apego a estereotipos, prejuicio cognitivo, identidad social, relaciones internacionales, etnocentrismo del consumidor y apertura a lo extraño. Cada una de las actitudes interculturales se caracteriza por estas dimensiones secundarias y según su fuerza, la actitud se acerca al extremo xenófobo o al de la fascinación por lo extraño. En el gráfico 5 las dimensiones secundarias (representadas por las flechas) se extienden de forma continua entre los dos estados extremos. El anillo central representa el estado óptimo en que la persona posee conocimientos, destrezas y actitud afectiva suficientemente equilibrados para funcionar con éxito como representante de su cultura nativa en los contactos con representantes de otras culturas, sin caer en las reacciones hostiles o caracterizadas por una fascinación inexplicable y tal vez

embarazosa para los interlocutores. La desviación de las dimensiones hacia cualquier extremo tiene como resultado el acercamiento de la actitud a la xenofobia o la fascinación por lo extraño. Salvo la apertura a lo extraño, en el caso de todas las dimensiones su intensificación (reforzamiento) significará el acercamiento al centro del diagrama, es decir a la xenofobia, mientras que su atenuación tendrá como resultado la aproximación al borde externo, hacia la fascinación por lo extraño.

Gráfico 5. Relaciones entre los tipos de actitudes interculturales



Conviene recalcar que es solamente un modelo teórico y abstracto cuyo objetivo es representar la manera en que asumo cómo funciona la actitud intercultural como tal. Según este modelo podemos hablar de xenofobia o fascinación por lo extraño más o menos intensa, o de apertura a las diferentes culturas. En la vida real, las situaciones extremas en que todas las dimensiones adquieran valores máximos serán bastante infrecuentes, aunque no imposibles. Pese a que todas las dimensiones formen un conjunto, cada una de ellas es suficientemente independiente de otras como para diferenciarse de las demás. La actitud que toma el hablante frente a las diferencias culturales y posibles conflictos que éstas originen es una combinación de todas las dimensiones mencionadas, según su intensidad.

El término clave del presente trabajo se definirá de la manera siguiente: **la actitud de ser abierto a otras culturas es una hipotética categoría psi-**

cológica que no posee el *designatum* físico³. Se compone de dos planos: cognitivo y afectivo. Determina la disposición interiorizada de la persona frente a acontecimientos, personas, objetos y experiencias propias relacionados con los contactos interculturales valorizados por la misma persona. Posee todas las características de la actitud como tal, más unos rasgos específicos cuya intensidad puede oscilar entre dos estados opuestos: **xenofobia y fascinación por lo extraño**. En el modelo comentado antes, el estado ideal es la actitud de ser abierto que puede producirse cuando todas las dimensiones mantengan su intensidad (fuerza) al nivel medio. Este tipo de actitud le permite al hablante sostener su propia identidad cultural que reafirma el proceso educativo en que éste ha participado durante los años de formación, evitando los estados extremos (de xenofobia o fascinación) y así poniendo en práctica la idea del plurilingüismo propugnada en el Marco. La apertura intercultural facilitará el proceso de dominio de conocimientos y destrezas que ayudan en el desarrollo de la competencia intercultural porque la persona abierta estará dispuesta a encontrarse con los representantes de otros grupos culturales y a profundizar en las relaciones con ellos.

4. Relación entre el plano cognitivo y afectivo

Antes de pasar a la propuesta de modelo de educación intercultural cabe aclarar la relación entre el plano cognitivo y afectivo de la actitud intercultural. Hay una relación de retroacoplamiento entre los dos, pero ya he comentado que desde el punto de vista temporal el conocimiento debe preceder a la reacción afectiva porque resultaría imposible guardar cualquier sentimiento hacia la cosa que no exista en el mundo (físico o imaginado) de la persona. De modo que el proceso de conocimiento se divide entre la **familiarización** que es el primer contacto con el objeto y no equivale a hacerse consciente la persona del mismo, pues es nada más que percepción física o mental del objeto durante un proceso subconsciente de monitorización⁴. Es la familiarización la condición *sine qua non* para formarse la consciencia y después la reacción afectiva y cognitiva hacia el objeto. Solamente al final de este proceso se hace el hablante plenamente consciente de la entidad en cuestión, sea ésta tangible o no. Todo el proceso y los componentes de la actitud que-

³ No se debe confundir el *designatum* de la actitud, o sea su forma física, con su objeto que sí puede materializarse (conducta, objetos físicos fabricados por el hombre etc.).

⁴ Véase Scholer (2002: 339-340).

dan directamente sujetos al mismo objeto que funciona como material adhesivo para toda la estructura. En el caso de la actitud intercultural defino la categoría de la **consciencia intercultural** como la capacidad cognitiva de reflejar las experiencias culturales –que son el objeto de dicha consciencia–, atribuirles el significado e interpretarlas. La consciencia intercultural forma parte del plano cognitivo de la actitud de ser abierto a otras culturas y junto con la sensibilidad intercultural, que es su homólogo en el plano afectivo, es responsable de elegir los acontecimientos u objetos percibidos en el proceso subconsciente de monitorización para el análisis consciente que lleva al conocimiento y evaluación de los objetos seleccionados.

5. Propuesta de modelo de enseñanza intercultural

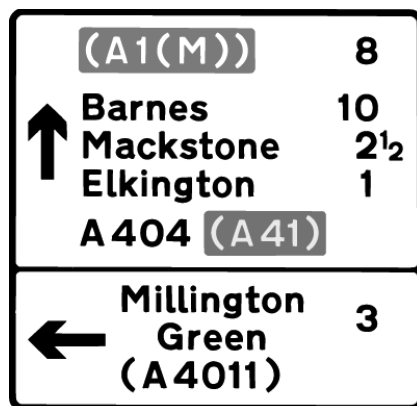
Ahora me centraré en presentar una propuesta de modelo de educación intercultural⁵ que pretende formar y desarrollar la actitud de ser abierto a otras culturas. El modelo puede definirse como cognitivo (es decir, concentrado en la actividad intelectual) y multicultural (o sea, independiente de la cultura de los aprendices y de la cultura enseñada). El procedimiento educativo sigue los seis pasos siguientes:

Etapas 0

Partimos de una situación en que el aprendiz se caracteriza por la **falta de competencia intercultural**, es decir no posee conocimientos sobre las implicaciones culturales de la conducta de representantes de otras culturas o de los códigos que ellos utilizan. Un estudiante así, al ver una señal con números fraccionarios durante un viaje por Inglaterra (Gráfico 6), podrá pensar de la manera siguiente: “¡Qué tipo de señal es ésta! Los ingleses deben ser una nación muy extraña. No sólo conducen al revés, sino que tienen señales con fracciones”.

⁵ La idea de este modelo y su organización ha sido inspirada por el modelo CDM (cultural development model) de Wells, 2000.

Gráfico 6. Señal con número fraccionario



Etapas 1

La primera etapa de la intervención didáctica (y la segunda del modelo discutido) es la **transmisión de conocimientos interculturales**. Conforme al enfoque multicultural, el conocimiento se basa en ejemplos de contrastes y similitudes entre varias culturas. El objetivo de esta etapa es hacer consciente al aprendiz de que las culturas difieren en varios aspectos y las diferencias pueden ser imperceptibles si no se presta una atención especial. Una conducta que parece similar (p.ej. los ojos desmesuradamente abiertos) puede significar cosas diferentes (sorpresa o pavor en la mayoría de las culturas europeas, ira en la mayoría de las culturas del Extremo Oriente). Cabe acen-
tuar que no se trata de enseñar y ejemplificar todas las posibles diferencias culturales, pues obviamente resultaría una misión imposible. El propósito es familiarizar al estudiante con el fenómeno de las diferencias culturales para iniciar el proceso de formación de su consciencia intercultural.

Etapas 2

La siguiente etapa es la **formación de consciencia intercultural**. Refiriéndome a la terminología introducida en los capítulos anteriores, la intención de esta fase es hacer al aprendiz plenamente consciente de las experiencias interculturales monitorizadas a nivel subconsciente. El proceso tiene carácter artificial porque las experiencias no son el resultado de la interacción intercultural en vivo, sino de la intervención didáctica y por tanto su valor afectivo es mínimo. En este tipo de condiciones casi de laboratorio, le resulta más fácil al estudiante abordar el problema de los conflictos interculturales de manera cognitiva y formar opiniones fundadas más en la

razón que en el sentimiento. Además, la interacción así es más viable en el contexto del aula de la escuela polaca⁶. La técnica para transferir las experiencias interculturales de lo subconsciente a lo consciente consiste en instigar al estudiante a que analice ejemplos de diferencias interculturales presentados en clase.

Etapas 3

El producto de dicho análisis no es sólo la formación de la consciencia intercultural, sino también de las **expectativas** en el ámbito de las interacciones interculturales. De este modo el proceso del desarrollo intercultural pasa de la fase cognitiva a la afectiva cuya primera porción es la **formación de sensibilidad intercultural** que es una de las dos partes del plano afectivo (siendo los sentimientos el segundo) y una categoría emocional. Su función es atribuir a las experiencias interculturales un valor afectivo.

Etapas 4

El segundo paso en la fase afectiva es la **formación de competencia intercultural** que le permita al aprendiz utilizar los conocimientos adquiridos previamente y practicar su sensibilidad intercultural con el fin de incrementar la consciencia intercultural.

Etapas 5

La última etapa, como la primera, es más bien un estado que no un proceso. La denomino **apertura intercultural** y es una condición por la que, gracias a los conocimientos, la consciencia y la sensibilidad interculturales, el hablante posee un potencial para desarrollar la actitud de ser abierto a otras culturas, alejándose al mismo tiempo de los dos estados extremos que la circundan (xenofobia y fascinación por lo extraño). En el caso del aprendiz que visita por primera vez el Reino Unido, la enseñanza intercultural podrá considerarse eficaz y provechosa si al ver la señal con números fraccionarios el visitante dice: “¡Vaya, vaya! Nunca he visto cosa semejante. Tengo que estudiar un poco el código de circulación inglés; sería interesante ver qué otras sorpresas me esperan allí.” (Gráfico 7)

⁶ Véase p.ej. P r o k o p (2002: 164).

Gráfico 7. Modelo de enseñanza intercultural

Fase cognitiva			E X P E C T A T I V A S	Fase afectiva		
<i>Falta de competencia intercultural</i>	<i>Transmisión de conocimientos interculturales</i>	<i>Formación de conciencia intercultural</i>		<i>Formación de sensibilidad intercultural</i>	<i>Formación de competencia intercultural</i>	<i>Apertura intercultural</i>
Falta de conocimientos sobre implicaciones culturales de la conducta/ productos de representantes de otras culturas.	Hacer consciente al aprendiz de que las culturas difieren en varios aspectos. Iniciar el proceso de formación de la conciencia intercultural.	Hacer al aprendiz plenamente consciente de las experiencias interculturales monitorizadas en el subconsciente.		Atribuir a las experiencias interculturales un valor afectivo.	Utilizar continuamente los conocimientos adquiridos previamente y practicar la sensibilidad intercultural con el fin de incrementar la conciencia intercultural.	Integración de conocimientos, conciencia y sensibilidad interculturales.

6. Prueba experimental

El objetivo de la prueba experimental fue la verificación de la etapa 1 del modelo de la enseñanza intercultural descrito arriba. La pregunta principal a la que intentaba responder la investigación era la siguiente: **¿Impulsa la transmisión de conocimientos culturales el desarrollo de la apertura intercultural?** Los determinantes mensurables de la apertura intercultural fueron las dimensiones secundarias discutidas brevemente en el capítulo 3. A través de la medición del nivel de etnocentrismo, apego a estereotipos, prejuicio cognitivo, la identidad social y opiniones sobre relaciones internacionales en el curso de la intervención didáctica (es decir, la transmisión de conocimientos culturales) se iba a comprobar si la actitud intercultural de los participantes se acercaba a la apertura, la xenofobia o la fascinación, o tal vez no cambiaba de ninguna manera.

El modelo utilizado durante la investigación fue el clásico esquema experimental⁷. La medición de indicadores se realizó con el uso de encuestas y preguntas abiertas utilizadas antes de empezar la intervención didáctica, durante su curso y después de terminarla. El cambio de las dimensiones secundarias de la actitud intercultural se midió en relación con el estado comprobado antes de empezar la transmisión de conocimientos culturales.

⁷ Véase p.ej. Z a r e b a (1998: 93–95).

El operando fueron los contenidos presentados a participantes que contaban los conocimientos culturales seleccionados y la variable dependiente fue la actitud intercultural de los participantes. La prueba experimental se basaba en la hipótesis de que el operando iba a influir en la variable dependiente de manera que la actitud de los participantes se acercara a la de ser abierto a otras culturas.

Se investigaron el grupo experimental que fue sometido a la intervención didáctica y el grupo de control en que no se realizó ninguna intervención didáctica. Los grupos fueron seleccionados utilizándose la técnica de grupos equivalentes. El grupo experimental contaba con 20 estudiantes del segundo curso de filología francesa, del Instituto de Filologías Románicas de la Universidad Adam Mickiewicz de Poznań. Todas las personas eran del sexo femenino, de edad entre los 20 y 22 años. El grupo de control constaba de 17 estudiantes del primer curso de filología española del mismo Instituto; 2 hombres y 15 mujeres de 19 a 23 años de edad.

Sin entrar en los detalles de la investigación voy a pasar directamente a los resultados y conclusiones sacadas una vez terminada. La prueba experimental ha corroborado sólo parcialmente que la transmisión de conocimientos culturales posibilita el incremento de la apertura intercultural. La reserva más notable que se debe exponer acerca de la propuesta teórica descrita en este artículo atañe al papel y la localización del componente afectivo respecto al componente cognitivo. Los resultados muestran que las reacciones afectivas aparecen casi simultáneamente con las cognitivas y el retroacoplamiento entre las dos funciona de forma sincrónica desde el mismo principio de la intervención didáctica. En consecuencia, la formación de consciencia intercultural, las expectativas y la sensibilidad intercultural no puede ordenarse de forma lineal una tras otra, sino que debe tratarse paralelamente con la transmisión de conocimientos. También la supuesta etapa 0, en que al hablante le falta competencia intercultural, requiere modificación porque, aunque le falten conocimientos, no está libre el hablante sin competencia de ideas e imágenes preconcebidas, frecuentemente distorsionadas, transmitidas en forma de estereotipos, opiniones de terceros o el conocimiento intercultural previo adquirido por el hablante indirectamente a través de libros, películas y medios de comunicación en general.

Otra conclusión interesante se refiere al problema de la redacción de un programa para curso de educación intercultural para el desarrollo de la actitud de ser abierto a otras culturas. La prueba experimental ha mostrado que el nivel de destrezas y conocimientos lingüísticos en la lengua extran-

jera no coincide con la apertura intercultural. Entre los participantes hubo personas con un nivel lingüístico bastante alto y con visibles tendencias xenófobas y otras cuyo dominio de la lengua era menor pero su actitud se caracterizaba por un buen balance entre la xenofobia y la fascinación por lo extraño. Por lo tanto, parece necesario percibir la enseñanza intercultural que pretenda moldear actitudes positivas hacia otras culturas como un ámbito independiente de la educación lingüística, dado que la clasificación de principiantes y avanzados se apoya en criterios diferentes de los que se aplican en la clasificación del dominio de la lengua extranjera.

7. Conclusiones

Tanto la teoría como la investigación presentadas en este artículo están lejos de ser definitivas o completas. Lo que propongo aquí es una de las posibles interpretaciones del fenómeno llamado apertura intercultural y una tentativa de aclaración de este término, todavía bastante enigmático. Aún quedan cuestiones que requieren más trabajos tanto teóricos (p.ej. distinción más precisa de dimensiones de las actitudes interculturales, para facilitar su medición fiable y exacta) como prácticos (p.ej. los métodos y técnicas más adecuadas para el desarrollo de la actitud de ser abierto a otras culturas).

Referencias bibliográficas

- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Prokop I. (2002): "Typologia interakcji dydaktycznych", en Wilczyńska W. (ed.): *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań, Wydawnictwo Naukowe UAM, págs. 159–173.
- Schooler J.W. (2002): "Re-representing consciousness: dissociations between experience and metaconsciousness", *Trends in Cognitive Sciences*, vol. 6, núm. 8 agosto, págs. 339–344.
- Soborski W. (1987): *Postawy, ich badanie i kształtowanie*. Kraków, Wydawnictwo Naukowe WSP.
- Stephan C.W., Stephan W.G. (2002): "Cognition and Affect in Cross-Cultural Relations", en Gudykunst W.B., Mody B. (eds.): *Handbook of International and Intercultural Communication, Second Edition*. Thousand Oaks, Sage Publications, págs. 127–142.

- Wells M.I. (2000): "Beyond Cultural Competence: a Model for Individual and Institutional Cultural Development", *Journal of Community Health Nursing*, vol. 17, núm. 4, págs. 189–199.
- Zaręba E. (1998): "Eksperymenty i próby eksperymentalne w pedagogice", en Pałka S. (ed.): *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Kraków, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, págs. 89–97.

Danuta Kucala
Universidad Pedagógica
Cracovia, Polska

Dificultades del español para hablantes de polaco

Abstract

The title of the paper refers to some recently published auxiliary textbooks to teach Spanish. Their authors deal with some matters connected with Spanish grammar that cause problems for non-native speakers of Spanish, i.e. learners whose native language is another European language, such as English, French, German or Italian. Also Polish students experience similar problems while learning Spanish, e.g. using the correct articles or determiners, the verbs *ser* / *estar* (plus '*haber*' in case of Polish learners), past tens forms and subjunctives, or prepositions in nominal and verbal groups. It can be observed that word order in Spanish does not present real difficulty for Polish learners due to many similarities between the two languages. The authors of the books to teach Spanish, published in Poland in the last six years, refer themselves to the Polish language, while explaining some of the grammar and syntax problems. It is very useful for the student because it helps him to think over the important matters of his native language.

Keywords

Teaching Spanish – Contrastive grammar – Interferences between Polish and Spanish – Intermediate students – Auxiliary textbooks

Aprender una lengua extranjera es “acercarse a una nueva cultura, a otros pueblos con unas formas de vivir, pensar y hacer distintas a las nuestras, que

incorporamos a la propia existencia, al propio yo”¹. En el caso del español estudiado por los polacos, hablamos de gente y cultura no muy alejados en principio, ahora bien, en el proceso de acercamiento a ellos se pueden encontrar varios obstáculos que aquí llamamos dificultades.

El título de este artículo hace referencia a unos libros prácticos que tratan varias cuestiones gramaticales del español tratadas desde la perspectiva de los hablantes de unas cuantas lenguas europeas, entre ellas el polaco. Mi objetivo ha sido señalar algunas de las cuestiones gramaticales que crean dificultades al hablante polaco en el aprendizaje del español y cómo las mencionan los libros de consulta en caso de que así sea. Los investigadores en didáctica constatan que “los estudiantes de una lengua extranjera pertenecientes a la misma comunidad lingüística cometen frecuentemente idénticos errores”² y tienen dudas en casos similares. En parte, esto es debido a la influencia de la lengua materna, más evidente en el aspecto fonológico (es posible reconocer el origen de un hablante por su acento), pero también en otros aspectos de la lengua que se está aprendiendo: morfología, sintaxis y léxico.

Estas dificultades pueden aparecer en varios niveles de aprendizaje. Aquí me interesa sobre todo el nivel intermedio porque creo que en él los estudiantes dejan de imitar estructuras oídas o leídas y comienzan a construir “gramáticas transicionales que les permiten sistematizar los conocimientos ya adquiridos y aventurar las reglas morfosintácticas que aún desconocen. Dichas gramáticas se encuentran en permanente cambio y reconstrucción”³. En este lugar hay que hacer una advertencia importante para ver sobre qué base se construyen estas gramáticas transicionales. Para los estudiantes del español en Polonia, en la mayoría de los casos, el español no es la primera lengua extranjera (L2), sino segunda o tercera. Por eso muchos de ellos se refieren también a las gramáticas de otras lenguas extranjeras, sobre todo, a la del inglés. Sin embargo, es posible constatar que estas referencias se hacen visibles sólo en algunos casos o en algunas estructuras concretas. ¿Qué elementos de mayor importancia tienen que acumular y tratar de interiorizar en este nivel transitorio los polacos estudiantes de español?

En el área de la expresión oral todavía pueden crear problemas los diferentes acentos prosódicos en las palabras y que tienen consecuencias tanto

¹ Bello *et al.* (1990: 303).

² Bello *et al.* (1990: 269).

³ Bello *et al.* (1990: 269).

sobre su significado, como sobre la línea melódica de los enunciados simples y compuestos. En lo referente a la expresión escrita es posible observar vacilaciones o errores en la corrección ortográfica de algunas palabras no asumidas o nuevas, en la colocación de la tilde, en el uso adecuado de las comas (sobre todo las que sirven para diferenciar las oraciones explicativas de las especificativas) o en la composición de las oraciones (prevalentemente simples). En el desarrollo de ambas destrezas con frecuencia percibimos dificultades de naturaleza gramatical, morfosintáctica, tales como el uso adecuado de *ser* y *estar* en contexto (a veces también de *hay*), de artículos y de algunos determinantes, de las preposiciones (cuyo uso se sigue estudiando en todos los niveles del aprendizaje), de formas verbales adecuadas en distintos contextos (tiempos del pasado y modos, sobre todo, subjuntivo) y del orden adecuado de palabras o constituyentes oracionales.

En cuanto al “aspecto fonológico” vale la pena mencionar que sólo unos cuantos manuales destinados al uso de autodidactas dan algunas explicaciones de las diferencias existentes entre ambas lenguas. La aclaración de estas cuestiones se la deja al profesor quien puede señalar problemas explícitos, además de servirse del método naturalista: repetición de diferentes modelos de pronunciación, desde las estructuras simples (sonidos en los entornos pequeños, en palabras) hasta los tipos de la entonación y línea melódica de los enunciados y fragmentos de texto. Los problemas de la fonética española y la ortografía están presentados en “Poradnik ortograficzny dla Polaków”. Aunque por su terminología el libro puede servir mejor a filólogos o a personas con un buen conocimiento de los términos gramaticales, muchos ejemplos inmersos en el texto de la explicación y los ejercicios prácticos ofrecen al final la posibilidad de ejercitarse en el uso correcto de las reglas ortográficas. En la descripción de los fenómenos de fonética los autores varias veces se refieren al polaco (p.ej. en cuanto a la división en sílabas señalan que en bastantes casos es diferente; en cuanto a los signos de puntuación mencionan que el uso del punto, del punto y coma, del paréntesis y de las comillas es casi idéntico en ambas lenguas). Tales referencias ayudan a poner de relieve las diferencias y permiten ahorrar tiempo en aprender procedimientos similares o idénticos. En estos casos la estrategia de transferencia, aplicada a veces por los estudiantes de lenguas extranjeras (recorrir a las reglas o “la gramática de la L1, entendiendo que la L2 funciona de la misma manera, es decir establecer la hipótesis de que L2 es igual a L1”⁴), hace el pro-

⁴ Bello *et al.* (1990: 289).

ceso del aprendizaje más rápido, sin centrarse en lo que funciona en las dos lenguas de la misma o semejante manera.

En el año 2006, en la serie “Contrastes” de SGEL, se ha editado un pequeño libro titulado “Español para hablantes de polaco”. Es un libro destinado a los estudiantes de nivel intermedio (B1 y B2). Su autor, Pedro Campos, estructura las unidades de la misma manera: al principio contrasta unos ejemplos polacos con sus “equivalentes” españoles (o al revés), luego presenta una explicación con unos cuantos ejemplos y al final propone unas actividades para practicar la adquisición de las reglas enseñadas. Comienza indicando las diferencias en el uso de los signos de puntuación, coma y guión; en la misma unidad se ocupa también del orden de las palabras (limitándose a la posición de los adjetivos, participios y adverbios negativos). En otras unidades el autor trata las cuestiones siguientes: determinantes (artículos, posesivos y demostrativos), usos de *ser*, *estar* y *haber* (también presenta una lista de los dos primeros verbos con adjetivos), uso de los tiempos de pasado, uso del subjuntivo, verbos y preposiciones de movimiento (*venir*, *traer*, *llegar*, *llevar*, *salir*, *irse*, *partir* y *marcharse*; *hacia*, *para*, *de*, *desde*, *por*, *después de*, *antes de*), oraciones relativas, preposiciones (*entre*, *en*, *para*, *por*, *de*, *desde*) y construcciones temporales (con *a*, *en*, *por*, *desde*). En la última unidad se refiere al uso de *se* como complemento indirecto y en oraciones impersonales, al uso de *sino*, *sino que*, *pero*, *tan ... como*, *tan ... que* y *tanto ... que*. Además centra su atención en los pronombres *cada* y *otro* y en la expresión de la condición. Nos interesaría tratar algunos de los problemas señalados por el autor (los mencionados arriba) para ver en qué medida las referencias al polaco (o a alguna otra lengua) pueden constituir un obstáculo en el aprendizaje.

Al seguir el orden propuesto por el autor y ver algunas de las cuestiones tratadas por él, al principio encontramos las diferencias de uso de las comas en ambas lenguas, lo que fundamenta en el estudiante tanto la corrección en la expresión escrita, como en la oral. El libro “Poradnik...”, anteriormente mencionado, también deja bastante espacio para explicar esto. El estudiante puede también encontrar más información sobre el tema en “Słownik gramatyczno-stylistyczny języka hiszpańskiego”.

En cambio, parece que a nuestro estudiante le cuesta menos trabajo adoptar un orden de palabras o constituyentes proposicionales adecuado, debido a que el español presenta varias semejanzas con el polaco en la estructuración del mensaje, ante todo escrito. Por eso en “Español...” se pone atención a la posición de adverbios y expresiones de negación, y de adjetivos o par-

ticipios, aunque de manera muy poco detallada. Posiblemente se supone que los estudiantes ya se dan cuenta de la posición de los complementos del verbo, tanto en su categoría pronominal, como sintagma nominal o sintagma preposicional. Parece que el reconocimiento de los elementos temáticos y remáticos en una oración o un enunciado les podría servir a los estudiantes para una mejor colocación de los elementos oracionales. Varias veces, en los estudiantes que dominan inglés o francés, observamos la expresión de una cierta inmovilidad de los constituyentes oracionales aunque el contexto exija algún cambio de su posición más frecuente. En estos momentos vale la pena dirigir su atención a la lengua natal y hacerles percibir las posibilidades que posee en este campo, comparándola con el español.

En los libros de consulta mencionados (y en algunos otros, p.ej. en “Manos a la obra” de J. D u t k o w s k a, destinada al nivel básico, y en “Guía de pecadores” de E. P a l k a y P. G o n z á l e z C r e m o n a, para el nivel avanzado y superior) se dedica más espacio a la cuestión de los artículos y determinantes. El polaco no dispone de artículos y sólo tiene unos cuantos determinantes pero el análisis de los nombres en sus contextos respectivos ayuda a diferenciar entre los objetos desconocidos, no mencionados anteriormente o estilísticamente marcados por la indefinición y los conocidos. Los ejemplos citados por P. C a m p o s nos permiten observar en la estructura superficial esta deficiencia del polaco:

(1) *Zobaczylem psa.*,

que puede equivaler a dos oraciones en español:

(1a) *He visto **un** perro.*

(1b) *He visto **el** perro.*⁵

El autor tiene razón, sin embargo, este tipo de ejemplos no constituye una de las dificultades más importantes en esta cuestión. En la expresión oral, pero no sólo, observamos una errónea omisión del artículo:

(2) **Leche no es buena para los niños.*

(3) **Director no ha venido.*

⁵ C a m p o s (2006: 12).

En tales ocasiones hay que recordarles a los estudiantes que es obligatorio algún tipo de determinación del nombre en español y, eventualmente, servirse de los conocimientos previos en otras lenguas, como el inglés o el francés. En cuanto a los determinantes se observa también una vacilación natural en el uso de *este* y *ese* que se entiende por no existir referencia a tal tipo de triple distanciamiento en la lengua natal. Además, el problema todavía no queda bien explicado y la única forma de familiarizarse con los dos determinantes mencionados es fijarse en varios ejemplos en diferentes tipos de textos.

En el nivel intermedio, como parece, no hay muchas dificultades con el uso adecuado de *ser*, *estar* y *haber* aunque los tres tienen un equivalente polaco *być*. Sin embargo, en la expresión oral pueden aparecer ejemplos, como:

(4a) **Soy triste porque mi novio no me ha llamado.*

(4b) **Soy deprimida porque no he podido pasar el examen.*

o, raramente, con el segundo de los verbos enumerados:

(5) **Está triste que la gente no quiere hacer nada para cambiar esta situación.*

(6) *La película *está por la tarde.*

que no aparecen ya en la expresión escrita cuando el estudiante dispone de más tiempo para reflexionar sobre el significado de uno u otro *być*. Tras un breve análisis del error cometido, los estudiantes se corrigen. Aunque el equivalente en polaco (o en inglés y en francés en caso de los dos primeros verbos) puede constituir un obstáculo en su aplicación correcta, no es tan grave porque la reflexión muchas veces lleva a discernir las diferentes asociaciones semánticas del polaco *być* y, en consecuencia, facilita la eliminación de las equivocaciones. Con más frecuencia éstas tienen lugar en el caso del español *hay*. No son raros ejemplos de tipo:

(7) *Aquí normalmente *está mucha gente.*

(8) **Estaba mucho tráfico.*

y en este caso podría servir una referencia al inglés o francés, dado que el estudiante domina en cierta manera una de estas lenguas y puede asociar la construcción conocida con la española.

Otro problema que se presenta a los hablantes de polaco que estudian español es el uso de los tiempos de pasado. P. Campos, basándose en unos ejemplos, ha comentado que a los cuatro tiempos de pasado en español a veces puede equivaler sólo una representación del pasado polaco (el Imperfecto).

(9) Co **robiliście** w ostatni weekend? - ¿Qué **habéis hecho** este fin de semana?;
 Latem **писаłem** do ciebie codziennie. - En verano te **escribí** todos los días.
 Kiedyś **czytałem** codziennie. - Antes **leía** cada día.
 Rozmawiałam z dyrektorem całą godzinę. - **Hablé** una hora con el jefe.⁶

Es uno de los problemas más graves en el aprendizaje de español en el nivel intermedio, sobre todo porque el estudiante no encuentra posibilidades de referimiento en las demás lenguas, más populares en Polonia. Otra dificultad más la constituyen las formas verbales con muchas irregularidades. Respecto a esto se podría constatar, (en broma), que es una pena que el polaco no haya conservado su pluscuamperfecto hasta hoy día. La tradicional manera de entender el aspecto perfectivo – imperfectivo en nuestra lengua constituye otro obstáculo que muchas veces se entrecruza con un modo diferente de ver las cosas.

En cierta medida, el polaco puede ayudar a usar correctamente el subjuntivo español, pero hay que tener en cuenta que no sólo en las oraciones subordinadas que comienzan con el equivalente polaco *żeby* aparecen las formas de este modo. Sobre todo, a los estudiantes les cuesta trabajo aprender que el verbo *alegrarse*, seguido de una constatación de algo ocurrido, vaya seguido de subjuntivo:

(10) *Me alegro de que* **hayas aprobado**.⁷

En este caso el profesor debe tratar de cambiar su modo de ver cosas que han ocurrido y enseñarles que también los hechos reales se pueden tratar subjetivamente; esto es, no sólo relatar, sino también expresar alguna actitud hacia ellos. Los hablantes de polaco parecen no tener vacilaciones de este tipo en cuanto a otras construcciones con verbos que se refieren a sentimientos,

⁶ Campos (2006: 24).

⁷ Campos (2006: 47).

preferencias o mandatos. El conocimiento de francés puede aquí servir de apoyo a interiorizar algunas construcciones dudosas para el estudiante.

Los autores de varios libros de consulta tratan con mucha atención la cuestión del uso de las preposiciones. Es fundamental en el aprendizaje de español de los polacos por dos diferentes procedimientos, de los que dispone nuestra lengua para encontrar equivalencia con las expresiones preposicionales adecuadas. Hemos conservado la flexión nominal diferenciadora y por eso nuestro repertorio de usos de preposiciones es bastante limitado. P. Campos señala que a varias preposiciones españolas puede equivaler una en polaco, p. ej.:

(11) *en la exposición, a la exposición, para mañana* – *na* en polaco,

sin embargo es posible observar un procedimiento contrario:

(12) *Se ha suicidado por amor.; Trabaja por dinero.; Por la tarde nunca tomo café.*⁸;

Voy a la piscina dos veces por semana.,

que en polaco equivale a: *z miłości, dla pieniędzy, po południu, dwa razy na tydzień*. Hay otra cuestión en este campo que crea dificultades: el uso obligatorio (no en todos los casos) de la preposición *a* cuando se trata de seres vivos en las construcciones del cuarto caso (acusativo). La omisión de esta preposición en la expresión oral de los estudiantes polacos de nivel intermedio es casi una regla. Pero también aquí los hablantes de polaco tienen un libro de apoyo en que basarse, es ya mencionado “Słownik...” que no sólo explica suficientemente para el nivel intermedio el uso de varias preposiciones, sino que también al final presenta una lista con los verbos preposicionales más usados.

Por último, quisiera mencionar un ejemplo de dificultad en español para los hablantes de polaco. Se trata del equivalente de polaco *bardzo* – *muy* y *mucho*. Parece que no hay problema cuando *mucho* aparece como equivalente de *dużo*, aunque P. Campos señala una expresión usada con frecuencia erróneamente: **tan mucho*, en vez de *tanto* (que también ocurre en los hablantes de francés), puede que por semejanza con su forma adjetiva (lo que tiene lugar también en el caso de *mucho*).

⁸ Campos (2006: 52).

Hoy día sólo puede alegrar el hecho de que en la enseñanza de una lengua extranjera se pone atención también a los problemas de interferencia con la lengua materna. Aunque las referencias a ésta a veces constituyen para el estudiante un obstáculo en la correcta y rápida adquisición de ciertas expresiones o estructuras, no cabe duda que en muchos casos pueden servir de apoyo y, lo que todavía parece más importante, ayudan a adquirir una actitud contrastiva. Ya vemos que, en cuanto al español y polaco, el estudiante puede encontrar información necesaria en algunos libros de consulta que dirigen su atención hacia las dificultades causadas por diferencias sintácticas o léxicas de los dos sistemas. Creo que en el nivel intermedio se deberán hacer más referencias a la lengua materna y habrá que dirigir la atención del estudiante a aspectos contrastivos, también porque de esta manera se le ayuda a completar sus deficiencias en la reflexión crítica sobre su propia lengua.

Referencias bibliográficas

- C a m p o s P. (2006): *Español para hablantes de polaco*. Madrid, SGEL.
- D u t k o w s k a J. (2005): *Manos a la obra, gramática y ejercicios*. Kraków, Idea.
- J ę d r u s i a k M., F o r n e l s k i P. (1996): *Poradnik ortograficzny dla Polaków*. Warszawa–Kraków, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- M a l d o n a d o C. (dir.) (2003): *Dificultades del español para hablantes de francés*. Madrid, Ediciones SM.
- M a l d o n a d o C. (dir.) (2003): *Dificultades del español para hablantes de inglés*. Madrid, Ediciones SM.
- P a l k a E., G o n z á l e z C r e m o n a P. (2004): *Guía de pecadores*. Kraków, Księgarnia Akademicka.
- S á n c h e z C e r e z o S. (dir.) (1990): *Didáctica de las segundas lenguas*. Madrid, Santillana.
- W a w r y k o w i c z A. (2001): *Gramatyczno-stylistyczny słownik języka hiszpańskiego*. Wrocław, Wydawnictwo Europa.

Jadwiga Linde-Usiekniewicz

*Universidad de Varsovia / Escuela Superior de la Psicología
Sicología Social
Varsovia, Polonia*

Nuevos enfoques en la enseñanza de la sintaxis

Abstract

The paper discusses possible approaches to teaching the descriptive grammar of Spanish to foreign students of Spanish Philology. The disadvantages of traditional grammar, functional grammar and generative grammar are discussed. It is proposed to focus on dependency syntax as a tool for developing students' skills in understanding written texts.

Keywords

Descriptive grammar of Spanish – Syntax – Academic teaching – Spanish as a foreign language

El hecho de ver que mi comunicación ha sido incluida entre las dedicadas a la enseñanza del español me ha causado una gran satisfacción. Son ya casi veinte años que llevo como docente en el Instituto de Estudios Ibéricos e Iberoamericanos de la Universidad de Varsovia. A lo largo de ese tiempo he venido impartiendo a los alumnos la Gramática Descriptiva del Español, asignatura para la cual me ha sido difícil encontrar una fórmula satisfactoria, entendiendo por tal una manera de dar el curso que reúna tres requisitos esenciales: la rigurosidad lingüística, la asequibilidad o, dicho de otra forma, la facilidad para ser comprendida por los estudiantes y, en tercer lugar, su utilidad, esto es, para que les sirva verdaderamente para algo.

La preocupación por el rigor lingüístico en la enseñanza se debe obviamente a mi formación de lingüista y significa, entre otras cosas, que las definiciones que se proponen para los fenómenos gramaticales sirvan como criterios para reconocer tales fenómenos. Un ejemplo clásico lo proporciona la cuestión de distinguir los verbos transitivos de los intransitivos. La definición clásica dice que son transitivos los verbos que exigen el objeto directo, y que en consecuencia, admiten la voz pasiva. Este criterio sí ayuda y bien a los hablantes nativos de una lengua, pero no así a las personas que la están aprendiendo. En su caso la situación es inversa: saber que un verbo es transitivo significa que puede ser usado en la pasiva. Y el único método para saberlo es, obviamente, consultar un diccionario para ver la información gramatical que forma parte de la descripción lexicográfica de tal verbo.

Este pequeño ejemplo es tan sólo uno de los que hacen manifiesta la diferencia entre enseñar la gramática descriptiva (y quiero hacer el hincapié aquí en el calificativo descriptivo) a los hablantes nativos y no nativos de una lengua.

La gramática descriptiva tal y como la concibe el mundo académico se opone de un lado a la gramática histórica de una lengua y del otro a su gramática normativa o prescriptiva. Nos interesará aquí solamente la última distinción, distinción que se basa en la ya clásica diferenciación de Eugenio Coseriu (C o s e r i u, 1962, 1981) entre el sistema lingüístico y la norma lingüística. Mientras la gramática descriptiva se ocupa de las cuestiones del sistema, la gramática normativa se centra en la implementación de lo que se ha dado en llamar la norma culta o norma estándar, o mejor aún, la norma codificada.

Estas distinciones, establecidas dentro del marco teórico del estructuralismo europeo, han influido en los conceptos básicos de otros enfoques teóricos o al menos tienen en ellos a sus correspondientes. En el estructuralismo americano el enfoque principal consistía en establecer un inventario de elementos lingüísticos y las posibilidades combinatorias entre ellos. No obstante, su impacto teórico en la diferenciación entre el sistema y la norma, el cual se produjo tras introducirse el uso de los corpórea, ha llevado a los lingüistas a respetar sobre todo la intuición lingüística del hablante, con sus juicios acerca de lo que se puede y de lo que no se puede decir en una lengua. La oposición entre lo descriptivo y lo prescriptivo es la más fuerte dentro de esta corriente: lo prescriptivo simplemente no existe.

La gramática generativa, a lo largo de su ya larga historia, ha dado un significado nuevo al concepto de la gramaticalidad, preocupándose principalmente por la competencia lingüística del hablante y dejando de lado su performance (C h o m s k y, 1957). La competencia lingüística, si ha de te-

ner ya algún correspondiente en el sistema terminológico estructuralista, lo tendrá obviamente en el sistema, y no en la norma. Las reglas generativistas, tanto las de reescritura, como las reglas transformativas, describen solamente el conjunto de las oraciones posibles en una lengua natural y no tienen ningún carácter normativo.

En sus fases posteriores, en busca de la gramática universal, en la teoría de los principios y los parámetros, el generativismo se preocupó aún menos por la corrección gramatical en el sentido tradicional (Chomsky, 1986). Al contrario, todos los “errores” aparentes, entre ellos los característicos tanto para los niños en la adquisición del idioma, como para los que aprenden una lengua extranjera, se constituyen como pruebas indirectas de la universalidad de los principios, y al mismo tiempo resultados de la mala aplicación o la no aplicación de los parámetros adecuados. Además, la gramática generativa se preocupa por determinar lo que se llama el lenguaje interno y abstracto del ser humano y no por el lenguaje externo, que se corresponde tanto con una lengua concreta, como el español o el polaco, como con su norma o idiolecto de un individuo. Las propuestas más recientes, esto es, el llamado programa minimalista, siguen esta línea a pesar de un gran cambio teórico (Chomsky, 1995).

La lingüística cognitiva, en el afán por encontrar la homogeneidad subyacente a los procesos cognitivos y lingüísticos centra más su atención en los elementos semánticos del lenguaje humano y tiende a explicar los fenómenos tradicionalmente considerados como gramaticales (y no semánticos) dentro del mismo marco teórico, como lo avala la obra de Ronald Langacker, (Langacker, 1987, 1991).

Buscando una fórmula adecuada para enseñar la gramática descriptiva en las carreras de filología de una lengua distinta a la materna de los estudiantes (en Polonia por lo menos) nos hemos basado en los planes de estudios de las filologías “nacionales”. Esta solución ha sido ideal para todas aquellas carreras en las que se exija como condición de admisión un conocimiento avanzado de la lengua estudiada.

Éste ha sido el caso de las filologías inglesa, alemana, francesa y rusa. Las demás filologías, como por ejemplo la española, la portuguesa, la italiana, y otras, admiten a estudiantes sin conocimiento alguno de la lengua en cuestión, siendo suficiente la capacidad para aprender idiomas comprobada por el mero hecho de haber dominado por lo menos una lengua extranjera. Los planes de estudios, sin embargo, son iguales y la gramática descriptiva de una lengua es una asignatura común.

Ahora bien, un curso universitario de gramática descriptiva persigue normalmente por lo menos dos objetivos que son: la presentación de un modelo teórico del lenguaje y la propuesta, dentro del marco de este modelo, de un análisis profundo de los fenómenos lingüísticos. Este objetivo lo han logrado perfectamente obras como la *Gramática de la lengua española* de Emilio Alarcos Llorach (A l a r c o s, 1994) o la *Gramática descriptiva de la lengua española* dirigida por Violeta Demonte y de Ignacio Bosque (B o s - q u e, D e m o n t e, 1999).

Con todo, el grado de profundidad del análisis y el estricto rigor teórico impiden el uso de ambas obras como material didáctico en los cursos que se acostumbra dar en los primeros dos años de carrera a los estudiantes que –recordémoslo– ingresan sin conocimientos previos del idioma. Mi experiencia de profesor de filología hispánica me lleva a la conclusión de que las gramáticas académicas de carácter teórico como las que se mencionan arriba –sean estructurales, generativas o posgenerativas– tienen que fallar en estas circunstancias.

Otra solución posible pasaría por adoptar la gramática tradicional. El elemento más importante de esta gramática es su carácter clasificatorio: división de lexemas en partes de oración, clasificación de los elementos oracionales, tales como sujeto, predicado, objeto directo, objeto indirecto, complemento circunstancial –para usar la terminología tradicional– y la clasificación de oraciones subordinadas. Pero las desventajas superan con creces a las posibles ventajas. Además, la única ventaja del enfoque tradicional, su familiaridad, desapareció hace algunos años con la reforma escolar polaca. (Muchos de los estudiantes con el “nuevo bachillerato” no manejan estos conceptos). Los inconvenientes, por su parte, son graves. En primer lugar la mayoría de las distinciones de la gramática tradicional se basa en los fenómenos semánticos. Y es que en el segundo año de carrera los estudiantes no son todavía capaces de manejar los criterios semánticos que se aplican para distinguir entre varios tipos de oraciones subordinadas o entre los complementos circunstanciales y los objetos, incluyendo el objeto régimen o objeto preposicionado. Asimismo, el enfoque tradicional tiene otra característica más que impide su uso en las facultades de filología hispánica de Polonia. En mi opinión, la gramática tradicional, tal y como se la concibe y enseña, tiene unos objetivos muy particulares. En primer lugar es una gramática prescriptiva y sirve para perfeccionar el estilo. Hoy día muchos estudios realizados sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras demuestran que los que las aprenden cometen unos errores gramaticales (signifique lo que signifique ésta ca-

racterística) y de estilo completamente diferentes a los que son típicos de los hablantes nativos. La parte teórica y taxonómica de la gramática tradicional está subordinada a los fines prescriptivos. Los errores de estilo o de sintaxis podrían explicarse y ser corregidos sólo en términos de la sintaxis misma. Cómo, pues, explicar a uno que no debe usar las estructuras de gerundio de posterioridad sin haber introducido el concepto de la oración gerundiva y la distinción entre la oración adverbial de modo y de la finalidad y la oración consecutiva.

El segundo objetivo del estudio de la gramática de lengua materna ha sido la preparación al estudio de otras lenguas, habida cuenta de que el método tradicional era gramatical. Estas técnicas se usan todavía en la enseñanza de lenguas clásicas. El desarrollo de los métodos llamados comunicativos, aplicados primero a inglés, ha llevado al público general a creer que es posible aprender una lengua extranjera sin aprender su gramática. Sin embargo resulta imposible hacerlo no sólo en el caso de las lenguas clásicas, sino también en las lenguas altamente gramaticalizadas, como lo son la mayoría de las lenguas habladas en Europa, independientemente de su parentezco genético. Este problema, visto desde la óptica de la escuela polaca, es debatido en Linde, Derwojedowa (en prensa).

Parece, no obstante, que todos los problemas mencionados arriba están arraigados en la premisa básica de que la gramática descriptiva no forma parte de la enseñanza de un idioma. Lo cual nos lleva a plantearnos la pregunta de si realmente existe la posibilidad de incluirla dentro de este marco. Obviamente, el precio de tal modificación es la pérdida del valor teórico del curso. Sin embargo, un breve examen de las diferencias entre la enseñanza de una lengua y la enseñanza de su gramática dentro del marco universitario muestra que las dos son imposibles de compaginar.

En primer lugar, es imposible enseñar la fonología de una lengua antes de que los estudiantes dominen de manera suficiente el léxico de ésta. Algo parecido ocurre en el plano ortográfico: el aprendizaje de las reglas de transcripción y los signos del alfabeto fonético internacional impide o por lo menos frena el aprendizaje de la ortografía tradicional. Por otro lado, es necesario familiarizar a los estudiantes con los rudimentos de la pronunciación ya que de lo contrario los errores perdurían hasta el final de la carrera, a pesar de un acceso fácil al español hablado (multimedia, TV, radio etc.).

En el marco del aprendizaje de un idioma resulta igualmente imposible centrar el estudio de la gramática en torno a la morfología. La morfología

verbal sistematizada no se puede enseñar antes de que los estudiantes hayan aprendido el sistema verbal completo. Obviamente, en el transcurso del aprendizaje de una lengua llega un momento cuando los estudiantes tienen que aprender de memoria una serie de paradigmas, pero los tiempos gramaticales nunca se introducen todos al mismo tiempo.

Los mismos argumentos pueden aportarse en contra del estudio de la formación de palabras. En este caso los problemas surgen del carácter no regular y no categorial de la derivación. No hay método para evitar que los estudiantes formen palabras inexistentes en el español y tampoco hay manera para impedir que del posible significado estructural se deduzca el significado real falso (P e n a, 1999: 4430).

Los intentos de centrar el curso de gramática en torno a las categorías gramaticales están llamado a fracasar por las razones mencionadas arriba: es imposible de combinarlo con la introducción de estas mismas categorías en la enseñanza del idioma. El mejor ejemplo son las categorías verbales, que más dificultades crean a los estudiantes, y que forzosamente no pueden enseñarse de una manera sistemática desde el inicio del curso.

Parece que la única rama de la gramática que podría introducirse en las fases bastante tempranas de la enseñanza es la sintaxis en el sentido más moderno de la palabra, esto es: no en el sentido del empleo de las formas, sino en el del análisis de las estructuras sintagmáticas mayores, o sea oraciones. Los motivos son los siguientes:

En primer lugar es sabido que los estudiantes de las carreras universitarias deben recurrir a los distintos manuales escritos en español: de historia, de historia de literatura, textos de crítica literaria, y todo ello por lo menos a partir del segundo año de carrera, sin mencionar los textos literarios en sí. Para entender estos textos necesitan obviamente valerse de los diccionarios, ya que el léxico de estas obras suele ser complicado. Algunas investigaciones hechas entre los estudiantes llegan sin embargo a comprobar que su capacidad para entender tales textos es mucho menor de lo imprescindible. Los problemas en la comprensión surgen del hecho de que los estudiantes son incapaces de captar las relaciones sintagmáticas de los textos que leen.

Mis propias observaciones indican que si bien un hablante nativo es capaz de analizar subcientemente las estructuras sintácticas del texto leído (y los escasos problemas del entendimiento se deben a las lagunas léxicas o, en el caso de los textos altamente especializados, al desconocimiento de la materia), un hablante no nativo se centra en entender los vocablos y tiende a descifrar el sentido global sumando los significados léxicos. El aparen-

te desdén del lector no nativo por los fenómenos sintácticos se debe al hecho, mencionado arriba, de que en la lengua materna el análisis sintáctico se produce de una manera implícita y no explícita.

Para facilitar la lectura y la comprensión del texto es, pues, necesario hacer explícitas las relaciones sintagmáticas, que son al mismo tiempo marcas de las relaciones semánticas, tales como disyunción, adversatividad, consecuencia, finalidad, concesión, condicionalidad, relaciones temporales y otras. La tesis subyacente de que las relaciones sintácticas son reflejo de las relaciones del sentido y que es a través de las primeras por lo que se llega a captar las segundas nos lleva al mismo tiempo a la teoría gramatical adoptada: la sintaxis de dependencia, elaborada primero por Tesnière (1959) como un tipo de sintaxis funcional, y luego desarrollada en los trabajos realizados dentro de la Teoría Sentido Texto (Mel'cuk, 1988). Este enfoque está libre de los inconvenientes de los que adolece la gramática tradicional y la generativa mencionadas con anterioridad, porque existe una relación clara entre la sintaxis y la semántica. Para entendimiento de los textos supera la sintaxis de constituyentes inmediatos, porque se puede aplicar a las oraciones antes de transformarlas al orden canónico. Y obviamente entre los fenómenos que entorpecen la comprensión de las oraciones figura el orden alternado de los consituyentes, debido a los procedimientos de dislocación (Pardilla García, 2005)

En el inicio de esta comunicación he mencionado los criterios que debe reunir el método de enseñanza de la gramática: el rigor lingüístico; el carácter asequible y aplicación práctica en la carrera. En mi opinión la sintaxis de dependencia cumple con todos estos requisitos.

Referencias bibliográficas:

- Alarcos E. (1994): *Gramática de la lengua española*. Madrid, Espasa Calpe.
- Bosque I., Demonte V. (dirs.) (1999): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa.
- Chomsky N. (1957): *Syntactic Structures*. The Hague, Mouton.
- Chomsky N. (1981): *Lectures in Government and Binding*. (Studies in generative grammar 9.). Dordrecht. Foris.
- Chomsky N. (1995): *The Minimalist Program*. Cambridge, Mass. MIT.
- Coseriu E. (1962): "Sistema, norma y habla", en Coseriu E: *Teoría del lenguaje y lingüística general*, Madrid, Gredos.

- Coseriu E. (1981): "Sistema, norma y tipo", en Coseriu E.: *Lecciones de lingüística general*, Madrid, Gredos.
- Langacker R. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 1: Theoretical Prerequisites*, Stanford, Stanford University Press.
- Langacker R. (1991): *Foundations of Cognitive Grammar. Vol. 2: Descriptive Application*, Stanford, Stanford University Press.
- Linde J., Derwojedowa M. (en prensa): "Po co uczyć gramatyki polskiej w szkole?"
- Mel'cuk I.A. (1988) *Dependency syntax: theory and practice*. Albany. State University Press of New York.
- Padila García Xose A. (2005) *Pragmática del orden de palabras*. Alicante. Universidad de Alicante.
- Pena J. (1999): "Partes de la morfología. Las unidades del análisis morfológico", en Bosque I., Demonte V. (dirs.): *Gramática descriptiva de la lengua española*. Madrid, Espasa, págs. 4305-4366.
- Tesnière L. (1959) *Eléments de la syntaxe structurale*. Paris. Klincksieck.

Oleg Nesterenko
Universidad de Economía y Derecho
Dnipropetrovsk, Ucrania

Recursos de internet en la enseñanza/aprendizaje de español como segunda lengua extranjera

Abstract

The article discusses a practical approach to Internet-assisted teaching of Spanish as FL2 to students of a tertiary educational institution majoring in English (FL1). The approach is distinguished 1) by reading orientation when the Internet is primarily (though not exclusively) used as a source of reading materials for students, those materials serving as a springboard for other learning activities; 2) by using English language Internet resources to help Ukrainian/Russian-speaking (L1) students learn Spanish as their second, after English, foreign language. The positive practical impact of the approach on students' progress is analyzed.

Keywords

Internet resources – FL1 – FL2 – Limitations – Advantages – Kinds of communicative activities – DELE diplomas – Autonomy – Motivation

Últimamente Internet se ha convertido en una valiosa herramienta para enseñar idiomas, en primer lugar la lengua inglesa. La metodología de su uso para esta finalidad ha sido desarrollada para trabajar con esta última (Warschauer & Whittaker, 1997). Tenemos que admitir que Internet está cambiando el sentido de la noción “Enseñanza de Lenguas Extranjeras”. Mark Warschauer (1998: 760) subraya que “... *nos encontramos no con un sistema tradicional de enseñar lenguas más ordenador, sino con un*

proceso de enseñanza completamente distinto”. Lo mismo puede decirse refiriéndose a Internet donde los estudiantes pasan cada vez más tiempo realizando tareas de aprendizaje, incluyendo la de lenguas extranjeras. Es evidente que la propia naturaleza de Internet influye al proceso de aprendizaje convirtiéndolo en “*un proceso completamente distinto*”. El hecho se debe a que Internet es una fuente inagotable de materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras, además permite comunicarse sin ningún tipo de limitaciones a través de varias posibilidades (correo electrónico, chateo, foros, bitácoras web, podcasting etc.).

Sin embargo a pesar de tantas ventajas, Internet tiene una serie de limitaciones. Una de ellas es el hecho de que los recursos multimedia en su mayoría son textuales, por lo que se desarrollan en primer lugar e inmediatamente las destrezas lectoras. Las auditivas y de exposición oral, así como las destrezas de escritura lo harían de manera mediata. La segunda limitación a que nos referimos es la presencia en el ciberespacio de una inmensa cantidad de recursos, anglosajones en su mayoría, con lo que se da una ventaja indiscutible a aquellos que dominan la lengua inglesa.

El objetivo y la finalidad de nuestra investigación era convertir las limitaciones mencionadas en ventajas, así como aprovechar dichas limitaciones en el proceso de enseñar la lengua española en su calidad de la segunda lengua extranjera. La enseñanza se desarrolla en los grupos de estudiantes universitarios pertenecientes a la Facultad de Comunicación Internacional donde se forman traductores e intérpretes de dos lenguas extranjeras. Las lenguas nativas de dichos estudiantes suelen, naturalmente, ser el ruso y/o ucraniano. La primera lengua extranjera siempre es la inglesa.

1. El contenido de la investigación

La investigación, objeto de la presente comunicación, es un estudio de caso a largo plazo, cuya verificación se está desarrollando actualmente. El objetivo de la misma es crear un enfoque metodológico encaminado hacia la instrucción de ELE a base de la lectura utilizando recursos Internet, aprovechándonos de los conocimientos y destrezas que poseen los aprendientes en el campo de la lengua inglesa estudiada por ellos como la primera lengua extranjera. Otro objetivo adicional sería el de obtener resultados previos determinando la eficacia del enfoque propuesto.

La investigación se realizó en la Universidad de Economía y Derecho en Dnipropetrovsk (Ucrania). Tomaron parte en ella exclusivamente estudiantes de nacionalidad ucraniana o rusa de la Facultad de Comunicación Internacional quienes se forman como traductores e intérpretes de dos lenguas extranjeras en el ámbito de las negociaciones, generalmente. La primera lengua extranjera era la inglesa. Están aprendiéndola desde su primer curso hasta el último (quinto año de estudios). En su mayoría ya poseían el nivel intermedio en su dominio del inglés. Todos ellos habían estudiado esta lengua en las escuelas de enseñanza secundaria antes de ingresar en la Universidad.

Los estudiantes de la Facultad de Comunicación Internacional eligen su segunda lengua extranjera (FL2) al inicio del segundo semestre de sus estudios universitarios, cuando se les propone la elección de tres FL2, que son la francesa, la alemana o la española respectivamente; o sea, la segunda lengua extranjera es estudiada en el transcurso de ocho semestres hasta llegar al Examen Estatal al final del noveno semestre (quinto curso). La cantidad de las horas impartidas es de cuatro a ocho, según semestre, y se regula por el Programa y Plan de Estudios. Tomaron parte en el experimento los estudiantes de la FL2 que era el español.

Los participantes del experimento comenzaron a usar recursos de Internet desde las primeras horas de sus estudios hispánicos, o sea desde el inicio del segundo semestre del primer curso. Para el experimento fueron elegidos dos grupos de estudiantes (Grupos A y B) los cuales hacían su tercer curso (grupo A) y el cuarto curso (grupo B) respectivamente durante el año académico de 2005/2006. El Grupo A se componía de 11 estudiantes; un varón y diez muchachas de 19 a 20 años de edad que habían empezado sus estudios hispánicos en el año académico 2003/2004. El Grupo B se componía de 7 estudiantes de 20 a 22 años de edad, un varón y seis muchachas quienes comenzaron sus estudios españoles como L3 en el año académico 2002/2003. El Grupo A estaba aprendiendo el español durante cinco semestres y el Grupo B estuvieron aprendiéndolo durante siete semestres. Ninguno de los estudiantes en ambos grupos no sabía nada de español antes de haber comenzado sus estudios universitarios.

2. Premisas

La metodología de enseñar el español a los hablantes de lenguas eslavas con apoyo de la lengua inglesa parece ser muy prometedora. Para desarro-

llarla hay que tener presentes todos los enfoques en cuanto al uso de Internet en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras.

Los investigadores norteamericanos W a r s c h a u e r, S h e t z e r y M e l o n i [1] determinan las pautas principales en el uso de recursos Internet mientras se trabaja con lenguas extranjeras.

- comunicación y proyectos conjuntos tanto dentro de un solo grupo de estudiantes como entre varios grupos internacionales;
- investigaciones usando recursos de Internet;
- publicación de trabajos con resultados obtenidos en la Red (WWW).

Como señalan los autores, el aprovechamiento de Internet estimula y hace más sólido y creativo el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras, y permite estimular tanto la autonomía del estudiante como su cooperatividad. Además, las condiciones para desarrollar la interculturalidad aumentan considerablemente. La enseñanza con el uso de las tecnologías debe centrarse en el enfoque de proyectos y estar orientado a los intereses del estudiante. Estas son las condiciones del éxito (W a r s h a u e r, S h e t z e r, M e l o n i, 2000).

Así que el proceso de enseñar el español FL2 debe ir orientándose hacia la independencia del estudiante dentro de un proyecto investigador con el apoyo a los recursos Internet como fuente informativa. Además, Internet sirve de medio de intercomunicación y colaboración entre los participantes en los proyectos grupales tanto del mismo grupo de trabajo como con los representantes de otras instituciones de enseñanza superior en los países de habla hispana. Los resultados obtenidos pueden ser publicados en la Red o simplemente ser discutidos dentro del propio grupo para consolidar destrezas comunicativas. Todo depende de qué finalidad se persiga al iniciar el proyecto.

El uso de los recursos Internet en la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras tiene ciertas limitaciones que radican en la misma naturaleza del espacio virtual. Internet transmite la información presentándola a modo de textos, imágenes estáticas y/o animadas, sonido, o sea por medio de todos los recursos multimedia. El ambiente lingüístico español es trasladado virtualmente al aula (B r e t t, 2000 o L e L o u p & P o n t e r i o, 1997). A pesar de naturaleza multimedia de Internet, hay que tener presente que la mayor parte de esta información transmitida a las pantallas de ordenadores tiene carácter escrito, así que el trabajo de estudiarla en Internet es inevitablemente un trabajo de lectura.

Es indiscutible el hecho de que la ventaja de aprender/enseñar lenguas extranjeras por medio de los recursos Internet consiste en la posibilidad de obtener información deseada y necesaria, procesarla, formular preguntas, recibir respuestas con una retroalimentación inmediata, eligiendo la secuencia y el ritmo de trabajo con recursos textuales y multimedia (Singhal, 2005). En su mayoría estos procesos se desarrollan a base de textos escritos. Nadie puede negar que ninguna de las destrezas comunicativas no se desarrolla tan eficazmente a través de Internet, como la de lectura. Nos parece racional el uso de recursos Internet precisamente para formar y consolidar la destreza lectora. El trabajo de fortalecer la destreza lectora consiste en la incorporación de los estudiantes a los proyectos investigadores. El enfoque usado para tal caso puede denominarse “*orientado a la lectura*”.

Por otro lado, la enseñanza de español orientada a la lectura asistida por Internet debe hacer uso de las posibilidades en lo que se refiere al desarrollo de otras (además de la lectura) destrezas comunicativas. Ante todo, entre éstas se encuentra la escritura, porque la comunicación y los proyectos de colaboración realizados vía Internet implican el escribir como un medio de comunicación básico. Hablando en general, el ordenador como herramienta, contribuye grandemente al desarrollo de las habilidades de leer y escribir en la lengua meta (Sloat, 2000). La destreza de escritura debe ser desarrollada, no solamente cuando los estudiantes se comunican vía Internet. La búsqueda basada en la lectura para realizar proyectos puede y debe ser seguida por la escritura dentro de un proyecto en ejecución. Precisamente es en los proyectos de colaboración donde se usa y se desarrolla la escritura.

Lo anteriormente dicho es verdad para desarrollar la destreza oral hablada usando el Internet. No se trata de comunicarse oralmente a través de Internet (véase Mottram, 2000). En nuestro estudio el hincapié se hacía en el habla y la discusión a base de la información encontrada en Internet. Un buen ejemplo de tal trabajo puede ser el de las presentaciones orales que los estudiantes hacen después de encontrar y estudiar la información, elaborando posteriormente sus informes de investigación. Se supone que estas presentaciones individuales van a ser escuchadas y discutidas por todos los estudiantes del grupo durante las clases presenciales. Las presentaciones de trabajos individuales y grupales son introducidas en el proceso de instrucción siempre cuando sea racional y posible. En nuestro estudio nos centrábamos sobre todo en que los estudiantes hablaran y escucharan en clase usando como trampolines los recursos encontrados y leídos en Internet.

Todo lo arriba mencionado acentúa lo apropiado de usar el enfoque integral (Oxford, 2001) con cierta prioridad de la lectura entre otras destrezas comunicativas en el proceso de aprendizaje/enseñanza de español como FL2.

Otra particularidad que debe tomarse en consideración, es las oportunidad presentada por Internet para el conocimiento de las sociedades hispanohablantes y el desarrollo de la destrezas comunicativas interculturales de los estudiantes (Thorne y Thorne, 2000). Estas oportunidades son absolutamente únicas e insustituibles, especialmente cuando la lengua meta se está aprendiendo fuera de la comunidad cultural de la misma (como es nuestro caso).

Al introducir Internet como herramienta para aprender/enseñar el español como FL2, sería irracional ignorar el hecho de que el inglés es la FL1 de nuestros estudiantes. En momento de empezar a aprender el español ya se encuentran en un nivel relativamente alto de dominio de la FL1 (intermedio). Eso nos permite hacer uso de toda la abundancia de recursos Internet que existen en inglés poniéndolos a disposición de nuestros estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes utilizan sitios americanos y/o británicos creados especialmente para los que aprenden el español o simplemente buscan recursos de Internet en la lengua inglesa con el fin de encontrar materiales necesarios para sus ensayos de proyecto o para sus presentaciones en español. De tal manera se realiza una especie de integración en el aprendizaje de dos lenguas extranjeras. Esta integración puede ser beneficiosa para el aprendizaje de las dos lenguas (por lo menos era beneficiosa para los estudios españoles porque ampliaba la gama de recursos de Internet usados y, a la vez, presentaba oportunidades adicionales para practicar la lectura en inglés).

Finalmente, el desarrollo de este enfoque, permite conseguir una “inmersión doble”, es decir, aprender simultáneamente la lengua meta y la tecnología, o sea, la técnica de usar ordenadores en general e Internet en particular (Warschauer, Shetzler, Meloni, 2000). La inmersión doble fue especialmente relevante en las condiciones de nuestro experimento porque muchos de nuestros estudiantes eran poco competentes en el uso de ordenadores al iniciar sus estudios en la universidad. El hecho requirió un número de explicaciones adicionales y de sesiones especiales de entrenamiento para enseñarles a usar Internet. Hasta tal punto que al principio de nuestro curso de español tuvimos que dedicar más horas para el trabajo con Internet que con el español.

En resumen, se puede señalar que *el método de aprender/enseñar el español como L3 asistido por recursos de Internet siendo el inglés L2 tiene que desarrollarse siguiendo las pautas que a continuación aparecen:*

1. Los esfuerzos de estudiantes deben ser dirigidos hacia elaboración autónoma de diversos proyectos en la lengua española.
2. Hay que usar Internet sobre todo como una fuente de materiales para los proyectos mencionados, así como medio de comunicación y colaboración, tanto entre los integrantes del mismo grupo que está realizando el proyecto, como con los extranjeros.
3. El uso de Internet debe ser orientado hacia la lectura.
4. El enfoque integral debe asegurar el fomento de todas las destrezas comunicativas con un cierto predominio en el desarrollo de la destreza lectora.
5. El trabajo con los recursos de Internet debe desarrollar conocimientos interculturales de los estudiantes y sus destrezas en la comunicación intercultural.
6. Hay que alcanzar un cierto grado de integración en el aprendizaje/enseñanza de las dos lenguas extranjeras (el español como FL2 y el inglés como FL1).
7. Es deseable llegar al procedimiento de la “inmersión doble”, o sea aprender simultáneamente tanto la lengua como la tecnología.

3. Descripción de la metodología

El enfoque que se expone resultará más comprensible si se le añade una serie de ejemplos de cómo se usan los recursos Internet en distintas etapas (según los semestres académicos) de aprendizaje/enseñanza de lengua española.

La etapa inicial (el segundo semestre del primer año de estudios y el primer semestre del segundo año de estudios - dos semestres). La mayor parte de las clases prácticas se desarrolla en la Sala de Ordenadores bajo la supervisión del profesor de español.

- Los estudiantes reciben una cierta instrucción básica de cómo usar recursos Internet y crean sus propias cuentas electrónicas en uno de los sitios de Internet español (tales como <http://es.yahoo.com/> (España), <http://ar.yahoo.com/> (Argentina), <http://mx.yahoo.com/> (México), <http://espanol.yahoo.com/> (los E.E.U.U. en español).

- Comienza el intercambio de mensajes entre los estudiantes y el profesor. El esquema principal en esta etapa es “profesor - estudiante” y “estudiante - profesor”. El profesor elige y envía a sus estudiantes las recomendaciones de cómo trabajar con tal o cual recurso de Internet, orientándose por los intereses individuales y las preferencias de cada uno/a de ellos.
- Los estudiantes se suscriben a las listas de distribución tales como “La palabra del día” (<http://www.elcastellano.org>), y “Frase del día” (<http://www.proverbia.net>), “Frase de hoy” (<http://www.frase dehoy.com/index.php>), “La palabra del día” en <http://spanishlanguage.co.uk> y luego discuten los materiales obtenidos durante las clases presenciales.
- A los estudiantes se les presenta una serie de diccionarios on-line (monolingües y bilingües) incluyendo el diccionario de la Real Academia Española (<http://www.rae.es/>), los diccionarios de sinónimos y antónimos (<http://tradu.scig.uniovi.es/sinon.html>), “Origen de las palabras” (<http://www.etimologias.dechile.net>), “El ABC Iberoamericano” (http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/misc/newsid_4002000/4002957.stm) “Regionalismos de la Lengua Española” (<http://www.hispanicus.com/drle/>) etc.
- Los estudiantes comienzan a leer textos simplificados y adaptados en los portales del Ministerio de Asuntos Exteriores de España, de las embajadas de España en los E.E.U.U. (<http://www.sgci.mec.es/usa/>) y el Reino Unido (Tecla: “Textos para los principiantes y los profesores de español” en <http://www.sgci.mec.es/uk/Pub/tecla.html> español) y el Instituto Cervantes (<http://www.cvc.cervantes.es/portada.htm>).
- Comienza el trabajo de autoevaluación realizando tests propuestos por varias fuentes en la Red, tales como los del Instituto Don Quijote (<http://www.donquijote.org/>), el portal Parlo (<http://www.parlo.com/es/learn/diagnostic/diagtest.asp>) y otros como <http://ave.cervantes.es/#prueba>; <http://www.spanishlanguage.co.uk/previotest.htm>, etc.
- Los estudiantes empiezan a trabajar independientemente (fuera del aula) con los sitios en inglés destinados a los que aprenden el español, por ejemplo “Business Spanish” (<http://www.businessspanish.com/>), “Spanish About” (<http://spanish.about.com/>), “Study Spanish” (<http://www.studyspanish.com/index.htm>), “Learn to Speak Spanish” (http://www.mytravelguide.com/travel-tools/learn-spanish-online/learn-spanish-online-for-free_objects.php), donde se inician en la gramática, realizan actividades de audición, preparándose para discutir dichas actividades en las clases presenciales.

- A principios del segundo curso (tercer semestre), empiezan a leer textos no adaptados originales simplificados en el portal del Instituto Cervantes y se autoevalúan realizando actividades de control de comprensión en el mismo portal:
<http://www.cvc.cervantes.es/aula/lecturas>.

La etapa principal (a partir del segundo semestre del segundo año de estudios hasta finalizar el segundo semestre del tercer año de estudios - tres semestres).

Los estudiantes trabajan en Internet sobre todo fuera de clase enviando sus informes semanales obligatorios acerca de trabajo realizado al buzón espaduep@yahoo.es creada por el profesor especialmente para comunicarse con ellos. Cada grupo de estudiantes tiene su propia carpeta en este buzón donde informes, mensajes, preguntas etc. de todos los estudiantes son guardados desde el primer hasta el quinto (el último) año de estudios. Las formas principales de trabajo independiente son las siguientes:

- Realizar pruebas y tests en el portal www.cvc.cervantes.es (es prácticamente el único trabajo en Internet realizado regularmente en la Sala de Ordenadores en presencia del profesor).
- Trabajo de proyectos individual o en grupos sobre problemática intercultural (buscando materiales, estableciendo contactos e intercambiando mensajes electrónicos con los nativos, participando en foros para discutir asuntos relevantes etc.).
- Lectura de los textos auténticos originales en los portales “Ciudad Seva” - (<http://ciudadseva.com/>) y/o o “Letras Perdidas” - (<http://www.letrasperdidas.galeon.com/categorias.htm>) etc.
- Preparación de presentaciones en Power Point y redacción de informes a base de los artículos y otros textos estudiados para preparar su proyecto. Las presentaciones de los trabajos de proyecto son realizadas durante las clases oralmente y sus variantes electrónicas se entregan al profesor para ser controlados y evaluados posteriormente.
- Empiezan los trabajos de investigación preparando tesis para la tradicional conferencia interuniversitaria (Internet sirve de fuente para buscar, recopilar y sistematizar resultados de la investigación).
- Suscriben nuevas listas de noticias por correo electrónico en español, inglés y ucraniano para comentarlas y discutir durante las clases presenciales. Por ejemplo:
www.n-economia.com, <http://www.periodistadigital.com>,

<http://news.bbc.co.uk/hi/spanish/news/>, <http://www.cnn.com/espanol/>, www.terra.com/noticias/ <http://5tv.com.ua/newslines/>

- Trabajan con la lista de correos en inglés “Visual Link” - (www.spanishprograms.com/weekly_newsletter.htm), donde aparecen comentarios acerca de la vida, costumbres y tradiciones latinoamericanas. La información es aprovechada para entablar discusiones en el aula.

Durante *la etapa principal* los estudiantes se preparan para los exámenes DELE Inicial (el nivel pre-intermedio) después del segundo año de sus estudios españoles (después del tercer semestre) y DELE Intermedio (el nivel intermedio) al finalizar el tercer año (después del quinto semestre). Pasar por el examen internacional no es obligatorio, son los mismos estudiantes quienes deciden si lo necesitan y/o pueden permitirse gastos de matrícula en el Centro de exámenes DELE. La preparación se realiza usando los sitios de Internet destinados a tal finalidad: <http://www.cvc.cervantes.es/aula/dele/>, <http://diplomas.cervantes.es> y otros..

La etapa avanzada (a partir del primer semestre del cuarto año de estudios hasta el segundo semestre del quinto año - tres semestres). Los estudiantes continúan el trabajo comenzado en las etapas anteriores siendo más alto el nivel lingüístico y comunicativo en cuanto a la dificultad se refiere. La atención está centrada en el perfeccionamiento de las destrezas traductoras y de interpretación. Los sitios instructivos no se utilizan y son sustituidos por los diseñados y tradicionalmente usados por los nativos: <http://www.lenguaje.com/enlaces/enlaces.php>; <http://www.jergasdehablahispana.org/>; <http://www.bbc.co.uk/languages/>; <http://www.clubcultura.com/>, etc. Se procede a la preparación para el examen DELE Superior. El trabajo de proyectos así como el resto de actividades instructivas se hacen cada vez más individualizados. De esta forma el aprendizaje individualizado continúa desarrollándose durante tres semestres, lo que supone navegación y estudio de varios sitios de Internet en coordinación con tareas y proyectos individuales. Sin embargo, el carácter individual no excluye trabajos colectivos porque estudiando individualmente, los estudiantes siempre cooperan durante las clases presenciales, analizando resultados, haciendo presentaciones, discutiendo artículos etc. La etapa avanzada prevé publicaciones de los trabajos en propios Web blogs, sitios o simplemente en las páginas del sitio universitario.

Todo lo anteriormente expuesto demuestra que el enfoque elaborado para el aprendizaje/enseñanza de español como segunda lengua extranjero-

ra a base del inglés como la primera lengua extranjera con apoyo de los recursos Internet debe fundamentarse en los siete principios ya mencionados. Este enfoque nos inspira plena esperanza de conseguir resultados positivos en la enseñanza del español FL2.

4. Resultados previos

En nuestro estudio estábamos interesados en el desarrollo de la destreza lectora de los estudiantes. Para comprobar el enfoque y medir resultados, en febrero de 2006 (2005/2006 año académico) los estudiantes de dos grupos que participaban en el estudio (véase el contexto) fueron sometidos a una prueba de sus destrezas lectoras.

Grupo A del tercer año de estudios (véase el contexto) fue sometido a una prueba de lectura tomada completamente del examen internacional oficial DELE Nivel Intermedio (año 2005). Los estudiantes tenían 50 minutos (como en el examen oficial DELE Intermedio) para leer cuatro textos y para realizar cuatro tareas de prueba: para contestar a tres preguntas de Falso/Verdadero al primer texto y a tres preguntas de la selección múltiple a cada uno de los otros tres textos.

La misma prueba fue propuesta a un grupo más de los estudiantes de tercer año que aprendían español como FL2. El grupo de control (en adelante llamado el Grupo A1) era prácticamente idéntico al grupo A en el número de estudiantes (también 11), en su edad, la distribución por sexo, y en la ausencia total de cualquier experiencia en el español antes de su ingreso a la universidad. La única diferencia era que en el Grupo A1 Internet no constituía una parte integral de sus estudios españoles. Entonces, todas las diferencias entre los dos grupos se reducían al uso o no de Internet durante el proceso instructivo.

El mismo método de control fue utilizado en febrero del año 2006 para comprobar las destrezas lectoras de los estudiantes de cuarto año del estudio (El Grupo B). A los estudiantes les fue propuesto el test de lectura tomado completamente del examen internacional oficial DELE Superior (año 2005). Las condiciones de la administración y de las tareas para esta prueba son absolutamente idénticas a las de la prueba de lectura en DELE Nivel Superior: el test se componía de cuatro textos de varios estilos (científico, político-social, coloquial y entrevista). Según su nivel de dificultad y su contenido los textos fueron auténticos como los que se proponen a un lector nativo.

La prueba de comprensión consistía en tres tareas de selección múltiple para cada uno de los tres primeros textos y de diez oraciones que hubo que organizar según el esquema “pregunta – respuesta”. El número total de tareas a realizar era 19 y el total de tiempo para realizar el test era de 60 minutos.

Como en el caso con los estudiantes del tercer año, la misma prueba fue propuesta a los siete estudiantes de un grupo de control (El Grupo B1 prácticamente idéntico al grupo B). La única diferencia entre los dos grupos era la ausencia total de la ayuda de Internet en los estudios españoles para los estudiantes del grupo B1. Los resultados de la prueba son presentados en la Tabla I.

Tabla I

Grupo	Número de las respuestas correctas (de las 12) – índice promedio	Tiempo utilizado para realizar el test (50 minutos) – índice promedio
A	10.38	34.38
A1	8.89	48.12
	Número de las respuestas correctas (de 19) – índice promedio	Tiempo utilizado para realizar el test (60 minutos) – índice promedio
B	14,8	50
B1	8,5	60

Otra clase de prueba llevada a cabo en febrero de 2006 (solamente para los estudiantes del tercer año Grupo A y Grupo de control A1 fue el test de audición (interpretación de textos orales) a base del examen DELE Intermedio (año 2005). A los estudiantes se les propuso solamente dos textos de los cuatro integrados en el examen DELE Intermedio. Después de escuchar el primer texto, los estudiantes tuvieron que contestar a las tres preguntas de Falso/Verdadero. Después de escuchar el segundo texto, tuvieron que contestar a las tres preguntas de selección múltiple. El tiempo para realizar la prueba estuvo limitado por el tiempo de reproducción de la cinta. Los estudiantes no tenían ninguna oportunidad de pensar/consultar sus respuestas o de corregirlas después de que escucharan la grabación. Los resultados se muestran en la Tabla II.

Tabla II

Grupo	Número de las respuestas correctas (de 6) – promedio para cada grupo
A	5,67
A1	5,67

Los datos citados arriba no son suficientes para llegar a las conclusiones definitivas: el número de estudiantes es demasiado pequeño para hacer un análisis matemático de los resultados de la prueba. Tales conclusiones se harán solamente después de que se realice el estudio experimental completo. Sin embargo, para los propósitos de nuestro estudio preliminar los resultados obtenidos indican claramente dos tendencias:

La primera tendencia demuestra que los estudiantes que durante cinco (el tercer año del estudio) o siete (el cuarto año del estudio) semestres tenían a su disposición recursos de Internet, alcanzaron resultados considerablemente mejores en su desarrollo de las destrezas lectoras que aquellos que no gozaron de las ventajas de tal instrucción. Los estudiantes de la primera categoría tenían resultados mejores en las tareas de la prueba de lectura y necesitaron mucho menos tiempo para realizarlas - una indicación clara de nivel más alto de desarrollo en las destrezas lectoras de la lengua meta.

La segunda tendencia enseña que la audición puede ser enseñada satisfactoriamente sin recurrir a los recursos de Internet bajo la condición que se disponga de una cantidad suficiente de grabaciones magnetofónicas, así como de los materiales video. Los resultados del test de audición son absolutamente idénticos en los dos grupos. Por tanto, demuestran que el enfoque de desarrollar la destreza lectora es correcto y es precisamente eso lo que debe desarrollarse con ayuda de los recursos de Internet. En el caso de utilizar recursos de Internet las destrezas lectoras se forman y se desarrollan mucho más rápido. En cuanto a las destrezas auditivas la conclusión puede ser la expuesta anteriormente, pero no es definitiva porque no recurriamos a los recursos fónicos de Internet debido al coste bastante elevado de los mismos si se paga la línea. De ninguna manera, sin embargo, debe subestimarse este valioso recurso; tenemos la esperanza que con el tiempo será posible su uso ilimitado gracias a los nuevos formatos de digitalización del sonido.

Dentro del experimento que se describe no realizamos pruebas especiales para determinar los niveles de las destrezas productivas, o sea las de exposición oral (el habla) y las de expresión escrita (la escritura). Para determinar la eficacia de los recursos Internet en el desarrollo de dichas destrezas hicimos uso de la información indirecta. En mayo del año 2005 nueve estudiantes del Grupo A (11 estudiantes) y cinco estudiantes del Grupo B (7 estudiantes) pasaron por los exámenes DELE oficiales y obtuvieron resultados satisfactorios. Los del Grupo A recibieron Diplomas de Nivel Inicial y los del Grupo B recibieron Diplomas de Nivel Intermedio. En los Grupos A1 y B1 donde los estudiantes no practicaban el uso de recursos Internet la situación

fue distinta: ellos también pasaron por un período preparativo para los exámenes DELE, pero sus profesores no les recomendaron participar en el examen por tener deficiencias en la expresión oral y en la escritura; sin embargo los mismos profesores subrayaron que sus niveles en la audición y en la lectura les permitían aspirar a la obtención de dichos diplomas.

Por lo tanto, se puede llegar a la conclusión que la instrucción asistida por Internet aceleró el desarrollo del habla y de la escritura y llevó a los estudiantes a un nivel más alto en comparación con el caso de que tal instrucción estuviera ausente. Queremos subrayar una vez más que estas conclusiones están basadas en datos indirectos, y se las puede considerar solamente como preliminares; que demuestran la tendencia pero no los hechos experimentalmente establecidos y comprobados.

Resumiendo, podemos afirmar que los resultados de este estudio permiten llegar a la conclusión preliminar de que el uso de recursos de Internet en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española como segunda lengua extranjera (FL2) utilizando el inglés como FL1 influye positivamente en el desarrollo de tres de las cuatro destrezas comunicativas (la lectura, la escritura y el habla). No se percibió ninguna influencia positiva en el desarrollo de las habilidades de audición, pero el hecho puede ser atribuido a que prácticamente no usamos los materiales de audio y de video existentes en Internet por razones económicas. Es posible que si su uso fuera más asequible, sería más evidente su influencia positiva en el desarrollo de la destreza auditiva, comparable a la influencia de dichos recursos sobre otras destrezas comunicativas. Se requiere un estudio adicional para clarificar la situación. Sin embargo, podemos asegurar que la conclusión general del estudio es que existe una influencia muy positiva de los recursos de Internet aplicados al proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española como la FL2 a base del inglés como la FL1.

Una conclusión más a que podríamos llegar sin la menor duda es que existe una influencia muy fuerte y extremadamente positiva de los recursos de Internet sobre la motivación de los estudiantes. Nuestras observaciones y entrevistas en las clases demostraron que el uso de Internet eleva de manera importante y con una eficacia muy notable la motivación de los estudiantes. En efecto, resultan más interesados en aprender la lengua española y se les estimula ser más cuidadosos y sistemáticos en sus trabajos. Durante las entrevistas casi todos ellos precisaron que su nivel de interés hacia el español y la motivación habían crecido gracias al trabajo en Internet. Esta conclusión puede ser una razón muy importante a favor de la introducción

de los cursos de Internet en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la lengua española como la FL2 en las escuelas y cursos de todo tipo donde haya tales posibilidades.

5. Conclusiones

El enfoque propuesto ha sido diseñado a base de las siete pautas a seguir:

- 1) los esfuerzos de los estudiantes deben ser dirigidos hacia la elaboración autónoma de diversos proyectos en el proceso de aprendizaje de una FL2.
- 2) deben utilizar recursos de Internet sobre todo como una fuente de materiales para dichos proyectos y como un medio de comunicación y de colaboración con otros aprendices (en la misma clase o en el extranjero) para realizar sus proyectos;
- 3) el uso de recursos de Internet debe ir orientado hacia la lectura;
- 4) el uso de los recursos de Internet se debe basar en el acercamiento integrado de las habilidades que contribuye al desarrollo de todas las habilidades de la comunicación pero con cierta prioridad del desarrollo de las habilidades de la lectura;
- 5) el trabajo de los estudiantes en Internet se debe dirigir a desarrollar el conocimiento intercultural de los estudiantes y las habilidades interculturales en la comunicación;
- 6) debe ser alcanzado cierto grado de integración en el aprendizaje de dos idiomas extranjeros (FL2 y FL1);
- 7) se debe seguir un “procedimiento de la inmersión doble” es decir, aprendiendo junto la lengua meta y la tecnología.

Los resultados obtenidos permiten llegar a las conclusiones preliminares afirmando que el método desarrollado a base de las pautas arriba enumeradas es eficaz en cuanto al desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas así como en la motivación de los estudiantes. Hay que señalar que se requieren estudios adicionales, incluyendo los experimentales, para verificar tales conclusiones.

Referencias bibliográficas

- Brett P. (2000): "Using computer-based digital video in language learning", en: Brett P., Motteram G. (eds.): *A Special Interest in Computers. Learning and Teaching with Information and Communications Technologies*. Whitstable, Kent, IATEFL, págs. 43–58.
- Le Loup J., Ponterio R. (1997): "Internet technologies for authentic language learning experiences", *ERIC Identifier: ED414770*.
- Motteram G. (2000): Communicating with computers, en: Brett P., Motteram G. (eds.): *A Special Interest in Computers. Learning and Teaching with Information and Communications Technologies*. Whitstable, Kent: IATEFL, págs. 73–91.
- Oxford R. (2001): "Integrated skills in the ESL/EFL classroom", *ERIC Digest, EDO-FL-01-05*: <http://www/cal.org/ericcll/0105oxford.html> (05-09-2006).
- Singhal M. (2005). *Teaching Reading to Adult Second Language Learners: Theoretical Foundations, Pedagogical Applications, and Current Issues*. Lowell, MA.
- Slaouti D. (2000): "Computers and writing in the second language classroom", en: Brett P., Motteram G. (eds.): *A Special Interest in Computers. Learning and Teaching with Information and Communications Technologies*. Whitstable, Kent, IATEFL, págs. 9–30.
- Thorne A., Thorne C. (2000): "Building bridges on the Web: Using the Internet for cultural studies", en: Brett P., Motteram G. (eds.): *A Special Interest in Computers. Learning and Teaching with Information and Communications Technologies*. Whitstable, Kent, IATEFL, págs. 59–72.
- Warschauer M. (1998): "Researching technology in TESOL: Determinist, instrumental, and critical approaches", *TESOL Quarterly*, 32, págs. 757–761.
- Warschauer M., Shetzer H., Meloni C. (2000): *Internet for English Teaching*. Alexandria, VA, TESOL.
- Warschauer M., Whittaker P.F. (1997): "The Internet for English teaching: Guidelines for teachers", *TESL Reporter*, 30 (1), págs. 27–33.

Nora Orłowska
Universidad de Gdańsk
Gdańsk, Polonia

Influencia de los idiomas adquiridos previamente en la adquisición de la tercera lengua

Abstract

Studies about how the knowledge of more than one languages can help students acquiring additional languages are still very few. There are some studies about the acquisition of an L3 by children. Studies referring to adults are less common. In this paper it is presented a study made among university students about how previous known languages can help in the acquisition of vocabulary.

Keywords

Language acquisition – L3 – Spanish language – Vocabulary

Actualmente existe un gran interés por la investigación de la influencia que tienen los idiomas estudiados anteriormente durante el proceso de adquisición de la siguiente lengua. Si bien hay muchos estudios sobre la influencia que ejerce la primera lengua (L1) en la adquisición de la segunda (L2) todavía no hay suficientes estudios sobre la influencia de estas lenguas en la adquisición de la tercera. La idea general es que las personas que ya conocen dos idiomas van a poder usar la experiencia adquirida para acelerar el aprendizaje de la siguiente lengua.

Se han realizado estudios en grupos de niños bilingües, en grupos de escolares y de adultos. Jasone Cenoz (2000) analizó grupos de niños bi-

lingües en edad escolar en los Países Vascos. Se trataba de demostrar que los alumnos bilingües pueden obtener mejores resultados que los monolingües y que la actitud hacia el idioma tiene especial importancia en el proceso de aprendizaje.

Cenoz analizó la influencia del vasco y el español en el aprendizaje del inglés. Entre otros trató de encontrar la respuesta a las preguntas:

1. ¿Existe diferencia en la producción oral en el caso de diferentes idiomas como L1 (vasco, español o vasco y español)?
2. ¿Qué importancia tiene la edad en la adquisición del la lengua extranjera?
3. ¿Cuál de los idiomas anteriormente conocidos tiene más influencia en el inglés (L3)?

El idioma vasco es el que se usa en la comunicación y en las lecciones en la escuela.

Los resultados fueron:

1. no se encontraron diferencias a pesar de la diferencia tipológica entre el vasco y el español y el inglés.
2. en cuanto a la edad, a pesar de que los grupos analizados habían tenido la misma cantidad de horas de inglés, los niños más pequeños (7–8 años) tuvo peores resultados en expresión oral. los de 11–12 años y los de 14–15 tuvieron resultados parecidos. según cenoz la causa puede ser en la diferencia del desarrollo cognitivo en las diferentes edades.
3. la mayor cantidad de trasferencias al inglés provenía del español, no teniendo importancia la L1 del alumno. según cenoz esto puede ser porque los alumnos prefieren transferir de otro idioma indoeuropeo.

l. aroninyl To ubkin realizaron investigaciones en grupos de inmigrantes, estudiantes de la universidad, en Israel. L1 era ruso, L2 hebreo y L3 inglés. Analizaron la interferencia entre esos idiomas. En encuestas realizadas entre los estudiantes el 89% de ellos no veía interferencia del inglés en su segundo idioma (hebreo).

En cambio en la adquisición del inglés el 51% de los estudiantes dijeron que el hebreo interfería, en cambio el ruso no. En opinión de Aroninyl To ubkin posiblemente esto estaba causado porque el hebreo era el idioma que usaban en la vida diaria. Los mismos estudiantes consideraban que para ellos el hebreo era el idioma más importante y además fácil. Según ellos el ruso no podía interferir porque era su idioma materno.

También afirmaron que para la adquisición del inglés como tercera lengua usaban técnicas ya conocidas en previos cursos de inglés (80%) y no del

curso de hebreo. Para la adquisición del hebreo el 74% usaba también técnicas de previos cursos de inglés.

Los estudiantes consideraban que las técnicas usadas en la escuela las habían adquirido en forma natural. Eso demuestra, según Aronin y Toubkín, que las técnicas de adquisición del primer idioma pueden tener influencia en la adquisición de los siguientes idiomas.

González Ardeo (2003) realizó estudios sobre la adquisición del inglés como tercera lengua entre estudiantes universitarios. Comparó grupos de estudiantes bilingües (vasco – español) y monolingües. Los estudios se refieren a la adquisición del idioma para fines específicos (ingeniería, enfermería y gestión empresarial). Trató de demostrar que:

los estudiantes bilingües tienen una actitud más positiva hacia el tercer idioma, lo que va a tener influencia en el proceso de adquisición.

la adquisición del idioma especializado depende más del vocabulario conocido en los idiomas previamente estudiados que del conocimiento general del tercer idioma.

El estudio fue realizado entre estudiantes universitarios en los Países Vascos. El inglés lo había estudiado en cursos anteriores. En la universidad asistían a cursos de idioma según la especialización de estudios. Los mismos estudiantes tuvieron que decir a qué grupo idiomático pertenecían: con L1 vasco, español o vasco-español.

La actitud de los estudiantes resultó ser positiva, aunque por ej. no estaban de acuerdo en que los estudios se realizaran en inglés ni tampoco se casarían con una persona de habla inglesa. En cambio consideraban que vale la pena aprender este idioma y que los enriquecía culturalmente.

En cuanto a la segunda hipótesis los resultados de los estudiantes bilingües y monolingües fueron parecidos – 70,21% para los bilingües y 69,54% para los monolingües.

Para ver la influencia que ejercen los idiomas anteriores en la adquisición del siguiente se ha llevado a cabo un estudio en la Universidad de Gdansk. En este estudio participaron 57 estudiantes que en ese momento todavía no habían empezado el curso de español. A estos estudiantes se les entregó una lista de palabras en español y se les pidió que trataran de decir que significaban en polaco.

La lista contenía 30 palabras ordenadas en forma casual:

buenos días
hasta mañana

estudiante
fábrica

<i>hola</i>	<i>inteligente</i>
<i>gracias</i>	<i>problemas</i>
<i>isla</i>	<i>ingeniero</i>
<i>bailar</i>	<i>facultad</i>
<i>bonita</i>	<i>montaña</i>
<i>amigo</i>	<i>estudiar</i>
<i>tomate</i>	<i>cine</i>
<i>vino</i>	<i>librería</i>
<i>vida</i>	<i>violín</i>
<i>matador</i>	<i>barco</i>
<i>victoria</i>	<i>caramelo</i>
<i>chocolate</i>	<i>farmacia</i>
<i>amor</i>	<i>toro</i>

Para analizar los resultados estas palabras se agruparon en dos categorías:

A – internacionalismos.

B – palabras cuyo significado se puede comprender por su parecido a otros idiomas.

En la categoría B existía un subgrupo P – palabras cuyo significado se puede comprender por su parecido al idioma polaco.

En el grupo A se encontraban las siguientes palabras:

A – buenos días
hasta mañana
hola
gracias
isla
bailar
bonita
amigo
matador
amor

En el grupo B se encontraban las siguientes palabras, se han marcado con la letra P las palabras que se pueden comprender gracias al idioma polaco:

B – *tomate*
vida
facultad
montaña

cine
librería
violín
barco
farmacia
toro
vino (P)
victoria (P)
chocolate (P)
estudiante (P)
fábrica (P)
inteligente (P)
problemas (P)
ingeniero (P)
estudiar (P)
caramelo (P)

En el análisis de los resultados se tomó en cuenta los idiomas que cada estudiante conocía antes del curso de español.

La mayoría de los estudiantes (31) conocía dos idiomas, 12 personas conocían 3 idiomas, 3 personas conocían 4 idiomas, una persona conocía 5 idiomas. Seis personas dijeron que conocían solamente el idioma polaco.

A continuación se presenta la cantidad de respuestas correctas en% y de acuerdo a la cantidad de idiomas conocidos, incluido el L1:

Cantidad de idiomas conocidos	Grupo A	Grupo B	Grupo P
2	7%	7,45%	10%
3	42%	28,6%	47%
4	14%	16,0%	17%
5	4%	6%	5%
6	0,1%	1%	1,5%

Comparando los grupos de estudiantes según la cantidad de idiomas conocidos, el grupo que conocía tres idiomas tuvo la mayor cantidad de respuestas correctas (42% en el grupo A, 28,6% en el grupo B y 47% en el subgrupo P del brupo B).

En cambio la mayor cantidad de respuestas correctas en total se encuentra en el grupo B, subgrupo P.

En el grupo A la palabra más identificada fue *buenos días* (54 respuestas correctas), la que peor fue identificada fue *bailar* (6 respuestas correctas).

En el grupo B la palabra más identificada, sin contar las palabras del subgrupo P, fue *tomate* (45 respuestas correctas), la que pero fue identificada fue *librería* (solamente una respuesta correcta).

En el subgrupo P la palabra más identificada fue *chocolate* (51 respuestas correctas), la que pero fue identificada fue *estudiar* (27 respuestas correctas).

Los errores más comunes para cada palabra fueron:

bonita - se tradujo como muchacha

amigo - se tradujo como muchacho

librería - se tradujo como biblioteca

victoria - se tradujo como reina

montaña - se tradujo como cazadora

barco - se tradujo como bar o barcito

tomate - se tradujo como ketchup

A menudo un error traía como consecuencia otros errores, por ejemplo al escribir el significado de *bonita* como – muchacha esos mismos estudiantes escribieron – muchacho junto a la palabra *amigo*.

En una posterior conversación con el grupo que intervino en el estudio se comprobó que *librería* y *tomate* fueron mal traducidas por influencia del inglés. La palabra *montaña* fue relacionada con una marca de ropa deportiva (Montana).

En *barco* la confusión se debió a la primera sílaba de la palabra (como bar).

Según Janusz A r a b s k i el proceso de adquisición del idioma se inicia con la adquisición de sustantivos. En nuestro caso se ve que los sustantivos fueron más fácilmente interpretados. En cambio los verbos presentaron más dificultades (*bailar* 12%). *Estudiar* tuvo 43% de respuestas correctas, mientras que el sustantivo *estudiante* tuvo 92%. Más fácil fue reconocer una palabra corta (*hola*) que una larga (*hasta mañana*).

A menudo las palabras se recuerdan asociándolas con otras (bonito – feo, alto – bajo, amigo – amiga) aunque no siempre esta técnica resultó apropiada (*amigo* – *bonita*).

Las palabras que se reconocen más fácilmente son las relacionadas con lo que se hace diariamente, en este caso lo fueron las palabras como: *estu-*

diente, rector, decano, universidad (entre los estudiantes en general) , *economía, director, crédito, dinero* (entre estudiantes de economía), *mar, sonar, investigación, océano* (entre los estudiantes de oceanografía).

Se puede concluir que aunque no se ha demostrado todavía que el conocimiento de idiomas previos ayuda en la adquisición del siguiente es necesario hacer muchas más investigaciones sobre este tema. Y se puede predecir que en algunos casos la ayuda será evidente si el maestro sabe aprovechar estos conocimientos previos. En este caso el conocimiento de idiomas anteriores puede servir para acelerar el proceso de adquisición de la lengua y ayudar a recordar el vocabulario.

Referencias bibliográficas

- A r a b s k i J. (2000): „Rola płci w przyswajaniu języka obcego”, In: *Problemy komunikacji międzykulturowej*. Graf Punkt Oficyna Wydawnicza. Warszawa.
- A r o n i n L., T o u b k i n L. (2002): *Language Interference and Language Learning Techniques Transfer in L2 and L3 Immersion Programmes*. Wyd. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.
- C e n o z J. (2000): „Research on multilingual acquisition”, en C e n o z J., J e s s n e r U. (eds.): *English in Europe. The acquisition of a Third Language, Clevedon, Multilingual Matters*.
- G o n z á l e z A r d e o J.M. (2003). “Attitude towards English and ESP acquisition as an L2 or L3 at university”, <http://www.aelfe.org/documents/text6-Gonzalez.pdf> (26.10.2006).

Kinga Sabik
Universidad de Varsovia
Varsovia, Polonia

Algunas observaciones sobre la introducción de los tiempos de pasado: método audio – oral vs. método comunicativo

Abstract

In this article we would like to compare the introduction of Spanish past tenses (pretérito indefinido, pretérito imperfecto, pretérito perfecto) in two methods of language teaching (the audiolingual method and communicative method). First we would like to describe the audiolingual and communicative approach. Next we would like to present the diagram of units and the distribution of tenses in *Español en Directo* and *Intercambio*. Then we would like to present and comment on the parameters of the analysis and at the end compare two handbooks.

Keywords

Audiolingual method – Communicative method – Handbooks – Comparison – Contrast

En este artículo queremos comparar la introducción de los tiempos de pasado españoles (pretéritos: perfecto, indefinido e imperfecto) en dos métodos de enseñanza de idiomas: el audio-oral (the audiolingual method en inglés, véase M. D a k o w s k a, 2005: 39 y metoda audiolingwalna en polaco véase, H. K o m o r o w s k a, 2003: 22) y el método comunicativo (the communicative method en inglés, ibidem, 2005: 101 y podejście komunikacyj-

ne en polaco ibidem, 2003: 27) aplicados en dos manuales que los representan: *Español en Directo e Intercambio*.

Primero describiremos el método audio-oral. Entre muchos factores que contribuyen a la configuración de la nueva metodología destacaría especialmente el derivado de los estudios lingüísticos que dan origen a la escuela estructuralista en los Estados Unidos. Son Bloomfield primero y Fries después quienes originan el movimiento renovador. En 1942 Bloomfield publica su libro *An outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. También en ese mismo año se publicó *Outline of linguistic Analysis*. Ambas obras fueron consideradas como lecturas necesarias para quienes trabajaban en el ASTP (Army Specialized Training Program) del ejército americano. El programa ASTP fue de gran importancia: duró nueve meses, desde abril a diciembre de 1943 e implicó el trabajo de unas quince mil personas, formadas en veintisiete lenguas. Cada clase de este curso estaba formada por seis alumnos que recibían una media de seis horas diarias y debían dedicar dos para la preparación individual de la clase, utilizando sobre todo cintas con las estructuras grabadas. En cursos intensivos, seis meses debían ser suficientes para adquirir los conocimientos lingüísticos previstos en el libro (A. S á n c h e z, 1997: 154–155).

Los principios básicos del planteamiento audio-oral son los siguientes (P. M e l e r o A b a d í a, 2000: 72–73):

1. La lengua está formada por un conjunto de estructuras y de su análisis se encargan la fonología (pronunciación, acentuación, entonación etc.), la morfología (formación de palabras, prefijos y sufijos, palabras compuestas etc.) y la sintaxis (relación y orden de los elementos en la oración y entre las oraciones). Los fenómenos lingüísticos se analizan inductivamente y el objeto de análisis es la lengua oral, no la escrita.
2. El método audiolingual se basa en la concepción conductista del aprendizaje: aprender una lengua es formar hábitos lingüísticos a través de la repetición (proceso mecánico). Para S k i n n e r, representante del conductismo (o behaviorismo) la conducta lingüística se explica a través del modelo estímulo- respuesta- refuerzo (W. O k o ñ, 1981: 275–276).
3. Diálogos y “pattern drills” son las prácticas de clase. Los diálogos que presentan las estructuras contextualizadas en situaciones comunicativas se repiten y memorizan. Las estructuras se practican por medio de drills (ejercicios de repetición, sustitución, transformaciones etc). Se añaden actividades que tienen como objeto la práctica de la creatividad en

la expresión oral. Se trata de transferir lo aprendido a situaciones similares.

4. El alumno juega un papel reactivo: responde a estímulos. No participa en la toma de decisiones sobre su aprendizaje y sobre todo al principio no siempre entiende el significado de lo que repite.
5. El profesor desempeña un papel central y activo: se encarga de modelar la lengua, corregir y controlar los pasos del aprendizaje. Debe variar las actividades para mantener la atención de los alumnos.
6. Los manuales están acompañados de gran cantidad de materiales complementarios que sirven para que el profesor desarrolle en el estudiante el dominio de la lengua. La grabadora es muy importante sobre todo si el profesor no es hablante nativo de la lengua que enseña porque proporciona modelos de diálogos y drills con una correcta pronunciación y la posibilidad de grabar y reproducir la voz de los estudiantes.
7. En clase se utiliza siempre que sea posible la lengua meta. No es aconsejable la traducción o el uso de la lengua materna de los estudiantes. Los diálogos se van memorizando poco a poco y se leen en voz alta en coro e individualmente. Las estructuras se aprenden a través de la práctica de muestras de sonido, orden y forma, más que por la explicación. El vocabulario se estudia sólo dentro de un contexto. La corrección de errores gramaticales o de pronunciación es directa e inmediata.

A mediados de los años sesenta en EEUU (P. M e l e r o A b a d í a, 2000: 80-81) se empezó a rechazar la teoría lingüística estructural y el aprendizaje de la lengua reducido a la adquisición de un conjunto de hábitos, teorías sobre las que se apoyaba el Audiolingualismo. En esta situación surgieron planteamientos metodológicos que se encaminaban hacia enfoques más racionales y cognitivos en los que el lenguaje se empieza a ver como una actividad mental. Según el lingüista norteamericano N. C h o m s k y (1965), las teorías lingüísticas basadas en un análisis estructural no podían explicar las características fundamentales de la lengua y mucho menos el aspecto creativo de su uso. Su modelo de gramática generativo- transformacional defendía una división entre la competencia lingüística y el uso individual de la lengua en situaciones concretas (la actuación). Unos años más tarde H y m e s (1972) amplió el concepto chomskyano de competencia lingüística que excluía la función social de la lengua del concepto de competencia comunicativa.

En cambio, la orientación comunicativa de la enseñanza de la lengua se basa en dos principios fundamentales (P. M e l e r o A b a d í a: 86):

1. En primer lugar la enseñanza en clase tiene que ver con el uso de la lengua y no con el conocimiento lingüístico. Las lenguas se aprenden para poder entenderse con otras personas, para orientarse en otro país, para comprender el periódico, leer libros etc., es decir, para usar la lengua extranjera en situaciones comunicativas de la vida cotidiana. El objetivo principal es el de desarrollar destrezas interpretativas (leer y escuchar) y expresivas (hablar y escribir) en la lengua que se aprende. Este principio se refleja en la elección de los temas y textos de un manual o programa, en los ejercicios, en la progresión del aprendizaje etc.
2. El segundo principio tiene que ver con el aprendizaje: el uso de la lengua en situaciones reales hace que el aprendizaje sea más eficaz. Hasta este momento a los docentes les interesaba mucho más qué enseñar que cómo enseñar, les preocupaban más los contenidos que los procedimientos de enseñanza de esos contenidos.

Estos dos principios básicos se han visto complementados por un aporte posterior: la consideración del estudiante como eje central de su proceso de aprendizaje. Las necesidades y expectativas de la persona que aprende una lengua, así como las diferentes formas de aprender y sus experiencias previas con otras lenguas, son fundamentales en el proceso de aprendizaje. La enseñanza se centra en el estudiante y por eso el docente debe ceder su posición central en beneficio de una mayor autonomía en el aprendizaje.

En 1974 aparece el primer manual de enseñanza del español para extranjeros que se elabora en España siguiendo la nueva corriente metodológica: se trata de *Español en Directo nivel 1A*:

Cada lección de este manual se construye siguiendo el siguiente esquema:

1. Un diálogo con vietas que refleja una situación cotidiana. Se introducen el vocabulario y las estructuras o elementos gramaticales nuevos.
2. Esquema gramatical que presenta las reglas gramaticales.
3. Ejercicios estructurales orales: *Practique*.
4. Introducción de estructuras, precisiones sintácticas, morfológicas o léxico por medio de dibujos: *Amplíe*.
5. Ejercicios estructurales orales: *Practique*.
6. Ejercicios orales que tienen como base un dibujo: *Hable*.
7. Ejercicios estructurales orales: *Practique*.
8. Situación para practicar la creatividad de los alumnos en la expresión oral libre. Se parece a la situación que abre la lección.

Los ejercicios que aparecen en *Practique*, *Amplíe*, *Hable* son ejercicios de transformación, sustitución o repetición.

Vamos a analizar el desarrollo de las lecciones relacionadas con los tiempos pasados, concretamente las lecciones 17, 22, 26, 27.

En la lección 17 los autores introducen el pretérito perfecto.

Primero aparece el diálogo ¿Habéis encontrado piso?, después el esquema gramatical del pretérito perfecto:

HE

HAS comprado una cerveza

HA bebido

HEMOS servido

HABÉIS

HAN

A continuación tenemos ejercicios estructurales orales:

Yo he comprado un libro. ¿Y tú? Yo también he comprado un libro.

¿Y María?

¿Y José? etc.

He leído una revista. ¿Y Ud? etc.

He recibido una carta. ¿Y tú?

En *Amplíe* hay dibujos con frases en pretérito perfecto p.ej.: *Todavía no ha llegado el tren. María ha comprado un bolso. Nunca hemos estado en China.*

En *Practique* otra vez aparecen ejercicios estructurales orales: ? *Ha llegado el tren? No, todavía no ha llegado.*

Estudie la lección. Ya la he estudiado.

En esquema gramatical II hay participios irregulares y en *Hable* ejercicios orales que tienen como base un dibujo: *¿Has visto mi paraguas? Sí, lo he visto. ¿Habéis hecho los deberes? ... etc.*

En la lección 22 aparece el imperfecto. Primero hay un diálogo ? *Dónde vivías antes?*, después el esquema gramatical I con la conjugación de los verbos en imperfecto:

- AR -ER, -IR

nad- ABA ten- ÍA sub-ÍA

nad- ABAS ten- ÍAS sub-ÍAS

nad- ABA ten- ÍA sub-ÍA

nad- ÁBAMOS ten- ÍAMOS sub-ÍAMOS

nad- ABAIS ten- ÍAIS sub-ÍAIS

nad- ABAN ten- ÍAN sub-ÍAN

Luego vienen los ejercicios estructurales orales p.ej.:

Tú/ en diciembre. Tú nadabas en diciembre.

Ahora vivo en un pueblo. ¿Dónde vivías antes?

Antonio ensena latín. Antonio enseñaba latín.

Antonio vive en la ciudad. en el pueblo Antes vivía en el pueblo.

En el esquema gramatical II hay verbos irregulares ir y ser.

Al final de la lección los alumnos tienen que hablar sobre su infancia.

En las lecciones 26, 27 los autores introducen el pretérito indefinido. Como siempre en este manual aparecen los diálogos donde los autores introducen nuevas estructuras gramaticales (*Te llamé para invitarte a una fiesta, Tuvimos que cenar solos*). Después tenemos el esquema gramatical del paradigma de los verbos regulares e irregulares:

estudiar:

estudi- É

estudi- ASTE

estudi- Ó

estudi- AMOS

estudi- ASTEIS

estudi- ARON

beber, escribir:

escrib- Í

escrib- ISTE

escrib- IÓ

escrib- IMOS

escrib- ISTEIS

escrib- IERON

Los verbos irregulares: *estar, andar, tener, poder, poner, saber, hacer, querer, venir, traer, decir, conducir, producir, ser, ir, haber.*

Luego los alumnos encuentran una serie de ejercicios estructurales orales p.ej.:

*Todos los días estudio la lección. Ayer estudié la lección.
 ¿Qué descubrió Colón? América. Colón descubrió América.
 Esta mañana vi a Carmen. ¿A quién viste esta mañana?
 ¿Es verdad que viste a Carmen? Te aseguro que vi a Carmen.
 ¿Por qué me llamaste? invitarte a una fiesta. Te llamé para invitarte a una fiesta.
 ¿Dónde estuviste ayer? en casa. Estuve en casa.
 A veces está enfermo. ayer. Ayer estuvo enfermo.
 ¿Fuiste a clase ayer? al zoo. No, fui al zoo.*

15 años más tarde aparece otro tipo de manual: *Intercambio*, que consta de 24 módulos agrupados en 8 ámbitos temáticos, más un anexo con las transcripciones y otro anexo con un resumen gramatical. Hay ejercicios interactivos que permiten al estudiante tomar un papel activo en clase y ejercitarse en la producción oral. Las actividades comunicativas son graduadas: del ejercicio muy controlado a la producción libre. En numerosos ejercicios el estudiante puede elegir su rol, determinada información, determinadas circunstancias etc. Gracias a varios ejercicios en los que la personalidad del estudiante, su propia realidad, sus opiniones, sus experiencias etc. desempeñan un papel decisivo la clase se convierte en un lugar de auténtico intercambio comunicativo. En *Intercambio* aparecen muestras de lengua que recogen diferentes variedades del español actual, peninsular y de Hispanoamérica. La estructura de cada lección no es tan exacta como en *Español en Directo*.

En el módulo 23 está introducido el pretérito perfecto. Primero aparecen los marcadores temporales típicos del pretérito perfecto tales como: esta mañana, esta tarde, este verano, este noviembre, este trimestre, esta Navidad, estas vacaciones, nunca, dos o tres veces, varias veces, muchas veces.

Con estos marcadores en español usamos el pretérito PERFECTO:

*he
 has
 ha
 hemos + PARTICIPIO paseado comido salido*

habéis
han

Hay algunos participios irregulares tales como: *volver- vuelto, hacer- hecho, ver- visto, escribir- escrito, ir- ido*.

Ejercicios que aparecen en este manual: p.ej. el alumno tiene que pensar en todo que ha hecho hoy antes de la clase y luego hablar con su compañero:

¿A qué hora te has levantado?

A las siete.

¡Qué pronto! Yo me he levantado a las ocho y media.

- imagina que hoy te han pasado tres o cuatro de estas cosas; explícaselas a tus compañeros: ganar un premio en un concurso, dejar a tu novio, no comer nada porque quieres adelgazar, conseguir un empleo

- ¿cuánto has gastado esta semana? por qué no lo comentas con tus compañeros y comparáis vuestros gastos?

- ¿cuánto has gastado esta semana? por qué no lo comentas con tus compañeros y comparáis vuestros gastos?

- llegas tarde a clase; pide disculpas: dormirse, no oír el despertador, perder el autobús

- ¿por qué no hablas con un compañero de lo que habéis hecho? este verano, esta Navidad, este fin de año, este fin de semana, este curso

En el módulo 24 aparece el nuevo tiempo del pasado: el pretérito indefinido - los alumnos tienen que leer el fragmento de una novela policíaca y después buscar verbos que aparecen en el texto y clasificarlos en tres grupos(para que los alumnos distingan los tiempos): *hoy, esta mañana; el viernes, el sábado, el domingo, ayer; siempre, ahora*

Luego aparecen algunos verbos irregulares muy frecuentes: *ir, hacer, estar, poder, tener, venir* y a continuación contraste INDEFINIDO/ PERFECTO:

INDEFINIDO se usa cuando el hablante sitúa una acción con: ayer, anteayer, anoche, el otro día, el lunes/ martes, el día 12/ 13, la semana pasada, el mes pasado, el verano pasado, el año pasado, en 1983/1986, en agosto/octubre, hace unos días /un mes, mientras que el PERFECTO aparece con los siguientes marcadores temporales: hoy, esta mañana, esta tarde, esta semana, este mes, este verano, este año, hace un rato/una hora - los alumnos tienen que hacer preguntas a un compañero para saber qué hizo: ayer, el viernes, el día de Navidad

En la lección 8 módulo 24 (página 148) aparece nuevo tiempo. Es el Pretérito Imperfecto que sirve para hablar de acciones que duran, que se repiten, acciones puntuales (que se desarrollan sólo una vez):

Verbos en AR: Verbos en ER/IR:

Est aba Ten ía

Est abas Ten ías

Est aba Ten ía

Est ábamos Ten íamos

Est abais Ten íais

Est aban Ten ían

Ahora bien, quisiéramos presentar el análisis comparado de los manuales teniendo en cuenta tales características como: el modo de la introducción de la gramática, el orden de la introducción de los tiempos del pasado, contextualización, el comentario gramatical, los elementos que componen la totalidad, tipología de los ejercicios, la realización de la transferencia.

1. El modo de la introducción de la gramática:

Español en directo: deducción, es decir, explicación + ejemplos + práctica dirigida

Intercambio: contextualización y ejemplos + explicación + práctica comunicativa (enfoque comunicativo)

2. El orden de la introducción de los tiempos del pasado:

Español en Directo: pretérito perfecto- pretérito imperfecto - pretérito indefinido

Intercambio: pretérito perfecto - pretérito indefinido- pretérito imperfecto

3. En *Español en Directo* los autores no emplean el contraste entre los tiempos del pasado mientras que en *Intercambio* sí:

INDEFINIDO: se usa cuando el hablante sitúa una acción con: *ayer, anteayer, anoche, el otro día, el lunes/ martes, el día 12/13, la semana pasada, el mes pasado, el verano pasado, en 1983/1986, en agosto, octubre, hace unos días/ un mes...*

PERFECTO: se usa cuando no interesa decir cuándo ha pasado algo: *He estado varias veces en París o cuando el hablante sitúa una acción con: hoy/*

esta mañana/esta tarde..., esta semana, este mes, este verano, este año, hace un rato/ una hora...

4. Contextualización:

Español en Directo: Al principio de la lección encontramos un diálogo que se ajusta a una situación natural. En él se introduce nuevo vocabulario y los puntos gramaticales sobre los cuales se llama la atención.

Intercambio:

*ej. Cuando hablamos del pasado de hoy mismo,
esta mañana,
antes del almuerzo,
después de trabajar,
a las siete,
esta tarde ...*

Cuando nos referimos a acontecimientos pasados usando expresiones temporales que indican que lo sentimos cerca del presente

*este verano,
este noviembre,
este trimestre,
esta Navidad,
estas vacaciones*

Y para hablar de algo que se ha realizado sin informar del momento en que ha sucedido

*nunca,
alguna vez,
dos o tres veces,
varias veces,
muchas veces*

en español usamos el pretérito PERFECTO

Cuando aparece el PRETÉRITO INDEFINIDO los alumnos tienen que leer el fragmento de una novela policíaca, buscar los verbos que aparecen en el texto y después clasificarlos en tres grupos.

5. El comentario gramatical:

Español en Directo: reducido, los autores no dicen cuándo utilizamos los tiempos del pasado, tampoco aparecen marcadores temporales, sólo hay esquemas gramaticales

Intercambio: el comentario gramatical es bastante amplio, p.ej.:

Cuando hablamos del pasado de hoy mismo: esta mañana, antes del almuerzo, después de trabajar, a las siete, esta tarde...

Cuando nos referimos a acontecimientos pasados usando expresiones temporales que indican que lo sentimos cerca del presente: este verano, este noviembre, este trimestre, esta Navidad, estas vacaciones

Y para hablar de algo que se ha realizado sin informar del momento en que ha sucedido: nunca, alguna vez, dos o tres veces, varias veces, muchas veces en español usamos el pretérito PERFECTO.

6. Los elementos que componen la totalidad:

- introducción: *Español en directo*: diálogos donde los autores introducen nuevas estructuras gramaticales, 1/2 página de teoría sobre el imperfecto e indefinido

- ejercitación: 6/5,5 páginas de ejercicios respectivamente

- transferencia: la situación - 1 página con el dibujo que tiene por objeto la práctica de la creatividad del alumno en la expresión oral

Intercambio: perfecto: 2 páginas de teoría, 6 páginas de ejercicios; indefinido: 1 página de teoría, 3 páginas de ejercicios; imperfecto: 1/2 página de teoría, 1/2 página de ejercicios

7. Tipología de los ejercicios:

En *Español en Directo* los ejercicios que encontramos son ejercicios de formación de hábitos. Una corriente metodológica basada en la teoría conductista consideraba que el error era una consecuencia de la interferencia de la lengua materna de los alumnos y que, además, habría que prevenirlo a toda costa para evitar que su frecuente repetición formara malos hábitos que luego serían imposibles de corregir. Por eso en las clases se realizaban numerosos ejercicios en los que los alumnos trabajaban insistentemente en la práctica de estructuras gramaticales. La intención era formar buenos hábitos gramaticales (A. Giovannini, E. Martín Peris, M. Rodríguez, T. Simón, 1996: 23). En cambio, en *Intercambio* podemos encontrar ejemplos de ejercicios comunicativos ya que el objetivo de enseñanza comunicativa es conseguir que la persona que aprende una lengua extranjera sea capaz de comunicarse en ella.

8. La realización de la transferencia:

Español en Directo: Al final de cada lección aparece la Situación que tiene por objeto la creatividad del alumno en la expresión oral. Las situaciones

son paralelas a las del diálogo y se mueven dentro del área del vocabulario ya conocido. Todas ellas suelen tener una coherencia temática y se espera que el estudiante encuentre suficientes estímulos en los dibujos para crear un diálogo natural, por ej., los alumnos tienen que hablar sobre su infancia.

Intercambio: actividades comunicativas, p. ej.:

Habla con un compañero sobre los viajes que habéis hecho ¿Habéis estado en estos lugares? ¿Cuándo?

¿Qué les pasaba y qué hicieron ...? Coméntalo con tus compañeros.

¿Has leído alguno de estos libros?

¿Has visto alguna de estas películas?

Observaciones finales

Como podemos observar los ejercicios que hemos visto en Español en Directo (de transformación, sustitución, repetición) no son suficientes para que una persona aprenda a comunicarse en la lengua extranjera.

El método audiolingual se interesa más por la forma que por el uso de la lengua. El proceso de aprendizaje se reduce al concepto conductista de formación de hábitos. Es muy difícil transferir lo aprendido en clase a situaciones concretas de comunicación real fuera del aula.

El método comunicativo no descuida la enseñanza de gramática, más bien trata de conseguir un equilibrio entre la corrección gramatical y la eficacia comunicativa, mientras que en el método audiolingual está prohibido dar explicaciones sobre la gramática.

Estudiamos mejor una lengua extranjera cuando la utilizamos como medio de comunicación y por eso creemos que el método comunicativo es mejor que el método audiolingual.

Referencias bibliográficas

- Chomsky N. (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*, Boston.Mit Press.
- Dakowska M. (2005): *Teaching English as a Foreign Language*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Fernández Montoro M.D. (2005): *Módulo de didáctica I-A, Curso de formación de profesores de E/LE en Cracovia*.
- Giovannini A., Martín Peris E., Rodríguez M., Simón T. (1996): *Profesor en acción 2*, Madrid Edelsa.

- Hymes D. (1972): "On communicative competence", en: Pride J.B., Holmes J. (eds.) *Sociolinguistics*, Harmondsworth, Penguin, págs.263-269.
- Komorowska H. (2003): *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa, Fraszka Edukacyjna.
- Melero Abadía P. (2000): *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid, Edelsa.
- Miquel L., Sans N. (1989): *Intercambio 1*, Madrid, Difusión.
- Okoń W.: (1981): *Słownik pedagogiczny*, Warszawa, Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sánchez A. (1997): *Los métodos en la enseñanza de idiomas*, Madrid, SGEL.
- Sánchez A., Ríos M., Domínguez J. (1974), *Español en directo nivel 1A 1B*, Madrid, SGEL.
- Skinner B.F. (1957): *Verbal Behaviour*, Nueva York, Appleton- Century-Crofts.

Hana Valíková
Universidad Masaryk
Brno, República Checa

Enseñanza de español como lengua extranjera: elaboración del manual de español para los alumnos de 7 a 11 años

Abstract

In accordance with the current approach to teaching and learning of foreign languages that puts emphasis on the importance of the sociocultural, pragmatic and sociolinguistic aspects and a communication, we concentrated on teaching Spanish as a second language to children between 7 and 11 years of age. Learning at this age period is, in our opinion, very effective because the student is already familiarized with his mother tongue and he/she possesses an intuitive knowledge of the linguistic structure. However, a hospitable environment has to be created, where students can learn by means of games and creative activities so that the processes of teaching and learning are productive and motivating.

A group of students interested in teaching children has been formed at the Faculty of Arts of Masaryk University, Brno. This group creates a textbook of Spanish language that follows the recommendations of the Common European Framework concerning its contents and objectives. It helps develop oral communication skills without neglecting the written comprehension and expression. We have employed an alternative didactic method that underlines activity and creative participation of the student in the process of learning.

Keywords

Spanish as a second language – Learning at age of 7 to 11 years – Interactive teaching – Common European Framework – Textbook

Hace poco, en la República Checa entró en vigor el nuevo Programa de Educación General elaborado por el Ministerio de Educación; el Programa fomenta de manera significativa la enseñanza de lenguas extranjeras en todo tipo de escuelas implantando la enseñanza del primer idioma ya en el tercer curso del currículum de las escuelas primarias. Este proyecto es, sin duda alguna, de mucha utilidad porque ya desde hace mucho se reconoce que es muy importante que los niños entren en contacto con una lengua extranjera lo antes posible. Además resulta muy beneficioso aprovechar características específicas de la edad de los alumnos en las primeras clases: su desmedida curiosidad natural, su afán por divertirse, su espontaneidad a la hora de jugar, su gusto por imitar una articulación ajena, etc. Otro elemento significativo de suma importancia es su aceptación de informaciones sobre culturas ajenas sin prejuicios algunos. Está claro que si un alumno aprende un idioma extranjero a temprana edad, se desarrollan considerablemente su personalidad y sus competencias sociales.

En la mayoría de los casos las escuelas primarias y los padres de los alumnos prefieren la enseñanza de la lengua inglesa. Es natural, es un idioma importantísimo, “lingua franca”, y no cabe duda de que hoy día hablar inglés es indispensable. Sin embargo, al mismo tiempo muchos maestros de escuelas primarias advierten de que cada día están enfrentándose con el problema de cómo motivar a niños menos dotados, a los que sufren alteraciones específicas del aprendizaje y les cuesta mucho trabajo aprender a leer, escribir o calcular hasta en su idioma materno (a estas alteraciones pertenecen sobre todo la dislexia, disgrafía, disortografía, discalculia, etc.). Para estos niños resulta muy difícil orientarse en una lengua cuyo sistema fonético, y sobre todo el gráfico, son completamente distintos de su lengua materna. En estos niños el intento de enseñarles un idioma extranjero en los primeros cursos de la primaria puede resultar muy negativo y hasta puede desestimular a los alumnos.

¿Cómo resolver, pues, esta confrontación de dos puntos de vista, o sea del requerimiento de enseñar un idioma extranjero lo más pronto por una parte, y de salvar dificultades de alumnos menos capacitados por otra?

Nosotros creemos que justo la enseñanza de la lengua española puede presentar una solución muy conveniente y efectiva. La forma fónica igual que la gráfica son aceptables y por lo menos en la etapa inicial del estudio no aparecen muchos fenómenos gramaticales “problemáticos”. Lo que falta para la extensión deseable de la enseñanza del español en nuestro país son

sobre todo manuales destinados justo a niños de entre 7 y 11 años, materiales complementarios y guías didácticas apropiadas para los profesores, de manera que se facilite la implantación del idioma español en las escuelas primarias y que se ayude a las escuelas a garantizar una enseñanza de buena calidad y de buenos resultados.

Los manuales que nos ofrecen las editoriales españolas son, sin duda alguna, muy buenos y bien elaborados; lo que limita su uso es sobre todo su precio y la falta de referencias a la realidad infantil checa, o sea personajes de cuentos de hada, héroes de cómics, etc. Ésta fue la razón por la que empezamos a elaborar el manual de español *¡Hola amigos!* destinado a los alumnos de entre 7 y 11 años de edad. Su objetivo no es sólo familiarizar a los niños con los fundamentos del español y con la cultura y la sociedad hispanas sino sobre todo formar en ellos una disposición positiva para el aprendizaje de lenguas y culturas extranjeras en general. Lo que vale acentuar en este momento es el colectivo que se puso a hacer planes y elaborar el manual: son estudiantes de español del Departamento de Lenguas y Literaturas Románicas de la Universidad Masaryk de Brno. Para ellos, futuros profesores de español, era, y sigue siendo, una gran experiencia; se vieron obligados a entender la mentalidad de alumnos pequeños, buscar actividades que les gusten y preparar y organizar clases de español atractivas. Después de un año de trabajos preparativos empezamos a colaborar con dos escuelas primarias, nuestros estudiantes comenzaron a dar clases de español opcionales utilizando el manual para ver cómo funcionaban las actividades, qué les gustaba a los alumnos y qué llamaba su atención. Resultó muy interesante ver cómo después en nuestros encuentros en la facultad comentaron sus sensaciones, sus experiencias, cómo discutían vivamente hasta sobre las ilustraciones y las canciones que habían compuesto para sus alumnos. Se notó muy bien que aunque los estudiantes universitarios estaban bien preparados desde el punto de vista teórico, sus primeros contactos con alumnos reales y la enseñanza real les sorprendían de manera inesperada, aunque no negativa.

El manual *¡Hola amigos!* trabaja a base del método comunicativo subrayando sobre todo la producción e interacción oral y la comprensión auditiva proponiendo un modelo de lengua a partir de situaciones reales. Aprovecha todas las características de edad de los alumnos ya mencionadas. De acuerdo con el esfuerzo general por que los alumnos participen en el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera activa, el manual intenta ceder toda actividad a los niños: los alumnos trabajan muy a menudo por parejas o en grupitos, frecuentemente la enseñanza se organiza mediante tareas, está lle-

na de manualidades, actividades de movimiento, canciones y poesías simples, coplillas, adivinanzas y trabalenguas de modo que predomine el carácter juguetón, los alumnos estén motivados de manera positiva, la enseñanza les guste y les complazca. Es que durante estas actividades los alumnos suelen olvidar el aprendizaje como tal, se concentran en otra cosa y la lengua la perciben sólo de manera marginal, pero en realidad muy intensa. Tampoco se omite el hecho de que los alumnos de esa edad son capaces de concentrarse en una actividad sólo por poco tiempo y por esta razón es necesario alternar las actividades con mucha frecuencia. "

El manual se rige por las sugerencias del *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* y corresponde con el nivel A1. El manual se compone de 16 unidades y 4 unidades de repaso.

Hagamos un análisis breve de cada una de las cuatro destrezas lingüísticas básicas en que se lleva a cabo la comunicación:

a) Comprensión auditiva: A la edad de los alumnos la comprensión auditiva es prioritaria; los alumnos escuchan al profesor, reaccionan a sus preguntas y tareas simples. Es importante acentuar no sólo la enseñanza de los elementos segmentales, sino también de los suprasegmentales. En nuestro manual aparecen también elementos del método de la reacción por el movimiento, la llamada "*Respuesta física total*". Todos los materiales auditivos que forman parte del manual fueron grabados con la ayuda de hablantes nativos para que los alumnos vayan acostumbrándose a voces distintas y al ritmo de la lengua real, y que no escuchen sólo la voz de su profesor checo.

b) Producción oral: La pronunciación correcta se enseña mediante rimas, poesías cortas y canciones infantiles. Los alumnos van intentando comunicar mediante diálogos simples que corresponden a sus competencias lingüísticas del español.

Como ya hemos mencionado, los niños a la edad de entre 7 y 11 años perciben e imitan sin problemas la pronunciación, la entonación y el ritmo ajenos de una lengua extranjera. Otro factor muy positivo del aprendizaje a esa edad es la memoria; es bien sabido que los alumnos son capaces de reproducir un poema aprendido a edad temprana hasta unos años más tarde, sin embargo, resulta oportuno subrayar también la otra cara del fenómeno: el alumno que aprende algo de manera incorrecta, sobre todo en la pronunciación, tendrá problemas muy graves más tarde a la hora de intentar eliminar el error. Las costumbres formadas en esa edad son muy durables y quedan ancladas firmemente en la subconsciencia .

c) Comprensión lectora: No se pone mucho énfasis en la lectura porque para una lectura correcta es necesario que los alumnos ya tengan formado el concepto del sistema fónico de la lengua. Esta destreza se desarrolla sólo en forma de actividades corrientes relacionadas con el trabajo de textos y ejercicios en el manual.

d) Producción escrita: La escritura se limita sólo a completar palabras y espacios en blanco en los textos, ordenar palabras, confeccionar oraciones simples y cortas, rellenar formularios.

En cuanto a los medios lingüísticos, podemos decir que la gramática para la edad de entre 7 y 11 años no es adecuada porque los alumnos carecen de conocimientos sobre el sistema de lengua abstracto hasta en su lengua materna. Por esta razón nos limitamos sólo a paradigmas parciales y expresiones comunes sin explicaciones detalladas. Los alumnos se encuentran con las nuevas formas primero en un discurso concreto, las repiten, van familiarizándose con ellas en sus propios discursos y eventualmente intentan deducir una regla gramatical simple.

En lo que concierne al léxico, se trata de una selección de palabras básicas que sirven para la comunicación simple acerca de los temas presentados. Cada unidad incluye un vocabulario con el léxico correspondiente. Las palabras aparecen sólo en español y los alumnos mismos completan sus equivalentes checos. Creemos que así aumenta la eficiencia de memorizar las palabras y que el profesor es capaz de controlar la corrección de la interpretación de las palabras porque no son muchas. Al final del manual hay una lista de todas las palabras en la que el alumno marca con lápices de color las palabras que ya ha aprendido. De esta forma el alumno aprende también a evaluarse a sí mismo, lo que representa un momento importantísimo en el aprendizaje de cualquier cosa: saber evaluar sus propios conocimientos de manera correcta y real, darse cuenta de lo que uno sabe y de lo que le queda todavía por aprender para la comunicación eficaz. Creemos que la autoevaluación es un factor de motivación de mucha importancia en cualquier actividad, no sólo en el aprendizaje de una lengua extranjera.

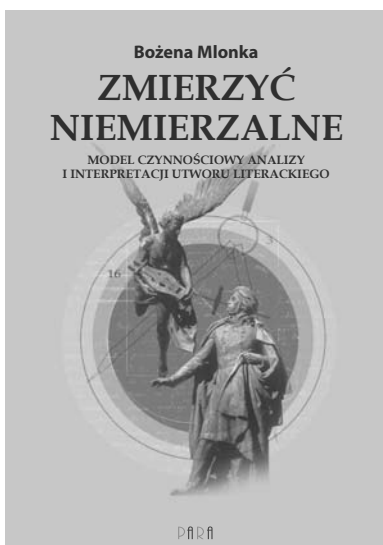
La guía del profesor que acompaña el manual contiene toda una serie de temas y actividades complementarias y materiales copiables que el profesor puede utilizar y adaptar en sus clases en conformidad con las capacidades y habilidades de alumnos y posibilidades de tiempo. Incluye sugerencias de actividades de todo tipo, instrucciones detalladas, transcripciones de las audiciones y soluciones de los ejercicios.

Al final podemos decir que dar clases a niños es siempre una buena experiencia, en la que es difícil saber quién aprende más de quién. En nuestro caso esto vale doblemente: además de los alumnos de escuelas primarias también nuestros estudiantes universitarios adquirieron experiencias y conocimientos inolvidables.

Referencias bibliográficas

- Alonso E. (1994): *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*. Madrid, Edelsa.
- Bello P. (1990): *Didáctica de las segundas lenguas. Estrategias y recursos básicos*. Madrid, Santillana.
- Cano A. (1997): "Los niños y el español como lengua extranjera: todo por descubrir", *Frecuencia L*, 5, págs. 38–41.
- Costa A.L., Alves Marra P. (1997): *¡Vamos a jugar!*. Barcelona, Difusión.
- Fernández López M.^aC. (1996): "Materiales lúdicos en el aula de E/LE", *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 7, págs. 28–32.
- Fourcade R. (1977): *La motivación en la enseñanza*, "Provocar la sed en el niño". Madrid, Narcea, S.A. de Ediciones.
- González Sáintz T. (1995): *ELE. Para jugar*. Madrid, SM.
- Iglesias I. et al (1998): *Hagan juego. Actividades y recursos lúdicos para la enseñanza del español*. Madrid, Edinumen.
- Ministerio de Educación, Culturay Deporte (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid, Secretaría General Técnica del MEC y Grupo Anaya, traducido y adaptado por el Instituto Cervantes.
- Moreno C. (1996): "Actividades lúdicas en la enseñanza del español", *Frecuencia L*, 3, págs. 28–35.
- Sánchez Pérez A. (1987): *El método comunicativo y su aplicación a la clase de idiomas*. Madrid, SGEL.
- Vila M. y Badía D. (1992): *Juegos de expresión oral y escrita*. Barcelona, Graò.

OFERTA WYDAWNICZA


 *
Cena 20,- zł

... w dyscyplinach filologicznych pełna obiektywizacja (punktowa!) oraz jednolitość kryteriów i ich interpretacja, uwolnienie od subiektywnych motywacji i intuicyjnych rozstrzygnięć (trafne/nietrafne) stały się problematycznymi. Ocena uczniowskiej interpretacji literatury pozostawiała — i nadal pozostawia nauczyciela z jego własnym systemem preferencji i gustów. Ich uzasadnienie wymaga dodatkowych sprawności oceniania, którą osiąga się w ciągu wielu lat prób i błędów. Stąd projekt badawczy, podejmujący próbę zmierzenia się z ... niemierzalnym. Projekt miał charakter badania ewaluacyjnego, którego celem było zebranie informacji o warunkach, przebiegu i wynikach działań dydaktycznych zmierzających do otwarcia tekstu poetyckiego. Do ewaluacji został wybrany jeden aspekt: mierzenie kompetencji polonistycznych ucznia — odbiorcy dzieła literackiego.


 *
Cena 25,- zł

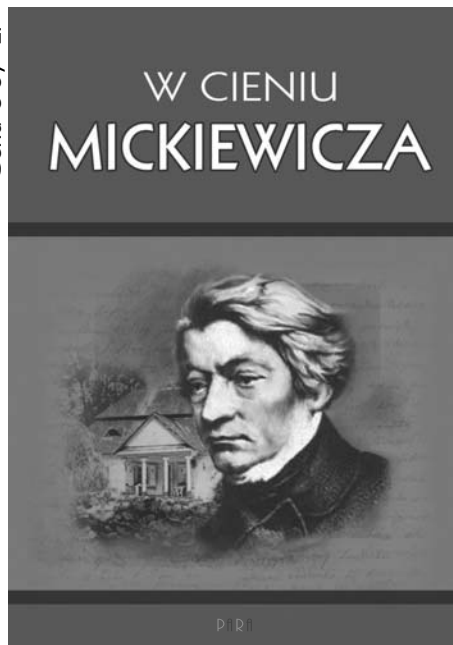
Autorzy w jedenastu rozprawach podejmują problematykę ilustrującą kondycję kultury na początku XXI wieku, przyjmując założenie, iż najważniejsze są syndromy przełomu komunikacyjnego i estetycznego. Stosując nowoczesne metody badań interdyscyplinarnych rozpatrują zagadnienia dotyczące kierunków ewolucji literatury, sytuowania się kina na tle kultury popularnej, ekspansji tzw. nowych mediów oraz redefiniowania tradycyjnych sztuk (architektura, film artystyczny, komiks) oraz motywów i pojęć (popkultura, wampir, portret, ponowoczesność, labirynt, archetyp).



Cena 20,- zł*

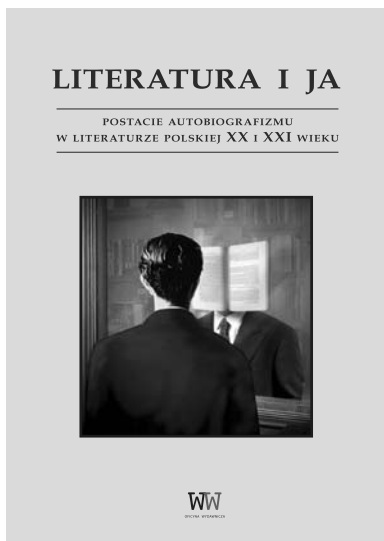
Granice przyzwoitości są pierwszą w Polsce publikacją poświęconą kategorii intymności pokazanej na materiale polskiej literatury nowej i najnowszej. Opisane zostały w niej ważne, charakterystyczne i by tak powiedzieć kontrowersyjne utwory lat ostatnich, których miejsce jest może jeszcze nie do końca określone, ale które wzbudziły świadomością czytelniczą (m.in. *Absolutna amnezja* Izabeli Filipiak, *Szczeliny istnienia* Jolanty Brach-Czajny, *Polka* Ma-nueli Gretkowskiej, *Gnój* Wojciecha Kuczo-ka, *Heroina* Tomasza Piątka, *Zapiski z nocnych dyżurów* Jacka Baczaka etc.). Powieściom i opowiadaniom opublikowa-nym po 1989 roku przyjrano się od stro-ny jednej tendencji mentalnej i artystycz-nej, pokazując, że drogi dochodzenia do obnażenia granic intymności (wiążące się najczęściej z szokowaniem odbiorców) są rozmaite (konfesja, skrywanie, redukcja, estetyzacja etc.).

Książka przeznaczona jest nie tylko dla studentów, ale nade wszystko wszystkich tych, którzy interesują się najnowszą lite-raturą polską.



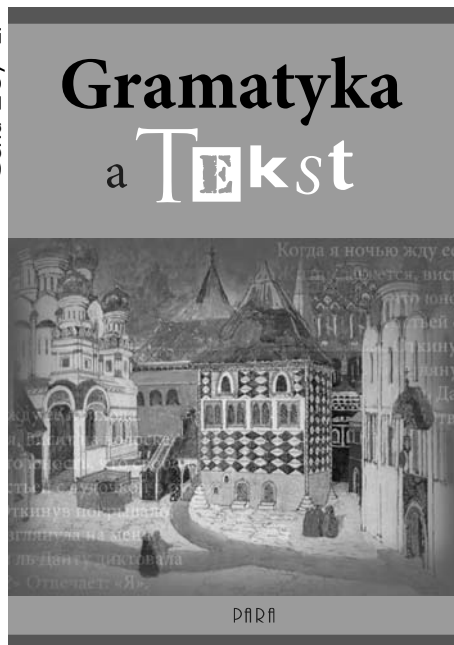
Cena 30,- zł*

Presja tradycji Mickiewiczowskiej wtedy – podobnie jak ma to miejsce dziś – zmuszała do postawienia pytań dotyczących współczesnej interpretacji zjawisk literackich XIX wieku, zaś w ich obszarze szczególnej roli i rangi kul-tu autora *Pana Tadeusza*. Poety, który „złamał pióro”, by podjąć czyn. I dziś pytania te obej-mują z jednej strony przestrzeń wpływu, inspi-racji twórczej wciąż obecnej w kolejnych po-koleniach poetyckich XX i XXI wieku wśród tych, którzy poświadczają swoimi tekstami fa-scynację sztuką i myślą wielkiego romantyka, także i tych opozycyjnie nastawionych, z dru-giej zaś strony dotyczą dzieł samego Mickie-wicza, wciąż na nowo odczytywanych i wpi-sywanych w coraz to inne konteksty.



Cena 20,- zł*

W tomie tym, przedstawione zostały studia i szkice na temat relacji pomiędzy autorem a kreowanym przez niego literackim bądź paraliterackim światem. Obserwowane bowiem od początku XX wieku zjawisko wielkiej kariery literatury autobiograficznej spowodowało, iż obiecującym tropem badawczym stało się prześledzenie konsekwencji wynikających z utożsamienia się autora z tworzoną przez niego literaturą. Stąd tytuł tomu – *Literatura i Ja* – został rozpisany na głosy poszczególnych badaczy, zajmujących się analizą i interpretacją wybranej przez siebie twórczości bądź metaliterackich wypowiedzi konkretnego pisarza: Brunona Schulza, Michała Choromańskiego, Andrzeja Kuśniewicza, Aleksandra Wata, Marka Hłaski, Ireneusza Iredyńskiego, Sławomira Mrożka, Ryszarda Kapuścińskiego i Jerzego Pilcha.

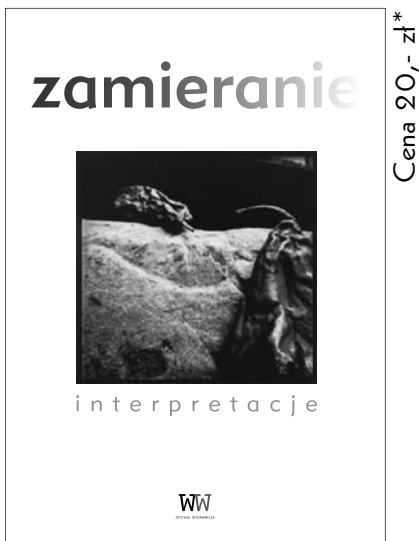


Cena 25,- zł*

Tom *Gramatyka a tekst* pod red. Henryka Fontańskiego i Jolanty Lubochy-Kruglik poświęcony jest relacjom pomiędzy jednostkami systemu gramatycznego języka (częściami mowy i ich formami, kategoriami i konstrukcjami składniowymi) a tekstem.

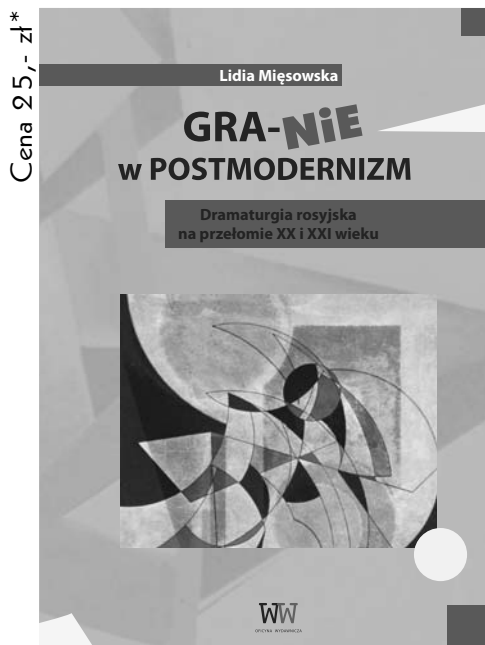
Artykuły wchodzące w skład zbioru poruszają szereg zagadnień istotnych dla współczesnego językoznawstwa. Prezentowane są w nim rozważania ogólnotekstologiczne dotyczące współistnienia w znaku językowym znaczenia, formy i funkcji oraz relacji pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Na przykładach konkretnych tekstów (polskich, rosyjskich, ukraińskich, łemkowskich i chorwackich) ukazywane są tekstowe funkcje jednostek leksykalno-gramatycznych, m.in. jako elementów metatekstowych, wyznaczników kompozycyjnych i in.

Tom adresowany jest do filologów-slawistów, a także do wykładowców i studentów specjalności lingwistycznych.



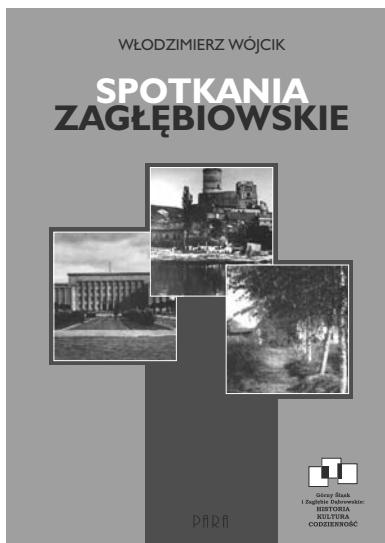
Cena 20,- zł*

Śmierć — gdybyśmy mieli zaufać rządzącym się prawem mocnej pointy medialnym przekazom — zawsze okazuje się niespodzianką. Jest czymś wobec człowieka zewnętrznym, zdarzeniem niż procesem, przypadkiem, który zamienia człowieka w przypadek. W konsekwencji myśl o tym, że „koniec zaczyna się u początku”, że żyjąc tracimy życie, zaś ludzka egzystencja to przede wszystkim u-bywanie wydaje się znacznie trudniejsza do zaakceptowania, a tym samym spychana jest w niebyt. Przychodzi jednak taki moment, gdy to, co zostało dawno u-/od-/kryte wychodzi na jaw, a komunał nabiera nagle egzystencjalnej głębi. Okoliczności tego zdarzenia bywają różne, lecz skutek zdaje się być niemal zawsze taki sam: tam, gdzie do tychczas przyzwyczailiśmy się widzieć ruch widzimy przede wszystkim jego zamieranie, a myśl o mającym nastąpić ciągu dalszym przeobraża się w obsesyjne przewidywanie końca. Gdybyśmy nie obawiali się posądzenia o tanią grę słów można by powiedzieć, że wrażenie zamierania przede wszystkim rani. I właśnie o różnych sposobach doświadczania tej rany opowiada ta książka.



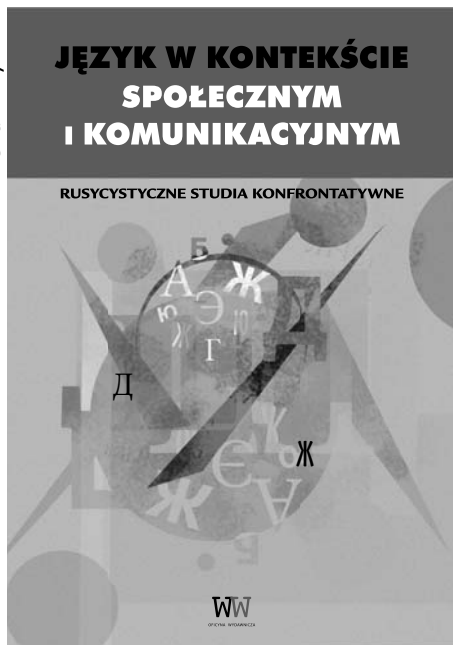
Cena 25,- zł*

Książka prezentuje związki najnowszej dramaturgii rosyjskiej z postmodernizmem, które w całej pełni przejawiają się w eksperymentach formalnych na poziomie poetyki tekstu. Młodzi, mało znani w Polsce pisarze, prowadzą grę z tradycją, przekraczają wszelkie granice prezentując swoistą grę w dramacie, w autorstwo, w postaci. Analizy twórczości A. Szypienki, N. Kolady, M. Ugarowa, K. Dragunskiej, O. Bogajewa, O. Muchinej i W. Sigariewa zmierzają w stronę antropologicznego ujęcia problematyki szeroko rozumianych gier prowadzonych przez człowieka, ról artystycznych i życiowych przez niego odgrywanych. Są też próbą odpowiedzi na pytanie o kulturową tożsamość czy autentyczność podmiotu, jego inność i wyalienowanie.



Cena 20,- zł*

... niniejsza książka zestawia szkice związane właśnie z konkretnym regionem, to jednak nie pozwoli się zamknąć w wąsko pojętej formule opisu regionalistycznego ... Zagłębie Dąbrowskie długo oczekiwało na syntetyzujący zarys swego kulturalnego dorobku. Funkcjonował on na prawach przypisu, zaledwie glosy Włodzimierz Wójcik podjął niegdyś wyzwanie systematycznego i konsekwentnego zestawiania sprawozdań z życia kulturalnego Zagłębia: przez wiele lat analizował teksty literackie powstające tutaj i tego miejsca dotyczące, komentował wydarzenia związane z przyjazdami znanych ludzi pióra, spotkaniami autorskimi, konferencjami naukowymi, prezentował sylwetki postaci znaczących.



Cena 25,- zł*

Tom *Język w kontekście społecznym i komunikacyjnym* pod red. Piotra Czerwińskiego i Andrzeja Charciarka poświęcony jest nie tylko kontekstowi werbalnemu, ale również kontekstowi społecznemu i komunikacyjnemu, w którym język istnieje jako twór obiektywny i zjawisko.

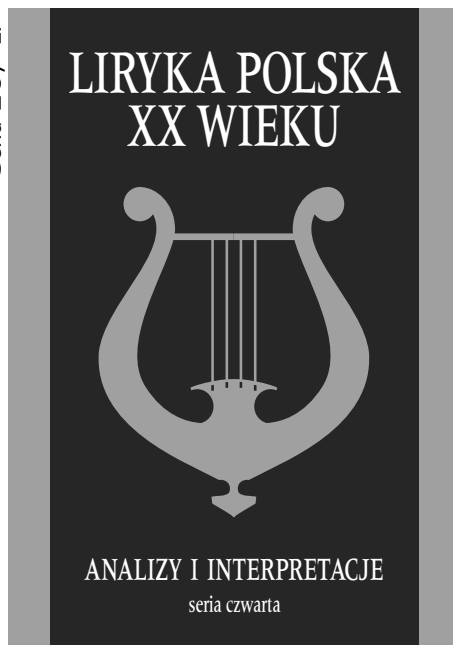
W artykułach składających się na niniejszy zbiór poruszane są zagadnienia teorii, opisu i konfrontacji języków – polskiego, rosyjskiego, ukraińskiego, słowackiego i niemieckiego. Autorzy w swych analizach odwołują się do aspektów kulturologicznych, pragmatycznych, kognitywnych, psychologicznych i socjolingwistycznych. Omawiają także wiele kwestii praktycznych – strategie, techniki i możliwości przekładu tekstów, metody nauczania języka, problemy komunikacji językowej i in.

Tom adresowany jest do filologów-slawistów, nauczycieli języków obcych i studentów kierunków neofilologicznych, zajmujących się zagadnieniami konfrontacji języków, kultur i mentalności ukształtowanych w odmiennych warunkach społecznych i komunikacyjnych.



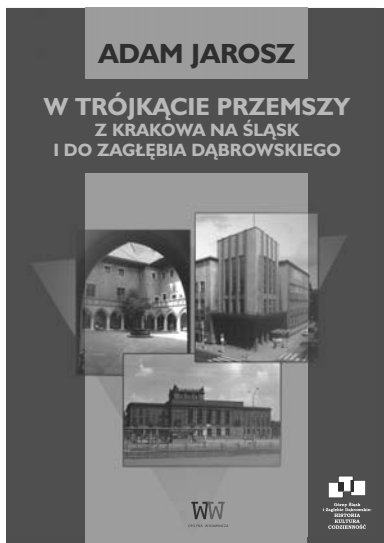
Cena 20,- zł*

Zagłębiowskie impresje gromadzą miniatury, dla których odsyłaczem jest zarówno konkretne miejsce na ziemi (*Nad Czarną Przemszą*), jak również przeszłość tego miejsca (*Nasze pory roku*) i literacki fakt (*Gospodarstwo literatury polskiej*). Włodzimierz Wójcik przekonuje nas, że urok podwórka znaczy tyle samo, co pamięć o wielkanocnych pisankach, czy wiedza o zmiennych losach rodzimej historii (w tym: historii literatury). Kartki z pamięci zebrane w jeden plik, traktowane poważnie, odsłaniają bowiem prawdę pojedynczego losu, jego różnorodność. Są świadectwem doznawania i przeżywania świata.



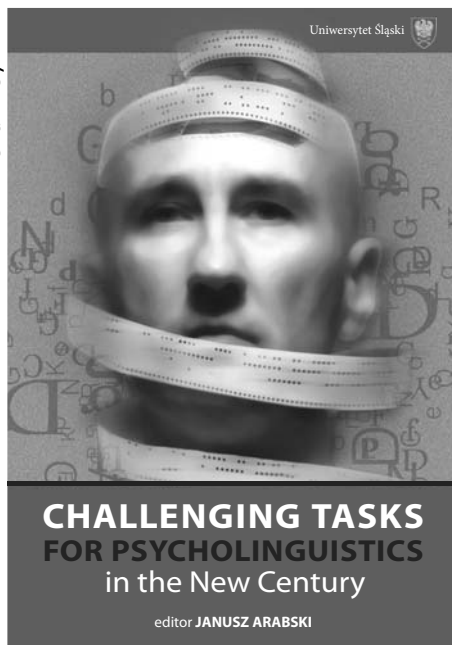
Cena 25,- zł*

Czwarta seria, kontynuując zapoczątkowane wcześniej wątki, równocześnie jest zbiorem artykułów ogniskujących się wokół kluczowego dla tomu zagadnienia — czasu (rozumianego jako kategoria filozoficzna, egzystencjalna i literacka). Autorzy piszą o utworach poetów szczególnych, jak Zbigniew Herbert, wyjątkowych, „osobnych”, interesujących, ale z różnych powodów znajdujących się poza oficjalnym kanonem. Wśród nich są cenieni przez krytykę, ale i niezwykle hermetyczni: Zbigniew Bieńkowski i Krystyna Miłobędzka, także znany raczej jako prozaik Andrzej Kuśniewicz, nieco zapomniani: Lucjan Szenwald, Krzysztof Gąsiorowski i Janusz Styczeń oraz Julia Fiedorcuk — autorka młodsze pokolenia.



Cena 20,- zł*

Dbłość o szczegół jest widowym wyróżnikiem biografisty. Adam Jarosz, jeden z najsumienniejszych i najsurowszych przedstawicieli współczesnej biografistyki naukowej, proponuje nam książkę, w której goszczą wielkie postacie związane ze śląsko-zagłębiowskim krajobrazem kultury. Tytuł jego zbioru szkiców *W trójkącie Przemysłowy* ma niezwykle odpowiednie: *Z Krakowa na Śląsk i do Zagłębia Dąbrowskiego*. Najpierw (przez tytuł) wskazówka prowadzi do wielokulturowości, by następnie (przez podtytuł) zatrzymać się na podróży jako najważniejszej cesze owego „trójkąta” – Trzech Cesarzy, trzech odmiennych modeli biograficznych, trzech wreszcie pamięci, które ciągną ku swoim stereotypom.



Cena 50,- zł*

Książka zawiera referaty wygłoszone na 7th ISAPL Congress *Challenging Tasks for Psycholinguistics in the New Century*.
Format B5, 662 s.

Sprzedaż wysyłkową publikacji prowadzi:

Dział Marketingu

Oficyny Wydawniczej Wacław Walasek

40-877 Katowice, ul. Mieszka I 15/199

e-mail: wacek@paraww.pl

tel.kom.: 601311157

* Do ceny książki należy doliczyć koszty przesyłki.