

# ACTAS DEL XVI ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE ESLOVAQUIA

Ministerio  
de Educación, Cultura  
y Deporte

# **ACTAS DEL XVI ENCUENTRO DE PROFESORES DE ESPAÑOL DE ESLOVAQUIA**



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN ESLOVAQUIA

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN

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

Autores:

Ladislav Franek

Bohdan Ulašín

Mária Spišiaková

Ana Dosal Pelayo

Beatriz Gómez Pablos

Paulína Šišmišová

Eva Reichwalderová



## 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](http://www.educacion.gob.es)

Texto completo de esta obra en versión electrónica:  
[http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/  
actasxvi.pdf](http://www.mecd.gob.es/eslovaquia/dms/consejerias-exteriores/eslovaquia/publicaciones/actasxvi.pdf)

Fecha de edición: Julio de 2013

NIPO: 030-13-142-2

Maquetación: Agregaduría de Educación en Eslovaquia

## ÍNDICE

	Pág.
PRESENTACIÓN.....	5
EL ESPAÑOL Y EL ESLOVACO – DIFERENCIAS FORMALES.....	6
Ladislav Franek	
ASIMETRÍA SEMÁNTICO-FORMAL ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ESLOVACO.....	17
Bohdan Ulašin	
¿CÓMO ENSEÑAR EL SUBJUNTIVO A LOS ALUMNOS ESLOVACOS?.....	22
Mária Spišiaková	
LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA CLASE DE ELE: LA DINÁMICA DE GRUPOS.....	34
Ana Dosal Pelayo	
LA VARIEDAD AMERICANA EN LOS LIBROS DE ELE.....	43
Beatriz Gómez-Pablos	
SOBRE LA LECTURA Y TRADUCCIÓN DEL QUIJOTE.....	60
Paulína Šišmišová	
EL LAZARILLO DE TORMES – CINE Y LITERATURA.....	77
Eva Reichwalderová	

## PRESENTACIÓN

En las *Actas del XVI Encuentro de profesores de español de Eslovaquia* se recogen las intervenciones y conferencias que diversos especialistas tuvieron en torno a la didáctica del español como lengua extranjera, la traducción, las diferencias entre el eslovaco y el español, y otros aspectos de tipo literario o cultural que tienen que ver tanto con el hispanismo en Eslovaquia como con aprovechar diversos materiales para la enseñanza del español.

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

Bratislava, junio de 2013

# EL ESPAÑOL Y EL ESLOVACO – DIFERENCIAS FORMALES

Ladislav Franek

Universidad Constantino el Filósofo de Nitra

Cuando meditaba en el fin del asunto de mi ponencia acerca de diferencias formales entre el español y el eslovaco, con el propósito de explicar mis propias experiencias adquiridas durante la enseñanza de varias disciplinas universitarias, pronto me di cuenta de que es una tarea mucho más amplia porque revela más claramente el estado de enseñanza del idioma español tal como se manifiesta en la actualidad. Se debe subrayar que el desarrollo de ese tema no es algo que sea válido solamente para al aprendizaje del español sino que, en general, asimismo para todo el conjunto de idiomas extranjeros (el inglés, el francés, el alemán, etc.), por una ampliación del plan de estudios y, por consiguiente, por un cambio radical de los diversos cursos impartidos con el fin de ofrecer a los alumnos una serie variada de asignaturas nuevas, didácticas, metódicas o teóricas.

Un gran enriquecimiento es, sin duda alguna, la introducción de la asignatura *Traductología* que constituye en algunas universidades eslovacas una especie de techo unificador de estudios del idioma extranjero. El objetivo principal de esa disciplina es desenvolver conocimientos y habilidades idiomáticos para la praxis traductora. El proceso de educación adquiere, pues, los rasgos específicos para que el estudiante alcance una competencia traductora. Hay que decir que ese proceso no tiene tanto que ver con la actividad de los especialistas para idiomas extranjeros, ni con la preparación filológica tradicional (ésta supone la capacidad para utilizar el idioma extranjero dentro de las diversas orientaciones humanísticas y técnicas).

Todo eso refleja la necesidad de constituir de la traducción una disciplina autónoma teniendo su carácter particular, diferente del estudio filológico por su naturaleza más bien auxiliar. Si queremos definir la traducción desde este ángulo, la traductología se nos presenta como una disciplina didáctica que hoy día está buscando su propios métodos en la educación de tradu-

ctores e intérpretes. A pesar de que, por ejemplo en España, un desarrollo extenso de la traductología data desde los años noventa (el alumno tiene la oportunidad de licenciarse , doctorarse o realizar los cursos de post-grado hasta en catorce universidades), sus objetivos siguen siendo hasta ahora poco claros. Amparo Hurtado Albir, una de las especialistas más prestigiosas; véase su libro *enseñar a traducir (metodología en la formación de traductores e intérpretes)*, Madrid, Edelsa 2006, pp. 8-16) subraya una ausencia de metodología bien definida en cuanto a las actividades pedagógicas, la selección de materiales, la elaboración de unidades didácticas o a la evaluación (qué y cómo evaluar?). Para explicarlo, ella misma dice que la traductología se consolida en España tan sólo en las últimas décadas. Una de las causas fundamentales de este estado es, a su modo de ver, un desenvolvimiento insuficiente de estudios empíricos.

Por lo tanto, el estudio de esa disciplina cuyos principios metódicos fueron implantados casi simultáneamente también en algunas universidades eslovacas coinciden sólo de modo parcial con el método tradicional de enseñanza filológica de idiomas extranjeros, es decir en correlación de diferentes disciplinas lingüísticas (gramática, morfología, fonética, estilística) y literarias (historia de literatura, análisis y traducción de textos literarios, etc.). De esa manera, el estudio teórico se une íntimamente al estudio práctico (el análisis de los textos, la corrección permanente del nivel de conocimientos por el docente de dadas disciplinas, el desarrollo continuo de habilidades traductoras, etc.). Por consiguiente, el carácter específico de traductología abandona en gran medida la primera fase del estudio, cuyo interés esencial - el trabajo con el texto - , está casi desapareciendo en favor del dominio de postulados didácticos , demasiado sofisticados y, por lo visto, muy oscuros de esa disciplina. Es indiscutible que para aprender el idioma extranjero hay que apropiarse ante todo una gran variedad de normas o reglas gramaticales aplicadas en la praxis concreta a base de conocimientos teóricos que, según los principios translitológicos, debería constituir sólo una primera fase de estudios.

Por otro lado, se puede reconocer que la ampliada orientación didáctica de traductología ha llevado a una profundización teórica de algunas disciplinas. Gracias a ello es posible estudiar, por ejemplo, la traducción en diferentes épocas históricas así como diferentes concepciones teóricas para lo cual el estudioso tiene a su disposición numerosos trabajos eslovacos y extranjeros sobre varios problemas esenciales. Basta mencionar sólo

algunos de ellos que me parecen muy valiosos y que resultan sobre todo del desarrollo rápido y multilateral de la lingüística moderna.

Sin duda, en Eslovaquia destaca la figura de un eminente teórico A. Popovič que en los años sesenta se dedicaba al estudio de varias traducciones y de su recepción eslovaca en la época del romanticismo. En el trabajo se centraba en el papel de la traducción en esa fase histórica del pasado y mediante el análisis concreto quería demostrar la participación eslovaca en el intercambio de valores literarios y culturales. En su concepto, la traducción está caracterizada como un fenómeno comunicativo y literario y la ve en relación con la historia literaria de la nación respectiva. Le interesa tanto el contexto de la literatura eslovaca como los principios de la comunicación literaria. El trabajo comparativo se apoya en Popovič en el estudio de textos literarios, sobre todo poéticos. Por supuesto, eso supone una erudición suficiente en el ámbito de la métrica, poética o de leyes constructivas del original a de la traducción. Popovič tiene en cuenta que en el acto mismo de traducir no se trata de una mera transposición de significados sino que hay que contar en ella también con el cambio formal de la frase traducida. Un elemento unitario es el término de *modulación de expresión* que sobrepasa el aspecto formal por una unión con otros aspectos, biográficos, motivicos o temáticos. Bajo esa visión el fondo y la forma del original y de su traducción eslovaca forman una unidad inseparable. En todo momento el analista eslovaco examina el condicionamiento histórico de obras traducidas (ante todo de la literatura rusa) y se pregunta cómo éstas corresponden al carácter específico del original. Un sentido profundo de su método se ve reforzado por el estudio de factores exteriores, socio-culturales o psicológicos. En resumidas cuentas, el método de Popovič representa una empresa compleja y a la vez complementaria por lo cual la razón va unida con la intuición y la emoción para que se preserve la función estética fundamental de la traducción literaria. Si yo menciono precisamente ese método que sigue siendo para mí muy instructivo también para fines pedagógicos, tengo que añadir que sus procedimientos requieren una intensa preparación lingüística y teórica. En otras palabras, el estudiante de la traducción artística puede proceder al análisis de todos los factores mencionados sólo a condición de conocer lo mejor posible ambos idiomas, sobre todo el eslovaco. Con la ayuda del método interdisciplinario es posible aprovechar, al menos en parte, las capacidades analíticas de cada uno de de los alumnos, sus disposiciones mentales y de erudición. Por lo tanto, no es por azar que el método interdisciplinario llegó a ser, por fin, un modelo eficiente de análisis en las

clases destinadas a la traducción literaria. Ese modelo cautivó mi atención por el deseo natural para quien el conocimiento del idioma extranjero es una necesidad primordial. Aunque ése represente en muchos aspectos una meta ideal, casi inalcanzable, permite acercarse a las intenciones del escritor y mediante la traducción y el análisis concreto del texto original buscar las soluciones léxicas y estilísticas apropiadas en consonancia con el espíritu mismo de nuestro idioma, el eslovaco.

Digámonos que esa actividad teórica y a la vez comparativa tiene mucho que ver con el método propuesto por algunos teóricos españoles. Se proponen satisfacer el anhelo por desarrollar una técnica llamada „explicación“ o (por influencia francesa) „comentario composé“ al presentar Literatura como algo vivo porque tal método es el fruto de una comunicación constructiva y creadora del docente con los alumnos que en vez de memorizar datos y fechas pueden disfrutar el gusto de la lectura. Acaso no sea inútil decir que todo intento por enriquecer el estudio de Historia de la Literatura pueda reflejarse también en la configuración de clases de la Traducción Literaria. Debido a ello, el arte literario no es nada más que arte y que los alumnos puedan tenerlo en cuenta durante todo el contacto con el texto leído y traducido. Esta metodología, como dice Isabel Paraíso (*El comentario de textos poéticos*, Valladolid, ed. Júcar 1988), se difundió durante las primeras décadas del siglo XX por algunos países europeos, sobre todo en el ámbito alemán, dentro de la corriente llamada Estilística (por ejemplo en Léo Spitzer). En España ha encontrado un cultivador asíduo en F. Lázaro Carreter, el autor (junto con de C. Calderón Evarista; Madrid, Cátedra 1974) del conocido libro *Cómo se comenta el texto literario* dirigido a los bachilleres españoles. El auge definitivo del Comentario de texto tiene lugar a partir de 1973 y coincide con la implantación de cursos de „Crítica literaria“ en las universidades españolas.

Es interesante comprobar que en el mismo año ya conoció el semejante método de A. Popovič un decaimiento motivado por razones ideológicas o socio-políticas lo que ha llevado a una orientación científica de estudios literarios. Ésos se iban encaminando al desarrollo de diferentes aspectos de textología, a la ampliación terminológica y teórica en el campo de traducción literaria. El resultado de esa reforma radical era un aflojamiento, hasta una desaparición de estudios críticos e históricos en el plano supranacional. Afortunadamente, el diálogo intercultural no dejó en Eslovaquia de continuar, al menos en forma de crítica de traducciones, en la labor de eminentes romanistas eslovacos como J. Felix y B. Hečko. Sin embargo, el

interés por el método interdisciplinario, tal como estaba expuesto en líneas anteriores, no ha tenido más posibilidades de desenvolverse más tarde a base del modelo fructífero de la época precedente. Por eso, por ejemplo, mi propio trabajo de estudios de las relaciones literarias entre Eslovaquia y Francia fue interrumpido (mi libro *Estilo de la traducción* no fue editado hasta 1997).

De todos modos, debido a resultados reveladores de la lingüística moderna era posible incorporar a los estudios de traducción algunos conceptos nuevos como, por ejemplo, la dicotomía saussuriana *langue/parole* (lengua/habla). Sin duda, ese concepto tiene una gran influencia en la metodología de enseñanza universitaria de esa disciplina. Su aporte fundamental consiste en el estudio más profundo de las llamadas propiedades constitutivas de idiomas. Por medio de la comparación de la lengua española a la eslovaca se abre un territorio todavía poco explorado para que se pueda estudiar la traducción desde varios enfoques gramaticales, morfosintácticos, fonéticos o prosódicos. Es natural que el estudio contrastivo de idiomas es algo que ayuda a los alumnos superar las dificultades que resultan en la primera fase de enseñanza sobre todo de la traducción literal del texto original.

Por supuesto, gracias a nuevas condiciones históricas, en la época actual de apertura de las fronteras que separaron hasta 1989 diferentes naciones europeas, aparece de nuevo la posibilidad de reanudar con el modo interdisciplinario del pasado. En ese sentido se trata de una rehabilitación del sujeto analítico que tiene la oportunidad de trabajar con la consciencia de las relaciones mutuas de varias disciplinas (Teoría e Historia de la Literatura, Lingüística, Estilística, etc.) En el espíritu de ese cambio he tratado de extender la explicación textual sobre el problema de diferencias prosódicas existentes entre el español y el eslovaco. Mediante diferentes teorías del verso, tanto eslovacas (M. Bakoš, V. Turčány) como españolas (J. Domínguez Caparrós, A. Quilis y, sobre todo, T. Navarro Tomás) el estudio de traducción literaria revela varias afinidades constructivas de los dos idiomas y permite descubrir el único rasgo realmente distintivo. Consiste en el papel específico que desempeña el acento métrico en esos idiomas. El conocimiento de tal diferencia fundamental ayuda ver mejor la naturaleza estilística de la traducción literaria. El decisivo papel del ritmo en la traducción poética, por ejemplo, permite estudiar cada uno de los elementos (figuras, tropos, construcción de rimas) de modo aislado pero también tomar en cuenta que todos esos elementos constituyen en el verso una estructura común. Tengo que decir que esa visión particular y a la vez global no presenta, en

general, grandes dificultades para los alumnos. Como he podido verificar, el trabajo concreto con el texto original dirigido a la traducción al eslovaco ofrece varios aspectos que son de suma importancia asimismo en cuanto a una evaluación objetiva de los alumnos, de sus capacidades o facilidades teórico-prácticas adquiridas en el proceso de enseñanza.

Sin embargo, un problema crucial de la enseñanza es muy sencillo y reside ante todo en la traducción del significado de los textos. Es importante subrayar que el entendimiento semántico representa hoy día una serie de obstáculos efectivamente serios. Con eso vuelvo a pensar en el método de enseñanza tal como se desarrolla actualmente en la mayoría de las universidades eslovacas. Ya he dicho que para poder acceder a la explicación interdisciplinaria se ve indispensable en absoluto volver en el método tradicional filológico. Al saber que toda teoría literaria tiene desde siempre un apoyo sólido en la apropiación básica del idioma extranjero, en el aprendizaje sistemático de sus reglas gramaticales y de su uso corriente en la comunicación diaria. Éso sale de mis propias experiencias que hace años estaban edificadas en la base de un estudio sistemático del español.

Para confirmarlo voy a regresar justamente a los años sesenta en los que fue publicado un riquísimo trabajo voluminoso bajo el título *Curso Superior de Español* (1965). Su forma de scripta expresa el objetivo principal de la autora Virginia Vidal de Moretič que ha preparado ese texto „para los estudiantes eslovacos que ya poseen un conocimiento básico de esta lengua y desean enriquecerlo“. A continuación hay observaciones que aclaran motivos de este trabajo minucioso y multifacético. En el prólogo podemos leer que se trata de una guía fundamental para presentar y exponer las dificultades que encuentran en la práctica los estudiantes. Para alcanzar ese fin redactó Vidal Moretič algunas partes repartidas, primero, en explicaciones gramaticales, aunque no considera única esa tarea porque, como dice, „esta materia se realiza en los primeros cursos de la cátedra respectiva“. Al subrayar sus palabras, toda esa materia relativa a la enseñanza normativa del castellano se propone a los alumnos de los primeros cursos de nivel superior. Otras partes se dedican al ángulo no sistemático: destaca la necesidad de dominar un idioma vivo, utilizable en las más diversas circunstancias de la vida diaria. Después de la diversidad de los temas elaborados en la primera parte sigue la selección de textos literarios. Con el mismo propósito aparecen en el texto vocabularios complementarios que tienen para la traducción de esos temas una importancia primordial. Vidal Moretič no olvida tampoco recordar

que la práctica de diferentes modos permite emplear el vocabulario recién adquirido para refrescar conocimientos anteriores.

La forma final de trabajo sería imposible, como dice, sin la decisiva participación de E. Račková, a quien pertenece toda la parte escrita en eslovaco. En conclusión, Vidal Moretič dirige el agradecimiento al Docente J. Škultéty por sus oportunas sugerencias y correcciones.

Al ver de cerca el texto del Curso Superior de Español se observa una participación integrante de varios aspectos cuyo estudio sistemático fomenta el crecimiento permanente de competencias lingüísticas. A la luz de diferentes problemas que propone ese trabajo a los alumnos, está patente su carácter práctico y a la vez teórico. Por ejemplo, en cuanto a los temas acompañados siempre de vocabulario respectivo, el usuario puede familiarizarse con las palabras de tales zonas como el teatro, el cine, la prensa. A eso se suman temas comunes (la enfermedad, el arreglo personal) relacionados con la vida diaria o bien una variada temática acerca de la diversidad cultural (la ciudad latinoamericana frente a la eslovaca). El mismo objetivo se manifiesta en la selección de temas literarios que contienen los escritores de diferentes países españoles e hispanoamericanos (Cervantes, Gabriela Mistral). Cada lección pone de relieve la necesidad de aprender el español con toda la extensión de reglas gramaticales (las construcciones con el verbo estar, por ejemplo). Para saberlas a fondo sirven los ejercicios con diferentes formas de uso que son útiles para una traducción semántica equivalente al eslovaco. Por lo demás, en el apéndice aparece la lista de verbos castellanos cuyo régimen es diferente en el eslovaco. Todo el conjunto del curso está completado por algunas nociones elementales de versificación castellana, por la explicación de figuras literarias. No es casual que mi labor futura de docente de Estilística o Traducción Literaria había encontrado en este material vivo una rica fuente de inspiración.

El carácter complejo de la empresa de Vidal Moretič nos lleva a la reflexión sobre cómo todas esas preguntas y conocimientos están presentes en el actual plan de estudios universitarios. Sin duda, enseguida salta a la vista su participación insuficiente. Pues frente al desarrollo sistemático de habilidades prácticas de todo tipo se insiste más bien en el aprendizaje de varios teoremas o instrucciones que constituyen una especie de proyecto, en vez de respetar plenamente la primera fase de estudio dirigida a la prosecución o profundización de los conocimientos adquiridos durante la enseñanza secundaria del español. A pesar de que continúan en la programación general de estudios algunas asignaturas (Seminario lingüístico,

por ejemplo), no pueden reemplazar en todos los pormenores el método interdisciplinario de las épocas anteriores. Si queremos aclarar la causa de esta situación, que resulta en mi opinión insostenible, tenemos que atender a algunos factores.

El primer factor es que hacen falta los profesores que sean capaces de desenvolver sistemáticamente el contenido mismo del aprendizaje del español. La verdad es que después de tales especialistas como J. Škultéty o L. Trup se ha dejado de trabajar de la misma manera sistemática y normativa. Algunos de los lingüistas (J. Lenghartová) han cambiado radicalmente su profesión originaria a favor de la actuación especializada oficial en otras instituciones (la Universidad de Economía). Desde luego, para enseñar el español, también para fines de la traducción, las universidades necesitan a los especialistas con el diploma adquirido después del estudio obligatorio del doctorado. Lo cual imposibilita emplear en la universidad a buenos practicantes de esa lengua. Los que podrían responder a esas exigencias prefieren un trabajo más atractivo y mejor pagado en calidad de intérpretes o traductores (sobre todo en las instituciones de la Unión Europea).

Todo eso tiene como consecuencia que la disciplina *Traducción* la tienen a veces a cargo los especialistas formados en el área de literatura porque los profesionales lingüísticos están dedicándose ante todo a la ampliación de sus conocimientos en esferas particulares especializadas (la fraseología, la historia de lingüística). Lo peor es que la explicación de tal materia resulte a menudo poco clara, hasta oscura o incomprensible para los alumnos. Por lo tanto, a causa del nivel bajo lingüístico de algunos alumnos es indispensable simplificar al máximo la forma estilística de conferencias, ante todo en lo referente a la enseñanza de la literatura.

Otro factor importante es un nivel desigual de conocimientos del español en el momento de llegada de los alumnos a la universidad. Ese fenómeno es condicionado por necesidades de las universidades que tratan de adquirir el mayor número posible de alumnos de lo que depende prácticamente el financiamiento de éstas. Por eso se ha proseguido en los últimos años a la supresión de los exámenes de admisión. Por consiguiente, los estudiantes deben ser repartidos según su nivel real de conocimiento del idioma. Afortunadamente, después de muchos años de esfuerzos míos he logrado, al menos en parte, reintegrar en el plan de estudios la tan necesaria asignatura Cursos prácticos del español en la Universidad de Nitra. Espero que gracias al nuevo modo de enseñanza sistemático se consigan mejores resultados en materia de perfeccionamiento y nivel más igualado de los alumnos. Para

solucionar ese problema surge además la necesidad de establecer de nuevo una participación equivalente del lector español y el eslovaco en la enseñanza. La satisfacción de esa exigencia sería en ese momento, como yo lo veo, algo imposible. Una de las medidas que se tomaron con esa finalidad es aprovechar el auxilio de los docentes formados originariamente en la disciplina Literatura. Es cierto, es para ellos un trabajo más, un sacrificio sin precedente en toda la historia de hispanística eslovaca.

Es sabido que por falta de los profesores del idioma español en Eslovaquia faltan las ediciones imprescindibles de nuevos diccionarios, de manuales de gramática o estilística. Que yo sepa, el modo de enseñanza que transcurre hoy día en la República Checa no ha perdido su carácter común, utilizable tanto para el conocimiento del español como para la creación de herramientas teóricas esenciales fundadas desde siempre sobre los procedimientos racionales y lógicos. En consonancia con esta escasez no es sorprendente notar que los alumnos no estén acostumbrados trabajar con los diccionarios bilingües más voluminosos, dando preferencia a conocimientos sacados de Internet que poco corresponden al estudio atento durante el trabajo consecuente con el texto y su traducción correcta al eslovaco. Una de las consecuencias es creación de barreras entre un docente ya especializado y requerimientos naturales de los alumnos que no saben absorber una carga de nociones abstractas de lingüística moderna o de semiología sin haber podido pasar por la fase previa de la enseñanza del que estoy hablando. En esa situación desagradable no es raro ver que una docente universitaria de traductología que ella misma imparte y que nunca haya hecho una sola traducción para ser publicada, se reduzca a una reproducción estéril de unos u otros principios datos traductológicos o bien analiza la traducción de unos fragmentos, tirados arbitrariamente de alguna rama técnica. Claro está que el mismo texto, detalladamente analizado de ese modo, llega a ser casi de regla una materia obligatoria para el examen escrito de esa disciplina. Era sorprendente que mis observaciones frecuentes al respecto de todas esas cosas no hubieran sido siempre aceptadas con seriedad por mis colegas orientados cómodamente hacia las altas y relevantísimas esferas de sus propios intereses científicos. Lo negativo es que el dominio del idioma extranjero en el proceso de enseñanza conlleve una pérdida del contacto mental con la naturaleza viva del eslovaco. Estoy convencido de que es por esa razón que se pospone a plazo incierto el proceso de habilitación de algunos docentes porque en vez de leer los textos literarios eslovacos (se desconoce, por ejemplo, una riquísima y única tradición eslovaca, teórica,

crítica y ensayística en el campo de la traducción), éstos dan preferencia exclusiva a la lectura de fuentes extranjeras. El resultado que se observa ante todo en los estudiantes, es poca identificación con el significado de las palabras lo que ocurre desgraciada y invariablemente en ambos idiomas!

El propósito de mi ponencia no es pronunciar sólo una crítica del estado en algunas universidades eslovacas. Al contrario, tengo que destacar una labor asidua de mis colegas que en condiciones difíciles de primordial orientación didáctica, metódica y teórica de las universidades tratan de enriquecer el conocimiento del español desde varios enfoques útiles y fecundos. Lo positivo es que a pesar de los obstáculos que existían para la formación de docentes del español en el pasado, es el área de estudios literarios que presenta muchos ejemplos de preparación y trabajo exitosos. Privados de limitaciones ideológicas, mis compañeros de trabajo eran capaces, también bajo mi dirección, de elaborar y ampliar de modo más libre su horizonte profesional por los temas que eran por diferentes presiones exteriores prohibidos o tabuizados (el realismo fantástico, el realismo mágico, la mística española, etc.). Eso se refiere asimismo a la labor admirable de los alumnos que por su afán de autoestudio saben mantener, desarrollar y ampliar sistemáticamente sus habilidades y conocimientos teóricos y prácticos individuales.

Lo digo al tener la esperanza que todo eso contribuya en el porvenir al retorno del método interdisciplinario de enseñanza donde la razón y el sentimiento de cada uno de nosotros, lejos de diferencias únicamente formales entre ambos idiomas, podría hallar de nuevo una unión firme y duradera.

### **Algunos ejemplos de la traducción semántica al eslovaco por los alumnos universitarios**

Mi amigo no tiene **sentido común**.

(*môj priateľ nemá spoločný význam,*  
príp. *bežný význam, všeobecný zmysel*, atď.; en vez de **zdravý rozum**)

Aquí mi pongo a cantar  
**al compás** de vigüela...

(Tu sa dám do spevu  
*v kompase* viguely.)

(J. Hernández: Martín Fierro)

... el sol dora **la cresta**  
de los Andes. El desierto  
... **a sus pies** se extiende.

(... slnko pozlacuje *breh*  
Ánd. Púšť... sa rozprestiera  
*pri ich nohách.*)

(E. Echeverría: La Cautiva)

### **Algunas asignaturas nuevas insertas en el plan de estudios del español**

Didáctica y metódica de habilidades idiomáticas

Planificación y evaluación de la enseñanza

Propedéutica de la interpretación

Historia de filosofía del idioma y de la lingüística

Semiología, etimología y el análisis semántico del texto

Introducción al estudio de idiomas

Introducción al estudio de lenguas

# ASIMETRÍA SEMÁNTICO-FORMAL ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ESLOVACO

Bohdan Ulašín

Universidad Comeniana de Bratislava

En el campo de la didáctica de lenguas extranjeras se usa bastante el método lingüístico comparativo y contrastivo. En este trabajo nos gustaría aplicarlos a las relaciones asimétricas entre la forma y el significado de la palabra de la lengua de salida frente a la de la lengua meta. Esto lleva consigo la necesidad de encontrar equivalentes funcionales en el proceso de traducción a la lengua meta. El objetivo de este artículo es identificar las diferencias entre el español y el eslovaco en este ámbito y clasificarlas con el fin de ofrecer los resultados del artículo a los profesores de ELE y hacer hincapié en la importancia de este tema que, en nuestra opinión, merece ser focalizada en la clase.

## **Factores extralingüísticos**

En el primer acercamiento a la problemática nos gustaría mencionar un fenómeno de las diferencias socioculturales que normalmente no se toma en consideración de manera consciente (tal vez por resultar tan obvio). Este factor extralingüístico ejerce su influencia de manera impresionantemente decisiva en algunos casos. Basta mencionar la frecuencia de uso de las palabras en determinados campos semánticos y el nivel medio de su conocimiento activo dentro de la comunidad lingüística en cuestión. Tomemos, por ejemplo, el campo semántico de las setas comestibles. Dada la arraigada y difundida tradición eslovaca de ir a recoger setas (a diferencia de España donde el apego a esta actividad comparable con Eslovaquia queda limitado a poquísimas regiones rurales y boscosas). A consecuencia un eslovaco utiliza activamente y conoce pasivamente muchas más palabras que se asocian al campo semántico de las setas que un español. Lo mismo, aunque ya no con tanta diferencia entre las dos lenguas, podemos decir por ejemplo del campo de los árboles coníferos. Al revés, es muy probable que un español domine en el campo de los peces marinos o los tipos de

barcos. Todo esto no quiere decir que el vocabulario del idioma eslovaco no disponga de palabras y términos marítimos y los nombres para los peces de mar, en absoluto. Lo que sí que debemos tener en cuenta es el hecho de que algunos temas o áreas son más importantes para una cultura que para la otra, pues este hecho debe reflejarse en la relevancia de estos temas que se les dan en la enseñanza.

## Homonimia

En el caso de español y eslovaco la mayoría de los homónimos (palabras que tienen actualmente la misma forma pero no guardan relación semántica alguna por provenir de dos palabras diferentes) no coinciden. A veces pueden producir malentendimiento si desconocemos el significado del otro homónimo y el contexto no es lo suficientemente concreto como para poder excluir el significado erróneo:

lima<sup>I</sup>: *pilník*

lima<sup>II</sup>: *limetka*

polo<sup>I</sup>: *pólo* (druh loptovej hry)

polo<sup>II</sup>: (geografický) *pól*

polo<sup>III</sup>: *nanuk*

cola<sup>I</sup>: *lepidlo*

cola<sup>II</sup>: *chvost*

Esto se da, por supuesto, al revés también. Un homónimo eslovaco equivale a dos palabras de raíz diferente en español:

raketa<sup>I</sup>: *raqueta* (*de tenis*)

raketa<sup>II</sup>: *cohete* (*espacial*)

## Polisemia vs. palabra derivada

Es muy frecuente el hecho de que una palabra en una de las lenguas abarca dos (o más) significados que en la otra lengua quedan manifestados en dos palabras de la misma raíz pero de forma distinta (creadas por derivación sobre todo, pero también puede expresarse a través de una palabra compuesta o una unión de más palabras)

doble: *dvakrát*

doble: *dvojník, dvojníčka*

cera: *vosk*

cera: *voskovka / vosková pastelka*

tiempo: *čas*  
tiempo: *počasie*  
elipsa: *elipsis* (figura retórica)  
elipsa: *elipse* (forma geométrica)  
žeriav: *grulla* (ave)  
žeriav: *grúa* (máquina)  
čerešňa: *cerezo* (árbol)  
čerešňa: *cereza* (fruto)

### **Polisemia vs. palabras de diferentes raíces lexicales**

Es el mismo caso que el anterior con la única diferencia de que ahora las dos palabras en la lengua meta son de raíces lexicales diferentes. Los significados secundarios se crearon metafóricamente (comparación reducida, dos entidades diferentes guardan algo en común lo que permite que se lleva a cabo la sustitución de una palabra por otra a base de cierto tipo de similitud) o metonímicamente (entre las dos palabras hay una semejanza basada en la contigüidad):

zvon: *campana*  
zvon: *desatascador* (instrumento con una ventosa y manga)  
strnisko: *rastrojo, rastrojal* (campo después de la cosecha)  
strnisko: *barba de tres días*  
handra: *bayeta* (pañó para limpiar)  
handra: *trapo* (pedazo de tela roto, viejo)  
ohryzok: *corazón* (p.ej. de una manzana)  
ohryzok: *nuez* (protuberancia de la laringe)  
ľahký: *ligero* (que no pesa mucho)  
ľahký: *fácil*  
ťažký: *pesado*  
ťažký: *difícil*  
algodón: *bavlna* (planta)  
algodón: *vata* (fibra, borra de esta planta)

### **Sinonimia eslovaca (palabra de forma eslovaca – préstamo)**

En eslovaco abundan parejas de sinónimos en las que uno de los componentes es un internacionalismo, una palabra culta y formal de origen griego o latino, el otro es una palabra eslovaca, normalmente un calco:

personal: *osobný, personálny*  
geografía: *zemepis, geografia*  
morfología: *tvaroslovie, morfología*  
tuberculosis: *suchoty, tuberkulóza*  
exportar: *vyvážať, exportovať*  
húmero: *ramenná kosť, humerus*  
páncreas: *podžalúdková žľaza, pankreas*  
cardiovascular: *srdcovocievny, kardiovaskulárny*

## Dobletes etimológicos

La pareja de dobles etimológicos (abundantes en la lengua española) viene de la misma palabra (en este caso del latín), del mismo étimo. Uno de los dobles es culto (más arcaico y latinizante) y el otro popular (más desarrollado fonéticamente):

duša: *ánima vs. alma*  
(na)fúkať: *inflar vs. hinchar*  
kľúč: *clave (contraseña) vs. llave*  
škorpión: *escorpio (constelación, signo de zodiaco) vs. escorpión*  
býk: *tauro (constelación, signo de zodiaco) vs. toro*  
počítať: *computar vs. contar*  
zraziť sa: *coagular (la sangre) vs. cuajar (la leche)*  
jesenný: *autumnal vs. otoñal*  
vec: *cosa vs. causa*

## Asimetría en la explicitud onomasiológica

A veces una de las lenguas se esfuerza por “dividir” más detalladamente la realidad extralingüística que la otra lo que resulta en diferente grado de especificación. He aquí los ejemplos de la mayor explicitud onomasiológica en español:

hriva: *melena (de león) vs. crin (de caballo)*  
ahoj: *hola vs. adiós, hasta luego*  
ale: *pero vs. sino*  
ako (nexo en la gradación de adjetivos): *como vs. que*  
ruka: *brazo vs. mano*  
noha: *pie vs. pierna*  
ucho: *oreja vs. oído*  
drevo: *madera vs. leña (madera para hacer fuego)*

padat krúpy: *apedrear* (granizos más grandes) vs. *granizar*  
príšť: *venir* (hacia el hablante) vs. *llegar*  
šatňa: *guardarropa* (en los establecimientos públicos) vs. *vestuario* (en instalaciones deportivas, fábricas) vs. *camerino* (en los teatros)  
odznak: *pin* vs. *chapa* vs. *insignio*  
batéria: *pila* vs. *batería* (del móvil, del portátil, del coche)  
ryba: *pez* vs. *pescado* (comida)  
ladička: *afinador* (eléctrico) vs. *diapasón* (horquilla de metal)  
štetec: *pincel* (para pintar cuadros) vs. *brocha* (para pintar paredes)  
slanina: *tocino* vs. *panceta* / *bacon* (con vetas de carne)

Y en eslovaco:

patatas fritas: *hranolčeky* vs. *lupienky* / *čipsy*  
vela: *svieca* vs. *kahanec*  
colchoneta: *žinienka* vs. *nafukovačka*  
tío: *ujo* vs. *strýko* (vs. *sváko*)  
chimenea: *komín* vs. *kozub*  
borrador: *guma* (na *gumovanie*) vs. *špongia*  
parche: *záplata* vs. *nášivka* vs. *náplast* vs. *blana* (*bubna*)  
caja: *debna* vs. *krabica*  
bomba: *bomba* vs. *čerpadlo*  
escalera: *schody* vs. *rebrík*

## Bibliografía

Kol. autorov: *Španielsko-slovenský a slovensko-španielsky veľký slovník*. Bratislava, Lingea, 2010.

TRUP, Ladislav: *Capítulos de la lexicología comparada*. Bratislava: Stimul, 1996.

# ¿CÓMO ENSEÑAR EL SUBJUNTIVO A LOS ALUMNOS ESLOVACOS?

Mária Spišiaková

Universidad de Economía en Bratislava

## Introducción

La enseñanza del subjuntivo es uno de los problemas didácticos más frecuentes tanto para los profesores eslovacos de español como para los nativos porque enseñan algo que en el idioma eslovaco no existe y los estudiantes muchas veces ni saben que es lo que aprenden y por tanto lo aprenden de forma mecánica, memorizando ciertas reglas que no siempre son válidas.

## Terminología y problema en general

En primer lugar hay que explicarles bien y claramente que el subjuntivo no es otro tiempo del español (lo que creen la mayoría de los alumnos), sino que es un modo (en eslovaco hay tres: indicativo, imperativo y condicional) que también tiene sus tiempos (presente de subjuntivo, pretérito perfecto de subjuntivo, pretérito imperfecto de subjuntivo, pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, futuro de subjuntivo).

En eslovaco se solía usar el término de “spojovací spôsob” para referirnos al subjuntivo (por ejemplo en Španielčina de Jana Lenghardtová) o konjunktív (en Gramatika španielčiny de Ladislav Trup). Los dos términos no significan nada para los estudiantes eslovacos. En las últimas gramáticas checas (por ejemplo en Mluvnice současné španělštiny, Karolinium 2010) ya usan el término “subjunktiv” y en el libro para aprender español llamado Aventura en la versión eslovaca se usa “subjunktív”. Creemos que este último es el más adecuado porque define mejor el significado del subjuntivo.

Según nuestra opinión el nombre de subjuntivo viene de la relación entre el hablante y entre lo que expresa, es decir, el uso de subjuntivo depende muchas veces del sujeto, de su subjetividad ya que el subjuntivo expresa:

deseos, probabilidad, posibilidad, inseguridad, irrealidad, algo que está relacionado y depende de la subjetividad del hablante.

Tomando en cuenta que el subjuntivo para los alumnos de secundaria o escuelas de idiomas

- no es natural
- no lo sienten
- no lo saben traducir (en eslovaco se puede traducir con el futuro, presente, condicional)
- necesitan reglas claras para aprenderlas y poder usarlo bien.

Según estos criterios propondríamos dividir la enseñanza del subjuntivo en dos etapas o dividir las construcciones donde se usa el subjuntivo en dos grupos:

- a) construcciones donde siempre se usa el subjuntivo
- b) construcciones donde depende de la situación, contexto, antecedente (frases subordinadas relativas, concesivas, causales, etc.)

## El uso del subjuntivo

Las expresiones, frases, situaciones donde el subjuntivo se usa siempre:

1. después de *ojalá*, *que*, *quizá*, *acaso*, *así*
  2. después de los verbos o construcciones que expresan la reacción a algo: *extrañarse*, *sorprenderse*, *alegrarse*, *sentir*, *lamentar*, *indignarse*, *molestar*, *gustar*, *qué bonito/bien/mal...*
  3. después de los verbos de voluntad, deseos, permisos, prohibiciones: *querer*, *desear*, *rogar*, *insistir*, *pretender*, *exigir*, *mandar*, *aconsejar*, *recomendar*, *prohibir*, *permitir*, *no puede ser que...* (Todos estos se traducen al eslovaco con la conjunción ABY. En cuanto se puedan traducir con *aby* → se usa el subjuntivo.)
  4. después de los verbos de esperanza: *esperar*
  5. después de las expresiones con *SER* + *adjetivo* + *que*: *es importante*, *necesario*, *imprescindible*, *deseable*, *aconsejable*, *bueno*, *malo*, *mejor*, *peor*, *fácil*, *difícil*, *comprensible*, *increíble*, *probable*, *posible*, *importante*, *extraño*, *raro*, *sorprendente*, *maravilloso*, *estupendo*, *fantástico*, *agradable...que...*
- ⇒ Atención: Las expresiones **es lógico**, **normal**, **natural** que rigen el subjuntivo, pero los estudiantes tienden a usar el indicativo ya que expresan algo normal, natural, seguro. *Es lógico/natural/normal que nieva.*

6. después de los verbos negativos de opinión, percepción física, lengua: *creer, pensar, suponer, parecer, ver, oír, sentir, percibir*  
*Creo que viene Juan.* → información nueva  
*No creo que venga Juan.* → información conocida, ya hemos hablado sobre eso antes  
*Mencionó que jugaban al baloncesto.* → información nueva  
*No mencionó que jugaran al baloncesto.* → información conocida, solo la negamos
7. después de las expresiones *el hecho de que, el que: El que no haya venido no significa que...*
8. en las construcciones de *subjuntivo + de/a/con/por/para/de + quien/el que/cual/lo que/donde/cuando + subjuntivo: haga lo que haga, venga con quien venga...*
9. en el imperativo negativo, imperativo para usted, ustedes
10. en el discurso referido para expresar órdenes, consejos, recomendaciones: *Dice que llames. Dijo que llamaras.* (Aquí también se traduce al eslovaco con ABY.)
11. después de las expresiones: *cualquiera, quienquiera, comoquiera, dondequiera...*
12. para expresar finalidad: *para que, a fin de que* (Se traduce al eslovaco con ABY)
13. para definir un momento en el futuro (subordinadas temporales): *cuan-do, hasta que, en cuanto..., la noche, el día, la próxima vez que...*  
 ⇒ Atención: Se usa el subjuntivo **solo en el futuro** (desconocido ↔ conocido):  
*Cuando llegues te lo diré.* ↔ *Cuando llegó me lo dijo.*
14. para definir personas en el futuro: *el primero que llegue, el próximo que, el que...*
15. para expresar la condición con: *con tal de que, excepto que, a condición de que, siempre que, con que, como, sin que*
16. para evocar situaciones ficticias: *Pon que seamos 10. Imagina que estemos allí...*
17. después de las expresiones *no sea que/no vaya a ser que: No sea que te caigas.*

Las frases o construcciones a partir del punto 13 son ya de un nivel más alto (B2 incluso algunas de C1), no recomendaríamos practicarlas con alumnos de menos nivel porque solo se produciría confusión.

El subjuntivo no se usa:

- en las frases interrogativas indirectas: *¿No crees que es un poco tonto?* (Aquí no expresamos nuestra opinión, solo preguntamos.)
- después de las expresiones: *a lo mejor, igual, por si, a ver si, no sé si* (Aunque expresan inseguridad, duda.)  
→ después de *si* (= *či*): *No estoy seguro si viene.*

Expresiones donde alterna el subjuntivo con el indicativo dependiendo de si se expresa la seguridad o inseguridad:

<u>indicativo (seguridad, opinión)</u>	<u>subjuntivo (inseguridad, duda)</u>
no dudo	dudo
creo	no creo
está claro	no está claro
está demostrado	no está
es evidente	no es evidente
parece	no parece

⇒ Atención: Cuando el verbo *parecer* funciona como cúpula, el uso del subjuntivo depende del atributo: *parece bien/mal = está bien/ mal* → *subjuntivo*

*Parece seguro que viene.* ↔ *Parece poco probable que venga.*

Después de los adverbios *probablemente, posiblemente, quizá, tal vez* se puede usar el subjuntivo o indicativo dependiendo de la seguridad del hablante: *Posiblemente viene/venga.*

## El uso del subjuntivo en las frases subordinadas

### SUSTANTIVAS

- cuando expresan deseo, sentimientos, apreciación, opinión, posibilidad: *Quiero que venga.*
- después de los verbos de valoración, se opone la información nueva contra la antigua (información nueva ↔ información conocida) :

*Me preocupa que la Bolsa ha bajado.* (Información nueva, el interlocutor no lo sabe.)

*Me preocupa que la Bolsa haya bajado.* (Información conocida, solo expreso mi preocupación, el interlocutor ya sabe que la bolsa ha bajado.)

- después del verbo *comprender* cuando expresa que el hablante acepta, reconoce algo (darse cuenta ↔ aceptar, entender = chápat’):

*Comprendí que se habían enfadado.* (Me di cuenta.)

*Comprendí que se hubieran enfadado.* (Lo entiendo por qué, lo acepto, reconozco.)

- después del verbo *esperar* cuando expresa la esperanza (esperar ↔ guardar esperanza):

*Esperé (a ver) si venían.* (čakal som) ↔ *Esperé que vinieran.* (dúfal som.)

- después del verbo *parecer*:

- en negativo (lo mismo ocurre con los verbos de opinión, lengua):

*Parece que están en casa.* ↔ *No parece que estén en casa.*

- parece = como si: *Parece que hubiera llovido.*

- parece = querer: *¿Te parece que salgamos?*

- parece + raro, mejor, peor, difícil, fácil, necesario, conveniente:

*Parece raro que haya venido. Parece mejor que nos vayamos.*

⇒ Atención: Hay que distinguir entre la frase causal y sustantiva:

*Se queja de que no la han invitado.* (lebo – causa)

*Se queja de que no la hayan invitado.* (sťažuje sa na to, že... – sustantiva, expresa sus sentimientos)

⇒ Atención: Hay que distinguir la sustantiva con “že” de la sustantiva que expresa la finalidad con “aby”: *Gritaron que les seguían.* ↔ *Gritaron que les siguieran.*

## RELATIVAS

- en las frases que expresan la no experiencia (experiencia ↔ no experiencia):

*Conozco un lugar que es tranquilo.* ↔ *Busco un lugar que sea tranquilo.*

- con el antecedente no específico (antecedente específico ↔ no específico):

*Organizaremos un comité que lo recibirá...* (Conocemos, sabemos quien formará el comité.)

*Organizaremos un comité que lo reciba...* (No sabemos quien estará en el comité.)

*No puedo fiarme del primero que llega.* (Sabemos quien es el primero.)

*No puedo fiarme del primero que llegue.* (No sabemos quien llegará el primero.)

- en las comparaciones absolutas negativas (positiva  $\leftrightarrow$  negativa):

*Es el hombre más inteligente que he conocido.*  $\leftrightarrow$  *No he conocido jamás a un hombre que sea tan inteligente.*

### Relativas donde se usa siempre el subjuntivo:

- cuando el antecedente es negado con el valor final (para que) o consecutivo (tal):

*No he visto jamás a un hombre que hable tanto.*

*No hay nada que le alegre.*

*No decía nada que fuera interesante.*

- cuando el antecedente significa poco, apenas, casi nadie, nada:

*Sé de pocos que hayan ido.*

*Dijo pocas cosas que fueran interesantes.* (= casi nada)

⇒ Hay que distinguir cuando el *poco, apenas = nada* y cuando realmente significa poco: *El poco tiempo que tengo, lo dedico a mis hijos.*  $\neq$  *ninguno*  
→ indicativo

⇒ Hay que tener cuidado cuando *nada, ninguno* es específico: *Estaba a lo suyo y no comprendió nada de lo que le dije.* → específico → indicativo

⇒ El subjuntivo nunca se usa en las frases adjetivas explicativas.

## CONCESIVAS

- cuando expresan la no experiencia (experiencia  $\leftrightarrow$  no experiencia):

*Aunque estudia, no aprueba.* (Sabemos que estudia, pero no aprueba.)

*Aunque estudie no aprobará.* (No sabemos si va estudiar o no, pero en cualquier caso no aprobará.)

- cuando la información es conocida, solo la resaltamos que a pesar de eso algo ocurrirá (información nueva  $\leftrightarrow$  información conocida):

*Aunque estoy enfermo, sigo trabajando.* (El interlocutor no sabía que estaba enfermo, se lo aviso).

*Aunque esté enfermo, seguiré trabajando.* (El interlocutor ya sabía que estaba enfermo, lo recalco.)

- cuando un hecho es desconocido (el hecho conocido  $\leftrightarrow$  desconocido):  
*Aunque hace mal tiempo saldré.* (Miro por la ventana y veo que hace mal tiempo.)  
*Aunque haga mal tiempo saldré.* (No sé qué tiempo va a hacer.)
- después de las conjunciones *por poco, aun a riesgo de que, así, porque*:  
*Por poco que haga allí, tiene que ir.*  
*Tenía que hacerlo aun a riesgo de que no lo comprendieran.*  
*No estudia así lo maten.*  
*Porque tú le digas algo, no cambiará de opinión.*

## TEMPORALES

En las frases temporales el problema lo presenta la conjunción *mientras*:

- cuando las acciones son simultáneas  $\rightarrow$  indicativo  
*Mientras bajo a comprar, tú prepara los aperitivos.*
  - si se habla de una acción futura condicionada por algo (= pokial)  $\rightarrow$  subjuntivo  
*Mientras yo esté aquí, no te tienes que preocuparte.*  
*Mientras yo viva, él no entrará en mi casa.*
- $\Rightarrow$  Las acciones simultáneas pueden ser futuras, si no están condicionadas por algo, se usan con el indicativo (simultáneas  $\leftrightarrow$  futuras condicionadas)
- Carlos se quedará aquí mientras que tú vendrás conmigo.*  
*Carlos se quedará aquí mientras yo esté aquí.* (es una condición)

## CAUSALES

En las frases subordinadas causales se usa siempre el indicativo excepto:

- cuando negamos la validez de la causa  
*No juego porque esté cansado, sino porque no tengo ganas.*
- cuando hay varias causas en disyunción o distribución:

*Los ricos, sea porque tengan dinero, sea porque no les interese, no asisten a este tipo de eventos.*

- cuando la frase tiene valor concesivo:

*Porque usted lo diga, no voy a creerlo. (=aunque lo diga usted)*

⇒ Hay que distinguir entre la causa y la finalidad de la frase (causa ↔ finalidad):

*Ven que empezamos ya. (lebo) → causa → indicativo*

*Ven que empecemos ya. (nech už začneme) → finalidad → subjuntivo*

## Conclusión

Hemos presentado aquí el subjuntivo como problema didáctico para los estudiantes eslovacos. La enseñanza del subjuntivo se puede dividir en dos fases. En la primera se encuentran las expresiones y verbos que siempre rigen el subjuntivo y no deberían presentar graves problemas para los estudiantes. En la segunda parte se presentan las frases subordinadas donde el uso del subjuntivo depende de varios factores (antecedentes, información conocida o desconocida...). En estos casos lo primordial es que el estudiante entienda bien la frase y la intención del hablante. Solo así la puede hacer bien. Por eso recomendamos estudiar esta parte a partir del nivel B2.

A continuación ofrecemos frases modelo que puedan presentar problemas en el uso del subjuntivo o indicativo.

## RELATIVAS

1. Estoy buscando una tablet que no (ser) ..... demasiado cara. *sea*
2. Quiero comprar la tablet que Juanmi me (enseñar) ..... ayer. *enseñó*
3. Te compraré esa muñeca que te (gustar) ..... tanto. *gusta*
4. Te compraré la muñeca que más te (gustar) ..... . *guste*
5. No necesito un piso que (ser) ..... barato. Lo que necesito es un piso que (estar) ..... bien, aunque resulte algo caro. *sea, esté*
6. Necesitamos un camarero que (tener) ..... mucha experiencia y (poder) ..... hacerse cargo de este bar. *tenga, pueda*
7. Estoy buscando a un camarero que me (atender) ..... ayer; un señor muy simpático que (hablar) ..... con acento andaluz. *atendió, hablaba*

8. Quiero que venga inmediatamente el que (escribir) ..... esto en la pizarra. *ha escrito*
9. Por favor, ¿puede levantarse el que (llevar) ..... la chaqueta azul? Sí, sí, me refiero a usted. *lleva*
10. Los que (pensar) .....mucho hacen poco. *piensan*
11. Los que (tener) .....algo que decir, que lo digan ahora mismo. *tengan*
12. Lo que me (decir, tú) ..... no es posible. *dices*
13. Quiere comprar una vivienda que no (costar) .....mucho. *cuesta*
14. Por favor, que vengan sólo los que realmente (estar) ..... interesados. *estén*
15. De los que estaban allí, no había ni uno que (querer) ..... participar en la huelga. *quisiera*
16. Yo no vi allí a nadie de los que (estar , tú) ..... diciendio. *estabas*
17. No le pregunté a ninguno de los que (estar) ..... allí porque no me pareció necesario. *estaban*
18. Vaya a recoger a la estación a unos congresistas que (llegar) ..... mañana. *llegan*
19. Tienes que recoger en la estación a los congresistas que (llegar) ..... mañana. *llegan/lleguen*
20. Los países que (gastar) ..... mucho en armamento necesariamente tienen que desatender otras cuestiones. *gastan/gasten*
21. Se quedarán en clase los alumnos que (llegar) ..... tarde. *han llegado/hayan llegado/lleguen*
22. Hay pocos hombres que (saber) ..... hacer lo que yo sé hacer. *sepan*
23. La que (beber) ..... jerez tiene que pagar toda la ronda. *bebe/beba*

## CONCESIVAS

1. Saqué las entradas aunque (haber) ..... mucha cola. *había*
2. Sacaré las entradas aunque (haber) ..... mucha cola. *haya*
3. Aunque (estudiar,él) ..... como un loco, no aprueba. *estudia/estudie*

4. ¿Me perdonas? – Sí, aunque (tener) ..... que hablar tú y yo. *tenemos/tengamos*
5. Dicen que llegará sobre las doce. – Pero es que aunque (llegar) ..... a esa hora, no resolveremos nada. *llegue*
6. Espera un poco, mujer, y habla con él aunque (creer, tú) ..... que no merece la pena. *creas*
7. Aunque (discutir) ..... constantemente por cualquier tontería, no pueden vivir el uno sin el otro. *discuten/discutan*
8. Ya sé que no quiere. Pero aunque no (querer, él) ..... hay que obligarlo. *quiera*
9. Aunque no (querer, él) ..... hay que obligarlo. *quiere/quiera*
10. ¿Tú no duermes la siesta? ¿Pero si eres española! - ¿Y qué? Aunque (ser) ..... española, no me gusta acostarme después de comer. *sea*
11. ¿Qué te parece cómo me ha salido la paella? – Pues que, aunque no (llevar) ..... gambas, que no las lleva, está buenísima. *lleve*
12. Oye, que se han acabado las naranjas. – Bueno, aunque (acabarse) ..... , puedes tomar otra fruta, ¿no? Hay melocotones y fresas en la nevera. *hayan acabado*
13. Pues aunque (tener) .....mucho dinero se comporta de una manera mezquina y ruin. Desconoce las normas mínimas de comportamiento. *tenga*

### TEMPORALES: mientras

1. Mientras yo (bañar) ..... al niño, prepárale tú la cena. *baño*
2. Recuerdo que mi abuelo siempre me decía: „Aprovecha para disfrutar mientras (ser) ..... niño; luego sólo vivirás para resolver problemas y para trabajar.“ *seas*
3. Mientras (estar, yo) ..... de vacaciones me siento feliz. *estoy/esté*
4. No me gusta este trabajo, pero no lo dejaré mientras no (encontrar) ..... otro. *encuentre*
5. Por favor, no fumes mientras (comer, tú) ..... . *comes*
6. De ahora en adelante y mientras (durar) ..... esta situación tendremos que trabajar más horas. *dure*
7. Mientras no (irse, tú) ..... , no tendré miedo . *vayas*

8. Nos lo comunicaron mientras (estar) ..... reunidos. *estaban*
9. Nadie sospechará de ti mientras no (cometer) ..... ningún error y (mantener) ..... calma. *cometas, mantengas*
10. No saldré contigo mientras no (afeitarse) ..... ese bigote. *te afeites*
11. Mientras menos le (ver) ..... por aquí, más tranquilos estaremos. *veamos*
12. Durante estas Navidades mi padre viajará a Brasil mientras que mi madre (quedarse) ..... con nosotros en casa. *se queda*

## CAUSALES

1. Ayer no viniste, porque estuviste enfermo, ¿no? - No fue porque ..... (estar) enfermo, sino porque me quedé dormido. *estuviera*
2. Pedro no vino a la fiesta porque no (tú, invitarlo) ..... . No vino porque su novia .....(estar) allí. *invitaras, estaba*
3. Debemos aceptar esas condiciones, evidentemente no porque (ser) ..... ventajosas en sí mismas – que no lo (ser) ..... – sino porque, señores, ustedes saben que la empresa está atravesando momentos muy difíciles. *sea, son*
4. No los soporto más. Y no es que (portarse) ..... hoy peor que otros días, es que yo no me encuentro bien. *se porten*
5. El cliente, ya porque los muebles (ser) ..... caros, ya porque no (gustarle) ..... , se marchó sin comprar nada. *fuera, le gustaran*
6. ¿Te lo comerías porque mamá (pedírtelo) .....? *te lo pidiera*
7. Llámale a tu padre que te (dar) ..... dinero. *de*
8. No molestes a tu madre, que te (dar) ..... una torta. *da/dará*

## Bibliografía

- Lenghardtová, J. (1993): *Španielčina 1,2*. SPN, Bratislava
- García Santos, J. F. (1999): *Sintaxis del español. Nivel de perfeccionamiento*. Universidad de Salamanca y Santillana, Salamanca
- Gómez Torrego, L (2011): *Gramática didáctica del español*. Ediciones SM, Madrid

Gómez Torrego, L. (2009): *Hablar y escribir correctamente*. Arco Libros, Madrid

Moreno García, C. (1991): *Curso superior de español*. SGEL, Madrid

Trup, L. (1997): *Gramatika španielčiny I*. Letra, Bratislava

Zavadil, B., Čermák P. (2010): *Mluvnice současné španělštiny*. Karolinum, Praha

# LA DIMENSIÓN AFECTIVA EN LA CLASE DE ELE: LA DINÁMICA DE GRUPOS

Ana Dosal Pelayo

Editorial Edinumen, Departamento de Formación

Aspectos como la motivación y la participación activa del alumnado son elementos fundamentales de los procesos de aprendizaje y una importante preocupación para el profesor. ¿Cómo se puede conseguir una mayor implicación de los estudiantes? ¿Cuáles son las condiciones necesarias para la realización de experiencias y buenas prácticas de participación? ¿Qué importancia tiene el profesor en este proceso?

## Objetivos

- Valorar la importancia del componente afectivo de la enseñanza de segundas lenguas, en qué consiste y cómo incide en el aprendizaje
- Reflexionar sobre la importancia de las dinámicas y el papel del profesor para crear un buen grupo de trabajo.
- Analizar las distintas dinámicas que se pueden utilizar en el aula y considerar su influencia en el aprendizaje.

## Contenido

1. La influencia de los factores afectivos en el aprendizaje
2. La dinámica de grupos en la enseñanza afectiva
  - 2.1 El papel del profesor
  - 2.2 El papel del grupo
3. Tipos de dinámicas en función de los objetivos
4. Muestra y análisis de actividades

“La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no sólo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.”

MCER (2002)

## Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera

### 1. Introducción

En la enseñanza en general y en la enseñanza de lenguas en particular no basta con explicar bien la asignatura, “*hay que dotarla de valores y significados que justifiquen el gasto de energía que implica*” (Moreno, 2011: 92). Todos hemos observado en alguna ocasión, cuando preguntamos por un curso de lenguas, comentarios como el siguiente: me lo pasaba genial en clase, me gustaba el profesor, era muy divertido, hablábamos de temas interesantes, etc. Lo normal y más frecuente es que hagamos referencia en primera instancia a lo afectivo antes que a lo cognitivo.

Cuando hablamos de afectividad en el aprendizaje de lenguas, nos referimos a los sentimientos, emociones, creencias y actitudes que influyen en nuestro comportamiento (Arnold, 1999). Las emociones no son un extra (Oatley y Jenkins, 1996). De la misma forma que cada una de nuestras acciones está unida a un sentimiento, en el aula de español lengua extranjera podemos aprovechar esta unión para favorecer el aprendizaje.

*«El éxito depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula».* Stevick (1980: 4)

Como sostiene Arnold (1999), esta cita revela y destaca la importancia del componente humano sobre el material en el desarrollo de una enseñanza y aprendizaje más efectivos. ¿Quién no se ha sentido más vulnerable al hablar una lengua que no domina? Dentro de lo que sucede en el interior de las personas se encuentran factores individuales como la ansiedad, la inhibición, la autoestima, la disposición a comunicarse, los estilos de aprendizaje y la motivación, entre otros. Cuando nos referimos a lo que sucede entre las

personas, entran en juego aspectos como el modo en que nos relacionamos, las relaciones interculturales, la confirmación del profesor, etc.

Ahora bien, con ello no estamos diciendo que lo afectivo deba privilegiar a lo cognitivo, sino que la integración de ambos componentes favorecerá el aprendizaje de nuestros estudiantes. Schumann (En Arnold, 1999) señala que, desde un punto de vista neurobiológico, lo afectivo y lo cognitivo son dos caras de una misma moneda.

## 2. Dinámicas de grupo

El papel de las dinámicas de grupo ocupa un lugar fundamental en la enseñanza afectiva de lenguas, entendiendo por *dinámicas* todo aquello que sucede en la clase si pudiéramos mirar a través de las cortinas. Podríamos definirlo como el ambiente que se respira en la clase. En este sentido hay dos partes claves en la creación de esta “atmósfera”: el profesor y el grupo.

Puesto que es difícil saber cómo aprenden la totalidad de nuestros estudiantes, vamos a centrarnos en este taller en el *efecto* de nuestra labor en la creación y desarrollo del grupo- clase, entendido como un todo, como una comunidad de aprendizaje cohesionada.

### 2.1 El profesor

Para analizar el papel del profesor en la enseñanza y su influencia en el campo de lo afectivo, acudiremos al modelo evolutivo de Underhill (1989). Este distingue entre tres tipos de profesionales en la enseñanza de segundas lenguas: el lector, el profesor y el “facilitador”. Para entender estos tres estados de docencia cabe reflexionar sobre nuestra propia experiencia como estudiantes y profesores.

En primer lugar, está la figura del «**Lector**», que domina la materia, en este caso el español, pero desconoce los procedimientos en los que apoyar su enseñanza. Seguramente muchos de los profesores que hemos tenido podrían identificarse con este primer tipo de profesional.

En segundo lugar, se encuentra el «**Profesor**», es decir, un docente que domina el tema y además tiene unos conocimientos sobre metodología. Sin embargo, el desarrollo de destrezas de carácter personal e interpersonal relacionadas con el aula no forma parte de su formación como profesor.

En tercer lugar, está la figura del profesor que reflexiona sobre aspectos que ni el estudio de material ni de la metodología puede resolver: el «**Facilitador**». Esta nueva figura además de conocer la materia (el español) y la metodología de la enseñanza, se preocupa por generar un clima psicológico propicio para el aprendizaje. Podríamos decir que esa parte la cubre la propia personalidad del profesor, su grado de empatía, su interés por los estudiantes, el entusiasmo que proyecta...

### **Reflexiona**

¿En cuál de estos tres papeles es la distancia psicológica entre el enseñante y el estudiante más reducida?

Observa las siguientes citas: ¿a cuál de los tres tipos de profesor hacen referencia?

*“Cuando los profesores se centran en el aprendizaje de sus alumnos, se dan cuenta de que si quieren mejorar su enseñanza y ser conscientes del aprendizaje, al final tienen que trabajar en si mismos” (Miller, 1981)*

*“As teachers we need to embody qualities that are conducive to timeless learning such as caring, mindful presence and a sense of respect to the student” (Miller, 1993)*

*“Enseñamos lo que somos” (Palmer, 1993)*

*“Conocerme a mí mismo es tan crucial para enseñar bien como conocer a mis estudiantes o conocer mi materia” (Palmer, 1997)*

*“Un buen profesor es un buen líder. Liderazgo tiene que ver con crear un mundo al que los estudiantes quieren pertenecer” (Pajou: en Putcha, 2009)*

## **2.2 El grupo**

“Los grupos de clase son unidades sociales con mucho poder y las características del grupo influyen considerablemente en el aprendizaje” (Dörnyei and Murphey, 2003).

Como muestra esta cita el profesor ha de tener en cuenta la importancia del grupo, creando actividades y dinámicas que favorezcan la tolerancia y la aceptación por parte de todos sus componentes. Debemos crear un buen grupo de trabajo porque:

- Los grupos pequeños ayudan a que puedan aprender los unos de los otros.
- Promueve la proximidad, el contacto y la interacción.
- Anima a la cooperación, ya que maximiza la participación y desmonta
- Establece relaciones saludables con el resto de la clase es más conducente al aprendizaje
- Lo importante no es que se comuniquen, sino que quieran comunicarse.




Nuestro objetivo como profesores es crear una dinámica de grupo positiva que permita:

- ✓ A todos los alumnos trabajar con todos los alumnos (construcción colectiva)
- ✓ Potenciar el aprendizaje cooperativo.
- ✓ Contribuir a la creación de un espacio de aprendizaje basado en la interacción entre semejantes.
- ✓ Proporcionar una mayor seguridad y confianza en los alumnos, lo cual redundará en una mayor autoestima y predisposición a comunicarse.

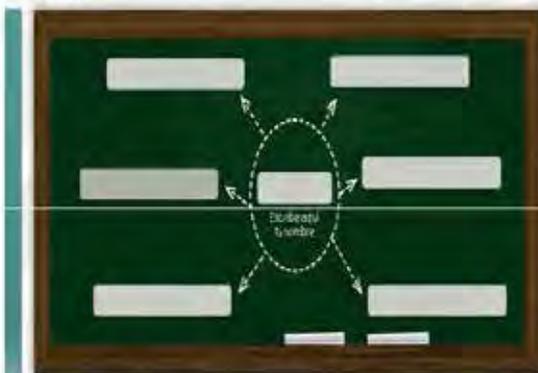
**¿Cómo?** El profesor como líder del grupo  
Presenta actividades que fomentan la aceptación y afiliación del estudiante en las diferentes fases del grupo

De...¿te gusta a la clase? A... ¿Cómo te gustas tú en la clase?

## Diferentes ejemplos de actividades para diferentes momentos del grupo



Ahora pon tu nombre en el centro del círculo y escribe en cada línea información sobre ti.



Etapas 2. Unidad 1

## El diccionario se lo damos a...



**4.2.** El curso llega a su fin; por eso queremos que, en parejas, hagáis un caligrama en el que expreséis los sentimientos y las sensaciones que os ha dejado. Podéis elegir un objeto, un símbolo o cualquier imagen para inspiraros.

**4.3.** Colgad vuestros caligramas por la clase y leedlos. Luego decidid cuál es el que os ha parecido el más original. El profesor os dará una copia como recuerdo del curso.



## BIBLIOGRAFÍA

**AMO, i** (2007) Las dinámicas para grupos en la clase de ELE. Memoria de máster.

[http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008\\_BV\\_09/2008\\_BV\\_09\\_1\\_semestre/2008\\_BV\\_09\\_03Am\\_o.pdf?documentId=0901e72b80e2575f](http://www.educacion.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2008_BV_09/2008_BV_09_1_semestre/2008_BV_09_03Am_o.pdf?documentId=0901e72b80e2575f)

**ANZIEU, D. Y MARTÍN, J.** (2004). *La dinámica de los grupos pequeños*. Madrid. Biblioteca Nueva.

**ARNOLD, J.** (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Col. Cambridge de didáctica de lenguas, C.U.P.

**ARNOLD, J. y FONSECA, M. C.** (2004) «Multiple intelligence theory and foreign language learning: A Brain-Based Perspective». *IJES, International Journal of English Studies*, vol. 4, 1, págs. 119-136.

**CERROLAZA, M. y LLOVET, B.** (2002). “Una visión humanista del aprendizaje/enseñanza de E/LE: Valores y principios metodológicos”, *Col. Expolingua*, Cuadernos de Tiempo libre, Fundación Actilibre. Documento disponible en [http://marcoele.com/descargas/expolingua\\_2002.llovet-cerrolaza.pdf](http://marcoele.com/descargas/expolingua_2002.llovet-cerrolaza.pdf)

**DE ANDRÉS, V.** (2000) «La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas». En **ARNOLD, J.** (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

**DÖRNYEI, Z. y MALDEREZ, A.** (2000) «El papel de la dinámica de grupos en el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras». En **ARNOLD, J.** (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

**DÖRNYEI, Z. y MURPHEY, T.** (2003) *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

**GIOVANNINI, A.** (1996). *Profesor en acción* (vol. 3). Madrid. Edelsa.

**HADFIELD, J** (1992). *La dinámica del aula*. Oxford. Oxford University Press.

**MARTÍN PERIS, E.** (2000). “La enseñanza centrada en el alumno: algo más que una propuesta políticamente correcta” en *FRECUENCIA ELE*, N° MARZO DE 2000. Madrid.

Documento disponible en :

[http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza\\_alumno.pdf](http://www.upf.edu/pdi/dtf/ernesto.martin/archivos/articulos/ensenanza_alumno.pdf)

**MORENO, C.** (2011). “Materiales, estrategias y recursos para la enseñanza de español como 2/L”. Madrid. Arcolibro.

**NUNAN, D.** (2002). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Col. Cambridge de didáctica de lenguas, C.U.P.

**PALMER, P.** (1997): *The Courage to Teach: Exploring the Inner Landscape of a Teacher's Life?* , San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

**PUCHTA, H.** (2000) «Creación de una cultura de aprendizaje a la que el alumno quiera pertenecer: la aplicación de la programación neuro-lingüística en la enseñanza de idiomas». En **ARNOLD J.** (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.

**RICHARDS, J. y LOCKHART, C.** (1998). *Estrategias de reflexión sobre la enseñanza de idiomas*. Madrid. CUP

[En línea] **El método 635:**

<http://creabusinessidea.net/comunidad/creabusinessidea/recurso/Tecnica-de-creatividad-metodo-635/cdb8f6f3-4e63-4f04-a910-8c5d1f6e4b5f>

**UNDERHILL, A.** (2000) «La facilitación en la enseñanza de idiomas». En **Arnold, J.** (ed.) *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press

# LA VARIEDAD AMERICANA EN LOS LIBROS DE ELE

Beatriz Gómez-Pablos

Universidad Comenio de Bratislava

El tema de nuestra ponencia también podría llevar por título “El descubrimiento de América en los libros de enseñanza de español como lengua extranjera”. El descubrimiento no se produjo de una vez, sino que se trató de un proceso en el que las tierras del nuevo continente se fueron explorando de manera paulatina. También en el caso de los manuales de español, podemos decir que se repite el fenómeno. El territorio sigue siendo demasiado extenso y la riqueza de su historia y cultura no ha dejado de crecer. Los manuales de español para extranjeros abordan el tema de América sobre todo desde la perspectiva cultural, pero dejan casi siempre de lado el aspecto lingüístico, a pesar de que son manuales para aprender precisamente la lengua. A continuación analizaremos tres métodos de español con el fin de ver la atención que prestan a Hispanoamérica<sup>1</sup>.

## 1. Introducción: El mundo editorial de ELE

Antes que nada y para poder situarnos, es importante presentar brevemente el panorama editorial. Las editoriales que publican en la actualidad libros de ELE son numerosísimas y hay varias razones que explican este fenómeno. Por un lado, se puede afirmar que el español está de moda. Cada vez más personas en el mundo aprenden nuestra lengua y eso lo verifican las estadísticas y los informes anuales del Instituto Cervantes; centro que a su vez ha contribuido de manera decisiva en la promoción de la cultura y la lengua hispana. Es evidente que esta promoción ha sido apoyada y respaldada, por su parte, por la política lingüística española. Por otro lado, hay una serie de factores, hechos culturales de diferente índole, que han

<sup>1</sup> Como afirma López Morales: “*Hispanoamérica* es el término adecuado para referirse al conjunto de países americanos que hablan español; se trata de una comunidad político-lingüística en la que nuestra lengua posee rango nacional y oficial (aunque unas pocas Constituciones no lo especifiquen expresamente)”. (p. 149)

despertado también el interés de mucha gente por el castellano. Entre ellos cabe mencionar el mundo cinematográfico (las telenovelas, la conquista de Hollywood, Penélope Cruz, Antonio Banderas, Almodóvar, etc.), el mundo de la música (Gloria Estefan, Shakira, Enrique Iglesias, Juanes, Ricky Martin y otros muchos más), el mundo del deporte (la afición por el fútbol español, algunas figuras destacables como Nadal, etc.). Incluso podría mencionarse la facilidad para viajar, que ha posibilitado un contacto más cercano y también ha motivado con frecuencia el aprendizaje. Las editoriales han descubierto aquí una interesante cantera y se han puesto manos a la obra. El número de publicaciones y material didáctico en la actualidad es inmenso.

En España, la editorial que más tiempo lleva trabajando en este sector es *SGEL*, que empezó su andadura en los años sesenta. La segunda editorial fuerte, por decirlo de alguna manera, es *Edelsa*, que comenzó dos décadas más tarde, a mediados de los años ochenta. La gama de materiales publicados por una y otra es amplísima. Basta con consultar los catálogos para comprobarlo. A finales de los noventa surge una nueva editorial especializada en este campo, *Edinumen*, que enseguida se hace hueco en el mercado y se establece como editorial innovativa. La competencia de un mercado cada vez más atractivo, hace que las editoriales de larga tradición en el mundo de la enseñanza, se unan al proyecto. Sin deseo de exhaustividad, en este contexto es necesario mencionar aquí tres que son líderes en la industria del libro de texto: *Anaya*, *SM* y *Santillana*. Las tres llevan muchos años trabajando en el sector del mundo educativo y las tres han creado una línea editorial propia: *Anaya-Ele*, *SM-Ele*, *Santillana-Ele*. A todas estas habría que sumar otras muchas editoriales españolas y no pocas extranjeras. Entre las últimas, las alemanas son probablemente las más fuertes: *Langendscheidt*, *Hueber* y, sobre todo, *Klett*; esta última ha creado una firma propia para el material didáctico en español: *Difusión*.

Claro que hoy en día en muchos casos es difícil decir si se trata de editoriales españolas o extranjeras, pues gran parte de ellas han sido compradas por editoriales francesas o alemanas. Pero no entramos ahora en la cuestión del monopolio editorial, que es todo menos transparente.

Para el presente análisis seleccionamos tres editoriales –pues es imposible comentar aquí la oferta didáctica de todas– y escogimos tres métodos, uno por cada editorial. Los criterios de selección para escoger la editorial han sido los siguientes:

- a) experiencia editorial de varios años en el mercado,
- b) una gama amplia de materiales (véanse los respectivos catálogos),
- c) que haya editado varios métodos de ELE según el MCER.

Antes de continuar, es necesario hacer un pequeño paréntesis. El Marco Común Europeo de Referencia supuso un cambio significativo en la concepción de los métodos al crear, como propuesta, una medida unificadora (o criterio uniformador), válida para las diferentes lenguas europeas. Las editoriales se vieron obligadas a ajustar los métodos que ya existían al Marco Común de Referencia, que aunque nacía en realidad como una sugerencia, terminó por imponerse. Los métodos que no se acoplasen a los nuevos cánones estaban predestinados a desaparecer, ya que los colegios, universidades, escuelas de idiomas y demás centros de enseñanza, dieron una buena acogida al Marco Común de Referencia; a su vez apoyado o fomentado por los ministerios de educación europeos.

El Marco Común de Referencia propone seis niveles, que sin duda las editoriales han aprovechado desde una perspectiva comercial para la creación de subniveles y así justificar el asombroso despliegue de materiales. Así el B1 consta de B1.1 y B1.2. o el A1 de A1 y A1+. La editorial *Difusión* tiene incluso B1.4 en el método *Nos vemos*. La lógica comercial es sencilla: más subniveles, más materiales, más ventas (por lo menos, así se supone).

Muchos materiales fueron modificados y al título se le añadió la palabra ,nuevo': *Avance - Nuevo Avance*, *Ven - Nuevo Ven*, *El curso de español - El nuevo curso de español*, etc. También es verdad que los materiales están en continua revisión y se van renovando cada poco tiempo. *Prisma* pasó a *Nuevo Prisma*, pero la primera versión seguía ya los parámetros del Marco Común de Referencia. Al proceso natural de continuo reciclaje de materiales se añadió un nuevo propulsor.

Junto a la etiqueta del Marco Común de Referencia, los libros de español comenzaron a buscar el amparo y reconocimiento del cada vez más prestigioso Instituto Cervantes. Es decir, un manual de ELE necesitaba dos sellos: el del Marco Común de Referencia y el del Instituto Cervantes, que le concedía internacionalidad (internacionalidad de la que goza el Diploma DELE). Estos dos sellos elevan automáticamente el prestigio del manual en cuestión y son garantía de su calidad.

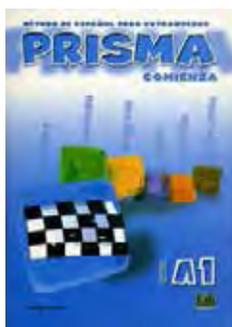
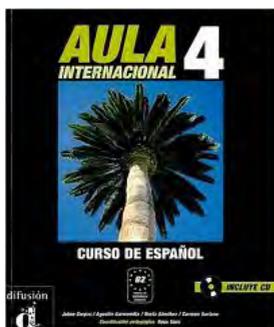
Por último, aunque no todos cuentan con este resello, estaría la colaboración de alguna Universidad, que avale el método. *Santillana* trabaja con la Universidad de Salamanca, *Edelsa* con la Universidad de Nebrija, *Anaya* con la Universidad de Alcalá de Henares, etc.

## 2. Tres métodos bajo lupa

Generalmente, los métodos constan de cuatro materiales: el libro del profesor (también llamado ‚guía didáctica‘ según la editorial), el libro del alumno, el libro de ejercicios y los CDs respectivos. Cada nivel suele coincidir con un libro. Para el presente análisis hemos considerado los siguientes criterios para la selección de los métodos:

- a) que lleguen al nivel B2 (la mayoría de los métodos no sobrepasa el nivel B2),
- b) que estén dirigidos a adultos (se excluyen por tanto los métodos para jóvenes y para niños),
- c) que no sean para un público especial (inmigrantes, profesionales),
- d) que no se trate de una versión nacional (para japoneses, brasileños, checos, etc.),
- e) que en la introducción se mencione Hispanoamérica.

Cumplen con estos requisitos los manuales *Nuevo Ven*, *Prisma* y *Aula Internacional*. Nuestra selección es arbitraria y, por supuesto, no tiene un motivo preferencial. No deseamos criticar ningún método ni dar preferencia a otro. De lo que se trata es simplemente de señalar algunas tendencias presentes en los once manuales que en total han sido analizados. Presentamos los métodos de modo esquemático:



Nuevo Ven	Prisma*	Aula internacional
Edelsa	Edinumen	Difusión
A1-A2, B1, B2 tres libros	A1, A2, B1, B2 cuatro libros	A1, A2, B1, B2 cuatro libros
A1/A2 = 15 unidades B1 = 15 unidades B2 = 15 unidades	A1 = 12 unidades A2 = 12 unidades B1 = 12 unidades B2 = 12 unidades	A1 = 10 lecciones A2 = 12 lecciones B1 = 10 lecciones B2 = 12 lecciones Más ejercicios Más cultura Más gramática

\* Este método cuenta además con los niveles C1 y C2, a diferencia de *Nuevo Ven* y *Aula Internacional*.

Para el análisis se tendrá en cuenta el libro del alumno y en éste cinco puntos: la presentación (o introducción), los temas que aparecen, los ejercicios insertados en el libro, las imágenes y los aspectos lingüísticos.

### 3. La presencia de Hispanoamérica en los manuales

#### 3.1 Las presentaciones o introducciones de los métodos

Las presentaciones suelen contener todas lo mismo. Explican en primer lugar la estructura del libro (las lecciones, los apartados de cada lección), después los contenidos gramaticales, la metodología aplicada y, por último, resaltan cuestiones especiales. Además siempre existe una mención al MCER y al Instituto Cervantes (excepto en *Aula internacional*). Veamos lo que dicen dichas introducciones sobre Hispanoamérica.

En *Nuevo Ven 1* se lee: “*Descubriendo*: cada unidad se cierra con una página de contenidos culturales centrados en aspectos representativos de la cultura cotidiana de España e Hispanoamérica”. El *Nuevo Ven 2* añade que “*Taller* desarrolla la competencia lectora y la expresión escrita a partir de textos en que se analizan fenómenos relacionados con la cultura cotidiana de España e Hispanoamérica”. Mientras que en *Nuevo Ven 3* no se menciona Hispanoamérica en la presentación. Esto último llama la atención, pues normalmente los manuales familiarizan al alumno con la realidad más cercana a él geográficamente y posteriormente introducen temas relacionados con Hispanoamérica. No se puede olvidar que, en su mayoría, hablamos de libros dirigidos a un público europeo.

*Prisma* no hace diferencias en las presentaciones y del *Prisma 1* al *Prisma 6* se recoge siempre el mismo texto. Allí se lee: “El objetivo general de *Prisma* es dotar al estudiante de las estrategias y conocimientos necesarios para desenvolverse en un ambiente hispano en el que convergen diferentes culturas a uno y otro lado del Atlántico”. Poco más adelante se destaca que cada unidad didáctica tiene autonomía y se desarrolla atendiendo a “Hispanoamérica: contenidos léxico-culturales. Para ello se ofrecen textos reales (documentos literarios, históricos, sociales, periodísticos...) del español de España y del español de América, tanto escritos como orales, que, por un lado, transmiten la Cultura y cultura de cada uno de los países hispanohablantes y, por el otro, ayudan al estudiante interactuar a través de una realidad cultural”.

En *Aula internacional* sucede lo mismo que con *Prisma*, el texto de la presentación es idéntico, pero sólo en los tres primeros. La presentación explica que el apartado „Viajar“ desea ofrecer materiales que “ayuden al alumno a comprender mejor la realidad cotidiana y cultural de los países de habla hispanica”. *Aula 4* no cuenta ya con este apartado.

Los tres métodos, por tanto, demarcan un objetivo claro: dar a conocer el mundo hispanico en todas sus facetas y riqueza. La cuestión es si este objetivo se lleva realmente a cabo y cómo.

### **3.2 Los temas y textos**

*Nuevo Ven 1* cuenta con un apartado que se llama „Descubriendo“ donde se turnan los temas, de modo que unas veces toca Hispanoamérica y otras España. También se da el caso que se traten en paralelo; por ejemplo, se habla del Barrio de la Boca en Buenos Aires y del barrio de Lavapiés en Madrid, o se compara la manera de celebrar una boda en Bolivia con la manera de celebrarla en España, se comparan las fiestas de las fallas de Valencia y los San Fermín de Pamplona con el Inti Raymi en Perú y la danza de los hombre voladores en México. Otras veces se contrastan temas relacionados con el arte, como por ejemplo la pintura de Picasso, Goya y Velázquez frente a la pintura de Kahlo y Alfonso Siquens. Es evidente, que al abarcar tantos temas en una página, el espacio que se les dedica es mínimo; sobre todo si consideramos que las imágenes también restan espacio. La paleta es rica. Los temas van desde el clima en Hispanoamérica, hasta los acontecimientos históricos en España desde 1975, la lengua española en el mundo, la música y baile en Hispanoamérica, etc.

*Nuevo Ven 2* sigue la misma línea. El apartado „Descubriendo“ pasa a llamarse „Taller“ y tiene ahora un carácter práctico, pues no sólo aparece el texto como información, sino que también ofrece ejercicios y la extensión es mayor, ya que abarca dos páginas. Además, los temas de „Taller“ son cotidianos; por ejemplo, ‚Gimnasia rítmica e integral en Uruguay‘ (p. 77). Sorprende precisamente su normalidad, pues en los manuales se tiende a destacar lo folclórico (fiestas, costumbres, culturas precolombinas, gastronomía, etc.). En este caso, el título del texto no llama la atención sobre algo típico del país. Este fenómeno se repite unas páginas más adelante en otro texto, ‚El Parque Duraznos‘ (p. 161) sobre un centro comercial en el D.F., que podría situarse en Bilbao como en Caracas o Monterrey.

En *Nuevo Ven 3* cada unidad tiene un apartado de conocimiento sociocultural, en el que España está notoriamente más presente. *Nuevo Ven 3* no cuenta con un apartado propio como „Descubriendo“ o „Taller“, sino que el tema se disemina por todo el libro. Se habla de los hispanos en EEUU, el huracán Mitch, spanglish, Pablo Neruda y la película ‚El cartero‘, un texto de Vargas Llosa, la película argentina ‚Luna de Avellaneda‘, etc. Los textos son más escasos que en los manuales de los niveles anteriores.

A diferencia de *Nuevo Ven 1 y 2*, en *Prisma* los contenidos culturales no cuentan con un apartado extra sino que están distribuidos a lo largo de la lección, apareciendo en cualquier lugar. *Prisma 1* anuncia los ‚contenidos culturales‘ de las unidades al comienzo de éstas. Así leemos:

1. Los nombres y apellidos en España.
2. Formas de tratamiento en español.
3. La familia real española.
4. El transporte en España.
5. Los horarios en España.
6. Los bares en España. El ocio de la juventud española.
7. El clima en España y Uruguay.
8. Gastronomía en Guatemala. Costumbres de España.
9. Madrid y los madrileños.
10. Tópicos sobre España. México: fiesta de los Difuntos.

No obstante, sorprenden dos cosas. Por una lado, que se anuncien contenidos culturales que no aparecen en el manual, puesto que los temas que

hemos resaltado en verde no figuran; por otro, que en la introducción se muestre un interés por Hispanoamérica que no se refleja en el libro. Se podría argumentar que la ausencia de Hispanoamérica en el nivel A1 (aunque la editorial no dice nada al respecto) se deba a que es un nivel básico y que, por tanto, conviene centrar la atención en España. Aun así, se observa que la situación no mejora en el siguiente manual. *Prisma 2* ofrece informaciones escasas. En la p. 44 un texto de Cuba, en la p. 63 una brevísima biografía de Isabel Allende; la p. 65 habla sobre Silvio Rodríguez y la nova trova cubana, las pp. 95-96 están dedicadas a Pablo Neruda, y, por último en la p. 98 hay un ejercicio de audición sobre los mayas, íberos, aztecas y griegos. En el conjunto de un manual de 150 páginas, se han dedicado 6 páginas a temas hispanoamericanos. La proporción es pequeña.

En *Prisma 3* y *Prisma 4* sucede lo mismo que en los dos niveles anteriores. Se recogen temas en la portada que después no aparecen en la unidad. El porcentaje dedicado a América en el conjunto del libro es muy bajo. Los temas que encontramos en estos niveles aparecen en forma de texto con ejercicio. Mencionamos algunos:

Las madres de la Plaza de Mayo.  
Ruben Blades.  
El quetzal. Cuestionario sobre Centroamérica.  
Colombia.  
Márquez y Borges.  
Frida Kahlo y Diego Rivera.  
La familia actual en Hispanoamérica.  
Puerto Rico y el spanglish.  
Viaje por Bolivia.  
Chile. Luis Sepúlveda.

*Aula internacional* ofrece en cada nivel textos y ejercicios relacionados con nuestro tema. Cada manual cuenta con tres anexos: „Más ejercicios“, „Más cultura“ y „Más gramática“. Precisamente el segundo anexo recoge numerosos textos sobre Hispanoamérica (aunque no exclusivamente). Especificamos los que recoge cada nivel. En *Aula 1* encontramos lugares, personajes y gastronomía: ‚Por la Panamericana‘, ‚Viaje a Cancún‘, ‚Bolivia, Argentina‘, ‚Los personajes son cubanos, argentinos, bilbaínos‘, ‚Cocina latina‘ (relacionar países con platos), ‚Tres barrios: Palermo, Albaicín, El Vedado (Habana)‘, ‚Che Guevara‘. *Aula 2* mantiene el apartado ‚Viajar‘,

pero casi todos los temas son españoles. En *Aula 3* vuelven a aparecer los temas hispanoamericanos, aunque a veces de forma original. Por ejemplo, se muestra a José Ramón Andrés (cocinero) junto a Laura Restrepo (escritora). Como era de esperar, también hay temas como: el bolero, las líneas del Nazca, la santería, los voladores de México frente a los castells en Cataluña; y la lección 12 se dedica por completo a América. Si continuamos con *Aula 4* descubrimos temas como: ‚Viajar a los Andes‘, ‚La comedia porteña‘, ‚Dos ciudades: Cádiz y La Habana‘. Aunque el tratamiento no es sistemático y da la impresión de que apenas se salpican los temas, advertimos en *Aula internacional* un interés prácticamente continuo.

### 3.3 Los ejercicios

Los textos en muchas ocasiones van acompañados de ejercicios, pero no siempre sucede así. También aparecen ejercicios en los apartados de contenidos gramaticales, distribuidos a lo largo de las lecciones. Deseamos prestar atención ahora a estos últimos.

*Nuevo Ven 1 y 2*, como ya se mencionó arriba, cuenta con dos apartados extras, „Descubriendo“ y „Taller“, dedicados a temas culturales. No obstante, no se reduce a eso el interés por Hispanoamérica. A lo largo del libro se recogen otros textos y actividades donde se hace alusión a Hispanoamérica. Así advertimos ejercicios para practicar el presente sobre la vida cotidiana de los aztecas; o un ejercicio de audición y comprensión y otro de tiempos del pasado relacionados con la biografía de Gael García Bernal; un ejercicio para practicar el imperativo con la receta de papas a la Huancaína; de nuevo ejercicios de comprensión sobre un texto con el título ‚De vacaciones en Argentina‘; para aprender vocabulario relacionado con las fiestas de Navidad hallamos el texto ‚Una mujer venezolana cuenta cómo se celebra la Navidad‘. De esta manera, *Nuevo Ven 1 y 2* insertan con naturalidad la realidad hispanoamericana en secuencias no previstas. Igual que puede haber en un ejercicio de presente de indicativo una frase que diga ‚Juan va de vacaciones a Marbellá‘, puede haber otra que diga ‚Juan va de vacaciones a Cancún‘, sin necesidad de presentar las playas de Cancún como tema cultural. En *Nuevo Ven 3* no hallamos nada destacable.

En *Prisma 1 a 4*, como ya se vio, al no existir un apartado cultural, los temas y ejercicios están dispersos por toda la unidad. No obstante, puede decirse en general que la presencia de América no es muy grande.

En *Aula internacional* los resultados de la búsqueda tampoco se presentan muy fructíferos. Apenas un ejercicio sobre personajes del mundo hispanohablante y qué cosas te interesan del mundo hispánico. En *Aula 2* la cosa no cambia: ‚Recuerdos desde Cuba‘ (postal), ‚Una receta de gazpacho y otra de guacamole‘, ‚Reinaldo Arenas, rebelde cubano‘. La cantidad es mínima. En *Aula 3* y *Aula 4* la presencia de Hispanoamérica en los ejercicios es menos que escasa. En el apartado „Más gramática“ aparece América de forma espontánea.

### 3.4 Las imágenes

Respecto a las imágenes, se pueden distinguir dos tipos. Por un lado, las fotos de las portadas que introducen cada lección; por otro, las fotos que aparecen a lo largo del manual acompañando a textos y ejercicios. Veamos las primeras.

En *Nuevo Ven 1* a *3* las fotos-portada muestran unas veces realidades de España y otras de Hispanoamérica. El porcentaje es equilibrado y suele haber alternancia. Se trata de un primer contacto con la realidad hispanoamericana, una impresión colorística, una sensibilización. El mensaje que se intenta transmitir podría resumirse en la frase ‚El mundo hispánico es amplio y rico‘ o ‚Español no es sólo España‘. Las fotos de *Nuevo Ven 3* son más neutras y pueden pertenecer a cualquier país (unos cepillos de dientes, un árbol, por ejemplo). No tienen ninguna connotación cultural.

Las unidades de *Prisma* también tienen fotos que hacen de portada, pero predominan las relacionadas con España. En *Aula internacional* en las fotos-portadas hay un porcentaje equilibrado entre España e Hispanoamérica, aunque sobre todo sobresale lo neutro.

Por lo que se refiere a las imágenes en los ejercicios y apartados temáticos, como era de esperar, las fotos tienen que ver con el tema (un personaje, un baile, un plato de cocina, etc.). De modo que si se habla de Pablo Neruda, la imagen será lógicamente del personaje.

En general, en todos los manuales se repiten los temas y, por tanto, también se repiten las fotos: las pirámides mayas, el Machu Pichu, el barrio de la Boca, etc. Ciudades como Arequipa en Perú o Mendoza en Argentina, a pesar de su belleza e historia, parecen no existir en los manuales de español; por poner apenas dos ejemplos.

### 3.5 El aspecto lingüístico

Pasamos ahora analizar el aspecto lingüístico. En los tres métodos este tema se deja prácticamente de lado. Podemos encontrar una posible explicación en el deseo de los autores por no confundir al alumno o aprendiz, sobre todo de niveles inferiores. Pero quizás este posible temor, no sea tan fundado en niveles como el B2. Veamos los manuales que estamos analizando.

El aspecto lingüístico apenas aparece en *Nuevo Ven*. En *Nuevo Ven 1*, se habla en una ocasión del tuteo frente al voseo y del empleo de ustedes frente a vosotros (p. 22). En *Nuevo Ven 2* (p. 15), se muestran tres variaciones léxicas para ‚carné de conducir‘: ‚cédula de identidad‘ y ‚constancia de estudio‘ en Venezuela, ‚licencia de manejar‘ en México. Aparte de eso no se menciona nada más. Los textos que tratan sobre temas culturales relacionados con Hispanomérica no recogen palabras que se puedan reconocer como americanismos. Sorprende además, que incluso en una receta típica de la gastronomía peruana, la receta de papas a la Huancaína, entre los ingredientes se escriba ‚patatas‘ cuando el título lleva ‚papas‘ (p. 34). Los resultados del rastreo por los tres manuales de *Nuevo Ven* traslucen desinterés.



Asombroso es también la poca atención que *Prisma* dedica al tema de la variedad americana. La ausencia en los cuatro niveles es total. Todo lo que

hemos encontrado es un ejercicio de léxico, insertado en unas páginas dedicadas a Chile, que además contiene un pequeño error, pues en Chile se dice ‚tomar‘ en lugar de ‚beber‘ y, dicho sea de paso, timbre también significa campana de la puerta. (*Prisma 3*, p. 233). Reproducimos el ejercicio:

3.3.3. Ya has escuchado lo que le pasó a este grupo de amigos con la palabra "polla". Como ya sabes, en todos los países de Hispanoamérica, hay palabras que tienen significados diferentes al de España. Completa el cuadro con los significados correspondientes, en España, de las siguientes palabras. Indica también si hay diferencias de registro: formal, estándar, coloquial, vulgar. El diccionario te ayudará.

Palabras	Chile		España	
	Significado	Registro	Significado	Registro
polla	Lotería nacional	Estándar	pene	vulgar
timbre	Sello postal	Estándar		
hachazo	Resaca	Coloquial		
chupar	Beber alcohol	Coloquial		
roto	Maleducado	Coloquial		
apretado	Tacaño, agarrado	Coloquial		

3.3.4. Los cuadernos de viajes son libros en los que se recogen experiencias personales al explorar lugares. *Patagonia Express* es una compilación de apuntes, escritos en diferentes lugares y situaciones, del escritor chileno Luis Sepúlveda. El título del libro es un "Homensaje a un ferrocarril que, aunque ya no existe, continúa viajando en la memoria de los hombres y mujeres de la Patagonia". Lee lo que escribe el autor sobre Chile:

El ejercicio se podría rellenar de la siguiente manera:

	Chile		España	
	significado	registro	significado	registro
Polla	Lotería nacional	estándar	pene	vulgar
Timbre	Sello (y también campana de la puerta)	estándar	Campana de la puerta	estándar
Hachazo	Resaca	coloquial	Golpe con hacha	estándar
Chupar	Tomar alcohol !	coloquial	Pasar la lengua	estándar
Roto	Maleducado	coloquial	Estropeado	estándar
Apretado	Tacaño, agarrado	coloquial	Ajustado	estándar

Tampoco *Aula Internacional* se ocupa demasiado del tema de la variedad. En el nivel A1 en el apartado de „Más gramática“ se apuntan diferencias fonéticas y morfológicas. Sobre el léxico no se menciona nada en ninguno de los cuatro manuales. Así se lee:

En toda Latinoamérica, en el sur de España y en Canarias la *c* se pronuncia *s* (ante *e* e *i*). En toda Latinoamérica, en el sur de España y en Canarias, la *z* siempre se pronuncia *s*. En Latinoamérica no se usa nunca *vosotros*: la forma de segunda persona del plural es *ustedes*. En algunas zonas de Latinoamérica (Argentina, Uruguay y regiones de Paraguay, Colombia y Centroamérica) en lugar de *tú* se usa *vos*.

En general, puede afirmarse que los métodos aquí estudiados no recogen información sobre la variedad lingüística. Cuando lo hacen, se trata de la mínima expresión y, por tanto, es muy incompleta. Casi todos ellos contienen algún texto sobre el *spanglisch* (como fenómeno lingüístico de Estados Unidos y Puerto Rico), lo cual denota una vez más el gusto por lo exótico. Es evidente que no se trata de hacer de un libro de enseñanza del español un manual de dialectología, pero sí de hacer justicia a la riqueza y variedad del español como lengua.

## Resumen de los resultados

Sin pretender adelantar conclusiones, sino más bien exponer de forma sistemática lo observado hasta ahora, constatamos que:

- Existe interés por el tema de Hispanoamérica y esfuerzo en la presentación. Aunque predomina lo español de España.
- Casi todos los métodos dedican un apartado cultural a Hispanoamérica y ahí se concentra el contenido.
- Los temas aparecen en los niveles inferiores en *Nuevo Ven* y *Aula internacional*. En *Prisma* la presencia es mínima.
- Se observa cierta repetición en los temas culturales escogidos. Si se habla de México, se habla de las pirámides mayas. Si se habla de Perú, se escogerá Machupichu y los incas. Si Argentina, entonces el tango, el barrio de la Boca y poco más. Si es Chile en las fotos no faltarán las estatuas gigantes de las islas de Pascua o el desierto de Atacama en el Norte.
- Hay países que prácticamente no existen (Paraguay, Uruguay, Honduras, Costa Rica, Panamá, etc.) o su existencia se reduce a una foto, y países que están omnipresentes (México, Perú, Argentina y Chile).
- Predomina siempre lo folclórico y sobre todo el cliché, una imagen empobrecida que se retroalimenta. Es como reducir España a la tortilla, los toros (que han perdido popularidad), la fiesta, el flamenco... y antiguamente la guardia civil!

- No existe una sistematización. Se mencionan cosas de manera impresionista.
- El desinterés por el aspecto lingüístico es absoluto y general.

### **Algunas propuestas**

Más que ofrecer una solución, deseamos proponer algunos cambios en los planteamientos. Cambios que pueden servir a su vez para mejorar lo que ya de por sí es muy bueno, pues es incuestionable que se trata de manuales de gran calidad didáctica.

En los últimos años se ha hecho mucho alarde de la importancia del español a nivel mundial y se ha dejado constancia de ello en estadísticas y números. Es cierto que en muchas ocasiones las cifras se han hinchado y eso se percibe en las oscilaciones de las diferentes fuentes. Algunos afirman que el español es un idioma hablado por 360 millones como lengua materna, otros apuntan hasta 400 millones de personas. La cifra de hispanohablantes en Norteamérica parece vacilar entre 30 y 40 millones, lo cual sorprende teniendo en cuenta que diez millones determina en otras lenguas su existencia o inexistencia, su estatus de lengua minoritaria o mayoritaria en un país. Lo que resulta decisivo en otras lenguas, en español es un detalle de millón más, millón menos. Si nos fijamos en la cantidad de personas que hablan nuestro idioma como segunda lengua o lengua extranjera, nuevamente descubrimos fluctuaciones entre 60 y 100 millones. Es evidente que averiguar esta segunda cifra resulta más dificultoso. Si en el siglo XVIII lo que se estimaba eran los grandes escritores y en ellos se buscaba el prestigio de nuestra lengua, la balanza se inclina hoy por los números. Este cambio de mentalidad se debe a la influencia de la economía. En cualquier caso, después del chino mandarín y el inglés, es la tercera lengua en el mundo.

La Real Academia Española, normativa desde su fundación, ha adoptado en los últimos tiempos un nuevo papel. De normativa ha pasado a ser descriptiva y de hispánica a panhispánica. Así en un documento publicado en 2004, que lleva por título *La nueva política lingüística panhispánica* y que fue firmado también por la Asociación de Academias de la Lengua Española, afirma: “Las Academias [...] se han fijado como tarea común la de garantizar el mantenimiento de la unidad básica del idioma, que es en definitiva, lo que permite hablar de la comunidad hispanohablante, haciendo compatible la unidad del idioma con el reconocimiento de sus variedades internas y de

su evolución”. Testimonian este esfuerzo las obras publicadas en los últimos diez años. La *Ortografía* de 1999 fue corregida y llamativamente ampliada, gracias a la colaboración de las Academias asociadas en 2005. En ese mismo año aparece el *Diccionario panhispánico de dudas*. La *Nueva Gramática de la lengua española* de 2009, recoge de nuevo las propuestas procedentes del otro lado del Atlántico. Se trata de la primera vez que una obra académica refleja todas las variedades del español en una gramática. Por fin, en 2010 aparece el tan esperado *Diccionario de Americanismos*. Sería deseable que se sintiese también en los libros de enseñanza de español como lengua extranjera, la apertura que vemos en la Real Academia de la Lengua Española.

Si las cifras del español en el mundo son elevadas, si los países donde se habla son tan numerosos, si la Real Academia Española y sus Academias asociadas subrayan con ímpetu la riqueza y variedad del español ¿no debería reflejarse esto con más énfasis en los manuales de español para extranjeros?

Es importante salir de esquemas y clichés prestablecidos. ¿Por qué todos los restaurantes peruanos se llaman ‚El Inca‘? ¿Acaso en Madrid todos se llaman ‚El Chotis‘, o en Sevilla ‚Flamenco‘? También es necesario, como se señaló líneas más arriba, incorporar otros países que apenas son mencionados. Por otro lado, el tema debe introducirse en los ejercicios como algo natural. Existen situaciones que se pueden aprovechar mejor. Por ejemplo, si se presenta un ejercicio con fotografías de gente famosa y la pregunta ¿Conoces a alguno de estos personajes? En lugar de fotos de Ghandi, Mandela y Einstein, se pueden colocar fotos de Botero, Mastretta y Rigoberta Menchú, u otro personaje conocido. Si se trata de recetas ¿por qué las cuatro han de ser españolas? ¿por qué no dos y dos? O en lugar de gazpacho y enchilada, pueden aparecer el flan y las humitas o los tamales y así salir un poco de los esquemas. Las biografías para practicar los tiempos del pasado suelen ser de García Lorca o Salvador Dalí. ¿Por qué no Cortázar o Juan Luis Guerra? La lista de ejemplos podría ampliarse hasta el infinito.

Otro aspecto importante donde se aprecia un gran déficit es el lingüístico. ¿Por qué, si somos capaces de aprender sinónimos como ‚empezar‘ y ‚comenzar‘ o ‚terminar‘ y ‚acabar‘, no podemos lanzarnos con algunas variantes propias del otro continente? ‚Papa‘ junto a ‚patata‘, ‚banana‘ y ‚plátano‘, ‚auto‘ además de ‚carro‘ y ‚coche‘, ‚zapallo‘ junto a ‚calabaza‘, etc. Es evidente que para no confundir a los principiantes, esto se debería hacer en niveles superiores y de manera moderada. Tampoco se trata de dar largas listas

de vocabulario ni de ofrecer las variantes de todos o demasiados países, sino de introducir a los alumnos en el mundo de la riqueza del idioma. Los aprendices de español, por otro lado, leen libros de autores hispanoamericanos, escuchan canciones del otro lado del océano, ven películas argentinas, mexicanas, peruanas... y mucha telenovela venezolana. ¿Qué vocabulario emplean estos y estas? ¿Con qué acento cantan, hablan... y escriben?

En el campo de la didáctica se ha discutido mucho sobre la variedad de español que hay que enseñar. Pujol afirma con razón: “Capacitar a un extranjero para la competencia activa en una subvariedad dialectal no suele ser rentable en el proceso de aprendizaje” (p. 209), a menos que el usuario lo requiera. Eso por otro lado, según nos parece a nosotros, no significa pasarse al otro extremo e ignorar por completo las diferencias. Nuestra propuesta es de sensibilización, apertura y enriquecimiento y se puede concretar en los cinco puntos siguientes:

- Romper clichés culturales.
- Incorporar otros países.
- Introducir el tema en los ejercicios como algo natural.
- Mostrar la riqueza del idioma explicando aspectos lingüísticos: fonética, morfosintaxis y sobre todo léxico.
- Más sistematización.

## **Bibliografía**

Alba, Águeda y otros (2006): *Prisma (niveles A1, A2, B1, B2)*. Madrid: Edinumen.

Alonso, Encina (1994): *¿Cómo ser profesor/a y querer seguir siéndolo?*, Madrid: Edelsa.

Andión Herrero, María Antonieta (1997): “Los manuales de enseñanza de español como lengua extranjera y el español de América. Consideraciones”, Antonio Martínez González et al. (Eds.): *Enseñanza de lenguas extranjeras*, Granada, pp. 27-36.

Castro Viudez, Francisca, et al (2007): *Nuevo Ven 1-3*, Madrid: Edelsa.

Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid: Anaya.

Corpas Viñals, Jaime et al. (2007): *Aula internacional 1-4*, Barcelona: Difusión.

Moreno de Alba, José (1988): *El español en América*, México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Giovanni, Arno et al. (1996): *Profesor en acción 1-3*, Madrid: Edelsa.

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.

López Morales, Humberto (2005): *La aventura del español en América*, Madrid: Espasa.

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 (1997): “¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza de español/LE”, *Cuadernos Cervantes* mayo-junio, pp. 7-15.

Moreno Fernández, Francisco (2010): *Las variedades de la lengua española y su enseñanza*, Madrid: Arco Libros.

Morínigo, Marcos A. (1966): *Diccionario de americanismos*, Buenos Aires: Muchnik.

Pujol, María Rosa (1994): “Dialectos, niveles, estilos y registros en la enseñanza del español como lengua extranjera”, In Miquel, Lourdes y Sans, Neus (Coord.): *Didáctica del español como lengua extranjera*, Madrid: Fundación Actilibre, pp. 205-216.

Real Academia Española (2001): *Diccionario de la lengua española*, Madrid: Espasa Calpe.

Scotti-Rosin, Michael (1983): “El español fuera de España als didaktisches Problem”, *Neusprachliche Mitteilungen* 36, pp. 153-158.

# SOBRE LA LECTURA Y TRADUCCIÓN DEL QUIJOTE

Paulína Šišmišová

Universidad Comenio, Bratislava

En 2015 el mundo va a conmemorar el cuarto centenario de la publicación de la segunda parte de la inmortal novela de Cervantes. Su primera parte se publicó en 1605, en los talleres madrileños de Juan de la Cuesta a expensas del librero y editor Francisco de Robles bajo el título *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*<sup>1</sup>. La segunda apareció en el mismo taller diez años más tarde (en 1615) bajo el título levemente cambiado: *El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*. Hoy día, más de cuatrocientos años después de su publicación, el *Quijote* es uno de los libros más editados, más traducidos y más comentados del mundo. Su protagonista, el Caballero de la Triste Figura, como le ha apodado a Don Quijote su escudero Sancho Panza, se ha convertido en una “marca” que se vende bien, pero, ¿Se lee de veras la novela? y, ¿Cómo se lee hoy, cuando nuestra atención queda atrapada por el internet y los masmedia? ¿Qué puede aportarnos hoy la lectura de la novela cervantina?

## 1. El *Quijote* como libro clásico

El *Quijote* es un libro “clásico” y como tal forma parte del corpus de libros consagrados por el canon literario occidental. Miguel de Cervantes y Saavedra (1547-1616), un recaudador insignificante de impuestos en su tiempo, se ha convertido hoy día en un autor clásico. Si consultamos el *Diccionario de Términos literarios* leemos que un clásico es “autor que consigue plasmar una creación que le supera, que puede ser revivida por otras personas, de distintos lugares y de distintas épocas” (AYUSO, 1997: 66). La novela de Cervantes y sus protagonistas han sobrevivido y superado

<sup>1</sup> En 1605 vieron la luz otras tres reimpressiones del *Quijote*: una en Valencia (de la que parte la edición milanese de 1610) y dos de Lisboa (que omiten la Dedicatoria). Cada una de ellas quedó de alguna manera modificada por sus editores. Una de las ediciones primeras, más valoradas es la que se publicó en 1607 en Bruselas y tuvo su reedición en 1611.

a su autor y forman parte no sólo de la cultura occidental, sino que han traspasado fronteras de Europa. La pareja protagonista ha cobrado una vida autónoma fuera del libro que le dio origen y su imagen queda reproducida en diferentes artes y adaptaciones literarias en lenguas y culturas más variadas del mundo<sup>2</sup>.

El *Quijote* de Cervantes forma parte de una lista de lecturas „obligatorias“ en nuestras escuelas, colegios y universidades. Resulta que todos deberíamos estar familiarizados con la novela. En realidad, todos hemos visto alguna vez reproducida la imagen de la inmortal pareja o hemos oído hablar de la lucha quijotesca contra los molinos de viento u otras aventuras. Sin embargo, la mayoría de nosotros conoce estas aventuras sólo de “segunda mano” y si leemos la novela cervantina, a lo mejor se trata de una versión abreviada.

¿Cómo entoces motivar a los estudiantes a la lectura de la novela? Creo que una de las posibilidades es enseñarles su actualidad. El *Quijote* es un libro inagotable en cuanto a sus interpretaciones y significados. En palabras de I. Calvino, un clásico es un libro que nunca termina de decir lo que tiene que decir. Añadamos que el libro clásico trasciende su significado original, recobrando nuevos significados fuera del tiempo y cultura que le dieron origen.

Es sabido que Cervantes concibió su obra como parodia de los libros de caballerías. En el Prólogo de la Primera parte leemos que la novela *no mira a más que deshacer la autoridad y cabida que en el mundo y en el vulgo tienen los libros de caballerías* (I, p.19). Efectivamente, los contemporáneos de Cervantes percibían la novela como parodia de los libros de caballerías y una lectura divertida sobre un loco y su simple escudero. El libro tuvo un éxito inesperado y se convirtió en lo que hoy día llamamos *best-seller*.

Hoy a nadie le importan los libros de caballerías de los que se burla Cervantes, pero su novela sigue provocando la risa e interés. Lo saben apreciar a su manera. Con la muerte del objeto parodiado (libros de caballerías) no ha muerto del todo el aspecto cómico de la novela que resulta que hay algo más profundo en él, algo capaz de reactualizarse y revivir en diferentes culturas y épocas.

Son, sobre todo, los personajes inauditos y sin precedentes en la literatura de la época, los que seguían atrayendo el interés hacia el libro. Los franceses, grandes rivales de los españoles, veían en el comportamiento de don Quijote

---

<sup>2</sup> La inmortal pareja inspiró también a varios artistas eslovacos, entre los cuales cabe destacar al pintor Cyprián Majerník y su cuadro *Don Quijote y Sancho Panza* (óleo sobre lienzo, 1940).

una caricatura social de la aristocracia caballeresca española, identificando al protagonista con el español que se resiste al progreso. El jesuita padre Rapin considera que el Quijote es “una sátira aguda de la nación, porque la nobleza toda de España, a la que con esta obra pone en ridículo, estaba obsesionada con la caballería” (BARDON, 2010: 388).

Por otra parte, en los círculos literarios británicos la recepción del *Quijote* como parodia social dio paso a la parodia literaria. Sobre todo, a partir de 1663, año de publicación del poema satírico *Hudibrás*, de S. Butler, los escritores y críticos percibían la novela de Cervantes como una sátira y una crítica del quehacer literario. “Butler ve en don Quijote no sólo un loco, sino también un héroe, cuya búsqueda ilustra de manera satírica como transformar la realidad en ficción puede revelarse a menudo una tarea estéril e inútil” (PANO, 2010: 87). Tanto el sentido paródico como la estructura narrativa de la novela de Cervantes inspiraron a muchos novelistas británicos (H. Fielding, J. Swift, L. Sterne, Ch. Lennox, entre otros).

El romanticismo del siglo diecinueve supuso un viraje decisivo en las interpretaciones de la novela cervantina, resaltando su dimensión filosófica y simbólica. Los románticos alemanes (los hermanos Schelling, J. G. Herder, H. Heine, entre otros) sentían una admiración muy grande por Don Quijote. Propusieron una interpretación idealista de la novela en la que el aspecto cómico se ve relegado a un segundo plano y se realza la figura de don Quijote como tragicómico buscador de valores humanos y luchador por un ideal irrealizable. Los románticos dejaron de ver el *Quijote* como un libro de caballerías burlesco, para convertirlo en modelo de la novela moderna. Esta interpretación ha tenido una acogida fructífera por el mundo entero.

Para la Generación del 98 española don Quijote es la encarnación del alma española. El jefe espiritual de esta generación, Miguel de Unamuno se propone de “repensar el Quijote contra cervantistas y eruditos”. Rompe con la llamada “tradición cervantista”, abandonando investigaciones sobre el autor y los problemas literarios de la obra para reivindicar el valor ético del quijotismo. Es el personaje de don Quijote a quien quiere recuperar y “libertar”, incluso, del mismo Cervantes. Proclama “la santa cruzada de ir a rescatar el sepulcro del Caballero de la Locura del poder de los hidalgos de la razón” (UNAMUNO, 1987: 9). La locura quijotesca es para Unamuno la única salvación posible y la Europa racionalista debe “quijotizarse”. El quijotismo es una especie de religión „natural“ de los españoles y de todos los seres humanos impulsados por ideales.

Aunque la interpretación de Unamuno puede parecernos exagerada, hoy día muchos autores coinciden en afirmar que el mayor logro de Cervantes es la creación del personaje del Caballero de la Triste Figura. Este personaje tragicómico parece encarnar mejor nuestro destino y le sentimos íntimo y prójimo. Se ha convertido en “nuestro amigo”, lo que ocurre sólo “con los más altos personajes de la ficción” (BORGES, 1998: p.24). Junto con Don Quijote sentimos que el mundo no es sino nuestra ilusión, pero vale la pena vivirla y seguir luchando.

Don Quijote es encarnación de los valores universales del hombre. Es significativo que en la primera frase que don Quijote dirige a Sancho, tras abandonar el palacio de los Duques, se acentúa el valor de la libertad: La libertad, Sancho es uno de los más preciosos dones que a los hombres dieron los cielos, con ella no pueden *igualarse los tesoros que encierra la tierra ni el mar encubre; por la libertad, así como por la honra se puede y debe aventurar la vida...* (II, cap. LVIII, pp. 984-985). Don Quijote incluso antepone la libertad a la justicia. No tiene el menor reparo en enfrentarse a la autoridad y en desafiar las leyes cuando éstas chocan con su propia concepción de la justicia, tal como ocurre en el episodio de la liberación de los galeotes en el capítulo XXII de la Primera parte.

Además, Don Quijote es “primer personaje auténticamente libre en la literatura universal” (BASANTA, 1992: 67). En busca de la libertad absoluta de su personaje, Cervantes incluso se niega a decir el nombre del pueblo de Don Quijote en el comienzo de la novela: *En un lugar de la Mancha, de cuyo nombre no quiero acordarme...* (I, p. 27). Tampoco revela su nombre, proponiendo nombres equívocos (Quijada, Quesada, Quijana, Quijano). La existencia de don Quijote no es predeterminada ni por el lugar de su nacimiento, ni por su nombre. *Cada uno es hijo de sus obras*, dice Don Quijote (I, p.50). No importa lo que nuestro héroe es, sino lo que quiere ser, asiente M. de Unamuno.

Sin embargo, Don Quijote no pudiera existir y desarrollarse plenamente sin su escudero Sancho Panza. Con la creación de esta pareja inmortal Cervantes crea el constante y “sabroso” diálogo. Esta pareja inmortal representa una excelente síntesis literaria del ser humano, en cuanto a su aspecto físico y psíquico. Por una parte tenemos a un gordito Sancho, con su sensualismo y apego a valores materiales, por otra a don Quijote seco y delgado, un soñador e idealista. Sin embargo, no son figuras contrarias, sino complementarias y sus caracteres se penetran mutuamente. Sancho cada vez más va creyendo en las fantasías caballerescas, se quijotiza, mientras

que don Quijote se sanchifica y va abandonando, poco a poco, sus ilusiones hasta recuperar la razón antes de morir en el último capítulo de la Segunda parte de la novela.

## 2. El Quijote como libro moderno. (El Quijote dentro del Quijote)

El *Quijote* es a la vez, un libro moderno. La novela de Cervantes revolucionó las formas narrativas. Es una obra, en la que por primera vez el escritor no sólo redacta una historia, sino, también cuestiona el mismo proceso de escribir (relatar la historia). Los aspectos metaliterarios, multiplicidad de narradores (perspectivismo), modernas técnicas narrativas, el diálogo, etc. son algunos de los procedimientos cervantinos más valorados por la crítica. En este lugar no podemos detenernos en todos. Nos centraremos más detalladamente en los siguientes: 1. el juego de autores; 2. “novela dentro de la novela”; 3. el tratamiento de los personajes; 4. la lectura crítica.

En el prólogo de la Primera parte Cervantes dice: *aunque parezco padre, soy padrastro del Quijote* (I, p.7). A partir del comienzo de su novela el escritor juega con nosotros, poniendo trampas en cuanto a la autoría. ¿Quién es el autor de la novela que leemos? ¿Un tal Cervantes, cuya Galatea ha leído el cura que hace escrutinio de la biblioteca de don Quijote en el sexto capítulo? Al final del octavo capítulo este Cervantes se presenta como „segundo“ autor. Apesadumbrado de no haber hallado escrito más sobre la hazañas de su héroe, interrumpe inesperadamente la batalla entre Don Quijote y el vizcaíno para aparecer en el siguiente capítulo en primera persona en el mercado de Toledo. Allí encuentra unos cartapacios y papeles rotos que contienen la prolongación de la *Historia de don Quijote de la Mancha*, escrita por Cide Hamete Benengeli historiador árabe<sup>3</sup>. Cervantes paga a un morisco aljamiado para que le vierta la historia al castellano, Resulta que el final de la batalla entre don Quijote y el vizcaíno, así como el resto de la Primera parte del *Quijote* y su Segunda parte se nos presentan como una traducción del árabe.

A partir del capítulo noveno en la redacción de la novela intervienen cuatro personas: 1. Los archiveros de la Mancha; 2. Cervantes como „segundo autor“ que en los primeros ocho capítulos no hace sino recopilar datos de los archivos manchegos; 3. el historiador árabe Cide Hamete Benengeli; 4. el traductor anónimo. Este juego de autoría le permite a Cervantes diferentes enfoques y le da posibilidad multiplicar voces narrativas para comentar y

<sup>3</sup> El procedimiento del manuscrito encontrado es muy frecuente en los libros de caballerías. En muchos de ellos los autores fingen que su libro es traducción de otra lengua.

criticar al autor arábigo o al “traductor“. Respecto al primero, varias veces manifiesta su distanciamiento y “desconfianza“, por ser *muy propio de los de aquella nación ser mentirosos* (I, p.88). Por su parte, el mismo „traductor“ viene a criticar al autor apócrifo, cuando al comienzo del capítulo quinto de la Segunda parte, en el que se describe la conversación de despedida entre Sancho y su mujer, confiesa que este capítulo lo tiene por apócrifo, porque en él *habla Sancho Panza con otro estilo del que se podía prometer de su corto ingenio* (II, p. 581) y a lo largo del capítulo interrumpe la conversación del matrimonio con acotaciones como: *Por este modo de hablar ... dijo el traductor de esta historia..*

Otra aportación novedosa de la novela cervantina es la técnica narrativa, llamada „caja china“. Aunque esta técnica es tan antigua como la narración misma (está contenida, por ej. en las *Mil y una noches*), Cervantes supo desarrollarla genialmente. La historia que estamos leyendo está contenida en otra, que la precede (el manuscrito árabe). Además, la segunda parte de la novela aparecida en 1615 incluye la primera parte. Así, Cervantes crea novela dentro de la novela en un maravilloso juego de espejos<sup>4</sup>. Los protagonistas de la Segunda parte son, al mismo tiempo, lectores del *Quijote*. La mayoría de ellos ya ha leído la Primera parte de la novela, la comentan y expresan sus opiniones. No es solo la primera parte la que se incluye en la segunda, sino también la versión apócrifa de Avellaneda. De esta manera Cervantes ajusta cuentas con un autor (hasta hoy día desconocido) que quiso aprovecharse del éxito que tuvo la primera parte del *Quijote* y en 1614 publicó un libro titulado *Segundo tomo del ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha, que contiene su tercera salida y es la quinta parte de sus aventuras, compuesta por el licenciado Alonso Fernández de Avellaneda*. Para desmentir el *Quijote* apócrifo, Cervantes cambia también el título de la Segunda parte de su novela, aparecida en 1915. La palabra “hidalgo“ queda sustituida por la palabra “caballero“. Ahora el libro se intitula *El ingenioso caballero don Quijote de la Mancha*.

Cervantes hace que los propios personajes desmientan el libro apócrifo. En el capítulo LIX de la Segunda parte Don Quijote y Sancho se hospedan en una venta y en la habitación contigua oyen comentar un libro titulado

---

<sup>4</sup> Es posible que la novela cervantina haya inspirado al gran pintor barroco Diego Velázquez a la hora de concebir su célebre cuadro *La familia de Felipe IV* (1656), conocido bajo el título *Las Meninas*. Recordemos que en el cuadro además del grupo de las „Meninas“ aparece el mismo pintor delante de un gran lienzo y en el espejo del fondo se reflejan los reyes Felipe IV de España y su consorte Marianna de Austria.

*La segunda parte de don Quijote de la Mancha.* Se trata del *Quijote* apócrifo cuyos disparates indignan a don Quijote y a Sancho. Para poner de manifiesto que se trata de un libro mentiroso, los protagonistas cambian de ruta y en vez de ir a las justas de Zaragoza, como tenían previsto (y como lo hacen los personajes del *Quijote* apócrifo), se dirigen a Barcelona. Además, en el capítulo LXXII Don Quijote y Sancho se encuentran con un caballero en el que reconocen a don Álvaro Tarfe que protagoniza la novela apócrifa. Le hacen dar fé ante el alcalde del pueblo que don Quijote y Sancho que figuran en la segunda parte apócrifa no son los auténticos.

La manera cervantina de tratar a sus personajes es novedosa y revolucionaria. En el capítulo tercero de la Segunda parte por Sansón Carrasco Don Quijote se entera de la existencia de un libro que relata sus aventuras. Por primera vez en la historia de la literatura el personaje se sabe leído, sabe “que está siendo escrito al mismo tiempo que vive sus aventuras de ficción” (FUENTES, 94: 78). Su integridad antigua, nacida de la lectura unívoca (característica para la epopeya) es anulada por las lecturas a las que es sometido. El personaje moderno cuyo prototipo es Don Quijote queda “fragmentado por la duda, la interrogación, la crítica de otros o de sí mismo” (KALENIĆ RAMŠAK, 2006: 100).

La novela de Cervantes altera profundamente nuestras tradiciones de la lectura e incia, lo que C. Fuentes llama “la lectura crítica”. Alonso Quijano (alias Don Quijote) es lector de las novelas de caballerías en las que (como en la epopeya) todo lo dicho era cierto, aunque fuese fantasía. No había fisura alguna entre lo dicho y lo hecho (FUENTES, 94: 83). En la Segunda parte Don Quijote mismo se convierte en el objeto de la lectura de otros lectores, cosa que nunca ha acaecido a Amadís de Gaula, ni a otros protagonistas de las novelas de caballerías. Mientras Don Quijote leyó, imitó el mundo épico, pero al ser leído, el mundo le imita a él y Don Quijote pierde su ilusión. Cuando ingresa al castillo de los Duques “ve que el castillo es castillo, mientras que en las ventas humildes podía imaginar que veía un castillo. La realidad le roba su imaginación” (FUENTES, 1994: 81). En la novela moderna, cuyo primer protagonista es don Quijote se revela la separación entre las cosas y las palabras. Ya no es posible una lectura única.

Asímismo, la novela de Cervantes altera nuestras tradiciones de la escritura, como lo pone de manifiesto el célebre cuento de J. L. Borges, titulado “Pierre Menard, autor del *Quijote*“. En su texto, escrito en forma de necrología, Borges se inventa a un autor apócrifo, Pierre Menard, un simbolista francés, cuya obra “visible“ nos presenta en la primera parte del

cuento. Es una lista absurda y heterogénea de títulos, pero lo que importa y nos choca aún más, es la obra “invisible” e “inconclusa” de Pierre Menard. Borges la presenta en la segunda parte de su cuento y la caracteriza como “impar” y “tal vez la más significativa de nuestro tiempo” (BORGES, 1976: 51). Consiste en reescribir palabra por palabra y línea por línea ciertos fragmentos del *Quijote* de Cervantes. Sin embargo, Pierre Menard no quiere ser otro Cervantes, sino que quiere seguir siendo Pierre Menard y llegar al *Quijote* a través de sus propias experiencias. Su insólita empresa que consiste en repetir en un idioma ajeno un libro preexistente nos trae a la memoria la escritura de Cervantes, pero a diferencia del escritor español, Pierre Menard reescribe en un idioma aprendido el texto preexistente. Aunque el texto de Cervantes y el de Menard son “verbalmente” idénticos, son, como insinúa Borges, diferentes y el texto de Menard es “casi infinitamente más rico” y más “ambiguo” a la vez (BORGES, 1976: 56-57). Resulta que si un texto adjudicamos a dos autores de dos épocas diferentes, el texto deja de ser idéntico consigo mismo. Cada nueva lectura del texto es su reescritura enriquecedora. De esta manera el juego cervantino de autores se multiplica hasta la infinitud, ya que cada nuevo lector del *Quijote* al leerlo lo reescribe.

### 3. Las traducciones del *Quijote*

Una muestra de la extraordinaria popularidad del *Quijote* es la rapidez con que se tradujo a las principales lenguas europeas. La primera traducción es al inglés, cuyo autor es Thomas Shelton. Su traducción de la Primera parte vio luz 1612 y de la segunda en 1620. Shelton tradujo también los versos preliminares, pero suprimió la dedicatoria al duque de Béjar. La primera traducción al francés es de 1614 y se debe a César Oudin. Poco después tradujo F. de Rosset la Segunda parte. Salió en 1618. Oudin prescinde de versos preliminares y la dedicatoria al duque de Béjar queda sustituida por su dedicatoria al rey Luis XIII<sup>5</sup>.

A pesar de ser defectuosas, además de “excesivamente literales”, las traducciones de Shelton y Oudin hasta hoy día gozan de gran valor. Por ser contemporáneos de Cervantes sus autores, compartían con él un sentido de la lengua y el horizonte de conocimientos que el traductor moderno nunca llegará a alcanzar. Además, estas traducciones contribuyeron considerablemente a la fama y difusión de la novela. Desde ese momento hasta hoy no

<sup>5</sup> También los continuadores de Oudin, Filleau de Saint Martin y J.P. Claris de Florian cuyas traducciones (del 1678 y del 1799 respectivamente) se hicieron muy populares en el siglo XVIII, prescinden de las dedicatorias y prólogos

han dejado de aparecer nuevas traducciones. Parece que lo haya previsto el mismo Cervantes cuando por boca del bachiller Sansón Carrasco profetiza a comienzos de la segunda parte acerca de la futura acogida de su libro: ... *a mí se me trasluce que no ha de haber nación ni lengua donde no se traduzga* (II, p. 567 )

Hablando de traducciones, hay que tener presentes dos momentos: En primer lugar, una buena traducción debe hacerse a partir de una edición fidedigna, es decir autorizada. Hoy día existe un sinnúmero de diferentes ediciones españolas de la novela cervantina, lo que plantea la pregunta a la cual de ellas atenerse a la hora de traducir. El texto manuscrito de la novela (el autógrafo) no se ha conservado. La primera edición de la novela (la llamada *princeps*), aparecida en 1605, contenía numerosas erratas (omisiones, rupturas de continuidad, epígrafes erróneos, etc.) Por ej. el epígrafe del capítulo décimo de la primera parte anunciaba a los yangueses que no aparecen hasta cinco capítulos más tarde. La omisión más destacada concierne a la pérdida del asno de Sancho que en la edición príncipe se da unas veces por perdido y otras por presente sin que se explique cómo ni porqué. Algunos estudiosos atribuyen las erratas al descuido de Cervantes y otros a las intromisiones arbitrarias de editores, además de fallos tipográficos<sup>6</sup>. Recordemos que el propio Cervantes al comienzo de la segunda parte de su novela achaca dichas anomalías al historiador arábigo o *al descuido del impresor* (I, 576).

Para remediar los desajustes de la primera edición, Cervantes redactó dos interpolaciones largas para la segunda edición „corregida y aumentada“ de su novela aparecida unos meses después de la príncipe en la misma imprenta de Juan de la Cuesta.<sup>7</sup> Las dos adiciones tienen que ver con el jumento de Sancho. Sin embargo, su interpolación en los capítulos 23 y 30 produjo nuevos desajustes<sup>8</sup>. La tercera edición, hecha en los talleres de Juan de la Cuesta en 1608 se atiene, esencialmente, a la segunda, aunque el texto fue revisado por un corrector que reparó algunas incensecuencias y errores (a cuenta del asno). Sin embargo, muchas de estas enmiendas fueron ignoradas en posteriores ediciones.

<sup>6</sup> Véase al respecto el pormenorizado estudio de F. Rico: Historia del texto. En: M. de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto Cervantes. Dirigida por F. Rico, Madrid: Galaxia Gutenberg, 2004, pp. CCXXI – CCLXXVI.

<sup>7</sup> En 1615 dicha edición fue desautorizada por Cervantes.

<sup>8</sup> Así, la desaparición del rucio, narrada en el capítulo 23 se produce antes de que Sancho la haya sufrido, porque en el capítulo 25 todavía aparece el escudero con su jumento y sólo al final de este mismo capítulo se habla de “la falta del rucio“.

Durante años la transmisión del *Quijote* estuvo presidida por “una progresiva contaminación” del texto (RICO, 2004: CCXL). Las ediciones no sólo se basaban en las anteriores, sino que combinaban elementos de varias y hasta el siglo XVIII no había interés por recuperar las fuentes del texto. La primera edición crítica española aparece sólo en 1780. Se trata de una edición de la RAE de cuatro tomos que incluye dos textos introductorios de Vicente de los Ríos (*Vida de Cervantes* y *Análisis de Quijote*). Sin embargo, la más valorada de las ediciones críticas del siglo XVIII se debe al cervantista inglés, el reverendo John Bowle (1725-1788) quien fue el primero en cotejar diferentes ediciones y en valorar la edición de 1608. Su edición crítica en seis tomos apareció en 1781.

Una de las empresas editoriales más relevantes y sólidas del siglo veinte en España es la colección de *Obras Completas* de Cervantes en cuatro tomos, preparada por R. Shevill y A. Bonilla (1927-41) que servirá de base a toda edición posterior del *Quijote*.

En ocasión del IV. Centenario, en 2004 aparecieron dos ediciones del *Quijote* dirigidas por el eminente hispanista F. Rico. La RAE junto con la Asociación de Academias de la Lengua Española ha preparado Edición del Cuarto Centenario en un tomo que quiere ser un *Quijote* “básico con las notas hoy imprescindibles para asegurar un adecuado entendimiento del texto”. La Edición del Instituto Cervantes se publicó en dos volúmenes. Es una obra “en colaboración” de casi 100 cervantistas, dirigida por Francisco Rico. El primer volumen contiene además del texto completo de la novela dotado de un amplio aparato crítico de notas explicativas, una serie de artículos preliminares. El segundo volumen contiene interpretación y explicación del texto cervantino por capítulos y una serie de amplias notas explicativas. Esta edición puede servir de un guía fidedigno no sólo para el lector interesado, sino también para un eventual traductor de la novela. En uno de los textos preliminares F. Rico se ocupa de la historia del texto y señala que es el Quijote de la príncipe el que debe hoy publicarse como más acorde con la voluntad de Cervantes.

Otro aspecto a tomar en consideración a la hora de hablar sobre las traducciones es que los traductores y sus traducciones condicionaron, en gran medida, la percepción que del *Quijote* se tuvo en diferentes culturas. En este contexto es significativo que ya en las dos primeras arriba mencionadas traducciones (la de Shelton y la de Oudin) se pueden observar gérmenes de diferentes interpretaciones de la novela cervantina. Así, en las primeras traducciones francesas se resalta el aspecto satírico de la novela

y sus traductores tratan de acomodar el estilo cervantino al “buen” gusto francés quitando la novela de todo lo “superfluo” y añadiendo lo que les pareció interesante. De buen ejemplo puede servir la versión muy popular de Filleau de Saint - Martin que vio la luz en 1678 y volvió a imprimirse nada menos que treinta y siete veces entre 1678 y 1798. Esta traducción es tan libre que “se aparta en no pocas ocasiones del texto original, cortado, o, al contrario, ampliado por un traductor ante todo preocupado por halagar el gusto de sus compatriotas”(BARDON, 2010: p. 21). El traductor francés incluso llegó a añadir su propia continuación de la novela para lo cual alteró el final de la obra original manteniendo a don Quijote en la vida<sup>9</sup>.

Por otra parte, en las traducciones inglesas se hace hincapié no sólo en la dimensión bufonesca de don Quijote, sino que se percibe también la dimensión noble de su carácter y se destacan los aspectos propiamente literarios de la novela. En este contexto tuvo un papel muy importante la traducción de Charles Jarvis (1742) con el ensayo sobre la *Vida de Cervantes* de G. Mayans y Siscar. Jarvis es también el autor de una edición acortada (de 42 capítulos) que apareció en 1778 y conoció más de cien ediciones en Inglaterra y los Estados Unidos.

Las interpretaciones románticas del *Quijote* deben mucho a la traducción alemana de L. Tieck, muy unido al grupo de escritores románticos de Jena. La traducción de Tieck vio la luz entre los años 1799-1801 y lleva el epílogo de H. Heine. Es considerada como una de las mejores traducciones alemanas y gracias a ella la novela de Cervantes ganó mucho en popularidad en Alemania. El traductor se basó en una versión francesa, aunque siguió el original en español.

Cuando las ideas románticas se expandían por Europa, en Francia apareció la traducción de Viardot (1836-37) que tuvo inmensa popularidad en muchos países europeos. La versión de Viardot viene acompañada de una extensa nota sobre la vida y obra de Cervantes. Tras la publicación de su reedición en 1865, que llevaba las ilustraciones de G. Doré, la novela despertó gran interés entre los escritores románticos franceses como V. Hugo y Sant-Beuve.

El país en el que la novela cervantina goza de mayor popularidad sigue siendo Inglaterra. Los modernos traductores ingleses toman como modelo la versión de John Ormsby (1885). En el prólogo a su traducción Ormsy

---

<sup>9</sup> Paradójicamente, ni las licencias cometidas por el traductor impidieron que la versión de Filleau de Saint - Martin sirviera de texto de partida para muchas traducciones alemanas y eslavas hasta el siglo XIX.

formula tres reglas de su traducción que pretenden ser como consejos para el futuro traductor. En primer lugar, Ornsby aconseja no seguir rígidamente el modelo y evitar un estilo y un lenguaje afectado, anticuado y obsoleto, ya que el libro, dice, es un alegato contra la afectación, la pedantería y la cursilería; 2. En segundo lugar, el traductor debe mantener los nombres y los topónimos a los que está acostumbrado el lector, no tiene que cambiarlos, a menos que no haya una “buena razón”. 3. En tercer lugar, debe ser lo más honesto posible con un clásico que merece respeto, y, por consiguiente, no añadir ni quitar nada. Los postulados formulados por el traductor inglés no pierden nada de su actualidad hasta hoy día.

#### 4. El *Quijote* en eslovaco

La traducción eslovaca de la novela de Cervantes tuvo avatares similares a los de otras traducciones a lenguas eslavas (la rusa, polaca, checa, etc.). A diferencia de las traducciones al inglés, al francés o al italiano, primeras traducciones a las lenguas eslavas son bastante tardías y muchas de ellas no se hicieron directamente del español, sino que se realizaron en base a las traducciones y elaboraciones francesas. Como ejemplo puede servir la primera traducción al ruso realizada por I. Antónovich Teils que data de 1769 y consta solo de los 27 primeros capítulos. El traductor ruso se basó en la famosa traducción francesa de Filleau de Saint-Martin. De modo parecido, la primera traducción del *Quijote* al polaco que data de 1871-76 no se realizó a partir del original español, sino de una versión francesa de Filleau de Saint-Martin (PANO, 2010: 117).

En los países eslavos las traducciones íntegras van en muchos casos precedidas por las traducciones abreviadas. Por ejemplo, en Rusia la novela entró a formar parte de las lecturas recomendadas para los jóvenes ya a finales del siglo XVIII y hasta 1917 se publicaron setenta adaptaciones destinadas al público infantil (PANO, 2010: 40). Por su parte, la primera adaptación polaca para los niños se remonta al año 1855, la croata es de 1879 (hecha sobre la base de la versión francesa) y la eslovena es de 1890.

En Eslovaquia la traducción adaptada destinada al público infantil aparece por primera vez bajo el título *Duchaplný šľachtic don Quijote de la Mancha* y el texto novelesco se distribuye en once capítulos y va acompañado de un prólogo. En la edición no se indica el año de la publicación, aunque la Biblioteca Nacional señala como posible el año 1926. El traductor, compilador y autor del prólogo aparece bajo el seudónimo Ján Rovňan. Según

nuestras averiguaciones se trata del escritor Milo Urban (1904-1982), pero no es una traducción a partir del castellano, sino que es una traducción a partir del checo.

En cuanto a la primera traducción eslovaca íntegra, es tardía, incluso si la comparamos con las a otras lenguas eslavas “minoritarias“. Así, mientras que la primera traducción íntegra al croata es de 1915 y al esloveno de 1935, la primera traducción íntegra al eslovaco aparece sólo en 1950. Esta tardanza tiene que ver con una serie de factores de naturaleza socio-política y cultural. Es sabido que los eslovacos hasta el año 1918 no disponían de su propio Estado y formaban parte del Imperio Austro-Húngaro. Con los checos, alemanes, húngaros y otras naciones compartían no sólo el Estado, sino también la cultura y las lenguas. Así se explica que *El Quijote* se conocía en el ambiente cultural eslovaco desde hace mucho antes de que apareciera su traducción eslovaca. Se leía en sus traducciones checas, húngaras o alemanas e inspiró a muchos escritores y poetas eslovacos<sup>10</sup>. En este contexto cabe destacar una lograda imitación paródica de la novela cervantina que se debe al escritor y dramaturgo eslovaco Ján Chalupka (1791-1871). Su novela fue escrita originariamente en alemán bajo el título *Bendeguz, Gyula Kolompos und Pista Kurtaforint (Eine Donquixotiade nach der neuesten Mode)* y se publicó en 1841 en Leipzig. El escritor eslovaco se sirve de la estrategia cervantina, fingiendo que su libro es una traducción del húngaro.

Tras la formación de la primera República Checoslovaca en 1918, se promovía una política cultural que reconocía sólo una nación, la „checoslovaca“, sin distinguir entre el pueblo checo y eslovaco. A los eslovacos se les motivaba a leer en checo. Por aquellos años ya existían tres traducciones íntegras del *Quijote* al checo<sup>11</sup>. Las reseñas aparecidas en los periódicos y revistas eslovacas de la época demuestran que las traducciones checas se leían y conocían en el ambiente cultural eslovaco.

---

<sup>10</sup> Véase al respecto: P. Šišmišová: “*Itinerario donquijotesco en la literatura eslovaca*“. Paralelo 50. Revista de la Consejería de Educación: Polonia, Eslovaquia, República Checa y Rusia, Núm. 3, diciembre 2006, págs. 50-57

<sup>11</sup> La primera traducción al checo es de 1866 (la primera parte) y se debe a J. Bojislav Pichl. La segunda parte, realizada por Kristian Stefan apareció en 1868. En 1900 vio la luz la versión de A. Pikhart con el prólogo de J. Vrchlický y en 1924 salió la traducción de H. Kosterka (reeditada en 1931). La lista de las traducciones checas en el siglo XX viene a ser completada en 1928 por la traducción de Marie Kühnová. En 1931 se publicó la versión de V. Ěerný (reeditada en 1947, 1966 y 2005) y, finalmente, en 1952 apareció la traducción de Z. Šmíd (reeditada en 1955 y 1988). La versión de Z. Šmíd incluye también la traducción de versos encomiásticos.

La traducción eslovaca íntegra del *Quijote* no aparece sino en 1950 y se debe al destacado romanista J. Felix (1913-1977). Las dos partes salieron bajo el título *Dômyselný rytier Don Quijote de la Mancha* en la casa editorial Tatran con ilustraciones de G. Doré y el epílogo del hispanista soviético A. A. Smirnov. La traducción tuvo cuatro ediciones. La segunda (aparecida en 1953) es una versión revisada “capítulo por capítulo”, como apunta el traductor en su Notas al texto (FELIX, 1987: 243). Las dos ediciones posteriores (la del 1965 y la del 1979) aparecieron en la misma casa editorial, pero ya no llevan ilustraciones. Además, en estos años de cierta “relajación” ideológica, en las ediciones del 1965 y 1979, el epílogo del hispanista soviético había sido reemplazado por el de Vladimír Oleríny

El *Quijote* de J. Felix es hasta hoy día la única traducción íntegra eslovaca y sirvió también de base para dos adaptaciones de la novela de Cervantes. La primera tiene 54 capítulos y ha sido confeccionada a partir de la popular edición escolar de Saturnio Calleja de 1905. Lleva ilustraciones de Vincent Hložník y la adaptación al público juvenil eslovaco se debe a I. Minárik. El libro apareció en 1951 en la casa editorial Tatran. La segunda adaptación tiene veintidós capítulos y su adaptación se debe al escritor Ludo Zúbek. El libro fue ilustrado por Albin Brunovský y salió en la casa editorial Mladé letá en 1965 (se reeditó en los años 1975 y 1982).

J. Felix dedicó más de siete años de su vida a la traducción de la novela de Cervantes y antes de abordarla, estudió detalladamente los trabajos de los cervantistas más destacados. Los escritos y documentos conservados en la Biblioteca Nacional de Martin comprueban que J. Felix conoció de primera mano los trabajos de los cervantistas franceses (M. Bardon, P. Hazard, entre otros), pero conocía también trabajos de los hispanistas alemanes (H. Hatzfeld), consultó el *Sentido y forma del Quijote* de J. Casaldueiro y algunos trabajos de A. Castro, entre otros.

Entre los documentos del legado de J. Felix que se conservan en la Biblioteca Nacional de Martin (SNK), destaca el manuscrito conteniente la traducción de ocho capítulos de la primera parte de la novela cervantina. (Se trata de los capítulos XX hasta XXVIII). Es un material de gran valor, porque nos permite reconstruir el método de trabajo del eminente romanista eslovaco. Su estudio demuestra que el *Quijote* de Felix es resultado de un intenso trabajo sistemático y minucioso. Al buscar las soluciones más adecuadas, el traductor cotejaba, muchas veces, sus propuestas con las soluciones en la versión francesa, checa y alemana.

No podemos detenernos aquí en un análisis más detallado de la traducción de Felix, sólo quisiéramos destacar que su autor ha logrado superar los escollos traductológicos principales y su traducción no ha perdido su frescura hasta hoy día. Los especialistas suelen destacar dos tipos fundamentales de dificultades en la traducción del *Quijote*. En primer lugar, el lenguaje intencionalmente arcaizante en la novela cuyo lenguaje es asimismo antiguo (principios del siglo XVII) y, en segundo lugar, la transmisión de *realias*, propias de la España del siglo XVII, así como otras singularidades culturales (PANO, 2010: 35). J. Felix era bien consciente de ambos tipos de dificultades. En cuanto al lenguaje de Cervantes, el traductor eslovaco lo considera clásico y no trata de modernizarlo a cualquier precio. Se concentra más en reproducir diferentes registros de habla presentes en la novela cervantina en la que toman palabra más de doscientos personajes muy diversos. En lo que se refiere a la traducción de *realias*, hay que destacar que la versión del 1953 fue sometida a modificaciones sustanciales, pero también en las ediciones posteriores el traductor hizo cambios con el objetivo de ser más exacto posible. Además, las cuatro ediciones cuentan con la *Notas al texto* en las que el traductor explica *realias* geográficas, históricas, literarias, culturales y lingüísticas (juegos de palabras, refranes), entre otras.

Lo único que se le puede reprochar al *Quijote* de J. Felix es que prescinde de los diez poemas prologares. La razón de esta omisión es inexplicable, ya que la traducción del resto de los poemas, que forman parte del cuerpo de la novela destaca por su alto nivel artístico, gracias a la colaboración de J. Felix con el poeta V. Mihálik. Cabe esperar que la próxima reedición de la traducción de Felix saliera completada por la traducción de estos poemas. Asimismo, recomendaríamos un leve cambio del título de la novela. Dado que la traducción eslovaca no toma en consideración el cambio hecho por Cervantes en el título de la Segunda parte de su novela con el objetivo de desmentir la prolongación apócrifa, sería oportuno poner el título abreviado: *Don Quijote de la Mancha* tal como lo han hecho también los editores del IV centenario.

Al valorar la concepción traductológica de J. Felix, podemos decir que destaca por su complejidad y su cuidadosa fundamentación. Su traducción del *Quijote* forma parte de un proyecto más amplio y ambicioso de traducción de los clásicos. J. Felix se esforzó por realizarlo a lo largo de su vida. Además de Cervantes, Felix tradujo los textos de F.Villon y de Dante, entre otros. El romanista eslovaco considera que la traducción de una obra clásica debería ser empresa de varias generaciones de traductores cuya misión es

aproximarse, paso a paso hacia el sentido y forma más auténtica del original. Para él, su versión del *Quijote* no es sino una humilde aproximación a la inmensa riqueza temática y estilística de la novela cervantina.

Concluyendo nuestras reflexiones acerca de la lectura y traducciones del *Quijote* quisiéramos creer que los próximos aniversarios cervantinos conmemoraremos si no con una nueva versión eslovaca del *Quijote*, por lo menos con una reedición de la versión de Felix, que se muestra como muy urgente ya.

## BIBLIOGRAFIA

AYUSO de Vicente M.V., GARCÍA Gallarín, C., SOLANO Santos, S. (editoras): *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Akal, 1997.

BARDON, M. (2010): *El Quijote en Francia en los siglos XVII y XVIII*. Estudio introductorio de Françoise Étienvre. Universidad Alicante, 2010

BASANTA, A. (1992): *Cervantes y la creación de la novela moderna*. Madrid: Anaya.

BORGES, J.L. (1976): “Pierre Menard, autor del Quijote“. En: *Ficciones*, Madrid: Alianza Editorial, 1976, pp. 47-60.

BLOOM, H.: Cervantes: hra světa. In: *Kánon západní literatury*. Praha: Prostor, 2000, pp. 140 – 158.

CALVINO, I.: *Porqué leer a los clásicos*. Barcelona: Tusquets, 1993.

CERVANTES, M. de: *Duchaplný šľachtic don Quijote de la Mancha*. Bratislava. Nákladom Akadémie, 77. strán.

CERVANTES, M. de (1965): *Dômyselný rytier Don Quijote de la Mancha*, I,II, Bratislava: SVKL, 1965.

CERVANTES, M. de (2004): *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario, Madrid: RAE.

FELIX, J. (1987): O Cervantesovi a jeho tragikomickom hrdinovi. En: *Na cestách k veľkým*. Bratislava: Slovenský spisovateľ, 1987, pp. 235-250.

FUENTES, C. (1994): *Cervantes o la crítica de la lectura*. Alcalá de Henares: Centro de Estudios Cervantinos.

KALENIĆ RAMŠAK, B. (2006): “El Quijote – la novela moderna“. En: B. Kalenić Ramšak, M. Šabec (r./eds.), *Interpretaciones del Quijote*. Ljubljana, pp. 97-103.

- PANO, ALAMÁN, A., VERCHER GARCÍA, E.J.(editores), (2010): *El Quijote en Europa*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- RICO, F. (2004): “Historia del texto“. En: M. de Cervantes: *Don Quijote de la Mancha*. Edición del Instituto de Cervantes. Madrid, 2004 pp. CCXXI – CCLXXVI.
- RICO, F. (2004): “Nota al texto“. En: Cervantes, Miguel de: *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario, Madrid: RAE, pp. LXXVII-CI.
- STOJANOVIČ, J.(2008): “El año cervantino en Serbia“. En: *Anales Cervantinos*. Vol. XL, pp. 265-280.
- ŠIŠMIŠOVÁ, P. (2006): “Itinerario donquijotesco en la literatura eslovaca“. *Paralelo 50*. Revista de la Consejería de Educación: Polonia, Eslovaquia, República Checa y Rusia, Núm. 3, pp. 50-57.
- ULIČNÝ, M. (2005): Nejstarší české překlady a adaptace *Dona Quijota*. En: *Don Quijote a través del tiempo y el espacio*. Praha: Univerzita Karlova, pp. 55- 76.
- UNAMUNO, M. de ( 1987): *Vida de Don Quijote y Sancho*. Madrid: Alianza Editorial.
- VARGAS LLOSA, M. (2005): “Una novela para el siglo XXI“. En: Cervantes, M. de: *Don Quijote de la Mancha*. Edición del IV Centenario, Madrid: RAE, pp.IX-XII.

# EL LAZARILLO DE TORMES

## – CINE Y LITERATURA

Eva Reichwalderová

Universidad de Matej Bel, Banská Bystrica, Eslovaquia

### Abstract

This article presents a short reflection on the importance of using films to improve literacy skills. The aim of this article is to show that the implementation of audiovisual material into the classroom is very useful, because it offers us both an excellent source of authentic language and the non-linguistic aspects. Film can become a very effective tool to activate the students' attention and participation. We decided to focus our article on *Lázaro de Tormes*, directed by Fernando Fernán Gómez and José Luis García Sánchez and we designed a set of activities for a B2 university students. Analyzing this film, students examine the elements of plot, setting, style, main characters and (critical) point of view, getting involved more easily in the elements of the novel and the film.

**Key words:** lieterature, film, picaresque novel, rogue, clergy

La cercana relación entre el cine y la literatura se debe a su capacidad de contar historias. Las dos formas tienen en común dos rasgos esenciales –la narratividad y la ficcionalidad– y viven en una especie de “simbiosis”. Por tanto no es sorprendente que haya tantas adaptaciones literarias hoy día, ni que tantos guiones exitosos se conviertan más tarde en obras literarias. En las clases de lengua, el cine puede convertirse en una herramienta muy efectiva, puesto que a partir de ella el alumnado (bajo la supervisión del profesor) puede aprender a trabajar, analizar y entender tanto los textos literarios como audiovisuales. Sin embargo, en la situación y en las condiciones concretas en las que el docente trabaja en las clases de literatura con los estudiantes de español como segunda o tercera lengua, éste debería ser también un poco pragmático (no solo apasionado innovador de métodos

de enseñanza) y contestarse sinceramente a la pregunta de hasta qué punto pueden aprender los estudiantes de las adaptaciones cinematográficas de obras literarias y si los conocimientos obtenidos son comparables (¿o mejores?) con los conocimientos obtenidos a través de un análisis de texto “tradicional”.

No obstante, el objetivo de este artículo no es responder a dicha pregunta formulando una conclusión general, sino presentar un breve acercamiento a esta cuestión demostrando la influencia que se percibe entre literatura y cine, sirviéndose de experiencias docentes personales que han surgido durante las clases de literatura española impartidas en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Matej Bel (Banská Bystrica, Eslovaquia) a los estudiantes de Grado en Traducción e Interpretación con un nivel B2 en español como lengua extranjera (tomando como referencia el Marco Común Europeo<sup>1</sup>). Es indiscutible que una película, al igual que cualquier otro material que se utilice en el aula, requiere un planteamiento metodológico coherente así como unas actividades y objetivos bien definidos y plenamente integrados en el programa del curso concreto. Las nuevas generaciones de estudiantes están más que acostumbradas a trabajar con las nuevas tecnologías y sistemas audiovisuales, por tanto, el profesor debería aprovecharlas, entenderlas y hacer uso de ellas.

Una vez llevado el cine al aula, el docente debe motivar a los estudiantes lo suficiente como para que éstos participen activamente en el aula, que no sean consumidores, ni espectadores pasivos llevados por la superficialidad, sino que logren opinar y argumentar sobre lo que leen, ven y escuchan. Para que el resultado y el proceso de enseñanza sean fructíferos, es necesario que tanto el profesor como sus estudiantes sigan un método adecuado para tratar coherentemente las complejas relaciones entre novela y cine.

## **TEXTO AUDIOVISUAL**

Las actividades de comprensión audiovisual en las que el estudiante recibe información simultánea por dos canales, el auditivo y el visual, tienen un papel fundamental en la enseñanza y por eso consideramos importante (si no “obligatorio”) introducir en las clases de literatura las actividades relacionadas con el conocimiento (por muy esporádico que sea) de adaptaciones cinematográficas de obras literarias. De esta manera los estudiantes comienzan contactando con otra forma del mismo texto narrativo que

---

<sup>1</sup> ([http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf), p. 40, 16/5/2013)

(posiblemente) les pueda ayudar a analizarlo, entenderlo mejor (incluso -es lo que esperamos- les pueda motivar para empezar a leerlo) y reconocer su valor estético.

Paz Gago (2008) considera el método semiótico-textual<sup>2</sup> el más adecuado para abordar los procesos transpositivos de una película-adaptación, puesto que el lenguaje cinematográfico está formado por cinco sistemas semióticos simultáneos: la imagen, el sonido, la puesta en escena, la narrativa y el montaje. Gordillo Álvarez (1992, p. 18) comenta que cuando se habla del problema de la adaptación de una obra narrativa literaria a una película, se habla de relaciones transtextuales. La relación dominante entre una adaptación cinematográfica y una novela es la de hipertextualidad que es toda relación que une un texto B (hipertexto) a un texto anterior A (hipotexto) en el que se injerta de una manera que no es la de comentario<sup>3</sup>.

Se recomienda primero analizar los dos textos (literario y fílmico) por separado y sólo posteriormente realizar un estudio comparativo, centrándose tanto en “los rasgos cinematográficos presentes en el relato verbal, que recurre a técnicas narrativas y descriptivas comunes para inscribir la visualidad en el texto o para configurar la estructuración de la intriga, como las huellas de la narración verbal en el texto fílmico a través de narradores extradiegéticos mediante voz en *off* o de narradores intradieгéticos cuya función es asumida por una voz *over* o por algún personaje” (Paz Gago, 2008).

Cuando trabajamos con un material fílmico, hay que tener en cuenta que los estudiantes se enfrentan a un texto audiovisual y no siempre tienen la suficiente experiencia para poder explotar su contenido. El texto audiovisual debe considerarse desde un punto de vista semiótico (la suma de dos códigos que intervienen en el texto), narrativo (relato) y comunicativo (a partir de los rasgos situacionales presentes). El texto audiovisual se caracteriza por la confluencia de, al menos, dos códigos: el código lingüístico (oral y/o escrito) y el código visual (verbal y/o icónico). La peculiaridad es que los textos son audiovisuales en la medida en que la imagen y el sonido se organizan para transmitir ideas o sensaciones, en donde el hombre los percibe e interpreta. Es un conjunto en donde convergen la música, el sonido, el lenguaje verbal y

---

<sup>2</sup> La segmentación del discurso (tanto literario como el cinematográfico) como una operación básica del análisis semiótico aparece presentada en el libro *Nada, una novela, una película* de Gordillo Álvarez (1992, pp. 39-50).

<sup>3</sup> La clasificación es recogida de Gerard Genette: *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*, Madrid, Taurus, 1989, pp. 9-16.

no verbal y toda la cultura iconográfica utilizados como recursos expresivos que finalmente darán vida a un mensaje.<sup>4</sup>

El guión cinematográfico es el punto de partida y la base de la estructura dramática de la obra audiovisual. Hay casos en los que un guión cinematográfico se publica y se vende como libro, aunque no se lee (no debería leerse) como una obra literaria, puesto que es un relato que se narra mediante imágenes y representa un “manual” para crear la información visual más o menos completa de una película. Mientras que en la novela el formato continuo facilita al lector la creación de imágenes mentales e individuales, el guión exige cierto conocimiento del código de escritura cinematográfica y por tanto se trata de un ejercicio más disciplinado de imaginación. El guión no es un texto principalmente destinado para ser leído, sino para ser representado (su fin primordial).

## Selección de la película y método

A la hora de seleccionar la película que fuese una adaptación fílmica de la novela *El Lazarillo de Tormes*, sólo teníamos a nuestra disposición dos películas, a pesar de que sabíamos que existían (al menos) cuatro<sup>5</sup> estrenadas entre los años 1925 y 2001 según los datos divulgados en la publicación *Literatura española. Una historia de cine* (Alba Sanz, 2005, p. 31). Después de ver y analizar las dos adaptaciones fílmicas, se ha elegido la película titulada *Lázaro de Tormes* (2001) de los directores Fernando Fernán Gómez y José Luis García Sánchez para ser trabajada en la clase por ser la adaptación más actual<sup>6</sup> de dicha novela y porque, en comparación con la del año 1959, tenía la frescura y humor de la que la otra, a pesar de su fidelidad casi detallada al texto literario, no disponía.<sup>7</sup> La decisión estuvo influida también por la

---

<sup>4</sup> Acerca del tema del lenguaje audiovisual vea las publicaciones siguientes: PALAZON, A. (1999): *Lenguaje audiovisual*, Madrid, CESMA; BARTHES, R. (1986): *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, voces, gestos*, Barcelona, Paidós; BETTETINI, G. (1986): *La conversación audiovisual*, Madrid, Cátedra.

<sup>5</sup> *El Lazarillo de Tormes* (1925), dir. Florián Rey; *El Lazarillo de Tormes* (1959), dir. César Fernández Ardavín, *Los alegres pícaros* (1988), dir. Mario Monicelli, *Lázaro de Tormes* (2001), dir. Fernando Fernán Gómez y José Luis García Sánchez.

<sup>6</sup> Sobre el problema de la adaptación cinematográfica vea, por ejemplo, el libro de José Luis Sánchez Noriega: *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación* o el artículo de Marta Frago Pérez: “Reflexiones sobre la adaptación cinematográfica desde una perspectiva iconológica”.

([http://www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/es/articulo.php?art\\_id=71](http://www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/es/articulo.php?art_id=71), 16/5/2013)

<sup>7</sup> La película fue un proyecto de Fernando Fernán Gómez, guionista y autor de la adaptación

magistral interpretación de los actores: Rafael Álvarez “El Brujo” (Lazarillo adulto) y Paco Rabal (el ciego).

A pesar del sinfín de alabanzas (por nuestra parte y de la crítica), cada adaptación de una obra conocida despierta la eterna polémica de si la obra filmica está a la altura de su modelo literario y no es solo un ejemplo más de querer (y no poder) despertar en el espectador el mismo (o al menos parecido) efecto estético que le hubiera podido crear el original literario.

### **¿Leer la obra y después ver la película, o a la inversa?**

Si leemos primero el libro, “el alumnado debe realizar el esfuerzo inicial de reconstruir e imaginar todo: contexto, personajes, hechos, etc.” (Perea Carrero, 2009). En cambio, si los estudiantes ven la película antes de leer la obra, todo esto se les proporciona ya hecho y todos ellos reciben/tienen la misma visión de la historia, los personajes, el porqué de los hechos, el contexto más “palpable”, etc. La ventaja del primer método (1. libro, 2. película) es que el alumno trabaja más bien individualmente y potencia su imaginación. Sin embargo, si se trata de un estudiante poco experimentado en la materia, puede que pierda algo de información o no entienda ciertas relaciones que en la adaptación fílmica vienen ya explicadas o al menos visualmente enseñadas. El segundo método (1. película, 2. libro) puede ayudar al estudiante a reconstruir la historia más fácilmente, puesto que se le presenta la visión del contexto más o menos compleja y él/ella sólo tiene que verlo y entenderlo -no imaginarlo- con todos los detalles (recreación de la época, vestuario, forma de vivir, etc.). El lado negativo de este método puede ser que el estudiante pierda interés en leer el libro, bien porque no le ha gustado la película o porque considera una pérdida de tiempo leerlo después de haberlo visto “todo”. Si ésto ocurriera, no podríamos realizar correctamente o de forma íntegra la actividad propuesta, por tratarse de un análisis comparativo del libro y la película que pretendemos conseguir con nuestra proposición de la actividad de clase concreta.

Para evitar que esto ocurra, creemos conveniente fijarnos un tema determinado que será el que queremos analizar para profundizar más en la obra y motivar de esta manera también a los estudiantes menos activos o menos curiosos. En nuestro caso hemos elegido el tema de la crítica hacia el clero en las obras Lazarillo de Tormes (libro) y Lázaro de Tormes (película).

---

teatral previa que se estuvo representando en escenarios de medio mundo durante diez años. El actor Rafael Álvarez representaba al personaje principal de la obra.

Tabla 1 Propuesta didáctica abreviada

<p><b>Acercamiento a la novela picaresca a través de la película <i>Lázaro de Tormes</i></b> (PROPUESTA DIDÁCTICA)</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ nivel de español requerido de los estudiantes universitarios: <b>B2</b></li> <li>➤ Temporalización: <b>2 horas lectivas de 45 minutos</b> (la visualización de la película y la lectura de los fragmentos seleccionados las realizan los estudiantes individualmente por su cuenta antes de las clases en las que se lleva a cabo la actividad)</li> <li>➤ Material necesario: fragmentos del texto literario, <b>guión/transcripción literal de los diálogos selectos de la película; aula multimedia</b> (para poder visualizar los fragmentos seleccionados de la película)</li> <li>➤ Objetivos didácticos y competencias que adquiere el estudiante al completar el aprendizaje:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- situar la obra literaria en su <b>marco histórico y sociocultural</b></li> <li>- identificar el <b>género</b> de <i>Lazarillo de Tormes</i> + personaje principal (<b>pícaro</b>) + personajes representativos del <b>grupo social</b> concreto → <b>CLERO</b></li> <li>- saber <b>analizar y comparar el texto literario con el audiovisual</b></li> </ul> </li> </ul>

- I. *Actividades antes de ver/ previas a la película* (programación de la primera sesión: 45 minutos)
  - introducción al tema; despertar el interés por el tema entre los estudiantes
- a) Utilizando la técnica de “brainstorming” (tormenta de ideas), el profesor sugiere a los estudiantes que le digan lo que recuerdan de las clases de Historia de España sobre el reinado de Carlos I, intentando centrarse en el ámbito social. Después el profesor completa muy brevemente a través del método de exposición, “el cuadro” de conocimientos de los estudiantes, subrayando la importancia de los hechos que son causantes de la aparición de la novela picaresca dentro de la época literaria del Renacimiento. (20 minutos)
- b) El profesor pregunta qué experiencias tienen los alumnos con las adaptaciones cinematográficas de las obras literarias. Exige ejemplos concretos y una valoración subjetiva y breve de las mismas. (10 minutos)

- c) Se les entrega a los estudiantes la lista de ocho elementos característicos de la novela picaresca “clásica” (1. el pícaro, 2. la pseudoautobiografía, 3. una visión parcial de la realidad, 4. un tono reflexivo, 5. un ambiente materialista, 6. observaciones relacionadas con ciertas clases sociales, 7. un movimiento ascendente en un plano social o moral, 8. una aparente falta de composición) elaborada por Claudio Guillén<sup>8</sup> y ampliada con dos más (9. la comicidad, 10. la crítica de la Iglesia) que ha añadido el profesor con la intención de acercarse más a la película con la que se trabaja. A continuación se les informa de que durante la visualización de la película tendrán que ir anotando sus observaciones acerca de los elementos en cuestión, dado que posteriormente (en casa) tendrán que elaborar un texto argumentativo de unos tres folios donde justificarán dichos elementos como fundamentales de la novela picaresca. (15 minutos)

## II. *Actividades para desarrollar en casa entre las dos clases*

- trabajo individual, investigación propia sobre el tema
- a) Investigar en Internet sobre la etimología de la palabra pícaro.
- b) Investigar en Internet sobre las peculiaridades del lenguaje audiovisual.<sup>9</sup>
- c) (*después de ver la película y de leer los fragmentos literarios*) Elaborar un texto argumentativo de unos tres folios estructurándolo según la lista de los elementos característicos de la novela picaresca que se les ha entregado en la clase de literatura. Es necesario entregarlo al profesor al principio de la segunda sesión. El profesor lo evalúa junto con el estudiante después de la segunda sesión.

## III. *Actividades después de ver la película* (programación de la segunda sesión: 45 minutos)

- observación de las diferencias entre la novela y la adaptación cinematográfica<sup>10</sup>

---

<sup>8</sup> Citado en (Casas de Faunce, 1977, p. 13).

<sup>9</sup> Pueden consultar las siguientes páginas web: [http://www.perio.unlp.edu.ar/tpm/textos/tpm-lenguaje\\_audiovisual.pdf](http://www.perio.unlp.edu.ar/tpm/textos/tpm-lenguaje_audiovisual.pdf), <http://escuelanormalparana.com.ar/PROYECTO%20PAG%20WEB/Materias/cultimage/Doc/EI%20lenguaje%20audiovisual.pdf> o <http://documentarenvideo.files.wordpress.com/2011/08/apuntes-heras-y-burin-2011.pdf> (16/5/2013).

<sup>10</sup> Es necesario subrayar que algunas de las preguntas propuestas, lógicamente, solamente podían contestarlas los estudiantes de los institutos bilingües, puesto que conocían de

- a) Comparar el Prólogo con el comienzo de la película. Fijarse en el plano que ha elegido el director para enfocar al Lazarillo. Reflexionar sobre los motivos que le ha llevado al guionista a cambiar esta parte principal del libro.
- b) ¿Cómo se desarrolla el tema de hambre en la película y en la novela?
- c) Reflexionar sobre la motivación de actuación de los personajes selectos que aparecen en la película (Lazarillo, el Arcipreste, Teresa, Pedro de Machuca, el clérigo<sup>11</sup>, el fraile). ¿Por qué medio han procurado alcanzar sus objetivos? ¿Cuáles son los personajes “nuevos” que solamente aparecen en la película? ¿Es necesaria su presencia?
- d) El Tratado tercero (*Cómo Lázaro se asentó con un escudero y de lo que le acaesció con él*) → crear un debate de opinión sobre los motivos por los que se omitió este amo de Lazarillo en la película. Intentar describir cómo se podría grabar la escena de la cena. ¿Cómo sería el escenario, el movimiento de la cámara, los planos?
- d) Volver a ver el episodio donde Lazarillo sirve al fraile que al final termina acosándole. Compararlo con el texto del Tratado cuarto (*Cómo Lázaro se asentó con un fraile de la Merced, y de lo que le acaesció con él*). ¿Aparece en el texto alguna referencia al tema de la homosexualidad? ¿Se trata de una sobreinterpretación del texto literario por parte del guionista y de los directores?
- e) ¿Cómo se presentan los representantes de la iglesia en la película? ¿Cuáles podrían haber sido los motivos de que el libro terminara en el Índice de libros prohibidos?
- f) ¿Cuál es el “caso” del que se acusa a Lazarillo? ¿Qué papel tiene el tema de la honra en este “caso”?
- g) La perturbación más frecuente en el orden de la historia es la analepsis (“*flashback*” en el lenguaje cinematográfico) o la prolepsis (“*flashforward*”). Citar alguna escena en la que aparezca un salto temporal y comparar las formas de expresarlo en la novela y en la película.
- h) ¿Qué tipo de vida lleva un pícaro y qué es la picaresca? Intentar elaborar

antemano la novela. Sin embargo, no consideramos ésto un fallo didáctico, puesto que se crea un ambiente muy creativo en el aula donde los que disponen de conocimientos previos sobre la novela picaresca pueden profundizar más en el tema y motivar de esta manera a los que solamente han visto la película, para que lean el libro entero.

<sup>11</sup> Las escenas donde aparece o se menciona el clérigo siguen fielmente el patrón literario, por lo cual es fácil seguirlo con los estudiantes y explicarles los mensajes insinuados.

una definición propia y poner dos ejemplos representativos que sólo aparezcan en la película.

### **Páginas de interés**

[http://platea.pntic.mec.es/curso20/24\\_elcine-iniciacion/11.pdf](http://platea.pntic.mec.es/curso20/24_elcine-iniciacion/11.pdf)

<http://www.ellapicero.net/node/3684>

<http://curiosidadesdelenguayliteratura.blogspot.sk/2011/05/el-lazarillo-de-tormes.html>

<http://vniversitas.over-blog.es/article-lazaro-de-tormes-la-picaresca-en-el-cine-113136732.html>

(película completa online)

<http://chimichurris1ba.files.wordpress.com/2010/03/actividades-lectura-lazarillo-de-tormes.pdf>

<http://www.tinglado.net/?id=escenas-de-lazarillo-de-tormes>

<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/literatura%201900-1944.htm>

<http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojas/cine/anexoliticine.pdf>

### **CRÍTICA DEL CLERO (LIBRO VERSUS PELÍCULA)**

La obra literaria *Lazarillo de Tormes* ocupa en la literatura española un puesto muy privilegiado; no sólo por ser la “primera” novela picaresca, sino también como novela que nos refleja el carácter de la sociedad española del siglo XVI. El personaje de Lazarillo nos informa, entre otras cosas, sobre las condiciones y la vida inmoral de los representantes de la Iglesia de la época dada. Las ideas dirigidas contra el modo de vida del clero eran una gran amenaza para la Iglesia y en 1599 bajo orden del Inquisidor Fernando de Valdés el libro aparece en El Índice de libros prohibidos. Al cabo de 14 años el texto se publica de nuevo en España, pero, eso sí, sin los tratados 4 y 5 que tratan sobre el fraile de la Merced y el buldero.

La obra tiene forma de carta/ epístola. Empezando por el prólogo, el argumento se divide en siete tratados, donde, en cada uno de ellos, Lazarillo sirve a un amo diferente. No es una casualidad que cinco de los nueve amos a los que servía Lázaro, fueran representantes de la iglesia: el clérigo, el fraile de la Merced, el buldero, el capellán y el Arcipreste de San Salvador. Dichos cinco amos, aparte de su “vocación” común de servir a Dios y a la gente, tienen en común también que todos carecen de cualidades humanas posi-

tivas. Ninguno de ellos demuestra a Lazarillo amor, caridad ni compasión. El autor no les ha puesto nombres propios, por lo cual es obvio que lo que pretendía es dar una imagen conjunta de la situación o el estado del clero en el país.

Bajo la influencia (también) de los representantes de la Iglesia, Lazarillo se convierte en una persona amoral que al final se aprovecha de la situación dada en busca del beneficio propio. Se puede observar una clara relación entre la gradación de la jerarquía eclesiástica de sus amos y el descenso moral en la evolución psicológica del pícaro. El primer personaje del clero al que sirve Lázaro fue el clérigo del pueblo y el último amo fue el arcipreste. Podemos dividir los personajes en dos grupos, según la importancia de sus rangos, al bajo clero lo representan el clérigo, el fraile de la Merced, el capellán y el buldero. Al alto clero, el arcipreste y, posiblemente, también el destinatario de la carta – un tal Vuestra Merced.<sup>12</sup>

En el año 2001 la obra literaria fue adaptada y presentada al público a través de la excelente técnica cinematográfica y los efectos audiovisuales del arte filmico. En el libro *Understanding movies (Conozca el cine, 1996)*, Louis Giannetii -crítico filmico e investigador- refleja la dificultad del trabajo de un guionista del cine que intenta reproducir una obra literaria a la forma filmica (1996, p. 386). En cuanto a la película en cuestión, el premio Goya al mejor guión adaptado demuestra la elevada calidad de la película a pesar de que observamos algunas desviaciones de la obra literaria original.

Según Giannetii (1996, p. 387), “la adaptación puede clasificarse en tres tipos: adaptación suelta, adaptación fiel y adaptación literal” y la película *Lázaro de Tormes* cumple las características de una adaptación suelta o como la denomina Faro Fortaleza (2006, p. 295), se trata de libre adaptación por conversión donde la adaptación consiste en “transformar la trama del original literario“. El nuevo autor narra de acuerdo con su personal interpretación del texto, pero utilizando los mismos componentes que articulan el relato literario. La libre adaptación por conversión podría definirse también como un texto paralelo al texto original, es decir, un modo diferente de contar la misma historia.

Los autores de la película trabajaron y eligieron de la obra narrativa principalmente aquellos tratados en los que Lázaro servía a los amos del clero (el fraile de la Merced, el clérigo de Maqueda, el arcipreste). Las escenas con el ciego aparecen en blanco y negro (posiblemente) para diferenciar este

---

<sup>12</sup> Con esta información básica proporcionada por parte del docente a los estudiantes, se puede pasar al siguiente paso: el análisis de la película.

personaje clave en la “formación” del pícaro del resto de sus amos y también para alejarle de este modo del grupo de los representantes de la Iglesia. El personaje del escudero ni siquiera aparece en esta adaptación filmica.

Gracias a la excelente interpretación de los personajes por los actores, al vestuario apropiado, a la excepcional ambientación, la crítica del clero pasa a ser más rigurosa y el público no tiene ninguna duda sobre la postura de la obra contra las malas costumbres de los representantes de la Iglesia de la época.

En el *Lazarillo* hay muchas frases con un sentido oculto además de alusiones que sabemos descubrir sólo mediante las relaciones más amplias. Mientras que la crítica literaria a menudo sólo polemiza sobre las posibles alusiones del autor del *Lazarillo*, los autores de la película identifican directamente dichas referencias con la realidad y la presentan al público de modo mucho más explícito que el autor anónimo de la obra literaria. Eso se debe no solamente a la preparación detallada del guionista (Fernando Fernán Gómez), sino también a la presencia continua de la dimensión visual (visualización escénica concreta).

El autor anónimo empieza la narración mediante una retrospectiva, siguiendo así la cronología desde su nacimiento, niñez y juventud hasta el momento de la edad adulta; Lázaro vuelve a su pasado para razonar los motivos del casamiento con la amante del arcipreste. Este tipo de cronología nos permite observar el ascenso en la escala social de una forma clara, la decadencia moral del pícaro y también comprender el papel de la presencia de los amos en la evolución del personaje.

En la película, Lázaro no vuelve a su pasado mediante una retrospectiva habitual, sino que sus retornos son desordenados. La narración empieza por el servicio al Fraile (Tratado IV), del capellán (Tratado VI), después se encuentra con el arcipreste (Tratado VII). Luego sigue la narración, dónde nos acerca al sufrimiento que tenía que pasar cuando servía al ciego (Tratado I) y el hambre que sufría al servicio del clérigo (Tratado II).

Por un lado, la composición “caótica” de la retrospectiva evita al lector entender de una manera clara la gradación de las malas experiencias que sufría nuestro protagonista y los motivos que llevaban a Lázaro a aceptar la oferta del arcipreste, pero por otro lado, nos ofrece un cuadro casi perfecto de un pícaro y de la época en la que le ha tocado vivir. La película ya da por sentado que Lázaro es un pícaro y, por tanto, le interesa menos el proceso de aprendizaje.<sup>13</sup>

<sup>13</sup> No es casual el título de la película (*Lázaro de Tormes*) porque a los directores lo que les

La obra parte de una carta escrita en primera persona por Lázaro en la que se dirige a un misterioso personaje que no se reconoce en el transcurso de la historia y que responde al tratamiento de *Vuestra Merced*, con el motivo de confesarle hechos relacionados con el “caso”.

“El filme, al poder utilizar un recurso más dramático, transforma la carta en un juicio y «vuestra merced» en el tribunal que debe juzgarlo” (Faro Forteza, 2006, p. 297). Lázaro se dirige a nosotros -los espectadores- desde un plano medio al plano general después del monólogo, pasando por un primer plano impactante. Solo después, por su mirada que nos atraviesa o pasa por encima de nosotros, nos damos cuenta de que hay otros oyentes -los miembros del tribunal-.

Al final de la película nos convertimos parcialmente en el personaje principal y revivimos con él los últimos minutos del juicio. Como si nosotros estuviéramos en el mismo lugar que Lázaro, esperando la condena o el milagro personificado en una absolución del caso, lo que al final ocurre ya que el tribunal presidido por el alcalde de Toledo decide conceder un indulto al encausado Lázaro debido a que se celebrarán Cortes en Toledo.

### **Fraile de la Merced – ejemplo de sobreinterpretación**

Lázaro empieza su defensa ante el tribunal por la descripción del Fraile de la Merced. Para crear una imagen real, el autor de la película pone al fraile un nombre concreto -Gabriel-. Como es de suponer, el autor no elige el nombre hebreo por casualidad, sino por la ironía que conlleva. Gabriel significa “*el hombre de Dios*” y como se puede ver en la película, el fraile Gabriel tiende más a los placeres de la vida terrenal que a la modestia y la humildad de la vida eclesiástica.

La genialidad del autor de *Lazarillo* consiste en su capacidad para expresar en pocas palabras la actitud absolutamente crítica hacia la orden eclesiástica. Lázaro no se encuentra con su amo a través de las mujercillas, como lo describe el modelo literario, sino gracias a una mujer que está haciendo las compras en el mercado. Distraída por las compras, Lázaro le roba a su hijo en espera de una recompensa financiera o de otro tipo. El

---

interesa y lo que recrean es la vida del adulto. En la novela, Lázaro adulto sólo aparece en dos momentos: el primero, cuando asume el papel de narrador al escribir la carta, el segundo, cuando trabaja como pregonero en el tratado VII. En la película ocurre todo lo contrario – nos encontramos con Lazarillo-niño solo dos veces – cuando el niño se va con el ciego y cuando está sirviendo al clérigo de Maqueda.

plan picaresco se cumple y la madre del niño lo recomienda al servicio del Fraile de la Merced.

*Hube de buscar el cuarto, y éste fue un fraile de la Merced, que las mujercillas que digo me encaminaron, al cual ellas le llamaban pariente. Gran enemigo del coro y de comer en el convento, perdido por andar fuera, amicísimo de negocios seculares y visitar: tanto que pienso que rompía él mas zapatos que todo el convento. Éste me dio los primeros zapatos que rompí en mi vida; mas no me duraron ocho días, ni yo pude con su trote durar más. Y por esto y por otras cosillas que no digo, salí dél.*

(Lazarillo de Tormes, 1997, pp. 110-111)

El comportamiento del fraile en la película coincide con la obra literaria, pero las cualidades negativas del fraile son más explícitas y sobresalen en ella. Mientras que en la obra literaria el autor describe al fraile como un personaje al cual le gustan los placeres y las fiestas más otros placeres no especificados, la película muestra al fraile en los bailes con una copa de vino en la mano y observando a las mujeres bellas. Su manera de vivir y comer bien es notable también en su cuerpo obeso.

Mario Laguna representó muy bien lo que nos describe el autor anónimo en la obra literaria como “perdido por andar fuera”. El fraile se ve moviéndose constantemente en todas las escenas de la película, paseando por las calles, saludando a la gente con poder e influencia. Sin embargo, el fraile nunca tiene prisa para ir al monasterio o a celebrar una misa, a pesar de que lo exija su profesión eclesiástica.

Fernán Gómez ironiza con la forma de vida del fraile y de los “cristianos” mediante el diálogo entre él y la mujer del alcalde.

Mujer: *Hay clérigos que ven con malos ojos estas fiestas.*

Fraile: *Son ignaros. La religión cristiana es una religión de alegría.*

Los críticos literarios han deducido con incertidumbre la homosexualidad del fraile. Se basan en las alusiones que evocan ambigüedades y en el simbolismo de los primeros zapatos de Lázaro. Sin embargo, en la película se muestra la homosexualidad del fraile de una forma muy clara. En la obra literaria Lázaro abandona al fraile por “otras cosas” que no concretiza más. En una de las escenas, el propio fraile regala a Lázaro sus primeros zapatos demostrándole una compasión falsa con las malas condiciones de su vida. El fraile se acerca físicamente muy despacio a Lázaro y le dice: “*Lástima que*

*un muchacho como tú tenga que vivir en un sitio tan inmundo y maloliente como este*”, le toca la cara con la mano, lo acaricia e intenta besarlo en la boca. Lázaro se defiende, le da una patada entre las piernas y huye. Lázaro, disgustado por el comportamiento del fraile, vomita.

El personaje principal conforme al modelo, no divulga al tribunal las razones concretas de su salida del Fraile. Sobre el motivo nos enteramos solamente a través de la interpretación de “otras cosas” en la visualización escénica.

## **El Arcipreste – el “Salvador” de Lázaro**

La relación adúltera entre el Arcipreste (calculador, hipócrita, aburguesado, lascivo) y la mujer de Lázaro es el motivo principal por el cual están juzgando al protagonista principal. El Arcipreste, una persona muy influyente, aprovecha la pésima situación en la que se encuentra el aguador Lazarillo, que conoce de camino a Toledo y con el nuevo trabajo de pregonero de vinos, también le ofrece a su amante como mujer, para “legalizar” su aventura amorosa.

El Arcipreste, igual que el resto de los representantes del clero que aparecen en la película, no es un ejemplo de modestia ni de humildad cristiana. Todo lo contrario, disfruta de la vida mundana, del buen vino, la comida y las mujeres.

Mientras que en el original literario solo se insinúa el “caso” [*Mas malas lenguas, que nunca faltaron ni faltarán, no nos dejan vivir, diciendo no sé qué, y sí sé que de que veen a mi mujer irlle a hacer la cama y guisarlle de comer.* (Lazarillo de Tormes, 1997, p. 132)], los espectadores de la película pueden juzgar y observar el triángulo amoroso en todos sus detalles, empezando con la labor de “alcahueta” del Arcipreste y siguiendo con la escena de celos y miedo de “malas lenguas” que podrían estropear la pacífica y feliz convivencia entre los tres hipócritas.

*Lázaro de Tormes, quien ha de mirar a dichos de malas lenguas, nunca medrar; digo esto porque no me maravillaría alguno, viendo entrar en mi casa a tu mujer y salir della. Ella entra muy a tu honra y suya. Y esto te lo prometo. Por tanto, no mires a lo que pueden decir, sino a lo que te toca: digo a tu provecho.* (Lazarillo de Tormes, 1997, p. 132-133)

La ironía, tan inseparable de cada novela picaresca, se percibe continuamente en todo lo que dicen y en cómo se interpretan los personajes. El

Arcipreste, por ejemplo, solo aparece en una iglesia cuando celebra la boda de sus “cómplices”.



### **Culpabilidad de Lázaro – ejemplo de infrainterpretación**

Los delitos de los que se le acusa a Lazarillo -rufianería, tercería, adultorio-, según el tribunal, ofenden a la moral pública. La ironía y la realidad absurda de la escena del juicio consiste en que el mismo alcalde que preside el tribunal acusador, solicitó y aprovechó más de una vez los servicios de Lázaro-pregonero para realizar los encuentros secretos con su joven amante. Sin embargo, igual que el lector del original literario, el espectador de la obra fílmica ve el lado positivo del pícaro que consiste en reconocerle como víctima del mundo hipócrita, antimoral y corrupto que le rodea.

Para subrayar este “victimismo” de la gente pobre y sin influencia alguna, la película juega con el papel de la única representante femenina importante que aparece en la novela (Teresa, la esposa de Lázaro). Mientras que en la novela, la mujer de Lázaro se nos demuestra como anónima, en el texto fílmico se introduce el personaje femenino en pleno y se le da la misma importancia que al resto de los personajes secundarios. En la película, la relación entre Teresa y Lázaro parece ser más sincera que en su original novelesco. Se gustan y se demuestran su amor, aunque bajo la “vigilancia” del Arcipreste que les proporciona trabajo, casa y comida.

La infrainterpretación de la culpabilidad de Lázaro consiste justamente en la forma de actuar de Teresa (nombre de origen griego – cazadora; aunque

es más bien la santa -Teresa de Jesús- la que popularizó el nombre → una clara ironización de su actuación como una mujer pecadora y adúltera). La amoralidad de Lázaro, tan evidente en la obra literaria, en la película se hace menos patente y de esta manera cambia significativamente el sentido de la obra y el mensaje que da a los espectadores es lo que (quizás) más diferencia la obra original de su adaptación fílmica.

La fortuna se pone de lado de Lázaro, no solo por haberse casado por amor, sino también porque gracias a la celebración de las Cortes en Toledo, sus delitos son perdonados y su vida (*la cumbre de toda buena fortuna*) no se verá afectada en un futuro cercano.

## Conclusión

Como hemos podido comprobar, la película ofrece una visión diferente a la hora de penetrar en temas puntuales de su versión-base narrativa. Los objetivos que hemos buscado con la realización de distintas actividades que hemos intentado presentar en esta contribución, han sido para presentar en las clases de literatura una obra clásica -**Lazarillo de Tormes**- de una manera distinta, buscando la interrelación entre lo impreso y lo audiovisual y aprendiendo a “entender” tanto el guión como los diferentes códigos que ayudan a analizar mejor un texto fílmico.

El componente audiovisual nos da un sinfín de posibilidades incluso en las clases de literatura, subrayando el hecho de que depende de cómo el profesor explote el tema elegido y de cómo guíe a sus estudiantes, el hecho de que consiga los objetivos que se propone. Es evidente que esta exuberancia del séptimo arte como herramienta de trabajo requiere una inmensa labor y muchos preparativos por parte del docente. Sin embargo, los cuatro valores del cine (la contextualización, la autenticidad, la interculturalidad y la versatilidad) hacen que el estudiante se sienta atraído por esta forma de aprender.

El docente tiene la libertad de programar el contenido de las clases correspondientes a dicha asignatura, teniendo siempre en cuenta la especialización de los estudiantes a los que imparte clases. Desde el punto de vista pragmático, hay que reconocer que no es muy probable que el graduado en traducción e interpretación termine como especialista en estudios literarios, por tanto, el profesor debería buscar caminos para motivar lo suficiente a los alumnos y dejarles ver que también su asignatura es importante para su futura labor como traductores e intérpretes. Uno de los caminos que se

proponen es, que el profesor, aparte de dedicar sus clases únicamente al análisis de obras y épocas literarias, también puede ofrecer a sus estudiantes las pautas que hay que seguir para hacer un análisis fílmico, fijándose en planos, tomas, escenas, adaptación cinematográfica del texto literario, la forma de interpretar y hablar de los protagonistas, los acentos y giros idiomáticos, la organización y la estructura del texto en los subtítulos, etc. Los conocimientos obtenidos les ayudarán considerablemente a la hora de cumplir mejor los objetivos de las asignaturas que tendrán en los cursos superiores, como es el caso de la traducción audiovisual o la traducción literaria.

## Bibliografía

- ANÓNIMO: *Lazarillo de Tormes*. Madrid: Ediciones Cátedra, S.A., 1999.
- ALBA SANZ, R. (Ed.): *Literatura española. Una historia de cine*. Madrid: Ediciones Polífono, 2005.
- CASAS DE FAUNCE, M.: *La novela picaresca latinoamericana*, Madrid: Cupsa Editorial, 1977.
- CASETTI, F.-CHIO, F. DI: *Cómo analizar un film*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A., 2007.
- CARMONA, R.: *Cómo se comenta un texto fílmico*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2005.
- DOMINGO DE LA TORRE, B.: “Tras las huellas del Lazarillo de Tormes”. In *Materiales para la enseñanza multicultural 17. Las competencias básicas*, D. Fernández Alberdi (director), Washington, D.C., Secretaría General Técnica, Subdirección General de Información y Publicaciones, 2009, pp. 34-40. [cit: 16-5-2013], Disponible en [http://canariasintercultural.files.wordpress.com/2011/02/revista-de-materiales-interculturales\\_nov09.pdf](http://canariasintercultural.files.wordpress.com/2011/02/revista-de-materiales-interculturales_nov09.pdf).
- FARO FORTEZA, A.: *Películas de libros*. Zaragoza: Prensas universitarias de Zaragoza, 2006.
- FRAGO PÉREZ, M.: “Reflexiones sobre la adaptación cinematográfica desde una perspectiva iconológica”. In *Comunicación y sociedad*, VOLUMEN XVIII Nº2/2005, Pamplona: Ed. Ciencias Sociales, Facultad de Comunicación, Universidad de Navarra, pp. 49-82. [cit: 16-5-2013], Disponible en [http://www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/es/articulo.php?art\\_id=71](http://www.unav.es/fcom/comunicacionysociedad/es/articulo.php?art_id=71).

GENETTE, G.: *Palimpsestos. La literatura en segundo grado*. Madrid: Taurus, 1989.

GORDILLO ÁLVAREZ, I.: *Nada, una novela, una película*. Sevilla: Productora Andaluza de Programas, 1992.

MARTIN, M.: *El lenguaje del cine*. Barcelona: Editorial Gedisa, S.A., 2005.

MARTÍNEZ-SALANOVA SÁNCHEZ, E.: “El cine, otra ventana al mundo”. In “Comunicar”, Huelva, Colectivo Andaluz para la Educación en Medios de Comunicación 18, 2002, pp. 77-84.

MESÁROVÁ, E.: “Landolfi, la prosa «diarística» e la parola come surrogato della realtà” In *Écho des études romanes*. Vol. 7, N° 2, České Budějovice : Faculté des Lettres de l’Université de Bohème du Sud, 2011, pp. 59-68. -, 2011.

PAZ GAGO, J. M.: “Propuestas para un replanteamiento metodológico en el estudio de las relaciones de literatura y cine. El método comparativo semiótico-textual”. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2008. [cit: 16-5-2013], Disponible en <http://www.cervantesvirtual.com/buscar/?q=paz+gago&f%5Bcg%5D=1>.

PEREA CARRERO, T. J.: “Lázaro de Tormes en la literatura y en el cine”. In *El Lapicero*, 2009. [cit: 16-5-2013], Disponible en <http://www.ellapicero.net/node/3684>.

REICHWALDEROVÁ, E. *Pikaro (anti)hrdina*. Krakov: Spolok Slovákov v Poľsku, 2012.

SHU-YING CHANG, L. “Lazarillo de Tormes: variants de la técnica narrativa de la novela al cine”. In *Memoria de la palabra. Actas del VI Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro*, (coord. Francisco Domínguez Matito, María Luisa Lobato López), Vol. 1, 2004, pp. 511-524.

SÁNCHEZ NORIEGA, J. L.: *De la literatura al cine. Teoría y análisis de la adaptación*, Barcelona: Paidós, 2000.

SÁNCHEZ NORIEGA, J. L.: “Las adaptaciones literarias al cine: un debate permanente”. In *Comunicar*, octubre N° 17, Huelva, 2001, pp. 65-69. [cit: 16-5-2013], Disponible en <http://www.lapetus.uchile.cl/lapetus/archivos/1208887903S%C3%A1nchezNoriega-Adaptacionesliterariasalcine.pdf>



EMBAJADA  
DE ESPAÑA  
EN ESLOVAQUIA

AGREGADURÍA DE EDUCACIÓN