

ACTAS DEL XVII ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE ESLOVAQUIA

Ministerio
de Educación, Cultura
y Deporte

ACTAS DEL XVII ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE ESLOVAQUIA



EMBAJADA
DE ESPAÑA
EN ESLOVAQUIA

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN

Catálogo de publicaciones del Ministerio: www.mecd.gob.es
Catálogo general de publicaciones oficiales: www.publicacionesoficiales.boe.es

Autores:

Fernando Antolín Morales
Ladislav Franek
Beatriz Gómez-Pablos
Eduardo Lillo Moreno
Mária Medveczká

Eva Palkovičová
Petra Pappová
Mária Spišiaková
Bohdan Ulašin
Silvia Vertanová

Reseñadoras:

Pilar Barrero García
Cristina Simón Alegre



**MINISTERIO DE EDUCACIÓN,
CULTURA Y DEPORTE**

Subdirección General de Cooperación Internacional

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA
Subdirección General de
Documentación y Publicaciones

© De los textos: los autores

Catálogo de publicaciones del Ministerio
www.educacion.gob.es

Texto completo de esta obra en versión electrónica:
<http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/publicaciones-materiales/publicaciones.html>

Fecha de edición: Noviembre de 2014

NIPO: 030-14-163-6

ISBN: 978-80-971962-0-2

Maquetación: Miguel Ángel Miguel Miguel y Agregaduría de Educación en Eslovaquia

ÍNDICE

	Pág.
1. La Web 2.0 en la enseñanza de ELE.....	2
Mária Medveczká	
2. Aspectos desafortunados en la enseñanza de español.....	12
Eduardo Lillo Moreno	
3. Edmodo: la red social de la educación.....	20
Fernando Antolín Morales	
4. Nuevo Léxico en español. Creación de neologismos y neologismos estilísticos.....	30
Mária Spišiaková	
5. Mecanismos de creación léxica en el español actual.....	38
Bohdan Ulašin	
6. Los significados connotativos en la somatofraseología española.....	44
Silvia Vertanová	
7. Gabriel García Márquez: Cien Años de Soledad. Cuatro décadas en eslovaco	53
Eva Palkovičová	
8.Tradición en la actualidad (Octavio Paz).....	61
Ladislav Franek	
9. Nuevas tendencias en la poesía española contemporánea. La generación de los espejos negros	71
Petra Pappová	
10. Acercar los clásicos de literatura española a lectores extranjeros.....	79
Beatriz Gómez-Pablos	

PRESENTACIÓN

En las *Actas del XVII Encuentro de profesores de español de Eslovaquia* se recogen las intervenciones y conferencias que diversos especialistas tuvieron en torno a la metodología y didáctica del español como lengua extranjera, las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza de lenguas, las diferencias entre el eslovaco y el español, y cuestiones lingüísticas como la derivación y los neologismos. El Encuentro también se centró en aspectos literarios y culturales que tienen que ver tanto con el hispanismo en Eslovaquia como con su potencial para desarrollar 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 colaboración en la financiación del Encuentro y a la Asociación Eslovaca de Profesores de Español (AESPE) por su contribución tan activa 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 mantener, no sin dificultades, esta cita anual.

Bratislava, noviembre de 2014

LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL LENGUA EXTRANJERA

Y

LAS NUEVAS TECNOLOGÍAS

1. LA WEB 2.0 EN LA ENSEÑANZA DE ELE

Mária Medveczká

Universidad Comenius de Bratislava, Facultad de Pedagogía

El desarrollo tecnológico de las últimas décadas ha traído muchas novedades que han cambiado nuestro estilo de vida, nuestras costumbres e incluso nuestra percepción del mundo. Las nuevas tecnologías se han convertido en una parte integrante de nuestras vidas en tal medida que no es raro que la aceptación de algo o alguien en el mundo real esté condicionada por su presencia en el mundo virtual.¹

Esta situación abre nuevos horizontes también en el campo de la enseñanza de ELE. Si queremos abandonar el concepto del aprendizaje del español como una asignatura y convertirlo en una herramienta real utilizada para la comunicación en la vida cotidiana o para la diversión, estamos invitados a aprovechar las posibilidades de la web 2.0.²

La web 2.0.

Pero ¿qué es la web 2.0³? En un principio, para los que no eran especialistas en informática, la web era, sobre todo, una gran biblioteca de muy diversos materiales. Los profesores de lenguas extranjeras aprovechábamos los materiales auténticos a los que podíamos acceder a través de la web y luego llevarlos a nuestras clases. Sin embargo, en general, se trataba de un uso pasivo de la web, ya que crear materiales y publicarlos en la red era algo complicado que sabían hacer solamente personas con conocimientos de programación y diseño web, de los que la mayoría de nosotros no disponemos. Ésta era la primera generación de la web, la llamada web 1.0, que duró hasta el año 2004.⁴

Después la web se abrió a la participación activa del gran público, lo que la transformó considerablemente. Desde entonces empezaron a llamarla web 2.0. Las tecnologías han sido transformadas de tal manera que ya no hace falta un conocimiento específico de programación para poder crear e introducir contenido. Es suficiente pensar en los diarios que se publican en línea y que admiten que los lectores hagan comentarios debajo de los artículos publicados. E incluso, algunos de los diarios ofrecen espacio para los blogs de los lectores directamente en

¹ Un ejemplo concreto de esta actitud lo pude observar en una discusión sobre la fiabilidad de un libro. Uno de los argumentos contra la credibilidad del autor del libro era la inexistencia de una entrada sobre él en Wikipedia. Según esta opinión –algo extrema– lo que no está en Wikipedia, no puede ser valioso o importante.

Otro ejemplo es del campo de las relaciones interpersonales. Varias personas han podido comprobar que han dejado de existir para otros –que previamente habían declarado su interés de estar en contacto con ellos– por la simple razón de no tener cuenta en Facebook.

² Somos conscientes de las condiciones reales en las que trabajan los profesores en muchas de las escuelas eslovacas: la falta de acceso a las tecnologías y de tiempo para que el profesor prepare actividades basadas en el uso de la web 2.0, las grandes diferencias económicas, y por lo tanto tecnológicas, entre los alumnos de la misma clase, etc. Pero aún así consideramos importante tratar este tema en el Encuentro de profesores de español porque creemos que para algunos de los compañeros puede resultar motivador e inspirador, aunque luego en la realidad el efecto sea más bien reducido.

³ Hay varios sinónimos para denominar el mismo concepto. Además de la web 2.0 se habla también de la web colaborativa o la web social.

⁴ HERRERA F. y CONEJO E. 2009. *Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera*. In: MarcoELE. Revista de didáctica español como lengua extranjera. 2009, núm. 9, p. 2

su portada con lo que los lectores se convierten en creadores del contenido del diario⁵. También se crean grandes almacenes virtuales de materiales producidos y compartidos por los usuarios. Entre los más conocidos están YouTube y Vimeo para videos, Flickr y Picasa para fotos, Google Drive y Office Online (OneDrive) para documentos, Prezi y Slideshare para presentaciones⁶. La marca emblemática de la web 2.0 es, quizás, Wikipedia, la enciclopedia virtual creada y editada por cualquier usuario de Internet que esté interesado en participar en la redacción de las entradas.

Como lo resumen Herrera y Conejo⁷ “lo que define a la web 2.0 (...) es la posibilidad de participar (...) no solo como receptor de contenido, sino como creador de este.” Nos convertimos en autores y podemos compartir lo creado con todos los usuarios de Internet. “Crear, compartir y participar son los principios básicos de esta segunda generación de la web.”⁸

La web 2.0 en ELE

Gracias a las características de la web 2.0, ésta se ha convertido en un entorno que puede ser interesante también para nosotros, profesores de ELE. En primer lugar, porque nuestros alumnos, o por lo menos una parte de ellos, utilizan continuamente este entorno digital multilingüe y una parte de su vida la pasan en este mundo virtual. Por lo tanto, el primer paso puede ser animarles a hacer en español, lo que hacen cotidianamente en eslovaco. Por ejemplo, que cambien la lengua de su cuenta de Facebook o de Google del eslovaco al español. Como ya están familiarizados con el entorno, aunque no entiendan toda la terminología utilizada, esto no será un obstáculo insuperable para ellos.

En segundo lugar, tenemos que tener presente que entre los usuarios de la web social hay muchos nativos (españoles y latinoamericanos) que están abiertos a la comunicación con gente desconocida. Así la web se puede convertir en un buen entorno para establecer contactos y comunicarse con nativos. O también con otros estudiantes de español.

Por último, nosotros mismos, los profesores, podemos animar a los alumnos a hacer actividades diseñadas para el aprendizaje del español. Estas actividades normalmente están enfocadas a la realización de tareas. Lo típico de estas tareas –que se suelen llamar también Actividades 2.0 o Tareas 2.0 refiriéndose al uso activo de la web 2.0– es que los alumnos aprenden:

1. haciendo
2. interactuando
3. buscando
4. compartiendo.⁹

⁵ Como ejemplo podemos mencionar el diario eslovaco SME (www.sme.sk), la versión digital del diario chileno El Mercurio (www.elmercurio.cl) o el sitio de noticias online chileno emol (www.emol.com).

⁶ Para más información sobre las herramientas mencionadas consúltense sus páginas web oficiales: www.youtube.com, www.vimeo.com, www.flickr.com, www.picasa.google.com, www.google.com, www.office.com, prezi.com, www.slideshare.net.

⁷ HERRERA F. y CONEJO E. op.cit. p. 2.

⁸ Ibídem p. 2

⁹ JOHNSON S. 2001 Según ARGOTE VEA-MURGÍA J. I. 2008. *Web 2.0 educativa*. In: V Asamblea General del Foro de Experiencias Pedagógicas. Fundación Encuentro.

El objetivo de la tarea es la producción de un nuevo contenido que, en general, tiene forma de texto. La mayoría de las veces es escrito, pero puede ser también oral. Para poder cumplir el objetivo, los alumnos necesitan buscar información. Lo hacen en la red, leyendo textos, viendo vídeos, o a veces escuchando audios. La actividad puede ser construida de tal manera que requiera la interacción de los alumnos entre sí. Sin embargo, aún si no lo es, se les ofrece la posibilidad de resolver sus dudas a través de chats o foros dedicados a este fin¹⁰. Al final, el resultado de la tarea, el texto u otro material elaborado por los alumnos se publica, se comparte con los demás y, si se considera oportuno, con todos los cibernautas del mundo. Los receptores luego podrán comentarlo o entrar en comunicación directa con los autores. Muchas veces, también la evaluación se hace entre todos. Por supuesto, este tipo de actividades influye en el rol del profesor, que se convierte en moderador del trabajo en grupo. También cambia el rol de los alumnos que empiezan a trabajar de forma más autónoma.

Algunas herramientas de la web 2.0

Las herramientas que están a nuestra disposición son muchas y muy variadas, pero también en incesante desarrollo dinámico, en el que algunas desaparecen y otras nuevas se crean.¹¹ Por ello, una de las actitudes que el profesor debe asumir si decide trabajar con este tipo de actividades es el autoaprendizaje, la experimentación continua y la apertura a los cambios. Dado el carácter y objetivo del presente artículo, a continuación vamos a presentar algunas de las herramientas que pueden animar a los lectores a experimentar con este tipo de tareas.

Wikis

El wiki es la primera herramienta a la que nos vamos a dedicar. Su importancia reside en que en esta herramienta se encuentran los fundamentos básicos de la web 2.0. Se trata de una página web que permite introducir, modificar o eliminar el contenido en colaboración con otros.¹² Estas páginas pueden ser editadas por cualquier usuario de Internet desde cualquier lugar y en cualquier momento, siempre que esté conectado a la red. El wiki más conocido es la ya mencionada Wikipedia¹³. Como indica Gallardo Ballester¹⁴, se trata de un instrumento muy adecuado para el aprendizaje y el trabajo colaborativo por lo que es usado sobre todo en el mundo empresarial y en el mundo educativo, aunque se puede utilizar para cualquier fin.

Existe un gran variedad de aplicaciones diferentes de wikis, entre ellos podemos mencionar, por ejemplo, Wikispaces, PBworks o el primer wiki WikiWikiWeb¹⁵.

Para ver cuáles son las posibilidades y ventajas o desventajas del trabajo con wikis, vamos a ver ahora un caso concreto: un wiki dedicado a ELE creado en Wikispaces por Leticia Medina Andrés, profesora del Instituto Cervantes de Dublín, para sus alumnos¹⁶. La tarea que deben

¹⁰ Uno de los foros más conocidos es el Foro del español de Centro Virtual Cervantes (cvc.cervantes.es/foros/default.asp)

¹¹ La dinámica del mundo virtual está bien reflejada en el caso de Wetpaint, que en 2005 empezó como un servidor que facilitaba la creación y almacenamiento de wikis personales; en 2010 amplió sus servicios a contenidos profesionales hasta que en 2013 suspendió los wikis.

¹² En wikipedia.org/wiki/wiki

¹³ El hecho de tratarse de una wiki se refiere también su nombre: wiki + pedia.

¹⁴ GALLARDO BALLESTERO J. I. 2011. *Uso de wikis para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares*. In: *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*. No 27. p. 42

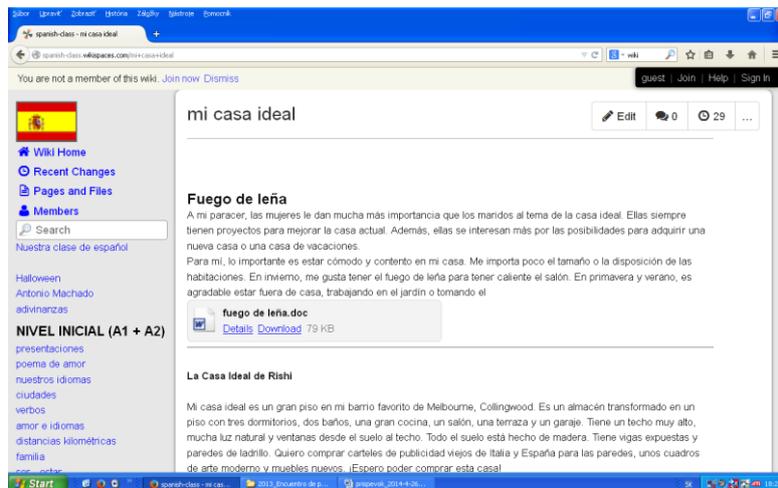
¹⁵ www.wikispaces.com, www.pbworks.com, <http://c2.com/cgi/wiki?WikiWikiWeb>.

¹⁶ <http://spanish-class.wikispaces.com/mi+casa+ideal>

realizar los estudiantes es muy simple, consiste en describir la casa ideal. Es una actividad corriente que de alguna forma aparece en casi todos los métodos de ELE. En este caso, en lugar de escribir las redacciones en los cuadernos, se hace en el wiki, donde cada uno puede ver también las redacciones de los demás.

Los textos que aparecen en la pantalla principal (ver Figura 1) han sido ya corregidos por la profesora, pero se puede acceder también a los originales y a todas las revisiones hechas en este entorno (a través del icono “view revisions”). La modificación del texto está señalada con colores, lo que facilita la evaluación y, no en menor medida, ayuda al alumno –y a todos los que estén interesados– a ver la corrección de los errores y aprender de ellos.

Figura 1: Wiki de Leticia Medina Andrés creada en Wikispaces



Cada página tiene su propio foro en el que se pueden debatir cuestiones o hacer comentarios. Este wiki está abierto a todos, lo que significa que cualquier persona que entre en el entorno puede publicar en él su propio texto o editar los textos de los demás. Sin embargo, en otras aplicaciones se puede requerir una registración previa para poder añadir o modificar contenidos.

Figura 2: Editar en Wikispaces



Aunque en este caso los contenidos están en forma de textos, se pueden introducir igualmente fotos, vídeos, audios, enlaces, etc. En la Figura 2 vemos que se trata de un entorno de uso muy

fácil, intuitivo, con funciones que nos recuerdan al editor de textos Word de Microsoft y se puede trabajar en él sin conocimiento previo del entorno.

La actividad que acabamos de describir es individual y no requiere ninguna cooperación entre alumnos, con lo que aprovecha solo parcialmente las posibilidades de la web 2.0. Un ejemplo de tarea enfocada en el trabajo colaborativo es la elaboración de un calendario de las principales fiestas de los países hispanohablantes. Cada alumno tiene que contribuir con un número dado de fiestas, indicando la fecha y el país en el que se celebra y describiendo sus rasgos principales. Se pueden añadir fotos, vídeos u otro tipo de material que parezca oportuno. En este caso, como se trata de trabajo en grupo, todos los estudiantes son responsables del resultado por lo que cada uno de ellos tiene interés en mejorar el texto común. Es decir, no le es suficiente escribir su parte de texto, sino que tiene que releer y revisar también los textos de los demás, corregir los errores o por lo menos, discutir con los compañeros sobre los supuestos errores y sobre su corrección. Trabajando de esta tarea, los alumnos aprenden nuevo vocabulario, desarrollan la comprensión y la expresión escrita, y en algunos casos también la comprensión oral.

Aunque el uso de wikis tiene varias ventajas, puede conllevar igualmente problemas. Como indica Gallardo Ballesteros¹⁷, algunos de los alumnos, por falta de experiencia con la escritura colaborativa, se pueden resistir a que sus compañeros modifiquen lo que ellos han escrito. Por otra parte, el profesor tendrá que dedicar más tiempo a la corrección, ya que los contenidos de un wiki pueden ser modificados continuamente por el alumnado, lo que requiere del profesor una vigilancia constante para que no queden publicados errores que los alumnos, por no reconocerlos, asimilan¹⁸. También hace falta tener en cuenta las cuestiones éticas relacionadas con el hecho de que los trabajos que elaboran los alumnos son normalmente públicos. Por ello, hay que tener en cuenta qué tipo de temas es bueno trabajar para que los alumnos no se sientan incómodos y que el derecho a la intimidad sea respetado. Así, por ejemplo, no es adecuado tratar temas como la presentación del propio alumno o la descripción de su familia.¹⁹ Hay que tener en cuenta que la actitud incorrecta del profesor puede tener hasta consecuencias legales.²⁰

Aunque la mayoría de los entornos wiki utilizados en la enseñanza están conectados con la web, no todos obligan a la publicación en Internet, sino que permiten el uso de un entorno cerrado, p.ej. del propio ordenador o del servidor interno de la escuela. Un ejemplo es el Tiki

¹⁷ Gallardo Ballesteros, op.cit. p. 52

¹⁸ *Evaluación de un wiki como recurso educativo*. Práctica de escritura colaborativa del seminario "Enseñar a escribir: didáctica de la expresión escrita" WS08/09 Georg-August Universität Göttingen.

¹⁹ Una de las primeras tareas basadas en el uso de la web que encontré en Internet se llamaba "Me presento". El alumno, utilizando una herramienta de la web colaborativa, debía publicar su foto, sus datos personales, describir su carácter, su familia más cercana y las cosas que le gustaban hacer. Éste es un caso ejemplar de una actividad inaceptable dado que obliga al alumno a hacer públicas informaciones personales. El propio autor de la actividad era consciente de que habría alumnos que no querrían publicar estos datos. Por eso les advirtió que podían mentir (incluso lo puso con estas mismas palabras). Es decir, sugirió remplazar una actitud inaceptable por otra inaceptable.

Según la experiencia de uno de los profesores compartida en el debate del Encuentro de profesores de español en Bratislava, una de las soluciones al problema de la defensa de la intimidad puede ser la modificación del tema – en lugar de presentarse a sí mismo, se debería presentar p.ej. a un personaje inventado.

²⁰ Aquí me refiero a una de las sentencias del Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Éste rechazó la pretensión de un demandante que acusó al demandado de que éste había violado su derecho a la intimidad, ya que el demandado demostró que el demandante había publicado en la web informaciones personales con lo que él mismo había renunciado a la protección de su privacidad. Es otro motivo por el cual el profesorado tiene que tomar una posición adecuada.

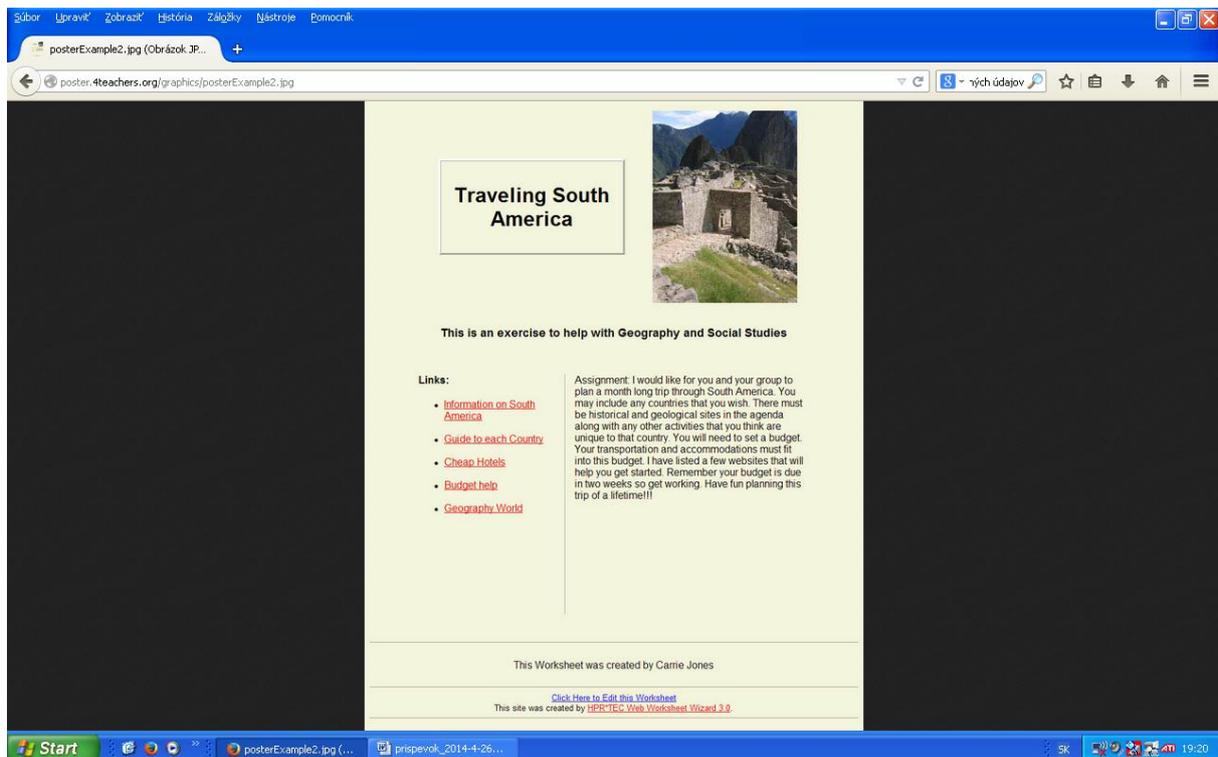
Wiki²¹ que lo facilita; sin embargo, por otra parte, no es tan amigable como, por ejemplo, el Wikispaces que no tiene esta función.

Blogs y Glogs

Junto con el uso del wiki en el aprendizaje de ELE, se suele mencionar también el uso del blog. Igualmente es una página web enfocada a la escritura y la publicación de textos en Internet, pero con menor grado de colaboración. Cada texto es redactado por una sola persona. Los demás pueden comentar el texto, pero no lo pueden modificar.

De la palabra blog, se ha derivado otra, que es glog. Es el resultado de la composición de dos palabras: gráfico + blog. El glog es mucho menos conocido que el blog y difiere también en su finalidad. Se trata de un póster digital multimedia en el que se pueden integrar contenidos de todo tipo: textos, enlaces, animaciones, fotos, audios, vídeos, etc. Haciendo un glog, los alumnos pueden ser creativos y hacer cosas divertidas mientras trabajan con el español, lo cual aumenta la motivación, sobre todo de los alumnos jóvenes.

Figura 3: Glog creado en Web Poster Wizard²²



Los pósters digitales pueden ser el producto final de algún proyecto o simplemente pueden ser una forma más atractiva de escribir redacciones.

Para su creación hay varias herramientas. Una, más simple en cuanto al resultado, es el Web Poster Wizard (ver Figura 3). Otro entorno es Glogster²³. El resultado que da es más complejo, aunque la herramienta sigue siendo fácil de manejar y es muy intuitiva. Tiene dos

²¹ <http://info.tiki.org/>

²² <http://poster.4teachers.org/>

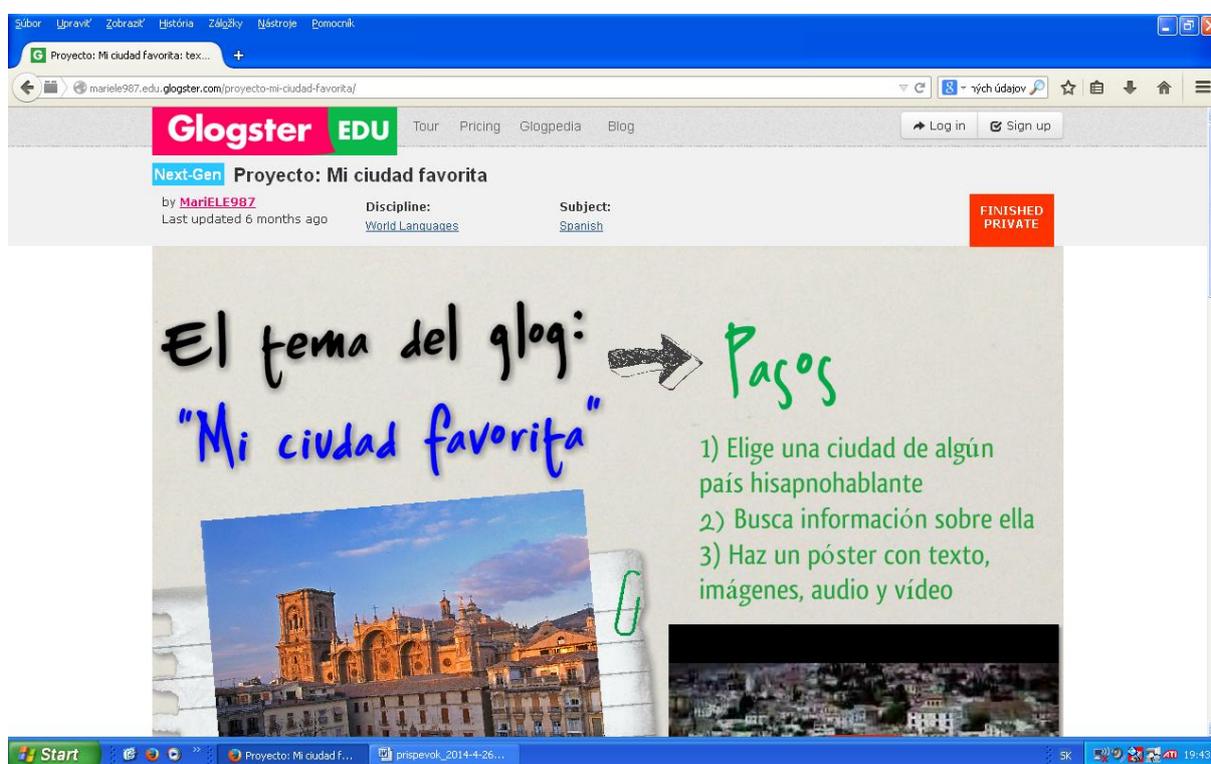
²³ <http://edu.glogster.com>

versiones: una general y otra adaptada a las necesidades educativas. La versión para el uso en la educación se llama Glogster EDU y permite al profesor –además de hacer sus propios pósters– gestionar las cuentas de sus alumnos. Tanto el Glogster como el Glogster EDU son gratuitos, sólo hay que registrarse. Además, el Glogster EDU ofrece también versiones más complejas que hay que pagar.²⁴

Los pósters se crean directamente en el espacio de Glogster que permite añadir diferentes diseños gráficos, grabar audios y vídeos directamente a través del entorno o insertarlos del YouTube, de otro sitio de Internet o del ordenador.

El glog, el resultado de la actividad creativa del usuario, se publica en Internet. No se puede descargar al ordenador, pero se puede imprimir aunque así pierde la interactividad que es lo esencial del glog. Cada glog creado a través de Glogster es público. Si a alguien no le gusta que todo el mundo pueda verlo, puede señalar que el buscador de Glogster lo ignore. Pero aún así, si alguien tiene el enlace adecuado, puede acceder a él.

Figura 4: Glog creado en Glogster²⁵



Glogster anima a los autores a colocar en sus glogs etiquetas que sirven para una búsqueda más fácil. Se puede señalar la asignatura, materia, el grado con los que se relaciona el póster o se pueden añadir etiquetas personalizadas.

Utilizando la función Reglog, el usuario registrado en Glogster puede guardar el glog en su propia cuenta y luego modificarlo según su gusto. Así que el contenido publicado en Glogster,

²⁴ Hay que advertir que la política económica de los propietarios de las herramientas frecuentemente cambia con el paso del tiempo. Lo que hoy día es gratuito, mañana ya no lo tiene que ser.

²⁵ <http://mariele987.edu.glogster.com/proyecto-mi-ciudad-favorita/>

es totalmente público y el autor pierde cualquier derecho sobre él. Este hecho puede resultar difícil para algunos alumnos.

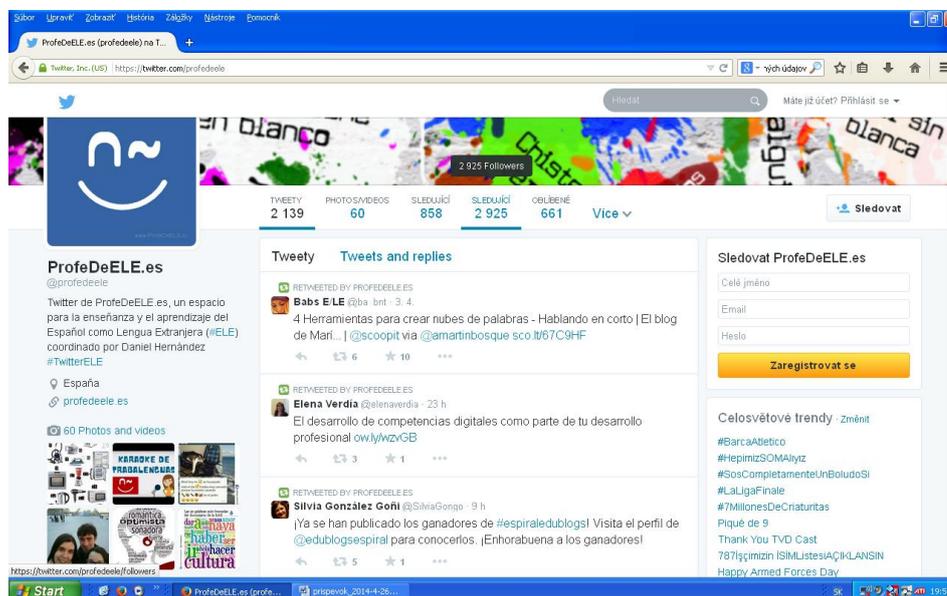
Cada póster puede ser comentado por los usuarios registrados. También pueden valorarlo con estrellas o recomendarlo a otras personas utilizando diferentes medios: página web privada, correo electrónico, redes sociales.

Twitter

La última herramienta a la que nos vamos a dedicar es un tipo de red social, es decir, de un entorno web gratuito que ofrece al usuario un espacio en el que puede publicar contenidos multimedia y en el que puede comunicarse utilizando diversos medios. Hay diferentes tipos de redes sociales. Por un lado están las generales, como Facebook o LinkedIn, en las que el usuario puede construir su propia red de “amigos” (personas con las que comparte contenidos y se comunica) y puede invitar a su red a cualquier otro usuario que encuentre a través del buscador, sus amigos o diferentes grupos de interés. Luego hay redes sociales más cerradas, como EdModo, en las que el creador de la red personal puede delimitar más el acceso a ella.²⁶

Una mezcla entre red social y blog es Twitter (ver Figura 5). Permite enviar mensajes de texto breves, cuya longitud no supera los 140 caracteres. Estos se llaman “tweets” (o tuits) y se muestran en la página principal del usuario. Los usuarios pueden suscribirse a los tuits de otros usuarios, lo que se conoce bajo la denominación “seguir”. A los usuarios abonados se les llama “seguidores”. Los mensajes son públicos, con lo que se parecen a los blogs. Los usuarios pueden tuitear desde la web del servicio o también utilizando teléfonos inteligentes.²⁷

Figura 5: Twitter de ProfeDeELE.es²⁸



Entre las ventajas del Twitter hay que destacar que permite relaciones flexibles entre sus miembros. Las relaciones no tienen que ser simétricas. Podemos seguir los tuits de alguien sin

²⁶ VARO DOMÍNGUEZ, D. y CUADROS MUÑOZ, R. 2013. *Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua*. In: redELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera. 2013. No 25.

²⁷ <http://es.wikipedia.org/wiki/Twitter>

²⁸ <https://twitter.com/profedelee>

que él tenga que seguir los nuestros. Tampoco hace falta ser “amigos” para entablar conversación.

Desde el punto de vista de ELE es bueno que la conversación no se produzca en tiempo real. Así los alumnos que se están comunicando con alguien, no tienen que reaccionar enseguida – como por ejemplo en los chats–, sino que pueden reflexionar sobre la respuesta, al igual que en el correo electrónico o en los comentarios de un blog o wiki.²⁹

Como se trata de conversaciones públicas, una de las actividades que podemos sugerir a nuestros alumnos es que elijan a una persona famosa que publica en español y que les parezca interesante y sigan sus tuits. Para esto, no hace falta registrarse, así que lo pueden hacer también aquellos alumnos que, por alguna razón, no quieren registrarse en una red social.³⁰

Aunque Twitter admite solo textos breves, se pueden introducir también contenidos multimedia (fotos, vídeos, enlaces a otras páginas, etc.). También debemos fijarnos en las etiquetas con las que se pueden señalar los mensajes, para facilitar la búsqueda de contenidos. Muchas veces, las etiquetas son banales y se relacionan con temas del momento o con personajes famosos o algún evento concreto. Como advierten Varo Domínguez y Cuadros Muñoz³¹, los profesores de ELE también crearon sus propias etiquetas como es p.ej. #Twitterele, con la que, en un primer momento, se señalaban aquellos mensajes relacionados con el uso de Twitter en ELE, y que con el tiempo se ha modificado su uso para cualquier contenido que se refiere a ELE. A través de Twitter se ha creado una comunidad virtual de profesores de ELE. Éstos primero compartían sus ideas en este entorno y luego crearon un documento colaborativo para publicar tareas que habían diseñado y en las que se incluía el uso de Twitter en ELE.³² Se requiere que los alumnos creen su cuenta en Twitter y que publiquen en él activamente. Como ejemplo de tarea, podemos mencionar el dar recomendaciones de cualquier tipo. Se pueden recomendar lugares, comida, bares, música, deporte, cine, etc. Los alumnos tienen que introducir un tuit con la recomendación y adjuntar enlaces que la apoyan. El tuit lo etiquetan con la etiqueta #recomendaciones y así cualquier persona puede buscarla fácilmente. Esta actividad se ha convertido en una actividad global, ya que no la hacen solamente los alumnos del profesor que la propuso, sino que pueden participar también otras personas. Quizás alumnos de otros profesores o puede que ni siquiera sean alumnos. Según el autor de la tarea, después de terminarla, los estudiantes deben resumir en el blog de la clase las mejores recomendaciones que se han hecho. Esta tarea es muy sencilla y fomenta la práctica de la expresión escrita. Puede servir de inspiración, ya que el mismo esquema se puede aplicar también a otros temas.

Conclusión

Casi todos los autores que se dedican al tema del uso de la web 2.0 en la enseñanza/aprendizaje de ELE coinciden en que una de las principales ventajas es el uso práctico de la lengua, la comunicación auténtica y el trabajo con materiales auténticos. Son herramientas que nos permiten establecer contactos y comunicarnos con nueva gente, entre la

²⁹ VARO DOMÍNGUEZ, D.y CUADROS MUÑOZ, R. op.cit. p. 5

³⁰ Actualmente, el español más seguido con más de 11 millones de seguidores es Alejandro Sanz (<http://twitter-espana.com/ranking/top-50/>) aunque le precede la versión inglesa del twitter oficial del club FC Barcelona.

Aquí quiero advertir que muchos de los españoles o hispanohablantes famosos a nivel mundial, publican sus tuits en español y en inglés indistintamente (p.ej. Rafa Nadal). Otros tienen varias variantes lingüísticas de su página, como p.ej. el papa Francisco.

³¹ VARO DOMÍNGUEZ, D. y CUADROS MUÑOZ, R. op.cit. p. 12-15.

³² <http://tinyurl.com/twitterele>

que puede haber también nativos. Normalmente las tareas 2.0 estimulan la creatividad y aumentan la motivación. El uso de las aplicaciones de la web es fácil e intuitivo y normalmente gratuito.

Sin embargo, aparecen también dificultades de diferente índole. Al primer grupo pertenecen los problemas técnicos: la falta de acceso de los estudiantes a un ordenador adecuado con conexión a Internet o la falta de experiencia de algunos alumnos y profesores con el trabajo en el entorno virtual. A esto se puede añadir el rechazo de los alumnos por este tipo de actividades, ya que les pueden parecer “una pérdida de tiempo”, y la necesidad de desarrollar de manera continuada herramientas que requieren del profesor un grado importante de flexibilidad y tiempo para aprender a trabajar con estas innovaciones. El segundo grupo está relacionado con problemas éticos: el respeto al derecho de autor, que se viola frecuentemente, el contenido-basura con el que entran en contacto los estudiantes, el respeto a la privacidad, etc.³³

También cambia el rol del profesor en comparación con la enseñanza en el aula tradicional. Además, la preparación y frecuentemente la gestión de las actividades 2.0 requieren mucho tiempo y entusiasmo por parte del profesor, lo que en nuestra región puede ser un serio problema.

Bibliografía:

ARGOTE VEA-MURGÍA J. I. 2008. *Web 2.0 educativa*. In: V Asamblea General del Foro de Experiencias Pedagógicas. Fundación Encuentro. 2008. Disponible en: <http://www.fund-encuentro.org/foro/asambleas/general/VAsambleaexperiencias/Web2-0%20Ignacio%20Argot e.pdf>

Evaluación de un wiki como recurso educativo. Práctica de escritura colaborativa del seminario "Enseñar a escribir: didáctica de la expresión escrita" WS08/09 Georg- August Universität Göttingen. (citado 14/11/2013) Disponible en: <http://wikifachdidaktikws07.pbworks.com/w/page/9429001/Evaluaci%C3%B3n%20del%20wiki%20como%20recurso%20educativo>

GALLARDO BALLESTERO J. I. 2011. *Uso de wikis para la enseñanza del español como segunda lengua a inmigrantes en contextos escolares*. In: *Dosieres Segundas Lenguas e Inmigración*. 2013. No 27. ISSN: 1988-9038 Disponible en: <http://www.segundaslenguaseinmigracion.org> (6)

HERRERA F. y CONEJO E. 2009. *Tareas 2.0: la dimensión digital en el aula de español lengua extranjera*. In: MarcoELE. *Revista de didáctica español como lengua extranjera*. 2009, No 9. ISSN 1885-2211. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/9/herrera_conejo.tareas2.0.pdf (1)

JOHNSON, S. 2001. *Emergence: the connected lives of ants, brains, cities and software*. Scribner. 2001. ISBN 0684868768.

VARO DOMÍNGUEZ, D. y CUADROS MUÑOZ, R. 2013. *Twitter y la enseñanza del español como segunda lengua*. In: redELE. *Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*. 2013. No 25. ISSN 1571-4667. Disponible en:

³³ Es importante enseñar a los alumnos –sobre todo a los jóvenes– que no deben confiar en toda la información que encuentran en la red. Hay que buscar en páginas con un nivel aceptable de credibilidad y toda la información encontrada hay que contrastarla y verificarla. Igualmente, hay que poner énfasis en la redacción de textos, dado que la accesibilidad de gran cantidad de ellos tienta a los estudiantes a copiarlos. Lo menciono porque nuestra experiencia confirma que pocos estudiantes universitarios prestan suficiente atención a estas cosas.

http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2013/2013_redELE_25_02_CUADROS-VARO.pdf?documentId=0901e72b8159e13f (10)

<http://es.wikipedia.org>

#Twitterele y *tareas colaborativas* (citado 14/11/2013) Disponible en:
<http://tinyurl.com/twitterele>

2. ASPECTOS DESAFORTUNADOS EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL

Eduardo Lillo Moreno

Gymnázium Mikuláša Kováča de Banská Bystrica

Introducción

En este breve análisis sobre un tema tan complejo como el de la enseñanza del español tan solo se pretende comentar ciertos aspectos en los que creemos que los manuales de enseñanza que estamos utilizando, y a veces nosotros mismos como profesores, planteamos más dificultades que soluciones, más dudas a largo plazo que buenos asentamientos de los conocimientos lingüísticos, y esto tras una reflexión en profundidad y habiendo escuchado las opiniones de los alumnos y contrastado sus resultados. Se trata de aspectos que entorpecen, más de lo que ayudan, en el proceso de aprendizaje y cuya forma de enseñar se viene desarrollando desde los primeros métodos de enseñanza para extranjeros, por lo que podemos considerarlos, desde nuestro punto de vista, errores tradicionales en la enseñanza del español.

No aportamos soluciones definitivas a estos temas problemáticos, ya que la intención de este estudio simplemente consiste en llamar la atención sobre estos aspectos, así como sobre el proceso constante que, como profesores, debemos hacer de reflexionar de manera continuada sobre lo que enseñamos, y fijarnos en los resultados y comentarios de nuestros estudiantes para ir mejorando la eficacia docente. Estos aspectos no es la primera vez que son analizados desde este punto de vista, ya que gran parte de esta visión de la enseñanza proviene de la forma en la que se trabaja en la Universidad Complutense de Madrid y, especialmente, de las enseñanzas del profesor Rafael Aliaga, también participante en alguna ocasión en estos encuentros, y que sobre todo hace hincapié, más que en las soluciones, en las reflexiones constantes, pues son éstas las que nos llevan a afrontar problemas y a solucionarlos, y nos hacen más exigentes en nuestra labor docente.

Otro de los motivos es que, partiendo de nuestra visión sobre estos temas, es llamativo observar que hay una gran variedad de formas “desafortunadas” de enseñar entre nuestros compañeros, muchos de los cuales mantienen esas formas tradicionales porque están en algún manual y es la forma en la que se ha enseñado y se sigue enseñando. Por eso nos parece tan oportuno presentar este tema en el marco de estos encuentros entre compañeros docentes de la lengua española.

Los aspectos que se van a presentar son la enseñanza de los verbos *ser*, *estar* y *haber*, una pequeña observación sobre los modos verbales de indicativo y subjuntivo y, por último, una referencia a los problemas que plantea el llamado *Imperativo negativo*, invención que aparece en muchos de los manuales que se utilizan en el aula de español.

Lo que ha motivado esta presentación es la observación de que estas formas de enseñanza se defienden porque parecen una forma sencilla de presentar los temas gramaticales en los niveles más elementales, ya que los alumnos todavía no entienden bien la lengua. Sin embargo, al pasar de nivel, las reglas aprendidas, que parecían sencillas, no sirven tan bien, lo que exige que se expliquen y aprendan nuevas reglas. Por otro lado, también se observa que estas reglas presentan un alto número de excepciones. La sencillez de las reglas primeras, que hay que reformular en los niveles superiores, y la abundancia de excepciones provocan,

además de un mayor esfuerzo a la hora de aprender – no mayor sencillez –, que los estudiantes se muestren muy escépticos a la hora de valorar la forma de enseñanza de la lengua española: les da la impresión de que nuestras reglas son caóticas, que tienen una validez temporal, que son conocimientos relativos y dudan de la fiabilidad de la enseñanza y de lo que aprenden.

Ser – Estar – Haber

El primer punto en nuestra reflexión es la enseñanza del grupo de verbos “ser-estar-haber”, que es especialmente problemático en alumnos en cuyas lenguas, como en el caso de la lengua eslovaca, se traducirían con un solo verbo. Al comparar los tres verbos, el aspecto desafortunado que destaca, aunque no en todos los manuales, es la presentación de la explicación gramatical bajo el título “Ser-estar-hay”. Suponemos que esta presentación se debe a la idea de facilitar la asimilación de la irregularidad de la tercera persona del verbo haber, pero pensamos que al presentar este título tan poco análogo se causa mayor perjuicio que beneficio. Los alumnos que han aprendido de esta manera no hacen una relación clara del verbo *haber* con su forma de tercera persona del presente *hay*, por lo que, en vez de asimilar una irregularidad, han creado otra inexistente, que es la idea de un infinitivo en español terminado en –y. Al no tener la noción de que *hay* es la forma impersonal de *haber* y que no tiene plural, los alumnos pueden interpretar – y lo hacen – las formas de los otros tiempos como personales y crear por analogía al complemento plural, que interpretan como sujeto, casos incorrectos como “habrán casos incorrectos”, aunque nos podemos consolar constatando que es una incorrección lingüística que también cometen muchos hispanohablantes. Lo cual no nos parece un buen consuelo.

En este punto sí propondríamos presentar un título equilibrado analógicamente, que facilite el aprendizaje gramatical, ya sea “ser-estar-haber” o “es/son, está/están, hay”, aunque nos inclinamos por el primero, que nos evitaría los problemas comentados.

El análisis de los diferentes manuales nos deja diversidad de planteamientos. Por un lado, vemos la propuesta de una nomenclatura análoga en el manual *Nuevo ELE* de la editorial SM (ser-estar-haber), así como en los de Difusión *Gramática básica del español*, que además pone las formas de todos los tiempos de haber con valor impersonal, y *Nos vemos*, en el que aparece *hay* frente a *están*. Sin embargo, encontramos otros manuales como en el de Edelsa *Uso de la gramática* en los que aparece “ser-estar-hay”, pero solo en el nivel inicial, ya que en los otros niveles hay un cambio de regla o cambio de nomenclatura. También en el manual *Gente joven* aparece en el título la denominación “hay”, lo que llama la atención al ser de la editorial Difusión, que en otros manuales utiliza una presentación analógica.

Ser – Estar

Si mencionamos el grupo de verbos ser y estar, no se puede dejar de hablar de la mayor problemática que, en exclusiva, plantean estos verbos. En la mayoría de tertulias que hemos tenido con compañeros es raro escuchar a alguien que le parezca perfecta y adecuada la explicación que se hace de “ser” para definir algo permanente y de “estar” para lo transitorio. A pesar de tantos comentarios en contra y de pensar que esa explicación había sido superada ya hace mucho tiempo, nos encontramos con que se sigue utilizando esa diferencia entre transitorio/permanente en la enseñanza. Sin embargo, es una explicación que plantea más de un cincuenta por ciento de excepciones respecto a los casos normativos. Culpamos el origen

del mal a la traducción que se ha hecho de estos conceptos provenientes de la filosofía de Aristóteles.

Otra traducción propuesta sería “accidente” en lugar de “transitorio” y “esencia” en lugar de “permanente”. Este cambio podría explicar mejor la diferencia entre estos verbos, ya que usamos estar tras un “accidente”, entendido como algún cambio que da un resultado en lo que caracteriza, mientras que la esencia explicaría esas características inherentes a lo definido. Esa diferencia semántica generaría cierta mejoría en la explicación de *ser* vinculado a la noción esencia, y *estar* a la de accidente. Toda regla confeccionada incorrectamente tiene excepciones, pero, si nos encontramos con más excepciones que casos normativos, hay que reflexionar sobre cómo cambiar esa regla. Ejemplos de estas excepciones a la enseñanza de transitorio/permanente los podemos encontrar cuando usamos sustantivos de profesiones temporales (con sustantivos se usa el verbo “ser”) como *ser presidente*; asimismo, otros calificativos que desafían esta norma son *soltero, joven, viejo, loco, sordo, vivo, muerto o calvo*. Aunque notamos la deficiencia de esta regla basada en las nociones de permanente/transitorio, observamos que la mayoría de los manuales siguen utilizando esa definición tradicional de ser/estar. Personalmente nos parece una metáfora acertada la que utiliza Juan Manuel Real Espinosa en su presentación de este tema, donde denomina esta enseñanza tradicional de herejía, de la que – debido al gran número de excepciones y a la necesidad de reformulación de la regla – uno se puede retractar.

Así pues, encontramos una gran mayoría de manuales que estarían adscritos a esta herejía. Es el caso de los manuales de SM *Gramática del uso del español*. En el nivel A encontramos esta definición de SER/ESTAR como permanente/transitorio y recoge *estar muerto* como excepción de la norma. En el nivel B cambia la definición de estar a estado anormal o temporal – estar muerto sigue siendo claramente una excepción –, manteniendo la de *ser*. En el nivel C cambiaba un poco el matiz, pero en esencia es lo mismo: para ser escribe que se usa con características o situaciones consideradas permanentes, y para estar que se usa para hacer énfasis en que algo es temporal o para comparar con la situación habitual o con una situación anterior (esta última frase nos recuerda lo que hemos comentado como accidente, más que a la noción de transitorio). En *Uso de la gramática española* de Edelsa se usa definición/estado para ser/estar en el nivel inicial, pero en el intermedio recurre a la enseñanza tradicional, aunque con una explicación más coloquial: dice que se usa estar para “hablar de algo pasajero”; podían haber añadido aquí la excepción de *estar muerto*, para no crear una futura confusión en los estudiantes de español. Aún así, de este manual resulta muy positivo la presentación de una lista de adjetivos que causan un estado (usan ser) y que llegan a este estado (usan estar), como por ejemplo aburrido o entretenido. Esto nos parece una propuesta acertada y útil para trabajar en clases de léxico.

Otros parece que adoptan una postura intermedia o que no se desligan completamente de la enseñanza tradicional, como los manuales *Sin duda* o *Como lo oyes* de SGEL que definen la oposición SER/ESTAR con la oposición de característica permanente frente a estado momentáneo. Y también en SGEL, el manual *Avance* para ser explica que se usa para lo propio de la persona, donde no se observan cambios; para estar también menciona que son características de las personas cuando observamos un cambio o cuando comparamos el nombre con otro estado.

También hay manuales que se libran de la herejía, como son el de Selena Millares en la editorial Edinumen, así como en el *Español 2000*, de SGEL, que fiel al método estructuralista simplemente pone las estructuras para que el alumno las interprete.

La idea de plantear esta cuestión aquí pretende hacer hincapié en que si esta forma de enseñanza no ayuda, debemos intentar buscar otra forma de enseñarlo.

Nos parece acertado utilizar las nociones de causar y experimentar para trabajar el léxico y la diferencia de usos: mientras que *ser* indicaría la característica de causar ese concepto (“esto es sorprendente”: quiere decir que causa sorpresa), *estar* remitiría a la experimentación de un estado (“estoy sorprendido”: quiere decir que experimento sorpresa).

Y recogiendo las nociones de accidente/esencia, podríamos explicar que *ser* se usa para las cualidades inherentes, y que *estar* se usa para aquellas cualidades que expresan el estado final de un proceso y que engloba un gran número de excepciones de la otra norma (la de la enseñanza tradicional), como es el caso de *estar muerto*.

Indicativo – Subjuntivo

Este tema es uno de los más conflictivos en el aprendizaje para estudiantes cuyas lenguas carecen de esta distinción verbal y que no pueden expresar lo que en español se expresa con esta diferencia modal de los verbos. Respecto a la forma de enseñarlo parece que todavía no se ha dado con la clave que establezca una normativa más clara que la recurrida lista de usos y matices. Al menos la definición de la gramática tradicional del subjuntivo como modo de expresar la irrealidad y el indicativo de la realidad, parece ampliamente superada en todos los manuales, porque ocasionaría similar problema que el de *ser/estar*, que es una regla que tendría excepciones y que habría que reformular en cada nivel superior. Esto lo podemos ejemplificar con el manual *Español 2000*, en cuya edición del año 1991 recogía esta definición tradicional del subjuntivo como el modo de la irrealidad, mientras que en los manuales editados en el 2003 ya no utiliza esta definición, simplemente presenta la lista de estructuras, lo que parece más adecuado que usar una regla inadecuada.

A pesar de no poder desarrollar una propuesta nueva, eficaz y más acertada sobre la enseñanza de este tema, sí parece conveniente expresar dudas sobre la temporalización de su enseñanza en ciertos centros docentes como las secciones bilingües u otros lugares donde tiene lugar inmersión lingüística en español. En algunos programas de enseñanza se desplaza la explicación de este tema al segundo curso, o sea al segundo año de aprendizaje, lo que ocasiona ciertos problemas en los alumnos que ya llevan un año estudiando español y estaban cometiendo errores al usar el indicativo en casos en los que se usa subjuntivo. Por un lado, los alumnos tienen la impresión de que el subjuntivo no es fundamental en el proceso de comunicación, por lo que se reduce su estímulo a la hora de estudiarlo – además de lo poco estimulante que es un tema tan complejo como el que rodea al aprendizaje del subjuntivo –, por otro lado, ya tienen muchos errores fosilizados de utilización errónea de indicativo por subjuntivo, difíciles de cambiar o por lo menos muy costoso tanto en tiempo como en dinero. Estos errores se mantienen incluso después de varios años de profundo estudio de la lengua y de demostrar un magnífico dominio de la misma. Además, como en muchos casos ya han estudiado con anterioridad el subjuntivo, que se les ha enseñando como “imperativo negativo”, se les causa cierta confusión y una mayor dificultad de asimilación, lo que no se produciría si, al menos, se hubiera seguido la explicación inversa, como desarrollaré a continuación.

Así pues, aunque no presentamos una sugerencia para generalizar este tema de forma más efectiva, sí opinamos que se podría presentar con anterioridad una explicación del subjuntivo

en el proceso de aprendizaje, lo que provocaría una mejor asimilación y probablemente causaría menos pánico en los estudiantes.

Imperativo negativo

En relación con el subjuntivo aparece este tema en la enseñanza del español, lo que consideramos hábito de enseñanza desafortunado. No se duda de la buena intención del estudioso que propuso que el modo imperativo se desglosara en afirmativo y negativo, ya que parece que el propósito consiste en hacer más simple y más claro el aprendizaje; de hecho, si el subjuntivo se tiene que ver en un proceso posterior del aprendizaje – ya explicamos nuestro desacuerdo con ese planteamiento –, los estudiantes ya pueden dar todo tipo de ordenes en oraciones simples y no se han tenido que enfrentar al temido subjuntivo. Pero lo que puede parecer una idea brillante podría generar demasiados problemas en el aprendizaje.

ENFOQUE TRADICIONAL		ENFOQUE DE LAS GRAMÁTICAS DIDÁCTICAS EN GENERAL	
FORMAS PERSONALES →	TÚ / VOSOTROS	FORMAS PERSONALES →	TÚ / USTED VOSOTROS /USTEDES ----- Formas negativas de TÚ / USTED VOSOTROS/USTEDES
PRONOMBRES ÁTONOS →	SOLO ENCLÍTICOS	PRONOMBRES ÁTONOS →	FORMA POSITIVA: ENCLÍTICA FORMA NEGATIVA: PROCLISIS
NO SE USA EN ORACIÓN SUBORDINADA		SE USAN EN ORACIÓN SUBORDINADA (UNAS DE ELLAS)	
NO TIENE FORMA NEGATIVA		TIENE FORMAS NEGATIVAS	

Se trata de un tiempo muy extraño en el sistema verbal español, una rara avis con ese desdoblamiento en afirmativo y negativo. Y el esfuerzo de aprenderlo implica aprender una multiplicación de reglas, que encima no se libran de las excepciones. En la gramática tradicional de Bello solo encontrábamos para el modo imperativo las dos formas de segunda persona, singular y plural; la presentación de este modo defectivo se ha subsanado en la mayoría de las gramáticas didácticas actuales gracias a este invento denominado imperativo negativo, pero, si lo comparamos, encontramos que esta subsanación complica la enseñanza aún más.

Como podemos observar en el **cuadro comparativo**, el enfoque tradicional presenta un paradigma de dos formas frente a las ocho del imperativo negativo. Además, los pronombres

enclíticos se utilizan exclusivamente de forma enclítica en el enfoque tradicional, mientras que el otro enfoque presenta diferente colocación para la forma positiva y negativa. Es cierto que el enfoque tradicional presenta un tiempo defectivo, pero explica que las otras formas las toma del subjuntivo, ya que uno de los usos de este modo es la expresión de órdenes. Si se explica antes el imperativo negativo que el subjuntivo, los estudiantes luego tendrán que enfrentarse a un problema de homonimia con el presente de subjuntivo, pues pensarán que el subjuntivo es el imperativo negativo con dos formas diferentes, por lo que volverán a aprender las formas: ocho del modo imperativo y posteriormente seis del presente de subjuntivo. Utilizando el enfoque tradicional y acercando en el tiempo la presentación en la enseñanza del subjuntivo, los estudiantes tienen que memorizar muchas menos formas y no tienen que reformular ninguna idea respecto a este aspecto de la enseñanza. Conseguiríamos un aprendizaje más eficaz y con menor esfuerzo. Además, si utilizamos el sistema presentado en el enfoque con imperativo negativo, el estudiante tendrá que asimilar que el imperativo es el único modo verbal español que tiene formas diferentes para afirmar y negar. Y eso es otra regla más que se puede evitar.

Esperamos que esta reflexión logre parar esta pandemia del imperativo negativo que se encuentra ampliamente extendida en la mayoría de los manuales actuales. Así, en la *Gramática básica del estudiante de Español*, de SM, aparecen incluso tablas del imperativo negativo. En *Uso de la gramática*, de Edelsa, el imperativo aparece después del subjuntivo, pero aparece el desglosamiento en imperativo afirmativo y negativo. En el manual *Español 2000*, de SGEL, las formas del imperativo negativo aparecen antes que las del subjuntivo en el nivel inicial. En el nivel medio hacen la reformulación de que lo que habían llamado imperativo negativo son en realidad las formas de subjuntivo. Y en el superior elimina las explicaciones, lo cual es casi mejor.

Sin embargo, hay algunos manuales que presentan ciertos cambios positivos, como los de las editoriales Difusión y Edinumen: *La Gramática básica del estudiante de español*, de Difusión, explica, al presentar el imperativo negativo, que este tiempo usa las formas de subjuntivo, el cual anteriormente ya había sido presentado; por su parte, el método de español de Selene Millares, de Edinumen, logra desprenderse de la denominación de imperativo negativo. En este método se estudia antes el subjuntivo que el imperativo y se menciona, al estudiar el imperativo, que sus formas negativas son las formas del presente de subjuntivo – no menciona un tiempo negativo –. Sin embargo, estas mismas editoriales tienen otros libros de textos en los que aparece el imperativo negativo, como son en Edinumen *Etapa Plus B.1*, en el que encontramos una tabla de imperativo afirmativo y negativo. En Difusión lo podemos ver en *Nos vemos* o *Gente joven*, en los que primero se estudia el imperativo negativo y luego, al estudiar el subjuntivo, nos señalan que las formas del subjuntivo son las del imperativo negativo.

Nuestra sugerencia aquí es mantener lo dicho de una presentación anterior del subjuntivo en el proceso de enseñanza y olvidar este concepto del imperativo negativo, pues así conseguiremos una mayor eficacia con un menor esfuerzo de los estudiantes.

La última conclusión ante la variedad de propuestas existentes sobre estos aspectos y otros de la enseñanza es que tratemos siempre de reflexionar sobre nuestra materia de enseñanza, no pensemos nunca que está todo dicho y consecuentemente nos acomodemos en propuestas que todavía se pueden mejorar, sino que pongamos una duda positiva que nos haga mejorar constantemente, con lo que lograremos una mayor eficacia y una mayor satisfacción en nuestra labor docente.

Bibliografía

- Alonso, E., Martínez, M., Sans, N. (2005). *Gente Joven 2: Curso de Español para Jóvenes.*, Barcelona: Difusión.
- Alonso, E., Sans, N. (2004). *Gente Joven 1: Curso de Español para Jóvenes*, Barcelona: Difusión.
- Alonso, M., Prieto, R. (2012). *Embarque...de crucero por...:Curso de español lengua extranjera 1*, Madrid: Edelsa
- Alonso, R., Castañeda, A., Martínez, P., Miquel, L., Ortega, J., Ruiz, J. (2005). *Gramática básica del estudiante de español, A1-B1*, Barcelona: Difusión.
- Aragónés, L., Palencia, R. (2006). *Gramática de uso del español: teoría y práctica con solucionario A1-B2*, Madrid: SM
- Aragónés, L., Palencia, R. (2009). *Gramática de uso del español: teoría y práctica con solucionario B1-B2*, Madrid: SM
- Aragónés, L., Palencia, R. (2010). *Gramática de uso del español: teoría y práctica con solucionario Superior C1-C2*, Madrid: SM
- Borobio, V. (2001). *Curso de español para extranjeros, nuevo ele, inicial 1*, España: SM.
- Borobio, V. (2001). *Curso de español para extranjeros, nuevo ele, inicial 2*, España: SM.
- Castro, F. (1997). *Uso de la gramática española, Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE de nivel avanzado*, España: Edelsa.
- Castro, F. (1997). *Uso de la gramática española, Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE de nivel avanzado*, España: Edelsa.
- Castro, F. (1997). *Uso de la gramática española, Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE de nivel intermedio*, España: Edelsa.
- Castro, F. (2010). *Uso de la gramática española, Elemental. Gramática y ejercicios de sistematización para estudiantes de ELE*, España: Edelsa.
- Castro, F., Díaz, P., Rodero, I., Sardinero, C. (2012). *Español en marcha: Curso de español como lengua extranjera, Nivel básico (A1+A2)*, Madrid: SGEL.
- Castro, F., Rodero, I., Sardinero, C. (2012). *Compañeros: Curso de Español*, Madrid: SGEL.
- Cerrolaza, M., Cerrolaza, O., Llovet, B. (2007). *Pasaporte A-1*, Madrid: Edelsa.
- García, N., Sánchez, J. (1991). *Español 2000, Nivel medio*, Madrid: SGEL.
- González, A., Sánchez, M. (1994). *Español lengua extranjera, curso práctico, nivel 2*, España: Edelsa.
- Lloret, E., Ribas, R., Wiener, B., Cañizares, P. (2010). *¡Nos vemos! 2*, Barcelona: Difusión.
- Lloret, E., Ribas, R., Wiener, B., Görrissen, B., Häuptle-Barceló, M., Cañizares, P. (2010). *¡Nos vemos! 1*, Barcelona: Difusión.
- Martín, A. y Eusebio, S. (2010). *Etapas Plus B1.1: Curso de español por módulos*, Madrid: Edinumen.
- Medina, C. (2008). *Como lo oyes. Usos del español: Teoría y práctica comunicativa, Nivel superior*, Madrid: SGEL.
- Medina, C. (2008). *Sin duda. Usos del español: Teoría y práctica comunicativa, Nivel intermedio*, Madrid: SGEL.
- Millares, S., Centellas, A. (2000). *Método de Español para Extranjeros, Nivel intermedio*, Madrid: Edinumen.
- Millares, S., Centellas, A. (2000). *Método de Español para Extranjeros, Claves, Soluciones a los ejercicios, morfología verbal, textos, Nivel intermedio*, Madrid: Edinumen.
- Moreno, C., Moreno, V., Zurita, P. (2005). *Avance, Curso de Español, Nivel básico-intermedio*, Madrid: SGEL.

Real Espinosa, José Manuel (febrero 2007), *La herejía de ser y estar*. <http://marcoele.com/la-herejia-de-ser-y-estar>.

Sánchez, J., García, N. (2001). *Español 2000, Nivel superior*, Madrid: SGEL.

Sánchez, J., García, N. (2005). *Español 2000, Nivel elemental*, Madrid: SGEL.

3. EDMODO: LA RED SOCIAL DE LA EDUCACIÓN

Fernando Antolín Morales

Gymnázium, C/ Párovská de Nitra

Durante los últimos lustros la hermandad entre educación y nuevas tecnologías ha sido una realidad patente en nuestras aulas, y es además innegable el aumento del uso de éstas por parte de maestros y profesores a la hora de impartir clase o en la preparación de las lecciones en sus hogares. La presencia de herramientas informáticas en colegios e institutos está muy extendida y es, hoy por hoy, prácticamente omnipresente en la mayor parte de centros de estudio de la Unión Europea. Bien en la llamada *Piel de Toro* o bien en la centroeuropea República de Eslovaquia se pueden encontrar aulas equipadas convenientemente con equipamientos informáticos y, generalmente, con conexión a internet, aunque cierto es que existen diferencias entre los dos países: por ejemplo, mientras que en España es más habitual la presencia de pizarras digitales en el aula, en Eslovaquia está más generalizado el uso de redes *wireless*. Pero no siempre es proporcional la presencia física de estos equipamientos y el adecuado uso que se da a los mismos por parte del profesorado, lo que muchas veces no se debe a la desidia o la falta de preparación del mismo, sino a la no existencia de herramientas informáticas que convengan a los profesores lo suficiente como para integrarlas en sus clases diarias.

Asimismo, basta con echar un vistazo rápido a cualquier listado de cursos para docentes ofrecidos por entes públicos o privados para constatar que una gran parte de ellos versan sobre estas nuevas tecnologías, también llamadas TIC. Ahora bien, existe una sensación muy extendida al finalizar dichos cursos de que es necesario dominar una gran cantidad de programas diferentes para, en última instancia, solo hacer un uso esporádico de los mismos en el aula. Incluso en muchas ocasiones da la impresión de que el objetivo final, el educativo, no se logra de mejor manera utilizando estas tecnologías, y que lo mismo se podría haber conseguido con las formas tradicionales de enseñar. Siempre deberíamos perseguir que sea la tecnología la que se ponga al servicio de la didáctica y no al revés.

Queremos encontrar aplicaciones que nos sirvan para lograr un aprendizaje más significativo, más profundo y más extenso. Y a pesar de que es cierto que durante muchos años el uso de ordenadores y pizarras digitales ha servido para presentar a los estudiantes el conocimiento de una forma más atractiva y aumentar su motivación e interés por la materia, en esta segunda década del siglo XXI esto ya no es suficiente, pues el alumnado está sobresaturado de información. Si hace diez años bastaba con realizar una actividad en el ordenador para captar la atención del estudiante, en la actualidad ya no tiene sentido usar la informática con este fin. Debemos usar las herramientas informáticas por un principio mucho más primario: Son útiles y sencillas.

¿Por qué no usar Edmodo?

Proliferan tanto las diferentes aplicaciones utilizadas en el mundo educativo que incluso los docentes más abiertos a la incorporación de éstas a las aulas tienden a ser suspicaces y a poner reparos ante una nueva propuesta. Es algo normal, pues al final siempre va a ser preferible que un profesor domine unos pocos programas con los que se sienta cómodo a que haya oído hablar de una gran cantidad de ellos, pero no sepa utilizarlos. Por tanto, que el docente sea crítico e incluso selectivo ante el plantel de aplicaciones que se le presentan no es

algo necesariamente negativo. Pero sí lo será si el educador en cuestión no es capaz de distinguir una herramienta ciertamente práctica y útil cuando ésta se le presenta. Y éste es el caso de la red social Edmodo.

Hay muchos argumentos habituales y en muchos casos razonables para mostrar oposición ante una herramienta que no conocemos previamente.

“No hay que empeñarse en usar las TIC”. Ciertamente, como hemos advertido previamente, el extenso uso de las nuevas tecnologías con un propósito educativo no es algo necesariamente positivo. Muchas veces la presencia de un recurso informático en una clase se ha debido más a que el profesor sabía cómo utilizarlo que al hecho de que realmente esa herramienta fuese la mejor forma de introducir esos conocimientos en el aula. Las TIC nunca deben ser un fin en sí mismas sino un medio para el aprendizaje de otros conocimientos. Bien es cierto que la familiaridad con las nuevas tecnologías y su conveniente manejo se consideran unas importantes competencias a desarrollar entre nuestros estudiantes, pero si el uso de una aplicación no conlleva la asimilación de algún otro contenido o procedimiento estaremos perdiendo una oportunidad preciosa. No se trata de utilizar las TIC porque sí, sino porque en ocasiones resultan extraordinariamente útiles y este es el caso de Edmodo. Y obviamente, si un docente considera que el uso de esta herramienta no es apto para el sistema de sus clases es mejor que no la introduzca. Edmodo es una herramienta sencilla y potente, útil en el aula y especialmente para el trabajo desde casa, pero no se trata de convencer a nadie. Al final debe primar el dicho popular: “cada maestrillo tiene su librillo”.

“Pero ya hay blogs, foros, wikis...”. Es cierto que hay un montón de herramientas informáticas a las que se puede dar un uso similar que a Edmodo. Edmodo es una red social. Con sus puntos positivos y sus puntos negativos. El caso es que para bien y para mal las redes sociales forman parte del día a día de nuestros estudiantes (y también de nuestros claustros) y la familiaridad del alumnado con este tipo de herramientas es en general máxima. Además las redes sociales basan su estructura en las relaciones y es por eso que, ante la presentación a veces algo estática de las herramientas citadas al inicio del párrafo, Edmodo se presenta como un espacio dinámico, de encuentro y participación. Un aula en el ciberespacio. Posiblemente se hubiese presentado como *aula virtual* si no fuese por las connotaciones negativas que estas palabras tienen para aquellos docentes que experimentamos con las primeras aulas virtuales que recibieron este nombre y que no lograron convencer debido a su falta de accesibilidad y atractivo para el usuario. Pero Edmodo continúa la realidad del aula dentro del mundo virtual de una forma natural. Edmodo nos resultará útil si consideramos que nos puede resultar útil la continuación del funcionamiento del aula fuera del horario escolar. En cuanto a la comparación con otras herramientas, las redes sociales se han probado muy eficaces a la hora de integrar aspectos de todas las demás y de una forma natural e intuitiva que no exige grandes conocimientos informáticos al usuario.

“Los alumnos ya tienen e-mail”. El e-mail puede ser útil para recibir información por parte de los alumnos, pero no lo es tanto para generar debate en cuanto a esa información, crear grupos de trabajo, ofrecer contenidos de carácter audiovisual... Además el uso del e-mail supone el conocimiento de éste por parte del profesor y el conocimiento del e-mail del docente por parte de sus alumnos. Estos datos son privados y personales y está bien que siga siendo así para evitar posibles problemas de privacidad. Edmodo nos permite que esto siga siendo así.

“Esto de las redes sociales es peligroso”. Las redes sociales se han ganado un nombre negativo en lo relacionado con el mundo adolescente. No es extraño encontrar titulares de prensa en los que las redes sociales más populares entre nuestros alumnos juegan un papel importante como herramientas empleadas en actos delictivos que tienen como víctimas (y en ocasiones, también como ejecutores) a estudiantes. Pero Edmodo no es una red social sin más. Es una red social pensada para la educación. El nivel de privacidad y control es mucho mayor que en otras redes. La figura del profesor es similar a la que tiene en el aula. Por tanto, Edmodo es peligroso como es peligroso estar en un aula. Un aula es (y debe ser) fuente de conflictos tal y como lo será Edmodo. Pero la figura del profesor está ahí incluso más presente que en aula, pues en el aula hay detalles que se le escapan. El profesor no es infalible. Pero lo es un poco más en la realidad virtual que ofrece Edmodo.

No es necesario intercambiar direcciones ni datos privados, los alumnos no pueden comunicarse entre ellos si no es en el entorno del aula (caso en el que el profesor también recibe los mensajes), los padres tienen acceso a lo que sucede en este aula... En resumen, Edmodo es un espacio seguro. Esto no es de extrañar debido a que Edmodo nació directamente como una red social para la educación y está creada y desarrollada mediante la participación activa de docentes de todos los niveles educativos. No es que los profesores hayan decidido utilizarla porque resulte útil y segura. Es que los profesores la han desarrollado para que lo sea.

“Con lo de clase es suficiente”. Edmodo desarrolla todo su potencial cuando se utiliza como una extensión natural de las clases presenciales en el aula, por tanto puede resultar ineficaz si se considera que los contenidos explicados en la clase son más que suficientes. Pero en general el profesorado no es de esta opinión. Casi todos nos dejamos detalles en el tintero o queremos dar más relevancia a algún dato ya presentado en el aula o extender algo apuntado en clase. Muchas veces Edmodo nos va a permitir profundizar en cuestiones que el horario lectivo no nos permite cubrir. Muchos docentes se quejan de que muchos estudiantes no tienen más interés por la materia que el de obtener unas u otras calificaciones, pero Edmodo nos sirve en bandeja la oportunidad de dar cobertura a las inquietudes de los estudiantes que sí desean saber más.

“Algunos alumnos no tienen internet en casa”. De todos los argumentos que se pueden esgrimir en contra de la incorporación de Edmodo a nuestra metodología didáctica ésta puede ser la más convincente y lógica. Deberemos ser nosotros, los docentes, quienes decidamos en cada grupo si tiene sentido utilizar esta herramienta o no. En general la mayoría de centros de estudio actuales (por lo menos en enseñanzas medias y superiores) permiten el acceso a ordenadores con internet a sus estudiantes, pero para que Edmodo sea realmente útil este acceso debería ser fácil y continuado. Dependiendo de la accesibilidad de nuestros estudiantes a internet y del uso concreto que pensemos darle a Edmodo tendremos que decidir si esta herramienta es adecuada o no para nuestra casuística particular.

Podemos encontrar cientos o miles de razones para decir no al uso de una herramienta tan útil como Edmodo y finalmente acudir al último resguardo en el que nos cobijamos ante una situación nueva y que nos provoca incertidumbre, ese socorrido “yo no puedo”, “yo no soy capaz”, “a mí no se me dan bien estas cosas” detrás del que nos escondemos cuando nos quedamos sin argumentos. Pero Edmodo es una herramienta sencilla que no nos exige grandes destrezas informáticas y cualquier persona puede dominarlo rápidamente. Conseguirlo sólo es cuestión de optimismo y buena voluntad.

¿Por qué Edmodo?

Poco a poco hemos intentado dar argumentos para ir desmontando las diferentes razones que se pueden esgrimir para oponerse al uso de la red social Edmodo, pero después de eso tan sólo hemos logrado defender una idea: el uso de Edmodo no es negativo ni es peor que cualquier otra aplicación. Pero esta razón no es suficiente. Podríamos caer en la extendida práctica de usar una aplicación porque es la menos mala y no porque es lo mejor que podemos hacer. Veamos algunos argumentos en favor de la utilización de Edmodo como una herramienta educativa habitual.

Es útil. Edmodo nos permite integrar un montón de recursos de forma sencilla y además admite un montón de soportes. Podemos adjuntar apuntes en diferentes formatos, imágenes, vídeos (tanto insertados como enlazados), presentaciones... Y todo ello de forma sencilla y muy accesible para alumnos y profesores.

Es práctico. Muchas veces cuando empezamos a realizar una actividad por internet el principio es un poco lento porque requiere que el profesor tome nota de un montón de e-mails y datos y los alumnos deben meterse de forma diaria a una plataforma o blog para comprobar si hay nuevo material o crear una serie de avisos para lo que la mayoría de estudiantes necesitan una clase entera de explicación. Con Edmodo el profesor sólo debe entregar un pequeño código a los estudiantes. Éste es todo el intercambio de información que hace falta antes de empezar a trabajar. Y tanto los estudiantes como el profesor recibirán en su e-mail avisos de todo lo que suceda en Edmodo que pueda ser de su interés sin necesidad de tener crear alarmas especiales.

Es flexible. La red social Edmodo permite la comunicación con diferentes miembros de la comunidad educativa de manera muy rápida y sencilla. Es muy fácil mandar un mensaje a un estudiante o dirigirlo a toda una clase o a los padres de esa clase. También nos permite de forma sencilla guardar materiales que vamos utilizando y reenviarlos de forma muy sencilla sin necesidad de cargarlos otra vez.

Es privado. El hecho de no tener que intercambiar las direcciones de e-mail ayuda bastante a proteger la privacidad y seguridad de todos los usuarios, pero éste es un servicio que también ofrecen otras redes sociales. La diferencia es que Edmodo es una red social que sólo se centra en la realidad educativa y las demás facetas son superfluas o inexistentes. Esto hace que no hay que dedicar ningún tiempo a proteger o blindar la seguridad de tu perfil público en Edmodo. El estado final es de máxima protección y esto siempre continúa siendo así.

Es personal. La privacidad no puede oscurecer el lado social de Edmodo. Edmodo es una red social para la educación y, aunque no es la primera, es la que más se destaca por haber sabido mezclar la seriedad, protección y oferta de contenidos que se esperan de una herramienta educativa con el atractivo visual y la facilidad de navegación propios de las redes sociales más habituales entre los adolescentes. Una red social se basa en las relaciones y detalles en principio superfluos como las fotos de perfil o la facilidad para intercambiar mensajes entre diferentes miembros de la comunidad o escribir comentarios ante cualquier tipo de tarea ayudan a la aceptación de la herramienta por parte de los estudiantes. No sólo eso, sino que logran que Edmodo se acerque más a la realidad del aula en la que el contacto visual cara a cara o la posible intervención de los alumnos a lo largo de la clase dan personalidad y dinamismo a la misma. Otras redes sociales anteriores a Edmodo, muchas de ellas creadas

directamente por algunos institutos, no terminaron de triunfar debido precisamente a que fracasaban en estas facetas y en la de la navegabilidad.

Es seguro. Edmodo nació como una red social para la educación y ha tenido la protección del menor como bandera desde su fundación. No hay contenidos inapropiados en Edmodo. El contacto de los estudiantes se da únicamente entre aquellos que pertenecen a la misma aula y tanto el profesor como los padres tienen acceso a estas conversaciones. Edmodo está pensado para educación y sólo para educación.

Es multimedia. Esta red social nos permite aunar contenidos multimedia de todo tipo como textos, imágenes, vídeos, audio, juegos, etc... Trabajar con este tipo de recursos si es mejor que no sea un fin en sí mismo sí que va a ayudar a los estudiantes a desarrollar otro tipo de competencias. Por un lado todas aquellas que tengan que ver con su madurez digital, pero también otras que se deriven directamente del contenido de los recursos con los que se trabaja.

Pero todas estas razones no son las principales. Al final, la pregunta no debe ser si Edmodo es en general útil o no. No se trata de medir la calidad de este producto o dilucidar su adaptabilidad a la mayoría de las clases. Lo que de verdad debemos preguntarnos es: ¿A mí me sirve? Y si la respuesta es afirmativa pues debemos volcarnos en conocer, entender y dominar esta herramienta para darle todo el uso del que es capaz. Edmodo tiene un gran potencial y si sabemos explotarlo estaremos muy cerca de poder crear desde casa una realidad comparable a la que se da en las aulas a diario. Éste debería ser nuestro fin.

¿Qué puedo hacer con Edmodo?

Como muchas otras redes sociales Edmodo permite la integración de una gran variedad de tipos de documentos a la vez que nos proporciona muchas herramientas para adecuar la realidad de la red para que sea muy parecida a la realidad en el aula. Repasemos algunas acciones que Edmodo nos permite.

Mensajes. El envío de mensajes es lo primero que nos encontramos al entrar en Edmodo. Estos mensajes se pueden enviar a individuos concretos o grupos con gran facilidad. También se puede poner como receptor a los padres de los estudiantes. Puede parecer algo extraño que se le de tanta importancia a una herramienta habitual en cualquier red social, pero no debemos olvidar que lo que más nos interesa de Edmodo es que pueda extender el trabajo en el aula y en el aula la principal labor del profesor es la comunicativa. Que Edmodo permita un diálogo sencillo, fluido y personal es algo primordial para crear la sensación de cotidianidad que buscamos.

Debates. La posibilidad de dar réplicas y contrarréplicas a los mensajes y las opiniones de los demás hacen de Edmodo un lugar genial para practicar la dinámica de los debates. Además en Edmodo no se da la situación de caos que puede darse en ocasiones en las aulas y el profesor podrá arbitrar que se haga un uso correcto y respetuoso del lenguaje.

Avisos. De forma similar a los mensajes se pueden generar avisos. Aquí Edmodo actúa como si fuera una especie de agenda en la que se puede señalar algún acontecimiento o hecho especial. Cuando el profesor pone un aviso el alumno lo va a ver de manera destacada.

Tareas. Edmodo se puede utilizar también para mandar tareas. El encargo de deberes para casa es algo habitual en la realidad cotidiana del aula y por tanto también debe formar parte de la realidad de Edmodo. El profesor puede adjuntar documentos u otros materiales a las tareas o no, según considere necesario. Los estudiantes podrán enviar documentos al profesor a través de Edmodo. Cuando el profesor establezca la fecha límite del trabajo podrá decidir si la aplicación puede aceptar trabajos con fecha posterior a la establecida o si ésta se cierra automáticamente y no se aceptan trabajos posteriormente.

Calificaciones. El profesor podrá poner las calificaciones en Edmodo, tanto las de exámenes como las de las diferentes tareas. También podrá establecer cómo estas calificaciones vana prorratear y Edmodo calculará directamente la media correspondiente.

Tests. Existe también en Edmodo una aplicación que permite la creación de tests. Estos tests permiten ejercicios de rellenar huecos, responder preguntas de verdadero y falso, preguntas tipo test, etc... El examen se corrige automáticamente y la calificación (si así se desea) pasa directamente al bloc de notas de Edmodo.

Documentos. Edmodo es capaz de albergar un montón de documentos diferentes: documentos de procesador de textos, hojas de cálculo, presentaciones multimedia, archivos de imagen, de vídeo, de sonido, etc... Permite también trabajar con muchos soportes de *software libre* pero también con los soportes comerciales más populares.

Fotos. De igual manera que se permite adjuntar imágenes como archivos o documentos también se pueden insertar en modo visual de manera que su visión resulta inmediata, tal y como es habitual en otras redes sociales.

Vídeos. Se pueden insertar archivos de vídeo propios o enlaces de páginas web, de manera que se pueden visualizar directamente en Edmodo sin necesidad de seguir el enlace.

Biblioteca. La biblioteca es el espacio que nos ofrece Edmodo para albergar todo tipo de documentos y archivos que vayamos a utilizar de forma recurrente. Podemos guardar cualquier material en la biblioteca y luego utilizarlo cuando sea necesario sin necesidad de volverlo a cargar. Además Edmodo guardará en la biblioteca por defecto cualquier documento que utilicemos sin necesidad de que le pidamos expresamente que lo haga. Los alumnos también tienen un espacio similar en la biblioteca, aunque en su caso se llama mochila.

Edmodo en la enseñanza del español

Como hemos explicado Edmodo funciona especialmente bien cuando se utiliza como una extensión de la clase en horario no lectivo. Es por tanto coherente convertirlo en un entorno en el que la clase de español o en español continúe. Obviamente, como en cualquier otra asignatura, Edmodo nos ofrece la posibilidad de compartir materiales y tareas, pero en la enseñanza de un idioma una parte esencial es la inmersión. Edmodo nos permite la posibilidad de que el alumno pueda permanecer durante más tiempo en la realidad del idioma. Desde su casa no continuará únicamente realizando las tareas de español sino que deberá comunicarse en español o visualizar vídeos en esta lengua. De esta manera, si se provee al alumno de materiales suficientes podrá estar en contacto con el idioma durante mucho más tiempo y además percibirlo como una útil herramienta comunicativa y no únicamente como una cuestión académica.

¿Cómo se trabaja con Edmodo?

Queda claro que Edmodo puede resultar práctico para el trabajo del profesor en el aula, pero falta lo más importante: que tanto el profesor como el alumno se sientan preparados para dar uso a tan útil herramienta. Nos interesa saber cómo realizar cada acción.

¿Cómo me registro como profesor? Ve al sitio <https://www.edmodo.com/>. Pincha en **Soy Profesor** e introduce los datos que se te solicitan. Acepta las condiciones y presiona “Regístrate”. La información que se te requiere en las siguientes páginas no es importante, pero sí que es recomendable que te pongas una foto de perfil en la que se te distinga. Suele mejorar los cauces de información con los alumnos y amplía la impresión de *aula virtual*.

¿Cómo creo un nuevo grupo? En la parte izquierda de tu **Página de Inicio** aparece la palabra **Grupos** y junto a ella el signo +. Selecciónalo. Rellena la información que se te requiere, pero ten en cuenta que la única importante es el nombre del grupo.

¿Cómo escribo un mensaje/aviso/tarea? Marca la pestaña **Nota/Alerta/Tarea** (según qué quieras enviar). Escribe tu mensaje en el cuadro de texto. Elige debajo a quién se lo deseas enviar (puedes elegir nombres de grupos o de personas). Con los iconos que hay debajo puedes elegir poner ficheros adjuntos o decidir cuándo se va a enviar tu mensaje. Elige la opción **Enviar**. Si quieres que el mensaje aparezca en un día y una hora determinada selecciona el icono Programa Mensaje (con forma de reloj). Si se trata de una tarea deberás indicar la **Fecha Límite**. Si así lo deseas puede marcar la opción **Lock this assignment after its due date** y los alumnos no podrán enviar su tarea después de la fecha límite.

¿Cómo adjunto un documento? Cuando escribas un mensaje (o mandes una tarea) puedes seleccionar debajo el icono **Archivo** (con la forma de un folio escrito). Ya sólo tienes que buscar el documento que quieres enviar. Puedes enviar documentos de todo tipo: textos, fotos, presentaciones, hojas de cálculo, vídeos... Recuerda que después de mandar un documento éste queda automáticamente registrado en tu Biblioteca y ya no tendrás que buscarlo nunca más en tu ordenador si no quieres.

¿Cómo guardo un documento en la biblioteca? En la parte superior izquierda encontrarás el icono **Biblioteca** (un libro abierto). Selecciónalo y haz click en **Add to Library**. Podrás guardar documentos de hasta 100MB o enlaces de páginas web.

¿Cómo adjunto un documento que tengo en la biblioteca? Cuando escribas un mensaje (o mandes una tarea) puedes seleccionar debajo el icono **Biblioteca** (con la forma de un libro abierto). Ya sólo tienes que buscar el documento que quieres enviar. Si lo guardaste en la biblioteca estará en **Library Items**. Si lo utilizaste en otro mensaje estará en **Attached to Posts**. Selecciona el documento y acepta.

¿Cómo pongo una foto que está en internet o un vídeo de Youtube? Al escribir una nota elige el icono Enlace (con forma de cadena). Introduce la dirección web del vídeo o de la imagen que quieres poner (empezará seguramente por http:// o https:// o algo similar y la encontrarás en la parte superior de tu navegador de internet).

¿Cómo puedo calificar a mis alumnos? En la parte superior izquierda elige el icono Progreso (con forma de línea quebrada), selecciona el grupo al que quieres calificar. Si se

trata de una nota nueva deberás elegir la opción Calificación Nueva. Ya puedes escribir las notas de los estudiantes. Incluso puedes decidir la importancia de cada nota en la media final.

¿Cómo puedo crear un test para mis alumnos? Escoge la pestaña Prueba y Crear una Prueba. Desde aquí sólo debes seguir las instrucciones que se te piden. En la parte superior derecha puedes escribir el nombre del test y en la parte superior derecha especificar su duración. Puedes elegir preguntas de respuesta múltiple, verdadero o falso, respuestas cortas, rellenar los huecos o unir palabras. También se te permite modificar la puntuación de las preguntas.

¿Cómo puedo señalar la fecha de un examen u otro evento? En la parte de la derecha pincha sobre Edmodo Planner (con la forma de un calendario). Selecciona la fecha en que quieres realizar el examen. En la caja de texto de arriba describe el evento (por ejemplo: “Examen del Tema 1”) y en la de abajo selecciona para qué personas y/o grupos es ese evento. Recuerda que te puedes elegir a ti mismo (por ejemplo: “Preparación de la clase del lunes”).

¿Cómo me registro como alumno? Deberás tener un código que te habrá dado el profesor. Ve al sitio <https://www.edmodo.com/> Pincha en **Soy Estudiante** e introduce el código y los otros datos que se te solicitan: Nombre de usuario, contraseña, nombre y apellido. El e-mail es opcional, pero si lo pones te llegarán las notificaciones de Edmodo a tu correo y así no tendrás que conectarte continuamente a Edmodo. Acepta las condiciones y presiona “Regístrate”.

¿Si soy un alumno cómo me puedo añadir otro grupo? A la derecha de tu **Página de Inicio** aparece la pestaña **Grupos** y junto a ella está el signo +. Pulsa sobre ese signo e introduce el código de la nueva asignatura. Elige la opción **Unir**.

¿Cómo pongo/cambio una foto de perfil? Selecciona tu nombre. Ahora junto a tu nombre aparece en grande tu foto o un cuadrado sin foto. Pon el cursor encima de la foto y verás cómo aparece un icono con forma de lapicero. Selecciónalo. Ahora sólo tienes que seleccionar la foto que quieres poner.

¿Cómo puedo recordar las tareas pendientes? En la parte de la derecha pincha sobre Edmodo Planner (con la forma de un calendario). Obtendrás un calendario con las fechas que se hayan marcado previamente (tareas, eventos...).

En la realidad educativa actual tenemos infinitas de posibilidades, metodologías, materiales... Pero todas estas sólo son de utilidad si creemos en ellas y pensamos que realmente son prácticas en el proceso de enseñanza/aprendizaje que establecemos con nuestro alumnado. Edmodo no es más que otra herramienta a nuestro alcance, pero su creciente popularidad entre el profesorado y aún más importante, entre el alumnado, demuestra su utilidad. Cada vez es más habitual en las aulas que los estudiantes soliciten al profesor el uso de Edmodo como plataforma alternativa de aprendizaje pues perciben ésta como una manera más dinámica de establecer la relación profesor-grupo-alumno y poder continuar aprendiendo desde casa. Edmodo ofrece muchas posibilidades y en los últimos años no ha dejado de añadir posibilidades a su ya de por sí larga lista de herramientas. Pero lo mejor es que al estar en una relación tan directa con el mundo de la didáctica es seguro que siempre tendrá como principal objetivo el apoyo a la docencia y a la transmisión de conocimiento. Se puede dudar de su practicidad, su idoneidad o su capacidad para adecuarse a nuestra asignatura, pero si lo probamos y lo consideramos útil seguro que conseguiremos grandes resultados. Edmodo,

como toda herramienta, resulta de utilidad según el uso que le demos. No se trata de seguir discutiendo sus virtudes o sus carencias sino de probarlo y comprobar si se adecúa a nuestro método de enseñanza. ¡Manos a la obra!

Bibliografía

Cuadrado Gordillo, Isabel y Fernández Antelo, Inmaculada (2011). *La comunicación eficaz con los alumnos: Factores personales, contextuales y herramientas TIC*. Madrid: Wolters Kluwer Educación.

Goldin, Daniel (2012). *Las TIC en la escuela, nuevas herramientas para viejos y nuevos problemas*. Londres: Océano.

Haro Ollé, Juan José (2010). *Redes sociales para la educación*. Madrid: Anaya Multimedia.

Pardo Salgado, María del Carmen (2009). *Las TIC: Una reflexión filosófica*. Barcelona: Laertes.

Peña, Rosario (2012). *Cómo enseñar utilizando las redes sociales*. Barcelona: Altaria.

LINGÜÍSTICA

4. NUEVO LÉXICO EN ESPAÑOL. CREACIÓN DE NEOLOGISMOS Y NEOLOGISMOS ESTILÍSTICOS

Mária Spišiaková

Universidad de Economía de Bratislava, Facultad de Lenguas Aplicadas

1. Introducción

La lengua es un sistema “vivo” que continuamente se va desarrollando y cambiando. Es precisamente en el campo léxico donde más se notan los cambios. El español se enriquece con la incorporación de nuevos vocablos de diferente índole (préstamos de otras lenguas o formación de nuevas palabras de las ya existentes).

La sociedad y la situación actual favorecen la creación de palabras, ya que siempre aparece algo nuevo que denominar en: tecnologías, materiales, inventos, objetos, etc. Las nuevas palabras que entran en el idioma se llaman neologismos.

“Las causas que llevan a la aparición de un elemento nuevo no siempre son las mismas, ya que en algunas ocasiones son objetivas, por la necesidad de nombrar una realidad nueva, y en otras son meramente subjetivas, por la necesidad que siente el hablante. Esto es, unos neologismos son de carácter denotativo, aquellos que resultan necesarios por faltar una denominación para algo nuevo que surge en el mundo, y otros son meramente estilísticos, los que surgen por la voluntad individual de expresar de una manera que se considera nueva y diferente la particular visión de la realidad extralingüística, o para presentar de una forma distinta lo ya conocido, haciendo intervenir la propia capacidad creadora, o son formaciones de carácter expresivo.” (Ezquerro, 2005, p.13)

Nos hemos servido de la definición de Alvar Ezquerro quien habla en primer lugar sobre el neologismo y en segundo lugar sobre el neologismo estilístico ya que esta definición concuerda con nuestra aceptación de los dos términos.

En la presente ponencia nos hemos centrado en investigar y analizar la formación de nuevas palabras en español, es decir, la creación de neologismos, pero sobre todo de neologismos estilísticos porque estos no son tan conocidos ni extendidos entre el público y en estos se ve la capacidad del individuo de formar nuevas palabras y entenderlas.

2. Terminología

Alvar Ezquerro entiende *“de un modo general por neologismo todo elemento léxico de reciente incorporación en la lengua.”* (Ezquerro, 2005, p.13).

María Moliner define el neologismo de la siguiente manera: *“Palabra o expresión recién introducida en una lengua. Son, en general, considerados legítimos, sin necesidad de que estén sancionados por la Real Academia, los tecnicismos necesarios para designar conceptos nuevos, así como las designaciones científicas formadas con una raíz culta para atender una nueva necesidad, de acuerdo con las normas generales de la derivación.”* (Moliner, 1994, tomo II., p.503).

Podemos ver que las definiciones del neologismo de Alvar Ezquerro y María Moliner concuerdan en lo general. La definición de María Moliner es más amplia en el sentido de que los neologismos no tienen que ser aceptados por la Real Academia y a pesar de eso su uso es legítimo. Esto es importante para designar y elegir las palabras para nuestro corpus que son las palabras usadas por un grupo de gente o medios de comunicación aunque no todas se encuentran en el Diccionario de la Real Academia.

Guerrero Ramos habla de dos tipos de neología: “(...) según la creación obedezca a una práctica o a una necesidad expresiva con fines lúdicos, es decir, neología denominativa y neología estilística. La neología denominativa reside en la necesidad de dar un nombre a un objeto, a un concepto nuevo. Responde solamente a la necesidad de comunicar una experiencia nueva (...). La neología estilística está fundada en la búsqueda de la expresividad de la palabra en sí misma para traducir ideas no originales de una manera nueva (...) Esta forma de neología está ligada a la facultad de creación y a la libertad de expresión del individuo (...).” (Guerrero 1995, p.17).

La definición de Guerrero Ramos habla igual que la anterior de Alvar Ezquerro sobre dos tipos de neologismos y dos tipos de neología. Destacaríamos la última parte de esta definición que la neología estilística está ligada a la facultad de creación y a la libertad del individuo porque es efectivamente el hecho que nos ha llamado la atención para investigar los procesos de formación de estas palabras ya que a veces asombra la capacidad de creación de los individuos para formar las palabras nuevas y adecuadas a la situación.

Encontramos las definiciones parecidas en eslovaco donde llamamos a este tipo de neologismos “okazionalizmy” (ocasionalismos). Según el nombre del término podemos deducir que son unas palabras ocasionales, es decir, se han formado en una ocasión especial. Daniela Takáčová los llama también neologismos del autor. “Son palabras ocasionales que surgen en el momento del habla, solo para un caso concreto, en una situación concreta. (...). Los neologismos forman parte del sistema lingüístico, los occasionalismos (neologismos estilísticos) son elementos del habla.”³⁴ (Takáčová, 2011, p.1). En esta definición nos podemos fijar como la autora separa los dos tipos de neologismos según la dicotomía de Saussure: los neologismos forman parte del sistema de la lengua y los neologismos estilísticos pertenecen al habla. Por lo mismo podemos decir que los neologismos ya están aceptados por las academias y figuran en los diccionarios, sin embargo, los neologismos estilísticos solo existen en el habla.

Según la experta eslovaca en este tipo de neologismos Ludmila Liptáková los occasionalismos (neologismos estilísticos) se caracterizan por los siguientes rasgos: “(...) existencia en el habla, imposibilidad de reproducción, inusualidad, denominación facultativa, palabras derivadas, falta de la normatividad, vinculación al contexto, uso funcional único, individualidad, expresividad, imprevisibilidad, difusión sincrónica y diacrónica.”³⁵ (en Ološtiak 2009, p.63). Estas características son importantes para la formación de nuestro corpus y todos los neologismos estilísticos encontrados cumplen con la mayoría de las características mencionadas.

En resumen podríamos decir que consideramos por un neologismo una palabra creada para denominar algo nuevo en la sociedad, puede estar recogida o no en los diccionarios, pero es

³⁴ traducción nuestra

³⁵ traducción nuestra

usada por los hablantes del idioma, por ejemplo *chatear*, *chip*, *peatonal*, *presoterapia*. Un neologismo estilístico es una palabra nueva, ocasional creada en una situación especial por una persona o un grupo de personas, su rasgo más característico es la expresividad. Estas palabras aparecen sobre todo en los medios de comunicación con el fin de llamar la atención, por ejemplo en publicidad (*flechados*, *rebajaciones*), entre los políticos (*aznarista*, *antipinochetista*, *zaplanista*, *coalición berlusconiana*) o en las obras literarias (*bolsillable* de Ortega y Gasset). Los neologismos estilísticos no están recogidos en los diccionarios. Aunque pueden pasar a usarse más, entrar en el sistema, convertirse en neologismos y así formar parte del léxico activo (*balconing*).

3. Metodología

En primer lugar se ha hecho el corpus en el que hemos reunido las creaciones neológicas uni- y pluriverbales que respondían a las definiciones de los dos tipos de neologismo, en total 155 palabras. Por neologismos entendemos palabras nuevas que sirven para denominar algo nuevo. Nuestro criterio para elegir los neologismos ha sido el siguiente: nuevas palabras encontradas en el material estudiado han sido consultadas en los diccionarios de la RAE, concretamente en el DRAE del año 1992 (Vigésima primera edición) y en el DRAE actual publicado en la web (www.rae.es). Hemos considerado por un neologismo la palabra que no se encontraba en la Vigésima primera edición, pero se encontraba en el DRAE actual, por ejemplo la palabra *chatear*: *mantener una conversación mediante chats*. Este significado de la palabra se encuentra solo en la edición actual del DRAE. Por neologismo estilístico entendemos una nueva palabra o expresión que sirve o sirvió para denominar algo en una situación concreta y fue publicada en una revista, periódico o televisión sin estar aceptada por el DRAE. Después se ha pasado a la elaboración de un inventario lexicográfico de los neologismos del corpus. Hemos identificado y clasificado los diversos procedimientos de formación de neologismos. Basándonos en la información compendiada en el marco conceptual elaborado respecto de los procedimientos de creación léxica, se procedió a clasificar los neologismos del corpus de acuerdo con las categorías de creación léxica identificados. A continuación, se procedió a ordenar estas categorías jerarquizándolas en procedimientos particulares y más generales.

El corpus fue basado en una selección casual. Se compone de 4 partes que corresponden a cuatro registros de habla: lenguaje de los dibujos animados, lenguaje de los políticos, lenguaje de la publicidad, lenguaje coloquial en los medios de comunicación (televisión, revistas, periódicos). Hemos elegido estos registros porque son donde más se usan los neologismos estilísticos, según nuestras observaciones. Hemos evitado el mundo de la informática y móviles donde en la mayoría de los casos se trata de los neologismos técnicos y son muchos.

La primera parte – el lenguaje de los dibujos animados – fue creada entre los años 2010 y 2012 a base de los dibujos animados en la televisión española. Nos ha llamado la atención este vocabulario ya que el lenguaje de los dibujos animados se presta para la creación de nuevas palabras, especialmente para la creación de los neologismos estilísticos porque es un lenguaje expresivo y sirve para comunicar ideas, conceptos, personajes nuevos e inventados. La segunda parte del corpus – lenguaje de los políticos – se basa en los neologismos encontrados en los periódicos y revistas como *El Mundo*, *El País*, *Dominical de El Mundo* durante el año 2013 y noticias de la RTVE. La tercera parte – el lenguaje de la publicidad – fue creado a base de las revistas femeninas como *Revista de AR*, *Pronto* o *Clara* durante el año 2013. La última parte del corpus procede del lenguaje coloquial usado en los medios de comunicación en los reality show, programas de tertulias o incluso en las noticias.

En el análisis nos hemos centrado en los procesos creativos de las nuevas palabras y no hemos separado las palabras en neologismos y neologismos estilísticos. Nuestro objetivo ha sido demostrar e investigar los procesos creativos usados en la formación de nuevas palabras de cualquier registro ya que se repiten los mismos en varios registros. Con todo esto no nos atrevemos a decir que es una muestra representativa del vocabulario nuevo español, podríamos decir que es un estudio de la formación de los nuevos lexemas de selección casual.

4. Formación de palabras

Los procedimientos básicos de la formación de nuevas palabras en español son los siguientes: derivación (prefijación, sufijación), composición, parasíntesis. Todos estos procesos usan como base una palabra existente (o dos en caso de composición) y le añaden un nuevo elemento del sistema de la misma u otra lengua, hoy día casi siempre del inglés (o unen dos palabras existentes que hasta entonces no se habían unido en caso de composición). Aquí incluimos también la abreviación que es el proceso contrario, es decir, el nuevo vocablo se forma mediante el acortamiento de una palabra existente (aféresis, apócope, siglas, acronimia). Hay otros procedimientos de la creación de nuevas palabras cuando no se crea un nuevo significador, una nueva forma, sino que se usan las palabras existentes ya, las cuales o se revitalizan o amplían su significado mediante un proceso semántico (metáfora, metonimia, sinécdoque, etc.), se incorporan voces ajenas (préstamos) o se trata de una formación onomatopéyica.

5. Análisis del corpus

5.1 Creación léxica mediante la morfología derivativa

Aquí incluimos la formación de palabras que tradicionalmente se estudian dentro de la morfología derivativa, como derivación, composición, parasíntesis, abreviación alteración fonética, abreviación.

Alteración fonética - cambios fonéticos a base de la similitud fónica:

- *Calamardo* (el nombre de un calamar)
- *carambolas* (de caramba)
- *los Lunis* (personajes que viven en la Luna)
- *Lumino* (un Gormiti, el señor de la luz)
- *Oscurio* (un Gormiti, el señor de la oscuridad)
- *emilio* (e-mail)

Apócope - supresión de algún sonido al final de la palabra:

- *por fa, por fis* (por favor)
- *finde* (fin de semana)
- *jo* (joder)

Aquí incluimos también apócopies despectivos:

- *amfeta* (amfetamina)
- *masoca* (masoquista)
- *paraca* (parado)

Acronimia – es la unión de dos palabras acortadas de las cuales se conservan las sílabas iniciales de la primera y las finales de la segunda:

- *teleñecos* (televisión + muñecos)
- *muñecolates* (muñecos + chocolate)
- *bombedrilo* (bombero + cocodrilo)

- *tractoro* (tractor + toro)
- *furgofante* (furgoneta + elefante)
- *robocóptero* (robot + helicóptero)
- *pajarocóptero* (pájaro + helicóptero)
- *roboabeja* (robot + abeja)
- *hijopótamo* (hijo + hipotótamo)
- *zorricienta* (zorra + cenicienta)
- *rebajaciones* (rebajar + vacaciones)
- *cangreburger* (cangrejo + burger)
- *publinoticias* (publicidad + noticias)

Sufijación

Los sufijos más productivos son los sufijos:

- diminutivos -ito/a -illo/a -ín/a (*Manitas, Tiburina, Pulpita, Pinchito, jolín, Joaquín Sudorín, traserillo*)
- -ón (*gordinflón, sapistón, abusón, fortachón, mogollón*)
- -ota (*orejotas*)
- -ista (*zaplanista, aznarista, gallardonista, rajoyista, castrista, pujolista, erasmista, arribista*)
- -ing: las palabras con este sufijo se consideran préstamos llamados los híbridos³⁶, es decir, combinan una palabra española con el sufijo inglés (*balconing, edredoning, puenting*)
- -landia: también se trata de los híbridos, el sufijo -landia se ha formado a base de la palabra inglesa *land* (*dinolandia, fresilandia*)
- aumentativos: -azo (*volantazo, flashazo, ladrillazo*)
- -itis (*atletismitis, marquitis*)
- -ismo (*chilautismo*)
- sufijos adjetivales:
- -iano/a (*coalición berlusconiana*)
- -ble (*davinchibles, bolsillable*)
- -ado (*flechados*)
- sufijos verbales:
- -ar (*clicar*)
- -izar (*actimelizarse - actimelízate*)
- -ear (*resetear, chatear, cliquear, webear - webeando*)

Prefijación

- super (*superaterrador, superexprimidor, supersabuesos, superpoderes, superpoderosas, superrojo*)
- anti (*anticastrista, antipujolista*)
- pro (*prozapatista*)
- macro (*macrofiesta*)
- mega (*megafuerza*)
- maxi (*maxineceser*)
- mini (*minierasmus*)
- anti (*anti-Barça, antiwindsor*)
- ciber³⁷ (*ciberacoso, ciberadicto, cibercamarada, ciberbar*)

³⁶ “Una categoría de préstamos son los llamados híbridos, normalmente voces derivadas a partir de las formas importadas, en los que el lexema pertenece a la lengua de donde se toma el préstamo y el morfema gramatical a la otra lengua, son las que han sufrido una adaptación morfológica.” (Ezquerro, 1996, p.17)

³⁷ Según algunos autores se pueden considerar las palabras formadas con ciber-, euro-, eco-, bio- palabras compuestas por medio de acronimia. Nosotros hemos tomado la referencia sobre los prefijos de Gómez Torrego.

- euro (*eurocontrol, euroentusiasmo, europuding*)
- ex (*exBanesto, exmadridista*)
- eco (*ecobolsos, ecococina*)
- bio (*biococina, biorecetas, biococinero*)
- semi (*semiimbécil*)

Composición

- *alimentapájaros* (alimenta + pájaros)
- *puerquiratón* (puerco + ratón)
- *Javier Pesteapies* (peste + a + pies)
- *Maloso* (malo + oso)
- *cazacurros* (caza + curro), *cazatalentos* (caza + talento), *cazacarteristas* (caza + carterista)
- *abrazafarolas* (abraza + farolas)
- *lametraserillos* (lame + traserillos)
- *top manta*
- *cara tonto*
- *mickey herramienta, mickey ordenador*
- *el pez guardián* (del perro guardián)
- *muñeca bomba, moto bomba, bicicleta bomba, carta bomba* (tipos de bombas que usan los terroristas)
- *política basura, cultura basura, western basura* (palabra compuesta con modificador que designa que algo es de mala calidad)
- *bebida inteligente, bomba inteligente, edificio inteligente, seguridad inteligente, ciudad inteligente* (palabra compuesta con modificador que designa que algo es moderno, con todos los avances tecnológicos).

Parasíntesis

- *mileurista*

5.2 Creación léxica mediante los procesos semánticos

El cambio semántico de las palabras existentes es un recurso bastante extendido. Aquí podemos incluir los procesos semánticos como metáfora, metonimia, sinécdoque, homonimia o modificaciones de las unidades fraseológicas.

Metáfora – se emplea una palabra para nombrar algo a base de las similitudes externas:

- *hacer el paseílo*
- *una declaración sin paseílo.*
- *señorita Mejilla* (personaje que tiene la cara gorda)

Metonimia - se emplea una palabra para nombrar algo a base de las similitudes o relaciones internas:

- *Mani Manitas* (nombre de un chico que es muy trabajador y hábil)
- *colega, ciervo* (amigo, compañero)
- *guapo* (se usa para los sustantivos no animados – *una discoteca guapa*)
- *gente guapa* (es la palabra de moda y se usa para nombrar gente VIP por ir bien vestida, arreglada)
- *chupóptero*: esta palabra según María Moliner significa: “Parásito, por analogía con los nombres de órdenes de insectos, se ha formado burlescamente este nombre, que se aplica a las personas que disfrutan un sueldo sin trabajar o que viven sin trabajar.” (Moliner, 1994, tomo I, p. 619). Nosotros la hemos encontrado como sinónimo del político.

Sinécdoque – es una subcategoría de la metonimia, se produce cuando se nombra un conjunto solo con una parte o al revés:

- *el Botas* (nombre de un mono que lleva unas botas grandes)
- *el Boca* (nombre de un niño que habla mucho)
- *Pinchito* (nombre de un cactus)
- *triumfito* (concursante del programa televisivo “Operación Triunfo”)

Homonimia

- *patoso* (*menudo día más patoso*) se refiere a un día con muchos patos
- *Patoso, Amoroso, Quejoso, Mañoso, Revoltoso* (son los nombres de los osos que son: torpes, cariñosos, que se quejan, tienen mucha maña, se revelan, etc.)
- *alunizar*
- *alunizaje*

Expresiones fraseológicas

Cambian de sentido o de forma las unidades fraseológicas:

- *a todo color* (de la expresión *a todo gas*)
- *con su disco bajo el brazo* (del dicho: *Cada niño nace con un pan debajo del brazo*)

5.3 Otras formas de creación léxica

De los otros procedimientos de la formación de palabras hemos encontrado préstamos, todos eran del inglés: *míster, cyberbullying, stand, look, chill-out, shopping bag, urban food, friqui, topping*. No hemos incluido aquí los préstamos del campo semántico de los teléfonos móviles, ordenadores, tabletas porque serían muchísimas.

6. Breve diccionario de los neologismos

Para terminar nuestro trabajo hemos incluido en él este breve diccionario ya que se trata en muchos casos de los neologismos estilísticos y estos pueden ser desconocidos para algunos lectores. Los neologismos estilísticos están relacionados al contexto, a una situación concreta lo que sería imposible demostrarlo todo aquí.

- *alunizar*: se emplea este hasta hace poco considerado neologismo para designar el hecho cuando los ladrones roban una tienda (normalmente una joyería) de la manera que rompen el escaparate de cristal – luna chocando contra él con el coche → *alunizan en la tienda*
- *alunizaje*: derivación del hecho de robar con el coche rompiendo la luna del escaparate
- *abrazafarolas*: políticos que se abrazan mucho y se saludan con todos
- *atletismitis*: supuesta enfermedad causada por la afición al atletismo
- *davinchibles*: es un grupo de amigos que son invencibles y se interesan por la pintura, escultura, cultura, ciencia
- *hacer el paseíllo*: es una expresión tomada del mundo de los toros y se emplea para designar la situación cuando van los famosos (políticos, cantantes, actores, miembros de la familia real) a declarar al juzgado, últimamente en los casos de la corrupción, y antes de entrar en el juzgado les esperan los periodistas, fotógrafos y gente para abuchearlos. Esta situación tiene cierta similitud con el paseíllo de los toreros en la plaza. Hay más construcciones, por ejemplo, *una declaración sin paseíllo*.
- *balconing* es un neologismo que se usa últimamente en los medios de comunicación para denominar la actividad preferida de los jóvenes (sobre todo turistas ingleses) que pasan vacaciones en España y saltan de los balcones de los hoteles a las piscinas. Muchas veces se producen lesiones graves, incluso muertes.

- *bolsillable*: Ortega y Gasset llamó así a “livre de poche” o “pocket book” al inaugurar la Colección Austral, de Espasa Calpe
- *colega*: amigo, compañero
- *ciervo*: amigo, compañero
- *chupóptero*: se refiere a los políticos que son como mosquitos y le chupan a uno todo
- *edredoning* es una palabra de la reality show “*Gran hermano*” y designa la situación cuando una pareja hace el amor dentro de la casa de Gran hermano, y en la televisión solo se ven unos movimientos debajo del edredón
- *europuding*: mezcla de varios elementos procedentes de la Unión Europea
- *flechados*: enamorados
- *lametraserillos*: políticos que hacen la pelota
- *maloso*: se refiere a un oso malo
- *mañoso*: se refiere a un oso que tiene mucha maña
- *marquitis*: afición desmedida por los productos de marca
- *patoso*: fue derivado de pato y se refiere a un día lleno de patos
- *puenting*: es el “bungee jumping” realizado desde un puente
- *rebajaciones*: vacaciones rebajadas
- *revoltoso*: se refiere a un oso que protesta mucho
- *top manta*: tipo de venta en la calle encima de una manta que realizan los inmigrantes
- *toppings*: son adornos en los postres “son como los lazos a una caja de regalo” (AR, N°141, julio 2013)
- *zorricienta*: las chicas del mundo del espectáculo como Paris Hilton

7. Conclusión

En la actualidad el ritmo de vida, el desarrollo de las tecnologías y las situaciones que se producen en la sociedad (corrupción, crisis, etc.) influyen de una manera favorable a la creación de nuevas palabras. Entre los neologismos que hemos encontrado destacan los neologismos estilísticos que se caracterizan por ser expresivos, muchas veces incluso graciosos o sorprendentes y por tanto interesantes no solamente desde el punto de vista morfológico, sino también desde el punto de vista semántico.

Los sustantivos son la clase de palabras que más se crea, pero también encontramos los adjetivos y verbos.

Las nuevas palabras se forman mediante los procedimientos corrientes en el idioma, de los cuales en nuestro corpus los más frecuentes son:

- sufijación: concretamente por medio de los sufijos diminutivos (*-ito*, *-illo*, *-ín*), *-ista* y el sufijo inglés *-ing* que forma los llamados híbridos
- prefijación: los prefijos más frecuentes son: *super-*, *anti-*, *euro-*, *eco-*, *bio-*, *ciber-*
- acronimia: es un proceso fructífero a la hora de formar las nuevas palabras donde se aprovecha el significado de dos palabras para formar una
- composición: es otro de los procesos preferidos para crear los neologismos estilísticos

También hemos encontrado los procesos semánticos como metáfora, metonimia, homonimia y sinécdoque.

En cuanto al cambio del significado de las expresiones fraseológicas hemos encontrado dos, lo cual no significa que no suceda, ya que nuestro corpus era casual y abarcaba solo un año de investigaciones.

Bibliografía

- ALVAR EZQUERRA, Manuel. 2007. El neologismo español actual. In: *Léxico Español Actual, Actas del I Congreso Internacional de Léxico Español Actual, Venecia-Treviso*, 14-15 de marzo de 2005. pp.11-36. Università Ca' Foscari Venezia.
- ALVAR EZQUERRA, Manuel. 1996. La formación de palabras en español. *Cuadernos de Lengua Española*, 1996. Arco Libros, Madrid.
- BOSQUE, Ignacio – DEMONTE, Violeta. Gramática descriptiva de la lengua española. 1999. Tercera edición. Espasa Calpe, S.A., Madrid.
- BOSQUE, Ignacio. 2010. Nueva gramática de la lengua española. 2010. Real Academia Española, Madrid.
- DRAE, 1992. Vigésima Primera edición.1992. Real Academia española, Madrid.
- GARCIA, Serafina – MEILÁN, Antonio – MARTÍNEZ, Hortensia. 2004. *Construir bien en español. La forma de las palabras*. Ediciones Nobel, Oviedo.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo 2011. Gramática didáctica del español. 2011. Décima edición. Ediciones SM, Madrid.
- GÓMEZ TORREGO, Leonardo 2011. Análisis morfológico. 2011. Segunda edición. Ediciones SM, Madrid.
- GUERRERO RAMOS, Gloria. 1995. Neologismos en el español actual. *Cuadernos de Lengua Española*, 1995. Arco Libros, Madrid.
- MOLINER, María, 1994. Diccionario de uso del español.1994. Primera edición. Editorial Gredos, Madrid.
- LIPTÁKOVÁ, Ľudmila. 2000. Okazionalizmy v hovorovej slovenčine. 2000. Náuka. Prešov.
- OLOŠTIAK, Martin. 2010. K charakteristike okazionalizmov v internetových diskusiách. In: *XIX. Zborník abstraktov z XIX. kolokvia mladých jazykovedcov* (Trnava – Modra. Harmónia 18. – 20. 11. 2009), pp. 63-65. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, Slovenská jazykovedná spoločnosť pri SAV.
- TAKÁČOVÁ, Daniela. 2011. Okazionalizmy – spôsob obohacovania slovenej zásoby v slovenskom jazyku. In: *Jazyk a kultúra*/číslo 5/2011. www.ff.unipo.sk/jak/cislo5
- WOTJAK, Gerd. 2000. En torno al sustantivo y adjetivo en el español actual. In: *Lingüística Iberoamericana. Vol. 11*. pp. 191-205. Centro de Investigación Iberoamericana, Universidad de Leipzig.
- www.rae.es/rae/gestores/gespub000009.nsf
- www.rae.es

5. MECANISMOS DE CREACIÓN LÉXICA EN EL ESPAÑOL ACTUAL

Bohdan Ulašin

Universidad Comenius de Bratislava, Facultad de Filosofía y Letras

0. Introducción

El término neologismo está relacionado con el enfoque diacrónico y subraya el carácter dinámico de las lenguas que evolucionan constantemente. Si bien el neologismo puede ser cualquier elemento nuevo, incluidos los mecanismos de formación léxica, nosotros lo usaremos para designar el fenómeno de creación de palabras o, si se prefiere, unidades lingüísticas nuevas³⁸. Como constata Alba de Diego (2009: 297) podemos dividir los neologismos según las razones que explican su existencia en dos grupos:

- a) necesidades objetivas de la comunicación: *módem, lector de DVD...*
- b) necesidades subjetivas de renovación, sea por razones estéticas, expresivas, eufemísticas, crípticas o puramente esnobistas, es el llamado neologismo estilístico: *NPI < ni puta idea, cubata < Cuba libre, hosti < hostia, currele < trabajo, piba < muchacha...*

Casi nunca se conoce la fecha de la primera aparición de la palabra extranjera, normalmente la empiezan a difundir los hablantes que dominan el idioma originario del préstamo. En esta primera etapa la palabra busca su sitio, tiene que familiarizarse con el sistema ortográfico, fonético y gramatical de la lengua de acogida. Es característico el uso ocasional e individual que va creciendo poco a poco, primero en el seno de los especialistas y/o conocedores del campo léxico al cual se refiere la palabra en cuestión.

Dice Gómez sobre esta primera etapa de asimilación que: “... *la palabra extranjera ..., aún no es comprendida por los hablantes de la lengua receptora, los sectores socio-profesionales que la han tomado se ven obligados a explicar su significado mediante marcas autonómicas; se trata de sinónimos, paráfrasis o explicaciones...: es un concierto unplugged, es decir, sin instrumentos eléctricos.*” (Gómez Capuz, 2005: 16). La Real Academia Española distingue entre los extranjerismos adaptados y los llamados extranjerismos crudos los que: “Deben escribirse siempre con una marca gráfica que evidencia su condición de voces foráneas y no tienen por qué atenerse a las reglas ortográficas del español. Deben aparecer en cursiva (o en redonda, si el texto base está en cursiva) y entre comillas en los textos manuscritos.”³⁹

En los siguientes párrafos vamos a clasificar los neologismos según los mecanismos de creación de palabras.

1. Derivación

El proceso más productivo, se realiza mediante formantes morfológicos - sufijos o prefijos, que se añaden a la base de la palabra.

³⁸ Entiéndase unidad de forma y significado, pues en los neologismos semánticos se añade el significado nuevo a la forma ya existente, p.ej, *ratón* en su significado del ambiente informático: ‘dispositivo del ordenador cuyos movimientos son reproducidos por el cursor en la pantalla del monitor’.

³⁹ <http://hispanoteca.eu/gramáticas/Gramática española/Ortografía- RAE 2010-Extranjerismos.htm> [13-10-2013].

1.1 Sufijos nominalizadores y adjetivadores⁴⁰

- ABLE, -IBLE: posibilidad de realizar la acción o merecimiento de ella: *empleable, ocupable, sintetizable, fiscalizable, traducible, protegible, follable...*
- AL: relativo a: *clonal, vacunal, convivencial, intergeneracional, parapolicial...*
- AMEN: coloquial-informal; conjunto de, gran tamaño de (normalmente derivado de partes de cuerpo): *dentamen, cojonamen, cuerpamen, musulamen, nalgamen, barrigamen, tripamen, cabezamen, tetamen; pastillamen, palizamen, papelamen, billetamen, dineramen, modelamen...*
- AZO, -UZA, -ORRIO, -UCHO: sufijos peyorativos: *ascazo, gentuza, villorrio, periodicucho, cuartucho, decretazo, tijeretazo, noticiaza...*
- DAD, -TAD: cualidad abstracta: *cremosidad, españolidad, competitividad, dinamicidad, sobornabilidad, catalanidad...*
- EO: acción abundosa, reiterativa: *artisteo, cacareo, artisteo, piloteo, tuneo, okupeo, mariconeo, rapeo, rockeo, gorroneo, descorbateo, edulcoreo, esqueleteo, famosoo, macheteo, parcheo, parloteo, pispajeo, pildoreo, esdrujuleo, chuleo, despacheo, caceroleo...*
- ERAS: un sufijo intensificador, coloquial, expresivo, hasta peyorativo, muchas veces con valor irónico,: *boqueras y boceras / voceras, rojeras, golferas, zorreras, chuleras, sorderas, gorderas, tonteras, bizqueras, lumbreras, soseras, guaperas...*
- ERÍA: sufijo compuesto integrado por *-ero* e *-ía*. Lugar, tienda: *liguería, güisquería, baguetería, grifería, pulquería, tortillería, taquería, pulpería, amstelería, bizcochería, botellería, hamburguesería, bocadillería, anisería, marisquería...* Hay muchos ejemplos de Hispanoamérica, a continuación ofrecemos ejemplos de México (Lorenzo, según Sánchez Lobato, 2009: 188): *gomería, lonchería, dulcería / dulzonería, vinería, sandwichería, tabaquería...* Cualidad (nomina qualitatis) / acción determinada por esta cualidad: *blandenguería, novillería, sinvergüencería / sinvergonzonería, teatralería, papanatería, golfería, granujería, chulapería, beatería, embustería, cretinería, mariconería, memarrería, puñetería, pobretería, bobaliconería, bribonería, gitanería, pijotería, politiquería, marchosería...*
- ERÍO: conjunto y abundancia: *mujerío, facherío, beaterío, pijerío, yuperío...*
- ERO: que tiene afición a: *rockero, pilatero, bloguero...*
- EZ: cualidad: *cebollinez, lobreguez, enanez, chorrez, cimarronez, madrileñez, preñez, soplagaitez, soplapollez, macicez, grotesquez, candidez, flacidez, abuelez*, (también una cualidad referida a colores): *amarillez, morenez, rojez*
- ISMO: actitud, comportamiento, modo de vivir: *pasotismo, amiguismo, enchufismo, esnobismo, victimismo, travestismo, matrimonialismo...*
- ISTA: profesiones: *masajista, antenista, anestesista, ciberartista, acuarelista, oculista...* frente al sufijo tradicional *-(ed)ero*: *ingeniero, marinero, relojero, carpintero, carnicero, torero, zapatero, mesonero*; frente a la existencia de dos sufijos, el español tiende a la especificación semántica: *futbolista – futbolero* ‘aficionado’, *novelista – novelero* ‘lector de novelas’, *trompetista – trompetero* ‘se dice del que hace trompetas’, *motorista – motero* ‘aficionado a las motos’...; doctrinas, convicciones de personas: *findelmundista, catastrofista, alarmista, aliancista, izquierdista, quijotista, ambientalista, ecopacifista...*
- LANDIA: sitio en el que existe abundancia de algo: *juguetelandia, zapatolandia, petrolandia, cinelandia*, ahora también ‘tienda de’: *orolandia* ‘joyería’, *skylandia* ‘tienda de esquís, de deportes de la nieve’, *zumolandia, fotolandia, cortilandia, autolandia, discolandia, pastalandia...*, designación humorística, irónica, satírica y/o peyorativa de

⁴⁰ Este trabajo no pretende ser, en ningún caso, exhaustivo. Los formantes y las palabras que ejemplifican su uso son tan solo una muestra de las tendencias más obvias y frecuentes.

ciertos países o lugares: *Tontilandia, Golpilandia, Barbarilandia, Gabacholandia, Gringolandia, Pujolandia, Pijolandia...*

1.2 Sufijos verbalizadores

-AR: *vitaminar, medallar, transicionar...*

-EAR: *bloguear, buzonear, zapear, tunear, buitrear, bricolajear, nomadear...*

-IZAR: *berlusconizar, putinizar, merkelizar, balcanizar, demonizar, gibraltarizar, burocratizar, ruralizar, peatonalizar...*

-IFICAR: *fructificar, saponificar, mitificar, vitrificar, testificar...*

1.3 Afijación culta

Palabras que en latín o griego eran palabras autosemánticas, hoy en día no pueden funcionar como independientes en español (sin tomar en cuenta los acortamientos: *foto < fotografía, auto < automóvil, euro < Europa...*).

Sufijación:

-FILIA / -FILO: *eurófilo*

-FOBIA / -FOBO: *vaticanofobia,*

-LOGÍA / -LOGO: *sexólogo, toxicólogo, demonólogo...*

-DROMO: descripciones coloquiales, hasta argóticas: *rocódromo* ‘lugar para practicar e iniciarse en el alpinismo’, *rockódromo* ‘sala musical’, *futbolódromo, sambódromo, manifestódromo, cagódromo, meódromo*

-CULTURA/-CULTOR, -CIDIO/-CIDA, -MANÍA / -MANO, -GRAFÍA / -GRAFO, -PATÍA / -PATA, -POLIS, -SCOPIO, -TERAPIA, etc.

Prefijación

ANTI- *antiarrugas, anticaspa, antiedad, antiabortista, antimafia...*

AUTO- *autorradio, autobanco, autocurativo...*

CIBER- *cibercolega, cibereducación, ciberdependencia, cibercultura, cibercrimen, cibersexo, ciberpolicía...*

CONTRA-, *contracultura, contraterrorista, contrahacker*

GEO-, *geolocalización...*

ECO- *ecosistema, ecoturismo, ecodesarrollo, ecoetiqueta...*

EURO-, *europarlamentario, eurozona...*

HIPER-, *hipernegocio, hipermercado, hiperviril...*

INTER-, *intersexual, intergrupar, interétnico, interdisciplinar*

MACRO-, *macrociudad, macropantalla...*

MEGA-, *megadosis, megaetrella, megaéxito, megavalla...*

MICRO-, *microchip, microcoche, microfino...*

MINI-, *minibar, minicámara, miniserie...*

MONO-, *monoplaza, monucultivo...*

MULTI-, *multicultural, multidisciplinario, multicine, multifunción, multiuso...*

NARCO- *narcodólares, narcoterrorista, narcocapitalismo...*

NEO-, *neopagano, neocomunismo, neopunk...*

PLURI-, *pluriétnico, pluriempleo...*

POLI-, *politoxicómano, politraumatismo*

POS(T)-, *postroika, posventa, posparto, postposmodernismo...*

PRE-, *preolímpico, preaviso, preguerra...*

PRO-, *proaborto, proeutanasia, proetarra...*
RE-, *reventa, recalificado...*
RETRO-, *retrovirus...*
SEMI-, *semiclandestino, semicórner...*
SOBRE-, *sobreoferta, sobrecalentamiento...*
SUB-, *subsede, subcomité, subcultura...*
SUPER-, *supermacho, superinteresante, superguapo, superbarato...*
SUPRA-, *supramunicipal...*
TELE-, *telebasura, teleocio, teletienda...*
TRA(N)S-, *transculturación...*
ULTRA-, *ultralimpio, ultraligero...*
UNI-, *unisexual, unifamiliar...*

2. Parasíntesis

Otro procedimiento altamente productivo. A veces incluido dentro de la derivación, consiste en la formación de parasintéticos a través de la sufijación y prefijación simultáneas⁴¹ lo que demuestra la inexistencia de la palabra derivada (*loco* > **loquecer* > *enloquecer*; *blando* > **blandar* > *ablandar*).

A- / EN- / DES + adj. / sust. + -ECER / -AR, en menor medida con CON-, ENTRE-, EXTRA-, TRA(N)S-

A-: *atontar, ablandar, agringar(se), afrancesar(se), acobardar(se), aburguesar(se), aprisionar, arrinconar, atrincherar, acampar, aculturar, ajesuitar, aplebeyar, amartizar...*

EN- / EM-: *enhumedecer, embravecer, entigrecerse, enmohecer, enquijotarse...*

DES-: *desorbitar, desmilitarizar, desgasificar, descafeinar, desnuclearizar...*

3. Acortamiento

Supresión de las sílabas finales o (en menor medida) iniciales⁴²: *ilusión* > *ilu, depresión* > *depre, narcotraficante* > *narco, besito* > *besi, apetecer* > *ape, protagonista* > *prota...*

4. Siglación

Palabras formadas a partir de las letras iniciales de una expresión pluriverbal (muchas veces tomados del inglés o francés): *las SICAV* ‘Sociedad de inversión de capital variable < francés *Société d’investissement à capital variable*’, *los OMG / OGM* ‘organismos genéticamente modificados / modificados genéticamente’, *el GPS* ‘General Positioning System’, *el FROB* ‘Fondo de Reestructuración Ordenada Bancaria’, *el MEEF* ‘Mecanismo Europeo de Estabilidad Financiera’, *la PAH* ‘Plataforma de Afectados por la Hipoteca’, *NPI* ‘ni puta idea’...; creaciones a partir de las siglas: *pahísta...*

⁴¹ Existe cierta vacilación acerca de este procedimiento, la cual se refleja en los términos como: *parasintéticos falsos, de estructura dudosa*. No obstante, no cabe dentro de los objetivos de este artículo el analizar todos los escollos que presenta la definición de la parasíntesis frente a la derivación (véase más en: Bartoš - Buzek - Fialová, 2006: 60).

⁴² Normalmente la palabra cortada es de dos sílabas. Los acortamientos de tres sílabas son muy poco frecuentes y pertenecen sobre todo al argot o algún sociolecto (p.ej. la jerga juvenil o el argot de las drogas): *anarquista* > *anarco, manifestación* > *manifa, anfetamina* > *anfeta, masoquista* > *masoca, traficante de drogas* > *trafica, travestido* > *travesti, voluntario* > *volunta...*

5. Cruce o acción de dos palabras

Bajo el cruce entendemos el procedimiento por el cual dos palabras se combinan entre sí para formar una nueva. Al fusionar las dos palabras, se pierde(n) la(s) sílaba(s) final(es) de la primera y/o la(s) inicial(es) de la segunda:

teleñeco: [tele(visión + mu)ñeco]
pequeñequo: [peque(ño +mu)ñeco]
EREscándalo [ERE (+ e)scándalo]
castroika: [Ca(stro + pere)stroika]
pornoturismo: [porno(grafía +) turismo]
quechañol: [quech(ua + esp)añol]...

6. Composición por yuxtaposición

Composición de dos o más palabras a través de la fusión gráfica de sus componentes:

- verbo + complemento directo: *cortapizzas*, *cazavampiros*, *cazafantasmas*, *cazavirus*, *buscalíos*, *portabotellas*, *rompematrimonios*...
- adjetivo + adjetivo: *serbobosnio*, *rusochecheno*, *hispanoluso*, *hispanobrasileño*...
- composiciones oracionales: un gel *absorbelotodo*...
- otros: *messidependencia*...

7. Creación sintagmática

El resultado de este procedimiento es una unidad léxica de dos o más palabras:

nombre + prep. + nombre (sinapsia): *agencia de calificación*, *parejas del mismo sexo*, *guerra de civilizaciones*, *prestador de última instancia*...

nombre + adjetivo (disyunción): *primavera árabe*, *bono sucio*, *píldora azul*, *banda ancha*, *burbuja inmobiliaria*, *miel urbana*, *brecha digital*, *población no conectada*, *flexibilización cuantitativa*, *rescate financiero*, *unión bancaria europea*, *jiu-jitsu brasileño*, *edificios verdes*...

nombre + nombre: *ley antipiratería*, *bono basura*, *libro bomba*, *hombre bomba*, *escuela taller*, *referéndum farsa*, *bodas gay*, *hotel mamá*, *caso Bárcenas*, *caso Nóos*, *crédito puente*, *puntero láser*, *moneda refugio*, *platos tex-mex*...

8. Creación onomatopéyica

Se apoya en la imitación de sonidos: *el tiqui-taca*, *el yuyu*, *el lolailo*...

9. Neología semántica

Creación de significado que amplía la riqueza polisémica de una palabra cuya forma no cambia. Aquí también el modelo muchas veces suele ser extranjero, sobre todo la lengua inglesa: *los indignados* ‘ciudadanos que no están contentos con sus representantes en el sistema político actual, promueven una democracia más participativa y directa’, *vista* ‘versión de Microsoft Windows’, *nube* ‘paradigma que ofrece servicios de computación a través de Internet, del inglés *cloud (computing)*’...

10. Préstamos integrales

Tanto la forma como el significado se toman de otra lengua. Podemos incluir aquí también los llamados préstamos internos entre variedades cualesquiera (diatópicas, diastráticas, diafásicas) de una lengua (Gómez Capuz, 2004: 32). Por ejemplo, en el español europeo podemos registrar algunos préstamos recientes del español argentino: *el escrache* ‘tipo de manifestación en la que un grupo de activistas de Derechos Humanos se dirige al domicilio o lugar de trabajo de alguien a quien se quiere denunciar, del inglés *to scratch*’, *el corralito* ‘restricción de la libre disposición de dinero en efectivo de plazos fijos, cuentas corrientes y cajas de ahorros, así se le denominó por primera vez a la restricción impuesta por el gobierno de Fernando de la Rúa, presidente argentino de aquel entonces, en el mes de diciembre de 2001’

latín: *pax sinica* (análogicamente con la *pax romana / britannica / americana*)

francés: *las SICAV*...

ruso: *la troica / troika, putinización*...

inglés: *el bitcoin, WikiLeaks, el gangnam, el after, los drones, la tablet, las subprime, el credit crunch, el pop-up, el banner, e-books, e-learning, el iPad, el android, egosurfing, las apps, el mountainboarding*...

La mayoría de los neologismos (con excepción de las palabras altamente especializadas que nunca llegan a extenderse fuera del ámbito de científicos y especialistas en la disciplina en cuestión) entra en el caudal léxico del español a través de los textos periodísticos, científicos, traducciones y doblajes de las obras audiovisuales siendo de especial dinamismo y crecimiento las áreas de política, economía, nuevas tecnologías, estilo de vida, actividades y lugares de ocio, deporte, gastronomía, nuevos fenómenos sociales, etc.

Bibliografía:

- ALBA DE DIEGO, Vidal: “El neologismo y el problema del préstamo y su adaptación.” In: *Aspectos del español actual*. Madrid, SGEL, 2009.
- BARTOŠ, Lubomír - BUZEK, Ivo - FIALOVÁ, Irena: *Neología en el español actual*. Ostrava, Ostravská univerzita, 2006.
- GÓMEZ CAPUZ, Juan: *Préstamos del español: lengua y sociedad*. Madrid, Arco Libros, 2004.
- GÓMEZ CAPUZ, Juan: *Inmigración léxica*. Madrid, Arco Libros, 2005.
- Ortografía RAE 2010*. [en línea]. Disponible en: http://hispanoteca.eu/gramáticas/Gramática_española/Ortografía-RAE_2010-Extranjerismos.htm [13-10-2013].
- SÁNCHEZ LOBATO, Jesús: “Procedimientos de creación léxica en el español actual.” In: *Aspectos del español actual*. Madrid, SGEL, 2009, pp. 185-202.
- SPIŠIAKOVÁ, Mária: "Características del lenguaje de los dibujos animados españoles." In: *Analele Universitatii Spiru Haret. Seria Filologie. An XVIII, nr. 18, 2014*. Bucuresti, 2014, pp. 191-210.

6. LOS SIGNIFICADOS CONNOTATIVOS EN LA SOMATOFRASEOLOGÍA ESPAÑOLA

Silvia Vertanová

Universidad Comenius de Bratislava, Facultad de Filosofía y Letras

A modo de introducción

La fraseología presenta un área específica dentro del sistema de la lengua – a pesar de la inexistencia de un autónomo nivel fraseológico – y sus unidades encontramos „a lo largo y ancho“ por todos los niveles de la lengua donde operamos con unidades cargadas de significado. Además de esto, la fraseología está ligada con o inspira a muchas otras disciplinas de carácter no lingüístico, p. e. a historia, etnología, antropología, psicología...

Las últimas investigaciones fraseológicas que van a fondo de la materia⁴³ parecen poco a poco acabar con la supuesta *importancia marginal de la fraseología* para el lenguaje humano. Cada vez se hace más evidente que a la hora de realizar nuestros comunicados somos en realidad mucho menos creativos e originales de lo que nos gustaría y, debemos reconocer que nos servimos de esquemas hechos y giros prefabricados – entre ellos de unidades fraseológicas (UFs) – con mayor frecuencia de lo que nos podría parecer.

Un importante paso adelante en el enfoque fraseológico se ha hecho cuando pasaron a un segundo plano los debates acerca de los criterios definitorios del objeto de estudio de esta relativamente joven disciplina lingüística (aunque sin quedar resueltos de manera satisfactoria) y cuando los lingüistas empezaron a dedicar mayor atención a la función en el lenguaje de las tan diversas UFs.⁴⁴

Paralelamente a esto ocurrió que varias de las antiguas clasificaciones de las UFs que a su tiempo habían arrojado luz sobre ciertos aspectos antes desconocidos o desapercibidos de estas expresiones, dejaron de poseer importancia para las investigaciones ulteriores. Actualmente, apoyándose en la lingüística de corpus, están en el centro del interés de las investigaciones fraseológicas (entre otros) los aspectos como la aparición real de las UFs en el habla, su función y utilidad, su colocabilidad.

La somatofraseología

Los fraseologismos somáticos suelen presentar el grupo más copioso y también se supone que universal debido a que se basan en el principio antropomórfico del lenguaje humano por lo cual debería haberlos en todas las lenguas existentes. (P. ej. de la comparación interlingual de somatofraseologismos españoles, eslovacos, rusos y alemanes sacamos conclusión interesante sobre el ranking de los primeros 3 somatosustantivos más frecuentes: mientras en español y alemán resultaron entre los primeros tres más frecuentes y en el mismo orden los sustantivos MANO, OJO, PIE, en eslovaco y ruso obtuvimos coincidencia de ranking y orden de OJO, CABEZA, MANO.)⁴⁵

⁴³ aquí destaca dentro del territorio europeo la Escuela (o Círculo lingüístico) de Praga representada por F. Čermák.

⁴⁴ En este contexto, la polilexicalidad como uno de los criterios definitorios ya no pasa por incuestionable.

⁴⁵ Más detalladamente en Vertanová, S. (1999)

A muchos de los somatofraseologismos se les puede denominar paraverbales dado que unen los actos verbales con los no verbales cuya descripción de hecho representan. De esta manera poseen no solo el significado fraseológico, sino también el no fraseológico – descripción de un gesto, mímica, postura etc., p. ej.:

OJO Abrir (tanto) ojo: <ul style="list-style-type: none">• está abriendo tanto ojo• abre más ojo que un queso	(Posible equivalente en eslovaco) Otvárať oči <ul style="list-style-type: none">• oči mu lezú z jamôk• zíza ako teľa na nové vráta
OREJA Poner las orejas coloradas a uno	zahanbiť niekoho
PELO Ponerse a uno los pelos de punta: <ul style="list-style-type: none">• se le ponen los pelos de punta	Stáť vlasy dupkom niekomu: <ul style="list-style-type: none">• stoja mu vlasy dupkom

En nuestra ponencia nos vamos a dedicar a la descripción de significados connotativos (y simbólicos) de algunos somatosustantivos españoles, tal y como surgen cuando forman componente de un fraseo. Dado que consideramos verificada estadísticamente nuestra hipótesis sobre la correlación entre la productividad fraseológica de un sustantivo y su riqueza polisémica⁴⁶ nos gustaría trazar aquí las posibles vías de realización de este proceso, es decir demostrar al menos en algunos casos cómo los significados connotativos, implícitos y subjetivos pueden en ciertas ocasiones pasar a ser símbolos y de estos eventualmente a significados secundarios de una palabra.

Antes de presentar significados connotativos (o simbólicos) de seleccionados somatosustantivos españoles nos dedicamos en breve a la problemática del significado de signos lingüísticos, ya que en caso de las UFs este presenta un caso particular.

La constitución de los significados en el lenguaje (y en la fraseología)

Cada comunicado es un acto semiótico que comprende una actividad mental y una actividad de enunciación. En caso de los signos lingüísticos, la actividad mental supone almacenamiento en la memoria de representaciones (imágenes globales) y de conceptos (imágenes analizadas en sus rasgos esenciales). „La formación de los conceptos es un proceso historicocultural muy lento. (...) Los significados se constituyen y se configuran poco a poco como resultado de la aparición repetida del mismo fenómeno o de fenómenos parecidos en la misma situación o en situaciones semejantes – fenómeno al que se atribuye un determinado significante.“ (Metzeltin, 1993 : 31-32)

Los comunicados aportan diferentes tipos de informaciones sobre cómo hay que descifrarlos, entenderlos e interpretarlos. Desde este punto de vista distinguimos según Metzeltin los significados:

⁴⁶ Más detalladamente en Vertanová, S. (2005 y 2013)

- a. **denotativos** que corresponden a las imágenes mentales convencionales de los objetos reales o hipotéticos de la realidad,
- b. **connotativos** que son los juicios de valor que se atribuyen a los objetos reales o hipotéticos de la realidad y a sus cualidades,
- c. **evocativos** que representan ambiente que cierta imagen evoca más o menos convencionalmente,
- d. **regulativos de desciframiento** que son indicadores de cuáles son los elementos temáticos y focalizados y cuáles no,
- e. **regulativos estéticos** que sirven para despertar en el receptor sensaciones más o menos convencionales de armonía o desarmonía.

En cuanto al significado de los lexemas separados, en las lenguas del mundo se repite un hecho: el descubrimiento de nuevos conceptos que causan la reestructuración de los sistemas conceptuales y la desaparición de los conceptos caídos en desuso se desenvuelve más rápidamente que la creación (o eliminación) de los lexemas correspondientes. (Metzeltin, 1993 : 33) Con otras palabras, el lenguaje humano en general – dadas las limitaciones de la memoria humana – tiende a limitarse en la creación de signos potenciando su plurifuncionalidad, es decir 1. un lexema a menudo representa más de un semema (caso de polisemia) y 2. para un mismo semema suelen existir varios lexemas. Los diferentes sememas del significado de un significante polisémico pueden estar en las relaciones **metonímicas, de sinécdoque, de conversión, de analogía o metáfora.**⁴⁷

Dado que la fraseología en sentido más amplio de la palabra comprende unidades desde monolexicales hasta enunciados completos, hablar de significado de una UF resulta en muchos casos complicado. Mientras que el significado de algunas UFs corresponde a una palabra, en otros casos necesitamos toda una descripción para explicarlo. Además, como la fraseología en cierto sentido presenta el ámbito opositorio a la terminología (con unidades de significados precisados por definición), no es de esperar que sea siempre posible aclarar el significado de una UF de manera satisfactoria.

Componentes del significado fraseológico

Estudiando la semántica de las UFs, nos damos cuenta de que se trata de casos de una denominación específica que es actualizable en un contexto concreto pero que no está creada de acuerdo con la “normalidad“. En regla, el significado fraseológico no se constituye dentro del ámbito de un denotado concreto como en los demás lexemas.

Tampoco existe una relación composicional entre los componentes de una UF y su significado integral. Incluso existen casos cuando uno de los componentes carece de significado alguno (en sentido de „denotativo“)⁴⁸ fuera de su uso en la UF respectiva. (En español p. ej. *de bruce*, donde la palabra *bruce-s* no está registrada en el diccionario como entrada separada.)

Hay que destacar que lo „anómalo“ de las UFs no ocurre solo y exclusivamente debido a la creación de un sentido figurado, es decir usando metáfora o metonimia. La cosa es más compleja, dado que – como explica Čermák – de los dos componentes básicos del significado – el nocional y el pragmático – predomina en toda la fraseología el significado pragmático,

⁴⁷ En el caso de no haber ninguna relación entre los sememas hablamos de homonimia.

⁴⁸ Observado desde el punto de vista sincrónico o desconociendo su etimología o motivación.

basado en las connotaciones y asociaciones aportadas por el contexto. Esta conexión estrecha con el contexto se debe además a un alto grado de lo potencial o inconcreto del significado fraseológico lo que a menudo facilita una actualización inhabitual de éste (Čermák, 2007 : 38-39). Dentro del componente pragmático se realizan aspectos como expresivo, simbólico y evaluativo, pero a diferencia del componente nocional aquí es mucho más complicado, si no imposible, determinar claros rasgos semánticos.

Pero precisamente esta característica de las UFs es la que, desde el punto de vista funcional, la hace necesaria para toda la comunicación informal, dentro del marco de la interacción oral, eventualmente fuera de la norma codificada.

El componente simbólico del significado fraseológico se apoya en las asociaciones y connotaciones que surgen a partir de cierta situación concreta, cierto contexto. El contexto de cada comunicación verbal no lo representa solamente el entorno lingüístico del cual depende el sentido y el valor de una palabra, frase o fragmento, sino también muchos elementos para y extralingüísticos, o sea todo lo que acompaña a la comunicación verbal de manera paralela o la condiciona desde fuera. En el caso de las UFs, su dependencia del contexto es mucho mayor que en otras unidades lexicales.

Nos dedicamos a continuación a una selección de UFs españolas cuyo componente – el sustantivo somático (o uno que en la UF adquiere un semema de tal)⁴⁹ presenta significados connotativos o simbólicos desconocidos en eslovaco y con el objetivo de demostrar (en caso que sea posible) que estos se originaron dentro de la fraseología:

I. La palabra AGALLA se utiliza en la fraseología española en su 2. significado (según DRAE):

2. f. *amígdala*. U. m. en pl.⁵⁰

a) simplemente en sentido de „parte del cuerpo“ o sustituyendo la palabra „cuello“:

Coger a uno por las agallas	Chytiť niekoho pod krk/za límec Zdvihnúť niekomu mandle
Quedarse de la agalla/colgado de las agallas	Ocitnúť sa v kaši/Zavarit' si Dostať sa do (peknej) kaše

b) en sentido “boca abierta de manera que se ven las agallas” y con significado de *codicia*, *ansia desmedida* (el cual figura como el significado núm. 11 en el DRAE), y la encontramos en UFs como:

Abrírsele a uno la agalla (Am)	Prepadnúť mamonu
Tener más agallas/grandes agallas (Cu, Me)	Byť pažravý/chamtivý

⁴⁹ P. ej. las palabras eslovacas *šiška*, *makovica*, *tekvica* (piña, cabeza de amapola, calabaza) que tienen significado metafórico de sentido „cabeza“, lo que ocurre en español p. ej. con *coco*, *melón* y la misma *calabaza*.

⁵⁰ del griego ἀμύγδαλο = almendra

c) Existen, sin embargo, frasemas donde el significado es adquirido de manera menos transparente, como p. ej.:

(No) tener agallas para una cosa	(Ne)mať odvalu/ guráž na niečo
Ser un potentado de las agallas	Byť mocný pán/veľké zviera
Ser uno de agallas/Tener (muchas) agallas (Am)	1. mať guráž; byť tvrdý, energický, rozhodný; mať charakter 2. byť chytrý/prefíkaný/všetkými masťami mazaný

dado que según el significado de estos frasemas, AGALLA adquiere el significado de:

10. f. pl. coloq. arrestos, valentía, audacia.

Queremos destacar el hecho de que este significado marcado como coloquial viene ilustrado en DRAE por la UF *Tener agallas*, así que el propio diccionario nos indica el origen fraseológico de este significado parcial.

II. En cuanto a los significados fraseológicos de la palabra BOCA, destaca un uso que es desconocido en eslovaco: como la medida de la inmediata cercanía espacial o temporal:

a boca de oraciones	v podvečer, za súmraku
a boca de jarro (beber)	1. piť priamo z džbánu 2. bez miery
que resultó en: a bocajarro (disparar)	z bezprostrednej blízkosti (vystreliť)

del cual se desarrolló un otro significado mucho más impreciso y utilizable en contextos muy diversos: “*de improviso, inopinadamente, sin preparación ninguna*”.

III. La palabra CODO es en la fraseología española símbolo de avaricia, y según DRAE uno de sus sememas se refiere a:

6. m. (C. Rica, El Salv. y Hond.) una persona tacaña, mezquina

Se usa en este sentido incluso como adjetivo. Este significado que ha pasado de connotativo a simbólico surgió según nuestra opinión también gracias a la fraseología, en frasemas de tipo:

Hay que darle en el codo para que suelte una perra.	Treba mu dať do lakťa nech pustí perie.
--	--

Del cual resultó:	
Ser duro de codo	Byť držgroš. Za korunu si nechať aj koleno vrtať

Se sobrentiende que como el golpe de codo es uno de lo más dolorosos, el que lo aguanta sin que suelte el portamonedas, es de verdad un gran enamorado del “don Dinero”.

IV. El HUESO - igual que en eslovaco, es símbolo de lo interno, del núcleo:

hasta los huesos	do špiku kosti
• empapado hasta los huesos	• premočený do nitky

Dado que en español se denomina HUESO también (DRAE):

“la parte dura y compacta en el centro de algunos frutos, en la cual se contiene la semilla”, y dado que es relativamente difícil de romperlo cuando tratamos de sacarle la semilla, se entiende también su significado de “cosa que causa trabajo o incomodidad” o sea, una tarea difícil, como en los frasemas:

Dar a uno un hueso que roer	Dať niekomu ťažkú úlohu
Ser un hueso duro de roer	Byť tvrdý oriešok
Pinchar en hueso	Zbytočne sa namáhať
• todavía queda el hueso	• to najťažšie nás ešte len čaká

Además decir de alguien que “es un hueso” no es ningún cumplido (en eslovaco existe una traducción literal: “byť kost” refiriéndose a una mujer atractiva) ya que puede significar un caracter desagradable o difícil de tratar. (Los ecuatorianos incluso pueden entenderlo como “tacaño”).

V. El HÍGADO como órgano imprescindible para la vida es símbolo de *algo valioso*, como p. ej. en los frasemas:

Echar uno el hígado	Ísť dušu vypustiť/ Drieť ako kôň
Echar uno los hígados por una cosa	Dať dušu za niečo

Con este mismo significado tampoco sorprende su uso dentro de imágenes un poco drásticas, como p.ej:

Quererle uno comer el hígado/los hígados a otro	Chcieť niekoho utopiť v lyžičke vody Chcieť roznieť niekoho v zuboch
--	---

Dado que el hígado funciona como filtro de sustancias tóxicas y a la vez en él se produce la secreción de la bilis, se ha convertido por sinécdoque (totum pro parte) en el símbolo de *maldad, ira, colera*:

(persona) de malos hígados	zlostný, žlčovitý (človek)
-----------------------------------	-----------------------------------

Desde la perspectiva de la fraseología eslovaca y sus símbolos queda sorprendente encontrar en español UFs donde el significado de HÍGADO es igual a *valentía y virilidad*, como p. “tener hígados” – que por lo cierto en su forma singular “tener hígado” en Hispanoamérica quiere decir “ser cara dura”.

Además en el frasema “Ser un hígado”(= “Ser un pesado”) se realiza un rasgo semántico nada transparente. Cuando alguien “está moliendo el hígado al otro” nos trasmite la idea: molestar a alguien. (En eslovaco p.ej.: “Obhrýzat’ uši niekomu”.)

VI. Fuera de los significados idénticos que adquiere la palabra PELO en la fraseología eslovaca y española y además del significado transparente que tiene el pelo como símbolo de virilidad (“Hombre de pelo en pecho”), existe un rasgo semántico que no hemos encontrado en la fraseología eslovaca: el pelo como obstáculo para la percepción de algo (miedo o sentimiento), resp. falta de pelo como ausencia de tal obstáculo:

Tener pelo en el corazón	1. Byť udatný
No tener pelo en la lengua	2. Mať srdce z kameňa
	Nedávať si servítku pred ústa

VII. RIÑÓN(ES) como otro de los órganos imprescindibles para la vida en su significado directo aunque simbólico encontramos p. ej. en frasesmas con :

Costar un riñón	Stáť nekresťanské peniaze/majland
Tener los riñones bien cubiertos	Mať plné vrecko. Žiť si ako prasa v žite. Byť za vodou.

También existe el rasgo connotativo de *valentía, ánimo* que se realiza p. ej. en el frasema “Tener riñones” con significado de “Ser esforzado”.

Conclusiones

Hemos tratado de demostrar – en una selección muy restringida de casos – como los procesos fraseológicos enriquecen el léxico creando primero significados dependientes del contexto que, con el uso frecuente y repetición en situaciones semejantes, a veces pueden convertirse hasta en símbolos y provocar una amplificación del significado de un lexema, formando un nuevo semema.

Es natural que mediante estos procesos se enriquecen ante todo los sustantivos (y en menor manera adjetivos y verbos) ya que su relación con el contexto para o extraverbal es más estrecho que en caso de otras clases de palabras.

El caso de aquí citados sustantivos AGALLA y CODO, cuyos significados parciales vienen ilustrados incluso en DRAE únicamente por unidades fraseológicas, comprueba que la creación fraseológica no solo es una fuente de enriquecimiento del vocabulario al nivel de las expresiones fijas, sino también al nivel de la estructura semántica de sus componentes.

Bibliografía:

- Blanár, V. 1988. „Členenie významovej stavby slova.“ En: Slovenská reč 53, № 2, pp. 72-83
- Čermák, F. 2007. *Frazeologie a idiomatika česká a obecná*, Praha : Karolinum
- Kučmová, A. 2006. „K problematike medzikultúrnej komunikácie.“ En: Actas de la Conferencia „Preklad a tlmočenie 7“, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Matej Bel, Banská Bystrica
- Metzeltin, M. 1993. *Semántica, pragmática y sintaxis del español*, Wilhelmsfeld : Egert
- Sehnal, R. 2012: „Linguaggio figurato come alternativa all'automatismo linguistico.“ En: Lingua viva, Año 8, № 15 (2012), pp. 36-43
- Timofeeva, L. 2008. “Los principios definitorios de las unidades fraseológicas: nuevos enfoques para viejos problemas.” En: ELUA. Estudios de Lingüística. № 22 (2008), pp. 243-262
- Vertanová, S. 1999. „Reflejo de la influencia intercultural en la somatofraseología – Acerca de la influencia del superstrato germánico en la Península Ibérica.“ En: Actas de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Comenius PHILOLOGICA, año L, Bratislava : UK, pp. 145-151
- Vertanová, S. 2005. „Fraseologismos y polisemia. Estudio contrastivo de la fraseología española, eslovaca y checa.“ En : Studia romanistica – Actas de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Ostrava, № 5, 222/2005, pp. 93-100
- Vertanová, S. 2013. „La riqueza polisémica y su posible fuente: la fraseología.“ En: Actas de la conferencia *Pasión por el hispanismo II – Diversidad lingüística del español*, Universidad técnica en Liberec, pp. 147-160

LITERATURA Y CULTURA

7. GABRIEL GARCÍA MÁRQUEZ : CIEN AÑOS DE SOLEDAD. CUATRO DÉCADAS EN ESLOVACO

Eva Palkovičová

Universidad Comenius Bratislava

Facultad de Filosofía y Letras

Es una realidad que Gabriel García Márquez es uno (quizás el único) de los pocos autores hispanoamericanos cuya obra está presente en el mercado de libro eslovaco desde hace más de cuarenta años. Dado que desde el año 1969 la mayor parte de su obra (11 novelas, 6 libros de cuentos, 1 tomo de sus memorias, en total 18 obras⁵¹) se fue traduciendo al eslovaco de forma continua y sistemática, sus versiones eslovacas ofrecen un rico y abundante material también para la investigación traductológica, tanto enfocada desde el punto de vista de la crítica de la traducción como tenida en cuenta su recepción en el ambiente cultural eslovaco.

En las décadas de los años 70 y 80 del siglo XX, la posición receptiva de la literatura hispanoamericana (tanto poesía como narrativa) ha cambiado considerablemente: se trasladó de "la periferia" al mismo "centro" del interés editorial y del lector eslovaco. Como en muchos otros países (centro) europeos, el impacto producido en nuestro ambiente por la nueva novela hispanoamericana fue tan fuerte e inspirador que también llegó a influir en varios aspectos de la vida cultural eslovaca. De ahí se puede constatar que: 1) muchos de los escritores eslovacos, sobre todo los narradores jóvenes, consideraron estas obras como punto de referencia en su propia búsqueda de unas expresiones estéticas que fueran diferentes del canon esquemático del realismo socialista, 2) algunas obras de los autores de la nueva novela hispanoamericana en sus tres expresiones (*lo real maravilloso*, *el realismo mágico* y *el realismo fantástico*) llenaron lagunas estéticas existentes en la producción literaria de aquel entonces, y, a la vez 3) aludían a la reprimida tradición literaria eslovaca de entreguerras (*lyrizovaná próza*, *nadrealizmus*). Es de suponer que gran parte de las influencias y los contactos interliterarios se produjeron a través de las traducciones de esas obras al eslovaco o al checo, debido a la escasa enseñanza del español como lengua extranjera y, derivado de esto, al número bastante reducido de lectores que habrían podido leer aquellas obras en su lengua original. No cabe duda de que los traductores fueron principalmente quienes debían superar no solamente las diversas trampas lingüísticas y extralingüísticas de estas obras novedosas sino también recayó en ellos la tarea de enfrentarse a ciertos obstáculos ideológicos impuestos por las instituciones de censura de la época, que, evidentemente, no podían aceptar tampoco la obra maestra de Gabriel García Márquez, sobre la cual dice Mario

⁵¹ Hasta la fecha, las obras de GGM que han sido traducidas al eslovaco son: Cien años de soledad (*Sto rokov samoty*, 1973, 1984, 1999, 2002, 2004, 2008), El otoño del patriarca (*Patriarchova jeseň*, 1978, 2009), Todos los cuentos de Gabriel García Márquez (*Príbehy z Maconda*, 1983), Crónica de una muerte anunciada (*Kronika vopred ohlásenej smrti*, 1984, 2000, 2007), La hojarasca, La mala hora, El coronel no tiene a quién le escriba (*Zlá hodina*, 1986, 2007), Doce cuentos peregrinos (*Dvanásť príbehov z cudziny*, 1995, 2010), Del amor y otros demonios (*O láske a iných démonoch*, 1997, 2003), Ojos del perro azul (*Oči modrého psa*, 1997), El amor en los tiempos del cólera (*Láska v čase cholery*, 2000, 2007, 2008), El general en su laberinto (*Generál v labyrinte*, 2001, 2008), La hojarasca (*Opadané lístie*, 2003), Relato de un naufrago (*Spoved' stroskotanca*, 2004, 2008), Vivir para contarla (*Román môjho života*, 2004), Memoria de mis putas tristes (*Spomienka na moje smutné pobehllice*, 2005), La increíble y triste historia de la cándida Eréndira y de su abuela desalmada (*Neuveriteľne smutný príbeh o nevinnej Eréndire a jej bezcitnej starej matke*, 2005), La mala hora (*Zlá hodina*, 2007), Noticia de un secuestro (*Správa o jednom únose*, 2006).

Los interesados en la vida y la obra de García Márquez pueden leer también la biografía de Gerard Martín *Gabriel García Márquez. Vida*. (Gabriel García Márquez. *Život*. Bratislava: Timy Partners 2009).

Vargas Llosa en su exhaustivo ensayo sobre *Cien años de soledad*: "Lo real objetivo no elimina a lo real imaginario y viceversa, ambos coexisten en cada unidad gracias a esos saltos del narrador para no coincidir con el plano de realidad que está narrando. ... En la imagen del cura que levita después de tomar una taza de chocolate, de algún modo está contenida la realidad entera, es decir sus dos dimensiones esenciales: la vida objetiva y la imaginaria."⁵²

También por eso, con ocasión del 40 aniversario de la primera edición eslovaca de la novela *Cien años de soledad*, el objetivo de este artículo es hacer un análisis comparativo del original y su versión eslovaca además de una reflexión sobre algunos aspectos extralingüísticos que influyeron en la traducción y edición de esta obra emblemática del Premio Nobel colombiano.

La novela más representativa de Gabriel García Márquez se publica en eslovaco en 1973 en la editorial Tatran, sin duda gracias a la hispanista y traductora Jarmila Srnenská, en aquel entonces editora jefe de la nueva edición LUK (Arco), fundada en 1971.⁵³ Fue Jarmila Srnenská quién en 1967 trajo de Cuba un ejemplar de la nueva obra marqueziana, recientemente publicada en Buenos Aires por la editorial Sudamericana.⁵⁴ La traducción fue llevada a cabo por Ivan Puškáč. Hasta la fecha, su traducción se ha publicado en 5 reediciones, en 1984 por Tatran, en 1999, 2002, 2004 y 2008 por la editorial Ikar.⁵⁵

En 1973, Gabriel García Márquez no era un autor desconocido para los lectores eslovacos. Ya en 1964 la revista *Slovenské pohľady* publica el artículo Problemas de la actual novela hispanoamericana de Alejo Carpentier. El autor cubano, en aquel entonces muy popular en nuestro país, presenta la narrativa hispanoamericana de los años sesenta, menciona a sus grandes promesas (Julio Cortázar, Mario Vargas Llosa, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez...) y alude a diferentes modos de su expresión literaria. La primera obra de Gabriel García Márquez en eslovaco (el cuento *La prodigiosa tarde de Baltasar*) aparece en 1969 en la primera antología checoslovaca del cuento moderno hispanoamericano *Dni a noci Latinskej Ameriky (Días y noches de América Latina)*, editada por el chileno Yerko Moretic (en aquel entonces profesor de literatura en la Facultad de Filosofía y Letras de Bratislava) y traducida por el hispanista eslovaco Vladimír Oleríny (1921). En 1971 aparece en la revista *Revue svetovej literatúry* su traducción de la novela corta *El coronel no tiene a quién le escriba*.⁵⁶ Además, en esta revista también se publica la entrevista que realizó el periodista español José Domingo a García Márquez, en la que el autor colombiano aclara su "técnica" y modo de escribir, subrayando la importancia de la melodía y el ritmo en su texto, ambos como consecuencias de su inspiración en los cuentos e historias familiares.⁵⁷ El "bloque" marqueziano lo completa el artículo de Vladimír Oleríny bajo el llamativo título El primer bestseller latinoamericano (Al margen de la novela de Gabriel García Márquez *Cien años de soledad*), que contiene el primer análisis teórico-literario "eslovaco" de la historia

⁵² Vargas Llosa, M.: *Gabriel García Márquez. Historia de un deicidio*. Barcelona: Barral, 1971, p.576.

⁵³ La edición LUK tuvo como objeto "presentar a los lectores eslovacos obras atractivas, bien recibidas y de fácil lectura que serían, además, de alta calidad y populares no solamente por sus valores comerciales..." Véase el material: *Koncepcia rozvoja vydavateľskej činnosti do roku 1975 s výhľadom do roku 1980* (31.12.1971). Hasta 1973, se publicó en Tatran *El túnel* de Ernesto Sabato (1965), *Pedro Páramo* de Juan Rulfo (1970) y *Todos los fuegos el fuego* de Julio Cortázar (1971).

⁵⁴ Tatran, LUK, tirada de 7.000 ej.

⁵⁵ Tatran, LUK, tirada de 16.000 ej.

⁵⁶ García Márquez, G.: *Plukovníkovi nemá kto napísať*. En: *Revue svetovej literatúry*, 1971, 3, pp. 76-105.

⁵⁷ Domingo, J.: *Rozhovor s Gabrielom Garcíom Márquezom*. En: *Revue svetovej literatúry*, 1971, 3, pp. 109-111.

macondiana.⁵⁸ Finalmente, en 1971 se publica la traducción checa de la novela (realizada por el excelente traductor checo Vladimír Medek), distribuida y leída en toda la Checoslovaquia de entonces.⁵⁹

Sin embargo, a pesar de toda esta labor “introdutoria“ de Vladimír Oleríny, en los años 70 ya siendo un consagrado hispanista eslovaco y colaborador habitual con la editorial Tatran (como traductor de las obras de Ernesto Sabato, Julio Cortázar y Juan Rulfo), Tatran encargó la traducción de la novela a Ivan Puškáč, en aquel entonces un joven hispanista y traductor principiante.

Dice Gregory Rabassa, el conocido traductor americano de la obra de García Márquez y "traductor del boom“ al inglés, que traducir *Cien años de soledad* le resultó fácil porque el autor tiene "un estilo clásico, cervantino, y los libros clásicos (y buenos) aportan seguridad también para sus traductores, quienes necesitan un don extraordinario para identificar qué lenguaje resulta fiel al pensamiento del autor original."⁶⁰ A pesar de sus palabras y de todo lo clásico del texto marqueziano, la novela presenta, según nuestra opinión, un verdadero reto para el traductor. Además de un léxico rico con arcaísmos, colombianismos, e incluso abundantes "gabismos“, nos enfrentamos a un mecanismo textual muy elaborado que cuenta con un sistema minucioso en el uso de los tiempos verbales para contar los hechos cíclicos, repetitivos y protéticos, y la abundancia de elementos exóticos, cuya presencia en el texto es, según Vargas Llosa “síntoma de una propensión de esa realidad ficticia hacia lo milagroso, lo mágico, lo fantástico o lo mítico-legendario.“⁶¹ Como advierte el novelista peruano, "los grandes procedimientos de la estrategia narrativa de esta novela son la exageración, la enumeración, la repetición y las cualidades trastocadas de los objetos.“⁶²

Además, hay que tener en cuenta lo que expuso el propio García Márquez en la ya mencionada entrevista publicada en *Revue de literatura universal* en 1971: que los elementos fundamentales de su escritura son el tono, el ritmo y la melodía. También lo corrobora Laszló Scholz, traductor de muchas obras de García Márquez al húngaro, para quién "un error léxico es perdonable, pero no un error de ritmo, énfasis o tono.“⁶³ Todos estos fenómenos constituyen un conjunto de retos traductológicos considerables y una verdadera piedra de toque, sobre todo para un traductor principiante y todavía poco experimentado.

Como ya hemos mencionado, hasta la fecha existe solamente una traducción de la novela al eslovaco, la de Ivan Puškáč. Sin embargo, la lectura de las seis ediciones revela considerables diferencias entre la primera edición de 1973 y la segunda de 1984.⁶⁴

Basándonos en el análisis comparativo de la primera y segunda ediciones, quisiéramos comentar las correcciones más llamativas y tratar de reflexionar sobre los motivos y las consecuencias de tales intervenciones. Los ejemplos que siguen muestran los cambios y

⁵⁸ Oleríny, V.: Prvý latinskoamerický bestseller (na okraj románu Gabriela Garcíu Márqueza Sto rokov samoty). In: *Revue svetovej literatúry*, 1971, 3, pp. 106-108.

⁵⁹ García Márquez, G: *Sto roků samoty*. Trad. Vladimír Medek. Praha: Odeon, 1971.

⁶⁰ Calleja Medel, G.: Gregory Rabassa, el traductor del “Boom“. En: *Livivs*, No 1, 1992, p. 41.

⁶¹ Vargas Llosa, M.: *Historia de un deicidio*. Barcelona: Barral Ediciones 1971, p. 577.

⁶² *Ibid*, p. 579.

⁶³ Scholz, L.: A escondidas. In: *Gaborio. Artes a releer a Gabriel García Márquez*. Ed. Por Julio Ortega. Alcalá la Real: Alcalá Grupo Editorial 2007, p.193. (187-194)

⁶⁴ La edición de Tatran de 1984 se ha utilizado en todas las ediciones de Ikar.

retoques más frecuentes y significativos para el nivel estilístico de la versión eslovaca de la obra.⁶⁵

1

En la primera edición de *Cien años de soledad* es evidente que muchas oraciones están traducidas literalmente, prácticamente palabra por palabra. Como podemos ver en el ejemplo, se mantiene la estructura morfológico-sintáctica del español: el orden de las palabras es una copia de la frase original. Según nuestra opinión, tal hecho se debe a la poca experiencia del traductor principiante o a su "hipnosis" por el texto original. Dada la importancia de la musicalidad del texto marqueziano, es de suponer que la considerable cantidad de oraciones carentes de ritmo natural y coloquial desprecian el nivel estilístico del texto traducido y, desde el punto de vista del original, no podemos considerarlas como adecuadas.

Orig.: Antes, pensaba, los niños tardaban mucho para crecer. (211)

1973: Predtým, videlo sa jej, deti rástli pomalšie. (191)

1984: Predtým akosi deti rástli pomalšie. (195)

La versión del año 1984 cumple prácticamente con casi todos los requisitos de la sintaxis eslovaca: las frases empiezan con el sujeto, los gerundios, que con el tiempo adquirieron en eslovaco un matiz de estilo culto, científico o administrativo, son sustituidos por las formas y expresiones verbales activas. Así, la frase es más fluída, clara y coloquial. La segunda edición de la novela reduce considerablemente la cantidad de pronombres posesivos y las frases se adaptan a la perspectiva de la frase eslovaca.

2

Además, en la primera versión podemos encontrar una variedad de ejemplos que muestran la incomprensión del texto original. Tal vez el traductor no percibió la connotación metafórica de las expresiones en español y las tradujo literalmente, o, simplemente, no leyó correctamente el original. En el caso de *Cien años de soledad*, la desviación negativa (según Popovič) es perjudicial sobre todo en las expresiones metafóricas y a la vez hiperbólicas, con lo cual la traducción errónea niveliza la abundancia estilística del texto. Como podemos ver, en la edición de 1984 algunos malentendidos o desviaciones están corregidas. Sin embargo, hay otras que se mantuvieron sin corrección.

Orig.: Después *se vació en un manantial desatado*, sintiendo... (65)

1973: Potom *sa vysiakal do strhnutého obrusu* a pocítil, že kdesi vo vnútri... (56)

1984: Najprv to boli spontánne prerývané *vzlyky*, potom *sa však zliali v dravý prúd*... (58)

Orig. ... pero más le dolía y más rabia le daba y más la amargaba *el fragante y agusanado guayabal de amor*... (237)

1973: ... *vonné a červené gujavové jablko lásky*... (214)

1984: ... *vonné a červivé gujavové jablko lásky*... (218)

Hoy únicamente podemos suponer por qué aparece en la versión eslovaca la expresión *červené* (rojo, maduro) en vez de *červivé* (agusanado). En este caso, la traducción incorrecta - o acaso las malas pruebas, o el acto espontáneo de la persona que pasaba el manuscrito

⁶⁵ Los ejemplos vienen de la edición *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Sudamericana 1968, y de las ediciones eslovacas publicadas en 1973 y 1984 en la editorial Tatran.

a máquina a la que parecía raro *červivé jablko lásky* y por eso puso algo más "real" - borra el marqueziano oxímoron (*fragante / agusanado*) y también niveliza el nivel estilístico del texto.

3

Como ya hemos mencionado, uno de los grandes procedimientos de la estrategia narrativa de esta novela es la exageración, mediante la cual, dice Vargas Llosa "objetos, seres, situaciones de la realidad real aparecen allá en una versión tan agigantada que sufren una muda o cambio cualitativo y se convierten en imaginarios."⁶⁶ Como podemos ver en la primera edición eslovaca de la novela, la censura socialista no veía con buenos ojos este mundo donde "nadie ni nada es desmedido porque la desmesura es la norma de las cosas"⁶⁷, tan impropio al canon estético, ideológico y moral del proclamado realismo socialista. Sobre todo si la desmesura caracteriza también al amor, al sexo o al aspecto físico de los personajes.

Una lectura comparativa clarifica que en la primera edición en 1973 fueron suprimidos o abreviados varios párrafos que contienen, por ejemplo, escenas eróticas. Estas intervenciones, por más increíbles que nos parezcan hoy, fueron muchas veces indispensables "juegos" literario-políticos de las editoriales con la censura, como lo confirma también el escritor y poeta eslovaco Miroslav Pius en una de sus entrevistas más recientes. El autor recuerda la carta de una editorial en la que se aceptaba la publicación de sus poemas bajo la condición de que él (entre otras cosas) "minimalice los motivos sexuales y el vocabulario correspondiente".⁶⁸

Claro está que las intervenciones de la censura y de otras instituciones estatales ideológicas y políticas influían en aquel entonces en los textos literarios también en otros países, sobre todo en los que tenían gobiernos dictatoriales. También en España durante la época del franquismo, explica Esther Tusquets (1936 – 2012) en su libro *Confesiones de una editora poco mentirosa*, fueron "arrastrados a la sórdida perversión de autocensurarse" muchos autores, editores y traductores. Continúa Tusquets diciendo que era necesario "atenuar miserablemente los textos. Llegaba a hacerse de modo automático. Casi todas las palabras relacionadas con el sexo estaban prohibidas. Tal vez no fuera muy honesto ofrecer al público obras incompletas y alteradas, pero, de no hacerlo así, la mitad de la literatura que se publicó en el mundo hubiera quedado inédita en castellano. Así pues, a menos que las supresiones fueran brutales, nos doblegábamos a la más o menos caprichosa decisión del censor de turno."⁶⁹

Quizás por la misma razón en la primera edición eslovaca de *Cien años de soledad*, se mantuvieron tan sólo dos frases de las cuatro que contenía un párrafo "vulgar", además el núcleo "erótico" fue omitido.⁷⁰ En la segunda edición tampoco aparece el párrafo completo (falta una frase).

Orig.: La pasión de los otros despertó la fiebre de José Arcadio. *Al primer contacto, los huesos de la muchacha parecieron desarticularse con un crujido desordenado como el de un fichero de dominó, y su piel se deshizo en un sudor pálido y sus ojos se llenaron de lágrimas y todo su cuerpo exhaló un lamento lúgubre y un vago olor de lodo. Pero soportó el impacto*

⁶⁶ Vargas Llosa, M.: *Historia de un deicidio*. Barcelona: Barral Ediciones 1971, p. 580.

⁶⁷ Ibid, p.580.

⁶⁸ Pius, M.: Vstupovanie do času II. En: *Literárny týždenník*, 14-15, 2014, p. 8. (7-8)

⁶⁹ Tusquets, E.: *Confesiones de una editora poco mentirosa*. Barcelona: Editorial Rquel 2005, pp. 65-66.

⁷⁰ Las frases omitidas van en cursiva.

con con una firmeza de carácter y una valentía admirables. José Arcadio se sintió entonces levantado en vilo hacía un estado de inspiración seráfica... (36)

1973: Vášeň tých dvoch prebudila vášeň Josého Arcadia. José Arcadio pocítil, ako keby bol povznesený do akejsi anjelskej blaženosti... (30)

Como podemos ver, las omisiones y abreviaciones de diferentes pasajes eróticos se deben sobre todo a las órdenes de la institución de censura que previamente controlaba y sellaba para su aprobación a todos los títulos propuestos por las editoriales. Como el traductor no nos confirmó ninguna intervención de su parte, es de suponer que también la propia editorial por medio de la autocensura trató de evitar la prohibición de la edición del libro. Por eso no resulta sorprendente que el texto de la primera versión de 1973 revele también una clara tendencia a suavizar las palabras consideradas en la cultura meta de aquel entonces como vulgarismos, palabras groseras y maldiciones. El traductor (o, mejor dicho, la editorial) utiliza diferentes procedimientos para "limpiar" el texto. Por ejemplo, elimina la traducción literal de palabras como *cagar*, *mierda* o *carajo* y las sustituye por expresiones más "suaves" o "decentes". En la segunda edición, la mayoría (no todas) de las palabras "suavizadas" fueron sustituidas por expresiones más subestándar, estilísticamente más fuertes.

Orig. "Collons," maldecía. "Me cago en el Canon 27 del sínodo de Londres."

1973: „Collons,“ klial. „Vykašlem sa na dvadsiaty siedmy kánon londýnskej synody.“ (305)

1984 „Collons,“ klial. „Vykašlem sa na dvadsiaty siedmy kánon londýnskej synody.“ (313)

Orig.: ¡Carajo! gritó. Macondo está rodeado de agua por todas partes. (18)

1973: „Veruže!“ skríkol. „Macondo je obkolesené vodou zo všetkých strán.“ (15)

1984: „Doparoma!“ skríkol. „Macondo je zo všetkých strán obkolesené vodou.“ (15)

Orig.: ¡Vete a la mierda, compadre! –replicó. (140)

1973: „Odpál, kamarát,“ vmietol mu do tváre. (126)

1984: „Chod’ do riti, kamarát,“ vmietol mu do tváre. (129)

Diferentes ejemplos indican que el procedimiento de omisión o suavización del texto causó mucho daño sobre todo en la traducción de diferentes expresiones oximorónicas, construidas a partir de dos conceptos de significado opuesto en una sola expresión, generando así un tercer concepto. Veamos qué ocurre en el siguiente ejemplo:

Orig.: ... para que luego el coronel Aureliano Buendía, que en paz descanse, tuviera el atrevimiento de preguntar con su mala bilis de masón de dónde había merecido ese privilegio, si era que ella no cagaba mierda, sino astromelias... (275)

1973: čím si tú výsadu vyslúžila, či azda z nej vychádzajú nevídané kvety... (248)

1984: čím si tú výsadu vyslúžila, či azda neserie hovná, ale z nej vychádzajú nevídané kvety... (254)

En la primera edición de 1973 se omite esta expresión acaso considerada por la censura (o la autocensura) como bastante vulgar. Además, en cuanto a la traducción del nombre de la flor, el traductor opta por la denominación común (*nevídané kvety* / flores jamás vistas) en vez de utilizar el término botánico adecuado (*alstremélia*), con lo que se pierde tanto el rasgo exótico de la flor típicamente marqueziana como el contraste grotesco que en el texto original

proviene de la unidad oximorónica de la expresión "vulgar" (mierda) y la noción que revela algo elegante, fino, noble (astromelias).

Hay también cambios, abreviaciones u omisiones de las escenas con abundantes descripciones hiperbólicas de olores, sabores y colores relacionados con la fisiología humana o con el aspecto físico de los protagonistas de la novela. Este es, por ejemplo, el caso de las famosas *ventosidades* de José Arcadio que, como confirma la editora Jarmila Srnenská en una de sus entrevistas, la editorial tuvo que cambiar por *eructaciones*, aunque, como podemos ver, debido a este "mejoramiento", la frase en eslovaco contiene así dos expresiones similares (*grgol, grganie*):

Orig.: que el muchacho que se llevaron los gitanos fuera el mismo atarván que se comía medio lechón en el almuerzo y *cuyas ventosidades marchitaban las flores...* Amaranta no podía disimular la repugnancia que le producían en la mesa *sus eructos bestiales*. (85)

1973: ... a keď *grgol*, vädli dookola kvety. Amaranta nevedela v sebe skryt' odpor k jeho zvieraciemu *grganiu* pri stole. (75)

1984: a keď *grgol*, vädli dookola kvety. Amaranta nevedela v sebe skryt' odpor k jeho zvieraciemu *grganiu* pri stole. (77)

Conclusión:

El análisis comparativo de las dos primeras ediciones de la traducción de *Cien años de soledad* al eslovaco revela cuestiones muy interesantes no solamente desde el punto de vista de la traducción, sino también respecto a la vida literaria eslovaca de la década de los 70 y 80 del siglo XX. Hay que apreciar tanto el trabajo como el coraje del traductor principiante que se atrevió a traducir al eslovaco un texto tan extenso, complejo y en muchos aspectos novedoso. Además, teniendo en cuenta su poca experiencia y a pesar de que consideramos muchas de sus soluciones no adecuadas, hay que constatar que su traducción mantiene lo más importante: la melodía, el ritmo y la riqueza de la desbordante fantasía lexical del texto original. Muchas de las insuficiencias de la traducción se deben más a la práctica de las instituciones estatales y de la censura (autocensura editorial) que al trabajo del traductor. Como hemos podido comprobar, la editorial Tatran, consciente de los defectos del texto, sometió la primera edición eslovaca a una profunda revisión. De ahí que la sintaxis de la segunda edición de 1984 esté más acomodada a la sintaxis y a la perspectiva natural del eslovaco. En el texto hay menos gerundios y pronombres personales y posesivos. Se corrigió la mayoría de los pasajes malentendidos y las erratas, además se añadieron los párrafos que habían sido eliminados o abreviados. La editorial repuso la mayoría de las expresiones suavizadas por el léxico coloquial y subestándar más adecuado a la estética del original. Estas intervenciones mejoraron considerablemente el nivel estilístico de la traducción. Gracias a la atención que prestó la editorial a este texto, la versión de 1984 fue y sigue siendo apta para nuevas reediciones.

Bibliografía

- Calleja Medel, Gilda: Gregory Rabassa, el traductor del "Boom". En: *Livivs*, No 1, 1992, pp. 35-42.
- Domingo, José: Rozhovor s Gabrielom Garcíom Márquezom. En: *Revue svetovej literatúry*, 1971, 3, pp. 109-111.

- García Márquez, Gabriel: *Plukovníkovi nemá kto napísať*. En: *Revue svetovej literatúry*, 1971, 3, pp. 76-105.
- García Márquez, Gabriel: *Cien años de soledad*. Buenos Aires: Sudamericana 1968.
- García Márquez, Gabriel: *Sto rokov samoty*. Bratislava: Tatran, 1973.
- García Márquez, Gabriel: *Sto rokov samoty*. Bratislava: Tatran, 1984.
- García Márquez, Gabriel: *Sto roků samoty*. Praha: Odeon, 1971.
- Oleríny, Vladimír: Prvý latinskoamerický bestseller (Na okraj románu Gabriela Garcíu Márqueza *Sto rokov samoty*). In: *Revue svetovej literatúry*, 1971, 3, pp. 106-108.
- Pius, Miroslav: Vstupovanie do času II. En: *Literárny týždenník*, 14-15, 2014, pp. 7-8.
- Scholz, László: A escondidas. In: *Gaborio. Artes a releer a Gabriel García Márquez*. Ed. Por Julio Ortega. Alcalá la Real: Alcalá Grupo Editorial 2007, pp.187-194.
- Tusquets, E.: *Confesiones de una editora poco mentirosa*. Barcelona: Editorial Rquel 2005, pp. 65-66.
- Vargas Llosa, Mario: *Historia de un deicidio*. Barcelona: Barral Ediciones 1971.

8. TRADICIÓN EN LA ACTUALIDAD (OCTAVIO PAZ)

Ladislav Franek

Instituto de literatura mundial, Academia Eslovaca de Ciencias

Universidad de Constantino el Filósofo de Nitra, Facultad de Filosofía

Conocer bien a Octavio Paz es, por cierto, una tarea difícil. Aunque su obra se perfila para cada lector, estudioso, crítico e historiador como algo inalcanzable, como fruto de diferentes estímulos, experiencias o hallazgos únicos en el plano literario y a la vez personal, podemos hacer siempre varias preguntas – creo que tanto más en la actualidad – acerca de su heritaje multifacético y original. La verdad es que el escritor mejicano, galardonado en 1989 por el Premio Nobel de literatura, sigue encarnando una posición intelectual minoritaria que es típica de la mayoría de los autores hispanoamericanos por la necesidad de enriquecer su visión del mundo por la pluralidad de puntos de vista dirigidas, en definitiva, hacia una especial y monumental síntesis.

Si recordamos esa cualidad suya en primer lugar, tenemos que añadir que, con motivos del centenario próximo del nacimiento de Octavio Paz (1914-1998), el aporte de su obra no ha perdido hasta ahora un sentido primordial. Como antiguo partidario de la voz viva, y no solamente de la letra impresa, O. Paz intentaba conciliar las aspiraciones artísticas con el conocimiento detallado y el más exhaustivo posible de lo que se puede llamar una realidad histórica o tradición, sobre todo la de su propia nación.

Una búsqueda de esa síntesis es, a mi modo de ver, decisiva para la recreación de los fundamentos de un edificio que, en los ojos de los lectores resulta comúnmente a primera vista poco estable, con los contornos cuyo desciframiento pertenece a Octavio Paz mismo o a un pequeño grupo de la élite intelectual bien familiarizada con todas las etapas de su formación literaria y profundamente humana. En una ocasión Octavio Paz, para resumir el verdadero papel de un historiador cultural, se ha pronunciado claramente sobre su vocación poética: „Autenticidad, una voz fatal que a mí me parece fundamental: un poeta en cierto modo no es dueño de su palabra. El poeta cuando habla de sí mismo, no está hablando de sí mismo, ni siquiera consigo mismo. Está hablando con una tradición mucho más antigua y con un destino que es un destino personal, pero que es un destino que lo sobrepasa.“ (Paz, 1989: 90). En otras palabras, el poeta tiene que correr el riesgo de no encontrar la positiva resonancia entre los lectores. A cada momento se da cuenta de que puede producirse una gran discrepancia entre la realidad y su proyecto o ideas que su propia trayectoria vital es indispensablemente vinculada al „espíritu crítico“. De modo que el poeta espera que entre sus opiniones críticas, también autocríticas y el entendimiento total de sus intenciones se cava un hoyo hasta un abismo que no es otro sino una cosa natural. Su actitud es pues un intento permanente de innovación y de ratificación de su poesía en el espacio en el que se devuelve un diálogo interno y nunca definitivo asumiendo asimismo las reacciones impopulares de los que la leen. Por lo tanto, es necesario leer y releer su análisis impresionante y actual que abarca los temas que van desde la política hasta la vida y el arte, el amor a la poesía y a la patria, el estudio de la historia y las costumbres de Méjico y de su vecino del norte, Estados Unidos, sin omitir un esmero comparativo más amplio, intercontinental, ya sea en relación con Europa occidental o sea con los países y las ideas absorbidas durante su misión diplomática en Asia.

Ya en las líneas anteriores se ha subrayado la presencia de un diálogo que llega a intuir por qué escribía Octavio Paz. Por una parte, ese diálogo viene del contacto más o menos

inmediato con la realidad que le rodea, por otra parte nos atrae la manera de vivir y revivir la realidad que se hace „suya“, para que él mismo se viva y reviva en medio de ella.

Dialéctica de la soledad como fuente de la modernidad

De ese modo la expresión de O. Paz puede definirse como una de las voces más representativas de lo que se llama *modernidad* en el verdadero sentido de la palabra. La complejidad de la misión de un poeta, ensayista y pensador se observa ya desde los comienzos de su carrera literaria – en los años treinta – en los que el escritor está buscando sistemáticamente, mediante un análisis pormenorizado y íntimo, las raíces de la identidad de su país, Méjico. En su largo ensayo famoso *El laberinto de la soledad* escrito en 1950 después de su estancia en París le interesa en sus reflexiones un modelo literario que corresponda a su propia concepción de un „héroe mítico“. De la poesía nacional elige, no sin azar, la confesión de su predecesor José Vasconcelos, en el que revela, en una discusión sobre su novela autobiográfica *Ulises criollo*, a un „desterrado, al hombre que regresa“. Se trata de un regreso hacia su origen, esto es „hacia lo natural“. De un héroe „perdido en el pueblo de la frontera y estudiando las primeras letras en un colegio extranjero“.

Para el joven Paz es „una odisea espiritual: la del viajero que regresa, no tanto para administrar su hogar, como el griego, sino para redescubrirlo“. Como constata Enrico Mario Santí, José Vasconcelos le sirve a O. Paz de un modelo para que él mismo, diciendo con sus palabras, se convierta más tarde al „poeta mejicano cuya tarea consistirá en el porvenir en expresar a Méjico y, sobre todo, en contribuir a crearlo“. (Paz: 1993, 30). Ya en esa época que precede a la redacción del *Laberinto de la soledad* podemos encontrar los primeros rasgos de la identidad mejicana: la desconfianza hermética, „el ninguneo“, el gusto por la simulación y la doblez, su nihilismo reprimido.

No es posible resumir en algunas palabras toda la trayectoria del joven Paz en los años de su formación que contienen como en las *Vigilias*, el diario poético de los años 30, observaciones como éstas: „Esto es la verdadera soledad: estrangulado por un mundo fríamente enemigo“. Sólo después descubrimos que es sólo en virtud de un previo sentimiento de soledad que el amor y la comunión, ya sea metafísica o sensual, aparecen como solución existencial. Son los temas que se dan, por ejemplo, en los poemas como *Raíz del hombre* (1937) o bien, en la descripción topográfica de Yucatán, de su „soledad ardiente“, „de raíces heladas y sedientas“ en los versos *Entre la piedra y la flor* (1941).

Debemos decir que el *Laberinto de la soledad* en el que el pensador y poeta mejicano se dedica al análisis de varios fenómenos culturales típicos de Méjico (descripción de la “fiesta”, del carácter y temperamento del „pachuco“, del „chicano“ o de un mejicano frente a un norteamericano, de la figura legendaria de Malinche, del porfirismo y de sus manifestaciones concretas y equívocas en la historia de Méjico, etc.) el lector puede tener la impresión de la posición demasiado crítica o enemiga hacia la realidad pasada y actual de Méjico. La dualidad permanente de la visión de Octavio Paz se observa ante todo en la manera de considerar la noción de soledad que llega a tener según él un sentido universal, es decir lo que es válido no solamente para un mejicano, sino para el hombre en general. Son numerosas, en efecto, las definiciones de la soledad a lo largo del libro: „sentirse solo no es sentirse inferior, sino distinto“, „la soledad, fondo de donde brota la angustia, empezó el día en que nos desprendimos del ámbito materno y caímos en un mundo extraño y hostil“, „la soledad es el fondo último de la condición humana“. Octavio Paz está convencido de que el modo de vivir de un mejicano que „está avergonzado de su origen“ y debe „llevar la máscara“ no son las

propiedades exclusivas de la nación mejicana. Aunque quiere caracterizar su aspecto multicultural, ya sea indio o cristiano, el poeta tiene la posibilidad de liberarse de ese mal que, como dice, „sería grotesco si no fuese peligroso“. Esas opiniones nos ayudan a comprender mejor la construcción del ensayo de Paz sobre la identidad nacional. El objetivo principal es no ofrecer un remedio o una receta para „cambiar“ totalmente la realidad en que vive, sino poder transgredirla por vía del amor y de la comunión. De ese modo se esfuerza por descubrir, al mismo tiempo, un camino de reconciliación con su propio ser – con Octavio Paz.

Pues en la primera fase de su indagación procede Paz a la interpretación de diferentes mitos, leyendas y costumbres mientras que en la segunda pasa a otra cara del problema destinada a sacar de su propia experiencia el imagen general y mitológico de la condición humana. En su opinión la búsqueda del origen se identifica con la visión del universo como *un enigma, un misterio*. Para conseguir una visión global de ese misterio hay que tener en cuenta la tradición, el pasado. El pasado que define también el estado actual de un pueblo. Sólo bajo esa perspectiva – una idea del pasado – es posible ver más claramente también el futuro de un pueblo no falseando su sentido oculto apenas vislumbrado bajo una visión estática, temporal. Ese distanciamiento de lo temporal debe contar así con la presencia de „la nada“ atemporal. De modo que Octavio Paz, por su afán de liberación y de liberalismo, critica todas las opiniones de sus compatriotas que veían y siguen viendo en las ideas racionalistas tomadas de la Enciclopedia occidental o de la independencia de los Estados Unidos la única posibilidad de la salvación nacional al considerar su propio pasado como un „lastre“ o como una „cosa inmundada“. Este orgullo racionalista tiene según él como consecuencia „una ignorancia del pasado frente a la humilde y real realidad histórica de Méjico“ (Paz, 1989: 49).

De todas maneras, al saber que Méjico representa el caso único dentro de los países hispanoamericanos, podemos sostener que Octavio Paz no difiere tanto ni siquiera de las ideas más bien conservadoras de otros pensadores y poetas del continente. Como es notorio, el venezolano Andrés Bello se proponía en su época resolver la misma contradicción entre lo nuestro y lo ajeno de una manera similar. Analizando el pasado de las culturas autóctonas de América Latina llegó a la convicción de lo positivo que éstas representan frente a los países occidentales, más civilizados. En el estudio y la creación poética salía del contraste visible e insuperable que divide y a la vez separa diferentes culturas del mundo determinadas por su propia situación y evolución económica, política y social.

No obstante es obvio que en la época del florecimiento de la modernidad el autor „actual“ que, sin duda alguna sigue siendo Octavio Paz, él mismo ha procedido a la profundización de ese tipo de comparaciones con otros medios culturales. Intentaba descubrir un método nuevo buscando la necesaria inspiración en Europa, sobre todo en el movimiento llamado *surrealista*. Por lo tanto, el *Laberinto de la soledad* no es tanto un examen psicológico, sino „una tentativa para entender a Méjico en su historia, una pregunta a la historia de Méjico.“ (54) El punto de partida, como lo proponen los métodos tradicionales, es una descripción psicológica dirigida hacia varios aspectos de la vida mejicana. La segunda forma del análisis fundada en esa descripción se orienta a lo que es el desarrollo de esas ideas. En la concepción de Paz la psicología tradicional aparece como algo estático, momentáneo y unilateral. Por eso hay que extenderla sobre el espacio inconciente, psicoanalítico. En virtud de un movimiento dinámico y dialéctico nace su intento de sobrepasar las limitaciones de cierta coordenadas temporales y espaciales, lo que se llama historia. Para concretar y ampliar su posición en relación con Méjico, Octavio Paz se apoya en la visión de su historia como un *triángulo*. „Por una parte, el mundo indígena, el precolombino, por otra parte España, que es el pasado inmediato, por otra, los Estados Unidos que son el horizonte próximo. Y ese triángulo, en

cierto modo, conforma nuestra sensibilidad histórica. Es imposible escaparse de esas tres coordenadas“ (Ibid. 49) La situación de Méjico, su historia palpable y siempre presente es una muestra de los síntomas particulares de cada pueblo. Pero, en conjunto, esos pueblos no representan un caso aislado, ni siquiera algo que no podríamos detectar en otros pueblos. Forman parte de la historia universal de la humanidad, porque, como dice Paz, „somos contemporáneos de todos los hombres“ (Paz, 1995: 29).

De entre varias sugerencias que pueden aclarar la visión universalista de Octavio Paz hay que mencionar al menos una importante fuente europea que es necesaria para entenderla. Su denominador común, como ya hemos señalado, es la búsqueda de un héroe mítico que llegó a ser una de las obsesiones permanentes de varios escritores hispanoamericanos de renombre mundial (G. García Márquez, J. Rulfo, A. Carpentier, J. Cortázar y otros). Por ejemplo el libro *Le mythe et l'homme* (1939) de Roger Caillois, el autor francés, contiene sobre todo tres conceptos clave: el mito como una cifra de conflictos psíquicos cuya „acción nos puede llevar a su solución“, y la necesidad, de nuevo, de „una atmósfera mítica“ en favor de los ritos colectivos. Según Paz la persistencia del mito demuestra hasta qué punto „la religión, es decir la esencia misma de varias creencias, es el alimento espiritual de la nación. Es el fruto del espíritu a de su imaginación“.

Por cierto, el deseo de liberarse del sentimiento del „mal“ por el estudio de mecanismos de los mitos nacionales vuelve a destacar la naturaleza compleja de la reflexión de Octavio Paz que no puede pasarse del fervor interior. Y es precisamente ese impulso que le permitió meditar sobre las causas de la crisis individual y nacional para llegar a reconciliarse – aunque no a través de la máscara nacionalista – con su propia nación. El abordaje intuitivo al proceso histórico en Méjico se llama en el *Laberinto de la soledad* „dialéctica de la soledad“. Frente a los procedimientos tradicionales y deterministas el destino de una nación se ve mediante un conocimiento analógico, interiorizado, con el propósito de encontrarse con el hombre como tal. No es por casualidad que el método „científico“ de Octavio Paz halla su verdadera expresión por vía poética. Gracias a la conjunción de esos puntos de vista que funcionan simultáneamente se abren horizontes nuevos. Confirman la presencia inevitable de un artista-poeta, a diferencia del género tradicionalmente concebido como un tratado - filosófico, psicológico o sociológico.

El poeta mejicano y el surrealismo

Como hemos visto, el poeta mejicano insistía en la conciencia fructífera de esas fuentes conciliadoras y totalizadoras. Pero haciéndolo tenía presente siempre que la poesía ofrece al creador artístico la posibilidad de una síntesis de varios puntos de vista, de un espacio tanto individual como universal, al seguir una dialéctica dinámica y procesal. La libertad es algo que según su concepción no es un estado de ser, es un camino. Encontrar una solución a los problemas que plantea el contacto con la realidad suele ser muchas veces atroz, trágico lleno de angustias y de la intuición de que un cambio definitivo resulta imposible e ilusorio. A pesar de eso el hombre no puede ser neutral. Conciente de su soledad tiene que asumir una actitud crítica aunque su entorno percibe sus esfuerzos vanos o, simplemente, irreales o extraños.

En ese contexto no nos sorprenderá la posición de Octavio Paz dentro del movimiento surrealista, posición que no está desaprovista tampoco de un criticismo lúcido en su propia búsqueda literaria y existencial. Se sabe que el surrealismo que es el último movimiento literario profundamente humano con su deseo de libertad, trata de conciliar las oposiciones

entre el mundo y el hombre, con su invitación a la aventura. Está claro que en esa línea están en cierto modo escritas los poemas de *Piedra de sol*, *La estación violenta* o *Libertad bajo palabra*. Octavio Paz quien entra en Francia en contacto con la vanguardia surrealista (hay que subrayar su intento de unir los impulsos de ambas corrientes literarias – la vanguardia y el surrealismo – dándose cuenta lúcidamente de todo lo que las separa) se proponía hallar su propio lugar en el marco de la modernidad y esclarecerlo por su poesía y las reflexiones „teóricas“. Las ideas sobre la poesía están resumidas en *El arco y la lira* y, como dice la historiadora de literatura Jean Franco, „proceden de la poesía moderna que incluye a los románticos alemanes, a Rimbaud, a Apollinaire y a los surrealistas“. (Franco, 1981: 315). Al no olvidar por lo demás asimismo los impulsos de la Generación española del 27 y de su predecesor J. Ramón Jiménez. Paz califica la poesía la reina de las artes, subraya su posición dominante entre todas las actividades humanas.

Uno de los deseos es devolver a las palabras su magia primitiva y librarlas de su función de utilidad y de comunicación. Por lo tanto, la labor de un poeta no puede reducirse a la imitación de la naturaleza. Lo que duerme en ella, son las fuerzas de la ficción, de los sueños, el afán por volver a las raíces, a los orígenes de la existencia humana. En el sentido moderno Octavio Paz califica a Pablo Neruda su predecesor porque era capaz de incorporar la historia al poema. De todos modos, el desarrollo de su poética, a pesar del interés permanente por la anécdota y la historia fue enriqueciéndose por la conciencia del tiempo poético que es algo distinto del tiempo vivido. En *El arco y la lira* está estudiando el ritmo poético con los esquemas arquetípicos, con el Yin y el Yang, con la unión y la separación. Así que su modo de utilizar el instrumento poético lleva a la revelación de la esencia primitiva de la religión. Si por una parte se aproxima a la poesía creacionista y subversiva de Vicente Huidobro, por otra parte no puede dejar de ignorar el sentido primordial de las palabras, su función sagrada y espiritual.

En mi modo de ver, la poesía de Octavio Paz intenta seguir defendiendo una posición ambigua que caracteriza, como hemos constatado, el ensayo *El Laberinto de la soledad*. En ese caso, bien que de un modo eminentemente artístico, el poeta puede penetrar en el núcleo oculto de la historia. La historia y la naturaleza constituyen una unión inseparable para expresar también el papel orgánico de los instintos en el proceso revificador y siempre innovador de la vida. Siguen influyendo en el hombre desde los orígenes, es de esa unión empírica que se nutren los sentimientos y las emociones, tanto en la historia como en el presente. A propósito de su poetas favoritos Octavio Paz dice: „ al leer a Eliot y a Pound encontré que las formas de la poesía moderna podían impregnarse de historia, podía insertarse en la historia contemporánea, es decir, siempre he pensado que el tema de la poesía es el presente, lo que está pasando. Está siempre presente en ese ahora, pero lo que está pasando incluye el pasado también (Paz, 1989: 111).

Esas consideraciones llevan al poeta mejicano a pronunciar a menudo una crítica severa al intento actual de degradar la herencia de la religión en favor de las formas neutrales, puramente racionales de la vida humana. Esa intuición negativa se refiere sobre todo a la significación de la muerte a la cual dedica en su ensayo gran parte de sus reflexiones. La muerte es según él, como para los indios, en regreso al cosmos: “En las culturas precolombinas es un regreso a las formas creadoras del cosmos. Para los españoles cristianos es una tentativa para saltar al otro mundo, quizás estas dos maneras de trascender la muerte se han desvanecido un poco en la inocencia del mejicano moderno, aunque está muy viva la presencia de la muerte. Lo grave es cuando la muerte desaparece, y esto pasa ahora en la sociedad moderna, en España, en los Estados Unidos; se vive la muerte como ausencia

simplemente. Esto me parece muy grave porque es una mutilación de la vida. Creo que la vida es siempre la pareja Muerte-Vida. /.../ El hombre del siglo XX muere solo, o muere de un modo anónimo en los campos de concentración, en las guerras o aislado en los hospitales. Hemos degradado la muerte. Y ésto me parece que es uno de los grandes fallos de este siglo (Ibid. 106).

Lo que resulta de esas palabras, se relaciona íntimamente con la degradación de la sexualidad, de todo el erotismo en el presente. Según la significación primitiva de las religiones desaparece la función de lo sagrado, de esa parte misteriosa e imprevisible de la unión de dos almas-cuerpos. La persistencia de esa unión supone la existencia de las prohibiciones a no la libertad „total“ por la cual el hombre no puede experimentar el placer esencial de sus necesidades biológicas. Desde ese punto de vista la vida, bien que sentida a menudo como algo trágico, tiene más valor que la especulativa frialdad del comportamiento moderno privado del sentimiento oculto y regenerativo de los orígenes.

Ahora bien, el concepto de tradición le brinda a Octavio Paz un apoyo sólido para hallar la verdadera expresión en las fuentes inexorables de la poesía. Hay que volver a subrayar que de ese modo desaparece más o menos nítidamente la división tradicional entre varios géneros literarios. Si leemos *El laberinto de la soledad*, pronto nos damos cuenta de que a pesar de las ambiciones científicas, del conocimiento variado y heterogéneo de la realidad mejicana, la poesía forma parte integrante del análisis histórico. Desde esa perspectiva el ensayo de Paz adquiere plenamente, como en la labor de nuestro eminente crítico literario Jozef Felix, su sentido etimológico (exagium – ponderación). Sin duda alguna, Octavio Paz trata de ponderar, de medir en su „balanza“ la realidad de varios mundos culturalmente diversos para ver mejor no solamente la realidad histórica de su propia nación. Su palabra, bien que teñida siempre del sentimiento de la soledad, llega a ser, también en la actualidad, una rica fuente de inspiración, un indispensable correctivo, cualquiera que sea el origen del lector capaz de ver la función de la literatura como reflejo actual del diálogo cultural.

Octavio Paz en Eslovaquia

Al final importa decir que la idea del diálogo cultural es presente ya en la primera publicación eslovaca: el libro *Dónde acaba el amor* (Kde sa končí láska, 1972). Contiene la selección de los poemas tomados de la edición española de la poesía de Octavio Paz, intitulada *La centena* (Poemas, 1935-1968). Es dividida en tres ciclos (*Libertad bajo palabra* – Sloboda pod zárukou slova, *El salamander* - Salamandra, *Ladera Este* – Východný breh) traducidos por el poeta eslovaco Ján Stacho. Vladimír Oleríny, el eminente hispanista eslovaco, quién era el autor del breve epílogo, trató de resumir los rasgos principales de la poética y poesía de Octavio Paz. Bajo una óptica un poco restringida y opuesta a las intenciones del poeta mejicano dice: „...la búsqueda del sentido de la existencia humana, del lugar del hombre en la vida y en la historia cuyo objetivo principal es una plenitud del, se desarrolla en Paz por las uniones contradictorias del pasado y del presente, del ser y de su negación“ (Paz, 1972: 95). En sus palabras que son en esa época todavía el resultado de la influencia ideológica en la recepción del mensaje universal de la creación de Paz, no desaparece, por otro lado, un conocimiento profundo de todas las fuentes naturales, de la fusión del hombre con la naturaleza (como en la poesía de Pablo Neruda) porque „una glorificación de la naturaleza y de los elementos naturales tiene en Méjico las antiguas tradiciones en la mitología india“ (Ibid. 94).

De otras obras traducidas al eslovaco hay que mencionar algunos capítulos del *Laberinto de la soledad* publicados en los años 90, sobre todo en la revista *Literárny týždenník*, por L. Franek y V. Oleríny, así como la traducción más reciente de algunos poemas (*Árbol adentro – Strom vnútri*) por el poeta Ján Zambor en *Revue svetovej literatúry* (2001). Además, de mi interés personal y a la vez científico proviene el estudio *El ensayo sobre la modernidad de Octavio Paz* incluido en el libro *Modernidad de las literaturas romances*, 2005) en el que intento ofrecer una visión nueva sobre la concepción cosmogónica del *Laberinto de la soledad*.

En mi propio trabajo de investigación (véase, por ejemplo, el libro *Estilo de la traducción. Análisis teórico, evolutivo y crítico de las traducciones eslovacas de Paul Claudel*, 1997) cautivó mi atención el concepto de *ritmo* que considera Octavio Paz como un componente esencial en la búsqueda universal de la identidad social y cultural de las naciones.

Ese elemento importante y orgánico tiene, además, un lugar importante en mis actividades pedagógicas ya que, por ejemplo, en la enseñanza de la traducción artística posibilita de un modo interdisciplinario y más legítimo aprovechar los conocimientos de varias disciplinas universitarias (la historia y la teoría de literatura, la lingüística, la estilística, el comparatismo) para llegar a una síntesis, es decir a un reflejo más claro de las diferencias literarias y culturales de las naciones.

Todo eso demuestra que la figura de Octavio Paz, situada en el cruce de varias culturas en el cual se encuentra, sin duda, también Eslovaquia, resuena hoy como una voz viva, sensible, siempre iluminadora y fértil, voz que debería en el porvenir, creo, no dejar de invitarnos a un verdadero diálogo cultural.

Bibliografía

- GUILLÉN, C.: *Entre lo uno y lo diverso. La Literatura Comparada (Ayer y hoy)*. Barcelona: Ed. Marginales Tusquets, 2005.
- FELIX, J.: *Modernita súčasnosti*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1970.
- FRANCO, J.: *Historia de la literatura hispanoamericana*. Barcelona: Ariel, 1981.
- FRANEK, L.: *Štýl prekladu. Vývinovo-teoretická a kritická analýza slovenských prekladov Paula Claudela*. Bratislava: VEDA, 1997.
- FRANEK, L.: *Modernita románskych literatúr*. Bratislava: VEDA, 2005.
- FRANEK, L.: La función del ritmo en la versología y la traducción literaria. In: *Interlitteraria. Tartu: Tartu University Press*, Vol. 2, no. 16, 2011, p. 664-679. ISSN 1406-0701.
- FRANEK, L.: *Interdisciplinárnosť v symbióze literárnej vedy a umenia*. Bratislava: VEDA, 2012. ISBN 978-80-224-1277-3.
- HEČKO, B.: *Dobrodružstvo prekladu*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1991.
- KUČERKOVÁ, M.: *Magický realizmus Isabel Allendeovej*. Bratislava: VEDA, 2011.
- MESCHONNIC, H.: *Poétique du traduire*. Lagrasse: éd. Verdier. 1999.
- MOUNIN, G.: *Les problèmes théoriques de la traduction*. Paris: Gallimard, 1963.
- OCTAVIO PAZ (Semana de autor). Madrid: Ediciones de cultura hispánica, 1989.
- PAZ, O.: *Kde sa končí láska* (preložil Ján Stacho v jazykovej spolupráci s Vladimírom Oleríny). Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1972.
- PAZ, O.: *Post-data*. Mexiko, 15. vyd.: 1981.
- PAZ, O.: *Sombras de obras*. Barcelona: Biblioteca del bolsillo, 1983.

PAZ, O.: *El Laberinto de la soledad*. Madrid: éd. Cátedra., 1993.

POPOVIČ, A.: *Preklad a výraz*. Bratislava: SAV, 1968.

SAUSSURE, F. de: *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot. 1960.

TEÓRIA LITERATÚRY. Zostavil a preložil Mikuláš Bakoš. Bratislava: Pravda, II. upravené vydanie, 971.

9. NUEVAS TENDENCIAS EN LA POESÍA ESPAÑOLA CONTEMPORÁNEA. LA GENERACIÓN DE LOS ESPEJOS NEGROS

Petra Pappová

Universidad de Constantino el Filósofo de Nitra, Facultad de Filosofía

Abarcar el tema de las nuevas tendencias en la poesía española contemporánea no es una tarea nada fácil, a pesar de que existen varios intentos de gran importancia para la investigación literaria que nos pueden ayudar a la hora de ubicarnos dentro del sinfín de nombres de autores cuya obra ya no se queda esperando pacientemente en los estantes de las librerías, sino que se nos acerca en forma de múltiples eventos: “performance”; recitales de “Poesía Slam”, que se celebran con gran éxito por todo el mundo y en las redes sociales, que tienen cada vez más impacto en nuestra sociedad.

Actualmente son muchos los poetas que encuentran su público en la red. Incluso hay muchas personas que empezaron con la máquina de escribir, pero pronto se dieron cuenta de todas las posibilidades que permite el medio digital. En este artículo nos vamos a centrar en las cuestiones básicas sobre el papel del poeta en nuestra sociedad, teniendo en cuenta, sobre todo, la segunda mitad del siglo XX a nivel del pensamiento filosófico y literario que sobrepasa las fronteras de la teoría y se implementa plenamente en una sociedad influenciada por los medios de comunicación. En la segunda parte del artículo, mencionamos algunos poetas contemporáneos en el sentido de que han dado sus primeros pasos literarios a finales del siglo XX o incluso a principios del siglo XXI. Para hablar de ellos, como falta perspectiva histórica, es imposible encontrar un catálogo oficial en el que hallar todos sus nombres. Es más, la lista sería interminable. A pesar de eso, presentaremos varias antologías que resumen el conjunto de poetas, cuya trayectoria se encuadra en el periodo comprendido entre la segunda mitad del siglo XX y la actualidad; algunos, conocidos y otros que están empezando su camino. Nos referimos a la nueva generación de poetas menores de 30 años, grupo que denominaremos *La generación de los espejos negros*, la de los nativos digitales.

¿Por qué “espejos negros”? A finales del año 2011 la cadena británica Channel 4 presentó una nueva microserie, *Black mirror*, que enseguida captó la atención de los medios de comunicación. Esta microserie consta de tan sólo tres episodios, cuyo denominador común es la presencia de la tecnología actual llevada *ad absurdum*. De allí tomamos prestada la metáfora de los espejos negros. Hoy en día parece que los niños nacen, no con un pan debajo del brazo, sino con un Smartphone pegado a la mano. Si nos damos cuenta, miremos donde miremos, nos rodean pantallas negras. Por lo tanto, no nos debe sorprender que los jóvenes poetas, y algunos no tan jóvenes, se muevan con tanta seguridad en este mundo digital.

Sin embargo, no es la primera vez que acontece este hecho. Ya en la generación de los «novísimos» podemos observar los primeros pasos hacia la poesía de *mass media*. Como dice Pablo Luque Pinilla, en el apéndice de la antología *Avanti*, “entre los presupuestos estéticos de los «novísimos» destacan, en líneas generales: la atención por la cultura derivada de los *mass media*; la creación recurrente de mitos; la estética *camp*, entendiendo ésta como el empleo simbólico de lo popular a través de las mitologías fomentadas por los *mass media*, lo que implica una estética artificiosa que teatraliza la realidad; el carácter autónomo del arte; el

abandono de las formas poéticas tradicionales; la asimilación de muchas técnicas vanguardistas como el automatismo y el *collage*; y la experimentación con el lenguaje.”⁷¹

En ese momento podemos hallar los trazos de lo que en los años setenta se desarrolla plenamente en forma de la poesía experimental. Como señala Felipe Muriel Durán, en comparación con otros países europeos, en la España de los años cincuenta, al igual que en Inglaterra, las corrientes vanguardistas adoptadas ya por algunos de los poetas de la Generación 27 no desaparecen, sino que llegan a obtener nuevas formas. En su libro *La poesía visual en España (siglos X-XX)*, Muriel Durán se fija en la intención de los autores por acercarse al lector que, sin duda, es la respuesta a la cada vez mayor influencia de los medios de comunicación de masas. Este hecho no pasó desapercibido y hubo muchas voces desde diferentes ámbitos (filósofos, sociólogos, psicólogos, artistas, etc.) que reflejaron ese cambio en su obra, como los tres representantes más conocidos de la *Deconstrucción*, los franceses Jacques Derrida, Roland Barthes y Michel Foucault, que a finales de los años sesenta, abarcaron, cada uno con diferente planteamiento, el tema de la crisis de la autoría que lleva al individuo, al autor, a la crisis del yo. De súbito cambia el paradigma de la comunicación establecido durante siglos. A pesar de que el artículo de Barthes, *La Muerte del Autor* (1968), pudo haber resultado algo exagerado, con la llegada de Internet se hizo más visible la paulatina desaparición de la autoría. El ensayo supuso el desmoronamiento de la visión clásica del autor, destronándolo de su posición de liderazgo. Al igual que Nietzsche, quien constata la muerte de Dios, Barthes anuncia la muerte del autor negando la autoridad despótica de este como el único creador del sentido del texto. Este teórico deconstructivista lo entiende como un tejido de signos que se destruye para volver a formarse en la mente del receptor. El concepto anteriormente establecido del “Autor” como creador omnipotente del texto, el único que le pone el significado, deja de existir. La razón no es nada compleja, ya que el lenguaje, la herramienta principal del autor, no es más que una serie de ecos y lazos intertextuales que se presentan en forma de nuevo texto preparado para ser recibido. Así pues, la recepción del texto es su nacimiento, el momento en el que obtiene significado en la mente del lector, independientemente de la interpretación del propio autor. A pesar del título llamativo del breve artículo de Barthes, el “Autor” no muere literalmente; sigue teniendo mucha importancia en la triada AUTOR – TEXTO – LECTOR. No obstante, ya no es el único que decide la importancia del significado del texto, puesto que la ecuación tiene tres miembros de la misma valía.

El cambio de dicho paradigma propició una transformación en la teoría literaria y, especialmente, en la perspectiva desde la que se abarca el texto artístico a la hora de su análisis. En Eslovaquia, concretamente en la Escuela de Nitra, escuela semiótica cuya parte de la investigación se preocupa justamente por el problema de la recepción de textos artísticos⁷²; también encontramos ensayos de gran relevancia. En los años ochenta František Miko⁷³ profundizó su tesis principal sobre la “existencia receptiva del texto” como un estatus ontológico del arte, refiriéndose a la existencia del texto sólo gracias a su nacimiento durante el proceso de su recepción. Desde finales de los años sesenta hasta la actualidad muchos investigadores han tratado este tema, entre otros, Umberto Eco, quien afronta esta problemática desde las dos facetas: como escritor y crítico literario a la vez. Para el pensamiento postmoderno fue crucial la publicación *Interpretación y sobreinterpretación* (1995), un interesantísimo debate con Richard Rorty, Jonathan Culler y Christine Brooke-

⁷¹ LUQUE PINILLA, Pablo (2009): *Avanti. Poetas españoles de entresiglos XX-XXI*. Zaragoza: Orifante, p. 222.

⁷² Más sobre *La escuela de Nitra* en: http://erialediciones.com/revista04/Crisis_04_-_36.pdf

⁷³ Por ejemplo, en: MIKO, František: *Aspekty literárneho textu*.

Rose, en el que Eco resalta el papel de un receptor activo, del intérprete del texto estético, al que considera “Opera Aperta”. Sin embargo, dado que pasaron décadas desde la proclamación barthesiana de la muerte del autor y que la libre interpretación del lector ha obtenido demasiada importancia, Eco decide buscar la sutil frontera entre lo que puede denominarse la interpretación y lo que en muchos casos pasa a ser la sobre- o incluso la subinterpretación.

¿Por qué es todo esto relevante a la hora de hablar sobre la literatura actual? Sobre todo, para entender la trascendencia que tiene para un autor su público, el lector al que quiere acercarse. Internet representa el libro de arena borgesiano del siglo XXI. No sólo literalmente: la metáfora del mundo de los fantasmas, los textos digitales, las copias de las copias y los autores que dejan de ser autores es la distopía viva de los deconstructivistas; pero, a pesar del aparente caos, Internet sirve como mapa que nos puede orientar y hoy en día es una herramienta muy potente para la cultura en general. Por otro lado, la cantidad de informaciones presentes en la red puede despistar al lector. Es por eso por lo que Internet sigue siendo sólo una utilidad más también para los poetas actuales. Existen varios proyectos de crear cierta red entre los poetas de los últimos años en forma de antologías digitales⁷⁴, antologías vivas, que cambian y crecen cada día. En cualquier caso, para los poetas jóvenes que presentan su obra en estas páginas web, es este el primer paso con la ambición de publicar su primer poemario. Así que esta forma de presentarse tiene también este objetivo. A pesar de la cada vez mayor popularidad de libros electrónicos, no cesa el interés por la edición en papel: aún persiste la idea de la relevancia del texto en este formato y la publicación online es el punto intermedio o un suplemento de la versión impresa. Por lo tanto, siguen publicándose libros de poemas y antologías, si bien no es un artículo tan solicitado como la narrativa.

Pablo Luque Pinilla [@hellolupe.com](http://hellolupe.com)



Pablo Luque Pinilla

En 2009 la editorial Olifante publicó la antología de la poesía española contemporánea, selección de Pablo Luque Pinilla (Madrid, 1971), *Avanti. Poetas españoles de entresiglos XX-*

⁷⁴ Por ej.: <http://lasafinidadeselectivas.blogspot.com>, <http://ciudadesesqueleto.tumblr.com/>, <http://poesias.es/>, <http://lamalareputacioncolectivo.blogspot.es>, etc.

XXI. Además de la presentación de 14 poetas destacables⁷⁵, la antología contiene un extenso estudio introductorio, notas y apéndice de la pluma de Pablo Luque. Presenta la obra de los autores nacidos entre los años 1939 y 1968. A la hora de recoger toda la información relevante acerca de cada uno de los autores, Pablo Luque comenta: “...muchas de esta información son datos y observaciones recogidos en los más diversos foros, desde revistas, presentaciones y tertulias, hasta Blogs, Webs y correos electrónicos, etc. Esto se ve incrementado cuando se trata de la bibliografía relativa a cada uno de los autores. Por esta razón se ha optado por recoger aquí los títulos más significativos de cuantos se han consultado, consignándose sólo aquellos de carácter general, confiando en que estos, por sí mismos, puedan llegar a constituir una pista razonable sobre la que explorar la obra de los autores incluidos y su contexto de escritura.”⁷⁶ De esta manera logra ofrecer una visión bastante amplia y, a la vez, individualizada de la poética de cada uno de los autores. Además de este trabajo de gran valor, añade el apéndice con el resumen de textos que forman el marco histórico-literario de los diferentes grupos de poetas presentes en la antología *Avanti*. El autor presenta un resumen de la época y lo complementa con fragmentos de diferentes estudios críticos, ensayos y artículos de los investigadores de referencia. De este modo, la antología entiende un texto complejo y muy completo, que sirve al lector para ubicarse rápidamente, no sólo en la obra de los autores que constituyen la antología, sino también para entender el contexto crítico-literario.

Pablo Luque Pinilla se mueve entre los metatextos de los críticos literarios con mucha seguridad, ya que él mismo publica con regularidad críticas y estudios sobre la literatura. Empezó su camino como poeta a principios de los años noventa⁷⁷, a pesar de que no se había formado en el ámbito humanístico. No obstante, es en el año 2004 cuando publica su primer



José Luis Torrego

libro de poemas *Los ojos de tu nombre* (Huerga & Fierro). Su poesía es la realidad cotidiana pasada por el fino colador de la subjetividad. El lector acompaña al poeta en este camino descriptivo de «las calles», «las carreteras», «la morada» que dan título a cada una de las partes del poemario.

En 2013 publicó, junto al diseñador José Luis R. Torrego, un breve poemario, *SFO*, camino visual y poético por las calles de San Francisco. En esta obra, imagen y poesía se fusionan de forma estrictamente simbiótica. Es una sutil entrada a la mente humana y a los sentidos, a cuyo despertar contribuye una nueva forma de establecerse como receptor lírico: la aplicación para iPad. Oyes, tocas, percibes y haces tuya la

⁷⁵ Los poetas presentes en la antología *Avanti* son Pere Gimferrer, Jenaro Talens, Antonio Colinas, Miguel d'Ors, Ángel Guinda, Enrique Gracia Trinidad, Abelardo Linares, Chantal Maillard, Julio Martínez Mesanza, Ángel Campos Pámpano, Álvaro Valverde, Aurora Luque, Amalia Iglesias Serna y José Mateos.

⁷⁶ LUQUE PINILLA, Pablo (2009): *Avanti. Poetas españoles de entresiglos XX-XXI*. Zaragoza: Orifante, p. 23.

⁷⁷ Al igual que sus coetáneos Ana Merino, Yolanda Castaño, Carmen Jodra y otros.

sensación que vivió el fotógrafo en ese momento y lugar.

DIANA

Eres blanco de todas tus ideas, punto de fuga de tu propia imagen sobre un fondo enmarcado en gasa oscura.

Eres el rostro incierto y su misterio, la esfera que rebasa su contorno, lo finito gritando por la herida.

Por ti el marco en penumbra y el círculo interior, la gruta que te acoge con claridad de orla, la figura encajada en su frontera.

Por ti la carne muda de los labios, el enigma enunciado desde el centro, y el centro pensativo como un cáliz de sed.

(SFO, 2013)

Por ahora, el último libro publicado por Pablo Luque Pinilla se titula *Cero*. Nos encontramos, de nuevo con unas densas palabras e imágenes que definen su mensaje. El cero es la esencia humana, donde somos el todo yo en su versión más pura; es el punto de partida y llegada y el símbolo de un círculo despojado de todo aliciente construido por el hombre, pero que, al mismo tiempo, depende del este. Sigue la tradición filosófica y literaria, siempre buscando la referencia entre los grandes maestros de la literatura universal.

HOMBRE LOBO

Te adentras en el bosque como en una palabra,
Seno de niebla azul y transparente.
Sus infinitos muros interpretan la sombra
tapiando el horizonte.
Aceptas olvidar la desnudez del llano,
la dimensión que conocías.
Tu aullido implora el bienestar de la manada
mientras los árboles ocultan tu abandono.

Tampoco la tiniebla ignora tu destino.

(*Cero*, 2014)

La preocupación por la palabra sigue estando presente en la obra de Luque Pinilla, su anhelo por encontrar la esencia en la raíz de la palabra. Se refleja también en los poemas que ofrece la revista digital *Ibi Oculus*, que él mismo dirige desde 2008.

La generación de los espejos negros

Desde hace un par de décadas la tendencia a acercarse al lector utilizando las nuevas tecnologías ha pasado a ser casi una obligación. Por lo tanto, no sorprende que la generación de autores jóvenes nacidos a finales de los ochenta o a principios de los noventa domina este

espacio virtual a la perfección. No es sólo un espacio lúdico e informativo, sino también una herramienta de marketing muy poderosa.

La comunicación por Internet es, hoy en día, casi una obligación, lo que conduce inevitablemente a la necesidad de tomar conciencia de un cambio de paradigma en el campo de los medios de comunicación y el marketing que se ha producido en los últimos años. José Luis Orihuela, en su artículo *Los nuevos paradigmas de la comunicación*, dice:

“Los medios de comunicación electrónicos, gracias a la concurrencia de las tecnologías del cable y el satélite, consiguieron en los años ochenta segmentar temáticamente sus ofertas de programación pasando así del modelo broadcasting al modelo narrowcasting. La Red ha permitido un grado más en esta evolución: del narrowcasting al point-casting.”⁷⁸

Orihuela subraya la creciente tendencia a centrarse en la difusión cada vez más cercana para el grupo de destinatarios que lleva hacia la individualización. La comunicación de masas está ganando nueva forma. Con una variedad de redes sociales y los vínculos entre ellas, crea el mapa electrónico de un individuo, una especie de avatar virtual que lleva el ADN de sus usuarios. Facebook, Twitter, Youtube, diferentes blogs y otras redes sociales al igual que tumblrs e instagrams, evalúan los datos recibidos y, como resultado, nos ofrecen las páginas o productos que pudieran interesarnos; se nos acercan con nuestro nombre creando la ilusión de que somos únicos. Esta ilusión también está apoyada por un esfuerzo consciente del individuo para crear su perfil virtual, simulando así una identidad propia o, incluso, varias identidades. Por supuesto, notamos cada vez más el efecto de la “anestesia” de la que habla Wolfgang Welsch, el adormecimiento emocional que sentimos al estar atacados de impresiones que hace cincuenta años nos habrían causado asombro. Esa sobreestetización y la búsqueda del máximo impacto llevan a la necesidad de buscar nuevas formas para dejarse ver y los jóvenes son los que más conscientes del tema; son capaces de diferenciar con mucha facilidad entre su vida *online* y su vida privada. Las redes sociales les sirven para crear una versión de sí mismo, el personaje de Jung, una máscara que nos ayuda a ofrecer al público la cara que queremos presentar.

Luna Miguel⁷⁹



Luna Miguel

Una de las poetas jóvenes que supo aprovechar plenamente las posibilidades que le ofrecen las redes sociales es, sin duda, Luna Miguel (Alcalá de Henares, 1990), que creó un blog en el que recogía la obra de los autores jóvenes como ella. En el año 2011, después de más de cinco años de búsqueda en la blogosfera, Luna Miguel, gracias a la editorial La Bella Varsovia, consiguió recopilar el trabajo de “veintisiete autores españoles menores de veintisiete años” en una antología cuyo título –inspirado en una cita de Roberto Bolaño– es *Tenían 20 años y estaban*

⁷⁸ Orihuela, José Luis: Los nuevos paradigmas de la comunicación. In: eCuaderno, 2002. [online], [cit. 2012-09-09], <<http://www.ecuaderno.com/paradigmas/>>

⁷⁹ <http://patrulladesalvacion.com/2014/01/10/carne-de-canon/>

locos.⁸⁰ Miguel, según su parecer, elige las creaciones más destacadas de cada uno de los artistas a quienes considera que hay que seguir a día de hoy. ¿Cómo son estos artistas? La propia cita de Bolaño, a la que nos referíamos antes, nos lo indica. Pero, ¿por qué la gente joven siente la necesidad de expresarse mediante la poesía? Como apunta Luna Miguel en el prólogo de la antología, dado que, actualmente, para la juventud únicamente la literatura puede considerarse esperanzadora. Esta antología sirve como manifiesto de su generación. Todos son polifacéticos: poetas, actores, fotógrafos, diseñadores etc. La relación que se forjó entre ellos a través de la red ha trascendido al mundo real y no es raro encontrárselos juntos en locales de toda España interpretando sus perfoepoesías; uniendo sus talentos.

Luna Miguel representa lo que es la generación de hoy; es dinámica, activa, muy eficiente y atrevida. El periódico *El Mundo* contactó con ella con el fin de entrevistarle cuando tenía tan sólo 15 años. Desde entonces no ha parado. Dio a luz a nueve poemarios; tradujo a Marcel Schwob, Arthur Rimbaud y Tracy K. Smith. Además, es coautora de una novela corta junto a su pareja, el escritor Antonio J. Rodríguez, y el año pasado recopiló dos antologías más, *Vomit* (2013) y *Sangrantes* (2013).⁸¹

Su poesía se relaciona en gran medida con su inquietante personalidad: fresca y osada, creativa y original, controvertida y transgresora. Los siguientes versos son muestra de ello:

Todo rasurado:
hasta la última pestaña
de esta pesadilla monótona.
Todo rasurado.
Todo falso.
Imitación punk de una poeta muerta.

Si Pizarnik resucitó, ¿lo harás tú,
suicida idiota,
que miras desde el reflejo?

Todo rasurado,
¿coño o corazón?

eso que importa cuando ambos huelen a vida,
cuando ambos sangran y tiñen de amor.

Todo rasurado para sentir mejor el hielo.
Todo frío.
Todo muy frío y hermoso.
Todo vacío, por última vez.

(*Pensamientos estériles*, 2011)

⁸⁰ Los autores escogidos son Alberto Acerete, Cristian Alcaraz, Bárbara Butragueño, Laura Casielles, Ernesto Castro, Cristina Fernández Recasens, David Leo García, Berta García Faet, Javier Gato, Álvaro Guijarro, Alberto Guirao, Odile L'Autremonde, Ruth Llana, María M. Bautista, Constantino Molina, Enrique Morales, Raúl E. Narbón, Sara R. Gallardo, Marina Ramón-Borja, Eba Reiro, Judit del Río, Emily Roberts, Laura Rosal, Miguel Rual, María Salvador, Ángel de la Torre y Unai Velasco

⁸¹ Su obra se puede consultar en <http://lunamiguel.com>

En enero de este año Luna Miguel publicó en su blog una nueva antología titulada *La poesía posnoventista española en 15 voces*, que se puede leer gratis en su Tumblr o en ISSU⁸². Se trata de una antología por ahora inédita; el resultado de una conversación que tuvo con Jacob Steinberg, un escritor y traductor estadounidense, que hace destacar en la generación del “posnoventismo” – término que utiliza para unificarlos de alguna manera, es decir, de poetas nacidos a finales de los ochenta – un extraordinario ímpetu para unir sus fuerzas y hacer que la poesía gane su espacio en el mundo que nos tocó vivir. Steinberg habla, sobre todo, de la literatura argentina, a la que conoce muy bien. Sin embargo, es evidente que este movimiento, esta revolución poética, se va extendiendo con una rapidez extrema por todo el mundo.

Con la publicación *Tenían veinte años y estaban locos* ha surgido el efecto “boom” y los autores publicados, algunos incluso inéditos, hoy en día son referencia para lo que se entiende como la poesía española del momento. Las motivaciones de Miguel para seguir pregonando el movimiento poético las explica de esta manera: “Los 15 autores que he escogido para hacer una aproximación al “posnoventismo” español me parecen muy significativos. A todos los he conocido a través de Internet, casi todos han publicado en *Estaban locos* y otras antologías digitales, casi todos tienen blogs, tumblrs, twitters, instagrams y vidas activas en todas estas redes. Cuando uno de ellos comparte un libro, lo más seguro es que muchos de ellos luego se lo compren (hay un efecto *libro veo libro quiero* muy curioso, pienso en fenómenos como el de Joan Didion, Mascha Kaléko, Tao Lin, Ted Hughes, Anne Carson, la red se llenó de estos nombres, de pronto todos los leíamos... porque al fin y al cabo somos una comunidad).”⁸³

La divisa celayana de “a la mayoría, siempre” vuelve a tomar vida en esta comunidad de poetas; esta vez, no siempre con un vínculo de cambio hacia una sociedad crítica, sino con el fin de llegar a la humanidad a través de la red, teniendo como aladid la integridad: no inician la búsqueda hacia el poeta como símbolo mitológico postmoderno; se trata de enfatizar el mensaje en primer plano gracias a la cooperación y a la relación, no sólo humanística, sino *humano-poética*.

Este fenómeno lírico supone un gran hito en la transmisión de la literatura. Ahora sí que podemos llamarla literatura – en este caso, poesía – universal. Esta se materializa entre creadores pertenecientes a la generación de los espejos negros, a los posnoventistas de diferentes partes del mundo. Podemos llegar a conocerlos sumergiéndonos en el amplio océano de rapsodas y escuchar con atención sus voces.

Bibliografía

BARTHES, Roland (1968): «La muerte del autor», en: *El susurro del lenguaje*. Barcelona: Paidós 1987, págs. 65-71.

ECO, Umberto (1995): *Interpretación y sobreinterpretación*. Gran Bretaña: Cambridge University Press.

LUQUE PINILLA, Pablo (2004): *Los ojos de tu nombre*. Huerga y Fierro editores, S.L.: Madrid.

LUQUE PINILLA, Pablo (2009): *Avanti. Poetas españoles de entresiglos XX-XXI*. Zaragoza: Orifante.

⁸² http://animalitoinexpresivo.tumblr.com/post/72440204388/la-poesia-posnoventista-espanola-en-15-voces;http://issuu.com/lunamiguel6/docs/seleccion_poetas_1990

⁸³ <http://www.lunamiguel.com/2014/01/la-poesia-posnoventista-espanola-en-15.html>

LUQUE PINILLA, Pablo; RODRÍGUEZ TORREGO, José Luis (2013): *SFO*. Valencina de la Concepción: Renacimiento.

LUQUE PINILLA, Pablo (2014): *Cero*. Valencina de la Concepción: Renacimiento.

MIGUEL, Luna (2011): *Tenían veinte años y estaban locos*. Madrid : La Bella Varsovia.

MIGUEL, Luna (2011): *Pensamientos estériles*. Sevilla : Cangrejo Pistolero Ediciones.

MIKO, František – POPOVIČ, Anton (1978): *Tvorba a recepcia. Estetická komunikácia a metakomunikácia*. 1. vyd. Bratislava : Tatran.

MIKO, František (1989): *Aspekty literárneho textu*. Nitra: Vysoká škola pedagogická.

ORIHUELA, José Luis: «Los nuevos paradigmas de la comunicación», en: eCuaderno, 2002.

[online], [cit. 2013-09-09], < <http://www.ecuaderno.com/paradigmas/>>

<http://www.pabluquepinilla.com/>

<http://www.ediciones-encuentro.es/ibioculus2/numero-07/>

<http://www.lunamiguel.com/>

http://issuu.com/lunamiguel6/docs/seleccion_poetas_1990

10. ACERCAR LOS CLÁSICOS DE LITERATURA ESPAÑOLA A LECTORES EXTRANJEROS

Beatriz Gómez-Pablos

Universidad Comenius de Bratislava, Facultad de Pedagogía

1. INTRODUCCIÓN

Las primeras adaptaciones de obras clásicas de la literatura nacieron con la intención de acercar dichas obras a un público joven. De este modo se superaban las dificultades que podían presentar la distancia temporal o el registro literario y se allanaba al lector un obstáculo comprensible, de modo que el camino hacia los clásicos de su ámbito cultural se hacía más asequible.

Es curioso que a pesar de existir ya un camino trazado, no surgiese la idea de aprovecharlo para acercar también a un público extranjero esas obras ya adaptadas. Es decir, aprovechar por ejemplo la adaptación en versión para niños de *Los miserables*, para lectores extranjeros añadiendo las modificaciones pertinentes. O si preferimos un ejemplo de nuestra literatura, si de los *Episodios nacionales* de Benito Pérez Galdós ya existía una versión para niños, ¿por qué no partir de ella para preparar una versión para extranjeros? No pretendemos equiparar una versión infantil escolar (también son necesarios aquí numerosos matices) con el nivel de lengua de un extranjero, sino más bien sugerir que hay dos pasos importantes que ya se han realizado en la primera versión –la reducción y la modificación– que pertenecen también al proceso de adaptación para un público extranjero. Pero sobre esto volveremos más adelante.

El interés cada vez más creciente en el siglo XX por aprender idiomas hizo que surgiesen las adaptaciones para extranjeros. Se perdía aquí el aspecto de la edad, pero el público continuaba siendo el factor determinante de la adaptación. Se acercaba además una literatura de una nación concreta a un público de una nación diferente. Sin entrar en pormenores, la lengua pionera en preparar este tipo de materiales fue el inglés que, como sabemos, cobró protagonismo después de la segunda guerra mundial. De ahí que no sorprenda que haya sido ésta la lengua que ha marcado la pauta en el diseño de gran parte de materiales didácticos. Posteriormente siguieron el francés, el alemán, el español, el italiano y el portugués.

En los puntos siguientes vamos a ocuparnos del género de las lecturas graduadas y de la definición de los clásicos de literatura. De ahí intentaremos definir lo que se entiende por ‘adaptación’ y ofreceremos a continuación un listado de las obras de literatura españolas adaptadas como lecturas graduadas para ELE. Por último, analizaremos una leyenda de Gustavo Adolfo Bécquer, *El monte de las ánimas*, con el fin de ilustrar todo lo dicho. Cierran este trabajo unas breves conclusiones.

2. LECTURAS GRADUADAS

Las lecturas graduadas, como la propia expresión indica, son obras que han sido concebidas en función de una graduación que va ‘de más fácil a más difícil’; es decir, el criterio que las define es el grado de dificultad. Sin embargo, no siempre resulta sencillo precisar los límites entre un grado de dificultad y otro, es decir entre los diferentes niveles. Si con la introducción

de las propuestas del *Marco común de referencia* los niveles tradicionales “principiante, intermedio y avanzado” han sido sustituidos por los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2, esto no significa que el problema haya quedado resuelto, como más adelante veremos. Entre otras cosas porque por un lado, un nivel C2 no precisaría de lectura graduada y, por otro lado, con frecuencia se hace necesario unir niveles, de modo que regresamos a la primera clasificación de “principiante, intermedio y avanzado”, lo que de hecho suele pasar con relativa frecuencia.

La adaptación para un público extranjero debería poseer ahora otras características. Un chico, una chica, de diez o doce años conoce la gramática de su lengua y no necesita una graduación gramatical. Diferente es el caso de los extranjeros que conocen o desconocen algunas estructuras gramaticales concretas, dependiendo del nivel de lengua que posean. Surgen así no sólo adaptaciones de obras literarias, sino diferentes adaptaciones de una misma obra literaria. *El Quijote*, por ejemplo, puede ser adaptado a un español de principiantes, de nivel medio o de nivel superior.

Las lecturas graduadas son un material complementario. El grueso lo forman los manuales o métodos, con sus respectivos componentes: libro del alumno, libro de ejercicios, CDs y libro del profesor. Por supuesto, entre el material complementario se cuentan otros materiales: los libros de ejercicios para reforzar (gramática o vocabulario), los juegos, las canciones, las películas, etc. Como todos sabemos, el interés por el español ha crecido enormemente en los últimos treinta años. Se ha multiplicado el número de editoriales que producen material para ELE, ha crecido el número de aprendices y, por tanto, de profesores, han surgido departamentos de ELE en diferentes universidades, etc. No es el momento de analizar ahora este fenómeno, sino de constatar un hecho indiscutible. Las editoriales españolas y extranjeras dedicadas a la enseñanza del español han publicado manuales, gramáticas, material audiovisual, material complementario y, por supuesto, también libros de lecturas graduadas. Si hace veinte años existían 10 libros de lecturas graduadas de clásicos de literatura española, hoy sobrepasan los 200.

Los libros de lecturas graduadas –como en general todo el material didáctico– reflejan los nuevos métodos didácticos y están sometidos a las modas editoriales del momento. Baste un ejemplo para ilustrarlo. La editorial SGEL publica en 1976 *El Lazarillo de Tormes* con una tapa sencilla y reedita este clásico en 2010 con una portada más atractiva, CD y ejercicios no sólo de comprensión, sino de diferente tipo. Si comparamos también *El Lazarillo de Tormes* de la editorial Santillana y el de la editorial Cideb salta a la vista la modernidad del segundo, que incluye ejercicios donde es necesario hacer uso de Internet.

Las lecturas graduadas se pueden clasificar en dos grupos: las obras de nueva creación y las obras clásicas de la literatura. La diferencia es que de las primeras solo existe una versión. Es decir, un autor crea directamente una obra que va dirigida a un público extranjero que tiene conocimientos básicos o avanzados, según el caso, de la lengua en cuestión. La obra se escribe con unas características y un fin concreto. Mientras que de las segundas existen al menos dos versiones: la original y la adaptada, de modo que podemos hablar –impropiamente– de dos autores, el creador y el adaptador (aunque el lector ni siquiera recuerde el nombre de este último). Además ha habido un cambio de destinatario, del nativo se ha pasado al extranjero. Esos dos elementos son básicos y se influyen mutuamente: destinatario extranjero y modificación. En este artículo nos ocuparemos exclusivamente de las lecturas graduadas que son adaptación de clásicos de la literatura española.

Las editoriales dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera suelen contar en su repertorio con lecturas graduadas, pero no todas ellas cuentan con clásicos de literatura. Por ejemplo la editorial Edinumen sólo tiene obras graduadas de nueva creación. Algunas dedican una colección especial, como es el caso de Anaya y Edelsa, mientras que otras las mezclan, como por ejemplo EnClave Ele.

3. DEFINIR LOS CLÁSICOS DE LITERATURA

Conviene ahora definir lo que se entiende por clásicos de literatura. No se trata de presentar un estudio exhaustivo, sino más bien ofrecer algunas pinceladas que sirvan como herramienta de trabajo. En primer lugar cabe hacer una distinción que consideramos básica: al hablar de clásicos entendemos, por un lado, las obras literarias de alcance universal y, por otro lado, las obras literarias de alcance nacional. Entre las primeras podríamos mencionar *El ingenioso hidalgo Don Quijote de la Mancha* o *Don Juan Tenorio*. Se trata de obras que han traspasado la frontera nacional, han tenido una gran recepción en otros países, han influido en culturas extranjeras e incluso han sido transformadas o representadas parcialmente y adaptadas a otros géneros (cine, teatro, ópera, pintura, escultura, etc.). En segundo lugar, están las obras de alcance nacional que se relacionan con un país concreto y es en ese país donde se considera un clásico. Valgan dos ejemplos, entre los muchos que podrían citarse, *Fuenteovejuna* de Lope de Vega y *Pepita Jiménez* de Juan Varela. Tanto si se trata de clásicos universales como de clásicos nacionales, podemos constatar la existencia de un canon reconocido. Las obras “seleccionadas” han prevalecido a través de los siglos. Esta selección no es arbitraria o caprichosa, sino que hace referencia a la calidad artística y refleja valores culturales. Tampoco se trata de simples decisiones convencionales de una época concreta, sino que dichas obras han pasado la criba del tiempo. Los clásicos son “las obras de siempre”; por eso difícilmente se concibe una obra moderna como un clásico; es más, la propia palabra ‘moderno’ denotaría contradicción. Hablar de clásicos conlleva cierta antigüedad, lo cual no significa siglos. Además, el repertorio no está necesariamente cerrado, ya que no se excluye que obras contemporáneas puedan pasar en el futuro a formar parte del canon. Por último aclarar que al hablar de clásicos hablamos de obras concretas y no de autores, aunque a veces se emplee el nombre de un autor en sentido metonímico.

Podemos resumir las características de los clásicos de la siguiente manera:

- Forman parte de un canon de obras
- Son obras universales o nacionales
- Poseen calidad artística
- Son obras de cierta antigüedad
- Son referentes ineludibles de la propia cultura

Son muchos los estudiosos que han dedicado su atención al tema de los clásicos. A modo de ejemplo citamos a Italo Calvino, quien en su obra *Por qué leer los clásicos* enumera catorce puntos, que según éste autor definirían el concepto de clásico de literatura. Recogemos su propuesta de manera resumida:

1. Los clásicos son libros que se suelen releer.
2. Son libros que constituyen una riqueza para quien los ha leído y amado.

3. Son libros que ejercen una influencia particular ya sea cuando se imponen por inolvidables, ya sea cuando se esconden en los pliegues de la memoria mimetizándose con el inconsciente colectivo o individual.
4. Toda relectura de un clásico es una lectura de descubrimiento como la primera.
5. Toda lectura de un clásico es en realidad una relectura.
6. Un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir.
7. Los clásicos son esos libros que nos llegan trayendo impresa la huella de las lecturas que han precedido a la nuestra, y tras de sí la huella que han dejado en la cultura o culturas que han atravesado.
8. Un clásico es una obra que suscita un incesante polvillo de discursos críticos, pero que la obra se sacude continuamente de encima.
9. Los clásicos son libros que cuanto más cree uno conocerlos de oídas, tanto más nuevos, inesperados, inéditos, resultan al leerlos de verdad.
10. Llámese clásico a un libro que se configura como equivalente del universo, a semejanza de los antiguos talismanes.
11. Tu clásico es aquel que no puede serte indiferente y que te sirve para definirte a ti mismo en relación y quizás en contraste con él.
12. Un clásico es un libro que está antes que otros clásicos; pero quien haya leído primero otros y después lee aquel, reconoce enseguida su lugar en la genealogía.
13. Es clásico lo que tiende a relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo.
14. Es clásico lo que persiste como ruido de fondo incluso allí donde la actualidad más incompatible se impone.

4. QUÉ SE ENTIENDE POR ADAPTACIÓN

Si consultamos la última edición del *Diccionario de la lengua española* de la Real Academia, la entrada ‘adaptación’ remite a ‘adaptar’ y bajo esa voz encontramos las cinco siguientes acepciones:

- 1. tr. Acomodar, ajustar algo a otra cosa. U. t. c. prnl.
- 2. tr. Hacer que un objeto o mecanismo desempeñe funciones distintas de aquellas para las que fue construido.
- 3. tr. Modificar una obra científica, literaria, musical, etc., para que pueda difundirse entre público distinto de aquel al cual iba destinada o darle una forma diferente de la original.
- 4. prnl. Dicho de una persona: Acomodarse, avenirse a diversas circunstancias, condiciones, etc.
- 5. prnl. *Biol.* Dicho de un ser vivo: Acomodarse a las condiciones de su entorno.

La acepción que nos interesa es la tercera. Se trata de adaptar un clásico literario con el fin de facilitar la lectura a un público extranjero. Ahora bien, podemos preguntarnos en qué consiste la modificación. A nuestro parecer, en toda modificación se descubren dos técnicas fundamentales:

- **Simplificación:** el lenguaje se presenta de forma más asequible, más sencillo a todos los niveles: morfológico, sintáctico y léxico.
- **Abreviación:** se acorta o reduce el texto.

Lógicamente la simplificación no atañe al nivel fonético, pues se trata de un texto escrito. Además no se trata de ofrecer *El Quijote* en un lenguaje comprensible para un estudiante de nivel B1 y conservar las 1.000 páginas del original, sino que el texto se acorta considerablemente. Es evidente que la extensión del texto supone también un esfuerzo considerable para el lector extranjero. De ahí que las lecturas graduadas no suelen sobrepasar las cien páginas (incluidas las ilustraciones).

5. LOS CLÁSICOS DE LITERATURA ESPAÑOLES COMO LECTURAS GRADUADAS

Presentamos a continuación un listado de los clásicos de seis editoriales: Edelsa, SGEL, Anaya, Santillana, Cideb⁸⁴ y Aschehoug⁸⁵. Las obras siguen el orden cronológico y las hemos separado por siglos. A la derecha de cada obra indicamos el número de versiones que existen. Aparecen subrayadas las que se han adaptado con más frecuencia hasta la fecha: *La Celestina*, *El Lazarillo de Tormes*, *Don Quijote de la Mancha*, *Las novelas ejemplares* y las *Leyendas* de Bécquer. En los dos últimos casos se trata de una selección, de modo que aunque lleven el mismo título de *Leyendas*, no contengan las mismas.

- **Siglo XII**
Cantar de Mío Cid: 3
- **Siglo XIV** (dos obras – tres adaptaciones)
Don Juan Manuel: El conde Lucanor: 2
Juan Ruiz: Libro de buen amor: 1
- **Siglo XV-XVI**
Fernando de Rojas: La Celestina: 5
- **Siglo XVI**
Alonso de Ercilla: La araucana: 1
Anónimo: Lazarillo de Tormes: 6
Lope de Rueda: Pasos: 1
- **Siglo XVII** (6 obras – 17 adaptaciones)
Miguel de Cervantes: Don Quijote: 6, Novelas ejemplares: 4, El retablo de las maravillas: 1
Lope de Vega: Fuenteovejuna: 2
Francisco de Quevedo: El Buscón: 3
Pedro Calderón de la Barca: El alcalde de Zalamea: 1
- **Siglo XVIII**
Leandro Fernández Moratín: El sí de las niñas: 1⁸⁶

⁸⁴ Cideb es una editorial italiana que tiene lecturas graduadas en inglés, italiano, francés, alemán y español. El diseño es llamativamente cuidado. Es la única editorial, de las mencionadas, que ofrece ilustraciones a color y de especial calidad.

⁸⁵ Aschehoug es una editorial danesa que también edita lecturas graduadas en diferentes idiomas.

⁸⁶ Leandro Fernández Moratín (1760-1828) es un autor a caballo entre los siglos XVIII y XIX. Por ser el único representante del siglo XVIII hemos preferido contarle ahí, aunque *El sí de las niñas* lo publicó en 1806.

- **Siglo XIX** (15 obras - 28 adaptaciones)
Gustavo Adolfo Bécquer: Leyendas: 5
Leopoldo Alas, “Clarín”: La Regenta: 2, Doña Berta: 1
Pedro de Alarcón: El sombrero de tres picos: 3
José Hernández: Martín Fierro: 1
Mariano José de Larra: Artículos: 2
Ricardo Palma: Tradiciones peruanas: 3
Benito Pérez Galdós: Marianela 2, Tristana 1, Trafalgar 1, Tormento 1, Fortunata y Jacinta 1
Juan Valera: Juanita la larga 1, Pepita Jiménez 1
José Zorrilla: Don Juan Tenorio 3
- **Siglo XX**
Miguel Ángel Asturias: Leyendas de Guatemala: 1
J. A. Martínez Ruiz, “Azorín”: Doña Inés: 1
Vicente Blasco Ibáñez: Sangre y arena: 2
Luis Buñuel: Las tres de la madrugada: 1
Miguel Delibes: El príncipe destronado: 1
Federico García Lorca: La casa de Bernarda Alba: 1
Ricardo Güiraldes: Don Segundo Sombra: 1
Ana María Matute: Historias de la Artámila: 1
Horacio Quiroga: Cuentos de la selva: 1, Anaconda 1
José Ramón Sender: Réquiem por un campesino español: 1

En total se han adaptado 39 obras, de las cuales 16 cuentan con más de una adaptación. Los siglos mejor representados son el siglo XIX y XX, con quince y once obras respectivamente. No obstante, si tenemos en cuenta las adaptaciones en proporción al número de versiones, son los siglos de Oro los que ganan: nueve obras diferentes y veinticinco adaptaciones. Tratándose de una época de esplendor para la literatura española y de obras que ofrecen información histórico-cultural –importante en muchos casos para comprender aspectos relacionados con el arte, sociedad, etc.–, sorprende que las editoriales no hayan ampliado el repertorio. Se echan en falta obras fundamentales como por ejemplo *La vida es sueño*. Esto sólo se puede explicar por la dificultad que presenta la adaptación de la lengua de esos siglos. Realmente supone un reto.

Si atendemos a la geografía, constatamos que predominan los autores españoles frente a los hispanoamericanos. Se podrían aludir dos razones. Por un lado, que la literatura hispanoamericana comienza a desplegarse a partir del siglo XVII, donde destacan figuras como sor Juana Inés de la Cruz, si bien es el siglo XIX donde puede hablarse de un verdadero desarrollo y el siglo XX del ‘boom latinoamericano’. En el siglo XIX observamos 2 obras de autores hispanoamericanos frente a 15 obras de autores españoles, mientras que en el siglo XX tenemos 4 obras de autores hispanoamericanos frente a 7 obras de autores españoles. Quizás si se tratase de editoriales hispanoamericanas, la desproporción no sería tan grande.

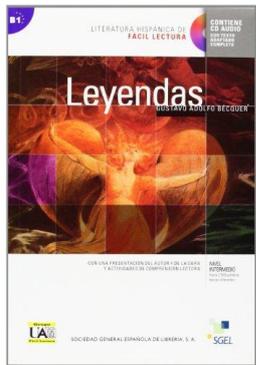
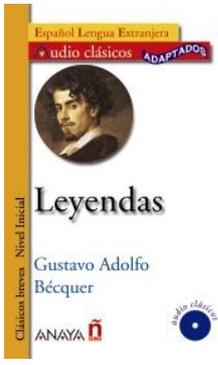
Respecto al género predomina la novela. Las razones que avalan esta decisión son evidentes. La poesía, sobre todo si es lírica, no se presta a adaptaciones. *El Poema del Mío Cid*, cantar de gesta, y *La Araucana* de Alonso de Ercilla, poema épico, constituyen en parte una excepción, si bien el carácter narrativo y su extensión, permitan más fácilmente la abreviación. Las obras de teatro adaptadas tampoco son numerosas. Entre ellas encontramos los *Pasos* de Lope de Rueda, *Fuenteovejuna*, *El alcalde de Zalamea* o *Don Juan Tenorio*, todas ellas en rima. El

total no sobrepasa la decena y merece toda la admiración. El género del ensayo está representado únicamente por los *Artículos* periodísticos de Mariano José de Larra.

Los niveles de los clásicos de literatura van del A1 al C1, aunque sobresale el nivel intermedio.

6. LAS LEYENDAS DE BÉCQUER

Hemos escogido la obra de Bécquer por ser una de las que más adaptaciones ha experimentado. Gustavo Adolfo Bécquer (Sevilla 1836-Madrid 1870), representante del Romanticismo tardío español. *Rimas y Leyendas*, su obra más célebre, une los dos géneros que cultivó el autor sevillano: la creación poética y la prosa breve. Entre las leyendas hemos escogido *El monte de las ánimas* y para no extendernos demasiado en el análisis, nos limitaremos a dos adaptaciones, la realizada por la editorial SGEL y la de la editorial Anaya. En la siguiente tabla presentamos algunas características de estas adaptaciones:

SGEL	ANAYA
<ul style="list-style-type: none"> • 4 leyendas • nivel intermedio • 2000 palabras • 72 páginas • Ejercicios (págs. 57-72) 	<ul style="list-style-type: none"> • 3 leyendas • nivel inicial • 500 palabras⁸⁷ • 47 páginas • Ejercicios (págs. 37-47)
	

Para la comparación deseamos presentar los textos en columnas paralelas y en contraste con el original. El primer fragmento pertenece al comienzo de la leyenda:

⁸⁷ El nivel avanzado abarca 1.300 palabras, de modo que está por debajo del nivel intermedio de la editorial SGEL.

ORIGINAL	SGEL (B1)	ANAYA (inicial)
La noche de difuntos me despertó a <u>no sé qué hora</u> el <u>doble</u> de las campanas. Su <u>tañido</u> monótono y eterno <u>me trajo a las mientes</u> esta tradición que oí hace poco en Soria.	En la noche de los difuntos me despertó el redoble de las campanas. Su sonido monótono y eterno me recordó una tradición que oí hace poco en Soria.	Era la noche de difuntos. El sonido de las campanas me despertó. Su sonido triste me recordó una vieja leyenda de Soria.

Aunque se trata de un fragmento breve, se reflejan en él algunas técnicas de adaptación, como por ejemplo la sustitución y la modificación. Así vemos como ‘el doble de las campanas’ pasa a ser el ‘redoble’ y ‘el sonido’ de las campanas. No se entiende muy bien el porqué de la preferencia por ‘redoble’. Mas comprensible es que ‘tañido’ sea sustituido por ‘sonido’ en ambas versiones y la expresión ‘me trajo a las mientes’ por ‘me recordó’. Del todo cuestionable resulta sustituir ‘tradición’ por ‘vieja leyenda’, ya que la palabra tradición existe en muchas lenguas europeas y no puede afirmarse que sea especialmente difícil y que esta sustitución sea justificada. El mismo tipo de sustitución-interpretación se produce en la expresión ‘monótono y eterno’, que pasa a ser ‘triste’ en la versión de Anaya.

Junto al fenómeno de la sustitución aparece la supresión de palabras, expresiones, frases e incluso párrafos. ‘No sé qué hora’ desaparece en ambas versiones; ‘que oí hace poco’ se omite en la segunda.

Además se producen cambios sintácticos. Vaya como ejemplo el desdoble de la primera frase del original en dos oraciones más breves en la versión de Anaya. La historia continúa y podemos apreciar como las supresiones pueden ser más extensas. Además de ‘como en efecto hice’, toda una frase completa desaparece en Anaya.

ORIGINAL	SGEL (B1)	ANAYA (inicial)
Intenté dormir de nuevo. ¡Imposible! Una vez <u>aguijoneada</u> , la imaginación es un caballo <u>que se desboca</u> y al que <u>no sirve tirarle de la rienda</u> . Por pasar el rato, me decidí a escribirla, <u>como en efecto hice</u> .	Intenté dormir de nuevo. ¡Imposible! Una vez estimulada, la imaginación es un caballo enloquecido que no puedes frenar. Para pasar el rato, me decidí a escribir la leyenda	Intenté dormir de nuevo. ¡Imposible! Para pasar el rato, decidí escribir esta historia.

De nuevo hallamos sustituciones: ‘aguijoneada’-‘estimulada’, ‘se desboca’-‘enloquecido’, ‘no sirve tirar de la rienda’-‘no puedes frenar’.

Podríamos continuar exponiendo fragmentos en paralelo y aumentar así el número de ejemplos. En sustancia las técnicas se repiten: sustitución (si siempre acertada o no es más discutible), modificación sintáctica, supresión de partes.

7. UNAS OBSERVACIONES PARA CONCLUIR

Para finalizar queremos analizar el fenómeno desde la perspectiva del aprendiz o comprador⁸⁸. Un estudiante de español en las librerías difícilmente encontrará siete versiones de la misma obra. Con suerte encontrará dos o máximo tres. ¿En qué se fija a la hora de escoger?, ¿qué criterios aplica para seleccionar la obra? Por muy peregrino que suene, pensamos que se sentirá atraído por el aspecto externo del libro, es decir, por la portada. No sólo la comida entra por los ojos, también los libros entran por los ojos. Además, las ilustraciones del interior pueden ser decisivas, pues a menudo facilitan la comprensión de algunos pasajes. El diseño, por tanto, resulta decisivo. Por supuesto, si no lo ha hecho antes, el comprador se fijará entonces en el precio. En general, las lecturas graduadas son caras, si se considera el volumen de la obra⁸⁹. Probablemente, comparará los dos ejemplares de que dispone la tienda en busca del nivel de lengua adecuado al alumno. Más tarde se fijará en otros detalles, como si dispone de CD o si tiene ejercicios al final. El hecho de tener CD – aunque es algo positivo– no dice nada de la calidad ni contenido del CD. ¿Se trata de una lectura completa de la obra?, ¿se trata de ejercicios de comprensión? o ¿se trata de ejercicios de repetición-reproducción? Es evidente, que es mejor que tenga CD a que no lo tenga, puesto que añade una nueva destreza, la comprensión auditiva. Pero por sí solo no dice nada más. Por lo tanto, no puede ser un criterio discriminatorio, pues si las dos versiones de una obra cuentan con CD el cliente (aprendiz, comprador o como lo deseemos llamar), no sabe cómo escoger.

No hace falta hacer un estudio de mercado con encuestas, para adivinar los criterios de selección. A veces es práctico hacer reflexionar a los alumnos sobre su propio comportamiento y preguntarles por los motivos que les llevan a escoger uno u otro libro. En general, constatamos que carecen de criterios. Las respuestas más comunes son: “que era el que había en la librería”, “les gustó el aspecto”, “el profesor indicó ese título y se llevaron el ejemplar más barato, pensando que el contenido no podía variar demasiado”, etc. En realidad no puede hablarse de una comparación ni de criterios cualitativos⁹⁰. El comprador carece de herramientas para distinguir la calidad de las diferentes versiones. Casi todos los criterios que aplica son extralingüísticos. Es decir, ni el precio ni la portada tienen que ver con el contenido. El precio es un criterio económico, la portada y las ilustraciones un criterio estético, los ejercicios un criterio didáctico y el nivel de lengua un criterio lingüístico. Si nos quedamos con este último, vemos que generalmente el nivel en las lecturas graduadas suele venir definido por la cantidad de léxico, pero esto resulta insuficiente.

⁸⁸ En este caso también podríamos hablar de alumno o cliente.

⁸⁹ Los libros de la editorial italiana Cideb son más caros, explicable por la calidad del papel, el diseño, la edición a color, etc.

⁹⁰ Remito a mi artículo “La adaptación de los clásicos en el aula de ELE” (vid. Bibliografía), donde propongo diez criterios para reconocer la calidad de estos materiales didácticos: las lecturas graduadas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso, Encina (2012.a): Soy profesor/a. Aprender a enseñar 1. Los protagonistas y la preparación de clase, Madrid: Edelsa.
- Alonso, Encina (2012.b): Soy profesor/a. Aprender a enseñar 2. Los componentes y las actividades de la lengua, Madrid: Edelsa.
- Alonso, Encina (1994): ¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?, Madrid: Edelsa.
- Aquaroni Muñoz, Rosa (2007): Las palabras que no se lleva el viento: literatura y enseñanza de español como LE/L2, Madrid: Santillana.
- Aquaroni Muñoz, Rosa (1996): "Lecturas graduadas: algunas consideraciones para su incorporación a las actividades de clase, Frecuencia L 1, Madrid, pp. 18-20.
- Brumfit, Christopher, J. (ed.) (1986): Literature and Language Teaching, Oxford: Oxford University Press.
- Calvino, Italo (1994): Por qué leer los clásicos, Barcelona: Tusquets.
- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, Madrid: Anaya.
- Cruz Piñol, Mar (2006): "La literatura y su lugar en el aula de ELE. Recursos en Internet para la elaboración de actividades", Carabela 59, Madrid, pp. 119-130.
- Denyer, Monique (1998): La lectura: una destreza pragmática y cognitivamente activa, Madrid: Fundación Antonio Nebrija.
- Fernández Astiaso, Ma. Antonia (1997): "Enseñanza de ELE a través de textos literarios medievales y del Siglo de Oro español". In: [consulta: 24-9-2013]
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/08/08_0303.pdf
- Fernández Fernández, Raquel (2008): El uso de la literatura en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, Badajoz: Abecedario.
- Giovanni, Arno et al. (1996): Profesor en acción 1-3, Madrid: Edelsa.
- Gómez-Pablos, Beatriz (2013): "La variedad americana en los libros de ELE", en Actas del 16 Encuentro de profesores de español de Eslovaquia, Bratislava: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pp. 43-59.
In: <http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/publicaciones/actasxvi.pdf> [consulta: 15-8-2013]
- Gómez-Pablos, Beatriz (2007): "La adaptación de los clásicos en el aula de ELE", In Beatriz Gómez-Pablos / Christian Ollivier (eds.): Aktuelle Tendenzen in der romanistischen Didaktik, Hamburg: Verlag Dr. Kovač, pp. 9-41.
- Gómez-Pablos, Beatriz (2001): "La manipulación ideológica a través de los libros de texto de español como lengua extranjera", Antonio Martínez González et al. (eds.): Enseñanza de la lengua II, Granada: G.I.L.A., pp. 148-155.
- Lerner, Ivonne (2001): "El placer de leer. Lecturas graduadas en el curso de E/LE". In: <http://www.ucm.es/info/especulo/ele> [consulta: 12-10-2013]
- Martín Peris, Ernesto (dir.) (2008): Diccionario de términos clave de ELE, Madrid: Instituto Cervantes y SGEL.
- Melero Abadía, Pilar (2000): Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, Madrid: Edelsa.
- Miquel, Lourdes y Sans, Neus (Coord.) (1994): Didáctica del español como lengua extranjera, Madrid: Fundación Actilibre.
- Moreno Fernández, Francisco (2010): Las variedades de la lengua española y su enseñanza, Madrid: Arco Libros.
- Real Academia Española (2001): Diccionario de la lengua española, Madrid: Espasa Calpe.

Sánchez Lobato, Jesús y Santos Gargallo, Isabel (dir.) (2008): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2), lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

Sánchez Presa, Mónica (1999): "Antonio Machado en la clase de español como lengua extranjera", en *Actas del 3 Encuentro de profesores de español de Eslovaquia*, Bratislava: Ministerio de Educación, pp. 39-45.

Sanz Pastor, Marta (2006-2007): "El lugar de la literatura en la enseñanza del español: perspectivas y propuestas". In: [consulta: 10-10-2013]

http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_06-07/pdf/ele_01.pdf

