

# Actas del XX

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

# Encuentro de profesores de español en Eslovaquia





# Actas del XX Encuentro de profesores de español de Eslovaquia

Catálogo de publicaciones del Ministerio: [www.educacion.gob.es](http://www.educacion.gob.es)  
Catálogo general de publicaciones oficiales: [www.publicacionesoficiales.boe.es](http://www.publicacionesoficiales.boe.es)

#### Autores

Athena Alchazidu  
Pablo Sánchez Blasco  
Javier Marcos Flores  
María Asunción Garrido García  
Beatriz Gómez-Pablos Calvo  
Jana Lenghardtová  
Jana Palková  
Eva Palkovičová  
Mónica Sánchez Presa

#### Reseñadores

Joaquín Támara Espot  
José Ramón Horrillo Estrella

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA  
Y DEPORTE

Subsecretaría

Subdirección General de Cooperación Internacional y Promoción Exterior Educativa

Edita:

©SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Documentación y Publicaciones

Texto completo de esta obra en versión electrónica:

[http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-  
exteriores/eslovaquia/publicaciones/publicaciones/PUBLICACIONES-2017-/actasxx.pdf](http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/publicaciones/PUBLICACIONES-2017-/actasxx.pdf)

Edición: Diciembre de 2017

NIPO: 030-17-257-8

ISBN: 978-80-971962-6-4

Maquetación: Colaboradores - Consejería de Educación de España en Polonia  
Imagen de portada: Castillo de Bratislava. Agregaduría de Educación de España en Eslovaquia

## PRESENTACIÓN

En las Actas del XX Encuentro de profesores de español de Eslovaquia, celebrado los días 1 y 2 de diciembre de 2016, se recogen las intervenciones y conferencias que diversos especialistas tuvieron en torno a la metodología y didáctica del español como lengua extranjera, la traducción, las diferencias entre el eslovaco y el español, las nuevas tecnologías, deporte y otros aspectos de tipo literario o cultural que tienen que ver tanto con el hispanismo en Eslovaquia como con aprovechar diversos materiales para la enseñanza del español.

Desde la Agregaduría de Educación damos las gracias al Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deporte de Eslovaquia por su habitual y amable colaboración en la financiación del Encuentro y a la Asociación Eslovaca de Profesores de Español (AESPE) por su activa contribución en el desarrollo académico del mismo; y, cómo no, a la Embajada de España en Eslovaquia por su constante apoyo en todas las actividades que se realizan en el ámbito de la educación y a todos los profesores de español, destinatarios de estos Encuentros, que nos animan a continuar con esta tradición anual.

Bratislava, noviembre de 2017

# ÍNDICE

	Pág
De guerreras y rebeldes a lideresas y activistas..... Athena Alchazidu	8
¿Bratislavense, bratislaveño, bratislavo?..... Beatriz Gómez-Pablos Calvo	16
Desde Cervantes hasta Roberto Bolaño..... Eva Palkovičová	27
Proyectos internacionales de la Universidad de Economía de Bratislava en el ámbito de la enseñanza del español y de la promoción de las relaciones con universidades de países hispanohablantes..... Jana Lenghardtová Jana Pal'ková	36
Las TIC y el deporte en el aula de ELE..... Javier Marcos Flores	44
El texto literario en la clase de ELE..... María Asunción Garrido García	51
El taller audiovisual como herramienta para el desarrollo de las competencias básicas..... Pablo Sánchez Blasco	53
Escribir correctamente: la importancia de la ortografía..... Mónica Sánchez Presa	64





# De guerreras y rebeldes a lideresas y activistas

## Breves consideraciones sobre la posición social de la mujer en América Latina

Athena Alchazidu

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Masaryk, Brno, República Checa

Por último queremos hacerles un llamado a todas las mujeres de México y del mundo, a que unamos nuestras fuerzas, nuestra voz, nuestra rebeldía y nuestra rabia. A que luchemos por nuestros derechos, por nuestra autonomía, y por construir un mundo donde podamos caber todos.

Comandanta Hortensia, *Quinto Viento*:

*Una digna y femenina rabia.*

### Las mujeres «sin voz, sin rostro»

Todavía queda mucho camino por delante para que la humanidad pueda llegar a una de sus grandes metas, representadas por una sociedad abierta y justa, donde tanto hombres como mujeres puedan disfrutar de los mismos derechos y contar con las mismas obligaciones. Con este objetivo común, a lo largo del siglo XX y a consecuencia de la evolución social experimentada en varios países —que representan el ámbito sociocultural de Occidente—, la posición social de la mujer ha ido mejorando progresivamente. A pesar de los obvios e indiscutibles avances, especialistas en la materia argumentan que aún queda mucho por hacer para asegurar los derechos de la mujer en una sociedad moderna que pretende: «Hacer del siglo XXI el siglo de las mujeres y de la igualdad de género.» (JE de la ONU, 2013)

Si bien en los países desarrollados del primer mundo las últimas décadas se distinguen por indiscutibles logros conseguidos en el campo de la igualdad de género, es evidente que en muchas partes del planeta las voces femeninas todavía siguen silenciadas y acalladas. En estas partes, las propias mujeres se ven obligadas a luchar por sus derechos más elementales, los cuales nadie se atrevería a cuestionar en nuestra sociedad euroatlántica desde hace varias décadas. En cierto modo, es posible ver algunos paralelismos entre la situación actual de las luchadoras por los derechos humanos de la mujer en numerosas regiones de Asia, África y América Latina y los esfuerzos de los primeros movimientos feministas que se dieron a conocer en los países occidentales al albor del siglo XX, cuando comenzaron a desarrollar sus actividades. Según opinan las investigadoras Laura Brunell y Elinor Burket (2002), todavía a finales del siglo XIX las mujeres en países que forman parte del ámbito sociocultural de Occidente dependían de forma casi absoluta de los miembros masculinos de su familia, dado que los hombres seguían ejerciendo un poder especial en

las vidas de sus parientas tanto en la esfera privada, como en la pública. De ahí que todavía en las primeras décadas del siglo pasado la posición de la mujer en la mayoría de los países europeos era —por su mera condición femenina— inferior a la del hombre: a las mujeres se les negaba el acceso a la formación universitaria y se les impedía participar de forma activa en la escena política, por lo que como ciudadanas y miembros de la sociedad se veían excluidas de una parte importante de la vida social (*ibíd.*).

Si hablamos de la posición de la mujer en los países de América Latina, resulta indispensable tomar en consideración las numerosas particularidades de las sociedades en cuestión (Ruiz Seisdedos y Bonometti, 2010: 76). Es preciso recalcar que muchos de los rasgos específicos se deben, sobre todo, a las complejas realidades sociales que en la actualidad siguen formando parte de la vida cotidiana en los respectivos países latinoamericanos. Por otro lado, es también necesario pensar en la composición étnica de dichas sociedades, dado que la diversidad cultural presenciada en los países multi y plurinacionales de Latinoamérica se ve reflejada de un modo indiscutible en los problemas concretos a los que las mujeres tienen que enfrentarse a diario. Por consiguiente, siempre será necesario observar la situación de la mujer desde una doble óptica, dependiendo de si vive en la sociedad mayoritaria o de si proviene de alguna comunidad indígena. Es decir, aún en caso de situar el foco de nuestra atención en las mujeres más afectadas por la desigualdad —que viven en las capas bajas de la sociedad en un país determinado—, es preciso tomar en cuenta dicha distinción para poder detectar e interpretar de modo adecuado las raíces de semejante situación desfavorable (Unifem, 2009).

En este contexto cabe subrayar que el esfuerzo de las propias mujeres difiere considerablemente dependiendo de qué sector social provenga cada una, a pesar de que a primera vista pueda parecer que optan por los mismos recursos y que usan las mismas herramientas, representadas por el pensamiento feminista. Sin embargo, las propias pensadoras indígenas se dan cuenta de que las ideologías surgidas en un contexto cultural que difiere radicalmente del suyo difícilmente son aplicables a la realidad vivida por los pueblos amerindios. Por esta misma razón, algunas feministas indígenas como, por ejemplo, Lorena Cabnal (2010) recurren a las ideologías situadas en las corrientes del feminismo occidental más bien de manera referencial. Resulta que estas teorías les sirven tan sólo de un punto de partida que garantiza cierta seguridad, porque este pensamiento feminista se encuentra anclado en bases epistemológicas firmemente establecidas, cuya funcionalidad y legitimidad han sido comprobadas por la historia. La activista Xinka es, en este sentido, una auténtica pionera, puesto que al no dejarse intimidar ni limitar por las existentes ideologías, se dispone a dar un paso más y formula sus propios pensamientos dentro de una nueva corriente que denomina «feminismo comunitario» (Godínez Leal, 2015).

### **Rabia rebelde: lucha por la dignidad de la mujer indígena**

A finales del siglo XX, en la década de los años noventa, cuando en México culmina el creciente descontento de los campesinos chapanecos, nace el Comité Clandestino Revolucionario Indígena - Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (o sea el CCRI), máxima representación del conjunto de mando del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (Comandanta Hortensia, 2009). Según se puede observar, la propia denominación del CCRI —debida principalmente al origen de sus miembros— refleja la composición étnica de sus integrantes, quienes son por su mayoría indígenas.

El ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) proviene de un movimiento guerrillero foquista y ortodoxo y nace el 17 de noviembre de 1983, transformándose en un ejército popular indígena, en un movimiento de vida que debería servir a las

—comunidades. Sigue la huella de Emiliano Zapata y la herencia maya; continuando con 500 años de lucha y de resistencia. Los hombres y mujeres rebeldes que construyen su autonomía en busca de “**Un mundo donde quepan muchos mundos.**” (RSCh, 2008: 11-12).

Lo que al principio parecía una resistencia desesperada —pero a la vez decidida— de los pueblos indígenas, dispuestos a defender a toda costa las tierras heredadas de sus ancestros, se transformó en un prolongado y sangriento conflicto armado. La atención de la opinión pública a nivel internacional se dirigió a Chiapas, puesto que: « [e]l levantamiento armado del [...] EZLN el primero de enero de 1994 en el sudeste de México encontró resonancia más allá de las fronteras del país y generó una red de solidaridad transnacional» (Rovira, 2009: 11). Dada su ideología neozapatista, el EZLN se ganó las simpatías de muchos intelectuales de orientación izquierdista provenientes, de hecho, de diversas partes del mundo. Fueron sobre todo ellos quienes desde diferentes organismos y asociaciones se dispusieron a apoyar la causa de Chiapas incitando la opinión pública a nivel mundial.

Estos hombres y mujeres luchan por ser reconocidos, por ser respetados en su propia tierra haciendo valer sus derechos. No es sólo una causa de Chiapas. No es sólo una Causa mexicana. [...] Esta lucha nos involucra, sus reivindicaciones son universales y por eso es una inspiración que debe ser difundida. (RSCh, 2008: 15)

Dicha lucha por los más elementales derechos humanos contó desde el comienzo con una fuerte presencia femenina, dado que: «Son las mujeres quienes empujan el proceso gritando en todas las lenguas: “**hay que hacer algo**”, “**ya no**”, “**ya basta**”» (RSCh, 2008: 11-12). Cabe subrayar que desde el punto de vista de la jerarquía militar del ejército zapatista, las mujeres llegaron a ocupar los más altos puestos con cargos y mandos importantes. En este momento conviene mencionar por lo menos a algunas de las figuras femeninas más destacadas, a quienes les corresponde el más alto cargo militar de Comandante. Se trata de mujeres excepcionales, conocidas por sus nombres de guerra: las Comandantas Esther, Susana, Yolanda, Hortensia y, sobre todo, la Comandanta Ramona (*ibíd.*).

De igual forma es conveniente acentuar la presencia femenina en todos los niveles de las organizaciones militares, donde las indígenas ocupaban diversos cargos relacionados con numerosas competencias y responsabilidades. Los testimonios de estas mujeres nos proporcionan información valiosa tanto sobre los propios acontecimientos importantes, como sobre la vida en la comunidad marcada por los sucesos dramáticos. Entre líneas, se pueden detectar indicios que desvelan los nuevos roles de la mujer, con los que se relacionan cambios en la percepción de su estatuto social y de su posición dentro de la comunidad. En muchas ocasiones no ha sido fácil convencer a los demás miembros de la comunidad sobre la importancia de tales medidas (Millán, 1996). Numerosos testimonios que documentan la difícil empresa de las mujeres están recogidos en el interesante libro de Guiomar Rovira (1996), publicado bajo el título de *Mujeres de maíz*. Se trata de una colección de testimonios de mujeres chapaneas publicada en 1996, cuando los dramáticos enfrentamientos de los pueblos indígenas con el ejército federal mexicano habían comenzado a formar parte de las noticias internacionales de manera regular. Las historias personales de aquellas mujeres documentan su entrega y vigor por defender los derechos humanos con los que se ve unida la lucha por la emancipación de la mujer indígena.

En adición a lo anteriormente mencionado es preciso volver a hacer referencia a la Comandanta Ramona, quien de «tejedora de bordados [...] se convirtió en rebelde tejedora de sueños» (Machín, 2006). La lideresa Tsotsil, pues, sirve de ejemplo por excelencia, porque ha sabido compaginar la defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas

con la lucha por la igualdad de géneros y por la emancipación de la mujer. De ahí que sea oportuno referirse a sus perseverantes iniciativas llevadas a cabo en la «Ley revolucionaria de la mujer», cuyo texto se abre con las siguientes palabras:

En su justa lucha por la liberación de nuestro pueblo, el EZLN incorpora a las mujeres en la lucha revolucionaria sin importar su raza, credo, color o filiación política, con el único requisito de hacer suyas las demandas del pueblo explotado y su compromiso de cumplir y hacer cumplir las leyes y reglamentos de la revolución. Además, tomando en cuenta la situación de la mujer trabajadora en México, se incorporan sus justas demandas de igualdad y justicia en la siguiente LEY REVOLUCIONARIA DE MUJERES (Nuestros Clásicos, en línea).

Dicha Ley formulada por las activistas indígenas consiste en diez artículos, de los que cada uno presta atención a los elementales derechos humanos, como lo es el derecho a trabajar y a recibir remuneración justa por el trabajo realizado, así como el de poder participar en la vida pública de la comunidad y, conforme con las capacidades intelectuales de la mujer, ocupar cargos importantes (*ibíd.*). A nivel de vida personal, la Ley revolucionaria asegura a la mujer el derecho a escoger a su pareja con plena libertad y a decidir sobre su propio rol reproductivo (*ibíd.*). De este modo se reconoce el derecho de las mujeres a la maternidad planeada y a la decisión sobre el número de hijos que quieren tener. No es de menor interés que uno de los artículos —en concreto es el octavo— condene explícitamente el maltrato y la violencia de género, especificando que: «Los delitos de intento de violación serán castigados severamente.» (*ibíd.*).

La Comandanta Hortensia en uno de sus discursos comenta que las indígenas interpretan la Ley revolucionaria de la mujer como un nuevo comienzo que les permite volver a nacer y, por ello, invita a las mujeres a involucrarse en el proceso y a tomar parte activa:

Debemos [las mujeres] prepararnos cada vez más. (...). Porque si no lo hacemos, las que ya estamos en este mundo, que es un mundo donde todavía las mujeres no tenemos rostro, nombre, ni voz para los capitalistas y neoliberales. (...), para poder hacer todo esto, sólo se necesita tener voluntad, decisión, fuerza y rebeldía (*apud* Espinosa Molina y García, 2011: 102).

## **El empoderamiento de la mujer indígena**

Cuando en 1992 Rigoberta Menchú Tum, activista Quiché, recibió el Premio Nobel por la Paz, de noche a la mañana se convirtió en una figura de renombre internacional, aunque entre los círculos académicos e intelectuales no se trataba de una desconocida. Su nombre había resonado en relación con su incansable lucha por los derechos humanos de los pueblos indígenas, que se había dado a conocer a nivel mundial gracias a su participación en dos proyectos particulares, principalmente. El primero se relaciona con su autobiografía dictada primero a la antropóloga Elisabeth Burgos, quien se ocupó de convertir las grabaciones en un libro publicado en 1983 bajo el título *Me llamo Rigoberta Menchú y así nació mi conciencia*, y que entre los lectores pronto despertó un vivo interés por la situación de los indígenas en Centroamérica. El segundo proyecto —del mismo año— está vinculado al documental *Cuando las montañas tiemblan*, dirigido por Pamela Yates.

Desde luego, la fama y el reconocimiento internacionales le ayudaron a Rigoberta Menchú no solo a desarrollar sus actividades en el campo de los derechos humanos, sino que contribuyeron a incentivar sus aspiraciones políticas, dado que en 2007 presentó su

candidatura a la presidencia en Guatemala. Aunque la lideresa Quiché finalmente contó con menos apoyo de lo que originalmente se había pensado, varios especialistas en la materia coinciden en la opinión de que su candidatura a ocupar el más alto puesto en la sociedad representaba un momento clave en la historia del país que «sacudió el panorama político» (Martínez, 2007).

La posición social de la mujer en Latinoamérica va cambiando paulatinamente, a modo de evidencia pueden servir ejemplos de mandatos presidenciales de la última década en manos de mujeres. Así pues, las presidentas Cristina Fernández de Kirchner en Argentina, Dilma Rousseff en Brasil y Laura Chinchilla en Costa Rica «han logrado los más espectaculares niveles de participación política» (Caño, 2012). Para completar el listado, se puede incluir además el nombre de Michelle Bachelet, presidenta de Chile. Particularmente importantes resultan los logros —por escasos que sean— en el campo de la integración de las mujeres indígenas en la sociedad mayoritaria y su derecho a la educación, lo cual condiciona su posible acceso a puestos importantes en la sociedad.

Otra activista Quiché Maya a quien hay que nombrar es Otilia Lux de Cotí. Esta lideresa indígena ha desempeñado un papel importante en diferentes organizaciones de mujeres en su país, impulsando la creación de la Defensoría de la Mujer Maya e incluso ejerciendo de Ministra de Cultura y Deporte en Guatemala de 2000 hasta 2004 (Red, 2008). La reconocida lideresa guatemalteca es muy activa también fuera de su país. Mencionemos que es representante de Guatemala en la UNESCO y, además, como directora ejecutiva del Foro Internacional de Mujeres Indígenas desarrolla proyectos para apoyar todo tipo de movimientos femeninos en defensa de los derechos humanos. Según comenta la propia Otilia Lux de Cotí, las mujeres indígenas provienen de ambientes culturales de:

pueblos con una sabiduría milenaria [...] de los que podemos aprender mucho, pero para eso hace falta que les dotemos de recursos para paliar sus necesidades específicas. Por ejemplo, las mujeres indígenas, en su mayoría, no disponen de la titularidad de la tierra y eso las deja en condiciones muy desfavorables. Además, hay que ayudarlas para que tengan una vida libre de violencia y puedan acceder a cotas de poder (Lombrana, 2013: en línea).

### **Pensamientos feministas desde perspectivas indígenas**

En este sentido resulta decisivo el empeño de romper moldes basados en prejuicios estereotipados sobre la condición femenina, arraigados entre las mismas indígenas. Y por ello es muy importante motivarlas a tomar conciencia de sus propios derechos, como seres humanos y como mujeres. Asimismo, es trascendental ir fomentando el interés de la mujer indígena por tomar parte activa en la sociedad en la que vive, es decir, en su propia comunidad. En relación con lo comentado más arriba cabe volver a señalar los esfuerzos de Lorena Cabnal, dado que esta activista Xinca representa un grupo de mujeres indígenas cuyo rol es particularmente crucial.

Socióloga de profesión, Lorena Cabnal desarrolla sus actividades compaginando los trabajos de campo con la investigación y con los estudios académicos, para ir formulando tesis propias que se adecuen mejor al ámbito indígena del que ella misma proviene y que conoce íntimamente. Su experiencia de feminista y defensora de derechos humanos en las zonas rurales de Guatemala la ha llevado a replantearse algunos conceptos básicos, para redefinirlos y ajustarlos a la realidad de los y, sobre todo, las indígenas (EOA, 2013). En una entrevista, Lorena Cabnal comenta cómo se ha ido forjando su pensamiento:

Yo creo que asumirse feminista pasa por una decisión personal y consciente, y en mi caso, en mi historia, me llevó a buscar elementos para acercarme a conocer qué era eso que se llamaba feminismo. Creo que se me abrieron los ojos cuando me di cuenta que había ¡más de 50 feminismos en el mundo! Pasé por muchas interpelaciones personales sobre qué tipo de feminista era, pero luego me di cuenta que entre estos feminismos sentía vacíos. Y es que en ese momento, de los feminismos que leía, no me dieron el sustento político y categórico que necesitaba para hacer reinterpretaciones de la vida como mujer indígena en una comunidad indígena (Godínez Leal, 2015: en línea).

A raíz de semejantes divagaciones nacen ideas recogidas en *Feminista siempre* (Cabnal, 2010). Se trata de un texto sumamente sugerente concebido como un « [a]lcercamiento a la construcción del pensamiento epistémico de las mujeres indígenas feministas comunitarias de Abya Yala» (*ibíd.*), en el que la autora formula las bases del llamado feminismo comunitario. Con decisión e insistencia en el documento se apela a la necesidad que sienten las mujeres indígenas de crear «espacios y metodologías feministas que generen confianzas» (Cabnal, 2010).

Como observa Thomas Hylland Eriksen (2008: 132), a principio de nuestro milenio gracias al surgimiento de una serie de factores determinantes, se crean condiciones singulares en diversas sociedades del planeta, cuya confluencia permite el nacimiento de fenómenos específicos, hasta el momento nunca experimentados, como es la glocalización. Las numerosas posibilidades que se han abierto a raíz del desarrollo de las nuevas tecnologías, ante todo en el campo de la comunicación, permiten una divulgación instantánea e ilimitada de la información. Así pues, gracias a las redes sociales es posible informar a nivel mundial, de inmediato y de primera mano sobre lo sucedido en las remotas partes de la selva chapinca.

## **Conclusiones**

A modo de conclusión se puede afirmar que una de las circunstancias más significativas de los dramáticos acontecimientos presenciados desde las últimas décadas del siglo XX en varias zonas de México y Centroamérica ha sido el progresivo cambio cualitativo de la posición de la mujer indígena. En relación con la compleja situación en Chiapas, las mujeres indígenas se habían incorporado en las estructuras militares insurgentes, donde llegaron a ocupar altos cargos incluyendo aquellos situados en la misma cúspide de la jerarquía militar dentro de la EZLN, como lo era el caso de las Comandantas Hortensia y Ramona. La defensa de los derechos humanos de los pueblos indígenas llevada por lideresas de raíces amerindias, como Rigoberta Menchú, iba mano de la mano de la infatigable lucha por la igualdad de género encabezada por activistas como Otilia Lux de Cotí o Lorena Cabnal. Todas ellas representan a la nueva mujer indígena: una lideresa fuerte y segura de sí misma, que orienta y ayuda a sus compañeras a superar y a eliminar los estereotipos sobre la condición femenina, rompiendo de tal manera los moldes anticuados y obsoletos. Ante todo hay que subrayar la importancia del desarrollo del pensamiento feminista entre las activistas indígenas, como en el caso de Lorena Cabnal, quien asentando las bases del feminismo comunitario contribuye a impulsar un discurso feminista que mejor se ajusta a la realidad vivida en las comunidades indígenas. Así pues, gracias al empeño y a los esfuerzos de estas pensadoras indígenas se hace posible el desarrollo de un auténtico diálogo intercultural.

## Bibliografía

— (2009). *Zapatistas sin fronteras. Las redes de solidaridad de Chiapas y el altermundismo*. México: Ediciones Era.

ASAMBLEA GENERAL (1994). Resolución de la Asamblea General 48/104 del 20 de diciembre de 1993: Declaración sobre la eliminación de la violencia contra la mujer. Disponible en: <http://www.uji.es/bin/organs/ui/legisla/int/7-r48-104.pdf> [Consultado 20/02/2017]

BRUNELL, Laura, BURKET, Elinor (2002). Feminism. *Encyclopaedia Britannica*. Disponible en: <https://www.britannica.com/topic/feminism>. [Consultado 20/02/2017]

BURGOS, Elizabeth (1994 [1983]). *Me llamo Rigoberta Menchú y así nació mi conciencia*. México, D.F.: Planeta.

CABNAL, Lorena (2002). Feminista siempre. Feminismos diversos: el feminismo comunitario. Disponible en: <https://www.britannica.com/topic/feminism>. [Consultado 20/02/2017]

CAÑAS, Gabriela (2012). La mujer latinoamericana, la más poderosa y la más maltratada. Disponible en: [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/03/07/actualidad/1331154707\\_868060.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/03/07/actualidad/1331154707_868060.html). [Consultado 20/02/2017]

COMANDANTA HORTENSIA (2009). Siete vientos en los calendarios y geografías de abajo. Quinto Viento: Una digna y femenina rabia. *Enlace zapatista*. Disponible en: <http://enlacezapatista.ezln.org.mx/2009/01/05/la-brutalidad-sexual-del-poder-y-la-otra-sexualidad-quinto-viento/>. [Consultado 20/02/2017]

EQUIPO OTRA AMÉRICA [EOA en el texto] (2013). El feminismo comunitario visibiliza el patriarcado ancestral originario. *Otra América de Sur a Norte*. Disponible en: <http://otramerica.com/personajes/lorena-cabnal-feminismo-comunitario-visibiliza-patriarcado-ancestral-originario/2902>. [Consultado 22/02/2017]

ERIKSEN, Thomas, Hylland (2008). *Sociální a kulturní antropologie*. Praha: Portál.

GODÍNEZ LEAL, Lourdes (2015). Entrevista. "Complejo" ser feminista indígena en comunidades patriarcales. Lorena Cabnal: defensora del cuerpo-tierra de las mujeres. *Cinemasnoticias*. Disponible en: <http://www.cinemasnoticias.com.mx/node/71022>. [Consultado 20/02/2017]

JUNTA EJECUTIVA DE LA ENTIDAD DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA IGUALDAD DE GÉNERO Y EL EMPODERAMIENTO DE LAS MUJERES [JEENUIGEM en el texto] (2013). Disponible en: <http://undocs.org/es/UNW/2013/6>. [Consultado 20/02/2017]

LOMBRAÑA, Virginia (2013). Otilia Lux de Cotí: "Las indígenas merecen una vida libre y sin violencia". Disponible en: <http://www.mujerhoy.com/hoy/mujeres-hoy/otilia-coti-indigenas-merecen-725830052013.html>. [Consultado 20/02/2017]

LUGO, Carmen (1985). Machismo y violencia. *Nueva sociedad. Democracia y política en América Latina*. Disponible en: <http://nuso.org/articulo/machismo-y-violencia/>. [Consultado 22/02/2017] <http://espoirchiapas.blogspot.cz/2015/01/a-9-anos-de-la-digna-muerte-de-la.html>

MACHÍN, Juan (2006). Ramona, rebelde tejedora de sueños. *Espoir Chiapas*. Disponible en: <http://espoirchiapas.blogspot.cz/2015/01/a-9-anos-de-la-digna-muerte-de-la.html>. [Consultado 22/02/2017]

MARTÍNEZ, Carlos Aníbal (2007). La candidatura de Rigoberta Menchú y los desafíos del próximo gobierno. *Nueva sociedad. Democracia y política en América Latina*. Disponible en: <http://nuso.org/articulo/la-candidatura-de-rigoberta-menchu-y-los-desafios-del-proximo-gobierno/>. [Consultado 22/02/2017]

MILLÁN, Mágina (1996). Las zapatistas de fin del milenio. Hacia políticas de autorepresentación de las mujeres indígena. *Revista de Chiapas*. N° 3. Disponible en: <http://www.revistachiapas.org/No3/ch3millan.html>. [Consultado 22/02/2017]

RED DE SOLIDARIDAD CON CHIAPAS [RSCh en el texto] (2008). Buenos Aires: Red de Solidaridad con Chiapas.

ROVIRA, Guiomar (1998). *Mujeres de maíz*. México: Ediciones Era.

UNIFEM (2009). Informe sobre el cumplimiento del Consenso de Quito. Undécima Conferencia Regional sobre la Mujer de América Latina y El Caribe. Disponible en: <http://www.cepal.org/sites/default/files/events/files/unifem.pdf><http://nuso.org/articulo/la-candidatura-de-rigoberta-menchu-y-los-desafios-del-proximo-gobierno/>. [Consultado 22/02/2017]

VVAA. Ley revolucionaria de la mujer. *Nuestros clásicos*. Disponible en: <http://revistarebeldia.org/revistas/numero69/11nuestrosclasicos.pdf>. [Consultado 22/02/2017]

# ¿Bratislavense, bratislaveño, bratislavo?

## Una capital de Europa pide gentilicio en español

Beatriz Gómez-Pablos

Facultad de Pedagogía, Universidad Comenius, Bratislava

### Bratislava, un poco de historia

Antes de entrar en la cuestión del gentilicio en sí, nos gustaría dar alguna pincelada sobre la historia de la ciudad que aquí nos ocupa. Bratislava fue durante siglos la capital del reino húngaro, que amenazado por los turcos decide en el siglo XVI trasladar su capital a Porzorno (en húngaro), que algo más tarde, bajo el dominio de los Habsburgo, pasa a llamarse Pressburg (en alemán). De modo que conviven los dos nombres a la vez, empleados por diferentes grupos lingüísticos. Puede decirse que ambos topónimos fueron dados por los invasores, que habitaban con los eslovacos de la zona. El tercer nombre que cabe mencionar es el eslavo, Bratislava, cuya primera documentación data del año 890. No es ahora el momento de resumir cuatro siglos de historia de las relaciones entre el Reino de Hungría y el Sacro Imperio Germánico y, posteriormente, el Imperio austriaco: llena de guerras, levantamientos y conflictos de todo tipo. Simplemente constatamos que existieron paralelamente tres nombres para designar esta ciudad.

Además de la importancia, como capital húngara y ciudad de coronación de reyes (en ella fue coronada la famosa María Teresa de Austria), Bratislava sobresale por su estratégica posición geográfica, pues está situada a orillas del Danubio, río que, como todos sabemos, comunica varias naciones europeas. Desde el siglo XVIII comienza además una viva actividad cultural. Quizás influyese la presencia de María Cristina, la hija predilecta de María Teresa de Austria, que se establece con su esposo Alberto de Sajonia-Teschen en el castillo de Bratislava a partir de 1766 y a quienes se les encomienda el cargo de Gobernadores de Hungría. Prevalecen hasta hoy dos recuerdos de ambos en Viena: el monumento fúnebre a María Cristina en la iglesia de los agustinos y el museo Albertina, que alberga la colección que hizo traer Alberto desde Bruselas, donde había servido a los Habsburgo como gobernador de los Países Bajos. Por Bratislava pasaron Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig von Beethoven, Franz Liszt, junto a otros muchos músicos más, y en ella nació Johann Nepomuk Hummel.

Si desde el punto de vista cultural la ciudad eslava a orillas del Danubio había alcanzado cierto estatus en esa época, también podemos destacar desde el punto de vista político un acontecimiento conocido a nivel europeo, el tratado de Presburgo firmado entre Francia y Austria en 1805. El ejército austriaco había sido derrotado por las tropas napoleónicas en las batallas de Ulm y Austerlitz, lo que desembocó en un tratado de paz que tuvo serias consecuencias para los perdedores. Además de la indemnización de cuarenta millones de

francos y de perder posesiones en Italia y Baviera, supuso la abdicación de Francisco I de Austria al trono imperial y, por tanto, el fin del Sacro Imperio Romano Germánico.

Podríamos pensar que existía ya entonces el gentilicio *presburgués*, lo mismo que existe hoy *luxemburgués*<sup>1</sup> o *hamburgués*<sup>2</sup> (aunque la Real Academia Española no haya admitido aún otros como *estraburgués*, *edimburgués* o *salzburgués*, por mencionar tres ejemplos), pero las obras lexicográficas académicas no recogen esta voz en ninguna de sus ediciones: desde el *Diccionario de Autoridades* (1726-1739) hasta la última edición del DRAE (2014) la ausencia es completa. Aun así, es posible encontrar textos donde los usuarios de la lengua emplean el vocablo *presburgués*. El libro de Robert Loehr, *La máquina de ajedrez* (2008), ambientado en el siglo XVIII es una buena muestra de ello. Este gentilicio aparece más de una decena de veces<sup>3</sup>.

Con la caída del Imperio austrohúngaro, al final de la Primera Guerra Mundial, se crea la República Checoslovaca con capital en Praga. Inmediatamente la capital de Eslovaquia, recupera su nombre eslavo y pasa a llamarse oficialmente Bratislava. En 1946 los comunistas ganan las elecciones y se hacen con el poder. Los dos países, que por los avatares de la Segunda Guerra Mundial se habían separado, vuelven a formar un estado, dependiente ahora de las decisiones de la URSS. El resto de la historia es conocido. A partir por tanto de 1918, el gentilicio *presburgués* queda obsoleto y hay que esperar a la creación de un nuevo gentilicio para Bratislava en español. Si rastreamos la red, descubrimos con sorpresa que al carecer de un nuevo gentilicio hay quien recurre todavía al antiguo<sup>4</sup>. Véase el siguiente artículo sobre Jan Popluhar "El mejor futbolista eslovaco del siglo XX":

Está considerado como uno de los zagueros más brillantes de la historia de Checoslovaquia y de la Europa del Este. Leyenda del Slovan de Bratislava fue un hombre clave en la gran actuación del equipo checoslovaco en el Mundial de Chile, donde se proclamaron subcampeones tras caer en la final con Brasil. Nacido el 12 de septiembre de 1935 en Čeklís (Checoslovaquia), fue un defensor sólido, contundente, ágil y fuerte físicamente. Además dominaba el balón con soltura y siempre intentaba sacar la pelota jugada desde atrás. Se le conoció con el apelativo de "Bimbo" por su gran nobleza en el terreno de juego.

Bernolákovo y cuando cumplió 20 años firmó por el Slovan de Bratislava. El equipo presburgués lo cedió un par de campañas al RH Brno para que se foguease y retornó definitivamente en el año 1958.<sup>5</sup>

Dejamos ahora el contexto histórico y pasamos al tema de los gentilicios, para ver después qué gentilicio corresponde a la capital eslovaca.

## Sobre la dificultad de algunos gentilicios

El tema de los gentilicios ha despertado el interés de numerosos lingüistas, sobre todo en lo que se refiere a aspectos de grafía. Es evidente que los idiomas que cuentan con otros alfabetos (el chino, el árabe, el ruso, etc.) planteen mayores dificultades por todo lo que conlleva su transcripción al alfabeto latino. Lógicamente el problema comienza con los topónimos y de ahí se traslada a los gentilicios. En otros casos la dificultad radica, no ya en el alfabeto, sino en las combinaciones de letras inexistentes en el propio idioma y unido a

<sup>1</sup> Recogido por Gaspar y Roig en su diccionario en 1855 (consulta del NTLLE).

<sup>2</sup> Recogida por Domínguez desde 1853 en su diccionario (consulta del NTLLE).

<sup>3</sup> Vayan como botón de muestra apenas tres citas: "Muy sencillo: porque ningún presburgués debe llegar a verte la cara" (p. 77); "En los descansos, Tibor se sentaba junto a una de las ventanas y miraba hacia abajo, la Donaugasse, donde los presburgueses andaban sobre la nieve" (p. 117); "ascendió en la sociedad presburguesa" (p. 160).

<sup>4</sup> Aunque, todo sea dicho de paso, no abundan los textos donde aparezca *presburgués*.

<sup>5</sup> En: <http://sinborcequiesnohayfutbol.blogspot.sk/2014/09/jan-popluhar-el-mejor-futbolista.html> (consulta 28/11/2016).

eso en sonidos que tampoco existen. La cuestión fundamental es si se deben o no adaptar los topónimos a la fonética y grafía del español. Cuando decimos topónimos, hablamos también de los adjetivos gentilicios derivados de ellos, pues para resolver los segundos es imprescindible haber resuelto antes los primeros. Las propuestas no siguen siempre un esquema lógico y en muchos casos incluso se contradicen. Buen ejemplo de ello son los topónimos *Washington* y *Ottawa*, que conservan su grafía original. La *Ortografía* académica, al referirse a nombres propios procedentes de lenguas que no utilizan el alfabeto latino, explica que normalmente se toman como

referencia convenciones propias de lenguas como el inglés o el francés, de forma que las transliteraciones resultan ser híbridos que se apartan de la forma local y que tampoco se adecuan a nuestro sistema. De la acogida de estas transcripciones en nuestra lengua sin que medie un proceso de adaptación han derivado no pocas vacilaciones ortográficas (Ortografía, 2010: 648).

Otro de los aspectos mencionados con frecuencia en el contexto de los topónimos y gentilicios es el cambio de nombre de un país, bien porque se crean nuevos estados (a menudo a raíz de la independencia), bien por cambios de fronteras o también por cuestiones ideológicas. Sobran los ejemplos: la misma ciudad de Estambul se ha llamado antes Constantinopla y Bizancio, Kaliningrado se llamó antes de la invasión rusa Königsburg, la ciudad de San Petersburgo ha pasado por motivos ideológicos a llamarse Petrogrado, Leningrado y nuevamente ha vuelto a su nombre de San Petersburgo, Ceilán cuya independencia tuvo lugar en 1948 no pasó a llamarse Sri Lanka hasta 1972, etc.; los ejemplos podrían multiplicarse. Uno más cercano al tema que nos ocupa es el de la República Checoslovaca, conocida también como Checoslovaquia, que se desintegra en 1993 para formar dos naciones independientes: la República Checa (denominada abreviadamente Chequia) y la República Eslovaca o Eslovaquia.

Otro aspecto que requiere atención es el de los lugares que comparten el mismo nombre, como por ejemplo «Santiago» y los respectivos gentilicios: Santiago de Compostela (*santiagués*), Santiago de Chile (*santiaguino*), Santiago de Cuba (*santiaguero*), Santiago del Estero (*santiagueño*), Santiago de los Caballeros en la República Dominicana (*santiaguense*). Aunque los gentilicios aquí presentados son todos diferentes, existen más ejemplos del topónimo *Santiago*<sup>6</sup> y esto conduce a la repetición de algunos gentilicios.

Con todo lo dicho, cabe anotar que ninguno de los casos aquí mencionados coincide con el nombre de la capital eslovaca. El eslovaco emplea el alfabeto latino y cuenta con algunos signos diacríticos, que en principio podrían presentar dificultad, pero que no aparecen en la voz *Bratislava*, de fácil pronunciación para cualquier hispanohablante<sup>7</sup>.

## Los gentilicios y sus sufijos

La *Nueva Gramática* (2010: 532-539) dedica un capítulo (7.6.) a los “sufijos característicos de los adjetivos de relación (I). Adjetivos gentilicios. Otros usos de los sufijos que los forman”, donde principalmente se presta atención a los gentilicios, aunque también se hable de adjetivos derivados de antropónimos y de nombres comunes de lugar. La *Nueva Gramática* ofrece una lista de los sufijos más frecuentes para la formación de gentilicios:

<sup>6</sup> Sucede con frecuencia con hagiopónimos: *San José, San Juan, San Pedro*, etc.

<sup>7</sup> Es cierto que la pronunciación eslovaca difiere ligeramente en este idioma.

-aco/-aca, -ano/-ana, -ata, -eco/-eca, -ego/-ega, -eno/-ena, -ense, -  
 ño/-eña, -eo/-ea, -ero/-era, -és/-esa, -eta, -í, -ín/-ina, -ino/-ina, -ita, -  
 o/-a<sup>8</sup>, -ol/-ola, -uno/-una.

También apunta que «no es posible prever el sufijo que se elige para formar adjetivos gentilicios en cada nombre de lugar» (2010: 533). Por su parte, otras obras académicas, añaden algunas informaciones. *El buen uso del español* (2013) contiene un breve capítulo titulado «Los gentilicios», donde se define el término «gentilicio»<sup>9</sup> y se comentan de forma compendiada aspectos ya tratados en la *Ortografía* (2010) y la *Nueva Gramática*. También recoge una lista de topónimos y gentilicios idéntica a la de la *Ortografía* y el *Diccionario Panhispánico de dudas* (2005) con cuatro leves diferencias: la introducción de *Sudán del Sur*, *surdanés* y *Yuba* (capitán de Sudán del Sur) y el topónimo *Funafuti* (capital de Tuvalu)<sup>10</sup>.

Si volvemos a los sufijos, vemos que se pueden formar 19 tipos diferentes de gentilicios, aunque no hemos encontrado ejemplos con la terminación -uno/-una. Veamos el siguiente cuadro:

-aco/-aca:	austriaco, eslovaco, polaco
-ano/-ana:	mexicano, peruano, colombiano, ecuatoriano, italiano, americano, mexicano, cuyano, serrano, pampeano, australiano, lituano, mauritano, jamaicano, sevillano, gaditano, boliviano
-ata:	keniata, croata, gálata
-eco/-eca:	guatemalteco, checo, sueco, yucateco, uzbeko
-ego/-ega:	noruego, griego, gallego, manchego
-eno/-ena:	chileno, esloveno, damasceno, nazareno, asunceno
-ense:	canadiense, rioplatense, bonarense, uruguayense, paranaense, costarricense, estadounidense, nicaragüense
-ño/-eña:	madrileño, litoraleño, chaqueño, brasileño, angoleño, beliceño, salvadoreño, mozambiqueño, hondureño, panameño
-eo/-ea:	uropeo, galileo, eritreo
-ero/-era:	habanero, cartagenero, barranquillero, santiaguero, jarrero, salinero
-és/-esa:	inglés, francés, irlandés, portugués, ruandés, senegalés, berlinés, albanés, japonés, islandés, danés, libanés, sudanés, tailandés, maltés, luxemburgués
-eta:	lisboeta,
-í:	marroquí, marroquí bengalí, paquistaní, ceutí, dubaití, israelí, iraní, iraquí, saudí
-ín/-ina:	mallorquín, menorquín
-ino/-ina:	santanderino, argentino, parisino, andino, granadino, filipino
-ita:	moscovita, israelita, vietnamita, betlemita,
-o/-a:	chino, suizo, ruso, rumano, navarro
-ol/-ola:	español, mongol

Es evidente que unos sufijos son más productivos que otros y para algunos de ellos apenas encontramos un puñado de ejemplos. No son muy frecuentes los gentilicios acabados en -ín, -eta ni -ita.

<sup>8</sup> A veces la raíz del topónimo conserva la -i (*armenio, estonio, indonesio, malasio, libio, sirio, canario*) y otras veces la pierde (*moldavo*).

<sup>9</sup> «Los gentilicios son adjetivos que denotan la nacionalidad o la procedencia geográfica de las personas. También hacen referencia a lo relacionado con dicha procedencia: *política americana, arte azteca*. Proceden de los topónimos *Nicaragua > nicaragüense, Santander > santanderino*. Admiten usos adjetivos y sustantivos: *las mujeres salvadoreñas/las salvadoreñas*» (2013: 173).

<sup>10</sup> En la *Ortografía* figura: '*Fongafale*: capital de Tuvalu, en el atolón de Funafuti'.

Otros gentilicios son de difícil clasificación, pues cuentan con otras terminaciones; como por ejemplo: *belga, kazajo, letón, monegasco, chipriota, pamplónico*, etc. Un sufijo menos frecuente sería -ico, que produce topónimos como *asiático, balcánico, británico, galaico, helvético*, etc.

Si consideramos los diecinueve sufijos propuestos por la Academia y los aplicamos a *Bratislava*, obtendríamos los siguientes gentilicios:

bratislavaco, bratislavano, bratislavata, bratislaveco, bratislavego, bratislaveno, bratislavense, bratislaveño, brislaveo, brislavero, brislavés, brislaveta, brislaví, brislavín, brislavino, brislavita, brislavo, brislavol, brislavuno

Teniendo en cuenta las posibilidades que ofrece el español, cabe plantear ahora dos cuestiones: qué dice la norma y qué dicen los usuarios.

### Entre la norma y el uso

Existen diferentes instituciones nacionales e internacionales que tratan de normalizar topónimos y gentilicios para cada idioma. Entre los primeros, contamos con el Instituto Geográfico Nacional en España y sus respectivos equivalentes en los diversos países hispanoamericanos. Estos Institutos tienen como objetivo normalizar, recopilar y difundir los topónimos “oficiales”, de este modo elaboran el nomenclátor geográfico nacional, es decir, un registro dinámico de información, que recoge las denominaciones que deben utilizarse en la cartografía oficial y del que se derivan, en su caso, los gentilicios. . No obstante, el objetivo de esos organismos se limita a normalizar topónimos del ámbito nacional y suelen excluir los topónimos extranjeros.

Entre las instituciones internacionales destacan dos: la Organización de Naciones Unidas y la Oficina de Traductores de la Unión Europea<sup>11</sup>. Su motivación es puramente práctica, pues precisan de esos términos para los documentos oficiales. Sin ir más lejos, la Unión Europea trabaja con once idiomas a los que se vierten todos los protocolos, es decir, se trata de un esfuerzo lingüístico considerable. Ambos organismos poseen listas de topónimos y gentilicios publicadas que se pueden consultar en la red. Dichas listas, sin embargo, presentan ciertas disonancias, pues algunos nombres de países se recogen según el nombre oficial y otros según el nombre usual, pero también aplican criterios fonéticos y gráficos diferentes. De ahí, que se requiera una institución superior en materia lingüística y a la vez independiente desde el punto de vista político.

Otro grupo de instituciones nacionales lo componen las academias de la lengua, la Real Academia Española y las Academias de los restantes países hispanohablantes. En los últimos diez años, la RAE en colaboración con la Asociación de Academias de la Lengua ha publicado importantes obras: el *Diccionario panhispánico de dudas* (2005), la *Ortografía* (2010), la *Nueva Gramática* (2010), *El buen uso del español* (2013) y la vigésimo tercera edición del *Diccionario de la lengua española* (2014). Todas ellas de alguna manera se complementan.

Otro organismo que en la actualidad tiene una función normativa y regularizadora es la Agencia Efe o, mejor dicho, la Fundación del Español Urgente (Fundéu BBVA), nacida en 2005 como fruto de un acuerdo entre la Agencia Efe y el banco BBVA. El objetivo principal que persigue es impulsar el buen uso del español en los medios de comunicación. Además de ofrecer un servicio de consultas y recomendaciones y diversos cursos para profesionales,

<sup>11</sup> Obviamente existen otras muchas instituciones internacionales, ajenas a la política, que para su actividad necesitan conocer los topónimos y gentilicios. Así el Comité Internacional de la Cruz Roja, por ejemplo, cuenta con su propia lista de países.

ha publicado un *Manual de español urgente* (con numerosas ediciones actualizadas), punto de referencia para numerosos periodistas hispanohablantes. La Fundación Fundéu no solo goza de reconocido prestigio en el campo periodístico, sino que al estar asesorada por la RAE participa también de algún modo de su autoridad lingüística. Asimismo, una de las ventajas principales frente a la RAE es la continua actualización a través de noticias breves en su página web. En múltiples ocasiones recomienda usos, sin necesidad de emitir un dictamen definitivo o normativo.

Las empresas de los medios de comunicación, por su parte, desempeñan una doble función, pues contribuyen por un lado a la difusión de algunos términos y ejercen, en este caso, un papel determinante en materia lingüística, que no puede ser pasado por alto, ya que su influencia hace que se impongan determinados usos. Por otro lado, muchos de esos medios de comunicación, conscientes de la necesidad de disponer de herramientas de trabajo que faciliten la redacción de textos y que, al mismo tiempo, definan el estilo del medio en cuestión, elaboran manuales dirigidos a los propios empleados<sup>12</sup>. Esos manuales o libros de estilo confeccionados por especialistas ofrecen también información sobre topónimos y gentilicios. Sin embargo, acusan llamativas discordancias y serias lagunas.

Por último, deben mencionarse iniciativas privadas, es decir, propuestas recogidas en manuales de estilo o diccionarios de dudas de autores particulares. En esas obras, elaboradas normalmente por filólogos, suele figurar un número considerable de topónimos y gentilicios en español, con comentarios y sugerencias.

En todas las fuentes mencionadas se presentan elencos incompletos. Se trata normalmente de una selección realizada según los criterios de la institución o los criterios personales del autor. Son muchas, por tanto, las ausencias cuando se compraran las obras entre sí y contradictorias algunas informaciones.

Para la elaboración de esta ponencia hemos consultado todo este tipo de fuentes, incluyendo diccionarios generales, diccionarios de topónimos y gentilicios, apéndices y listados en manuales de estilo, etc. Con frecuencia hemos constatado que la selección realizada por los diversos autores es arbitraria y subjetiva (el autor escoge lo que considera de interés), por no decir caprichosa. Al comparar unas obras con otras se constatan abundantes ausencias. Por lo que respecta a Bratislava, apenas existen algunas pocas propuestas particulares, frente a la omisión en las obras académicas. Pasamos a comentar brevemente lo que dicen (u omiten) los expertos.

Ni Manuel Seco en su *Nuevo diccionario de dudas y dificultades del español* (2011) ni Leonardo Gómez Torrego en su *Ortografía de uso del español actual*, Madrid (2000), obras de referencia que cuentan con numerosas ediciones y reediciones, dedican atención a la capital de Eslovaquia, país de Europa y miembro de la Unión Europea desde 2008. En las siete páginas que Gómez Torrego dedica a “Algunos topónimos extranjeros” (pp. 380-386), aparecen sin embargo ciudades como *Grozny*, *Luisiana*, *Nuaakchot*.

Tan solo hemos encontrado dos diccionarios que hayan prestado atención a nuestro gentilicio:

- a) Antonio Fernández Fernández (2007): *Diccionario de dudas A-H, I-Z* (dos tomos), Oviedo: Ediciones. El autor explica:

*Bratislava*: nombre de la capital de Eslovaquia. El gentilicio correspondiente podría ser *bratislavino/a*, pero la Academia no recoge ninguno.

---

<sup>12</sup> Muchos de estos manuales también se han publicado (en papel o en la red) y son asequibles a cualquier persona interesada.

b) Roberto Faure Sabater (2004): *Diccionario de nombres geográficos y étnicos del mundo*, Madrid: Espasa.

*Bratislava*: capital de Eslovaquia, situada junto al Danubio y cerca de la frontera con Austria y Hungría. La forma antigua era *Brecislava*, pudiendo ser el primer elemento el antiguo eslavo \**brec*, 'orilla, ribera', y el segundo slav, 'eslavo', luego 'ribera de los eslavos', como alusión a una fundación eslava en ese lugar a orillas del Danubio. Los alemanes la llamaron en la Edad Media *Brecislaburg* de donde la forma alemana moderna *Presburg*.

Frente a esta laguna, el usuario hace lo que puede. Si rastreamos internet descubrimos algunos textos —no sobrepasan las dos decenas—, donde se reflejan las propuestas y vacilaciones del usuario, casi todas ellas en blogs. Citamos las siguientes:

- a) En coche viajan diariamente un 23% de los bratislavenses, por lo menos una vez a la semana utilizan el coche un 55% de los habitantes de Bratislava.  
<http://www.rtvsk.sk/televizia/archiv/7770/60122v> (consulta 29/11/2016).
- b) La misma compañía dice que, a pesar del indudable gag publicitario que una medida así supone, el vuelo Viena-Bratislava o viceversa probablemente no vaya a ser utilizado por muchos de los miles de Bratislavenses que, todos los días, se desplazan a trabajar a esta pequeña república.  
<http://vienadirecto.com/2015/01/12/viena-bratislava-la-distancia-mas-tonta-entre-dos-puntos/> (consulta 23/11/2016).
- c) Por ello, el anterior gentilicio para sus habitantes era presburgués. No puedo confirmar que bratislavo sea el término correcto hoy en día porque el diccionario de la RAE no recoge este vocablo.  
<http://turiscurioseando.com/2014/08/7-curiosidades-de-bratislava/> (consulta 28/11/2016).
- d) miércoles, 1 de febrero de 2017, Capitales nacionales de Europa, Bratislava: bratislavo, presburgués arcaico.  
<http://ayudahispano-3000.blogspot.sk/2017/02/capitales-nacionales-de-europa-19.html>. Lo mismo en: <https://sites.google.com/site/eguzkifervi44/viaje-a-centroeuropa/bratislava> (consulta 30/11/2016).
- e) En la metrópoli eslovaca sólo un 2% de los habitantes utilizan la bicicleta como medio de transporte. En coche viajan diariamente un 23% de los bratislavenses, por lo menos una vez a la semana utilizan el coche un 55% de los habitantes de Bratislava, tal y como se desprende de la investigación realizada por el Centro de Energías de Bratislava.  
<http://www.rtvsk.sk/televizia/archiv/7770/60122v> (consulta 28/11/2016).
- f) Tras los cambios políticos los bratislavos trataron de revivir la ciudad no solo pintando fachadas y limpiando o reparando edificios históricos sino también creando atracciones para los turistas y acá es donde entran nuestras estatuas extrañas.  
<http://lasmillmillas.com/2014/11/20/cuatro-extranas-estatuas-en-bratislava/> (consulta 27/11/2016).
- g) En esta edición continua la apuesta por el Festival en las Islas que viajará por La Palma, La Gomera, El Hierro, Fuerteventura, Lanzarote y La Graciosa, llevando a cada isla cuatro agrupaciones de gran nivel, como los bratislavos Capella Istropolitana.

<http://www.laprovincia.es/cultura/2014/07/16/hora-orquestas-pequenas/620808.html>

(consulta 27/11/2016).

h) Los bratilavos/as o presburgueses/as son los nativos de Bratislava.

<http://es.wjvk.org/wiki/Categor%C3%ADa:Bratislavos> (consulta 27/11/2016).

i) A los bratislavenos, cuando llegéis os invito a unas cervecitas, ¿están a precios desorbitados no?

[http://www.erasmusworld.com/portal/modules/newbb/viewtopic.php?topic\\_id=3304&start=10](http://www.erasmusworld.com/portal/modules/newbb/viewtopic.php?topic_id=3304&start=10) (consulta 27/11/2016).

j) Deseo hacer una serie de anime, de Word trigger, se va a llamar border life o neighbor at my side, ustedes diran, buena suerte y éxitos mis bratislaveros.

<https://www.wattpad.com/114457545-creepypastas-aviso-serie-anime> (consulta 27/11/2016).

El gentilicio más frecuente es *bratislavense*, con sufijo latino –ense. La segunda preferencia es *bratislavo*. Hemos encontrado cuatro ejemplos de *bratislavense* (todos ellos en blogs), cinco de *bratislavés* (en foros y blogs) y dos casos de *bratislaveros*. El estilo de los textos es informal y breve, con las características propias del lenguaje de las redes sociales.

### Algunas conclusiones o comentarios

Al no existir una norma surge la variedad. Cada cual propone lo que considera correcto, según criterios personales de gusto y haciendo uso de su competencia lingüística. El resultado es una proliferación innecesaria de variantes<sup>13</sup>. Por tanto, sería conveniente poner un poco de orden y crear una norma. Si se ha conseguido formar un gentilicio como *esrilanqués*, con más razón se puede defender la creación de un gentilicio para *Bratislava* y prueba de ello son las propuestas que existen y circulan en internet. Los usuarios emplean ya algunos gentilicios, de entre los que es posible escoger algunos.

Es imposible ignorar la fuerza arrolladora de los medios de comunicación (incluida internet), demasiado fuerte como para contenerla y prueba de ello es que en muchos casos ha impuesto el uso a pesar de las prescripciones académicas<sup>14</sup>. La normalización o estandarización de los gentilicios que circulan por los medios sería muy beneficiosa para todos y evitaría confusiones. Bastaría con prestar atención a las propuestas existentes. Tabares, refiriéndose al *Diccionario panhispánico de dudas* —y puede extenderse a toda la labor de la Academia—, apunta con acierto:

En las advertencias «previas» se establece que se recogerán las formas gentilicias recomendadas cuando estas existan. Este criterio de la «existencia» resulta inquietante [...] ¿Se refiere a cuando estas formas se registran en el DRAE, cuando se encuentran en las bases de datos académicas? Y en este último supuesto, ¿a partir de cuándo o en qué circunstancias se puede considerar que los testimonios son suficientes y necesarios para que esa forma se consolide como «existente»? por lo demás, hubiera sido una oportunidad de oro para ofrecer una solución a la supuesta «inexistencia» proponiendo nuevos gentilicios (2014: 177).

La Real Academia Española, en colaboración con la Asociación de Academias de la Lengua Española, ostenta una reconocida autoridad lingüística como institución reguladora de la lengua y debería pronunciarse con claridad sobre la corrección de algunas formas y, a

<sup>13</sup> Martín (2013) se refiere a los dobles de los topónimos presentes en el *Diccionario panhispánico de dudas* y reitera que "el ideal de una lista toponímica interinstitucional es que esos dobles se reduzcan, de manera que los topónimos aparezcan en los documentos oficiales con una única forma armonizada". Esto también habría que aplicarlo a los gentilicios y sus múltiples alogentilicios.

<sup>14</sup> Así se han dejado de usar *Brema*, *Angora*, *Mastrique* y *Revel* a favor de *Bremen*, *Ankara*, *Maastricht* y *Tallin*. La Academia ha tenido que ceder, como es lógico, a favor del uso real.

su vez, ofrecer una propuesta para aquellos gentilicios que aún no existen. De esta manera, no solo resuelve dudas, sino que fortalece también la unidad de la lengua. La situación actual es que cada usuario hace uso de su imaginación y los manuales de estilo no terminan de dar respuesta satisfactoria a la cuestión de los gentilicios. Como señala García Sánchez (2009), «los libros de estilo surgieron con la intención de dar ideas generales que sirvieran de orientación para armonizar el estilo de redacción, pero casi desde el primer momento pasaron a ser un conjunto de normas internas para el manejo apropiado de la lengua en un determinado medio de comunicación, de cumplimiento obligado para sus redactores» (2009), de modo que tampoco llegan a un público amplio. Por otro lado, cuando se comparan unos manuales con otros, se descubren ciertas disonancias o propuestas contradictorias. De ahí que numerosos autores hablen de la “necesidad de buscar una uniformidad en la adopción de determinados usos lingüísticos” (García Sánchez 2009) y critiquen la falta de criterio unificado.

En resumen, urge disponer de una lista de topónimos y gentilicios única y lo más completa posible, que sea elaborada por la RAE y la ASELE, autoridades lingüísticas reconocidas en el mundo hispánico<sup>15</sup>. Esta lista, además, como propone González (1995) debe ser actualizada y actualizable y basarse tanto en criterios de uso como de hispanización; de este modo, se registra la implantación y evita la vacilación o confusión<sup>16</sup>; pues, como es lógico, no se necesitan cinco gentilicios por ciudad. Esta medida sería favorable para todos los usuarios de la lengua. El criterio que proponemos aquí es el de uso y frecuencia, que será probablemente el que se imponga.

Mientras tanto, siempre queda la solución por la que solemos optar cuando desconocemos un gentilicio, la de combinar la preposición «de» con el topónimo y decir simplemente: «soy de Bratislava».

## Bibliografía

AGENCIA EFE (2000): *Manual de español urgente*, Madrid: SM.

AGENCIA EFE (2006): “Topónimos y gentilicios de las antiguas repúblicas socialistas soviéticas” *Revista Donde dice...* año 1, número 3, abril-junio, p. 15.

ALVAR EZQUERRA, Manuel (2004): *Nuevo diccionario de voces de uso actual*, Madrid: Arco Libros.

BEZOS LÓPEZ, Javier (2011): “Toponimia en el Panhispánico. La falta de criterio de la RAE en el *Diccionario panhispánico de dudas*”, <http://tex-tipografia.com/dpdtopo.html>

CELDRÁN, Pancraccio (2004): *Diccionario de topónimos españoles y sus gentilicios*, Madrid: Espasa.

EL PAÍS (2002): *Libro de estilo de El País*, Madrid: Santillana.

FAURE SABATER, Roberto (2004): *Diccionario de nombres geográficos y étnicos del mundo*, Madrid: Espasa.

---

<sup>15</sup> Entre otros, Martín (2013) defiende que la lista sea realizada por una autoridad competente, es decir las Academias de la lengua, por su prestigio entre los hispanohablantes y porque sus recomendaciones son seguidas por instituciones privadas con gran influencia en medios de comunicación, tales como la Fundéu. Este autor propone formar una célula toponímica en el seno de la RAE que cumpla con dicho objetivo.

<sup>16</sup> También Vidal (2006) propone disponer de una lista de Estados y territorios única para todas las instituciones europeas; aunque en realidad esa lista la deberían adaptar todas las instituciones hispanohablantes, se encuentren donde se encuentren, y debería incluir también los gentilicios. Años más tarde, también Martín (2013) expresa la misma idea: “sería deseable que los servicios de traducción de las instituciones europeas dispusieran de unos criterios de adaptación de topónimos precisos y coherentes que contribuyeran a evitar en lo posible las vacilaciones continuas y los atentados a la lengua”. Y repetimos, no se trata solo de los traductores sino de beneficiar a cualquier usuario.

- FERNÁNDEZ FERNÁNDEZ, Antonio (2007): *Diccionario de dudas A-H, I-Z* (dos tomos), Oviedo: Ediciones Nobel.
- FUNDÉU. FUNDACIÓN DEL ESPAÑOL URGENTE: varias entradas <http://www.fundeu.es/dudas/>
- GARCÍA PADRÓN, Dolores y Marcia MORERA (2015): “Gentilicios y lexicografía”, *Onomázein* 31, 81-98.
- GARCÍA SÁNCHEZ, Jairo Javier (2009): “La toponimia en los medios de comunicación españoles en castellano con especial atención a sus libros de estilo”, en <http://www.fomento.gob.es/NR/rdonlyres/C49D4959-0250-4058-9746-009AD56617ED/71711/topomediasespa%C3%B1oles.pdf>
- GÓMEZ FONT, Alberto (1998): “Los libros de estilo de los medios de comunicación en español: necesidad de un acuerdo”, en: [https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/g\\_font.html](https://pendientedemigracion.ucm.es/info/especulo/ele/g_font.html)
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (1989): *Manual de español correcto*, Madrid: Arco Libros.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2000): *Ortografía de uso del español actual*, Madrid: SM.
- GÓMEZ-PABLOS, Beatriz (2016): “Quince propuestas de gentilicios para capitales de la Unión Europea”, *XLinguae* 9/3, 25-43.
- GONZÁLEZ, Luis (1995): “Algunas propuestas generales para una lista de nombres de países”, *Punto y coma. Boletín de los traductores españoles de las instituciones de la Unión Europea* n. 34, en <http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/34/pyc344.htm>
- INSTITUTO CERVANTES (2013): *Las 500 dudas más frecuentes del español*, Madrid: Instituto Cervantes-Espasa.
- LÖHR, Robert (2008): *La máquina de ajedrez*, Barcelona: Debolsillo.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, Mariano (1995): “Una propuesta de traducción de topónimos de países”, *Punto y coma Boletín de los traductores españoles de las instituciones de la Unión Europea* n. 34, en <http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/34/pyc346.htm>
- MARTÍN RODRÍGUEZ, Mariano (2013): “Toponimia extranjera en las instituciones europeas y la nueva Ortografía: informe de unas consultas”, *Punto y coma* 131, en [http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/131/pyc1316\\_es.htm](http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/131/pyc1316_es.htm)
- MARTÍNEZ DE SOUSA, José (2008): *Diccionario de usos y dudas del español actual* (DUDEA): Gijón: Trea.
- MARTÍNEZ DE SOUSA, José (2012): *Manual de estilo de la lengua española* (MELE 3), Gijón: Ediciones Trea.
- MINISTERIO DE FOMENTO: *Toponimia y nomenclátors geográficos*, en <http://www.ign.es/ign/layoutIn/actividadesToponimia.do>
- ORTEGA, Gonzalo/ROCHEL, Guy (1995): *Dificultades del español*, Barcelona: Ariel.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2009-2011): *Nueva gramática de la lengua española*, Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2013): *El buen uso del español*, Madrid: Espasa.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2014): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACIÓN DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2010): *Ortografía de la lengua española*, Madrid: Espasa.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA y ASOCIACION DE ACADEMIAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA (2005): *Diccionario panhispánico de dudas*, Madrid: Santillana.

SECO, Manuel (2011): *Nuevo diccionario de dudas y dificultades de la lengua española*, Madrid: Espasa.

TABARES PLASENCIA, Encarnación (2014): “El tratamiento de los gentilicios en el Diccionario panhispánico de dudas”, *Revista de Lexicografía* XX, 167-186.

TOPONIMIA Y NOMENCLÁTORES GEOGRÁFICOS:

<http://www.ign.es/ign/layoutIn/actividadesToponimia.do> [Consulta: 8/9/2015]

UNIÓN EUROPEA. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea: Libro de estilo interinstitucional. Anexo A5: Lista de Estados, territorios y monedas [Actualización: 10/6/2015] <http://publications.europa.eu/code/es/es-5000500.htm>

VIDAL, Miquel (2006): “Traducir (o no) los topónimos”, *Punto y coma* 100, [http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/100/pyc10022\\_es.htm](http://ec.europa.eu/translation/bulletins/puntoycoma/100/pyc10022_es.htm)

VIGARA, Ana María (2001): *Libro de estilo de ABC*, Barcelona: Ariel.

## Desde Cervantes hasta Roberto Bolaño

### En torno a las peripecias de la literatura hispanoamericana en Eslovaquia

Eva Palkovičová

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Comenius, Bratislava

Dadas las condiciones históricas, políticas y culturales del territorio de la Eslovaquia actual, los primeros contactos eslovacos con la literatura escrita en español fueron hasta casi la mitad del siglo XX más bien esporádicos. La literatura eslovaca se vio influenciada por sus relaciones más estrechas con la literatura checa, la alemana y la húngara, sobre todo. Sin embargo, las investigaciones realizadas en los últimos años desde nuestro departamento de lenguas románicas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Comenius en Bratislava muestran que las obras literarias de los autores clásicos españoles (Cervantes, Calderón, Gracián y Quevedo) estuvieron presentes ya desde el siglo XVIII —sea en español, sea en las traducciones a otras lenguas, como alemán, húngaro o francés— en las bibliotecas privadas de muchas familias aristocráticas, que vivían en el territorio de la Eslovaquia actual, o en las bibliotecas universitarias (Trnava) y en las de varios centros educativos (Bratislava, Kežmarok).

Como es de esperar, *El Quijote* de Cervantes es uno de los libros españoles más conocidos y leídos; como lo demuestra, por ejemplo, el catálogo de la biblioteca histórica de la familia Apponyi en Oponice, donde se guarda un ejemplar en francés y una

adaptación del *Quijote* para niños y jóvenes publicada en alemán en Stuttgart. Trece títulos en alemán y uno en húngaro se encuentran en la biblioteca histórica de la familia Pálfi en el castillo Červený Kameň; un ejemplar en francés del *Quijote* lo contiene la biblioteca histórica del liceo protestante en Kežmarok; y varias ediciones en español, alemán, húngaro y francés guarda la biblioteca del liceo protestante en Bratislava.

Tampoco es de sorprender que las aventuras de Don Quijote y Sancho sean las primeras referencias a libros escritos en español que aparecen en las obras de los escritores eslovacos, en forma de las alusiones directas o indirectas. De ahí que su presencia en nuestra vida literaria, cultural y académica sea visible mucho antes de que aparezca la primera adaptación eslovaca del *Quijote* en 1926<sup>17</sup> y la primera y única traducción íntegra al eslovaco en 1950.<sup>18</sup>

Ejemplos indiscutibles de esto son las obras de aquellos autores prerrománticos y románticos eslovacos que presentan o integran el motivo quijotesco en sus textos y se inspiran en el mundo literario cervantino. Estos miembros de la vital generación revolucionaria dominaban lenguas extranjeras, muchos estudiaban en las universidades extranjeras (Viena, Budapest, Praga, Jena, Halle, Leipzig, Wittenberg...) y conocían la literatura española clásica gracias a las traducciones al alemán, húngaro, francés o ruso. Ya en 1834, el famoso novelista y dramaturgo eslovaco Ján Chalupka (1791-1871) empieza con una referencia al *Quijote* su serie de historias satírico-políticas que se desarrollan en su aldea ficticia llamada Kocúrkovo. Este nombre se convirtió pronto en un símbolo literario-político-cultural de una sociedad encerrada en sí misma, muy conservadora y contenta con su vida, incapaz de abrirse hacia el mundo ajeno y desconocido. El protagonista de la serie recuerda su primera llegada a Kocúrkovo y se queda sorprendido al oír la gente del lugar murmurando: “Ale si drndá ten Nĕmčisko! Mluwil geden! Oprawdowý Don Quixotte, mluwil druhý; Gá se diwil, odkud ti lidé znagj páně Don – Quixotta, ale sem pozděgi zwědel, že to byly osoby z auřadu.” (¿Cómo anda ese alemán! Dijo uno de ellos. – ¡Un verdadero Don Quixote! Dijo otro. Y yo me sorprendí, de dónde conocía esta gente al señor Don Quixote, pero más tarde supe, que eran los de la alcaldía.) La sorpresa del protagonista (muy cervantina) refleja el nivel de la recepción de la obra en nuestro contexto cultural en 1834: los que conocen a Don Quijote son los «de la alcaldía», es decir, la gente culta, con cierta educación, capaz de leer textos en lenguas extranjeras.<sup>19</sup>

Los motivos quijotescos adoptan un papel humorístico, satírico y crítico en las obras de Gustáv Kazimír Zechenter-Laskomerský (1824-1908), Ľudovít Kubáni (1830-1869) o Jonáš Záborský (1812-1876). En sus textos (narraciones cortas, fábulas, novelas o artículos humorísticos para diferentes revistas literarias) vemos a Don Quijote como soñador e idealista. Sus aventuras caballerescas y salidas por el mundo malvado que necesita de él inspiran a nuestros autores en la creación de parejas equivalentes —el amo y su escudero—, que en su periplo por las tierras eslovacas demuestran lo anticuada y conservadora que fue cierta parte de la sociedad eslovaca de aquel entonces, muy merecedora de la risa cruel, irónica y satírica de sus creadores y lectores.

Como ya hemos dicho, es gracias al filtro de las literaturas alemana, húngara y checa que la presencia quijotesca en la cultura eslovaca se evidencia mucho antes de la aparición de la primera traducción de la novela al eslovaco. Los motivos quijotescos, sobre todo la lucha por los ideales, por la libertad, la justicia y la humanidad, aparecen a lo largo del siglo

<sup>17</sup> Cervantes y Saavedra, M.: Duchaplný šľachtic Don Quijote de la Mancha. Bratislava : Academia, 1926. Trad. Ján Rovňan jr.

<sup>18</sup> Cervantes y Saavedra, M.: Dômyselný rytier Don Quijote de la Mancha. I. a II. Bratislava : Tatran 1950. Trad. Jozef Felix.

<sup>19</sup> Chalupka Ján: Kocourkovo. En: *Hronka, Podtatranská zábavnice*. 1. Můj Přejezd do Kocourkova. 1836. 1. Swazek. p. 79.

XIX por una parte como fenómeno actualizador, subrayando la necesidad de la lucha por la identificación nacional eslovaca, que muchas veces puede ser concebida como idealizada, descabezada, es decir, quijotesca; por otra parte, sirven para reírse de tales fenómenos como el conservativismo, la pasividad y la hipocresía. Estas obras contienen también ciertos procedimientos literarios (tipo del protagonista, pareja de amo y escudero, motivo del manuscrito encontrado, juego con la autoría del texto, Rocinante, salidas y aventuras durante el viaje...) que ponen en manifiesto que los autores eslovacos del siglo XIX — a pesar de la falta de traducción de la novela al eslovaco— ya consideraban a su público lector capaz de descifrar estas alusiones literarias y culturales.

Además, con la llegada del nuevo siglo XX, se nota cierto cambio de código en cuanto a la recepción de la novela cervantina en nuestro contexto cultural. La publicación en 1890 del importante ensayo *Hamlet y Don Quijote* del novelista ruso Iván S. Turguénev, muy apreciado por los escritores eslovacos del siglo XIX, fue un momento clave para dejar de considerar a Don Quijote como idealista, soñador, loco por leer libros, como lo hizo la narrativa o los periodistas eslovacos durante el siglo XIX.<sup>20</sup> En 1905, escribe el editor en jefe de la revista *Národné noviny*, Svätózár Hurban Vajanský, el artículo que lleva el título *Centennárna slávnosť Dona Quijota*. Con motivo del tercer centenario de la publicación del primer tomo de la novela cervantina, Hurban Vajanský rememora el artículo de Turguénev, novedoso en cuanto a nuestra percepción de dos arquetipos fundamentales de la literatura mundial.<sup>21</sup> Hurban Vajanský presenta la humanidad del héroe cervantino, su coraje y actitud que le lleva a la lucha activa por todo lo que le hace falta al mundo en el que le toca vivir. Además, este cambio de percepción del protagonista —del soñador, idealista descabezado y ridículo al hombre humano y activo— hace también patente la necesidad de traducir lo más pronto posible el *Quijote* al eslovaco. Hurban Vajanský es el primero que lo proclama abiertamente: «Sí, sería oportuno traducir el *Don Quijote* a nuestra querida lengua eslovaca. Hay entre nosotros buena gente que da dinero a las cosas de calidad dudosa; acaso no encontraríamos a alguien que se encargara de eslovaquizar los frutos excelentísimos del genio humano?»<sup>22</sup> Como ya sabemos, había de esperar hasta el año 1926, cuando aparece primera adaptación eslovaca del *Quijote* para niños y jóvenes y hasta 1950, cuando se publica la primera traducción íntegra realizada por Jozef Felix.

Son precisamente los años cincuenta del siglo XX los más favorables también para la literatura hispanoamericana, hasta aquel entonces poco percibida por el público lector eslovaco. A pesar de ciertos contactos literario-culturales establecidos gracias las olas de los emigrantes eslovacos hacía los países hispanoamericanos (Argentina, Chile, Uruguay) en los años de entreguerras, las traducciones al eslovaco de la literatura hispanoamericana hasta no aparecen el año 1948. Se trata de dos novelas de Manuel Gálvez (*Miércoles santo*, *La noche toca a su fin*) y una de Hugo Wast (*El camino de las llamas*). Los dos autores son argentinos, en su tiempo muy conocidos y traducidos a otras lenguas; lo que nos hace pensar que el traductor eslovaco de estas novelas, Tibor Kobáň, autodidacta y gran admirador de las lenguas románicas, se interesaba por la vida literaria en los países hispanohablantes, mantenía contactos con Argentina (por escrito y por correo) y probablemente así tenía acceso también a las novedades literarias de los países latinoamericanos.

---

<sup>20</sup> Turguénev, Iván S.: *Hamlet a Don Quijote*. En: *Slovenské pohľady*, No. 36, 1890, s. 590-602.

<sup>21</sup> Hurban Vajanský, S.: *Centennárna slávnosť Dona Quijota*. En: *Národné noviny*, Año 36, No. 59, 1905, p. 5.

<sup>22</sup> *Ibíd.*, p. 5.

Como muestran nuestras investigaciones, hasta 2016 han sido publicados en Eslovaquia 124 títulos de la narrativa hispanoamericana<sup>23</sup>

1948	1950-1959	1960-1969	1970-1979	1980-1989	1990-1999	2000-2009	2010-2016	
3	5	10	33	41	11	18	3	12
								4

Como podemos ver en esta simple tabla gráfica, el proceso de la publicación de las obras de los autores hispanoamericanos en nuestro ambiente cultural pasó por tres etapas:

- a) hasta los años 70
- b) desde los años 70 hasta 1990
- c) después de 1990

### Primeras traducciones

En la primera etapa (hasta los años 70) se traducían sobre todo las novelas realistas y regionalistas, que eran “políticamente correctas” y contenían los atributos de la literatura progresista y revolucionaria, exigidos también en las obras de los autores eslovacos. Muchas de estas traducciones contienen epílogos editoriales que podemos considerar como “instrucciones” para la lectura “correcta”, con el propósito de acomodar la obra extranjera al ambiente ideológico de la cultura de llegada y reducir al mínimo problemas con la censura.

Como muestra la tabla, la cantidad de las obras de la literatura hispanoamericana traducidas al eslovaco en los años cincuenta y sesenta es todavía bastante modesta. Como las relaciones culturales con España durante la dictadura de Franco fueron poco frecuentes y no oficiales, los traductores de la generación de los fundadores de la hispanística eslovaca (Vladimír Oleríny, Jozef Felix, Miloš Ruppeldt, Víťazoslav Hečko, Jozef Škultéty) centraban su atención sobre todo en las obras de la literatura clásica española, evitando así el problema con la escasez de las informaciones sobre las novedades literarias y también diferentes obstáculos pragmáticos (con los ejemplares de lectura que les llegaban del extranjero).

En cuanto a los traductores del español al eslovaco, son los aficionados de las lenguas extranjeras, muchas veces autodidactas, los que traducen las primeras obras de los autores hispanoamericanos. Sin embargo, el interés del público lector por las literaturas extranjeras “de periferia” y las circunstancias político-sociales en los países de América Latina exigieron pronto la preparación más intensa y más oficial de los hispanistas (maestros, profesores, traductores, investigadores). Las actividades académicas se centraban desde el principio en la Facultad de Filosofía y Letras en Bratislava, donde se enseñaba español ya en 1936 en forma de lectorado, también gracias a los lectores nativos (chilenos) que acudían a Bratislava desde Praga y Brno y enseñaban español como una de las asignaturas optativas para los estudiantes de otras lenguas románicas.

Los inicios de la hispanística moderna eslovaca se remontan al año 1954, cuando el profesor Jozef Škultéty y Vladimír Oleríny, recién llegado de Argentina de la embajada de Checoslovaquia en Buenos Aires, empezaron a enseñar español (uno la lengua, otro la literatura) como uno de los idiomas dentro de la filología románica. De gran apoyo fue el trabajo académico y cultural de dos lectores chilenos, Virginia Vidal Moretić y Yerko

<sup>23</sup> Se mencionan solo primeras ediciones de las traducciones de la narrativa hispanoamericana.

Moretíć. Dadas las circunstancias histórico-políticas ya mencionadas, hasta casi los años ochenta las relaciones culturales y literarias “directas” con ciertos países de América Latina fueron más vivas que los contactos culturales y académicos con España.

A pesar de que el interés de los lectores eslovacos por conocer literatura extranjera fue saturado también gracias a las traducciones al checo, que casi siempre se sentían como “nuestras”, en los años sesenta el afán por conocerla por medio de nuestra propia lengua se hacía cada vez más patente. Es una paradoja que el español como la lengua “occidental” fuera considerada primero como lengua de los enemigos capitalistas y que, por eso, formara parte de las llamadas “pequeñas filologías”. Sin embargo, gracias a las circunstancias histórico-políticas de los años sesenta —sobre todo después de la revolución cubana—, se convirtió en la lengua de los países ideológicamente “ceranos” y en la lengua de los amigos y “de la lucha revolucionaria” y como tal, necesaria, útil y oportuna para el estudiante y para la investigación.

Así, las obras de los autores latinoamericanos aparecían cada vez con más frecuencia en los planes de edición de las editoriales eslovacas, también gracias a las “quotas” obligatorias y cantidades previamente establecidas para los autores de países “socialistas”. Aunque se trata, en la mayoría de los casos, de obras ideológicamente “correctas”; lo que apreciaban mucho los lectores eslovacos fueron, sobre todo, los dramas emocionantes de sus protagonistas, tan diferentes de los temas del realismo socialista de la mayoría de las obras de los autores eslovacos, llenos de descripciones de luchas de agricultores y trabajadores de la industria socialista. Resultan también atractivas las escenas eróticas que, por la censura o autocensura, no fueron todavía tan frecuentes en las obras de nuestros autores. Como buen ejemplo nos sirve la primera novela traducida por el eminente hispanista eslovaco Vladimír Oleríny (1921-2016): *El río oscuro* de Alfredo Valera, publicada en eslovaco en 1951 y que contiene no solamente una imagen de la selva amazónica exuberante, sino también la historia multifacética de los protagonistas muy diferentes de los héroes „estándar“ del proclamado realismo socialista.

Fueron muy importantes también las primeras traducciones de la poesía hispanoamericana, sobre todo las traducciones de los versos de Pablo Neruda y Nicolás Guillén. Las razones de su gran popularidad son literarias y extraliterarias. Los dos autores fueron no solamente buenos e interesantes poetas, sino también representantes importantes de la cultura y política de sus países, visitaban a menudo Checoslovaquia o la Unión soviética y conocían a los traductores checos o eslovacos y así figuraban con más frecuencia en los planes de las editoriales checoslovacas. Las traducciones de su poesía influyeron también en la poesía eslovaca de aquel entonces (a los concretistas y suprarrealistas); y hasta podemos constatar que las traducciones del español al eslovaco provocaron cierta vivificación de algunos fenómenos de la tradición literaria eslovaca, sobre todo del folclore eslovaco, de la mitología eslovaca o de los remotos ecos del romanticismo, de la narrativa lirizada o del existencialismo.

Esta etapa “preparatoria” fue muy interesante también desde el punto de vista traductológico. Los primeros traductores del español al eslovaco tenían que solucionar, sobre todo, muchos problemas de léxico (desconocido) y problemas con la traducción adecuada de las expresiones dialectales, muy frecuentes en las obras realistas y regionalistas. La estrategia de la exotización de las referencias culturales (debido a la falta de las expresiones equivalentes eslovacas) fue reemplazada de repente por otro extremo, por la naturalización. Por ejemplo, en la novela ya mencionada *El río oscuro* de Alfredo Varela, Vladimír Oleríny “traduce” la expresión “tenían los *ponchos*” como “mali *ponchos*”, “con el

*estanciero*“ aparece como “s estancierom“, es decir: o deja el exotismo en la forma gramática española, o lo acomoda a la gramática eslovaca (declina, utiliza la forma del plural...) o utiliza la expresión dialectal eslovaca, que muchas veces también resulta incomprensible (“Ňatacolí“ traduce como “Čřapaňa“).

## **Hacia el boom**

Con la llegada de los años sesenta, la posición de la literatura hispanoamericana en el ambiente cultural eslovaco empieza a cambiar bruscamente. Este cambio se debe a la década del deshielo tanto cultural como político en nuestro país, que coincidía (en el territorio literario) con la búsqueda del “futuro de la novela“ en la literatura mundial. “Nueva novela hispanoamericana“ fue una de las respuestas más relevantes.

Dice a este respecto la traductora y traductóloga argentina Patricia Willson (1958) que la literatura extranjera puede entrar en el ambiente literario de llegada o paulatinamente, o como un “choque“. <sup>24</sup> El gran comparatista literario eslovaco Dionýz Ďurišin recurre (1929-1997) a los “generales literarios“, es decir a los impulsos fuertes provocados por las literaturas importantes y tradicionalmente grandes, que en estos momentos pueden perder su posición céntrica y ser reemplazadas por las literaturas de la “periferia“. <sup>25</sup> Este, según mi opinión, fue también el caso de la literatura hispanoamericana en los años sesenta.

Fue el ensayo de Alejo Carpentier (1904-1980) “Problemática de la actual novela latinoamericana“, publicado en eslovaco en 1964 (inmediatamente después de su primera edición en español), uno de los primeros mediadores de las nuevas tendencias y nuevos nombres de la literatura en el continente sudamericano. <sup>26</sup> Dice Carpentier en su ensayo: «Nosotros, novelistas latinoamericanos, tenemos que nombrarlo todo —todo lo que nos define, envuelve y circunda: todo lo que opera en energía de contexto— para situarlo en lo universal. (...) Termináronse los tiempos de las novelas con llamadas al pie de página para explicarnos que el árbol llamado de tal modo se viste de flores encarnadas en el mes de mayo o de agosto. Nuestra ceiba, nuestros árboles, vestidos o no de flores, se tienen que hacer universales.» <sup>27</sup>

Consideramos esta traducción como muy útil para la futura presencia del “boom“ y de las diferentes maneras de la visión literaria y estética de la realidad en nuestro ambiente cultural. Los argumentos de Alejo Carpentier (escritor y político) fueron muy adecuados en el momento de incluir a estos nuevos autores en los planes de las editoriales estatales socialistas. La novedad estética y temática de las obras de Juan Rulfo, Julio Cortázar, Ernesto Sábato, Jorge Luis Borges, Mario Vargas Llosa, Carlos Fuentes y Gabriel García Márquez fue muy inspiradora también para los autores eslovacos jóvenes. Las tres modalidades de la expresión estética (lo real maravilloso, el realismo fantástico y el realismo mágico) sonaban en la época del esquematismo del realismo socialista como algo poco alcanzable. Sin embargo, a la vez, muy cercano, comprensible y casi familiar. No hay que olvidar que el universalismo de las obras de “los bárbaros“ hispanoamericanos se inspiró también en las fuentes de la cultura y literatura europeas y es de ahí que sus historias encantaron al amplio público lector en todo el mundo.

<sup>24</sup> Willson, P.: *La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina del siglo XX*. Buenos Aires : Siglo veintiuno Editores Argentina, 2004, p. 119.

<sup>25</sup> Ďurišin, D.: *Čo je svetová literatúra*. Bratislava : Obzor, 1992, p. 30.

<sup>26</sup> Carpentier, Alejo: Problémy súčasného latinskoamerického románu 1. En: *Slovenské pohľady*, 1964, No. 10, pp. 85-92. Problémy súčasného latinskoamerického románu 2. In: *Slovenské pohľady*, 1964, No. 11, pp. 101-108.

<sup>27</sup> Carpentier Alejo: Problemática de la actual novela latinoamericana. En: *Tientos y diferencias*. México : UNAM, 1964, pp. 42-43.

Gracias a la actividad de las revistas literarias recién fundadas (Mladá tvorba, Romboid, Revue de la literatura mundial) y el afán de las nuevas generaciones de hispanistas eslovacos, las traducciones de los autores hispanoamericanos se publicaron casi simultáneamente que los originales españoles.

El boom editorial de las obras de los autores hispanoamericanos se debe a los años setenta y ochenta, es decir, a la época de la llamada normalización que fue instalada después de la intervención militar a Checoslovaquia en agosto de 1968.

Dadas estas circunstancias, resulta muy interesante leer los paratextos editoriales —sobre todo comentarios incluidos al final del libro— o las reseñas en la prensa oficial de aquel entonces. Si tomamos en cuenta la censura “preventiva” y la autocensura que denotan estos textos, comprendemos que estos artículos particulares ejercieron como mediadores para “tranquilizar” las instituciones políticas y culturales. Aunque muchos de estos textos contienen de nuevo la “instrucción” obligatoria para los lectores socialistas —lo que algunos historiadores literarios denominan hoy como “infantilización del lector”—, entre líneas ya presentan la posibilidad de la lectura múltiple de la obra literaria y la visión de la realidad desde varios puntos de vista. Así, podemos leer las notas de los editores o traductores en las primeras obras de la nueva novela hispanoamericana publicadas en Eslovaquia: en *Pedro Páramo* de Juan Rulfo, *Todos los fuegos el fuego* de Julio Cortázar y *El túnel* de Ernesto Sabato. Nos sorprende, por tanto, que la única obra que fue publicada en 1973 sin comentario “instructivo” fue la novela *Cien años de soledad* de Gabriel García Márquez, que hasta hoy se reedita sin alguna nota de parte del traductor o editor.

Si hemos mencionado el fenómeno de lo exótico, lo extraño y lo desconocido, en algunos casos hasta pudo resultar como algo positivo, bueno para embozar tal capa de la estructura narrativa que podía despertar la sensación de algo mágico, fantástico, no real; es decir, atributos incompatibles con la imagen oficial del proclamado realismo y el arte socialistas.

Como podemos ver en la tabla, los años setenta y ochenta del siglo XX fueron muy favorables para las traducciones al eslovaco de la literatura hispanoamericana (74 títulos).

En la mayoría de los casos, la comunicación con el mundo literario hispano se abría gracias a la colaboración de la agencia literaria estatal LITA, fundada como parte de la agencia checa DILIA en 1949; con las nuevas agencias literarias españolas que se establecieron en los años sesenta como, por ejemplo, la agencia de la “Mamá Grande” Carmen Balcells en Barcelona; o con la institución cultural cubana Casa de las Américas en La Habana. Es evidente que esta institución se percibía también como cierto filtro ideológico, sin embargo, también arreglaba eficazmente la correspondencia y todos los contactos necesarios entre los autores hispanoamericanos y nuestras editoriales (en la era de internet no es fácil de imaginar la manera de mantener contactos con los países extranjeros). Cabe mencionar que muchos de los autores destacados del “boom” hispanoamericano estaban representados por la Casa de las Américas, que tenía relaciones muy estrechas con todas las agencias literarias estatales de los países socialistas y, como tal, facilitó el intercambio cultural que, posiblemente, en otras circunstancias no habría podido desarrollarse con tanta intensidad.

En cuanto a las críticas, reseñas y diferentes paratextos relacionados con las obras de los autores hispanoamericanos, podemos ver dos estrategias: en los materiales de publicidad o informaciones para el público lector se subraya la dimensión mágica, mística o fantástica de la narración; los textos oficiales para las instituciones ideológicas (informes, críticas,

propuestas editoriales) insisten en la visión “realista” del escritor, en el mensaje humanista de la obra o en la orientación política “progresista” de su autor.

En los años ochenta, cuando el *boom* y la nueva novela hispanoamericana están en el territorio de su origen ya en declive, estalla en nuestro país una nueva amplia discusión sobre el realismo mágico. La publicación de la novela *Tisícročná včela* (La abeja milenaria) del escritor eslovaco Peter Jaroš (y sus posibles paralelas con el mundo macondiano) dio origen a una larga discusión sobre la relación entre la ficción y la realidad que se puede considerar como una de las últimas “luchas” (perdidas) por el realismo socialista en la literatura y arte eslovacos.

### **¿Retorno a la periferia?**

Desde el año 1990 hasta 2016 se publicaron en Eslovaquia 32 obras de la literatura hispanoamericana. Comparando estos datos con el período anterior, podemos constatar que se publica menos y, además, la proporción entre literatura española e hispanoamericana sufre un cambio radical. La razón de este hecho la vemos en la actual posibilidad de editar obras no publicables en las décadas anteriores. No es de sorprender que se trate, sobre todo, de las obras de la literatura española, debido a la falta de relaciones oficiales entre Checoslovaquia y España durante casi 40 años. Por el contrario, las estrechas relaciones de la antigua Checoslovaquia con Cuba y Chile que favorecían desde los años sesenta la publicación de autores del continente americano pareciera que dejaron de existir de golpe. Otro factor importante y pragmático son las ayudas financieras del Ministerio de Cultura de España, que reducen considerablemente el riesgo económico de las ediciones de autores españoles. Este es el caso de las obras clásicas, que en los años noventa eran poco ventajosas desde el punto de vista comercial.

En cuanto a la literatura hispanoamericana, la primera obra traducida después de 1989 fue la antología *Doce cuentos peregrinos* de García Márquez, editada en 1995 en la pequeña y recién creada editorial H+H. Gracias a la gran resonancia de la obra tanto entre el público lector como entre la crítica y gracias a la cantidad de las reseñas literarias (no de textos de publicidad), la ausencia casi total de autores hispanoamericanos dejó de ser “una catástrofe” como caracteriza la situación Vladimír Oleríny en la entrevista para *Revue de la literatura mundial*.<sup>28</sup> Fue la nueva edición MM, creada en 1997 por la editorial Sloart, otro impulso importante. Gracias al interés y esfuerzo personal del hispanista eslovaco Roman Brat (1957) desde el puesto de editor en jefe de la edición mencionada, publicó Sloart 11 títulos de la literatura hispanoamericana (Isabel Allende, Gabriel García Márquez, Jorge Luis Borges, Julio Cortázar, Luis Sepúlveda...).

No es sorprendente que el autor hispanoamericano con más obras traducidas al eslovaco siga siendo hasta hoy Gabriel García Márquez (en total 16 obras editadas o reeditadas). Su hegemonía en nuestro mercado del libro refleja, por un lado, las posibilidades económicas de su editorial eslovaca (Ikar) y su estrategia editorial de invertir recursos en un autor con el potencial de “ganar dinero”; y, por otro lado, el interés de los lectores en leer historias interesantes y universalmente creíbles.

Como podemos deducir de la tabla, la literatura hispanoamericana en nuestro país pasó de una posición céntrica hasta casi la periferia del interés de los editores eslovacos. De nuevo podemos constatar que la vida literaria es también muy pragmática. Como actualmente ningún redactor o editor de las editoriales eslovacas habla español (compárese

<sup>28</sup> Brat, Roman: Don Quijote de Eslovaquia. (Entrevista con Vladimír Oleríny.) In: *Revue svetovej literatúry*, 2007, No. 3, p.105.

esta situación con el período anterior cuando había redactores/redactoras hispanistas o romanistas en cada editorial), los directores o editores jefe toman sus decisiones consultando los catálogos ingleses o alemanes, claro, y, sobre todo las listas de los *best-sellers*.

Así que no es de extrañar que el autor no-inglés y no-americano dependa más del renombre que tiene en el extranjero que del valor literario de su obra. Este es también el caso de las literaturas hispánicas. Ya no se aprecia tanto la posibilidad de que la obra traducida pueda llenar lagunas de nuestro conocimiento en lo referente a literaturas extranjeras, ni se valora si su traducción amplía nuestra visión de lo otro, lo nuevo y lo desconocido, observado desde diferentes puntos de vista, que es una de las ambiciones de la literatura traducida. La noción de la “otredad” pierde su importancia como criterio relevante. Es más, muchas veces se traducen y se editan obras para satisfacer el gusto globalizado del lector, se aprecia la capacidad de la obra de ser “comprendida como una de muchas en cuanto al género, tema, espacio y tiempo”.<sup>29</sup>

Sin embargo, como se dice, «al fin se canta la victoria». En 2016, se publican dos novelas del autor chileno Roberto Bolaño: *Estrella distante* y *Novelita lumpen*. Las dos novelas son publicadas por la nueva editorial Inaque, gracias al interés personal de la editora y Peter Bilý, escritor, poeta y traductor de francés, italiano y español. Hay que apreciar también la estrategia publicitaria de la editorial, que introduce al autor hasta entonces conocido solo de las traducciones en las revistas literarias y, también, por un artículo de más de 20 páginas del filósofo checo Lubomír Malý, que aparece al final del libro. La editorial prepara también varios textos informativos para diferentes medios de comunicación.

Al final del libro se encuentra también una nota que resulta interesante. El medallón no informa al lector eslovaco solo de las traducciones de Roberto Bolaño al eslovaco, sino también al checo. Como podemos ver, los títulos no coinciden, así que es de suponer que se repite la misma situación que en las décadas anteriores. Se edita el eslovaco lo que no se ha editado todavía en la República Checa.

Gracias a estas nuevas iniciativas podemos esperar que este “canto” no fuera el canto de cisne ni para la obra de Roberto Bolaño ni para la literatura hispanoamericana en eslovaco.

## Bibliografía

BRAT, Roman (2007): «Don Quijote de Eslovaquia». (Entrevista con Vladimír Oleríny.) En: *Revue svetovej literatúry*, No. 3, p.102-107.

CARPENTIER, Alejo (1964): «Problemática de la actual novela latinoamericana». En: *Tientos y diferencias*. México : UNAM, pp. 42-43.

CARPENTIER, Alejo (1964): «Problémy súčasného latinskoamerického románu 1». En: *Slovenské pohľady*, No. 10, pp. 85-92.

CARPENTIER, Alejo (1964): «Problémy súčasného latinskoamerického románu 2». In: *Slovenské pohľady*, No. 11, pp. 101-108.

CERVANTES Y SAAVEDRA, Miguel (1926): Duchaplný šľachtic Don Quijote de la Mancha. Bratislava : Academia. Trad. Ján Rovňan jr.

CERVANTES Y SAAVEDRA, Miguel (1950): Dômyselný rytier Don Quijote de la Mancha. I. a II. Bratislava : Tatran. Trad. Jozef Felix.

---

<sup>29</sup> Vajdová, Libuša: Recepčná tradícia a preklad. En: *Chiméra prekladania. Antológia slovenského myslenia o preklade I*. Bratislava : Veda, p. 88.

CHALUPKA, Ján (1836): «Kocourkowo». En: *Hronka, Podtatranská zábavnice*. 1. Můj Přjgezd do Kocaurkowa. 1. Swazek. pp. 78-84.

ĎURIŠIN, Dionýz (1992): *Čo je svetová literatúra*. Bratislava : Obzor, p. 30.

HURBAN VAJANSKÝ, Svätozár: «Centennárna slávnosť Dona Quijota». En: *Národné noviny*, Año 36, No. 59, p. 5.

KUČERKOVÁ, Magda (2012): *Magický realizmus Isabel Allendeovej*. Bratislava : Veda.

Magický realizmus v literatúrach strednej Európy. Magic Realism in Central European Literatures. (eds. Judit Görözdi, Radoslav Passia). En: *Word Literature Studies*, Año 8, No. 2, 2016.

PALKOVIČOVÁ, Eva (2016): *Hispanoamerická literatúra na Slovensku (optikou prekladu a inojazyčných literatúr)*. Bratislava : UK.

TURGENEV, Ivan Sergejevič (1890): «Hamlet a Don Quijote». En: *Slovenské pohľady*, 1890, No. 36, pp. 590-602.

VAJDOVÁ, Libuša: «Recepčná tradícia a preklad». En: *Chiméra prekladania. Antológia slovenského myslenia o preklade I*. Bratislava : Veda, pp. 76-100.

WILLSON, Patricia (2014): *La Constelación del Sur. Traductores y traducciones en la literatura argentina sel siglo XX*. Buenos Aires : Siglo veiniuno Editores Argentina, p. 119.

# Proyectos internacionales de la Universidad de Economía de Bratislava en el ámbito de la enseñanza del español y de la promoción de las relaciones con universidades de países hispanohablantes

Jana Lenghardtová  
Jana Paľková  
Universidad de Economía, Bratislava

El objetivo de esta contribución es presentar aquellos proyectos internacionales preparados en la Universidad de Economía de Bratislava que fueron presentados en nombre de la misma en las distintas convocatorias de proyectos de la Comisión Europea y, a continuación, aprobados y realizados a lo largo del período que va desde el año 1995 hasta 2014.

Se trata en total de cinco proyectos que tienen dos características comunes:

- Primero, todos ellos giran en torno a dos temas centrales, a saber: “la lengua española” y/o “el mundo hispano” .
- Otro denominador común es la composición bastante estable del consorcio de los mismos: en todos estos proyectos participaron nuestros colegas de la Universidad de Granada y en tres de ellos también los de la Universidad de Economía Praga y del Instituto Austríaco para América Latina.

A continuación vamos a echar una ojeada al proyecto que es cronológicamente el primero de ellos. Su título es *Español para Fines Específicos: Economía y Empresa* y fue apoyado por el programa Tempus Phare.

## *Cuadro 1*

1995-1998

TEMPUS PHARE

ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS: ECONOMÍA Y EMPRESA

S-JEP 09297/95

## CONSORCIO:

### *Eslovaquia*

- *Universidad de Economía de Bratislava - institución coordinadora*
- *Energoinfo, S.A.*
- *Universidad de Matej Bel de Banská Bystrica*

### *España*

- *Universidad de Granada*
- *Cámara de Comercio, Industria y Navegación de Granada*

### *Reino Unido*

- *Universidad Metropolitana de Leeds*

El proyecto surgió relativamente pocos años después de la Revolución de Terciopelo cuando en el ámbito de la enseñanza de español para fines específicos se podían detectar dos problemas clave:

- Primero, hasta aquel entonces la mayoría de los profesores de español eslovacos no había tenido la oportunidad de pasar períodos de estudio o participar en cursos de perfeccionamiento en España u otro país hispanohablante, o sea, de entrar en contacto directo con la lengua viva. Lo mismo se puede hacer constar en lo que se refiere a los estudiantes.
- Segundo, escaseaban medios de enseñanza de Español para Fines Específicos: Economía y Empresa.

Por lo tanto, en respuesta a los problemas detectados, las actividades del proyecto incluían, por una parte:

- Realización de cursos intensivos, conferencias y seminarios de metodología de la enseñanza de Español para Fines Específicos para el personal docente eslovaco celebrados en Eslovaquia y en España (Granada, Alcalá de Henares)
- Movilidades de estudiantes eslovacos a Granada y a Alcalá: períodos de estudio y períodos en empresas
- Movilidades de estudiantes españoles a Eslovaquia (prácticas en la empresa Energoinfo).

Y, por la otra:

- Reestructuración de sílabos de los Cursos de Español para Fines Específicos
- Publicación de materiales de enseñanza de Español para Fines Específicos: Economía y Empresa.

Al final del proyecto se celebró el Simposio de Clausura bajo el título “*EL ESPAÑOL - LENGUA UNIVERSAL, MULTICULTURAL Y MULTIFUNCIONAL*”.

Así que se logró conseguir el objetivo general del proyecto: los distintos cursos de Español para Fines Específicos: Economía y Empresa quedaron diseñados y/o reestructurados/ innovados y el personal docente mejor preparado para impartirlos.

El siguiente proyecto *En el mundo de los negocios*, apoyado por el programa Leonardo da Vinci, es una especie de continuación de la línea de trabajo iniciada en el proyecto anterior.

### *Cuadro 2*

1998 – 2001

LEONARDO DA VINCI

EN EL MUNDO DE LOS NEGOCIOS

SK/9 8/1/84016/III.1.A/CONT

CONSORCIO:

#### *Eslovaquia*

- *Universidad de Economía de Bratislava - institución coordinadora*
- *Facultad de Pedagogía de la Universidad Comenius, Bratislava*
- *Soluzioná, S.A.*
- *Cámara Eslovaca de Comercio e Industria*

#### *España*

- *Universidad de Alcalá*
- *Universidad de Granada*
- *Cámara Oficial de Comercio e Industria de Madrid*

#### *Italia*

- *Universidad de Boloña*

El objetivo del proyecto consistía en desarrollar un método de español para fines específicos innovador y atractivo. El resultado del proyecto es un paquete multimedia que se puede utilizar a partir del nivel de competencia comunicativa intermedio/B1.

El paquete consta de las siguientes partes:

- libro de texto
- CD-ROM con las lecciones grabadas en vídeo y audio
- folletos con traducciones de los textos en 5 idiomas

Cada lección se divide en dos partes:

- Línea A: COMUNICACIÓN EN LA EMPRESA

El objetivo de esta parte es presentar situaciones más frecuentes de la comunicación interna en empresas

- Línea B: TODO UN MUNDO POR DESCUBRIR

Esta parte tiene por objetivo preparar al usuario para la lectura de textos del ámbito de economía y empresa

En la línea A se presenta una serie de situaciones cuyo protagonista es un muchacho eslovaco, estudiante de Económicas y Empresariales, que tiene un gran deseo: después de terminar sus estudios quiere trabajar en alguna empresa en que pueda aprovechar su dominio del español. Tiene suerte: se le ofrece una oportunidad de encontrar trabajo en una empresa española con sede en Eslovaquia. Así que nuestro protagonista pasa por una serie de situaciones comunicativas, como preparativos para el viaje de negocios, negociaciones con los socios sobre los precios, presentación del informe sobre los resultados de viaje de negocios, entrevista de trabajo, discusiones a causa de diferencia de criterios, etc. En total se trata de 22 diálogos.

El proyecto fue seleccionado como uno de los mejores proyectos del programa Leonardo da Vinci y como tal fue presentado en la exposición celebrada en Maastricht en 2004.

El siguiente proyecto – apoyado por el programa Socrates-Erasmus-1-CD – tuvo por objetivo diseñar, preparar e implementar el curso piloto de *Comunicación Intercultural en las Relaciones Económicas Internacionales: Estudios Ibéricos y Latinoamericanos*.

### *Cuadro 3*

2003-2006

SOCRATES-ERASMUS-1-CD - MULTILATERAL PROJECTS

COMUNICACIÓN INTERCULTURAL EN LAS RELACIONES ECONÓMICAS INTERNACIONALES.

APLICACIÓN: ESTUDIOS IBÉRICOS Y LATINOAMERICANOS

63827-IC-4-2001-1-SK-SOCRATES-ERASMUS CURRICULARPROGUC-1

CONSORCIO:

### *Eslovaquia*

- *Universidad de Economía de Bratislava - institución coordinadora*

### *España*

- *Universidad de Granada*

### *República Checa*

- *Universidad de Economía de Praga*

### *Austria*

- *Instituto Austríaco para América Latina*

Las actividades principales del proyecto consistían en el diseño, preparación e implementación del curso piloto en el ámbito temático indicado en el título del proyecto. El curso principal se impartió en la Universidad de Economía de Bratislava y fue destinado a estudiantes y/o graduados de diferentes programas de estudio del ámbito de ciencias económicas y empresariales. El curso comenzó en septiembre de 2004 y duró tres semestres, en el cuarto semestre los estudiantes participantes realizaron prácticas en empresas en España. En las demás instituciones participantes en el proyecto se impartieron partes seleccionadas del curso.

El número de clases por semestre fue de 12 horas lectivas semanales, se dieron 4 asignaturas:

- Teoría de la Comunicación Intercultural,
- Comunicación en la Práctica Económica,
- Introducción a la Civilización, Historia y Cultura del Área Hispana,
- Sociedad, Política, Economía del Área Hispana.

El cuerpo docente consistía de profesores de las universidades participantes en el proyecto y de otros especialistas invitados de Eslovaquia, España, República Checa y Austria. Hubo 19 graduados del curso principal organizado en Bratislava que cumplieron con todos los requisitos y obtuvieron certificados de participación firmados por los representantes legales de las cuatro instituciones involucradas en el proyecto. Se publicó también un paquete de medios de enseñanza en el ámbito temático dado. Entre otros resultados hay que mencionar planes de estudio y sílabos de las asignaturas del programa desarrollados y los medios de enseñanza publicados.

El objetivo del siguiente proyecto denominado *Triángulo de Conocimiento y Cooperación Unión Europea- América Latina y el Caribe* consistía en:

- difundir informaciones sobre el diálogo entre la Unión Europea y América Latina
- buscar vías de promoción de la cooperación entre universidades europeas y las latinoamericanas

#### Cuadro 4

2008-2011

#### ERASMUS- MULTILATERAL PROJECTS

#### TRIÁNGULO DE CONOCIMIENTO Y COOPERACIÓN UNIÓN EUROPEA-AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE

142711-SK-ERASMUS-ECUE

#### CONSORCIO:

##### *Eslovaquia*

- *Universidad de Economía de Bratislava - institución coordinadora*
- *Asociación Académica Eslovaca para la Cooperación Internacional*
- *Developcom, a. s.*

##### *Austria*

- *Instituto Austríaco para América Latina*

##### *España*

- *Universidad de Granada*
- *Fundación Escuela de Negocios de Andalucía*
- *Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Granada*
- *Caja GRANADA*

##### *República Checa*

- *Universidad de Economía de Praga*

Los resultados principales del proyecto son los siguientes:

- se celebraron cuatro eventos públicos de difusión de las ideas del proyecto en Granada, Bratislava, Praga y Viena
- se realizó una amplia encuesta de opinión dirigida a tres grupos meta (estudiantes y profesores universitarios, directivos y empleados de empresas/instituciones) sobre sus percepciones del diálogo ALC-UE
- fue publicado un libro sobre los temas clave del proyecto

En el marco del proyecto *Reality – Research Cooperation of European and Latin American Universities in Innovation Technology* pretendíamos

- ensayar modelos de cooperación entre universidades y empresas/organizaciones de la Unión Europea y de América Latina y el Caribe,
- establecer relaciones sostenibles entre las instituciones participantes en el proyecto de la Unión Europea con la universidad mexicana Instituto Tecnológico de Monterrey.

### *Cuadro 5*

<p>2012-2014</p> <p>ERASMUS MUNDUS</p> <p>REALITY – RESEARCH COOPERATION OF EUROPEAN AND LATIN AMERICAN UNIVERSITIES IN INNOVATION TECHNOLOGY</p> <p>2012-3974/001-EMA3-PP</p> <p>CONSORCIO:</p> <p><i>Eslovaquia</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Universidad de Economía de Bratislava - <u>institución coordinadora</u></i></li> </ul> <p><i>Austria</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Instituto Austríaco para América Latina</i></li> </ul> <p><i>España</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Universidad de Granada</i></li> </ul> <p><i>República Checa</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Universidad de Economía de Praga</i></li> </ul> <p><i>México</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey</i></li> </ul>
--

En la primera fase de la vida del proyecto realizamos una serie de actividades de promoción (exposiciones, charlas, encuentros con estudiantes y profesores) en la universidad mexicana *Instituto Tecnológico de Monterrey* para presentar los mensajes del proyecto y para seleccionar a estudiantes mexicanos que habían de pasar períodos de investigación aplicada en tres países de la Unión Europea: Eslovaquia, República Checa y Austria.

Los jóvenes mexicanos que pasaron un período en los tres países europeos quedaron encantados: además de trabajar en proyectos de investigación aplicada tuvieron la oportunidad de conocer tres capitales centroeuropeas: Bratislava, Praga y Viena. En el

evento final del proyecto celebrado en la Universidad de Economía de Bratislava presentaron los resultados de su trabajo. Además, se firmaron o renovaron convenios de cooperación entre las universidades europeas participantes y la universidad mexicana *Instituto Tecnológico de Monterrey*.

El impacto del proyecto es notable. Por ejemplo, en la Universidad de Economía de Bratislava va creciendo cada año el número de estudiantes mexicanos que participan en las Escuelas de Verano, así como el de los que vienen a estudiar un semestre en dicha universidad. Lo mismo vale también con respecto a las demás universidades europeas participantes en el proyecto.

Al final hace falta presentar un proyecto fuera de la serie anterior. La diferencia consiste en que este no ha sido apoyado por los programas de la Unión Europea. Se trata del *IV Congreso Europeo CEISAL de Latinoamericanistas* realizado en el marco de la red *CEISAL-Consejo Europeo de investigaciones Sociales de América Latina*. El congreso, que tuvo lugar entre 4-7 de julio de 2004, fue organizado por el CEILA/Centro de Estudios Ibéricos y Latinoamericanos de la Universidad de Economía de Bratislava bajo el patrocinio de la Oficina del Presidente de la República Eslovaca. El congreso reunió a aproximadamente 600 participantes – investigadores de distintas ramas de las ciencias sociales interesados en los estudios latinoamericanos de 35 países del mundo. Se celebraron en total 63 simposios en los siguientes ámbitos temáticos:

- Antropología, geografía humana, movimientos étnicos
- Arte, literatura, lingüística
- Estudios regionales y urbanos, medio ambiente
- Derechos humanos, género
- Economía e integración
- Estudios sociales, políticos e históricos
- Pensamiento, filosofía, educación

Las informaciones relevantes sobre el congreso están recogidas en las Actas del Congreso.

Los proyectos presentados en este artículo contribuyeron modestamente con su “grano de arena” a poner de relieve la importancia del español como lengua de comunicación internacional y, a la vez, atrajeron la atención de los grupos meta hacia el mundo hispanohablante y hacia el potencial del diálogo y cooperación entre la Unión Europea y la región de América Latina y el Caribe.

# Las TIC y el deporte en el aula de ELE

Javier Marcos Flores

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Bohemia del Sur de České Budějovice

## Introducción

- Léxico deportivo. Es un tema de conversación frecuente debido al elevado número de expresiones del mundo del deporte de uso recurrente en la calle. Incluso llega a ser una praxis habitual en el mundo de la política.
- El otro eje sobre el que se estructura esta ponencia son **las TIC**, que están facilitando el modo de enseñanza —y cambiando de paso la metodología, porque no nos ceñimos exclusivamente al manual sino que usamos otros medios como, por ejemplo, vídeos para entender mejor las explicaciones.

## El léxico deportivo vertido en la cultura de ele

Se produce un incremento de la trascendencia del lenguaje deportivo, el cual se viene desarrollando exponencialmente en las últimas décadas y tiene gran influencia en los jóvenes. Los medios impresos de información deportiva lideran la clasificación de diarios más leídos según el EGM (Estudios General de Medios, 2015):

- *MARCA*, el más ojeado: 2.337.000
- *AS* alcanza 1.197.000 lectores.
- Solo se entromete entre ambos *El País*, que alcanza la cifra de 1.453.000 lectores.
- Es un punto es muy sintomático. Refleja la importancia de este tipo de vocabulario en la sociedad española y por ende en una clase donde enseñemos español.
- También ocurre lo mismo en Iberoamérica: Olé, Récord, etc.
- Este súbito crecimiento de los medios deportivos ha provocado que se cree un lenguaje muy particular con infinidad de términos y expresiones de nuevo cuño que acaban trascendiendo y modificando el lenguaje estándar.
- Se traduce en una notable incorporación de nuevas voces al diccionario. Y se ha convertido en una avanzadilla de la lengua española porque es una de las modalidades de lenguaje especializado que más ayuda a progresar al español y crear nuevas acepciones y matizaciones.
- Lenguaje específico que el discente no entenderá fácilmente por lo que habrá que trabajar con este tipo de léxico y con el texto periodístico para que el alumnado comprenda el mensaje del artículo, la crónica y otros géneros...

*Ejemplos:*

“El Atlético se vio ante un apagón. Sin luces por la vía central de Koke, ni por los ramales de Juanfran y Filipe, bloqueados por el tajo de Lucas y Bale, síntomas de un Madrid gremial, solemne, equilibrado con y sin la pelota. Esta vez, ante un duelo tan

crudo sí hubo conjura madridista. Y al frente del regimiento, Isco, tantas veces señalado por su desapego al juego sin balón. Su primer tiempo fue un simposio de técnica y un certamen de estrategia. Y sin dimisiones a la hora del pico y la pala. Isco interpretó de maravilla que sumado como quinto centrocampista su equipo era capaz de anudar al adversario. Isco, por sí mismo, fue todo un observatorio.”

“Sin Kroos y Casemiro, Zidane envidó con un 4-4-2, un sistema más estable que el asiduo con la BBC a su bola. Se apañaron bien Kovacic y Modric e Isco, a espaldas de Cristiano, ariete en el Manzanares con Benzema a la sombra, hizo de ancla para el portugués y de auxiliar para los volantes. Colonizado el eje del campo, poco a poco el Madrid se hizo un conjunto redondo. Enfrente, al Atlético se le vio fundido, siempre un paso tarde en cada disputa.”

*El País*, 20.11.2016

“Tantas veces señalado para mal, esta vez apareció Benzema desde el banquillo y rescató a un Madrid en tinieblas. Un Madrid atrofiado que, de nuevo, como sucediera en el Bernabéu, mandó a la lona a un Sporting contrariado.”

“En ambos duelos, el cuadro portugués estuvo por encima de su rival y en los dos acabó desvalido en los últimos instantes. Con el broche de Benzema, el equipo español se garantizó su estancia en octavos, aunque deberá superar al Dortmund en la última jornada si es que quiere el primer puesto del grupo. En este torneo no están claras las ventajas. En verdad, a la espera de resultados ajenos, es un tiro al aire, una ruleta.”

*El País*, 23.11.2016

“Ningún jugador expresa mejor el desconcierto que el portero alemán, cuyo juego vive una involución muy peligrosa desde Vigo. Ha perdido seguridad, no encuentra la línea de pase y volea la pelota como si fuera el meta de cualquier equipo —ayer dio hasta 21 pases largos—, no precisamente del Barcelona. El tridente ha propiciado la simplificación del rico juego del Barça. Los finos centrocampistas se han convertido en maratonianos y los zagueros achican el balón como los ingleses, convencidos los once de que los encuentros se resuelven en las áreas, sobre todo la contraria por la omnipresencia de Messi.”

*El País*, 28.11.2016

### **El léxico deportivo en la clase de ELE**

Los grandes eventos deportivos tienen mucha repercusión (JJ. OO., Mundiales, Eurocopas...).

- Los medios de comunicación funcionan como altavoces en la expansión del léxico especializado. A veces hay crónicas que se acercan a la literatura y son complejas, por eso necesitan una explicación.
- Aspecto negativo: En ocasiones su fin es llegar a una audiencia amplia y fidelizarla. Por tal razón no se aproximan a las formas más coloquiales y adoptan un estilo de narración que sirva de entretenimiento, aunque se pierda rigor y seriedad.

Ejemplos del corpus extraído de crónicas, editoriales, artículos de opinión...:

- *Fútbol*: corazón del área, firmar el empate, mover el banquillo, mover el marcador, no meter ni un gol al arcoíris, poner el autobús, peinar el balón,

hacer un túnel, grupo de la muerte, salir a por uvas, cantar, hambre de gol, rifar el cuero, trenzar jugadas, meter mano, abrir la lata, robar la cartera, besar las mallas, hacer bicicletas, hacer una rabona, tuercebotas (picapedrero), violinista, solista, enfangar el duelo...

- Tenis: hacer una volea, hacer una dejada, un globo, peloteo, muerte súbita, subir a la red, jugador de saque y volea, ojo de halcón...
- Ciclismo: hacer la goma, cola de pelotón, la serpiente multicolor, maillot arcoíris, foto finish...

## Las TIC en el aula de ele

- La integración de las TIC en el aula de ELE sigue siendo un reto necesario para adaptarse y ofrecer a los estudiantes un tipo de enseñanza acorde a los nuevos estilos de aprendizaje.
- Los estudiantes aprenden en el aula y fuera de ella. El aprendizaje es colaborativo y diádico; es decir, se produce a través de la interacción con otras personas que forman la compleja red de transmisión y aprendizaje.
- El profesor ha de ayudar al alumno a construir ese entorno personal de aprendizaje (con ayuda de las redes sociales).
- El aprendizaje es exponencial y el alumno es consumidor de ese aprendizaje. Con las TIC puede ser también creador.

## ¿Qué herramientas podemos emplear en la enseñanza-aprendizaje con las TIC?

- La pizarra digital interactiva.
- Las tabletas (Ipad...).
- Portátiles.
- Ipods.

*¿Qué podemos hacer con ellas en el aula?*

- Facilitar la asimilación de conceptos combinando imágenes con voz y texto. Se pone en marcha un aprendizaje a través de la interacción de distintas inteligencias (inteligencias múltiples).
- Proponer actividades diversas, en las que el lema base será “Aprendizaje colaborativo”: *webquest* <https://www.batiburrillo.net/webquest-el-origen-de-la-vida/>
- ELEquest (el objetivo es usar la información, más que buscarla), *storytelling* en un blog, en *Facebook* o en *Twitter* (si son microrrelatos, ya que hay un límite de caracteres: 140).

En consecuencia, *¿por qué son importantes estas herramientas que he mencionado?*

- Todas ellas permiten el acceso al conocimiento. La posibilidad de conectar estos dispositivos a la red nos brinda la oportunidad de manejar información de actualidad en tiempo real.
- Permiten propiciar la comunicación.
- Contribuyen a fomentar la creatividad, la autonomía, el trabajo colaborativo e individual del alumno en el aula y fuera de ella.

## ¿Cómo aprenden los “Nativos Digitales”?

- Buscan la inmediatez (conocer la explicación sin demora). Si el profesor no da respuesta a sus preguntas, tratarán de resolver sus dudas a través de Internet.
- Los componentes multimedia han resultado ser mucho más efectivos.
- Es más fácil para ellos asimilar conceptos mediante asociaciones. Queda descartado memorizar una lista de palabras de manera descontextualizada. El léxico se aprende en un entorno, de manera contextual.

### ¿Por qué son útiles las TIC en clase de ELE?

- Facilitan el acceso a materiales, recursos, herramientas y actividades que podemos incluso adaptar a las necesidades de nuestros alumnos:
- Hacen que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más flexible: individual, en parejas, en grupo....
- Expanden el aprendizaje más allá del aula y aumenta considerablemente los espacios y las posibilidades de aprender.
- Permiten acceder a *input* real, contextualizado, así como a información actual y en tiempo real.
- Su familiaridad puede llevar a un aumento de la motivación y del interés del alumno por el aprendizaje.
- Ilustran conceptos. Por ejemplo: Un aspecto gramatical a través de un vídeo de Youtube, de Vimeo...
- Fomentan y facilitan la comunicación profesor-alumno (Smartphones).

### Características pedagógicas

*¿En qué sentido cambian la metodología?*

- A partir de la encuesta realizada —*Las TIC en ELE (2016)*, llevada a cabo por este autor— debemos incidir en que la metodología docente cambia al introducir las TIC en el aula, puesto que la planificación y la práctica docente sufren alteraciones.
- El uso de las herramientas de la web 2.0 requieren la puesta en marcha de una metodología diferente a la tradicional: implica un cambio en los roles de profesor y alumno:
  - El docente es un guía.
  - El discente es el centro y motor del aprendizaje.

*¿Debemos utilizarlas con asiduidad y actualizarlas?*

Sí, pues con ellas podemos hacer las clases más dinámicas, atractivas y motivadoras, pero para usar las TIC de manera efectiva se necesita formación.

### Las redes sociales ¿cuáles? ¿cómo usarlas?

En la encuesta referida anteriormente (y sobre un 100% cada opción de respuesta, estos son los resultados): Portátiles (83,3%) y Móviles (63,3%) =>TIC que más se usan en ELE.

Los recursos más utilizados para desarrollar la clase:

- Visionado de vídeos un 90%
- Búsqueda de información en Internet un 81,7%
- Ejercicios interactivos un 73,3%

De este sondeo inferimos que la pizarra digital interactiva solo la usan un 20% de los encuestados.

Profesores jóvenes suelen emplear las TIC y RRSS. Los docentes más veteranos son más reacios a usarlas.

Los alumnos prefieren aprender a través de:

- La pizarra digital (82%),
- Portátiles y tabletas (76%)
- La aplicación Kahoot (64%)

### **Las redes sociales más usadas en ELE**

Se recomienda usarlas porque el aprendiente se siente más familiarizado con ellas. Y así ganaremos su atención.

Las ideales para la fase de Presentación (del enfoque por tareas), por su funcionalidad y porque se promueve la práctica libre son:

Snapchat: Enviar fotos para que los estudiantes las describan.

Facebook: Crear un grupo que sirva de foro (también cuenta con chat).

Twitter: Comentar algún evento a través de una etiqueta que propongamos.

\*Periscope (app de Twitter) para grabar vídeos online y reproducir en cualquier momento.

Pinterest: En cada tablón colocaremos léxico, pragmática, gramática...

Vídeos de Vimeo y/o Youtube.

### **Utilidades de las TIC para los profesores**

- Hacer programaciones, exámenes, actividades, seguimiento del alumnado: con la página Edmodo, por ejemplo.
- Utilizarlas en las explicaciones en el aula mediante pizarras digitales.
- Comunicarse con el alumnado y sus familias mediante mail o videoconferencia.
- Realizar y mostrar en Internet material didáctico a los alumnos; crear páginas web de sus asignaturas accesible para ser consultadas.
- Crear diarios (blogs) de experiencias docentes.

### **Utilidades de las TIC para el alumnado**

- Saber buscar, seleccionar y analizar información con una finalidad determinada.
- Motivación e interés al utilizar las TIC. Dos factores fundamentales: los estudiantes dedicarán más tiempo a trabajar y aprenderán más.
- Adquirir competencias y habilidades en el manejo de los recursos y herramientas tecnológicas.
- Comunicarse y realizar trabajos colaborando a distancia mediante la utilización de recursos de Internet como Facebook, Messenger, Twitter, Google Drive, correos, foros, blogs, wikis, etc.
- Difundir sus trabajos manejando distintos recursos tecnológicos. Intentarán hacerlo lo mejor posible porque su trabajo será expuesto públicamente.
- Realizar actividades de aprendizaje, tales como redactar textos; elaborar presentaciones multimedia; realizar ejercicios y juegos online...

### **Soportes para el aprendizaje de idiomas**

Nuevas aplicaciones para aprender idiomas:

- Kahoot: Gramática interactiva. Es el ejemplo de lo que significa «gamificación» (aprender divirtiéndose, a base de juegos). Permite que los alumnos administren y gestionen sus horas de estudio y aprendizaje. Recurso muy útil, aplicable a cualquier edad y nivel del MCER. [https://www.youtube.com/watch?v=gxRIPu\\_C0m4](https://www.youtube.com/watch?v=gxRIPu_C0m4)
- Verbling
- Skype
- Duolingo
- Educaplay, *Busuu*, *Babbel*

## Propuesta didáctica

Objetivo: el desarrollo de la competencia comunicativa a la par que el aprendizaje de léxico procedente del mundo del deporte a través del uso de las TIC.

Nivel al que va destinada: mínimo B2; se aconseja un C1.

Material real y variado: audios, imágenes, vídeos, textos...

Metodología: se promueve la autonomía y la práctica libre y controlada en el uso del léxico añadiendo a las redes, ya creadas, el conocimiento adquirido mediante ejercicios de organización temática, uso de muestras de léxico contextualizadas y reales. Estamos ante una Metodología comunicativa basada en el enfoque por tareas, que confiere estructura a nuestra propuesta didáctica y consta de:

*Fase de Contextualización*

*Fase de Conceptualización*

*Fase de Ejercitación*

*Tarea Comunicativa Final*

*Evaluación:* a través de una parrilla

## Conclusiones

Queda mucha tarea por hacer en esta materia. Educar-formar a los profesores en las TIC.

El buen uso y la eficacia de estas nuevas tecnologías solo se podrá constatar cuando los docentes estén bien formados y conozcan cómo implementarlas.

Principal motivo para no usarlas: la falta de formación del profesorado.

- 78,3% se postuló a favor de su implementación, porque «son un aliado del profesor».
- 63,3% porque «promueven el aprendizaje».

Casi todos los encuestados están de acuerdo en que estos medios sirven:

- Para motivar al alumno.
- Para acercar la figura del profesor al estudiante (Facebook, mail, blogs...).

\*Pero solo los profesores más jóvenes quienes especialmente optan por este recurso.

Estas serían las razones que favorecen el uso de las TIC:

- Socialización en la lengua meta: acercamiento a las actividades que realizan los hispanohablantes en Internet.
- El uso de las redes sociales facilita el aprendizaje informal y no dirigido.
- Desarrollo de la competencia comunicativa digital.
- Hay que hacer del aprendizaje algo real, práctico para la vida diaria.
- El rol del profesor: facilitador de espacios, guía del conocimiento...

- El papel del estudiante: Proactivo, participativo y autónomo.

## **Bibliografía**

CRUZ MOYA, O. (2013). "Relatos digitales en clase de ELE: una propuesta para el aprendizaje significativo en un entorno multimodal", en Gregorio-Signes, M. Alcantud y D.Adaz (Eds.): *Experiencias con el relato digital*, 7. Valencia Universitat.

HERNÁNDEZ REQUENA, S. (2008:31). "El modelo constructivista con las nuevas tecnologías: aplicado en el proceso de aprendizaje". *Revista de la Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, vol. 5, 2.

HERNÁNDEZ MERCEDES, M<sup>a</sup> P. (2012:82). "La integración de las TIC en la clase de ELE. Panorama de una revolución". *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras (RILE)*,1. 63-99.

HERRERA F. (2015) "Storytelling, narrativa y adquisición de una segunda lengua". *Blog Ed. Difusión (06/2015)*. <https://www.difusion.com/blog/storytelling-narrativa-y-adquisicion-de-una-segunda-lengua>

ROJAS TORRIJOS, J.L. (2010:2). "La responsabilidad social del informador en el uso del lenguaje ante la proliferación de hechos violentos en el mundo del deporte". *Vivat Academia*, 111. Madrid: Universidad Complutense.

# El texto literario en la clase de ELE

María Asunción Garrido García

Escuela Mester, Salamanca

## Descripción del curso

En muchas de las actividades que usamos los profesores aparece el concepto de didáctica: contenidos didácticos, material didáctico, juego didáctico. La enseñanza de una lengua extranjera está evolucionando, de ahí la necesidad de reflexionar sobre el cómo y el por qué. En este taller intentaremos descubrir qué es, exactamente, la didáctica compartiendo nuestras experiencias.

Los participantes podrán, apoyándose en sus conocimientos teóricos y gramaticales, dotarse de habilidades, técnicas e instrumentos necesarios para desempeñar satisfactoriamente la actividad docente de ELE.

Se abordarán, para ello, aspectos problemáticos de la gramática de ELE y diversos planteamientos metodológicos y didácticos: procedimientos eficaces para enseñar el léxico, la publicidad como material didáctico real y juegos para fomentar el trabajo corporativo. Todo ello a partir de un único documento audiovisual.

Haremos hincapié en las técnicas de corrección, quizás el aspecto más importante para el alumnado y por ende para el profesor.

## Objetivos

- Diseñar tareas específicas para el aprendizaje del léxico en la clase de ELE.
- Explotar diferentes estrategias para favorecer la comunicación en el aula.
- Gestionar, de la mejor forma posible, los recursos de que disponemos.
- Seleccionar tareas para evaluar el aprendizaje del alumno.
- Reflexionar sobre la corrección positiva.
- Utilizar las TIC en el desarrollo del trabajo en el aula de ELE.

## El texto literario en la clase de ele: Desarrollo de una unidad didáctica

### Descripción del curso

La posibilidad de usar materiales literarios en el aula de “español como lengua extranjera” es un tema muy controvertido, ya que hasta este momento solo se han usado en niveles altos, en los que los alumnos tenían la necesidad de trabajarlos por motivos curriculares.

En este pequeño taller vamos a reflexionar sobre los aspectos positivos de trabajar los textos literarios y sus posibilidades en el aula. La literatura, en la clase de E/LE, puede ser abordada como un “fin en sí misma”; pero, también, como un pretexto para explicar,

desarrollar y practicar contenidos gramaticales y léxicos a partir de ella. Y, por supuesto, puede ser tratada como un modo de transmitir conocimientos culturales de diversa naturaleza.

Cuando hablamos de “materiales literarios” nos referimos a fragmentos textuales y obras literarias completas que se utilizan para crear actividades (tanto si estas conforman el núcleo de unidades didácticas más amplias, como si se trata de propuestas didácticas aisladas, diseñadas especialmente para potenciar algún aspecto lingüístico, discursivo o cultural concreto).

## **Objetivos**

- Acercar al alumno a la literatura a través de fragmentos de la obra literaria de Miguel de Cervantes, Rubén Darío, Federico García Lorca, Ramón Gómez de la Serna y Antonio Machado entre otros.
- Dotar al alumno de la oportunidad para promover el pensamiento crítico y la interpretación.
- Desarrollar las competencias comunicativas y, en especial, la competencia intercultural a través de textos literarios de manera motivadora y amena.
- Perfeccionar las competencias orales, escritas y lectoras.

# El taller audiovisual como herramienta para el desarrollo de las competencias básicas

Pablo Sánchez Blasco  
Universidad Complutense, Madrid

## Introducción

La comunicación audiovisual se ha convertido en un lenguaje de consumo diario que debe integrarse en el sistema educativo si pretendemos formar ciudadanos capaces y competentes en la sociedad actual. El decreto LOMCE de 2014 la cita como uno de los elementos transversales que “se trabajarán en todas las materias” (BOE: 173-174) al mismo nivel que la comprensión lectora, la expresión oral y escrita o la educación cívica y constitucional. Sin embargo, este decreto nada dice sobre la forma de aplicarla en el aula ni de enseñar a los alumnos a dominar su lenguaje. Tampoco lo hacen los sucesivos decretos que han concretado sus contenidos por etapas en cada una de las comunidades autónomas del país (BOCM: 12).

Desde hace años, muchos profesores recurren a los llamados cinefórum —las tertulias tras el visionado de películas— o la comparación entre adaptaciones literarias para estudiar conceptos de narratividad o transmitir valores y temas transversales. Así mismo, existe una asignatura optativa de comunicación audiovisual para la Secundaria —Educación plástica, visual y audiovisual— y una para el Bachillerato —Cultura Audiovisual I y II— en las que se estudia su lenguaje con atención. El inconveniente que presentan estas iniciativas es, por un lado, que se aplican solo a los alumnos interesados en el tema, en lugar de a todos; y, por el otro, que todavía no se ha extendido un Máster de Formación del Profesorado de Comunicación Audiovisual, ni tampoco una asignatura específica en otros másteres donde se enseñe a los profesores a dominar esta materia. En la mayoría de los casos, su temario acaba dependiendo del interés y el esfuerzo particular de cada profesor a la hora de preparar la asignatura.

Consideramos, por lo tanto, que este vacío pronto tendrá que ser abordado mediante un nuevo plan que, acorde con los tiempos de comunicación digital e interactiva que vivimos, revise estas competencias y las integre en la práctica diaria del aula. Hasta entonces, presentamos en esta ponencia las ventajas, características y posibilidades que la enseñanza de la comunicación audiovisual tendría para el contexto específico de las Secciones Bilingües de español, donde estos contenidos se adecuarían, no solo a la formación comunicativa del alumnado, sino también a los objetivos fundamentales del programa, entre los que se encuentra “promover y apoyar la enseñanza de la lengua y la cultura españolas” (MECD: 3).

Con el estudio de la comunicación audiovisual no nos referimos solamente al estudio de la historia del cine, ni al conocimiento de la práctica cinematográfica como objeto artístico, ni tampoco al análisis fílmico tradicional. El llamado “séptimo arte” se ha transformado,

hoy en día, en un medio de comunicación superior que podríamos denominar genéricamente como “audiovisual” y cuyo lenguaje abarca el cine, la televisión, el reportaje, los videojuegos, la publicidad, los vídeos destinados a plataformas de internet, los llamados *videoblogs*, la comunicación en redes sociales y otros géneros subsidiarios como las presentaciones en vídeo —fundamentales para el mercado de trabajo actual— o el *storytelling* corporativo.

Cada día recibimos un *input* continuo de mensajes televisados o compartidos en la red y es preciso que los alumnos terminen su educación básica con una mínima competencia lectora y escritora de este lenguaje. Por ello, creemos que sería de gran interés plantear en el aula la práctica audiovisual, la creación de piezas propias, como el método más integrador y significativo de relacionar a los alumnos con este medio. La concepción y realización de una obra audiovisual conlleva en su proceso una serie de habilidades, conocimientos interdisciplinares y conciencia metalingüística que la hacen una actividad idónea para los alumnos de los centros educativos en el exterior.

### **Metodología**

El taller de cine debería plantearse según la metodología del aprendizaje por proyectos, cuya experiencia provocará un aprendizaje significativo en los alumnos participantes. El audiovisual es un arte o un medio de comunicación que no se puede llevar a cabo en solitario, como en el caso de la literatura, la pintura o la música. La obra audiovisual obliga, por definición, a trabajar en equipo, a repartir tareas en un aprendizaje cooperativo que incita al debate, a la colaboración, a la discusión de ideas, a la improvisación y adaptación al contexto o al respeto de una jerarquía fundamental en la fase del rodaje. Citando a Pujolàs y Lago (2011: 7), “el desarrollo de las competencias básicas —al menos de algunas de ellas— requiere, necesariamente, la estructura cooperativa de la actividad en el aula”, por lo que el taller audiovisual responde directamente a dicha necesidad.

Al mismo tiempo, la práctica audiovisual resulta un ejercicio excelente para los alumnos bilingües de los centros en el exterior, pues toda la actividad deberá realizarse en español. La escritura del guion, los preparativos del rodaje y las instrucciones entre el equipo técnico requieren la puesta en funcionamiento del idioma y, concretamente, de un vocabulario específico del audiovisual y los medios de comunicación. Su práctica se asemeja al enfoque por tareas en la enseñanza de ELE, mediante el cual los alumnos aprenden la lengua según las necesidades surgidas durante la actividad. Sin embargo, este taller también les exigirá un uso del idioma según las normas pragmáticas asociadas a las situaciones de cada guion. Tendrán que adecuar el lenguaje a los personajes, intenciones, clases sociales o situaciones comunicativas, y ajustar su reproducción literaria de los usos lingüísticos.

La actividad, en último caso, podría proponer una reflexión metalingüística sobre el intercambio de idiomas a través de un pie forzado por el profesor.

### **Beneficios de la enseñanza audiovisual**

Parece superfluo, en los tiempos actuales, hacer una apología de la enseñanza del arte y la cultura patrimoniales dentro del sistema educativo. A pesar de que siga relegada a un estatuto secundario en la nueva ley, nadie podrá objetar los beneficios de una educación humanista para el alumnado y menos aún dentro de las iniciativas de promoción cultural en el exterior.

Parece superfluo, de igual manera, recitar la importancia de la cinematografía española como imagen de nuestro país en el extranjero y como documento inigualable de su historia

y su evolución a lo largo del siglo XX. El cine “es, sin duda, uno de los pilares básicos de la sociedad mediática y tecnológica que nos ha tocado vivir” (AGUADED, GÓMEZ, J.I.: 11). A través del cine se puede explicar el imaginario y el pensamiento de nuestra cultura de forma más entretenida para los alumnos, además de ilustrar épocas pretéritas con cierta fidelidad. Sin ir más lejos, el fenómeno de la serie *El ministerio del tiempo* (2015- ) de TVE ha conseguido interesar por la historia a cientos de niños y preadolescentes, logrando hitos tan inusuales como convertir, por una noche, en *trending topic* de Twitter a un escritor del siglo XVII como Lope de Vega.

Resulta también un esfuerzo vano trazar cualquier línea de separación entre la literatura, incluida en la asignatura de Lengua, y el cine contemporáneo. Si ha existido en España un heredero del esperpento de Valle-Inclán ha sido el guionista Rafael Azcona, tanto en sus guiones para Marco Ferreri —*El pisito* (1959) o *El cochecito* (1960)— como en su larga colaboración con Luis García Berlanga —en obras maestras como *Plácido* (1961) o *El verdugo* (1963). El pensamiento comprometido de Benito Pérez Galdós difícilmente se ha respondido mejor que en las películas de Luis Buñuel, quien, al mismo tiempo, logró transmitir al cine la poesía surrealista del grupo del 27. Y para entender la época de la Movida madrileña, no se ha publicado mejor novela que el cine de Pedro Almodóvar, reconocido por crítica y público internacionalmente.

Las formas de comunicación que dominan el presente, y que dominarán el futuro, se basan en la transmediación, la interdisciplinariedad y la fusión de las competencias básicas. En este sentido, no existe actividad creativa más integradora que el cine, donde múltiples elementos se alinean bajo una función y un mensaje común. Un taller de audiovisual dirigido a los alumnos de Secundaria implicaría desarrollar al mismo tiempo conceptos literarios de narratividad y reproducción de usos lingüísticos, los géneros discursivos en la fase de montaje, la visualización estética de las artes plásticas, la utilización de la música como banda sonora y la consideración del sonido en cuanto elemento dramático.

El acto de mirar a través de una cámara, de encuadrar la mirada a través de un artefacto, supone ya un acto creativo que compartimenta la realidad y le otorga un significado: la hace “significante” para el alumno. Comprender que toda imagen conlleva un proceso de creación, un artificio planteado por un “alguien” para transmitir al público un mensaje, un cierto “algo”, sería ya un conocimiento de gran potencial para el alumnado, sin restarle importancia al acto consiguiente de ser mirado, a la conciencia del otro dentro de ese encuadre cuya proximidad, como está comprobado, moviliza la empatía y se vuelve instrumento privilegiado para tratar valores humanos como el respeto a la diferencia o la identificación con el otro.

El proyecto resultante, ya sea una pieza audiovisual creada por los alumnos, ya sea un texto escrito sobre una película, da lugar a un producto objetivable que ha de realizarse con la ayuda de las TIC y que permite recibir retroalimentación al difundirlo públicamente. Por una parte, la realización de una pieza necesita de procesadores de texto para escribir el guion, cámaras y dispositivos de grabación para el rodaje, programas de imagen para el montaje y el tratamiento de los planos, programas de música y sonido para añadir la banda musical y plataformas de vídeo en internet para su difusión. Por la otra, las redes sociales facilitan una exposición pública de los trabajos sin límites geográficos ni temporales. Las piezas de los alumnos podrían mostrarse, con estas herramientas, ante una audiencia ilimitada y de forma instantánea.

## **Algunos problemas en el aula**

La enseñanza del audiovisual ha encontrado diversos obstáculos a la hora de introducirse en las aulas del sistema educativo español. Su retraso se debe a una serie de causas que, en mayor o menor medida, ya han sido superadas o se encuentran en un momento ideal para hacerlo y desterrar, de este modo, numerosos prejuicios de otra época.

El cinematógrafo supone un arte relativamente reciente si lo medimos con otras artes cultivadas durante siglos. Nace a principios del siglo XX como espectáculo de masas y no es hasta las décadas de 1920 y 1930 que encuentra sus primeros manifiestos teóricos, recuperados y extendidos en los años sesenta por intelectuales como Bazin, Barthes o Deleuze. No obstante, hasta la década de 1980 no se popularizaron los equipos domésticos de grabación, y no ha sido hasta nuestro siglo cuando sus precios y su tecnología se han democratizado hasta situarse al nivel de cualquier persona con unos ingresos medios. De hecho, lo que hoy llamados audiovisual, y que es, en realidad, el objeto de nuestro taller, no se conforma como tal hasta mediados o finales de los noventa; en 2017 todavía nos encontramos tratando de comprenderlo y de adivinar sus enormes posibilidades de crecimiento.

Unida a esta particular evolución, el cine ha debido superar numerosas opiniones en su contra desde los tiempos de su exhibición en barracas de feria. Se ha dicho que el cine era un espectáculo de magia, un entretenimiento sin relación alguna con la literatura. En el mejor de los casos, un arte con un estatuto secundario respecto a las artes nobles. Y ambas opiniones han llegado hasta nuestros días bajo la teoría popular de que “ver” una película no requiere un esfuerzo intelectual como leer un libro —todas las personas se ven cualificadas para asistir al cine, pero muy pocas leen a diario— o de que pertenece al estrato de la “cultura popular”, nunca comparable a la “alta cultura” que se imparte en el sistema educativo.

Respecto a este problema, consideramos que el audiovisual constituye un lenguaje a través del que se puede emitir cualquier clase de discurso. Los alumnos deben aprender sus rasgos y recursos propios para allanar un medio de expresión de alcance universal e infinitas posibilidades creativas. La historia del cine y el análisis fílmico de una obra se enseñan en las optativas de Comunicación audiovisual, pero el objetivo del taller sería familiarizar a todos los alumnos, y no solo a los interesados en la materia o a los futuros estudiantes de comunicación, con un lenguaje que van a requerir en su vida cotidiana.

Respecto al problema de su coste, se puede afirmar que los medios para realizar cine están, hoy en día, al alcance de todos. No es necesario disponer de una cámara profesional ni de un equipo completo para rodar una pieza o un cortometraje aficionado. Basta con un *smartphone* con cámara y una conexión a internet para grabar una obra y difundirla en todo el mundo. La plataforma final de un producto semejante no tiene que ser la gran pantalla de una sala de cine, sino el visionado desde otros dispositivos móviles o aplicaciones de vídeo domésticas. Como es sabido, la falta de medios agudiza el ingenio y la imaginación es precisamente la competencia fundamental del taller cinematográfico.

Un último problema a la hora de aplicar el audiovisual en las aulas sería la metodología por proyectos en la que se sustenta. Obviamente, el ejercicio requiere de un tiempo específico para trabajarlo; crea un ambiente de clase mucho más distendido que el habitual, donde el alumno es protagonista y el profesor, un apoyo; exige, muchas veces, abandonar el aula y salir al exterior para realizarlo; es necesariamente presencial, pues no hay otra manera de aprenderlo que “haciéndolo” sobre el terreno. En resumen, “dada la escasez presupuestaria, la poca disponibilidad de espacios y la complejidad organizativa, su

aplicación se convierte en un verdadero reto” (GORGUES ZAMORA y GOBERNA TORRENT, 1998: 92).

Los rasgos de la actividad cuestionan el orden y la jerarquía tradicionales en un aula escolar. Pero, al mismo tiempo, son los rasgos de una estrategia educativa más innovadora y participativa para los estudiantes.

## Competencias

Un taller audiovisual destinado a los alumnos de las Secciones Bilingües de español podría cubrir las siete competencias básicas que figuran en la última ley educativa:

- 1.1 Comunicación lingüística: como hemos mencionado más arriba, la realización de una pieza audiovisual exigiría un gran trabajo comunicativo para llevar a cabo los procesos de escritura, rodaje y posproducción necesarios en el proyecto. Además, la lengua vehicular de las obras resultantes sería también el español, por lo que los alumnos tendrían que analizar la adecuación de los diálogos a las situaciones comunicativas y las convenciones lingüísticas de cada momento. El cine “nos brinda la posibilidad de poner a prueba nuestras habilidades orales, especialmente las de *comprensión*, nos da un contexto de uso de *vocabulario* y nos hace de puente entre el aprendizaje de la lengua y la *cultura* que representa” (CARRACEDO MANZANERA, 2009: 231).
- 1.2 Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología: se trata de la competencia menos desarrollada en este proyecto, aunque también participa de forma secundaria. Los alumnos en función de director, por ejemplo, tendrán que calcular la duración y la velocidad de cada plano para ajustar el montaje de la pieza final. El ayudante, así mismo, ha de calcular las horas disponibles para el rodaje y dividir las entre el trabajo que conlleva cada toma. En último caso, los alumnos aprenderán a utilizar una cámara, ciertos conceptos de iluminación y de sonido dependiendo de las horas disponibles para el proyecto.
- 1.3 Competencia digital: en todas las fases del proyecto será preciso recurrir a las TIC: los procesadores de texto en la fase de guion, las cámaras y reproductores en el rodaje, los programas de imagen y sonido en montaje, las plataformas de vídeo para la difusión de los trabajos, etc.
- 1.4 Aprender a aprender: según la metodología que pretendemos utilizar, los alumnos serán los protagonistas de la práctica. La tarea de los profesores consiste en presentarles unos conceptos previos, guiarles y resolver sus dudas, pero son ellos quienes deben organizar el proceso de creación y aprender de sus errores para obtener el mejor resultado final. La creación artística constituye siempre un proceso autónomo de ensayo y error, basado en reaccionar ante los propios errores y aprovecharlos como una ocasión para el aprendizaje.
- 1.5 Competencias sociales y cívicas: como ya hemos dicho, el audiovisual es un medio privilegiado para desarrollar la empatía con los demás, el conocimiento del mundo que nos rodea, para identificarnos con personas diferentes o reflexionar explícitamente, desde la temática de las piezas, sobre temas que nos interesan como sociedad. De igual manera, el trabajo creativo en equipo propicia el debate, la colaboración entre departamentos y la negociación entre las ideas y las sugerencias de todos.
- 1.6 Sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor: a diferencia de otras artes o medios de expresión, el audiovisual requiere la participación de un amplio equipo de colaboradores. Nuestro taller desarrollaría en los alumnos la iniciativa para sacar adelante sus ideas, convenciendo al resto del equipo, consiguiendo los materiales deseados, eligiendo intérpretes e incluso, más adelante, defendiendo su pieza en la fase de retroalimentación.

- 1.7 Conciencia y expresiones culturales: obviamente, esta competencia sería el centro de nuestra actividad. Pretendemos desarrollar en los alumnos una serie de valores y contenidos artísticos interdisciplinarios que detallaremos en profundidad en el apartado 7.

## Objetivos

En cuanto a los objetivos específicos de esta actividad, podríamos resumirlos en cinco puntos fundamentales:

- 1.1. Practicar el idioma durante la realización de la tarea. Los alumnos tendrán que aprender el vocabulario específico del gremio, así como escribir situaciones lingüísticas adecuadas a sus personajes y circunstancias de la comunicación.
- 1.2. Conocer mejor la cultura española, en concreto la historia del cine español y algunos de sus directores y películas más importantes. Así mismo, conocer a través de ellas las épocas de su historia, las temáticas frecuentes, el pensamiento, las costumbres y todos los motivos que se expresan a través de una obra cinematográfica.
- 1.3. Aprender el proceso de realización de una pieza audiovisual, conociendo mejor las distintas técnicas y departamentos que participan en él. De esta manera, el alumno será capaz de realizar sus propias piezas y elaborar sus discursos, si así lo desea, o al menos comprender y analizar los discursos que le llegan desde los diversos medios de comunicación, convirtiéndose en un lector competente de dichas imágenes.
- 1.4. Proporcionarles unos conocimientos básicos del entorno audiovisual para que puedan adaptarse a un mercado laboral que cada vez lo exige con más insistencia. Sin conocimientos de *storytelling*, de imagen personal, de comunicación corporativa o de nuevas tecnologías, un alumno terminaría la Educación Secundaria con un vacío notable que tendrá que completar por su cuenta.
- 1.5. Por último, ejercitar la capacidad de observación, aprender a mirar el mundo. La cámara encuadra la visión humana y le otorga un significado, la carga de intenciones y a la vez desvela sus hechos reales sin los filtros del contexto. El audiovisual exige estar atento a la realidad, decidir el punto de vista desde el que seguirla y ser crítico con la que nos muestran otros. Aprender a valorar el formato audiovisual es una estrategia de conocimiento no limitada a su práctica, sino extensible a la vida diaria del alumnado.

## Contenidos interdisciplinarios

La comprensión del hecho audiovisual tiene la capacidad de despertar en los alumnos una serie de contenidos, de conceptos pertenecientes a distintas disciplinas, que se ejercitan de manera implícita a lo largo del taller. Podemos sintetizarlos en siete aspectos:

- 1.1. La comunicación: el cine es una de las pocas artes colaborativas, que un solo artista no puede realizar sin ayuda de un equipo. Hablar, aportar ideas, colaborar y entenderse es una actividad fundamental. Pero también el cine es un producto comunicativo dirigido a un público; en él que hay que prever y considerar la respuesta de los espectadores para transmitirles un discurso personal.
- 1.2. La narrativa: aparte de los contenidos de narratividad, que son próximos o equiparables a los estudiados en literatura, el audiovisual introduce a los alumnos el concepto de *storytelling*, utilizado frecuentemente en la publicidad y en el mundo de los negocios. Este concepto se define como el “arte de contar historias” y hoy en día se ha hecho imprescindible incluso a la hora de buscar trabajo o de presentarse a

uno mismo. El cine, obviamente, desarrolla la capacidad de “contar cosas” , de construir historias para narrar a los demás.

- 1.3. El espacio: una historia siempre sucede en un lugar. Hay un dónde, un cómo, un por qué. Cada espacio remite a unos personajes, a unas vidas, a unas condiciones sociales. El cine permite conocer más a fondo los lugares en los que se rueda, sobre todo en el género documental. Con el cine se pueden documentar realidades, se pueden ficcionar, se pueden mitificar o desmitificar. También se pueden crear espacios imaginarios a través de la reversión, de la ironía, de la hipérbole.
- 1.4. El tiempo: si algo define al cine, es el tiempo, la comprensión del tiempo en que sucede algo. Al realizar cine es preciso plantearse qué actividades y acciones realizamos a diario, cuáles son importantes, cuáles nos definen. Una película es una sucesión de tiempos empalmados, incluso más que la literatura. En la pantalla el tiempo es físico, es la materia fundamental de su comunicación.
- 1.5. El sonido: tradicionalmente se dice que la banda sonora es “la música que todos oyen, pero nadie escucha” . En efecto, es común que el público se implique tanto en la película que no sea consciente de apreciar su valor. Ese efecto se multiplica si mencionamos el sonido, uno de los recursos más creativos del audiovisual. Gracias al taller, los alumnos aprenderían a reconocer los rasgos de una atmósfera sonora y a discriminar los sonidos para otorgarles una función dramática.
- 1.6. La estética: parte fundamental del cine. Se debe analizar no solo la sucesión de planos, sino también la composición pictórica del plano: la disposición de los elementos, el uso del color, los esquemas visuales, el punto de vista o incluso las referencias y afinidades artísticas. El cine no es otra cosa que aprender a mirar, qué mirar, desde dónde, cuánto tiempo. Qué ocurre si situas la cámara lejos o cerca, si lo narras en un plano o en diez planos, si miras a la altura de los ojos o en contrapicado.
- 1.7. La tecnología: el cine nació a finales del siglo diecinueve, en la época de los grandes inventos de la modernidad, y siempre dependió de los avances tecnológicos para evolucionar hasta lo que hoy conocemos como tal. Se trata de un arte sustentado en la “máquina” , a la que hoy se suma internet, los efectos visuales, el diseño gráfico, etc. Cuantas más tecnologías conozcan los alumnos, más posibilidades tendrán de ejercitar su creatividad.

### **Propuesta de aplicación**

Un buen modelo de taller audiovisual dirigido al alumnado de Secundaria es el Taller Audiovisual del Proyecto Artisteia de la Junta de Castilla y León. Integrado entre una serie de talleres artísticos de diversas disciplinas, la clase de audiovisual se imparte en varios institutos de la comunidad durante el curso escolar. Dos tutores itinerantes, Pedro del Río y Jaime Alonso de Linaje, de la productora Plan Secreto, imparten clases de dos horas siguiendo la metodología de la *flipped classroom*. Los alumnos reciben unos apuntes básicos antes del día elegido y después, durante la clase, amplían y comentan estos conceptos de forma participativa. Una vez asimilados, dedican la segunda hora a realizar un cortometraje que graban y montan entre todos y que proyectan en la clase para opinar y reflexionar sobre él.

De modo similar a estos talleres, nuestra propuesta se dividiría en dos partes diferenciadas. La última de ellas podría modificarse dependiendo de la disponibilidad de tiempo, espacio y conocimientos por parte del profesorado responsable de la actividad.

En un primer momento, los alumnos recibirían una clase teórica sobre principios fundamentales del lenguaje audiovisual: tipos de planos, fundamentos de estética, valor de la música y la banda de sonido y algunas instrucciones para interpretar creativamente las obras cinematográficas. Estos ejemplos serán más eficaces cuanto más se basen en secuencias conocidas por los alumnos y vayan acompañados de muestras donde aparezcan representados. En vez de agobiar a los alumnos con listas de nomenclaturas técnicas, se puede tratar estos conceptos de manera práctica, creando relaciones entre ellos y entre los diversos formatos donde sean significativos.

Junto a estos conceptos, la clase teórica debería incluir una iniciación a los departamentos implicados en la realización audiovisual. De forma abreviada, es posible hablar a los alumnos de la escritura de guion, similar pero a la vez distinta del teatro que ya conocen; de los planes de rodaje, que organizan la puesta en escena; de las órdenes de trabajo, realizadas por el ayudante de dirección para distribuir las jornadas; de algunos puestos desconocidos como el script, el ayudante, el auxiliar de cámara, el foquista, los eléctricos o el jefe de producción; y del montaje de planos, de los modelos analítico y sintético, del plano secuencia o de las relaciones entre un plano y su contraplano.

Para terminar esta primera parte teórica, lo ideal sería complementarla con el análisis y comentario conjunto de una secuencia cinematográfica o de un cortometraje completo, donde estos conceptos pueden dar lugar a interpretaciones creativas e imaginativas de los alumnos. Tanto la crítica como el análisis son, en realidad, tareas subjetivas y estimulantes para el autor, así que debe fomentarse el ingenio, la visión personal de cada estudiante basándose en los estímulos explícitos o implícitos de la imagen audiovisual.

Después de impartir esta teoría, el taller consistiría en dividir a los alumnos en pequeños grupos para rodar una pequeña pieza entre todos, de modo que sea necesario trabajar de manera cooperativa para alcanzar consensos artísticos. Unos alumnos pueden ocupar el puesto de director, otros de operadores de cámara, otros ocupándose del arte y el vestuario, algunos de actores y los últimos en pequeños roles como el script o el ayudante de dirección. Tras convenir un mínimo guion y comentar los planos necesarios para narrarlo, el rodaje se puede realizar aproximadamente en media hora, tanto dentro como fuera del aula, según los medios disponibles y con una cámara sencilla que no requiera conocimientos técnicos profesionales.

La ayuda del tutor, en este caso, resulta fundamental para resolver cualquier duda que se presente durante el proceso. Con los materiales filmados, el tutor podría montar la pieza en un proyector de clase, de modo que todos los alumnos puedan seguir los cambios y aportar sus ideas. En cuanto esté terminada, la pieza se proyectaría y daría lugar a un breve cinefórum en el aula.

En el caso de que no exista posibilidad de un rodaje supervisado, el taller podría completarse con un concurso de vídeos, realizados por los alumnos, durante un plazo de tiempo más amplio. Para que el concurso sea eficaz, debe introducirse un pie forzado, una temática obligatoria que obligue a los alumnos a reflexionar de forma explícita sobre algunos contenidos interesantes como el uso de los idiomas, la comunicación o incomunicación de nuestra sociedad, el valor de las imágenes o las nuevas tecnologías. Asimismo, las limitaciones que se propongan desde la organización servirían de acicate para el ingenio de los alumnos, facilitando al mismo tiempo su evaluación posterior. Reducir la duración a un solo minuto o limitar los medios de rodaje al *smartphone* podrían crear una igualdad mayor entre todos los participantes.

En último caso, si ninguna de estas dos opciones fuera factible en el centro, el taller audiovisual podría concluir con la escritura de un texto crítico tras el visionado de una película seleccionada por los organizadores. No debemos olvidar la estrecha relación entre la literatura y el audiovisual, entre dos lenguajes similares y complementarios que aparecen generalmente unidos. Si el ejercicio se plantea igualmente como concurso, para excitar así la participación y el interés de los estudiantes, sería preciso fomentar la imaginación y creatividad de los textos, recompensando la libertad de interpretación y valorando la escritura de un texto complementario y coherente con la obra, y no solo de un ejercicio correcto de análisis o comentario formal.

En estos tres supuestos, el resultado final de los alumnos obtendría una fácil difusión tanto dentro como fuera de los centros. En las dos primeras variantes, los vídeos se podrían compartir en redes sociales y plataformas de vídeo *online*. En la tercera, las críticas podrían formar parte de un blog del concurso, podrían imprimirse y usarse como decoración por las paredes del centro, e incluso podrían editarse en una publicación conjunta que conmemore la realización del taller.

Mientras el aspecto teórico parece fundamental como prólogo a la actividad, el desarrollo de ésta permite diversas realizaciones capaces de estimular por igual los intereses y la expresión artística de los alumnos. Cualquiera de ellas, así mismo, trabajaría todas las competencias básicas de un modo entretenido e innovador.

## **Conclusiones**

El sistema educativo debe evolucionar al mismo ritmo que la sociedad en la que han de integrarse sus alumnos. Si las materias no cubren los conocimientos y habilidades necesarios para la vida cotidiana de un ciudadano, entonces será necesario actualizar esas materias para que cumplan su función principal. Como producto histórico, la programación escolar debería revisarse de forma constante e incluir contenidos como los que acabamos de defender, pues parece poco razonable que los alumnos terminen el instituto sabiendo analizar pormenorizadamente un soneto, pero no tengan base alguna para comprender e interpretar un cortometraje o un reportaje informativo.

Un correcto desarrollo de las competencias tecnológicas y audiovisuales, por lo demás, dotaría al alumno de un mecanismo de defensa ante los mensajes emitidos en la publicidad, la política o el mundo empresarial. Es “necesario aprender a ver este arte de forma

reflexiva y crítica; usarlo de manera distanciada para que sus mensajes morales e ideológicos puedan ser objetivados” (GORGUES ZAMORA y GOBERNA TORRENT, 1998: 88). Un alumno sin un mínimo dominio del lenguaje audiovisual sería hoy un analfabeto como podría serlo aquel que, en las décadas anteriores, no sabía leer ni escribir. Sin una correcta educación audiovisual, “vemos porque tenemos ojos, pero estamos ciegos porque no comprendemos aquello que las imágenes —dicen— nos proponen” (BELLIDO LÓPEZ, A.: 14)

La conveniencia, e incluso la necesidad, de un taller para alumnos de Secundaria se cimenta, de igual manera, en el hecho de que la comunicación audiovisual ha pasado de ser un lenguaje unidireccional a ser bidireccional para los espectadores. Con la democratización de las cámaras de vídeo y los *smartphones*, cualquier persona puede realizar sus propias piezas y compartirlas con el resto del mundo a través de plataformas como Youtube y Vimeo o de las redes sociales. Es preciso denostar cuanto antes la idea del cine como un medio elitista y excesivamente caro. Hoy en día, los medios para su realización están al alcance de cualquiera, y son el ingenio y la creatividad los que marcan las distancias entre los diversos creadores.

La pregunta, en este momento, sería si existe un interés real de introducir estas habilidades en la educación, de impartirlas a nuestros futuros alumnos. Como asegura Aguaded Gómez (1998: 10), la escuela “no ha querido, o sabido, hasta ahora estrechar una alianza firme con el medio cinematográfico para explorar y explotar didácticamente sus muchas posibilidades didácticas”. El lenguaje audiovisual puede incorporarse progresivamente a determinadas materias, como en el caso de Lengua española y Literatura, y desbordar los límites específicos de las optativas de comunicación. En el contexto concreto de las Secciones Bilingües y las clases de ELE, por ejemplo, se está percibiendo una mayor popularidad de las TIC sobre el uso del audiovisual. Esto se debe a las complicaciones que la imagen en movimiento presenta en el aula. Pero una buena formación a los profesores podría corregir estas diferencias e igualar ambos recursos para aplicarlos con naturalidad en el sistema educativo.

En último término, el audiovisual conforma un ejemplo de lo que se ha denominado “pedagogía de la rutina” (GUBERN, 2010: 84), es decir, un lenguaje intermediario que, por su familiaridad y cercanía con los alumnos, puede funcionar como pasarela o como puente para comunicar diversos contenidos. Los ejemplos de talleres audiovisuales realizados hasta la fecha, como el citado caso del programa *Artistea* de Castilla y León, demuestran la motivación positiva que acompaña a estas actividades. Las investigaciones de Cobo Piñeiro, por ejemplo, sobre el uso de cortometrajes en sus clases afirman que los alumnos “se mostraron mucho más motivados e involucrados con los temas sociales: ver imágenes que representaban realidades sociales diversas les ayudó a formarse una idea más concreta de los aspectos objeto de estudio” (2010: 4). De igual modo, el cine ofrece a los estudiantes una vía de expresión para sus conflictos, actual y novedosa, que ha sido probada con éxito incluso en entornos más críticos como el sistema penitenciario. Como defiende Carracedo Manzanera (2009: 229) en su artículo, “si en numerosas ocasiones se le reconoce [al cine] como una actividad de ocio, usemos este argumento a nuestro favor” .

En definitiva, la introducción en el aula de talleres audiovisuales como proyecto supone una práctica que reúne, a un mismo tiempo, todas las competencias básicas requeridas al alumnado, desde el uso de la lengua hasta el desarrollo de estrategias de aprendizaje con capacidad de generalización. La realización o el comentario de una pieza cinematográfica

implica el mismo grado de disciplina como de creatividad, de respeto a una jerarquía como de capacidad para colaborar en equipo. Su experiencia generaría un aprendizaje significativo de múltiples contenidos que consideramos muy necesarios para sus trayectos posteriores.

## **Bibliografía**

AGUADED GÓMEZ, José Ignacio (1998): “La magia del cine en el aula” en *Comunicar. Revista de Educación en Medios de Comunicación*, nº 11, año VI, época II, pp. 10-11, Huelva.

BELLIDO LÓPEZ, Adolfo (1998): “El aprendizaje del cine” en *Comunicar. Revista de Educación en Medios de Comunicación*, nº 11, año VI, época II, pp. 13-20, Huelva.

BOCM (2015): *Decreto 48/2015*, de 14 de mayo. Núm. 118, Madrid: Consejería de Educación, Juventud y Deporte.

BOE (2014): *Real Decreto 1105/2014*, de 26 de diciembre. Sec. I, Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

CARRACEDO MANZANERA, Celia. (2009): “Diez ideas para aplicar el cine en el aula” , en CVC:

<[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/16\\_aplicaciones\\_03.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/16_aplicaciones_03.pdf)>

COBO PIÑEIRO, María Rocío (2011): *El uso de los cortometrajes en el aula de ELE. Una mirada intercultural*, Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.

DEL RÍO, Pedro y ALONSO DE LINAJE, Jaime (2015): *Campaña Artistea 2015*. Valladolid.

GORGUES ZAMORA, R. y GOBERNA TORRENT, José J. (1998): “El cine en la clase de historia” en *Comunicar. Revista de Educación en Medios de Comunicación*, nº 11, año VI, época II, pp. 87-93, Huelva

GUBERN, Román (2010): *Metamorfosis de la lectura*. Madrid: Anagrama.

MECD (2016): *Jornada de orientación. Curso 2016-2017*. 18 de agosto, Madrid: MECD. Disponible en línea: <[http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/055065/ficha/055065-2016/Presentacion\\_ssbb\\_2016\\_jornada.pdf](http://www.mecd.gob.es/mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/catalogo/general/educacion/055065/ficha/055065-2016/Presentacion_ssbb_2016_jornada.pdf)>

PUJOLÀS, Pere. y LAGO, José Ramón (ed). (2011): *Programa CA/AC (Cooperar para Aprender/Aprender a Cooperar)*. Universidad de Vic.

# Escribir correctamente: la importancia de la ortografía

Mónica Sánchez Presa

Facultad de Lenguas aplicadas, Universidad de Economía, Bratislava

## Introducción

Sin duda, las faltas de ortografía de los alumnos constituyen uno de los grandes problemas a los que se enfrentan los docentes en su día a día. Estas faltas de ortografía se producen en múltiples escritos —desde los dictados a las redacciones, pasando por los comentarios de textos o los trabajos académicos hasta los exámenes— y conllevan para sus autores, los alumnos, consecuencias negativas en la mayor parte de los casos (peores calificaciones, incluso suspensos). Y es que no solo es importante escribir sin faltas de ortografía en el colegio o la universidad, sino también en el resto de ámbitos que confirman nuestro día a día: cuando escribimos un correo a nuestro profesor, rellenamos un formulario para la administración, redactamos nuestro curriculum vitae o solicitamos una beca. Cada uno de estos escritos constituyen una carta de presentación y, por tanto, es deseable que estén redactados lo más correctamente posible.

La ortografía es, además, importante porque sin ella no es posible comprender bien un escrito. Por ello, es necesario insistir a nuestros alumnos en la necesidad de conocer y emplear correctamente las normas que regulan la escritura de la lengua que aprende, en nuestro caso el español.

El desconocimiento de estas normas es una de las principales razones por las que se cometen errores ortográficos, pero no es la única. En muchos casos las faltas de ortografía se deben a la falta de atención o a las prisas por entregar el texto sin pararse a hacer una última revisión. Hay errores que están causados por la falta de vocabulario (los alumnos leen cada vez menos) y, también, son muchos los errores que podrían evitarse con una simple consulta del diccionario.

## Uso de la tilde, mayúsculas y minúsculas y signos de puntuación

La gran mayoría de los errores ortográficos que cometen los alumnos están relacionados con el uso incorrecto de la tilde, el uso de mayúsculas y minúsculas o de algunos signos de puntuación. Por ello vamos a referirnos a las normas ortográficas que rigen dichos usos, centrándonos en aquellas que presentan alguna novedad o pueden resultar más útiles para nuestros alumnos de español como lengua extranjera. Para ello hemos consultado la Ortografía de uso del español actual, de Leonardo Gómez Torrego (2011) y, por supuesto, la Ortografía de la lengua española (2010) y el Diccionario Panhispánico de Dudas (2005) de la RAE.

## La acentuación

A diferencia de lo que ocurre en otras lenguas (como el eslovaco, lengua materna de nuestros alumnos, donde el acento es fijo y recae siempre en la primera sílaba de la palabra), en español no hay forma de saber cuál es la sílaba tónica de una palabra (es decir, dónde recae el llamado acento prosódico<sup>30</sup>) si no se conoce esta, por tanto, de no existir un sistema de acento gráfico, una persona que viera por primera vez una palabra no sabría cómo pronunciarla.

Además, en español el acento tiene función distintiva, es decir, permite distinguir palabras y, por tanto, significados. Un ejemplo de lo que acabamos de mencionar es la siguiente serie de palabras: *público*, *publico*, *publicó*. La primera de las palabras de la serie corresponde al sustantivo que designa el conjunto de personas que forman una colectividad (*el público*) o a la forma de masculino singular del adjetivo público/a/os/as (*transporte público*), en el segundo caso se trata de la primera persona de singular del presente de indicativo del verbo *publicar* (*yo publico*) y la última de las palabras corresponde a la tercera persona de singular del pretérito indefinido de verbo *publicar* (*él publicó*). corresponde a un sustantivo.

A continuación se desarrollan algunas de las normas de acentuación que pueden resultar más dudosas y, por tanto, plantean más dificultades a nuestros alumnos.

### a) Tilde en palabras con diptongo

Un diptongo es la secuencia de dos vocales que se pronuncian en la misma sílaba. A efectos ortográficos se consideran siempre diptongos las siguientes combinaciones de vocales:

- Vocal abierta (*a, e, o*) seguida o precedida de vocal cerrada átona (*i, u*): *mirabais*, *novia*, *puerta*, *soy*, *acuario*, *confiar*, etc.
- Dos vocales cerradas distintas (*i, u*): *triumfo*, *gratuito*<sup>31</sup>, *diurno*, *disminuir*, *viuda*, *ruido*.

### b) Tilde en palabras con hiato

Se considera hiato la combinación de las siguientes vocales, que se pronuncian en sílabas diferentes:

- Vocal abierta (*a, e, o*) seguida de vocal cerrada (*i, u*) tónica: *caféina*, *caída*. La vocal cerrada lleva siempre tilde.
- Vocal abierta (*a, e, o*) + Vocal abierta (*a, e, o*): *eólico*, *aéreo*. Se acentúan según las normas generales de acentuación.
- Vocal cerrada tónica (*i, u*) seguida de vocal abierta (*a, e, o*): *Maña*, *búho*<sup>32</sup>, *íe*, *continúen*. Se acentúa siempre la vocal cerrada, aunque no se sigan las normas generales de acentuación.
- Vocal cerrada (*i, u*) + vocal cerrada (*i, u*) (siendo las dos iguales): *chiita*. Se acentúan siguiendo las normas generales de acentuación.
- Secuencias de tres o más vocales (si la vocal tónica es una cerrada): *construía*, *corríais*. Se acentúa siempre la vocal cerrada, aunque no se sigan las normas generales de acentuación.

### c) Tilde en palabras con triptongo

<sup>30</sup> Según el DPD (2005) el acento prosódico es “el mayor relieve con que se pronuncia una determinada sílaba dentro de una palabra”.

<sup>31</sup> La secuencia de vocales *-ui-* se escribe sin tilde en las palabras llanas (*incluido*, *huída*), pero lleva tilde cuando recae en él el acento en el caso de las palabras esdrújulas (*cuidate*, *destruíselo*) o agudas terminadas en vocal o *-s* (*incluí*, *destruí*s).

<sup>32</sup> La hache intercalada no influye a la hora de aplicar las normas de acentuación.

Se consideran triptongos a efectos ortográficos los grupos de vocales formados por una vocal abierta entre dos vocales cerradas átonas: *Paraguay, anunciáis, estudiéis, miau*. La tilde va sobre la vocal abierta.

#### d) Tilde en monosílabos

Las palabras de una sílaba no llevan tilde<sup>33</sup>: *sol, pan, ven, voy...* La RAE estableció en su Ortografía de 1999<sup>34</sup> qué combinaciones vocálicas deben considerarse siempre diptongos o triptongos y cuáles siempre hiatos a la hora de aplicar las reglas de acentuación gráfica. De ahí que algunas palabras que tradicionalmente se habían escrito con tilde por resultar bisílabas se consideren a partir de entonces monosílabas a efectos de acentuación gráfica y se escriban, por tanto, sin tilde: *guion, truhan, guio, flui...*

#### e) Tilde diacrítica

Se utiliza la tilde diacrítica para distinguir palabras que se escriben de igual forma, pero pertenecen a categorías gramaticales diferentes: *te* (pronombre personal / *té* (sustantivo); *de* (preposición) / *dé* (verbo), etc.

Con la nueva Ortografía de la RAE (2010), se elimina la tilde diacrítica en los siguientes casos:

##### - La conjunción disyuntiva *o* escrita entre cifras

La conjunción *o* en ningún caso lleva tilde, tampoco en oraciones del tipo *Lo he repetido ya 3 o 4 veces*.

##### - El adverbio *solo*

La palabra *solo* puede tener dos valores: adjetivo (*No me gusta estar solo*) y adverbio (*En casa solo tenemos un cuarto de baño*). De acuerdo a la última edición de la Ortografía de la RAE (2010), el adverbio *solo* no lleva tilde.

##### - Los pronombres demostrativos

Los demostrativos *este, ese, aquel*, sus formas de femenino y de plural, pueden actuar como pronombres o como determinantes. En ninguno de los dos casos llevan tilde.

#### f) Tilde en mayúsculas

Las mayúsculas llevan tilde siguiendo las normas generales de acentuación. Solamente las siglas escritas completamente en mayúscula nunca llevan tilde, aunque recaiga en ellas el acento prosódico: OTAN; CIA.

#### g) Tilde en palabras extranjeras

Las palabras extranjeras adaptadas al español siguen las normas generales de acentuación: *béisbol* (baseball); no ocurre lo mismo con las palabras extranjeras no adaptadas, que conservan su grafía original y no están sujetas, por tanto, a las normas generales de acentuación: *piercing*.

#### h) Tilde en palabras compuestas

##### - Adverbios acabados en *-mente*

Solo llevan tilde si el adjetivo del que derivan también la lleva: *difícilmente* (*difícil*), *estrechamente* (*estrecha*).

##### - Palabras compuestas con *guion*

Llevan tilde si los términos de los que se componen también la llevan: *hispano-francés, físico-químico*.

#### i) Voces biacentuales

<sup>33</sup> Salvo en el caso de la tilde diacrítica.

<sup>34</sup> RAE (1999). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.

Existen palabras que admiten dos acentuaciones<sup>35</sup>, es decir, pueden escribirse con tilde o sin tilde. Ambas formas son correctas: *austríaco* / *austriaco*; *periodo* / *período*; *reúma* / *reuma*.

## Uso de mayúsculas y minúsculas

Según la Ortografía de la RAE (2010), el uso de las mayúsculas depende de muchos factores, entre los que cabe mencionar la intención de quien escribe, el tipo de texto o el contexto en que las mayúsculas aparecen.

Son muchas las normas que rigen el uso de mayúsculas y minúsculas, pero nos parece pertinente reseñar aquellas que plantean más problemas (y por tanto dan lugar a más errores) a nuestros alumnos, cuya lengua materna es el eslovaco.

En primer lugar es importante recordar que las mayúsculas están sujetas a las normas de acentuación y, por tanto, llevan tilde siempre que así les corresponde: *AUTORIZACIÓN*, *ÍNDICE*.

### a) Uso de mayúscula inicial exigido por la puntuación

Empieza por mayúscula la palabra que sigue a la fórmula de encabezamiento o saludo de una carta: *Estimado señor González: Le agradezco...*; *Querida tía: Me alegra saber que...*

### b) Uso de mayúscula inicial independientemente de la puntuación

- Se escriben con mayúscula inicial los sustantivos y adjetivos que componen la denominación completa de entidades, instituciones, organismos, monumentos, etc.: *Facultad de Filosofía y Letras, Biblioteca Nacional, Ministerio de Agricultura*.

- Se usa también la mayúscula en las fórmulas de tratamiento cuando se escriben en abreviatura: *Ud., Sr., D., etc.*, cuando se escriben en su forma no abreviada se usa la minúscula: *usted, señor, don*.

- La mayúscula también se usa en la escritura de nombres de edades y épocas históricas, cómputos cronológicos, acontecimientos históricos y movimientos religiosos, políticos o culturales: *la Edad de los Metales, la Primera Guerra Mundial, la Revolución de Terciopelo, el Renacimiento*<sup>36</sup>.

### ¡Atención!

A diferencia de lo que ocurre en eslovaco (lengua materna de nuestros alumnos), tanto los gentilicios como los adjetivos que denotan la pertenencia a un grupo étnico determinado se escriben con minúscula: *Marek es eslovaco, los judíos*.

También se escriben con minúscula los gentilicios que acompañan a las instituciones del Estado: *el Congreso estadounidense, el Gobierno eslovaco*.

## Uso de los signos de puntuación

La puntuación es fundamental en la correcta escritura de una lengua y es también un elemento esencial para estructurar textos y hacerlos inteligibles para el que los lee. En español existen los siguientes signos de puntuación: coma, punto y coma, punto, dos puntos, puntos suspensivos, comillas, signos de interrogación y exclamación, paréntesis, corchete y raya.

Habitualmente son estos signos los que suelen plantear más dificultades: signos de interrogación y exclamación, coma, comillas y algunos usos del punto.

### a) Los signos de interrogación y exclamación (¿?) (¡)

<sup>35</sup> No hay acuerdo absoluto sobre cuáles son estas palabras y hay que señalar que este listado ha ido cambiando a lo largo de los años.

<sup>36</sup> El adjetivo especificador que acompaña a los sustantivos *Revolución* e *Imperio* se escribe con minúscula: *la Revolución francesa, el Imperio romano*.

Se trata de signos dobles, es decir, existe un signo de apertura y otro de cierre que deben colocarse de forma obligatoria al comienzo y al final del enunciado correspondiente: *¡Levántate ya! / ¿Vienes conmigo al cine?*

Pueden ir seguidos de otro signos de puntuación (por ejemplo la coma o el punto y coma): *¿Cómo se llama?; ¿lo conozco?*

Si el signo de cierre coincide con el final del enunciado no se escribe punto.

#### b) La coma (,)

Es, sin lugar a dudas, el signo de puntuación que más dudas plantea a los alumnos porque el español permite cierta libertad en su uso<sup>37</sup>. En el caso de nuestros alumnos los errores no se producen tanto por omisión de la coma, sino por el uso excesivo de esta. Es el caso de las oraciones subordinadas, donde en su lengua materna el nexos va siempre precedido de coma, mientras que en español esto solo ocurre en los siguientes casos:

- Ante oraciones coordinadas adversativas introducidas por *pero, mas, aunque, sino (que)*:

*Hazlo si quieres, pero luego no digas que no te lo advertí.*

- Ante oraciones consecutivas introducidas por *conque, así que, de manera que, etc.:*  
*El hotel lo elegiste tú, así que ahora no te quejes.*

- Ante oraciones causales lógicas o explicativas<sup>38</sup>:  
*Ha llorado, porque tiene los ojos rojos.*

La coma también se utiliza cuando la subordinada adverbial precede a la principal: *Si bebes, no conduzcas.*

- Se escribe coma para indicar la elipsis (omisión) de un verbo, bien porque haya sido mencionado antes en la primera parte del enunciado, bien porque se sobreentienda:  
*María tiene cuatros hermanos; su amiga Eva, dos.*

- También se escribe coma en las oraciones simples, cuando los complementos circunstanciales preceden al verbo, salvo que sean muy cortos: *En aquellos fríos días de principios de diciembre, la pareja ya pensaba en el divorcio.*

#### c) Las comillas («»)

Aunque en español existen distintos tipos de comillas: las latinas o españolas («...»), las inglesas ( “...” ) y las simples (‘...’), en los textos escritos en español se recomienda utilizar las comillas latinas («»), a diferencia de lo que ocurre en eslovaco, donde se utilizan las llamadas comillas alemanas „... “: *«No voy a hacer declaraciones», afirmó al ministro.*

#### d) El punto (.)

Se utiliza en la representación numérica del número ordinal: *Este año se celebra la 8.<sup>a</sup> edición del Concurso de Cuentos Fantasía.* Sin embargo, en español el punto no se utiliza si el numeral ordinal se representa en números romanos y tampoco tras la referencia numérica de los siglos.

El punto tampoco se utiliza en las fechas: *El concierto se celebrará el 10 de marzo /10-3-2017.*

## Conclusiones

Si queremos que nuestros alumnos escriban textos cada vez mejores (más correctos), además de trabajar con ellos aspectos gramaticales o estilísticos, es necesario prestar

<sup>37</sup> Los signos de puntuación están en muchos casos sujetos a la valoración personal del que escribe.

<sup>38</sup> Las causales puras o reales (expresan la causa real del hecho enunciado en la principal), no se introducen mediante coma: *Tiene los ojos rojos porque ha llorado.*

atención también a la ortografía. Esta no solo contribuye a hacer legibles los textos, es decir, a que puedan entenderse, sino que facilita que los autores de estos textos, nuestros alumnos, puedan poner por escrito exactamente lo que quieren expresar.

Para trabajar la ortografía y minimizar los errores pueden ponerse en práctica diferentes estrategias. En los niveles iniciales pueden resultar de gran ayuda los dictados o los juegos con palabras de difícil escritura o escritura dudosa, en niveles avanzados pueden analizarse los diferentes tipos de errores ortográficos que se producen en los escritos y pedir a los alumnos que se autocorrijan o corrijan los escritos de sus compañeros. En cualquier caso, parece evidente que la enseñanza de la ortografía basada en la memorización de reglas ortográficas y excepciones a la norma no resulta efectivo, puesto que son muchas las normas a memorizar y todavía más las excepciones.

### **Bibliografía**

GÓMEZ TORREGO, Leonardo (2011). *Ortografía de uso del español actual*. Madrid: SM.

RAE (2005). *Diccionario panhispánico de dudas*. Madrid: Santillana [DRAE]

RAE (2010). *Ortografía de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN ESLOVAQUIA

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN