

La didáctica de la Traducción y la adquisición de la competencia traductora en la Universidad de Minia¹.

Ali Mohamed Abdel-Latif
Universidad de Minia (EGIPTO)
amigoali2002@yahoo.com

Renovarse o morir.
Refrán español

Resumen: El presente estudio analiza la situación actual de la didáctica de la traducción en la Universidad de Minia (Egipto) con tal de ubicarla en el mapa de las tendencias pedagógicas y proponer un cambio, si procede. Los puntos que abordamos son: los objetivos de aprendizaje, la metodología, el material didáctico y la evaluación. El análisis empírico y los cuestionarios ponen de manifiesto la necesidad de introducir un cambio tanto en la concepción de la materia como en su didáctica.

Palabras clave: didáctica de la traducción. Competencia traductora. Metodología. Formación de traductores. Universidad de Minia.

Abstract: The present study analyzes the current situation of the didactics of translation at Minia University, Egypt, in order to place it on the map of pedagogical trends and, if possible, propose a change. The points to be addressed are: the learning objectives, the methodology, the teaching material and the evaluation. The empirical analysis shows how necessary is a change in the concept of the matter as like as in its way of teaching.

Key words: didactics of translation. Translation competence. Methodology. Training of translators. University of Minia

¹ Este constituye el primer análisis empírico de la realidad de esta asignatura en la Universidad de Minia. Llamamos a la realización de más estudios empíricos con el objetivo de mejorar la situación y actualizar la pedagogía en este Centro.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación científica está al servicio de la sociedad y es imprescindible aprovechar sus hallazgos para corregir los fallos, cuando existieren, en la práctica. Parafraseando a De Arriba García (1996:279), huelga decir que la sociedad siempre necesita a los traductores y que el aumento de las relaciones internacionales nos exige formar buenos usuarios de las lenguas, pero también buenos traductores. En este sentido, se hace necesaria la reflexión continua sobre la validez de los Programas de Estudio, sus objetivos de aprendizaje, sus contenidos y su proceso de evaluación. En el caso de la traducción, los planes de estudio y los contenidos de sus materias dependen de las concepciones imperantes en cada periodo sobre la traducción, sobre la relación entre la traducción y otras disciplinas y sobre el lenguaje (Mayoral, 2001). De ahí que marquemos como objetivo del presente estudio hacer una revisión de algunos de los conceptos sobre los que se basa el actual sistema y reflexionar sobre la situación actual de las materias de Traducción en el programa de Grado del Departamento de Lengua Española de la Universidad de Minia.

Somos conscientes de que la didáctica de la traducción de cada género textual y de que cada uno de los puntos aquí abordados requiere de un estudio independiente. Aun así y como primer paso, trataremos los aspectos relacionados con la Traducción en sentido general, porque tristemente creemos que en la práctica no se distingue entre estas especialidades ni se sigue una metodología específica para cada una de ellas. Mediante la comparación entre cómo son y cómo han de ser las cosas intentaremos poner de manifiesto las lagunas existentes en el actual sistema en dicho Centro. El objetivo final es contribuir a la mejora de la didáctica de la traducción procurando el acercamiento de lo académico a la realidad y la solución de problemas que existen desde hace tiempo en esta materia.

Partimos de nuestra experiencia personal como docente en la mencionada Universidad, de los cuestionarios rellenados por los alumnos y del modelo de competencia traductora desarrollado por Hurtado Albir

(2001) y el grupo PACTE² (2001, 2003 y 2005), y de la distinción entre traducción pedagógica y pedagogía de la traducción³. Compartimos la hipótesis de Galán Mañas (2009:15) de que no es suficiente saber dos lenguas y tener conocimientos enciclopédicos para saber traducir y la de Mayoral (2001) de que la Lingüística y la Lingüística Comparada no pueden ofrecer explicaciones completas de la traducción y de que es necesario el desarrollo de una perspectiva propia que sea capaz de ofrecer una explicación específica.

2. LA SITUACIÓN ACTUAL DE LA MATERIA

La Facultad de al-Asun (Lenguas) de la Universidad de Minia fue creada en 1997, adoptando el Programa de Estudios de su homóloga de la Universidad de Ain-Shams. Desde aquel entonces, el programa de estudios no ha experimentado grandes cambios en lo referente a la metodología seguida. El principal (casi único) cambio que ha habido, no solo en Traducción sino en todas las materias, es la realización del examen de mitad de curso como parte de la evaluación total.

Traducción es una asignatura troncal que se imparte desde el segundo semestre del primer año de carrera hasta el último semestre del último (cuarto) año, en ambas direcciones. En el segundo semestre del primer año se da Traducción general (2h/semana en cada dirección), concepto que consideramos impreciso y confuso. En el primer semestre del segundo año, Traducción Periodística⁴ y en el segundo, Traducción Política (3h/semana en cada dirección). En el primer semestre del tercer curso se imparte Traducción Política y Económica y en el segundo, Traducción

² Proceso de Adquisición de la Competencia Traductora y Evaluación. Grupo de investigación de la Universidad Autónoma de Barcelona presidido por la propia Hurtado Albir.

³ La primera es, según De Arriba García (1996:275), un concepto definido en Lavault (1985) y Delisle (1980) cuyo objetivo esencial es la consolidación de las destrezas lingüísticas de comprensión y expresión escrita. La segunda hace referencia a la pedagogía de la traducción para la formación de traductores profesionales.

⁴ No entendemos exactamente a qué se refiere con “periodística”, porque el periódico, cualquier periódico general, abarca una temática muy variada.

Jurídica y Científica (3h/semana en cada dirección). En la primera mitad del cuatro año se enseña Traducción Literaria y Política y en la segunda, Literaria y Económica (4h/semana en cada dirección). El promedio de alumnos que cursan la materia es de entre 30 y 40 alumnos/curso.

La orientación de las materias de Traducción, entendemos, es la formación de traductores profesionales capaces de integrarse con eficiencia en el mercado laboral. Esto se evidencia en la denominación de las asignaturas, la bidireccionalidad y la carga horaria de las mismas. La propia facultad fue concebida, en su momento, por su fundador Rifa'a al-Taḥṭawi como una *Escuela de Traductores*, con el objetivo de trasvasar al árabe las ciencias occidentales.

3. EL MODELO DE COMPETENCIA TRADUCTORA (CT)

El objetivo de la didáctica de traducción es la formación de traductores, mediante un proceso de desarrollo de la *competencia traductora* del estudiantado. Para que el estudiantado adquiera esa competencia debe adquirir los conocimientos y las habilidades necesarias propias de un traductor competente (Lobato Patricio, 2013). Hurtado Albir (2001: 375) la define como la competencia que capacita al traductor a efectuar las operaciones cognitivas necesarias para desarrollar el proceso traductor. Según el grupo PACTE (2005), es el sistema subyacente de conocimientos necesarios para traducir. Hurtado Albir (1996) y el grupo PACTE (2005), especifican seis subcompetencias. Son:

1) *subcompetencia lingüística* en las dos lenguas⁵, que se compone de comprensión en la lengua de partida, producción en la lengua de llegada.

⁵ Mayoral (2001) llama la atención a que los alumnos de traducción presentan deficiencias hasta en su lengua materna, que normalmente no alcanza el nivel de redacción profesional exigible al traductor, dato confirmado por el 44% de los estudiantes en el presente caso. Esta situación empuja a que la mayor parte de la clase de traducción se consagre a la corrección de la expresión escrita tanto en la lengua materna como en la extranjera. Ello hace que los profesores de traducción se conviertan en

Está integrada por la competencia gramatical, textual, ilocutiva y sociolingüística;

2) *subcompetencia extralingüística*, es decir, conocimiento enciclopédico, cultural y temático;

3) *subcompetencia de transferencia*, que consiste en saber recorrer correctamente el proceso traductor, según la finalidad de la traducción y las características del destinatario; lo capacitará para detectar las diferencias lingüísticas y culturales existentes entre TO y TM, de manera que esté en disposición de solucionar los problemas en función de los criterios que considere más relevantes;

4) *subcompetencia profesional*, que consiste en saber documentarse, saber utilizar las nuevas tecnologías, conocer el mercado laboral;

5) *subcompetencia estratégica*, es decir, conocer los procedimientos conscientes e individuales utilizados por el traductor para resolver los problemas encontrados en el desarrollo del proceso traductor en función de sus necesidades específicas;

6) *subcompetencia psico-fisiológica*, integrada por los componentes cognitivos (como memoria, percepción, atención y emoción), aspectos actitudinales (curiosidad intelectual, perseverancia, rigor, espíritu crítico, conocimiento y confianza en sus propias capacidades, conocimiento del límite de las propias posibilidades, motivación, etc.), los mecanismos psicomotores y habilidades como creatividad, razonamiento lógico, análisis y síntesis.

La autora y el grupo PACTE puntualizan que la subcompetencia lingüística y la extralingüística no son específicas del traductor. Las puede tener cualquier persona bilingüe con conocimientos enciclopédicos. Las subcompetencias de transferencia, profesional y estratégica son las que distinguen al traductor de la persona bilingüe (Galán-Mañas, 2009:17). El grupo PACTE (2001) declara que las seis subcompetencias funcionan de

docentes con tareas múltiples: enseñar lengua extranjera, corregir expresión y comprensión en la lengua materna y, si hay tiempo, enseñar a traducir. Sobre la importancia de la subcompetencia lingüística y su interrelación con las demás subcompetencias, ver Enríquez Aranda (2010, 156). El autor insiste en que para desarrollar las demás habilidades es indispensable que los alumnos tengan un alto nivel de subcompetencia lingüística.

manera imbricada para constituir la CT y se integran en todo acto de traducir. También señala que se desarrollan conjuntamente, existiendo jerarquías y produciéndose variaciones según se trate de traducción directa o inversa, la combinación lingüística, la especialidad y el contexto de adquisición.

A estas subcompetencias, Lobato Patricio (2013), propone añadir una última: *subcompetencia de (auto)crítica*. Todo traductor ha de tener un espíritu crítico y selectivo ante lo que está escrito, ante las soluciones que encuentra en las fuentes de documentación y tener capacidad para valorar la fiabilidad de dichas fuentes. La autocrítica le ayuda a mirar la propia traducción desde fuera, con el fin de obtener la máxima calidad en el texto final

Definidos los conocimientos y habilidades que deben conseguir los estudiantes para poder enfrentarse a la traducción de un texto, es lógico pensar que los objetivos de aprendizaje deben apuntar a la adquisición de estas subcompetencias. Hurtado Albir (1999: 53), establece los siguientes objetivos generales para la traducción: a) Objetivos metodológicos, b) Objetivos profesionales, c) Objetivos contrastivos y d) Objetivos textuales. Las subcompetencias de transferencia, psicofisiológica y estratégica estarían presentes, sobre todo, a través de los objetivos metodológicos; la subcompetencia profesional, mediante los objetivos homónimos; y, finalmente, las subcompetencia lingüística y extralingüística centrarían la atención de los objetivos contrastivos y de los objetivos textuales (Agost, 2008:144). Cada uno de estos objetivos se desglosa en una serie de objetivos específicos que, a su vez, se convierten en uno de los elementos clave para crear actividades a través de las cuales los alumnos van adquiriendo las subcompetencias mencionadas.

En cuanto a los objetivos metodológicos, Hurtado Albir señala los siguientes: captar la finalidad comunicativa de la traducción, asimilar el dinamismo de la equivalencia traductora y su carácter textual, asumir la importancia de los conocimientos extralingüísticos, saber detectar problemas y errores, saber defender y razonar soluciones, captar la

diversidad de problemas de traducción según los textos, etc. En cuanto a los objetivos profesionales, podemos encontrar desde conocer las diferencias entre las diversas modalidades de traducción, hasta familiarizarse con el mercado de trabajo de las diferentes modalidades, obtener información sobre las diferentes salidas profesionales, ser consciente de la necesidad de utilizar todo tipo de recursos, etc. (Agost, 2008: 144-145). En el caso de los objetivos contrastivos, los alumnos aprenderán (en las clases de Lengua) las diferencias lingüísticas y culturales entre los idiomas de trabajo, sus puntos de encuentro y de diferencia, su correspondiente visión del mundo, etc. Con objetivos textuales nos referimos al conocimiento de las diferentes tipologías textuales, con su análisis macro y microestructural y sus correspondientes enfoques traductológicos.

4. LOS OBJETIVOS DE APRENDIZAJE

En los nuevos currículos se distingue los programas de Filología, los de Traducción e Interpretación y los de Enseñanza de Lenguas Extranjeras. Esa distinción se hace en función de los objetivos de aprendizaje. A este respecto, planteamos los siguientes interrogantes: ¿cuál es el objetivo general del programa de Grado del Departamento de Español de la Universidad de Minia? ¿Formación de traductores, de filólogos o de usuarios del español? El Plan incluye materias de Lingüística (Fonética y Fonología, Gramática, Sintaxis, Semántica y Pragmática), de Literatura Española y su historia (desde sus orígenes hasta el siglo XX), de Lengua Española (expresión oral y escrita y comprensión lectora y auditiva) y de Traducción (varias especialidades y en ambas direcciones). Tal y como está estructurado el programa actual, consideramos que está a caballo entre las tres especialidades.

Si el programa fuera de Filología Hispánica, su objetivo tendría que corresponder a esta denominación: la formación de filólogos de la lengua y la literatura hispánicas. Visto así, la traducción no se concebiría como una materia obligatoria durante los cuatro años de carrera, sobre todo en los

primeros estadios, y en las dos direcciones. Si el objetivo fuera la preparación de usuarios de la lengua, hacemos las siguientes preguntas: ¿se está utilizando la traducción al servicio de la enseñanza del español como lengua extranjera? ¿Estamos enseñando español con fines comunicativos? En caso afirmativo, creemos que estos objetivos forman parte del diseño curricular de otras dos asignaturas: *Textos y Ensayo* en el caso de la expresión y comprensión escrita, y *Conservación y audición* para la expresión y comprensión oral. Tenemos así un caso de solapamiento de los objetivos de aprendizaje entre las materias del programa. Si esto es así, no sería conveniente que haya evaluación en las materias de Traducción como tal (Zabalbeascoa, 1990:83). Tampoco tendría mucho sentido impartir materias de traducción especializada y literaria. Es más, el método gramática-traducción es, en este contexto comunicativo, muy anticuado, porque, según Pegenaute (1996:112-114), ignora la práctica oral de la lengua. En caso de que su objetivo fuese la formación de traductores, preguntaríamos: ¿estamos formando real y técnicamente a traductores hábiles? ¿Aplicamos, para ellos, una metodología adecuada? ¿Tenemos los docentes los objetivos generales y específicos de cada materia de Traducción bien definidos? ¿Tenemos conciencia de las habilidades que los alumnos necesitan adquirir para convertirse en futuros traductores? ¿Desarrollamos estas habilidades?

El análisis primario de la situación y los cuestionarios nos revelan que el planteamiento, los objetivos de aprendizaje y la concepción actual adolecen de muchos defectos. Solo el 30% de los alumnos que estudian en el Departamento quiere convertirse en traductores; otros 20% estudian para dedicarse al turismo. Algunos, el 6%, estudian para ser profesor, mientras que el 26% lo hace por el afán de aprender una lengua nueva. Por último, el 9% aprende la lengua porque quiere viajar al extranjero. En cuanto a la Traducción, el 50% de los encuestados piensa que el objetivo de las materias de Traducción es aprender lengua (gramática y vocabulario); otro 50% informa que el objetivo es aprender competencia traductora.

A nuestro parecer, nada refleja mejor los objetivos de aprendizaje que la propia realidad dentro del aula. En este sentido, solo un 24% informa

que en clase aprenden técnicas de traducción, pero no con todos los profesores, mientras que la mayoría, el 86%, ve que aprende más lengua (gramática y vocabulario) que traducción. Un 3% opina que aprende cultura. Preguntados por lo que más enseñan sus profesores en clase, el 76% respondió que es la gramática y el vocabulario, frente a un 3% que aseguró aprender técnicas de traducción. El 62% de los propios estudiantes se sienten contentos cuando aprenden vocabulario nuevo en clase de Traducción, frente al 9% que no.

Estos desacuerdos y estas insuficiencias, de cara al mercado laboral, repercuten, en opinión de Gallego de Moya *et al* (2017:256), de manera negativa en la calidad y cantidad de las traducciones realizadas. Por ello, lo primero que habría que redefinir es la naturaleza, la estructura y los objetivos del Plan de Estudios, porque *quien mucho abarca poco aprieta*. Es decir, en cuatro años de grado no se puede formar a buenos usuarios de la lengua, buenos filólogos y buenos traductores, de forma paralela y a un mismo tiempo. Al final se acaba no formando nada en concreto. De hecho, el 68% de los sujetos declara no sentirse bien formado como traductor al final de la carrera, frente al 9% que manifiesta lo contrario.

En segundo lugar, para la enseñanza de la traducción, el conocimiento del idioma extranjero constituye una condición *sine qua non*. Sin embargo, en la Universidad de Minia, y como consecuencia de la aludida confusión, aún se continúa con una antigua metodología que vincula la formación filológica con la formación de traductores. Aquí cabe decir que la lengua española es una lengua C e incluso D⁶, que el estudiantado empieza a estudiar en la propia Universidad, siguiendo unos criterios más filológicos que traductológicos, a la par que el aprendizaje de la traducción. Entonces, es conveniente repensar el lugar de la asignatura dentro del plan de estudios. Si no lo hacemos, la asignatura se convierte en un cajón de sastre donde se trabajan cuestiones lingüísticas, en especial estructuras morfosintácticas y léxicas (Plaza Lara, 2014:222-223) y no traductológicas.

⁶ Es decir, una tercera o cuarta lengua extranjera después del árabe, lengua materna, y el inglés y el francés, aprendidos en primaria y secundaria.

Resulta, pues, muy crucial resolver la imbricación de las asignaturas de traducción en el plan de estudios.

Teniendo en cuenta que el objetivo de la didáctica de la traducción es, como señalan Gallego de Moya *et al* (2017:251), que los estudiantes desarrollen las habilidades profesionales básicas que les habiliten a ejercer como traductores y que la lengua extranjera es un medio y no un fin en sí misma, nos preguntamos: ¿no sería inapropiado dar Traducción inversa a alumnos que todavía no tienen un nivel A1 de lengua extranjera? ¿Se puede impartir Traducción especializada (directa e inversa) a alumnos cuyo nivel de subcompetencia lingüística y extralingüística se podría calificar, como mínimo, de insuficiente? ¿Es conveniente dar Traducción literaria (directa e inversa), con la complejidad que entraña, a alumnos que no alcanzan un nivel B2 de subcompetencia lingüística?

El Marco Europeo Común de Referencia para las Lenguas (2002) considera que lengua y traducción son dos recorridos distintos porque saber una lengua no implica necesariamente saber traducir. Recomienda introducir la traducción, entendemos aquí la directa, sólo a partir del nivel umbral B1 (tercer año de carrera). Imaginemos, pues, el nivel exigible para la inclusión de la modalidad inversa en el currículo. Alcarazo López *et al* (2014) señalan que hasta la propia traducción pedagógica se ha retirado de las clases de lengua por haberse considerado que con conocimientos no avanzados de la lengua no es posible traducir. En la misma línea, Peter Newmark (1991:61) señala, hablando de la traducción pedagógica, que en niveles iniciales la traducción puede ser útil para consolidar la gramática y el vocabulario y que en niveles intermedios puede resultar útil para trabajar los errores. De eso se deduce que la traducción profesional no es concebible en los niveles iniciales. Muchos estudiosos rechazan la traducción en estos niveles, puesto que es una actividad que exige una capacidad de reflexión y una madurez intelectual (Hernández, 1996:250). En la realidad empírica, tan solo un 6 % dice estar preparado para estudiar traducción científica o jurídica, frente a un 37% que declara no estarlo; en término medio, un 12% cree que puede estarlo hasta un cierto límite.

En cuanto a la traducción inversa, solo se aconseja en los últimos estadios del aprendizaje de L2, cuando la subcompetencia lingüística alcanza un nivel más que aceptable (García-Medall, 2001:5-6). Respecto a la traducción inversa profesional, Gallego de Moya y *alt* (2017:252) realizaron un diagnóstico para determinar el grado de eficiencia de los alumnos y se toparon con que existen insuficiencias que imposibilitan dicha operación. Uno de los rasgos de estas insuficiencias es la falta de un excelente dominio de la expresión escrita en la lengua extranjera. Esto evidencia, sin duda, que el ejercicio de la traducción inversa sin previo entrenamiento trae consigo la ocurrencia de errores que derivan en conflictos comunicativos.

Si contrastamos esto con la realidad que tenemos, nos daremos cuenta de que es un error introducir la traducción inversa a los alumnos del primer curso. No se puede entender nunca de esto que restamos valor a esta direccionalidad. Estamos convencidos, como docente y como traductor con cierta experiencia, que el perfil profesional no se complementa sin la bidireccionalidad de la traducción, aparte de ser una exigencia del mercado laboral. Lo que sí queremos subrayar es la necesidad de postergar su inclusión en el plan de estudios hasta cuando los alumnos tengan cierta competencia lingüística y cultural en el idioma extranjero.

La última cuestión que se ha venido observando es la excesiva falta de enseñanza de las teorías de traducción. Ello se debe, aducimos, a que las asignaturas de traducción a veces la imparten profesores no especialistas en traducción y hasta, en pocas ocasiones, docentes que nunca han ejercido la traducción. Sabemos que la didáctica de la traducción persigue formar traductores y no traductólogos (Sevilla y Sevilla, 2003). Sin embargo, creemos en la necesidad de que haya una base teórica que guíe la docencia, porque en toda práctica subyace, consciente o inconscientemente, una teoría. Según Agost (2008:142) el salto cualitativo que se ha producido en la didáctica de la traducción en los últimos años favorece una enseñanza en la que el *cómo se traduce* es tan importante como la propia traducción final, y en la que ese *cómo* forma parte de los objetivos de aprendizaje. Ello justifica

que en clase de traducción se deba incidir en los aspectos teóricos y metodológicos de la traducción.

5. LA METODOLOGÍA

La metodología seguida actualmente en la didáctica de la traducción en la Universidad de Minia es la señalada por Hurtado Albir (1987:71), citada por De Arriba García (1996: 268-278) y resumida en la famosa consigna *lea y traduzca*. El estudiante recibe un texto que ha de traducir solo, y como puede, en casa y sin ninguna indicación de parte del profesor. Los alumnos, prosigue la autora, sin ninguna metodología, intentan traducir sin comprender muy bien el sentido. Y como bien describe House (1980:7-8) el proceso, los alumnos preparan el texto, frase por frase, de forma escrita para la siguiente sesión. En clase, entre casi todo el grupo se va leyendo el TO y su traducción frase por frase. Cada frase, o par de frases, es leída por un alumno diferente. En total se hace, delante de todo el grupo y avanzando frase por frase, un análisis detallado de la gramática y el vocabulario del TO para aplicarlo luego a la traducción, directa o inversa, de las oraciones del texto. El profesor pide otras alternativas a la traducción de la frase leída o corrige la versión dada. Al final, el profesor o el alumno más aventajado, señala Hurtado Albir (1999), dan la solución correcta. Los alumnos apuntan la traducción correcta sin saber las causas de sus errores ni las razones de esta “opción correcta”. En caso de que se dieran justificaciones, suelen ser de carácter lingüístico. Ahí se acaba el acto pedagógico.

Los problemas que este modelo presenta son muchos. En cuanto al material, las unidades didácticas se centran únicamente en el texto, que apenas se trabaja como texto, y la única tarea a realizar es la de traducir. De esa manera, las clases de traducción se convierten en una mera repetición de un solo acto: el de recibir y traducir textos, hecho confirmado por el 50% de los encuestados. Así ocurre a lo largo de todos los años de la carrera. Y aunque en clase se traducen textos, se incide más, desde el punto de vista metodológico, en las dificultades léxicas y gramaticales, convirtiendo la

traducción en un ejercicio de perfeccionamiento de la lengua⁷. Las actividades del aula quedan reducidas al aprendizaje de reglas gramaticales, de listas de vocabulario⁸ y de la consiguiente realización de ejercicios de traducción mediante análisis gramaticales previos de la oración original (Plaza Lara, 2014:197-198).

A nivel traductológico, se enfoca más el resultado de la traducción que el proceso⁹, Mayoral (2001). No se tiene en cuenta, según Carbajal (2017:194)¹⁰, las estrategias que los alumnos habían implementado¹¹ para realizar la traducción. Desde el punto de vista lingüístico, darle a los alumnos el significado del vocabulario difícil corre el peligro de que lo consideren equivalente permanente que funcionará en todos los textos y contextos y no entrena al alumno en el descubrimiento del uso contextual de las palabras y le impiden el acceso a otros posibles significados (Plaza Lara, 2014:198). A nivel extralingüístico, los docentes no le facilitan al alumno los medios para documentarse sobre el tema que está traduciendo. Los conocimientos enciclopédicos y culturales se los da el profesor dentro del aula.

A nivel de transferencia, inducen a creer que la traducción es una simple transposición de palabras y estructuras morfosintácticas. La

⁷ Sobre el uso de la traducción en la clase de lengua extranjera existe mucha polémica. Se mantuvo hasta finales del siglo XIX como método, heredado de la enseñanza del latín y el griego y conocido como Método Gramática-Traducción, para enseñar gramática y vocabulario, que luego fue rechazado (Alcarazo López, 2014). En la actualidad, los programas de enseñanza de ELE, por ejemplo, acreditados por el Instituto Cervantes, no contemplan la traducción como una asignatura curricular. El enfoque directo (mediados del siglo XX) y el comunicativo (años 70 hasta ahora) abogan por excluir la lengua materna del aula de lengua extranjera (Cueller Lázaro, 2004:1 y García Medall, 2001).

⁸ Así lo ha confirmado el 76% de los alumnos encuestados.

⁹ Los avances en didáctica de la traducción demuestran que para el aprendizaje es más importante el proceso que el producto. Proceso es, según Hurtado Albir (1999: 31), el conjunto de actividades que permite que el individuo realice la transferencia desde el texto original hasta su traducción, y que consiste, esencialmente, en comprender el sentido que transmite el texto para luego reformularlo con los medios de otra lengua

¹⁰ Es la misma metodología seguida en los cursos de traducción técnica seguida hasta hace poco en la Facultad de Lenguas, Universidad Nacional del Comahue (Argentina)

¹¹ La didáctica de la traducción ha experimentado desde hace dos décadas un cambio considerable en su investigación, centrada en el análisis de los procesos mentales del estudiante cuando traduce y desde la perspectiva inductivo-experimental (García Álvarez, 2012:40)

traducción consiste así en la equivalencia de reglas gramaticales y de vocabulario entre dos lenguas, de forma que se convierte en un mecanismo o un medio de acceso a la lengua extranjera y no en la finalidad en sí. En consecuencia, no importa tanto el producto traducido sino la adquisición de la lengua (Plaza Lara, 2014:197-198). Da a entender que existe una sola traducción aceptable, que los alumnos deben producir (House, 1981) y ello es consecuencia de la no aceptación del aspecto creativo de la traducción y del rechazo del fenómeno de sinonimia contextual, aparte de la impronta personal de cada traductor (Zabalbeascoa, 1990:84).

A nivel profesional, reducen todas las herramientas del traductor al uso del diccionario bilingüe (80% de los alumnos). A nivel estratégico, no le enseñan al alumno a resolver por sí solo los problemas del texto ni a argumentar, según García Álvarez (2012:52), sus decisiones y estrategias de traducción, porque no hay una comprensión razonada sobre el porqué de sus actitudes procedimentales a la hora de traducir. Las argumentaciones se basan en la intuición. Asimismo, predomina la idea de que a traducir se aprende solo traduciendo y se alimenta la frustración del estudiante, quien no es capaz de solucionar los errores que ha cometido. Del mismo modo, se observa el papel preponderante del profesor en el aula e impera el enfoque transmisionista que coloca al discente en un segundo plano (Plaza Lara, 2014:200-201). A nivel pisco-fisiológico, Lobato Patricio (2013) la considera una metodología poco motivadora, porque da pie a que los alumnos sentados en las primeras filas fueran los únicos en participar, o incluso que hubiera un porcentaje de estudiantes que no trajesen a clase la traducción hecha.

A nivel conceptual, esta metodología tradicional es, según Hurtado Albir (1999:16-18), consecuencia de la unión de varios factores: indefinición de los objetivos de aprendizaje, confusión entre traducción pedagógica y pedagogía de la traducción, falta de pedagogía y concienciación del error y una concepción literalista de la traducción, por la cual los textos traducidos resultan repletos de calcos léxicos, estructurales y estilísticos de la lengua original.

Como bien se nota, esta metodología tiene un enfoque puramente lingüístico, muy lejos de una orientación traductológica interdisciplinar. Lo que se consolida son las dos destrezas señaladas por Lavault (1985): la comprensión lectora y la expresión escrita en la lengua extranjera. Esto puede ser, según De Arriba García (1996:277-281) el objetivo de la traducción pedagógica no de la traducción profesional, puesto que no entran en juego todos los elementos del proceso translativo. Aparte de la dependencia del modelo lingüístico, Kiraly (1995), en Hurtado Albir (2001:165) critica también la falta de incorporación de contribuciones de otras disciplinas, el papel preponderante del profesor, la aceptación del papel pasivo del estudiantado.

En definitiva, las tendencias de la didáctica tradicional de la traducción imponen un modelo de enseñanza basado principalmente en cuestiones de tipo lingüístico, que van en detrimento de la formación en el resto de subcompetencias y que promueven un papel preeminente del docente en el aula. La relevancia que adquiere esta figura como transmisor de conocimientos dificulta el descubrimiento y la consiguiente interiorización de la materia por parte del alumnado como actualmente se concibe desde la didáctica (Plaza Lara, 2014:201).

Vista ya la realidad, pasamos a exponer los logros alcanzados en metodología de enseñanza de la traducción. Al principio, las perspectivas se centraban en la traducción como producto. En estas propuestas la acción formativa recaía sobre el profesor o sobre el contenido. El profesor tenía una posición de privilegio y el alumno era relegado a un segundo plano; era un sujeto pasivo cuyo aprendizaje consistía en almacenar conocimientos. La metodología utilizada era la clase magistral. Dentro de estas propuestas se hallaba el uso de la traducción en la enseñanza tradicional de lenguas extranjeras y los métodos tradicionales de enseñanza de la traducción. En el primer supuesto, la traducción era simplemente un mecanismo de acceso a la lengua extranjera. Los primeros métodos de enseñanza de la traducción son herederos del uso de la traducción en la enseñanza de lenguas. El curso se organizaba en torno a textos para traducir y los problemas que interesaban eran de tipo lingüístico (léxico, morfosintaxis, y alguna cuestión

estilística). (Galán Mañas, 2009:27)

Después de esto, acudimos a los métodos de enseñanza basados en los estudios contrastivos. Estos incluían: las estilísticas comparadas y los enfoques contrastivos de carácter textual. En el primer caso, las comparaciones se centraban más en el resultado de la traducción, sin explicar el proceso para llegar a él. Eran comparaciones de unidades aisladas (palabras o frases) que en la mayoría de las veces se hacían fuera de contexto. En el segundo caso, más interesante, las comparaciones se desplazaban al plano textual y se atendía a los factores de coherencia y cohesión. (Galán Mañas, 2009:40-59)

Después de los modelos comparativistas, se produjo un giro hacia la enseñanza de la traducción a través de las teorías. En este modelo, se explicaban las traducciones a partir de los supuestos teóricos subyacentes en ellas. Estos modelos presentan diversos problemas: otorgan gran importancia a los conocimientos teóricos para aprender a traducir y no a los postulados pedagógicos, con lo que se producía una falta de definición del enfoque metodológico didáctico, no definían los objetivos de aprendizaje, los criterios de selección de textos, las actividades, la evaluación. De sus ventajas destacaban, como indica Gile (1995: 17), la explicación de distintos fenómenos traductológicos, de las dificultades y estrategias de traducción (Plaza Lara, 2014:-202-203). Consciente de su interés, Hurtado Albir (1999: 19-20), advierte del peligro de confundir entre problemas teóricos de la traducción y problemas de aprendizaje de la traducción. (Galán Mañas, 2009:40-59)

Acudimos ya a las perspectivas didácticas centradas en el proceso. Estas incluyen los modelos basados en objetivos de aprendizaje, los basados en el enfoque por tareas y los basados en la autonomía del alumno. En el primer caso, Delisle con su *L'analyse du discours comme méthode de traduction* (1980) propone la necesidad de una pedagogía heurística que posibilite al estudiante descubrir los principios que ha de seguir para llevar a cabo un correcto desarrollo del proceso traductor (Galán Mañas, 2009:40-59). Delisle distingue entre objetivos generales y objetivos específicos. Los

primeros son un «breve enunciado de intenciones, formulado en términos más o menos precisos, que indica los resultados a que debe conducir un proceso de aprendizaje en el marco de un programa de estudios o de un curso». Los objetivos específicos se definen como un «enunciado formulado en términos de comportamientos observables, que describe, del modo más preciso posible, los resultados a los que debe conducir una o varias actividades pedagógicas en el marco de un programa de estudios de un curso» (Delisle, 1993, cit. en Hurtado Albir, 1999: -4546).

En el modelo del enfoque por tareas todos los componentes del diseño curricular aparecen imbricados: 1) los objetivos, 2) la dinámica con que se desarrolla la tarea: 3) los materiales, 4) las actividades y las tareas; el papel del profesor y del estudiante. En el tercer supuesto, la atención se traslada al alumnado, por lo que se dejan atrás los enfoques meramente transmisionistas (Plaza Lara, 2014:209).

Como se ha notado, se ha producido una evolución en la metodología de didáctica de la traducción que va desde los enfoques basados en la clase magistral a aquellos centrados en el alumno, desde el producto al proceso. Esos continuos vaivenes nos trasladan desde el método gramática-traducción y *lea y traduzca* al método de estilísticas comparadas, al de la enseñanza mediante las teorías de traducción, la enseñanza por objetivos de aprendizaje, la enseñanza centrada en el proceso traductor (socio-cognitivismo), enseñanza basada en el enfoque nocio-funcional, enseñanza basada en tareas y proyectos. Contrastando los logros con la práctica real, nos damos cuenta de que en la Universidad de Minia todavía estamos anclados en los supuestos que reinaban los modelos de uso de la traducción para la enseñanza de lengua extranjera o de su modelo sucesor.

Un aspecto de suma importancia dentro de la metodología de enseñanza, y que cambiaría si se cambia la metodología, es el papel del profesor. En la práctica real, el papel del profesor se reduce a dos acciones: seleccionar los textos a traducir, de forma casi aleatoria, impositiva, y a medida que vaya avanzando el curso, y corregir con los alumnos en clase los errores, mayormente léxicos y gramaticales, que han producido en sus textos

traducidos. Al final del curso le incumbe la tarea de evaluador. En cambio, los avances, en la didáctica en general, y la de la traducción en nuestro caso, y en el marco del modelo constructivista, el docente deja de ser el centro de la clase y el concentrador del saber, para convertirse en un estimulador, un orientador del alumno. Su objetivo es producir individuos autónomos, capaces de adquirir información por su cuenta, de juzgar la validez de dicha información y hacer, a partir de ella, inferencias lógicas y coherentes. De este modo, el objetivo del docente es enseñar al estudiante a aprender, mientras que el estudiante tiene que aprender a aprender (Galán Mañas, 2007:33 y 2009:56 y Kiraly, 2000: 18-19). Este cambio se basa, según Agost (2008, 138), citando a Betoret (1999:78) en la visión del alumno como un procesador activo de la información y del profesor como facilitador del aprendizaje. Entonces, su papel no debería reducirse a la selección de material y la corrección de errores. Los profesores de Traducción debemos tener muy claro cuál es el marco académico en que realizaremos nuestra labor y en función de ello, diseñar una programación adecuada a ese marco (perfil de los alumnos, objetivos, contenidos, actividades y evaluación) sin perder nunca de vista que formamos a los alumnos para ejercer como traductores (Agost, 2008: 146).

6. EL MATERIAL DIDÁCTICO

Carvajal (2017) plantea la siguiente pregunta: ¿qué criterios aplicamos a la hora de seleccionar los textos? ¿Material con algunos problemas concretos que queramos trabajar? ¿Aciende la complejidad del material desde el primer día hasta el último? Nosotros planteamos una pregunta más: ¿solo los textos a traducir constituyen el material de clase? En la práctica, y como fruto de la metodología seguida, se ha venido notando una ausencia de criterios pedagógicos en la selección de textos, tanto que el material didáctico se trata de una sucesión de textos sin ninguna ligazón entre ellos que el temático y sin más referencias que el nombre de la asignatura. Así lo ha confirmado el 88% de los sujetos encuestados. El único criterio que rige la selección de los textos es, muchas veces, de

carácter lingüístico y no traductológico. Así lo comentan Nord (1991: 172) y Hatim y Mason (1997: 198). Los autores señalan la falta de información sobre el propósito comunicativo de los textos elegidos, hecho que impide plantear la aceptabilidad de las diferentes opciones traslativas. House (1980:7-8) describe, aún sin conocerla, la realidad de Minia cuando dice que “the reason for the selection of this text is usually not explained, because it is often a literary essay that the teacher has just “found” by accident”

Conocida ya la realidad, huelga subrayar que las clases de traducción no pueden ser una mera recopilación de textos a traducir durante un cuatrimestre. Debe haber un hilo conductor que los guíe y una línea de actuación que los haga progresar. Mayoral (2001) considera que el establecimiento de los contenidos tiene un componente personal del profesor muy importante. Sin embargo, la selección de los textos a traducir, de su contenido y de su grado de dificultad no puede dejarse al libre albedrío. Los temas que gustan a los profesores, los que creen que son necesarios para los alumnos, sus aficiones textuales, etc., deben dejar paso a una selección de textos más adecuada a los objetivos de aprendizaje. Alcarazo López *et al* (2014) sostienen que la primera pauta para la elección del material es la necesidad de dedicarle tiempo. Los textos deben ser variados e interesantes, y representar una variedad de registros y estilos. También es imprescindible que el profesor analice los textos detenidamente antes de usarlos para evaluarlos según los objetivos de aprendizaje y adaptarlos al nivel de los estudiantes, recomendación compartida por Nord (1991: 150-151) y García Álvarez (2012:53). Por último, señala la conveniencia de introducirlos de manera gradual, adecuada al nivel de los estudiantes, por un lado y a los objetivos de aprendizaje y la gradación de problemas de traducción, por otro (Gallego de Moya *et al*, 2017: 258).

Orozco (2003) propone los siguientes criterios: 1) adecuación del texto (longitud, estructura interna, género, tipo, modo, campo y tono) al objetivo que persigue la unidad didáctica y 2) cantidad de problemas y el nivel de dificultad que presenta el texto en una o más fases del proceso de traducción. Sevilla Muñoz (2006: 298), Carvajal (2017: 196) y Nord (1991:147-148) proponen que los textos sean auténticos, completos o

contengan una idea completa, variados en cuanto a temática, género y grado de especialización. Según Carvajal, trabajar textos reales no solo es relevante para el desarrollo de la CT en general sino también para la subcompetencia profesional en particular. Pacheco Aguilar (2016) lo considera una forma de fortalecer los vínculos entre la teoría y la práctica y de promover en los alumnos la creatividad, autonomía, responsabilidad, cooperación, y el espíritu crítico. Elena García (1996:70) sostiene que la selección debe tener en cuenta en cada texto particular el interés que tenga desde el punto de vista textual (importante es trabajar con diferentes tipos y clases de texto), contrastivo (en lo referente a normas o convenciones textuales, problemas gramaticales, estilísticos, etc.) y cultural o extralingüístico dentro de un escalonamiento progresivo de las dificultades. En relación con el nivel de dificultad, remiten no al nivel del texto sino al de los alumnos y del *escopo*.

Aparte de los textos, Mayoral (2001) contempla que en un curso de traducción cabría incluir elementos relacionados con la comprensión del texto original, con la redacción del texto traducido, con aspectos lingüísticos, culturales o comunicativos de problemas microtextuales, o contenidos que adoptan una perspectiva claramente comparativista (textos paralelos). Todos estos aspectos, según el autor, forman parte de los diferentes procesos mentales y de resolución de problemas de la traducción y el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre los mismos. En definitiva, el material de clase de traducción no son solo los textos a traducir. Por otro lado, éstos, no han de ser el centro de atención de la clase, el objeto exclusivo y único. Son un medio para proponer tareas, trabajos encaminados a la consecución de un objetivo: la competencia traductora.

7. LA EVALUACIÓN

La evaluación es uno de los aspectos más escurridizos de tratar en el ámbito de la didáctica, por la enorme influencia que tiene el factor humano¹²

¹² San Ginés Aguilar (2010: 80) advierte de la diversidad de actitudes de los evaluadores: algunos con una actitud demasiado estricta y otros, excesivamente laxa. Avisa de que si se les exige al alumnado algo por encima de sus posibilidades, para mejorar el rendimiento de los estudiantes, se puede acabar

(Kelly, 2005:131) en este proceso y por la falta de acuerdo entre los propios docentes por un lado (Conde Ruano, 2009:232), y entre docentes e investigadores, por otro. Sin pretender eliminar este factor, en este apartado pretendemos dar respuestas a algunas de las preguntas planteadas en la tesis doctoral de Schmidhofer (2016:17). Las que más nos interesan son: ¿qué se evalúa?, ¿cómo se evalúa? y ¿cuándo se evalúa? Sobre los mismos puntos presentamos unas propuestas de mejora, con tal de introducir una cierta objetividad en dicho proceso.

En la realidad empírica, la prueba de traducción escrita es la única forma de evaluación. Ésta se hace en dos fases: un examen de mitad de curso, que supone un 20% de la nota total y de los que un 10% es para la asistencia a clase, y el examen final, que representa el 80% de la nota. El examen, tanto el primero como el segundo, suele ser un texto nuevo que los alumnos tienen que traducir en el examen. Este texto no va acompañado de ninguna contextualización. Son los alumnos los que han de (re)construir ese contexto. A veces salen en el examen textos trabajados en clase, pero con pequeños cambios añadidos. El examen de mitad de curso no se aprovecha como un indicador de la efectividad de la metodología seguida ni para hacer reflexionar a los participantes en el acto pedagógico sobre el proceso de aprendizaje. El 68% de los alumnos cree que no sirve para nada, frente al 29% que mantiene que sí sirve de algo. Lo más curioso es que hay un 14% de los encuestados que sostiene que el *midterm* le sirve solo para conocer el estilo del profesor. Por otro lado, los propios docentes no lo conciben como una herramienta para recabar información sobre la necesidad, o no, de introducir modificaciones en el programa y si los alumnos están preparados para el siguiente ciclo del itinerario¹³. Así, la única función del examen es rebajar la carga calificativa del examen final.

Como la evaluación tiene que ser consecuente con el propósito al que responde su empleo en clase (C. Martínez, 1997:156), el examen escrito se convierte en la forma de sancionar los errores gramaticales de los

consiguiendo lo contrario. Sin embargo, una actitud demasiado benévola puede resultar en una pérdida de motivación.

¹³ Estas son las funciones que le atribuyen Galán Mañas y Hurtado Albir (2015: 64).

estudiantes restándoles puntos por cada error. Así lo piensa el 79% de los sujetos. Es un método de evaluación centrado, según Kelly (2005:131) en el error y en el que no se premian los aspectos positivos, que quedan agrupados implícitamente en “no errores” (Galán-Mañas, 2013:128). Igual que con la corrección de las traducciones en clase, que se realiza sobre la cercanía o lejanía del texto traducido de la traducción “ideal del profesor”, ocurre lo mismo en la evaluación de las pruebas escritas. Algunos profesores van restando puntos si las soluciones dadas no corresponden al ideal que tienen en mente, sin intentar descubrir, como indica Reis (1971:12) y Kelly (2005:131) por qué el alumno se decantó por una solución determinada y sin tener en cuenta, según indica Schmidhofer (2016:86-87), lo que se le exige al alumno en cada fase del proceso de aprendizaje. La clave de esta forma de proceder es, en opinión de Hönig (1997:200), la autoridad del docente para imponer su criterio.

Este sistema presenta una larga serie de inconvenientes. Los más destacados desde el punto de vista de nuestro caso son: la tendencia a ignorar las características macrotextuales (Williams, 2013: 421), empujar a los estudiantes a adaptar las traducciones a los gustos de cada evaluador¹⁴ (Garant, 2009 y Hönig, 1997), y contabilizar solo los errores sin premiar los aciertos (Waddington, 2001: 24), la evaluación de la traducción desde el punto de visto del profesor de lengua extranjera, no el de traducción (Kasmaul, 1995:128). Esta falta de sistematicidad incide negativamente en el desarrollo de la autoestima de los alumnos. Por ello, es frecuente oír a los alumnos decir: “aprobar la traducción es cuestión de suerte”.

Con respecto al *qué*, suele trazarse una distinción entre la valoración del producto y la del proceso de traducción. En las valoraciones del producto, es decir, del texto traducido, pueden distinguirse dos planteamientos básicos: los que defienden que la valoración de una traducción debe basarse en la comparación entre el TO y el TM (Reis, 1971

¹⁴ Recordamos que un 76% de los alumnos sostiene que la evaluación es subjetiva y que un 14% dice que el examen de mitad de curso le sirve para conocer el estilo del docente, para poder luego adaptar su traducción a este estilo.

y House 1981 y 1997), los orientados al destinatario (Nida, 1964 y 1969)¹⁵, y los basados en la teoría del *skopo* (Nord, 2006a y Ammann, 1993:439)¹⁶. Con respecto al *cómo*, Reis (1971: 22-23) postula que la evaluación debe ser positiva y no limitarse a presentar una relación de errores, sino de resaltar soluciones logradas y fundamentar su porqué. Desde su perspectiva, San Ginés Aguilar (2010: 80-82) aboga por un camino medio entre una actitud muy estricta y otra muy permisiva. Presas (2011: 41-42 y 2012: 144-145) reclama una evaluación válida, fiable y transparente. Por “validez” entiende que el método mida lo que pretende medir. La “fiabilidad” está garantizada si la evaluación proporciona los mismos resultados con los mismos evaluados si se realiza repetidamente en las mismas condiciones aun cuando los evaluadores son diferentes. “Transparencia” se refiere a la existencia de criterios para cada actividad, comprensibles para los evaluados. Para lograr esa “transparencia”, Adab (2000: 227) señala la necesidad de comunicar a los estudiantes qué se espera de ellos y qué subcompetencias se pretenden desarrollar a través de los diferentes ejercicios, así como los conocimientos que deben poseer para tal fin (Schmidhofer, 2016:61-62).

El contraste de la realidad empírica con los criterios propuestos por los estudiosos de la materia revela que la práctica de evaluación seguida actualmente se adscribe al modelo de Reiss de evaluar la traducción como producto (qué) con el texto original en mano¹⁷ (cómo). De hecho, a la hora de corregir, se le entrega al profesor las hojas de respuesta de los alumnos junto con una hoja de preguntas del examen. Con respecto al *cuándo*, hemos señalado que el peso de la evaluación recae sobre el examen final. Es un tipo de evaluación sumativa, según la distinción de Hatim y Mason (1997: 199), en la que lo único que importa es ponerle una calificación al producto presentado.

¹⁵ Es más importante un texto aceptable en el contexto de recepción que uno adecuado al texto original.

¹⁶ Los métodos y estrategias de traducción cambian en función de los objetivos.

¹⁷ Comparar el texto traducido con el original tiene, a nuestro juicio, el inconveniente de no permitir al alumno despegarse de este, con el consiguiente miedo de quitar o poner elementos en su traducción. Esto afecta, al final a la naturalidad del texto traducido. Por ello, consideramos más conveniente valorar la traducción como un texto nuevo dentro del contexto de recepción.

Si conseguimos implementar un cambio en la metodología encaminado al desarrollo de la CT, el examen tradicional no servirá para medir el grado de adquisición de la misma por los evaluados. Por tanto, y partiendo de la concepción de la traducción como proceso, lo que habrá que valorar es este mismo proceso y no solamente el resultado. En este nuevo contexto, y puesto que en la práctica no se realiza ningún tipo de evaluación diagnóstica ni formativa, proponemos incluirlas dentro del sistema general de evaluación. La diagnóstica no suma puntos. Se realiza al comienzo del curso y sirve para determinar el nivel de conocimientos de los estudiantes (Martínez Melis y Hurtado Albir, 2001: 277). Tiene como finalidad adaptar el programa a las necesidades reales de los alumnos (Elena García, 2011: 176). Puede comprender un cuestionario para conocer las ideas del estudiante acerca de la traducción y la competencia traductora, una traducción realizada con obras de consulta o un cuestionario sobre la traducción que acaba de realizarse para averiguar más acerca del proceso de traducción. En la práctica, algunos profesores la realizan, pero de forma oral en la primera clase del curso.

La evaluación formativa tiene dos objetivos: proporcionar información sobre el progreso de aprendizaje de los estudiantes, por tanto, ayudar al profesor a determinar si el método de docencia aplicado resulta efectivo y mejorar el rendimiento a través de los comentarios y correcciones de sus trabajos por parte del docente (Schmidhofer, 2016:70). En el sistema actual, el examen de mitad de curso constituye la única herramienta de evaluación continua. Sin embargo, como hemos señalado arriba, no sirve para lo que realmente debería servir porque se realiza en forma de prueba escrita, algo del que advirtieron Hatim y Mason (1997: 200), al estilo del examen final que los profesores corrigen y del que solo comunican la nota (evaluación sumativa) a sus alumnos, sin ninguna otra retroalimentación sobre el proceso de aprendizaje. Con la evaluación formativa (varias pruebas parciales) se consigue también, según Conde Ruano (2009:245-245) combatir la referida subjetividad del factor humano (Hönig, 1997: 200; Hatim y Mason, 1997: 198-199; Martínez Melis y Hurtado Albir 2001: 275; Varela Salinas y Postigo Pinazo, 2006: 113) y la consiguiente desmotivación de los alumnos. Estas evaluaciones parciales pueden ser,

según Lobato Patricio (2013), los proyectos llevados a cabo durante el curso (portafolio)¹⁸. Ello permite valorar no el producto sino la progresión del estudiante y su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la evaluación sumativa (examen final), Lobato Patricio (2013) invita a sustituir el modelo tradicional de prueba escrita en la que sale un texto sorpresa. En este sentido, la autora sugiere que:

Los exámenes simulen una situación de traducción lo más cercana a la realidad profesional y por lo tanto, los estudiantes pueden disponer de todos los recursos disponibles [...] Además, unos dos o tres días antes del examen se les comunican los descriptores o palabras clave del texto que el día de la prueba tendrán que traducir; así podrán realizar una labor de documentación previa concienzuda y de calidad.

Por su parte, Kelly (2005: 132-138) sugiere que un examen de traducción puede ser un comentario de una traducción propia o ajena y comparte la propuesta de Lobato Patricio de eliminar el factor sorpresa para que la tarea sea más realista. Hurtado Albir (2008: 23) aporta su grano de arena y señala unas tareas de evaluación con sus correspondientes subcompetencias. Reproducimos las siguientes: test de problemas contrastivos y análisis de textos paralelos (contrastiva), traducción sintética, identificación y análisis de problemas de traducción e identificación, análisis y corrección de errores de traducción (metodológica y estratégica), una traducción con comentarios sobre los problemas encontrados, las estrategias aplicadas, la documentación utilizada, una traducción con identificación de problemas y justificación de soluciones propuestas (textual, metodológica, estratégica e instrumental) (Galán Mañas, 2009: 72). En suma, es necesario y conveniente pasar de evaluar el producto a evaluar el proceso y sustituir el

¹⁸ Kelly (2005, 138-139) defiende la importancia del portafolio dado que es el propio alumno, y no el didacta, el que decide qué actividades reflejan mejor su aprendizaje. La estructura que la carpeta debería adoptar, según la autora (2005: 138-139), es la siguiente: 1) una introducción en la que el alumno explique los objetivos de la carpeta y su estructura; 2) las actividades, que se pueden pactar con los alumnos, pero que por regla general no deberían superar las cuatro; 3) una explicación para cada actividad en la que se exponga por qué se ha elegido y qué tipo de aprendizaje pone de manifiesto. (Galan Mañas, 2009:64)

modelo de evaluación sumativa por otro de tipo formativo, con la consiguiente necesidad de diversificar las pruebas de evaluación.

8. HACIA UN CAMBIO DE METODOLOGÍA

Con el objetivo de desarrollar la competencia traductora de los estudiantes, creemos, con Lobato Patricio (2013), necesario pasar del modelo de enseñanza basado en el profesor-enseñante al modelo de aprendizaje basado en la autonomía del alumno guiado por el profesor-orientador, porque la clase expositiva “no promueve el pensamiento crítico, la discusión ni el cambio de actitudes”. Este modelo socioconstructivista, impulsado por Piaget (1967), aboga, según Galán Mañas, 2013, 125) por que los estudiantes construyan sus nuevos conocimientos a partir de los conocimientos ya adquiridos. Es la instancia de trabajo colaborativo (Kiraly 2000) donde el estudiante es un participante activo y reflexivo en su propio proceso de aprendizaje, donde las experiencias y los conocimientos se construyen de manera conjunta, y el docente actúa como mediador, facilitador y guía al mismo tiempo que favorece la autonomía de trabajo de los integrantes del grupo (Carbajal, 2017:196).

Luzón Encabo y Soria Pastor (2013:43) cuentan que la experiencia les ha mostrado que aquello que enseñan en sus clases no es aprendido del mismo modo y en el mismo orden por todos sus alumnos”. Esta observación pone en evidencia que “existen diferentes formas de aprender, y que los alumnos pueden saber de qué forma trabajan mejor”. Todo ello les ha llevado a descartar la concepción del alumno como agente pasivo del proceso de aprendizaje, y les ha puesto en la obligación (moral) de escuchar a los alumnos, que tienen mucho que decir sobre los objetivos, los contenidos y la metodología. En conclusión, se ha producido “una inversión en la relación enseñanza-aprendizaje, anteponiendo el aprendizaje a la enseñanza y el alumno al profesor (Martín Peris, 1993).

En cuanto a la concepción de la traducción, Kiraly (2000: 18-19) y Gallego de Mayo *et al* (2017:258) señalan que las tareas de traducción

deben centrarse más en el proceso que en el producto. Como resultado se obtiene una enseñanza efectiva y un aprendizaje constructivo que llevan a la “capacitación” (Galán Mañas, 2009:56). Dentro de ese proceso, la redacción del texto traducido, el resultado, constituye el último paso en el proceso traslativo. Anterior a este paso existe una compleja operación de lectura atenta, comprensión, profundización, captación de matices, análisis, detección de problemas, documentación, reflexión sobre el método que se vaya a seguir, y las estrategias de resolución de los problemas, reflexión sobre el objetivo del texto y funciones en el contexto de partida y el de llegada, sobre el receptor de la traducción, etc.

En cuanto al desarrollo de la clase, Kiraly (2000) introduce el concepto de *workshop* como una forma de crear un ambiente de trabajo donde se interactúa, se toman decisiones, se evalúa y se construye activamente el conocimiento, no de manera individual, sino colaborativa (Carbajal, 2017:196), y donde los alumnos puedan participar activamente porque, como dice el proverbio “*Lo que escucho lo olvido, lo que veo lo recuerdo y lo que hago lo sé.*” (Lazo y Zachary, 2008:175).

Dentro de ese taller, Mayoral (2001) insiste en la labor de los docentes de concienciar a los alumnos hacia la traducción literal, fruto de esta metodología tradicional, y plantearles otras formas de traducción más viables y eficaces y que las técnicas de resolución de problemas debieran constituir la piedra angular de la docencia en los cursos de traducción. Grellet (1991:13), en De Arriba García (1996:276), propone tomar en consideración las características de la traducción profesional y sensibilizar a los estudiantes ante los problemas de traducción, enseñarles a mirar la traducción con ojo crítico, a encontrar la palabra exacta, a tomar conciencia de la importancia del contexto, y a ayudarles a la reflexión “repensée” del texto en la lengua materna.

Respecto a las actividades, Hernández Guerrero (1997:694)¹⁹ propone el uso de los errores que se suelen encontrar en los textos, y la (auto)revisión, proceso que permite el hecho mismo de detectar esos errores, como dos métodos más de enseñar a traducir y de incrementar la competencia traductora de los alumnos. Lobato Patricio (2013) y Lazo Zachary (2008:175) abogan, en el marco del modelo constructivista, por el Aprendizaje por Proyectos y el trabajo colaborativo, ya que:

al trabajar en grupo, todos están implicados en el proceso de traducción y la responsabilidad de saber que el esfuerzo de todos los miembros es necesario para que el grupo funcione, les motiva.

Kelly (2005: 116) apunta que en un nivel inicial es más apropiado centrar la metodología en tareas de traducción, mientras que en uno avanzado, al aumentar el grado de autonomía del estudiante, se pueden proponer actividades basadas en proyectos. (Galán Mañas, 2007:33). A traducir se puede enseñar a través de la discusión de problemas de traducción, a través de la demostración de las ventajas o inconvenientes de determinados procedimientos traslativos, y a través también de la evaluación de los resultados de la traducción propia o ajena (Elena García, 1996 y Mayoral, 2001). En palabras de Newmark (1995:184):

Translation criticism is an essential link between translation theory and its practice; it is also an enjoyable and instructive exercise, particularly if you are criticizing someone else's translation, or, even better, two or more translations of the same text.

Según el autor, la crítica de traducciones debe ser parte integrante de todo curso de traducción, ya que ayuda a mejorar la CT del alumnado y le abre el horizonte a nuevas opciones de traducción, además de invitarle a la reflexión sobre el trabajo que él mismo realiza. Por otro lado, Kelly (2005: 100) comenta que las presentaciones por parte de alumnos son una práctica común en las clases de traducción, pero que no

¹⁹ En su artículo "La revisión en el aprendizaje de la traducción" argumenta muy bien que la revisión didáctica ofrece la posibilidad de enseñar a traducir empleando un ejercicio distinto y complementario a los habituales

sirven de nada si éstos no reciben algún comentario de cómo mejorar. La autora recomienda que los compañeros hagan una valoración del contenido, la traducción o la actividad que se haya presentado, e incluso las dotes comunicativas del alumno (o grupo) que haya presentado.

Siguiendo con las actividades, Kelly (2005: 75-76) señala que es bastante común simular la práctica profesional en los cursos de traducción, como también distribuir tareas entre los alumnos para que cada uno adopte un rol del proceso traductor: cliente, revisor, terminólogo, editor, traductor..., o incluso la emisión de facturas. La autora también propone que los estudiantes visiten agencias o instituciones que requieren servicios de traducción o que reciban la visita de profesionales. Gallego de Mayo *et al* (2017: 258) indica que se debe prestar atención especial a la documentación sobre el tema y el contexto (en la cultura de partida y la cultura meta), así como a las actividades de carácter contrastivo (uso de textos paralelos para determinar las diferencias de las convenciones de escritura de ambos códigos). Kelly destaca que es primordial que el alumno sepa manejar las tecnologías aplicadas a la traducción y cómo afectan el proceso traductor. En este sentido, Kelly (2005: 74-75), citando a Alcina, recoge las áreas que tendrían que incluirse en los contenidos de un curso de formación de traductores: el ordenador del traductor, búsqueda de documentación y comunicación, procesamiento de textos y edición, herramientas y recursos lingüísticos, herramientas de traducción, herramientas de localización²⁰.

9. CONCLUSIONES

La situación actual nos parece muy confusa, por la falta de postulados teóricos claros sobre los que se basa el diseño del currículo y los objetivos de aprendizaje y, por tanto, la metodología y el sistema de evaluación. Esta situación confusa tiene como consecuencia un fuerte

²⁰ Recomendamos desarrollar las clases de traducción en un aula con conexión a internet para entrenar al alumnado al uso de la tecnología y sus aplicaciones en el proceso de traducción, en especial en el proceso de documentación.

solapamiento y repetición de contenidos entre diferentes asignaturas (de traducción directa e inversa), entre las de contenido lingüístico y las de contenido traductológico. Conviene, por tanto, redefinir los postulados teóricos del Programa de Estudios en general.

Las materias de traducción están mal situadas en el actual Programa, por lo que conviene volver a reubicarlas, dejando las de traducción especializada y literaria a niveles más avanzados (de diplomatura o de posgrado). A nivel marcoestructural, recomendamos eliminar la materia de traducción del primer año de carrera, o por lo menos, la de traducción inversa y postergar su inclusión a los niveles medios o avanzados. Agrupar las asignaturas de traducción especializada directa e inversa, en caso de mantenerlas, en una sola, impartida por el mismo docente.

A nivel microestructural, urge redefinir los objetivos de aprendizaje de las materias de Traducción. A partir de ahí, repensar la metodología, el material didáctico y los criterios de evaluación

Tanto el plan de estudios como la metodología en él seguida están a caballo entre la didáctica de la Traducción, la de la Filología y la de lenguas extranjeras. Urge la necesidad de analizar los objetivos generales y específicos del Programa de Estudios y de cada una de sus materias, sus planteamientos, pero sobre todo su viabilidad y validez, y realizar cambios radicales, si procede, en cada una de ellas.

De la indefinición, imprecisión y solapamiento de los objetivos de aprendizaje surge la falta de definición de la metodología o el empleo de una metodología inadecuada, que lleva a seleccionar material pedagógico poco apropiado y, por consiguiente, seguir un proceso de evaluación nada constructivo. Esa encadenación de los diferentes integrantes influye, cómo no, en el producto final: los estudiantes.

En materia de didáctica de la traducción, es espeluznante que en pleno siglo XXI sigamos una metodología de finales del siglo XIX. La didáctica de la traducción en la Universidad de Minia está a años luz, literalmente, de lo

que tenemos a disposición hoy día gracias a los logros de la investigación científica. La metodología seguida no favorece la adquisición de la CT con sus correspondientes subcompetencias y, por consiguiente, la formación de traductores. La CT queda reducida a la subcompetencia lingüística. Es preciso un cambio radical en cuanto a la concepción de la traducción y su pedagogía.

Es fundamental desarrollar las destrezas de expresión escrita y comprensión lectora en la lengua materna²¹. Recomendamos realizar una revisión y, en su caso, redefinición de estos objetivos de la materia de Lengua Árabe y, como paso siguiente, actualizar los contenidos que se imparten.

Proponemos introducir una materia de preparación que se podría llamar *Iniciación a la traducción, Introducción a la teoría y práctica de la traducción*. Tendrá una duración de 42 horas. Se impartirá en el segundo semestre del primer año o primero del segundo año. Tendrá como objetivos el que los alumnos comiencen a reflexionar sobre la traducción, el resultado y el proceso, familiarizarse con la terminología *ad hoc*, conocer las tipologías textuales, las modalidades de traducción, los distintos enfoques traductológicos, el perfil del traductor profesional, las herramientas del traductor, el mercado laboral, las salidas profesionales, reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje, plantear sus propias expectativas acerca de la materia, el proceso de documentación, la contrastividad entre las lenguas de trabajo, etc. La asignatura proporcionaría al estudiante las bases epistemológicas sólidas para poder luego enfrentarse con seguridad a una tarea de traducción. De este modo, se pretende que el alumno conozca y comprenda los fundamentos teóricos básicos de la disciplina y sea capaz de reflexionar de forma analítica sobre los mismos, así como que pueda empezar a desarrollar las habilidades, destrezas y actitudes necesarias para la práctica de la labor traductora. Esta nueva asignatura funcionaría como posibilitadora para las materias de traducción, ya que les aporta una terminología común, unos principios metodológicos básicos, un

²¹ Los contenidos actuales de la asignatura Lengua Árabe en los cuatro años de carrera no responden a los objetivos de formación de traductores. Dichos contenidos inciden más en aspectos formales de la lengua y en cuestiones de literatura árabe, sobre todo, literatura antigua y hasta preislámica.

conocimiento del proceso traductor y una visión de la traducción como un ámbito interdisciplinario en el que otras asignaturas conducen a la formación integral de traductores. Adaptando la propuesta de Gallego de Moya (2017:257) a la realidad de Minia, al concluir la asignatura, los estudiantes serán capaces de: consolidar un método de trabajo para lograr traducciones fieles, precisas y de alta calidad, de textos de diverso tipo y estilo funcional, conocer los factores extra-lingüísticos que condicionan al texto, utilizar las herramientas básicas indispensables para traducir, conocer las normas que rigen el trabajo profesional de la traducción, conocer los métodos y procedimientos de la comparación de lenguas al análisis de los niveles léxico, morfológico y sintáctico, así como el discursivo para la determinación de áreas de transferencias e interferencias entre el español y el árabe. Todo ello le proporciona un bagaje de conocimientos que le permiten realizar el proceso de traducción desde un enfoque diferente al que hasta el momento prima, que es de corte lingüístico.

10. BIBLIOGRAFÍA

- Agost, Rosa. (2008). “Enseñar la teoría de la traducción: diseño de competencias y explotación de recursos pedagógicos”. *Quaderns*. Revista de traducción, 15, 137-152
- Alcarazo López, Noelia y López Fernández, Nuria. (2014). “Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ele”. *REDELE. Revista electrónica de didáctica. Español lengua extranjera*. Secretaría general técnica subdirección general de documentación y publicaciones, 26, 21-35.
- C. Martínez, Patricia. (1997). “La traducción en el aula de inglés. Una actividad necesaria, natural y económica”. *RESLA*, 12, 155-161.
- Carbajal, Romina Valeria. (2017). “Propuesta didáctica para abordar la traducción técnica: trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos”. *Ridu*, VOL. 11, Nº 2, PP. 192-202.
- Conde Ruano, T. (2009). “Propuestas para la evaluación de estudiantes de traducción”. En: *Sendebarr*, 20, 231-255.
- Cuellar Lázaro, Carmen. (2004). “Un nuevo enfoque de la traducción en la enseñanza comunicativa de las lenguas”. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, Nº 6, PP. 1-11.

- De Arriba García, Clara. (1996). “Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y textos*, 8, 269-284.
- Delgado García, Ana María. et al. (2005). Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior. Programa de Estudios y Análisis. Disponible en: http://campus.usal.es/~ofeees/ARTICULOS/competencias_evaluacion_eees_mec.pdf [fecha de consulta 20 de diciembre de 2018].
- Delisle, Jean. (1980): L'analyse du discours comme méthode de traduction. Cahiers de Traductologie 2. Universidad de Ottawa.
- ---, (1993). La traduction raisonnée: manuel d'initiation à la traduction professionnelle anglais-français. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- Elena García, Pilar. (1996). “Metodología de la enseñanza de la traducción”. *Hieronymus*, Nº 4-5, 65-70.
- ---, 2011. “El aprendizaje activo en traducción y su evaluación“. En: *Estudios de Traducción*, 1, 171-183.
- Enríquez Aranda, María Mercedes. (2010). “La formación de traductores competentes en lenguas y culturas: un caso práctico”. *Sendebarr*, 21, 139–163.
- Galán Mañas, Anabel. (2007). “La enseñanza por competencias, por tareas y por objetivos de aprendizaje: el caso de la traducción jurídica portugués-español”. *Íkala, Revista de lenguaje y cultura*, vol. 12, Nº 18, 27-57
- --. (2009). *La enseñanza de la traducción en la modalidad semipresencial*. Tesis doctoral. Universidad autónoma de Barcelona.
- ---. (2013). “Enseñanza de la iniciación a la traducción basada en competencias: resultados de una validación empírica”. *Horizontes de lingüística aplicada*, AÑO 12, Nº 2, 123-148.
- Galán-Mañas, Anabel y Hurtado Albir, Amparo. (2015). “Competence assessment procedures in translator training“. En: *The Interpreter and Translator Trainer*, 9 (1), 63–82.
- Gallego de Moya, Yisel, Labrada-Rodríguez, Carlos y Herrera-Ochoa, Jorge Luis. (2018). “La enseñanza de la traducción inversa: una necesidad en la carrera lengua inglesa de la universidad de oriente”. *Santiago*, 146, 250-259.
- García-Medall, Joaquín. (2001). “La traducción en la enseñanza de lenguas”. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación*, Nº 3, 1-19.
- García Álvarez, Ana maría. (2012). “La didáctica de la traducción literaria: estado de la cuestión”. *Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información*, VOL 13, Nº 1, 40-89

- Hatim, Basel y Mason, Ian, 1997. *The Translator as Communicator*. Londres: Routledge.
- Hernández, María Rosario. (1996). “La traducción pedagógica en la clase de ele”. *ASELE*. Actas VII, 249-256.
- Hernández Guerrero, María José. (1997). “La revisión en el aprendizaje de la traducción”. *Asociación de profesores de francés de la universidad española*. IV coloquio: centenario de François Rabelais/coord. por Arturo Delgado, 685-695.
- Hönig, H. G. (1997). “Zur Evaluation von Dolmetsch- und Übersetzungsleistungen“. En: Drescher, Horst, ed., *Transfer : Übersetzen - Dolmetschen - Interkulturalität; 50 Jahre Fachbereich Angewandte Sprach- und Kulturwissenschaft der Johannes-Gutenberg-Universität Mainz in Gernersheim*. Fráncfort: Peter Lang, 193-208.
- Hurtado Albir, Amparo. (1996). La enseñanza de la traducción. Castelló: Servei de Publicacions de la UJI.
- ---. (1999). Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes. Madrid: Edelsa.
- ---. (2001). Traducción y traductología. Introducción a la traductología. Madrid: Cátedra.
- --- (2008). Compétence en traduction et formation par compétences. En *TTR: etudes sur le texte et ses transformations*, Vol. 21, N°. 1, 2008, págs. 17-64
- House, J., 1981. *A Model for Translation Quality Assessment*. 2ª edición. Tubinga: Narr.
- _____, 1997. *Translation quality assessment. A model revisited*. Tubinga: Narr.
- Kautz, U. (2000). *Handbuch Didaktik des Übersetzens und Dolmetschens*. München: ludicium und Goethe - Institut
- Kelly, D. (2005). *A Handbook for Translator Trainers. Translation Practices Explained*. Manchester: St. Jerome.
- Kiraly, D. (2000). *A Social Constructivist Approach to Translator Education*. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Lazo, Rosa María y Zachary, Monique. (2008). “La enseñanza de la traducción centrada en el estudiante”. *Onomázein*, 17, 1, 173-181.
- Lavault, E. (1985): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Érudition.

- Lobato Patricio, Julia (2013). “Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos”. *Tonos digital*, 25, <http://www.tonosdigital.es/ojs/index.php/tonos/article/view/991>.
- Luzón Encabo, José María y Soria Pastor, Inés. (2013). El enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas. Un desafío para los sistemas de enseñanza y aprendizaje abiertos y a distancia. *RIED: Revista iberoamericana de educación a distancia*, 2 (2), 63-92.
- Martín Peris, E. (1993). El perfil del profesor de español como lengua extranjera: necesidades y tendencias, en *Didáctica del español como lengua extranjera E/LE 1*. Madrid: Fundación Actilibre.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Madrid: Secretaría General Técnica del MECD Subdirección General de Información y Publicaciones y grupo Anaya.
- Mayoral, Roberto. (2001). “Por una renovación en la formación de traductores e intérpretes: revisión de algunos de los conceptos sobre los que basa el actual sistema su estructura y contenidos”. *Sendebarr*, 12, 311-36.
- Newmark, Peter (1991) *About translation*. Multilingual Matters, Clevedon.
- --- (1995 [1988]) *A textbook of translation*. Prentice Hall, Londres.
- Nord, Christiane (1991). *Text Analysis in Translation. Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Amsterdam: Atlanta.
- Orozco, M. (2003). La selección de textos para la enseñanza de la traducción general o iniciación a la traducción (II), El Trujamán. Recuperado de <https://goo.gl/UpxgBL>
- Pacheco Aguilar, R. (2016). Chapter 1: The Question of Authenticity in Translation Education from the Perspective of Educational Philosophy. En D. Kiraly (Ed.), *Towards Authentic Experiential Learning in Translator Education* (pp. 13-32). Göttingen: V&R unipress.
- PACTE. (2001). “La competencia traductora y su adquisición”. *Quaderns. Revista de traducció*, 6, 39-45.
- —, (2003) «Building a Translation Competence Model», en Alves, F. (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. Amsterdam: John Benjamins, 43-66.
- —, (2005) «Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues». *Meta*, 50/2, 609-619.
- Pegenaute, Luis. (1996). “La traducción como herramienta didáctica”. *Contextos*, 14, 27-28, 107-125

- Plaza Lara, Cristina. (2014). *La enseñanza de la traducción asistida por ordenador: análisis didáctico-curricular y propuesta de integración de la subcompetencia instrumental-profesional en el aula*. Tesis doctoral. Universidad de Málaga.
- Pintado Gutiérrez, Lucía. (2012). “Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación”. *Sendebarr*, 23, 321–353
- Reis, Katharine. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik. Kategorien und Kriterien für eine sachgerechte Beurteilung von Übersetzungen*. München: Max Hueber
- San Ginés Aguilar, P. (2010). “Cultura y traducción: dos polos de una misma realidad”. En:
- Schmidhofer, Astrid. (2016) *La auto-revisión como herramienta en la enseñanza de la traducción*. Tesis doctoral. Universidad de Córdoba. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba
- Sevilla Muñoz, M. (2006). Análisis del potencial pedagógico de un texto como material didáctico en la asignatura de traducción científico-técnica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 18, 295-314.
- Sevilla Muñoz, Manuel, Sevilla Muñoz, Julia, Callejas Trejo, Viridiana. (2003). “Propuesta de una unidad didáctica de traducción científico-técnica dirigida a alumnos universitarios”. *Cadernos de Tradução*, Publicaciones Universidad Federal de Santa Catarina [Brasil], 2, 12, 109-125.
- Waddington, C. (2001) “Should translation be assessed holistically or through error analysis?” En: *Hermes, Journal of Linguistics*, 26, 15-37.
- Zabalbeascoa Terran, Patrick. (1990). “Aplicaciones de la traducción a la enseñanza de lenguas extranjeras”. *Sintagma*, 2, 75-8.

Franco entre Oriente y Occidente

La descolonización del Magreb y la reorientación de la

Política exterior española

Karima Aït Yahia

Departamento de Español

Facultad de Lenguas Extranjeras,

Universidad de Argel

Email: kariait@yahoo.es

Perfil académico

Karima Aït Yahia se doctoró por la Universidad de Alcalá, Madrid, con una tesis titulada *De Gaulle y Argelia en la prensa española (1958-1962)*. Actualmente es catedrática de Lengua y Cultura Españolas en la Universidad de Argel. Sus investigaciones se centran en las relaciones políticas y culturales entre España y el Magreb en los siglos XIX y XX

Resumen

Tras la Segunda Guerra Mundial, el general Francisco Franco buscaba un acercamiento con el mundo árabe para poder salir del aislamiento internacional. España todavía conservaba su protectorado marroquí, mientras que había cientos de miles de colonos de origen español en Argelia. Cuando en esta última estalló el levantamiento contra la colonización francesa (1954), Franco tenía muchos motivos para preocuparse. En este artículo analizaremos en ¿qué medida la descolonización del Magreb fue un punto de inflexión en la política exterior de Franco con el mundo árabe?

After the Second World War, General Francisco Franco hoped to end Spain's international isolation by improving relations with the Arab world. Spain still retained its Moroccan protectorate, while in Algeria there were hundreds of thousands of settlers of Spanish origin. When the uprising against French colonization (1954) broke out in Algeria, Franco had many reasons for concern. In this article we will analyze to what extent the decolonization of the Maghreb was a turning point in the foreign policy of Franco with the Arab world.

Palabras clave

España – Política exterior – General Francisco Franco – Argelia –
Mundo Árabe

Spain – Foreign Policy – General Francisco Franco – Algeria –
Arab World

Introducción

Durante la Segunda Guerra Mundial, la política exterior de España siguió una línea favorable al Eje. Su vinculación ideológica a las potencias fascistas, visible sobre todo en los sectores más radicales del régimen franquista, no sería olvidada por los aliados. Una vez finalizada la guerra, España sufrió un total aislamiento por ser considerada como la última dictadura fascista superviviente. Efectivamente esta postura se concretizó mediante la resolución de 1946 donde las Naciones Unidas declararon que España quedaría excluida de la ONU e invitó a la comunidad internacional a romper relaciones diplomáticas con el régimen de Franco (Huguet, 2003: PP. 500-501; Aldecoa Luzárraga, 1984: P. 116).

Debido al aislamiento sufrido, el gobierno español se vio obligado a desarrollar a finales de los años cuarenta y buena parte de los años cincuenta una política de buen entendimiento y de amistad con el mundo árabe “puesto que las posibilidades de acercamiento multilateral de España a

los países del entorno (europeo) no estaban maduras” (Huguet, 2003: P. 503). Aprovechando la oportunidad de que aquellos países estaban en pleno proceso de independencia, España quiso servir de intermediario entre ellos y las grandes potencias europeas para salir de su aislamiento y seguir desempeñando un papel importante a nivel internacional (Huguet, 2003: P. 503).

Desde entonces los países árabes representaron uno de los más firmes apoyos de España frente a las presiones recibidas por parte de las Naciones Unidas. El interés español en el mundo árabe se evidenció cuando Franco se refirió a estos países en su discurso con motivo del año nuevo de 1952 donde declaró que su país seguiría con la política de apoyo a los países árabes y donde dijo que los musulmanes y cristianos habían convivido durante siglos en tierra española e hizo referencia al papel histórico de España en occidente y en el mundo árabe (Rein, 1999: P. 206).

En el mismo año Alberto Martín Artajo, entonces ministro de Asuntos Exteriores, visitó varios países del mundo árabe: Líbano, Jordania, Siria, Iraq, Arabia Saudí y Egipto (Rein, 1999: PP. 206-207; véase también Martínez Lillo, 1998: P. 97; Algora Weber, 1995: PP. 194-200). Abordó “la misión cultural” de España y presentó a esta misma como un ejemplo de la cooperación internacional. También invitó a los pueblos profundamente religiosos, que son en este caso el pueblo árabe y el español, a luchar juntos contra el ateísmo, refiriéndose así a los comunistas (Rein, 1999: PP. 206)

La nueva estrategia de Franco había sido muy útil puesto que aquellos países sostuvieron a España a la hora de ingresar en la ONU, en diciembre de 1955. Sin embargo, el apoyo de España por ejemplo a la causa de independencia de los países árabes y su deseo de mantener buenas relaciones con ellos “en un momento de tímida apertura” (Huguet, 2003: P. 506), chocaba con sus intereses coloniales en Marruecos y en el Sahara y su deseo de acercarse a la Comunidad Europea y sobre todo a Francia, su principal vecino. En este artículo analizaremos cómo la postura del régimen franquista frente a la descolonización del Magreb, y más en concreto de Argelia, influyó sobre las relaciones entre España y el mundo árabe, un tema que hasta ahora no ha sido estudiado en su conjunto.

El régimen de Franco y la descolonización del Magreb

Frente al problema de la independencia marroquí España buscó satisfacer el deseo de la Liga Árabe, quien aspiraba a que Madrid se mostrara a favor de la causa marroquí. Frente a esta situación el gobierno de Franco apoyó a los independentistas marroquíes en la parte francesa y apoyó al Sultán Mohamed V, cosa que obligó a Francia a proclamar la independencia sobre su parte en Marruecos, en marzo de 1956. Entonces aquel hecho se repercutió también sobre el Marruecos español y obligó a España a abandonar su protectorado en 1956 (Huguet, 2003: P. 506).

Esta política de buen entendimiento con el mundo árabe se fue matizando y se empezó a diluir conforme España ganaba importancia a nivel internacional. España fue perdiendo interés en los asuntos árabes. Además, la creciente influencia del bloque soviético en los nuevos países del Norte de África y Oriente Medio creó cierto recelo y un distanciamiento por parte de España hacia estos países.

La política adoptada por parte de España frente al problema de la independencia de Argelia no puede separarse de la estrategia general seguida por el país ibérico en el ámbito de su política exterior con el mundo árabe. El proceso de independencia de este país norteafricano, que se llevaba a cabo mediante la lucha armada y que había iniciado el 1 de noviembre de 1954, era muy complejo.

Y aunque por un lado, España sostenía oficialmente la política francesa en Argelia dentro de la estrategia de acercamiento que había iniciado, sin embargo parece que optó, en un momento dado, una postura ambigua en lo que concierne esta cuestión, De esta manera, España se pronunció en abril de 1956 a favor de la emancipación de los pueblos del Mediterráneo" (Dulphy, 2005: 3) supuestamente en defensa de esta amistad con el mundo árabe .

. Según Anne Dulphy (2005: P. 3), la prensa de entonces rechazó de manera rotunda el colonialismo francés en Argelia, criticó la política social francesa y la política represiva ejercida en Argelia al mismo tiempo que alabó “la colaboración pacífica” de los colonos de origen español con la comunidad musulmana

En consecuencia, Francia expresó su preocupación por la postura de oposición abierta adoptada por el país ibérico frente a la cuestión argelina y donde advertía sobre las consecuencias que podría tener un apoyo a la causa argelina. En esta misma ocasión, el secretario de Estado francés Maurice Faure expresó su sorpresa frente a esta postura declarando su incompreensión por el hecho de que España tomara una postura que la aislara totalmente de la de los países occidentales y le pusiera en la misma línea que la de Egipto. En el mes de junio de 1956 el embajador Guy de la Tournelle advirtió sobre las serias consecuencias que podría tener esta postura sobre España y pidió que España cesara su toma de postura hostil. En este mismo contexto, Francia propuso colaborar no sólo sobre asuntos de Marruecos sino también en asuntos militares y económicos (Dulphy, 2005: PP. 3-4).

Las presiones diplomáticas ejercidas sobre España llevaron a esta última a matizar su posición. A partir de aquel momento empezó a orientar su discurso hacia el principio de no beligerancia subrayando que España constituía un puente entre Occidente y el mundo árabe. Así mismo expresó su confianza hacia Francia para encontrar una solución liberal a este problema que no consideraba especialmente de orden colonial diciendo que “Argelia forma parte de Francia. Pero... no es un Estado árabe o musulmán, ni es una provincia francesa, es algo diferente y único”. En 1957, España se pronunció contra el proyecto del grupo afroasiático que reconocía el derecho a la autodeterminación del pueblo argelino y se abstuvo frente al llamamiento de Japón, Tailandia y Filipinas para una negociación entre Francia y los argelinos (Dulphy, 2005: P. 4).

El punto de inflexión en el problema argelino empezó cuando Franco decidió hacer un cambio de gobierno en febrero de 1957 y Fernando María Castiella fue nombrado ministro de Asuntos Exteriores de España. El

gobierno designado estaba formado por tecnócratas conscientes de la necesidad de mejora de las relaciones con la Europa occidental y excepcionalmente con Francia en el marco de la apertura económica. Este nuevo equipo comprendió rápidamente que un verdadero acercamiento a Francia pasaba forzosamente por su apoyo a la cuestión argelina por lo que estuvo tajante en ello.

En diciembre de 1958, España apoyó la “tesis de una Argelia francesa” en las Naciones Unidas, declarando mediante su embajador Lequerica que: “La situación jurídica de Argelia, parte integrante de la República Francesa cuando la República Francesa entró a formar parte de las Naciones Unidas, no podía ser materia de votación o discusión por parte de esta Organización” (Armero, 1978: P. 200).

A partir de entonces España iba a colocar el problema de la independencia de Argelia en el marco de la Guerra Fría sobre todo que la Unión Soviética, considerada como el enemigo ideológico del gobierno franquista, se mostraba interesada en estrechar los vínculos con los países recién independizados, en particular, con los de la zona del Mediterráneo donde buscaba “una presencia naval permanente” desde 1958 (Marquina Barrio, 1986: P. 791)²². La proximidad de España y Argelia iba a constituir un elemento de intranquilidad para Madrid, sobre todo en aquellos tiempos críticos de la Guerra Fría.

De esta manera, el desarrollo de los acontecimientos en el país norteafricano no fue un asunto indiferente para el régimen de Franco. No sólo la independencia de este país norteafricano, por lo tanto, era considerada por el régimen franquista como una posible expansión del comunismo soviético, sino que constituía también una carta de negociación, para España, que estaba incluso dispuesta a sacrificar su amistad con el

²² Marquina Barrio mantuvo a este propósito que la Unión Soviética buscaba tener “una presencia naval permanente” en el Mediterráneo desde 1958. Esto se complicaría después de que Albania rompería sus relaciones diplomáticas con la Unión Soviética en 1961, causando así una disminución considerable de su flota naval en el Mediterráneo en los años 1961 a 1964.

mundo árabe, apoyando a Francia en la cuestión argelina, en cambio del respaldo francés para ingresar en la Comunidad Europea y la OTAN.

Dos elementos claves iban a llevar a Madrid a interesarse de muy cerca al asunto argelino. Primero, y como se había señalado antes, la proximidad de España y Argelia representaba un elemento de intranquilidad para Madrid, puesto que la Unión Soviética apoyaba la causa del FLN (Frente de liberación Nacional) en su lucha contra el colonialismo francés y se interesaba mucho por los países recién emancipados en el ámbito del Mediterráneo. El segundo elemento era la presencia, en Argelia, de muchos *pieds-noirs* (pies negros) -es decir, de europeos nacidos en Argelia- de los cuales aproximadamente el 40% era de origen español (Vilar, 2003: PP. 222-223; Dulphy, 2014).

Este interés por Argelia se reflejó bastante bien en la política del gobierno de Madrid quien optó por un doble juego. La postura oficial iba al compás de la de los gobiernos de París. Mientras que sectores falangistas dentro del régimen adoptaron una actitud contraria a la del gobierno español

Dos incidentes del proceso de independencia de Argelia pueden ilustrar la actitud del gobierno español frente a esta cuestión. Primero el referéndum de autodeterminación proclamado por el general De Gaulle en 1959. De Gaulle estaba en el poder desde 1958 y había intentado conservar una Argelia francesa mediante un proyecto de reformas económicas y sociales. Sin embargo, fracasó en su proyecto y también en su intento de acabar con la lucha armada, lo cual le obligó a declarar que este país norteafricano era un “mal negocio” para Francia (De Gaulle, 1970: P. 492; véase también Ageron, 1980: P. 251)²³ y optó por una política de autodeterminación.

Frente a la decisión del general De Gaulle los partidarios de la Argelia francesa encabezados por José Ortiz y Jean-Jacques Susini,

²³ De Gaulle afirmó: “La décolonisation est notre intérêt et, par conséquent, notre politique. Pourquoi resterions-nous accrochés à des dominations couteuses, sanglantes et sans issue, alors que notre pays est à renouveler de fond en comble?”.

fundadores del Front National Français (FNF), prepararon un asalto a la V República francesa en enero de 1960. Aquel episodio, conocido como las Barricadas, fue un levantamiento sangriento donde los manifestantes quisieron obligar al ejército a pronunciarse contra la política del presidente francés (Kettle, 1993; véase también Ageron, 1994: P. 107).

Tras el fracaso de las Barricadas, muchos de los rebeldes como Susini, Pierre Lagaille-el ex diputado por Argel- y Marcel Ronda se refugiaron en Madrid (Segura Valero, 2004: P. 139; Kauffer, 2002: PP. 424-429). A partir de entonces los refugiados políticos franceses que se encontraban en la capital española mantuvieron reuniones clandestinas donde buscaban soluciones para reaccionar a la política de autodeterminación de De Gaulle (Segura Valero, 2004: P. 185). Muchos españoles que simpatizaban con la causa de una Argelia francesa asistían a estas reuniones. Entre aquellos había también personajes importantes del régimen franquista, como era el caso de Ramón Serrano Súñer, cuñado de Franco, ex ministro de Asuntos Exteriores y destacado paladín del sector falangista. Aquellos activistas fundaron la organización armada secreta (OAS) en Madrid (Kauffer, 2002: PP. 424-429). Esta organización clandestina aparecería meses después en Argelia, reuniría a todos los grupos activistas con el fin de luchar para salvar la Argelia francesa y recurriría a métodos violentos para alcanzar su objetivo.

El segundo asunto era el del putsch de los generales. Los resultados del referéndum para la autodeterminación y que eran favorables para la aplicación de la política de De Gaulle en Argelia, como la preparación de unas negociaciones con el Gobierno Provisional Argelino (GPRA) para negociar la paz, llevaron a algunos generales jubilados como Maurice Challe y Raoul Salan a preparar un golpe de estado en Argel o un “putsch” para acabar con la política de autodeterminación de De Gaulle, derrocarlo a él y a la V República francesa. Además de esto, algunos de ellos, como era el caso de Challe consideraban el putsch como una acción dentro de la lucha para defender la civilización europea frente a la amenaza comunista y este punto de vista lo compartían precisamente muchos falangistas españoles que defendían una Argelia francesa, como era el caso de Serrano Súñer y que

veían en la lucha de los europeos de Argelia un medio para la supervivencia de la civilización europea en África frente al comunismo soviético (Aït Yahia, 2013).

Uno de los generales franceses que protagonizaron aquel golpe de estado era Raoul Salan uno de los refugiados políticos en Madrid. Su desplazamiento de la Península Ibérica a Argelia en la víspera del putsch había sido facilitado por miembros del ejército español y elementos falangistas. El apoyo principal de Salan en España era Serrano Suñer, con quien ya mantenía buenos contactos desde su llegada a este país. Fue él quien le organizó su salida de España rumbo a Argelia. El hijo mayor de Suñer condujo el coche que llevó a Salan al aeropuerto y un amigo de Suñer, Carlos Texidor, entonces subdirector de la compañía aérea Aviaco y antiguo voluntario de la División Azul, pilotó el avión que transportó a Salan a Argelia (Segura Valero, 2004: PP. 185-192).

Las facilidades que obtuvo Salan para dejar el territorio español con el fin de encabezar el golpe de estado de abril de 1961 eran elementos reveladores de una existencia de intereses políticos, en el seno del régimen franquista, muy diferentes de los que defendía oficialmente el gobierno de Madrid. Al final, el putsch de los generales duró cuatro días y luego fracasó.

Conclusión

De esta manera, la participación en el putsch de algunos activistas franceses refugiados en España y la implicación también de algunos personajes importantes de la política española en ello afectó de manera directa las relaciones entre Madrid y París y puso al descubierto la complejidad de la política exterior española de entonces y los divergentes intereses políticos que se reflejaron directamente en este incidente

A través de estos incidentes se comprende también que el acercamiento a Europa y a los europeos era mucho más importante no sólo para el gobierno de Madrid, sino también para los representantes de las diversas familias del régimen, que preferían ayudar a los ultras franceses

que de sostener una supuesta amistad con los países árabes (Aït Yahia, 2006; Aït Yahia, 2008). Así que la cuestión de la descolonización del Magreb en general y la de la descolonización de Argelia en particular representaron un punto de inflexión en la relación de amistad que unía España al mundo árabe, dejando claro que cuando era posible un acercamiento a Europa, las relaciones con el mundo árabe perdían importancia.

Referencias bibliográficas

Ageron, Charles-Robert. 1980. "L'Algérie algérienne" de Napoleón III à De Gaulle. Paris: Sindbad.

Ageron, Charles Robert. 1994. Histoire de l'Algérie contemporaine. Paris: Presse Universitaire de France, 10eme édition corrigée.

Aldecoa Luzárraga, Francisco. 1984. "La política exterior de España en perspectiva histórica, 1945-1984. De la autocracia al Estado de Derecho", Sistema, núm. 63, pp. 111-131.

Algora Weber, María Dolores. 1995. Las relaciones Hispano-Árabes durante el régimen de Franco. La ruptura del aislamiento internacional (1946-1950). Madrid: Ministerio de Asuntos Exteriores.

Aït Yahia, Karima. 2006. De Gaulle y Argelia en la prensa española. Tesis doctoral, Universidad de Alcalá.

Aït Yahia, Karima. 2008. "La prensa franquista y la política exterior. El caso de la Guerra de Independencia de Argelia", Cuadernos de Historia Contemporánea, núm. 30, pp. 293-312.

Aït Yahia, Karima. 2013. "España y el golpe de estado contra De Gaulle. La implicación española en el putsch de los generales, abril 1961", Cahiers de civilisation espagnole contemporaine 10, <http://journals.openedition.org/ccec/4412>.

Armero, José María. 1978. La política exterior de Franco. Barcelona: Editorial Planeta.

Dulphy, Anne. 2005. "La guerre d'Algérie dans les relations franco-espagnoles. Enjeux spécifiques et éléments de comparaison avec

l'Italie”, Cahiers de la Méditerranée, vol. 71: Crises, conflits et guerres en Méditerranée (Tome 2), <https://journals.openedition.org/cdlm/934>.

Dulphy, Anne. 2014. L'Algérie des pieds-noirs: Entre l'Espagne et la France. Paris: Vendémiaire.

Gaule, Charles De. 1970 Discours et Messages: Avec le renouveau mai- 1958-juillet 1962. Paris: Librairie Plon, 1970.

Huguet, Monserrat. 2003. “La política exterior del franquismo (1939-1945)”, En Juan Carlos Pereira (Ed.), La política exterior de España (1800-2003): Historia, condicionantes y escenarios (pp. 495-517) Barcelona: Ariel, 2003.

Kauffer, Remi. 2002. OAS. Histoire d'une guerre franco-française. Paris: Seuil.

Kettle, Michael. 1993. De Gaulle and Algeria 1949-1960: From Mers el Kebir to the Algiers barricades. Londres: Quartet Books.

Marquina Barrio, Antonio. 1986. España en la política de seguridad occidental 1939-1986. Madrid: Ediciones Ejército.

Martínez Lillo, Pedro A. 1998. “La política exterior franquista entre 1939 y 1957”, En José R. Díaz Gijón y otros, Historia de la España actual 1939-1996: Autoritarismo y democracia (pp.81-99) Madrid: Marcial Pons 1998.

Rein, Raanan. 1999. “In pursuit of votes and economic treaties: Francoist Spain and the Arab word, 1945-56”, En Raanan Reina (Ed.), Spain and the Mediterranean since 1898 (pp. 195-216). Londres y Portland: Frank Class.

Segura Valero, Gastón. 2004. A la sombra de Franco: El refugio español de los activistas franceses de la OAS. Barcelona: Ediciones B.

Vilar, Juan B. 2003. “España de la emigración a la inmigración: Incidencia en su proyección internacional” En Juan Carlos Pereira (Ed.), La política exterior de España (1800-2003): Historia, condicionantes y escenarios (pp. 217-237) Barcelona: Ariel.

Imagen de la mujer árabe emigrante en *Nahima, la larga historia de mi madre*, de Edith Chahín.

Dr. Nesreen Ahmed Abdel Hamid
Profesora Titular en el departamento de Español,
Facultad de Humanidades,
Universidad de Al-Azhar.
Nesreenahmed2004@gmail.com

0. Introducción

La emigración árabe al continente sudamericano en la segunda mitad del siglo XIX y durante las primeras décadas del siglo XX, por motivos políticos, económicos y sociales, representa un rasgo esencial en las profundas relaciones entre la cultura árabe y la latinoamericana

Muchos novelistas descendientes de inmigrantes árabes reflejan en sus obras algunos aspectos de las tradiciones de sus predecesores. La imagen del árabe llega a ser un tema principal en la narrativa chilena del siglo XX, en especial

María Olga Samamé B. afirma en una ponencia presentada en la mesa redonda *Identidades mestizas en la literatura latinoamericana* que la producción literaria de los descendientes de emigrantes árabes al Nuevo Mundo, denominada como “*literatura neomahyarí*”²⁴, es “*uno de los componentes del espacio multicultural y étnico que define a la literatura latinoamericana*”²⁵. Estos escritores conservan una parte de su cultura oriental, reconstruyendo en sus obras modelos narrativos “*rescatados de la memoria, o inspirados, desde sus particulares perspectivas, en la forma*

²⁴ María Olga Samamé B., “Producción literaria de los descendientes árabes en Chile y en las Américas”, en Casa Árabe-IEAM, Madrid, 13 de junio de 2008, p. 1. En: <http://www.casaarabe.es/documents/download/104> [consultado: 15/03/2019].

²⁵ *Ibidem*.

neomahyarí, esto es, de triple impronta: nostálgica, de pensamiento y libertad”²⁶.

Samamé añade que las novelas de estos escritores inmigrantes y sus descendientes plantean, desde diferentes perspectivas, “*un problema de identidad y de alteridad durante el proceso de adaptación, inserción e integración en la sociedad chilena*”²⁷

La primera novela de Edith Chahín²⁸, escritora chilena de origen sirio, cultiva el tema de la identidad de la mujer árabe, en general, y la emigrante árabe, en especial. Según Rodrigo Cánovas, En *Nahima*²⁹ (2001), la escritora narra la historia de la emigración de su familia siria hacia Chile en 1912, arrojando la luz sobre la de su madre. “*Desde un formato semejante al folletín histórico, donde se incluye gran variedad de datos sobre la inmigración árabe y su cultura*”³⁰, dotando a la protagonista de un pasado heroico y positivo. Esta biografía se contradice con la visión estereotipada

²⁶ *Ibidem.*

²⁷ María Olga Samamé B., “Transculturación, identidad y alteridad en novelas de la inmigración árabe hacia Chile”, *Signos*, núm. 53, Vol. XXXVI, Instituto de Literatura y Ciencias del lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2003, p. 72. En: <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/mc0037075.pdf?descargar=1> [consultado: 17/04/2019].

²⁸ Edith Chahín nació en Santiago de Chile. Vivió su infancia y juventud, junto a su familia de origen sirio, en Chile, donde cursó estudios de Magisterio, Pedagogía y Ciencias Religiosas, además de disfrutar de una beca de dos años en Munich. En 1973 tuvo que abandonar Santiago y exiliarse en España, en cuya capital ha residido desde entonces, trabajando para distintas empresas y realizando más de trescientos guiones radiofónicos para algunas emisoras de la COPE, con el seudónimo de Edith de Castañeda, y para RNE con su propio nombre. Su primera novela, *Nahima, la larga historia de mi madre* (2001), fue un gran éxito en España, Chile y otros países de habla hispana. (en: <http://www.compartelibros.com/autor/edith-chahin/1> , fecha de consulta 10/04/2019).

²⁹ Edith Chahín, *Nahima, la larga historia de mi madre*, Madrid, Debate, 2001. Todas las citas de la novela serán recogidas de esta edición con la abreviatura *Nahima* y la página.

⁷ Rodrigo Cánovas, “Letras judías y árabes en Chile: Otros cobijos”, en *América sin nombre*, núm. 16, 2011, p. 135.

de una generación de madres condenadas al pasivismo femenino, fruto de algunas costumbres orientales ancestrales.

Mediante esta novela biográfica, la autora hace un homenaje a su madre, *Nahima*, inmigrante siria en Chile, haciendo hincapié en la búsqueda de la identidad femenina dentro de una sociedad estigmatizada por la discriminación contra la mujer, en general, y la inmigrante árabe, en especial. Por lo tanto, se expresa el sentimiento de nostalgia, desarraigo y dolor de la separación.

Edith Chahín refleja una realidad captada con los ojos de su madre y narrada desde su propia perspectiva. En este trabajo, pretendemos demostrar la experiencia femenina (social, psicológica y económica) durante las distintas fases de la emigración, fijando atención en el problema de la identidad y las dificultades de adaptación, inserción e integración en la sociedad de acogida

¿La integración de la inmigrante árabe en la sociedad chilena exige abandonar su identidad y olvidar su propia cultura?, ¿La mujer árabe inmigrante puede convivir con otras culturas tan diferentes a la suya?, ¿La inmigrante árabe podría ser una autóctona en la sociedad receptora, obteniendo los mismos derechos, o se convertiría en una ciudadana marginada con deberes pero sin derechos? ¿El idioma es un obstáculo que impide la inserción y la integración en la nueva sociedad? Estas preguntas impulsan la elección de este tema para estudiar un ejemplo de la integración de la inmigrante árabe en la sociedad chilena.

1. Sobre *Nahima*, la larga historia de mi madre

La novela se estructura en dos partes: la primera se titula '*Siria*', y se compone de doce capítulos. Narra la historia de Nahima, una joven crecida dentro de la tradición y las costumbres sirias ancestrales. Se casó a los quince años con Yusuf Mtanus, y los dos se ven obligados a abandonar su país natal, debido a la persecución del ejército otomano a su marido para ejecutar el reclutamiento obligatorio.

La protagonista y su esposo hacen muchas aventuras durante su viaje de emigración; pasando por distintos enfrentamientos, huidas secretas, beduinos protectores; y sufren de la enfermedad, la nostalgia y el dolor. La segunda parte, titulada 'El viaje', comprende quince capítulos y configura el reencuentro con parientes y amigos. Nahima y su familia se establecen en Santiago de Chile y, cuando enviuda, estableció en San Antonio

Los seis capítulos finales se refieren a los momentos cruciales de la vida de Nahima en Chile: el deseo de engendrar hijos varones, los difíciles intentos de adaptación, la viudez, el trabajo y la protección de sus hijos. Después de la muerte de su esposo, Nahima tuvo que enfrentar la vida sola, con siete hijas y dos varones. Era una mujer audaz, decidida, e incluso autoritaria si la ocasión así lo exigía. La firmeza, la entereza, la persistencia, y la confianza en sí misma son las características principales de la joven viuda. Su larga historia la convierte en testigo no solo de los hechos históricos y sociales del siglo XX, sino también de la pérdida de una parte de los rasgos identitarios ancestrales que diferenciaba a los inmigrantes.

La escritora escribió la novela a la memoria de su madre, Nahima, utilizando las grabaciones de la misma y las cartas de sus hermanas para relatar su historia y para “*relativizar* [...] la supuesta “*cultura interactiva*” donde falta alguien...”³¹.

2. Motivos de la emigración a Sudamérica

El imperio otomano, es decir, los turcos, llamaban a filas a los sirios, tanto los jóvenes como los ancianos, para mandarlos a los campos de batallas con el fin de frenar los ataques recibidos en sus fronteras de los países vecinos. Los jóvenes sirios, aunque no tenían motivación para luchar por los intereses de Turquía, debían presentarse, hubiesen hecho o no el servicio militar. La opresión otomana a los sirios, la pobreza a causa de las

³¹ Sergio Vergara alarcón, “Nuevas operaciones en la escritura chilena actual. Carta abierta a...”, en *Memoria, duelo y narración. Chile después de Pinochet: literatura, cine, sociedad*, Alemania, Vervuet Verlag, Frankfurt Main, 2004, p. 148.

continuas guerras, la ignorancia y el aislamiento cultural e intelectual impuesto por las autoridades turcas a los ciudadanos, les conducen a emigrarse para salvarse la vida.

[...] Escucha Yusef, si das un paseo por la ciudad verás que no hay libros, nadie escribe, nadie lee. Eso es lo que quieren los turcos: que nos mantengamos en la ignorancia [...] Supongo que sabes la gran cantidad de analfabetos que tenemos ahora [...] La gente está muy atemorizada [...] no se atreve a exigir sus derechos, porque sabe que en ello le va la vida. (*Nahima*, pp. 38-39)

El gobierno turco llamaba al servicio militar a todos los jóvenes que cumplían los dieciocho. Primero, apareció el nombre de Francisco Jure, conocido como Abd el Masij Jure, hermano de Nahima, en las listas del reclutamiento obligatorio para mandarle a los frentes de batalla. Realmente, Abd el Masij era un niño de doce años, pero las autoridades turcas rechazaron las reclamaciones de la familia Jure, indicando que según el registro de nacimiento, el joven tenía dieciocho años y debía presentarse a filas por su propia voluntad o sería detenido por fuerza. Los padres optaron por la huida de su hijo, y decidieron mandarlo a Argentina con su hermana mayor, Nadima, y su marido, George.

Por ese motivo, Abd el Masij vivía en Argentina desde hacía varios años. Lejos del cariño, de la protección y de la educación de sus padres. Lejos del hogar, de sus hermanas, de sus amigos y de las costumbres de su pueblo. (*Nahima*, p. 51)

Después de ocho años de la emigración de Nadima y Abd el Masij, toca el turno a Nahima y su esposo, Yusef. Este joven regresó de Chile a Siria para casarse con una ciudadana siria, anhelando establecerse en su país natal con su esposa y sus futuros hijos, con el fin de disfrutar de una vida tranquila después de muchos años de trabajo en Chile

Sólo tres meses había disfrutado de su nueva vida con su querida Nahima, y le sorprendió a Yusef la orden de busca y captura contra él, decretada por parte de las autoridades turcas. Como no había presentado

cuando le llamaron a filas, tenía una condena de cinco años que debía cumplir en la cárcel o en el frente; según la decisión del juez militar. Por supuesto, decidió emigrarse con su esposa a Chile para escapar de los peligros de sus perseguidores, de la represión y de la tortura. Sin embargo, lo que amargaba más a Nahima y Yusef era el abandono del hogar y de sus familiares, mejor dicho, la pérdida del amor y la estabilidad.

...ahora tenía que aceptar forzosamente la prisión o la guerra [...] para no ir a prisión ni a la guerra, debía huir, escaparse como delincuente, esconderse como un malhechor, alejarse de su casa, de su Nahima. (*Nahima*, p. 103)

Yusef Jure, padre de Nahima, se escapó de Siria también por las mismas razones, ya que las autoridades turcas estaban llamándolo a filas, aunque ya había pasado los sesenta años, lo que le obligó a emigrarse dejando sola a su esposa, Mannur, con cuatro hijas, sin ingresos ni ningún apoyo. Se encontraba con Abd el Masij, Nahima y Yusef en casa de Nadima en Buenos Aires, y luego viajó con ellos a Santiago de Chile.

Además del reclutamiento obligatorio y las persecuciones, el estallido de la primera guerra mundial, la hambruna, la difusión de las epidemias y las pestes eran motivos principales de la emigración de muchos sirios³². Por las mismas razones, Karimi, otra hermana de Nahima, emigró a Chile también con su marido diez años más tarde, cuando la guerra había terminado

Muchos personajes de la novela emigraron por las mismas razones, como: Abd el Rhahim y sus dos hijos, Kamal, Mahmoud, Farid, Tufik Fajuri, etc. Todos ellos eran llamados “turcos” en los países de acogida debido a sus pasaportes que los convertían en ciudadanos del imperio. Gema Martín Muñoz, se refiere a esta cuestión en su presentación del libro *Contribuciones árabes a las identidades iberoamericanas*, diciendo que los

³² Véase Rodrigo Cánovas, *Literatura de inmigrantes árabes y judíos en Chile y México*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile - Facultad de Letras, 2011, p. 233.

inmigrantes árabes se conocen en los países de acogida con el nombre de *turcos*, aunque su procedencia es árabe y no es turca, ya que llegan con pasaporte del Imperio turco otomano con capital en Estambul.³³

A nivel político, en los países de acogida, tal vez especialmente en Chile, los emigrantes conocían la realidad de Siria mucho mejor que los que vivían en ella debido a la fuerte censura de los otomanos, los cuales no permitían que los sirios se enteraran de lo que estaba pasando en su propio país, cerrando casi todos los medios de comunicación e información.

Por otra parte, la mayoría de los personajes de la novela prefirieron emigrarse, especialmente a Chile o Argentina, buscando la libertad religiosa, política y laboral, creyendo que allí no hay represión religiosa ni restrictas costumbres ancestrales cuyo incumplimiento exigía el castigo con lapidación o pena de muerte; no hay discriminación racial ni censura ni guerras. Creían que estas tierras eran prometidas, pacíficas y productivas que necesitaban manos obreras para crecer. Con el paso del tiempo, estas mismas razones pasaron a constituir las causas principales de la desaparición de su identidad árabe.

Así que los árabes que llegaron a Chile no llegaron con la intención de «hacer la América» y regresar al Blad como los «indianos», no, llegaron para poner sus manos al servicio de las necesidades del país que los acogía, para arrimar el hombro como un chileno más, o como un argentino más o un cubano, colaborando en el crecimiento de la nación que los había acogido. (*Nahima*, p. 413)

Yusef y Nahima eligieron a Chile, porque él había vivido y trabajado muchos años allí antes de volver a Siria para casarse con una paisana. Asimismo, según su opinión, hay gran semejanza entre los dos países: ambos tienen desiertos, se cultivan los mismos frutos, se crían ovejas, cabras, pollos, etc. El clima es muy parecido: las estaciones del año son muy diferentes una de otra. Por otro lado, Yusef tenía algunos proyectos que le

³³ Véase Gema Martín Muñoz , “Presentación. La Arabia americana: un ejemplo contra el choque de civilizaciones”, en *Contribuciones árabes a las identidades iberoamericanas*, Madrid, Casa Árabe-IEAM, 2009, p.7.

servirían para trabajar de nuevo allí con la ayuda de algunos paisanos, que estaban instalados gracias a su ayuda, e incluso algunos le deben dinero, y confió que le devolverían el favor.

Nahima tuvo rebeldes reflexiones ante los problemas que estaban obligando a los árabes a la emigración, abandonando sus países natales, arrastrando a sus familias y a sus niños por lejanos países, anhelando empezar una nueva vida. Según su opinión, los emigrantes eran inocentes víctimas de las manipulaciones, las ambiciones y las equivocaciones de los políticos, que “*causaban trastornos y conflictos internacionales que perjudicaban a miles de inocentes*”, (Nahima, p. 349).

3. Sufrimiento de las mujeres emigrantes

La primera dificultad radica en conseguir pasaportes, billetes o pasajes para los barcos, dinero para el viaje y para instalar en Chile. Pero, ya los jóvenes han podido obtener todo después de gran esfuerzo. A lo largo del viaje, Yusef se interesa mucho por su esposa, Nahima, su hermana, Yazmín, y las tres jóvenes: Balanda, Mluc y Nadia, que estaban bajo su protección.

El viaje fue duro para todos, hombres y mujeres, especialmente para las primeras oleadas de emigrantes a Argentina, porque no había ferrocarril transandino y tuvieron que viajar desde Mendoza hasta Los Andes en mulas, lo que tardaría muchas semanas.

La protagonista plasmó algunos aspectos de su sufrimiento durante el viaje. La más relevante era su aventura en el primer tren chileno usado para trasladar los viajeros de Mendoza a Los Andes, “*fue inaugurado el 25 de diciembre de 1851, primer tren no sólo de Chile, sino de toda Sudamérica.*”, (Nahima, p. 373). Uno de los riesgos que afrontaba a los emigrantes en su largo y peligroso viaje fue la nieve que ha tapado la salida del túnel, por lo que el tren se detuvo dentro y los viajeros empezaban a ponerse histéricos porque pronto les faltaría el oxígeno. Nahima siguió a los hombres y decidió ayudarlos en esa tarea tan urgente de perforar la nieve,

porque tenía una experiencia muy parecida, cuando ella y sus padres tenían que desbloquear la puerta de su casa en Homs, cerrada ya por la nieve y el hielo.

Poco después de salir del túnel, el tren se detuvo otra vez porque las vías estaban cubiertas de nieve y hielo, y los viajeros fueron obligados a montar mulas para poder llegar a la ciudad de Los Andes, que era la más cerca. Algo que demuestra las experiencias acumuladas que enriquecen las personalidades de las mujeres emigrantes, transformándolas en figuras más decididas. Según las mismas palabras de Nahima:

Por mi parte, pensé en todo momento que ésa sería mi tumba, que nunca podríamos contar a nadie esa extraordinaria experiencia. (*Nahima*, p.378)

Después de diez años de añoranza, precisamente en 1922, llegaron las hermanas de Nahima con su madre, Mannur, a Buenos Aires sin problemas, pero allí estaban retenidas y permanecieron dos días en la comisaría del puerto, porque ella sufría una enfermedad de la vista y no le permitían entrar enferma en Argentina ni continuar el viaje hacia Chile. Con la ayuda de un amigo de su hijo, Francisco, que trabajaba en la Oficina de Inmigración de Santiago de Chile, Mannur y sus hijas continuaron su larga viaje, y fueron recibidas por su hija Nadima y su esposo, George, en Buenos Aires, y luego se instalaron en Santiago de Chile con Nahima y Yusef.

A pesar del gran sufrimiento durante el largo viaje, Nahima imagina que la emigración en primavera se considera el inicio de una nueva vida más fructífera, es la época en que todo comienza a nacer y florecer. Todo empieza a vivir a partir de este momento crucial.

[...] Hemos salido de Homs en primavera y, como hemos tardado tanto, llegaremos a Chile en primavera otra vez [...] –exclamó Nahima – [...] Todo empieza a vivir...

- Y nosotros empezaremos nuestra nueva vida en Chile, con la bendición de Dios– terminó Yusef. (*Nahima*, p. 363)

Algunas sirias tenían que trabajar para conseguir dinero y mantener a sus familias. Hubo momentos en que no tenían qué ponerse; por eso, tuvieron que hacerse ropa con las colchas y las cortinas. Nahima ayudó a las mujeres de los sirios recién llegados a Chile, porque habían perdido sus bienes en la guerra.

Sin embargo, las mujeres inmigrantes les molestaban más el sentimiento terrible del desarraigo, sintiendo que “*las despedidas cansan el alma*”, (Nahima, p. 351), además de la inestabilidad en la primera fase de su emigración, la falta de trabajo por lo menos al principio, la incomunicación con los demás debido a su desconocimiento del idioma del país de acogida, el anhelo de integrarse con las ciudadanas, la nostalgia a su país natal, a su hogar, a su familia, a sus parientes y a sus amigas.

- Son los abuelos de –explicó Tufik– mi padre y el de mi mujer. Vinieron con nosotros de Siria, pero aquí fallecieron, tal vez de nostalgia. Eran muy mayores. (Nahima, p. 390)

Nahima reflexionaba en su propia experiencia y en las de sus amigas, como Helwa y Badiá, sumando las dificultades que todos/as los inmigrantes árabes o de otras nacionalidades

Debían afrontar para adaptarse a la realidad, a la sociedad, a las personas, a las diferencias culturales entre las dos naciones, a las costumbres y tradiciones de los países que los estaban acogiendo con buena voluntad, pero sin ofrecerles verdaderas soluciones a sus problemas. Todos los inmigrantes sentían una sola obsesión: obtener un trabajo y un hogar para mantener sus familias, educar sus hijos y empezar una nueva vida con tanta estabilidad, sin ningunas persecuciones.

Trabajar, luchar. El gran binomio de la vida de los hombres y, más especialmente, de los emigrantes. (Nahima, p. 396)

4. El idioma de las generaciones inmigrantes

Los otomanos no han conseguido quitarles el idioma a los sirios. En siria el idioma oficial era el árabe, lo que representó gran obstáculo para los emigrantes, al principio, por falta de comunicación con los demás. Por eso, los inmigrantes, tanto en Chile como en cualquier otro país latinoamericano, fueron obligados a aprender el castellano, a leerlo y a escribirlo. Era cuestión de acostumbrarse. Para acelerar el aprendizaje de Nahima al castellano, su marido, Yusef, decidió que vivieran al principio en casa de alguna buena familia chilena, para ser obligada a escuchar y hablar como ella, y para integrarse con sus miembros. (véase *Nahima*, p. 404).

- No entiendo ni una sola palabra, ni una letra – dijo descorazonada–. Estas palabras en negrita serán su nombre.

- No – dijo Yusef –; son el nombre de la empresa. Tendrás que aprender castellano, Yazmín, y vosotras también. De lo contrario no entenderéis nada, ni nadie os entenderá a vosotras. (*Nahima*, p. 368)

Sin embargo, Nahima siempre llevaba con ella a su hija menor, Edith Chahín, la escritora de la novela, cuando salía de compras no solo para ayudarla a cargar, sino que para traducir al castellano algunas palabras que ella solía olvidar o que le causaban mayor dificultad para pronunciarlas ya que siempre las dijo en árabe, como por ejemplo: “*a la berenjena siempre la llamó betinyani y así muchas más...*”, (*Nahima*, p. 486).

Con el paso del tiempo y con las generaciones descendientes, la lengua árabe se ve cada vez más olvidada, lo que viene simbolizado en la novela con la palabra «olvido», que abarca también una buena parte de su propia identidad y costumbres. Gema Martín Muñoz afirma que durante el proceso de integración con la cultura de la sociedad receptora, los descendientes árabes pierden a menudo su lengua materna a favor del castellano. Así, se saben “*árabes de origen y se sienten americanos. Una*

lograda armonía nacional a través de una exitosa mezcla de identidades”³⁴. La pérdida de la lengua materna se considera una pérdida de un rasgo identitario esencial y de un elemento principal de la cultura originaria.

Cuando la canción terminó, Nahima retuvo la palabra: «olvido».

- Yusef, por favor, ¿puedes decirme qué significa la palabra «olvido»?
- ¿«Olvido»? En árabe es «nisyánun» - dijo Yusef [...] (*Nahima*, p.357)
-

El lenguaje de los inmigrantes de la novela es espontáneo y directo, aunque encontramos algunas expresiones dialectales árabes escritas en letras latinas como se pronuncian en árabe y traducidas luego en un glosario al castellano, lo que se considera como un rasgo relacionado con la identidad etno-lingüística de los árabes. Estas expresiones árabes indican que la escritora pretende volver a las raíces culturales árabes a pesar de perder una gran parte del idioma materno:

«Inchal' la» (*Nahima*, p. 250), ¡Salam elek! (*Nahima*, p. 166), Al' la u Sahla, (*Nahima*, p. 415), Tarbuch (*Nahima*, p. 506), Sfiha (*Nahima*, p. 241), hummus, Kabbab, Kebbe, malfufi (*Nahima*, p. 390), Shawarmas (*Nahima*, p. 400), fumar narguile, (*Nahima*, p. 390), Kufie, (*Nahima*, p.127, 270), Blad o Balad (*Nahima*, p. 250), eben arab, (*Nahima*, p. 413), Trablos, (*Nahima*, p. 250, 253), etc.

5. La diversidad cultural

La autora describe el sufrimiento de tantas jóvenes árabes inmigrantes desconocedoras del idioma y de las costumbres de Chile, que intentan poco a poco adaptarse y desenvolverse en el país de acogida, hablando con los hombres de igual a igual, sentándose a la misma mesa y comiendo con ellos libremente, algo que no estaba permitido en Siria de aquel entonces. Nahima siguió el consejo del Padre André, un sacerdote sirio, que le había dicho al despedirse en Homs: “*Al país donde fueres, haz lo que vieres*”, (*Nahima*, p. 358). Asimismo, Yasmín y las dos hermanas,

³⁴ *Ibíd*, p. 9.

Balanda y Mluc, que todavía eran solteras, habían actuado libremente como todas las demás.

Nahima sonrió para sus adentros [...] ¡Qué lástima que su hermana Fadua no estuviera a su lado! Cómo habrían disfrutado las dos ante las libertades que se le estaban ofreciendo en este lejano país [...] ¡Quién iba a pensar que ella, Nahima, [...] iba a desenvolverse tan rápido en un país extraño! (*Nahima*, p. 356).

Las mujeres inmigrantes siguen los modos de vestir predominantes en la sociedad de acogida. En Chile, las mujeres no llevan pañuelos en la cabeza, ni capas. Las más elegantes llevan sombreros con plumas o con flores. A veces llevan trajes con falda y chaqueta, con una blusa debajo, (*Nahima*, p. 220).

Las jóvenes inmigrantes poco a poco sabían que la mujer, tanto en Europa como en algunos países latinoamericanos, estaba protagonizando importantes funciones en la sociedad, incluso con riesgo de su propia vida, como: Marie Curie, las sufragistas, las mujeres que exigían el derecho a voto, las primeras mujeres pilotos, además de las bailarinas de ballet y las famosas actrices. Todo esto influyó en su personalidad, su mentalidad y su perspectiva hacia la situación de la mujer árabe, anhelando cada vez más seguir los modelos distinguidos.

Nahima poco sabía de todo esto [...] Marie Curie, dos veces premio Nobel de física, y como aquellas dos sufragistas que fueron encarceladas en Inglaterra por defender sus derechos [...] la baronesa de Laroche, había obtenido la licencia de piloto de aviación; y que el mayor éxito en los escenarios de Europa y América lo representaba otra mujer, la mítica Sarah Bernhardt. (*Nahima*, p. 81)

En cuanto al casamiento y el divorcio en Siria, en aquellos tiempos, precisamente en 1912, no había ni la más remota posibilidad de fracaso matrimonial, de separación, ni mucho menos de divorcio; de ahí aparece la gran responsabilidad de la pareja. En Chile, la situación es bastante diferente porque la mujer tenía el derecho de divorciarse y obtener sus derechos. Por

otra parte, existían algunas restricciones religiosas en Siria relacionadas con la elección de la pareja que se diferían en Chile, por ejemplo: un musulmán no podía casarse con una cristiana, ni un católico con una ortodoxa, ni viceversa.

En Siria [...] Los musulmanes no podían convertirse al cristianismo ni viceversa, como tampoco un ortodoxo podía convertirse a la fe católica, ni católico a la ortodoxa. Eso era imposible. Tu madre se habrá convertido a la iglesia católica en Chile... (*Nahima*, pp. 75-76)

En Siria, las mujeres no podían salir libremente a las calles, creyendo que los turcos las raptarían o violarían, lo que se convertía con el tiempo en una costumbre y casi siempre, especialmente las jóvenes, se quedaban en casa hasta que se casó y se trasladó a la casa de su marido. Ninguna joven tenía derecho a hacer preguntas sobre el hombre que pedía su mano, ni siquiera sobre su nombre. Eso es lo que pasó con Nahima y lo que prefería Yusef, siguiendo las costumbres y las tradiciones ancestrales, pidiendo la mano de Nahima de sus padres sin conocerla anteriormente, viéndola por primera vez cuando le sirvió el café en su casa.

[...] Por esto precisamente he venido desde este país tan lejano a buscar novia a mi patria. Quiero una mujer recatada y discreta, sencilla y obediente. Yo la ayudaré a madurar y a ser valiente, decidida y audaz. (*Nahima*, p. 17)

Yusef opina que las mujeres en Chile “*tienen tanta o casi tanta libertad como los hombres. Van solas por las calles, con la cabeza descubierta...*”, (*Nahima*, p. 399), llevando ropas ligeras en el verano; pueden beber y hablar con los hombres en un café o en una taberna, e incluso pueden tocar algún instrumento o bailar delante los demás. Añade que los chilenos están acostumbrados de este modo de vida, “*pero los sirios no, para nosotros eso es escandaloso, rechazamos a la mujer que lo hace*”, (*Ibidem*). Pero, su hermana, Yazmín, protestó a su opinión pidiéndole adaptar el modo de vida de los chilenos y olvidar sus propias costumbres. Apoyando los comentarios de Yazmín, Nahima dice al respecto:

[...] Si los chilenos encuentran natural que la mujer salga, se luzca, goce de todas sus posibilidades, ¿por qué no intentamos olvidar nuestras costumbres y ser como ellos? (*Ibíd.*)

Cuando Yusef afirmó que los sirios que vivían en Chile todavía conservaban sus costumbres y no estaban preparados para asumir ese cambio, Nahima le contestó diciendo que los inmigrantes cambiarán poco a poco; las generaciones descendientes serán diferentes de sus padres, y “*los nietos llegarán a ser tanto o más progresistas que los propios chilenos*”, (*Ibíd.*). El desarrollo de los sucesos a lo largo de la novela aseguró la perspectiva de Nahima.

En Chile, poco a poco, las generaciones descendientes de los inmigrantes adaptaron las costumbres del país, la joven podía salir libremente de la casa, podía conocer a un joven en casa de sus parientes, en una fiesta o en una ceremonia religiosa, podían hablar juntos; luego ella lo presentaba a sus padres y él pedía su mano y se casaban si no hay inconveniente

Helwa, otra inmigrante siria, apoyó prácticamente la opinión de Nahima y Yazmín, aceptando el casamiento de su hija con el ingeniero jefe del ferrocarril, nacido en Chile, pero de padres irlandeses, diciendo: “*No podemos obligar a nuestros hijos a continuar con nuestras tradiciones; tienen el derecho de elegir*”, (*Nahima*, p. 391). Según Lorenzo Agar Corbinos, “*el grado de mestizaje en el matrimonio*”³⁵ es un indicador principal que demuestra el proceso de integración social de los inmigrantes en la sociedad de acogida.

Sin embargo, Nahima ve que los inmigrantes deben casarse con los jóvenes que sean hijos o hijas de sirios o de otro país, siempre que sean árabes para conservar por lo menos una parte de su propia identidad, lo que demuestra la dualidad de la perspectiva de la protagonista. Estaba perpleja

³⁵ Lorenzo Agar Corbinos, “Inmigrantes y descendientes de árabes en Chile: adaptación social”, en *Los árabes en América Latina. Historia de una emigración*, Madrid, SIGLO, 2009, p. 130.

entre aferrarse a su propia identidad árabe e integrarse en la sociedad receptora. Así, su hija mayor, Victoria, al cumplir los catorce años, cuando ya hablaba, leía y escribía árabe y castellano, se casó con un joven sirio llamado Lattaf Flores, “*apellido traducido del árabe, Zaher...*”, (Nahima, p. 443). Asimismo, Yazmín, Balanda y Mluc se casaron con tres árabes honestos y trabajadores, y vivieron tranquilas y felices con sus esposos.

Según Said Bahajin, las buenas relaciones entre los árabes y los ciudadanos de la sociedad de acogida han hecho que los dos logren un patrimonio cultural común. Los inmigrantes han enriquecido la sociedad receptora con sus valores, sus tradiciones y su cultura:

[...] los dos sean partícipes de un patrimonio cultural común, gracias a [...] la integración de los inmigrados árabes que han enriquecido con sus valores, sus tradiciones y su cultura a los países de acogida. Ese enriquecimiento se manifiesta también en la creación literaria de algunos escritores de origen árabe³⁶.

6. Aspectos de integración en la sociedad chilena

La mayoría de las familias árabes emigrantes en la novela eran sirias, especialmente de Homs. Aunque la primera oleada de los emigrantes, conocida como “*«eben arab», o sea, hijo de árabes*”, (Nahima, p. 413), pretendía conservar su propia identidad, casarse entre ellos y mantener algunas costumbres religiosas, sociales y culinarias, poco a poco, los inmigrantes adquirieron una nueva identidad relacionada con su nueva nacionalidad. El inmigrante se convirtió en el árabe-chileno, el árabe-argentino, o el árabe-americano, en general, dispuesto a desempeñar cualquier papel para que su nueva patria se convirtiera en el mejor país del mundo, “*el más pacífico, el más libre, el más acogedor, el más productivo, el más rico y espléndido*”, (Nahima, 414).

³⁶ Said Bahajin, “El modelo latinoamericano en la integración de los inmigrantes árabes”, *Ra Ximhai*, núm. 3, vol. 4, México, Universidad Autónoma Indígena de México, septiembre-diciembre, 2008, pp. 759.

[...] «nació» en ellos una persona distinta que ya no era turca, pero tampoco era árabe; esta última la habían perdido en los cuatro siglos de dominación otomana. «Nació» en ellos el árabe-chileno... (*Ibidem*)

Brahim, es un emigrante sirio que ya estaba instalado en Santiago de Chile y su negocio prosperaba después de haber vivido anteriormente en Argentina. Según su opinión, su esposa se estaba adaptando fácilmente y sus hijos estudiaban en las mejores escuelas, como casi todos los hijos de los árabes. Al principio, sus hijos tuvieron serias dificultades para adaptarse al castellano de Chile después de aprender al dialecto de Argentina. Sin embargo, se estaban acostumbrando al dialecto chileno, (véase *Nahima*, p. 347).

Después de la muerte de su padre, su hermano y su marido, la joven viuda, Nahima, que tenía treinta y nueve años, tuvo que enfrentar la vida sola con nueve hijos, siete hijas y dos varones, pocos meses después de nacer la menor. Tenía dos hijas casadas antes de que Yusef muriera. Así, cuidó a cinco hijas y dos varones, Antonio de trece años y Humberto de siete. Nahima adquirió gran sabiduría, basada en sus acumuladas experiencias y en el conocimiento de la realidad, de la vida familiar, social, religiosa y comercial. Por lo tanto, se integró más en la sociedad chilena, organizando todos los viernes un encuentro en su casa para atender a todos los que necesitaban dinero, una ayuda material, o simplemente un consejo.

Su hijo, Antonio, trabajó en la tienda de telas y lanas de su yerno, Chucre, esposo de Amelia. Adela, que tenía doce años, había hecho un curso de corte y confección y comenzó a desempeñar su profesión. Asimismo, Chucre la ayudaba, mandándole clientes que compraban las telas de su tienda y buscaban una modista para que les hiciera los vestidos a medida. Nahima y Olga, su hermana, la ayudaban en tomar las medidas a los clientes y les hacían las pruebas, siguiendo las instrucciones de Adela. Por fin, Nahima, apoyada con sus hijos e hijas, organizó un verdadero taller de alta costura para la confección de blusas y ropitas de niños y niñas, que luego entregaba en las tiendas para que se las vendieran, integrándose cada vez

más en la sociedad chilena, trabando buenas relaciones con las autóctonas y adquiriendo normas de interacción social.

Nos enseñó a todos a trabajar, para poder mantener a la familia, a sus siete hijos. (*Nahima*, p. 490)

Sin embargo, la situación que reflejó perfectamente la integración de Nahima y sus hijos en la sociedad chilena, se manifestó cuando rechazó que su hijo, Antonio, se presentara para hacer el servicio militar y nadie pudo convencerla de que era obligatorio, y si no lo haría sería penalizado por la ley. Se había declarado la segunda guerra mundial, y, aunque no llegaba a las fronteras chilenas, el gobierno decidió enviar a algunos jóvenes al frente europeo para colaborar con los aliados. Por eso, la madre viuda persistió en su opinión y decidió ir al palacio de gobierno para hablar con el presidente de la República, don Pedro Aguirre Cerda, con el fin de pedirle liberar a su hijo de esta obligación. Efectivamente, pudo hacerlo y el presidente aceptó su petición, dándole un documento que liberaba a Antonio de hacer el servicio militar y lo declaraba exento por ser la cabeza de la familia, el primogénito de una madre viuda y con cinco hermanas menores de edad y un hermano pequeño

Esta situación revivió los antiguos sentimientos de la huida de Siria de su hermano Francisco, y luego la huida de Yusef con ella, escapando del servicio militar y de la lucha en las guerras del ejército otomano. Nahima hizo una comparación entre la situación de su hijo en Chile y la antigua de Siria, haciendo hincapié en el papel de la mujer inmigrante y su integración en la sociedad de acogida como una autóctona, de modo que ella pudo hablar personalmente con el presidente de la República y liberar a su hijo de hacer el servicio militar, mientras que en Siria fue prohibida la intervención de la mujer en estos asuntos.

«Si en Siria hubiese habido un presidente como él» o, mejor aún, «Si en Siria hubiese podido, como mujer, acercarme a las autoridades, habría podido liberar a Yusef del llamamiento a filas...»; pero entonces, en Siria, la intervención de la mujer en estos asuntos estaba totalmente prohibida. (*Nahima*, p. 500).

En 1941, murió el presidente y Nahima lo lloró como toda la población chilena que acudió en masa a los funerales portando “*grandes carteles «Adiós, don Pedrito»*”, (*Nahima*, p. 501), lo que se considera otra prueba de la integración en la población chilena.

Nahima tenía su propia guerra: la de luchar continuamente para mantener su familia y educar a sus hijos, recordando todos los días a sus muertos, pero luchando por los vivos. Su larga trayectoria demostró su carácter decidido y la fuerza interior que la empujó a integrarse cada vez más en la sociedad chilena para superar las tormentas que asolaron su vida.

Conclusión

Las causas principales de la emigración de los sirios a Sudamérica son: la opresión turca, las atrocidades de los soldados, el reclutamiento obligatorio de los ciudadanos para participar en los conflictos bélicos del ejército otomano, el estallido de la primera guerra mundial, la hambruna y la difusión de las epidemias. La protagonista plasmó distintos aspectos de su sufrimiento durante el largo viaje, así como el sufrimiento de su madre, sus hermanas y sus amigas.

Edith Chahín narra la historia de su madre y sus parientes, demostrando las huellas de la cultura árabe en la formación del carácter femenino, expresando su sometimiento a las costumbres ancestrales en Siria y su anhelo por alcanzar la libertad y la igualdad con el hombre en Chile, describiendo algunos rasgos identitarios culturales, tales como: la tradición, la moralidad y las costumbres familiares de los sirios y algunas comidas árabes, que son símbolos identitarios que se transforman en meros adornos de la novela.

La escritora manifiesta todas las circunstancias sociopolíticas que rodean la vida de *Nahima* para reconstruir su trayectoria vital, configurar su personalidad y dar testimonio de la vida de una mujer siria inmigrante ejemplar. Al principio, el idioma representa un obstáculo que impide la

inserción en la nueva sociedad, pero la convivencia con los autóctonos y la persistencia en aprender el lenguaje oficial del país facilitan su integración.

La integración de la mujer árabe inmigrante en la sociedad de acogida exige abandonar gran parte de su auténtica identidad y su propia cultura, especialmente las generaciones decendientes, logrando así convivir con otras culturas tan diferentes a la suya y obteniendo los mismos derechos de los autóctonos con el paso del tiempo.

Desde diferentes perspectivas, Edith Chahín refleja el problema de la identidad durante el proceso de adaptación e integración en la sociedad acogedora. Así, reconstruye modelos ancestrales rescatados de la memoria, e inspirados en el ambiente árabe. Algunas mujeres inmigrantes árabes deseaban adaptar la cultura de la nueva nación y lo han conseguido, mientras que otras pretendían conservar algunos matices de su propia cultura ancestral, lo que dio lugar a una metaidentidad árabe intercultural. Las que consolidan una parte de su identidad, se integran también en la identidad nacional del país de acogida en un proceso histórico de convivencia permanente, anhelando que su nueva patria se convirtiera en el mejor país del mundo, el más libre, el más acogedor, el más productivo, el más rico, etc.

Bibliografía

Abdel Rahman, Gamal, “Presencia árabe-islámica en la literatura hispanoamericana”, *Fondation Temimi pour la Recherche Scientifique et l'Information*, Tomo I, Túnez, abril de 1999, pp. 221-239.

Bahajin, Said, “El modelo latinoamericano en la integración de los inmigrantes árabes”, *Ra-Ximhai*, núm. 3, vol. 4, México, Universidad Autónoma Indígena de México septiembre-diciembre, 2008, pp. 737-773.

Cánovas, Rodrigo, *Literatura de inmigrantes árabes y judíos en Chile y México*, Santiago de Chile, Pontificia Universidad Católica de Chile - Facultad de Letras, 2011.

Chahín, Edith, *Nahima, la larga historia de mi madre*, Madrid, Debate, 2001.

Corbinos, Lorenzo Agar, “Inmigrantes y descendientes de árabes en Chile: adaptación social”, en *Los árabes en América Latina. Historia de una emigración*, Madrid, SIGLO, 2009, p. 99-170.

Macías Brevis, Sergio, *Influencia árabe en las letras iberoamericanas*, Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía, Fundación Caja Rural del sur, 2009.

Martín Muñoz, Gema, “Presentación. La Arabia americana: un ejemplo contra el choque de civilizaciones”, en *Contribuciones árabes a las identidades iberoamericanas*, Madrid, Casa Árabe-IEAM, 2009, p.7.

Menéndez Paredes, Rigoberto, *Árabes de cuentos y novelas*, Madrid, Huerga y Fierro, 2011.

Moral, Araceli del, Entrevista con Edith Chaín: escritora de historias de mujeres, en *Sesenta y más*, núm. 240, julio-agosto 2005, Madrid, pp. 14-17.
<http://www.revista60ymas.es/InterPresent2/groups/revistas/documents/binario/ses240completo.pdf>. [Consultado: 19/5/2019]

Pérez García, Yulianela, “El impacto sociocultural de los árabes en las identidades latinoamericanas. Algunos apuntes para el debate”, ponencia presentada en el VI Congreso Iberoamericano de Pensamiento, Cuba, Holguín, 25-27 de octubre de 2010, pp. 127-136.

Rafide, Matías, *Escritores chilenos de origen árabe, ensayo y antología*, Chile, Instituto Chileno-Árabe de Cultura, 1989.

Samamé B., María Olga, “Producción literaria de los descendientes árabes en Chile y en las Américas”, en Casa Árabe-IEAM, Madrid, 13 de junio de 2008. Disponible en: <http://www.casaarabe.es/documents/download/104> [consultado: 15/03/2019].

_____, “Transculturación, identidad y alteridad en novelas de la inmigración árabe hacia Chile”, *Signos*, núm. 53, Vol. XXXVI, Instituto de Literatura y Ciencias del lenguaje, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, 2003, pp. 51-73. En <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/mc0037075.pdf?descargar=1> [consultado: 17/04/2019].

VV. AA, *Contribuciones árabes a las identidades iberoamericanas*, Madrid, Casa Árabe-IEAM, 2009.

Vergara alarcón, Sergio, “Nuevas operaciones en la escritura chilena actual. Carta abierta a...”, en *Memoria, duelo y narración. Chile después de Pinochet: literatura, cine, sociedad*, Alemania, Vervuet Verlag. Frankfurt Main, 2004, pp. 143-149.

Propiedades léxico-semánticas del lenguaje juvenil en *La tumba* de José Agustín Ramírez

Sallam Sayed Abdelkawy

**Profesor de lingüística española, Departamento de Español,
Facultad de Letras, Universidad de Helwan**

salamsyed2003@yahoo.com

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es estudiar el lenguaje juvenil de los años sesenta en México. Se centra más en el nivel léxico-semántico porque la mayoría de los cambios lingüísticos del habla juvenil se ve reflejada con claridad en el léxico y en el significado de los vocablos que utilizan los jóvenes durante su interacción diaria. Para conseguir nuestro objetivo hemos utilizado la metodología analítico-descriptiva que nos permite analizar y describir las propiedades léxico-semánticas del habla juvenil en México reflejadas en la *Tumba* de José Agustín.

Palabras clave: léxico juvenil, semántica, la Tumba, José Agustín

Abstract

The main aim of this work is to study the youth language of the sixties in Mexico. It focuses more on the lexical-semantic level because most of the linguistic changes in youth speech are clearly reflected in the lexicon and in the meaning of the words that young people use during their daily interaction. To achieve our aim we have used the analytical-descriptive methodology that allows us to analyze and describe the lexical-

semantic properties of youth speech in Mexico reflected in the *Tomb* of José Agustín.

Keywords: youth lexicon, semantics, the Tomb, José Agustín

1. Introducción

Los jóvenes son la piedra angular de la mayoría de los cambios que sufre cualquier sociedad a todos los niveles. Si nos fijamos en la política, nos daremos cuenta de que el éxito de muchas revoluciones, manifestaciones, revueltas y levantamientos se debe a los jóvenes. En el ámbito económico, la mano de obra sobre la que sienta la economía de cualquier país se basa en el sector juvenil. Esta importancia se debe a la fuerza corporal, al afán y al entusiasmo y al deseo de cambiar la realidad política y económica, tanto al nivel personal como nacional.

La producción lingüística de los jóvenes no está exenta de estos constantes cambios provocados por este sector lleno de energía y vitalidad. Las variaciones del lenguaje juvenil se han reflejado en todos los niveles lingüísticos empezando por el plano fónico, pasando por el léxico-semántico y llegando al morfosintáctico y el discursivo. En este trabajo nos centraremos más en el nivel léxico-semántico porque la mayoría de los cambios lingüísticos del habla juvenil se ve reflejada con claridad en el léxico y en el significado de los vocablos que utilizan los jóvenes durante su interacción diaria

La mayoría de los trabajos que se realizan sobre el lenguaje juvenil se centran en la producción lingüística de los jóvenes en la actualidad a través de encuestas y entrevistas llevadas a cabo con esta franja etaria tan importante en cualquier sociedad. Ahora bien, el objetivo principal de nuestro trabajo es analizar léxico-semánticamente la jerga juvenil de los estudiantes mexicanos de los años sesenta reflejados en una de las obras maestras de *la literatura de la onda* para descubrir un mundo muy poco conocido para nosotros, un mundo que nos separan de él más de cincuenta

años. La hipótesis sobre la que sienta nuestro objetivo parte de la idea de que cada etapa etaria tiene su propia manera de expresarse al desenvolverse en las distintas situaciones comunicativas de la vida cotidiana, y aún más, dentro del grupo al que pertenece. De ahí, surge la necesidad de determinar las propiedades léxico-semánticas de un grupo de jóvenes adolescentes que representa la generación de principios de los años sesenta en México. Para conseguir nuestro objetivo y comprobar nuestra hipótesis, hemos utilizado la metodología analítico-descriptiva que nos permite analizar y describir las propiedades léxico-semánticas del habla juvenil en México durante los años sesenta

El corpus con el que contamos se extrae de una novela llamada *La tumba*, de José Agustín Ramírez, que representa la cumbre de la literatura juvenil mexicana. Es una novela escrita por un joven y dirigida a jóvenes. En su primera obra literaria, José Agustín narra la historia de un joven totalmente perdido llamado Gabriel Guía, hijo de un abogado de la clase media alta. Gabriel, protagonista de la novela, es un joven de diecisiete años que no hace nada más que ver a sus amigos, beber alcohol, escuchar música, hacer el amor, reunirse con sus amigos del círculo literario, etc. Tiene una vida bohémica y termina enloquecido por las alucinaciones que ve en el techo de su dormitorio. Aunque la novela es el primer intento narrativo de José Agustín, describe con eficacia el ambiente estudiantil en el que se desarrollan los acontecimientos. El lenguaje utilizado en la novela demuestra los temas de interés de la generación juvenil de los años sesenta como el sexo, la música, la droga, el alcohol, etc. La mayoría del léxico utilizado en esta obra está relacionada con los anteriores temas. A continuación, exponemos las definiciones del lenguaje juvenil y las distintas denominaciones que se han dado a este tipo de habla.

2. Definición del lenguaje juvenil

En principio, el lenguaje juvenil no es homogéneo. Intervienen en su formación muchos factores relacionados con la edad, el sexo, la clase social, el nivel educativo, la ocupación geográfica y la situación

comunicativa como se desprende de las siguientes palabras de Herrero Moreno (2002: 69):

Bajo la expresión lenguaje juvenil, aparentemente clara y unívoca, subyace una pluralidad de variedades juveniles debidas a la existencia de factores sociales, culturales y geográficos, concomitantes con el factor edad que actúa como rasgo unificador.

En este trabajo nos centraremos en el factor edad como elemento diferenciador. Se ha hablado mucho de los márgenes de la etapa juvenil en la bibliografía que tenemos al alcance. Algunos autores la sitúan entre 15 y 24 años, y otros la amplían más para llegar a 30 años. Según Casado Velarde (1989: 101) la juventud es una etapa que se comprende aproximadamente entre 14 y 22 años.

En lo referente a los términos que se han utilizado para designar este tipo de lenguaje, se han ofrecido varias denominaciones en España como el argot o la jerga juvenil, lengua de hampa, lengua de los pasotas, el cheli, el habla de los pijos, el habla del rollo o la movida. En los países latinoamericanos se refiere al habla de los jóvenes con el lenguaje de la onda, debido al uso frecuente de la palabra onda en los diálogos juveniles. De entre todas estas denominaciones, preferimos usar el término lenguaje juvenil por su carácter genérico.

El lenguaje juvenil es una de las variaciones del lenguaje coloquial y con lo cual tiene sus rasgos lingüísticos definitorios que lo distinguen del resto de los registros como se desprende de las siguientes palabras:

Con el término lenguaje juvenil se designa un conjunto de rasgos lingüísticos presentes en las manifestaciones lingüísticas de los jóvenes, producidas de forma oral (o por escrito, como reflejo de lo oral), en situaciones coloquiales informales. Por tanto, el lenguaje juvenil ha de ser caracterizado atendiendo, fundamentalmente, al doble tipo de variación que presenta, la social o diastrática, relacionada con las características sociales del usuario, en concreto, la edad, y la situacional o diafásica, dependiente del uso y del contexto en que se produce (Herrero Moreno, 2002:68).

El nivel que más se ve afectado por el uso informal del lenguaje de parte de los jóvenes es el léxico-semántico. Los otros niveles sí muestran rasgos del uso juvenil del lenguaje, pero con un grado mucho menor que el nivel léxico-semántico como se muestra en las palabras de Casado Velarde (1989:101):

Por jerga juvenil entiendo un conjunto de fenómenos lingüísticos- la mayor parte de ellos relativos al léxico- que caracterizan la manera de hablar de amplios sectores juveniles, con vistas a manifestar la solidaridad de edad y/o grupo. Estos sectores son, por lo general, estudiantiles y urbanos, y con edad comprendida- aproximadamente- entre los 14 y los 22 años.

Las anteriores palabras muestran uno de los motivos del uso del lenguaje juvenil que se plasma en la solidaridad del grupo o de edad. Intentamos en el apartado siguiente ofrecer otros más que nos manifiestan las intenciones de los grupos juveniles al utilizar un lenguaje propio distinto al de los adultos.

3. Motivos del uso del lenguaje juvenil

Según las palabras de González (2011: 55), los adolescentes han tenido un lenguaje propio en todas las épocas, en todos los estratos y en todas las latitudes. De ahí, los jóvenes utilizan un lenguaje particular para mostrar su propia identidad, distinta a la de los mayores. Estos rasgos identitario se ven reflejados en el uso de un lenguaje no estándar marcado por la informalidad y el antinormativismo lingüístico como una especie de oposición a la cultura y al lenguaje de los adultos. Esta tendencia contracultural les permite crear una identidad social muy peculiar y refuerza la sensación de pertenencia al grupo del que forman parte.

Además de demostrar la solidaridad del grupo y confirmar su propia identidad, los jóvenes hacen uso del lenguaje por intenciones lúdicas para ser aceptados por el otro interlocutor y sentirse parte del grupo y no miembros aislados o marginados. Otro factor que no es de menos importancia que los anteriores se representa en el secretismo o el uso críptico del lenguaje para no ser entendidos por los mayores. Los jóvenes

emplean, dentro de su propio mundo, palabras abreviadas, apocopadas y algunas veces deformadas para que no se comprendan por los demás. Crean a propósito un lenguaje indescifrable para que sean ellos mismos los protagonistas del acto comunicativo, burlándose así de los receptores que participan con ellos en la misma situación comunicativa como se deduce de la siguiente cita recogida de Cabrera Pommiez (2003: 4):

Hay una intención de no ser entendidos por el resto, ya que en los grupos se crean solidaridades internas fuertes, que excluyen a personas ajenas; existe un rechazo de los jóvenes hacia el mundo adulto, que se manifiesta en poco apego a las normas y deseo de transgredirlas; y creatividad propia de los jóvenes, quienes buscan cambiar la lengua.

De lo anteriormente dicho se desprende que hay muchos motivos que incentivan a los jóvenes a utilizar un lenguaje particular relacionado con sus propios intereses. Los temas que siempre se repiten en la literatura juvenil son el sexo, la droga, el baile, la ropa, la moda, la música, etc., algo que no es de gustar a los mayores. No es de extrañar que el lenguaje juvenil se caracteriza por su carácter efímero y no estático porque una vez terminada esta etapa, los jóvenes cambian su manera de hablar utilizando un léxico adecuado a su edad.

4. Causas de difusión del lenguaje juvenil

Los medios de comunicación son las principales causas de la difusión del lenguaje juvenil. El habla juvenil se repite con frecuencia en la radio, la televisión y en las redes sociales. Las películas, series y programas que se presentan en el cine, la televisión y la radio nos ofrecen dosis muy fuertes de contenidos lingüísticos con claros rasgos juveniles.

Además de los medios de comunicación, la alta tecnología favoreció el auge del lenguaje de los jóvenes. Las conversaciones y mensajes telefónicos están impregnados de palabrotas, insultos, palabras apocopadas, estructuras truncadas, muletillas, eufemismos, disfemismos, antífrasis, metáforas y otros muchos rasgos que caracterizan al lenguaje juvenil. No

hay que descartar el papel del ciberlenguaje que está cada día en aumento debido a las grandes y numerosas innovaciones en el mundo del internet y las redes sociales.

5. Consecuencias de la difusión del lenguaje juvenil

De acuerdo con Santos Gargallo (1997: 455), “La jerga juvenil se da dentro de la modalidad coloquial”. Es decir, el lenguaje juvenil tiene muchas repercusiones en el lenguaje coloquial que emplean todos los usuarios de la lengua en su vida cotidiana. Muchas de las palabras que usan los mayores y los adultos tienen su origen en el habla de los jóvenes. Palabras como *mili*, *depre*, *neura*, *profe*, *cole*, *etc.* se han abreviado quitando la última sílaba para facilitar la conversación entre los jóvenes y ahora han pasado al lenguaje de los adultos. Palabras tabúes como *bastón de mando*, *batuta*, *cola*, *nabo*, *chorizo*, *etc.* que utilizan los jóvenes para referirse a la parte genital del hombre se oyen en los diálogos que se entablan entre los adultos. Insultos como *cabrón*, *hijo de puta*, *maricón*, *etc.* que se escuchan en los coloquios entre los jóvenes, se repiten en las discusiones y las peleas de los adultos. Muchas de las formas de tratamiento nominal con las que se dirigen los españoles unos a otros como *tío*, *colega*, *tronco*, *etc.* son originalmente de uso juvenil.

6. Propiedades léxico-semánticas del lenguaje juvenil en *La tumba* de José Agustín

Intentaremos en los siguientes apartados esbozar las propiedades idiosincrásicas del lenguaje juvenil que figuran en *La tumba*, una de las mejores novelas de José Agustín en la que se plasman las actuaciones lingüísticas de un grupo de estudiantes mexicanos de diecisiete años. Empezamos los hallazgos encontrados con los extranjerismos.

6.1. Extranjerismos

La mayoría de los préstamos léxicos que se han encontrado en *La tumba* son del inglés debido a la influencia de los medios de comunicación

y a la cercanía de fronteras entre México y Estados Unidos. Según la frecuencia de uso, los anglicismos van seguidos por los galicismos, y luego los italianismos. Los germanismos ocupan menos espacio en la citada novela que los anteriores extranjerismos.

6.1.1. Anglicismos

Son aquellas palabras prestadas de la lengua inglesa y que se han introducido en la lengua española para ser usadas por los españoles. El desarrollo tecnológico y económico de los países de habla inglesa hizo que el inglés se convirtiera en la lengua de mayor difusión en el mundo. Además, la música rock que se ha difundido en los años sesenta en Estados Unidos y la tremenda producción cinematográfica que se veía en casi todo el mundo permitieron que el inglés fuera la lengua más usada en todo el planeta.

La influencia del inglés se nota con claridad en la producción literaria de los años sesenta en México, y *La tumba* de José Agustín es la mejor prueba de ello. En esta obra abundan los vocablos y las expresiones prestadas del inglés, e incluso, oraciones enteras, lo que nos permite hablar de la existencia del fenómeno *spanGLISH* como se refleja en los siguientes ejemplos:

1- Cómo eres bruto, toma un hectolitro de *Whisky* y vamos al jardín.
(pág. 18)

2- El *match* duró poco. Yo sentía miedo. (pág. 19)

3- El primer trago me dio la impresión de un *shock* eléctrico, pero no di importancia a las impresiones y me dediqué exclusivamente a beber como tuerto.
(pág. 30)

4- Al preguntarle por el origen de su *kissin' way*, solo dijo. (pág. 44)

5- Estancia de solo tres días para decirle *hello* a la familia. (pág. 48)

6- Contraté meseros y un conjunto de música tropical, para no dar mala impresión a los imbéciles de la *high*. (pág. 50)

7- Tarda siglos en darse cuenta de que ya no tiene *partner*. (pág. 64)

8- Nos colocamos en el salón de audiciones, donde un maravilloso estereofónico con

cuatro *speakers* y reverberación era la principal joya. (pág. 79)

9- Quería que me representaras en el club.

- Pues, *sorry*, no puedo.

10- Bueno, con respecto a la pregunta de que si acepto ser tu chamaca, bien sabes, y

sabías, que te daría el *yes*. (pág. 90)

11- Mi padre me regañó por haber faltado a casa tanto tiempo. Su clásico *speech* variaba

sobre un mismo tema.

Algunas veces se aplican las mismas reglas de acentuación de la lengua española a las palabras inglesas como ocurre en el caso de *Supermán* (palabra aguda) y *sándwich* (palabra llana) en los siguientes dos ejemplos:

1- Y que su ideal sería borrar todo vestigio de sentimiento en sí para llegar a *Supermán*. (pág. 32)

2- En casa, ocupó la recámara de los huéspedes (o de los *guests*, como ella decía). Tomó un *sándwich*, en el avión había comido. (pág. 48)

Se han encontrado casos en los que se añade el superlativo *ísimo* a la raíz de la palabra inglesa para intensificar su significado como se ve en:

1- En el café, ¿*okay*?

- *Okeyísimo*; entonces, hasta las siete, Elsa. (pág. 85)

Hemos detectado algunas ocurrencias en las que se siguen las reglas de pluralización de la lengua española añadiendo la sílaba *es* a las palabras terminadas en consonante como se refleja en *affaires* en el siguiente ejemplo:

- Mi padre jamás se había molestado en pedirme algo, y mucho menos en interesarse

por *mis affaires*.

Las reglas fonológicas no están exentas de algunas adaptaciones para facilitar la pronunciación de la palabra inglesa a los jóvenes como se indica en el siguiente ejemplo en el que se añade una *e* al principio de la palabra inglesa *sport*:

- Un coche *esport* me retaba a correr. Hundí el acelerador y el *esport* también lo hizo, pasándome. (pág. 15)

6.1.2. Galicismos

Este término se refiere a las palabras introducidas en el español a través del francés. Los protagonistas de la novela pretenden saber francés y utilizan muchas oraciones y expresiones francesas para demostrar su alto nivel cultural como se entiende de los siguientes ejemplos:

- 1- Debe tener la impresión de que soy un *enfant* terrible, o si no, imbécil. (pág. 21)
- 2- Camina muy *chic*. Veinte años, no más. Entramos en el bar. (pág. 41)
- 3- Bueno, espero tu elemental respuesta contando chismes del CLM, de *l'école* y de demás (pág. 81)

6.1.3. Italianismos

Los italianismos ocupan el tercer lugar en cuanto al uso de los extranjerismos en *La tumba*. El uso de los vocablos de origen italiano se reduce a la mención de palabras sueltas que no llegan al nivel de oraciones con significado pleno como se deduce de los siguientes ejemplos:

- 1- Cuando volvimos a la sala, todos se retiraban. Dora cantó la marsellesa *a tutti* volumen. (pág. 19)
- 2- Pero me voy, como andas incestuosón, a la mejor aquí quedo. *Chao*. (pág. 70)
- 3- Hasta las siete. En el café. *Chao*.
- Sí, en el café *Chao*. (pág. 85)
- 4- A lo hecho, pecho, bajemos por un hectolitro de *aqua* o por unos cuantos bloodymaries, no aguanto esta cochina cruda. (pág. 104)

6.1.4. Germanismos

Los germanismos son aquellas voces de origen alemán que se utilizan en la lengua española. No han aparecido muchos germanismos en *La*

tumba. Su proyección se limita al uso de nombres de obras literarias o nombres propios de personas famosas como se ve en los siguientes ejemplos:

1- Si yo fuera tú, iría. Es una inmejorable oportunidad para aprender *deutsch*. (pág. 36)

2- No veo por qué llorar, *meine gelibte*, Asturias es *sehr schön*; te amoldarás al lemita

de las tres K: *Kirsche, Kinder, Küche, Auf wiedersehen!* (pág. 37)

3- Subí a mi recámara rápidamente para poner el disco. Primero, *Wein, Weib und*

Gesang, y sintiéndome como un vienés ante el sucio Danubio, empecé la lectura de

la carta que transcribo. (pág. 80)

6.2. Eufemismos

La palabra eufemismos se refiere al uso de palabras o vocablos que sustituyen a otros más ofensivos o desagradables para el interlocutor. Es uno de los mecanismos de atenuación que se utiliza para crear un ambiente de confianza y seguridad entre los participantes en el acto comunicativo con el fin de que siga abierto el canal de comunicación. La mayoría de los vocablos eufemísticos se emplean para evitar el uso de palabras que se refieren al sexo, droga, palabras malsonantes, etc. como se refleja en los siguientes ejemplos recogidos de *La tumba*:

1- Dora fue mía. Yo no vi las circunstancias, sino *el acto*, que me produjo un considerable placer. (pág. 23)

2- Renuncié a averiguar quién pudo haber sido el compañebrio de Dora Castillo, la muchacha con la que *había hecho el amor* un día antes, y para colmo, por primera vez en mi vida, con iniciativa ajena. No se me olvidaba. (pág. 25-26)

3- Pasada la medianoche finalmente *hicimos el amor*, sin sentir más que una mínima satisfacción (pág. 74)

4- Mira, lo de la reprobátum es ya sentencia; el cochino Colbert dijo que me aprobaría si aceptaba *ir a la cama* con él - fingió ruborizarse. (pág. 36)

5- Me veo en el aprieto, Gabriel. Este Jaime Jaimito quiere *poner en práctica las teorías del Kama Kostra* o como se llame. (pág. 63)

6- No sé ...¡Yo no me acuesto con ese imbécil de los mil diablos, no soy *profesional!* (pág. 36)

En los tres primeros ejemplos se evita el uso de verbos como *fornicar*, *follar* o *practicar el coito* y se utilizan vocablos menos chocantes como *el acto* en (1) y *había hecho el amor* en (2) e *hicimos el amor* en (3). Las expresiones *ir a la cama* en (4) y *poner en práctica las teorías del Kama Kostra* en (5) son otras alternativas más atenuantes que los anteriores verbos. La palabra *profesional* en (6) se usa como sinónimo de puta pero con matices significativos menos malsonantes.

6.3. Disfemismos

De acuerdo con Ramírez Vásquez (2009: 179), el disfemismo se utiliza para manifestar de forma despectiva la realidad. Es decir, se reemplazan los términos normales por vocablos que pertenecen al registro vulgar. Por lo tanto, el uso de estos disfemismos resulta chocante y mal valorado por las personas que participan en los actos comunicativos diarios. El uso de palabras malsonantes como *acojonante* o *está de puta madre*, *eres un desastre*, para referirse a algo bueno en las conversaciones juveniles es buena muestra de ello. Los jóvenes recurren al disfemismo en las situaciones que se caracterizan por la mayor carga emotiva. Lo utilizan como señal de oposición a las reglas que rigen los actos comunicativos normales en la sociedad, esto es, como una especie de contracultura como se indica en los siguientes ejemplos.

1- Me sentí tonto al estar tirado en la cama a las once del día, mirando el techo azul y - ¡Pensando en esa *perra!* (pág. 14)

2- Le narré el incidente con el esport y comentó que el esterellado debí ser yo, por *imbecilito*. Eso no me molestó, pues era cierto. (pág. 19)

3- ¿Y qué dijo el maistro?

- *El muy bestia* lo creyó, incluso dijo que el cuento es de Chéjov. (pág. 31)

4- He bebido, bebido, y seguiré haciéndolo, mi querido Gabrielito, y tú lo harás conmigo; bebo porque hace mucho que no bebía y porque aquí hay licor y bailo porque no está *el imbécil de mi marido* y porque tengo con quien hacerlo. (pág. 53)

5- Fuimos a un hotelucho y ahí *fornicamos* rabiosamente. (pág. 125)
Las palabras *perra*, *imbecilito*, *el muy bestia*, *el imbécil de mi marido* y *fornicamos* en los anteriores ejemplos deforman la realidad a la que designan y chocan los oídos de las personas que las escuchan.

6.4. Neologismos

El deseo de los jóvenes de nadar contra la corriente y utilizar un lenguaje propio y distinto al de los adultos les permite crear nuevas palabras o dar nuevas acepciones a palabras existentes. Normalmente, esta tendencia se realiza con una intención críptica, esto es, para mantener sus conversaciones en secreto o indescifrables para que no se entiendan por los adultos. La creación de nuevas palabras e introducirlas en el léxico español se denomina neologismo. Según el DRAE (2001) el término neologismo se define como “vocablo, acepción o giro nuevo en la lengua”. En los diálogos entablados entre los jóvenes en *La tumba* se han encontrado nuevas palabras producidas de su propia creación como se deduce de los siguientes ejemplos:

- 1- ¿Dónde te has metido? Ni siquiera me has telefoneado.
- *Non* me ha dado la gana, idolatrada Dora Castillo. (pág. 35)
- 2- ¿Tienes coche?
- *Yep*. (pág. 44)
- 3- ¿Qué tal está tu café?
- Pasable. ¿Tuviste clase?
- *Sipi*. (pág. 89)
- 4- Quieren saber si leeré algo.
- *Nop*, hay que pulir los *textículos*. (pág. 98)

La mayoría de los neologismos encontrados en la novela están relacionados con los adverbios *sí*, *no* y *yes*. En el primer ejemplo *Non* es no, en el segundo *yep* es yes, en el tercero *Sipi* es sí y en el cuarto *Nop* es no

6.5. Cambio semántico

De acuerdo con Supisiche et. al (2010: 29) el nivel léxico se ve afectado de manera específica por los cambios semánticos que sufren muchas palabras a través de reemplazar términos existentes en la lengua por otros para darles ciertos matices significativos. Según las palabras de Cabrera Pommiez (2003: 281), la transferencia semántica se define de la siguiente manera:

Se trata de la modificación de significado de lexema de uso corriente en la sociedad, los cuales pasan a formar parte de la variante juvenil incorporados con este significado nuevo. Las transferencias pueden ser de tres tipos: metáforas, metonimia y antífrasis (el significado nuevo es opuesto al original).

Intentaremos en lo que queda de este apartado tratar estas tres figuras retóricas para mostrar su frecuencia de uso en el léxico juvenil y sus connotaciones relacionadas con la vida cotidiana.

6.5.1. Metáfora

Hernández Alonso (1991:17) destaca la importancia y la abundancia del uso de las expresiones metafóricas en el habla juvenil cuando manifiesta que “más importante que el léxico en sí son los recursos que se manejan en la creación léxica. En primer lugar, sorprende el impresionante número de metáforas de diversa índole que aparecen. Es un fenómeno típico de todo argot y jerga”.

Se han ofrecido muchas definiciones del término metáfora en la bibliografía lingüística. Todos se centran en la sustitución de un vocablo por otro por alguna semejanza que hay entre ellos. Escandell Vidal (2006: 194) define la metáfora como “la utilización de una palabra para designar

una realidad distinta a la que convencionalmente representa; es decir, se trata del uso de un signo por otro”. La mayoría de las metáforas que se repiten en el lenguaje juvenil están relacionadas con la materialización de lo abstracto o la sustitución de vocablos tabúes por otros para evitar su mención como se ve en las siguientes muestras:

1- Dora había estado bebiendo y cínicamente soltaba incongruencias y palabrotas. Realmente me divertía, bailaba muy bien y *su cuerpo era fuego*. (pág. 18)

2- El color azul permanecía. Tuve una ligera esperanza de que se transformase en un tono malva, o algo así. *El azul se adueñaba de todo formando círculos a mi alrededor*. (pág. 20)

3- En casa me sentía perplejo. Pasé sin saludar a nadie, y en mi habitación *la ira me encendió de nuevo. Ira loca, incontenible*. (pág. 24)

4- Todo era círculo. *Los muebles giraban enloqueciéndome*. Creí desfallecer en mi propio cuarto. (pág. 33)

5- *La casa y yo estábamos tristes*. Sentí deseos de pegarme un tiro. (pág. 61)

6- Mirando el papel, encendía un cigarro, para *atacar nuevamente la novela*. (pág. 71)

7- Pasada la medianoche finalmente hicimos el amor, sin sentir más que una mínima satisfacción. De regreso en su casa dijo:

- No puedo negar *que fue una buena contienda*. (pág. 74)

8- Empezamos a discutir la estructura de la novela contemporánea y la doña monopolizó la palabra (no porque supiera más, sino porque hablaba más; *tenía la desgraciada costumbre de ladrar estupideces sin tregua*). (pág. 97)

En el ejemplo (1) Gabriel describe el buen cuerpo que tiene Dora y que le parece como un fuego provocativo como señal de excitación. En (2) Gabriel imagina el color azul como una persona que se apodera de todo el cuarto en el que duerme materializando así lo abstracto. En (3), igual que el ejemplo anterior, hay una materialización de lo abstracto cuando piensa que la ira tiene voluntad de encenderlo y cuando la describe como una persona loca. En (4) imagina los muebles como si fueran personas que

tienen la voluntad de girar y enloquecer a los demás. En (5), la casa le parece al protagonista de la novela triste al igual que él dando así vida a algo inanimado. El uso del verbo *atacar* en (6) muestra el afán y el entusiasmo de Gabriel para reanudar la narración de la novela que estaba escribiendo. En (7) el acto de hacer el amor se describe como si fuera una lucha entre los amantes. En (8) el verbo intransitivo *ladrar* se usa como transitivo para describir la voz alta y la mala manera de hablar de la señora que participó en la conversación en el círculo literario.

6.5.2. Metonimia

Según las palabras de Gutiérrez Araus et. al (2005: 287) “La metonimia se produce cuando un término adopta como significante el de otra palabra a partir de la relación de contigüidad, proximidad o cercanía que existe entre sus significados respectivos”. Hay distintos tipos de metonimias dependiendo del referente que designan. Algunas veces se producen metonimias a partir de la designación del todo con el significante de una parte o del contenido con el significante del continente, de producto con el significante del lugar de origen, de un objeto con el significante de una marca comercial, etc.

Gutiérrez Araus et. al. (2005:288-89) manifiestan que la metonimia es un procedimiento de la economía del lenguaje y tiene la fuerza expresiva de la elipsis. Además, es uno de los recursos para evitar repeticiones y redundancia en los estilos literarios como se demuestra en los siguientes ejemplos:

- 1- Siguieron platicando, alguien se lanzó a narrar, con todo lujo de precisión, la última escaramuza *de su incesante persecución de faldas*. (pág. 40)
- 2- Nos miraron escandalizados porque éramos los primeros en llegar y no vestíamos adecuadamente: Laura, pantalones; *yo, levis* y chamarra de gamuza. (pág. 67)
- 3- Tú bien sabes que no soy *una vagina andante*, lárgate a un burdel. (pág. 73)
- 4- Supe perfectamente que en mi casa estaría *la voz áspera de mi padre* y que mi vida seguiría su mismo monótono curso. (pág. 75)

5- ¿No tienes *lumbre*?

- Nerviosamente saqué el encendedor. (pág. 78)

La palabra *faldas* en el ejemplo (1) sustituye a *las mujeres*, aquí se designa el todo con el significante de una parte. Como muestra de la metonimia que se refiere a un objeto con el significante de una marca comercial se recoge la palabra *levis* en (2). *Vagina* en (3) se refiere a todo el cuerpo de la prostituta y no solo a esta parte genital. En (4) la palabra *voz* se utiliza como señal de la presencia del padre en casa y *lumbre* en (5) sustituye al encendedor, refiriéndose así al todo con el significante de una parte.

6.5.3. Antífrasis

Abundan también en el léxico juvenil las frases y expresiones antitéticas o paradójicas que muestran lo contrario de lo que se quiere decir modificando así el significado primario u original citado en los diccionarios o usado en el habla normal de los adultos como se refleja en los siguientes ejemplos recogidos de *La tumba*.

1- Al llegar a casa de Martín, estacioné el coche y caminé hasta la sala. Martín, preparando bebidas, alzó los ojos:

- ¡*Hola, Chéjov!*

- Deten tu chiste, que no estoy dispuesto a soportarlo. (pág. 16)

2- *Estimada Laura Algomás*, prima hermana mía, lárgate al infierno antes de que opines algo. (pág. 62)

3- *Canallísimo* pero querido Gabrielucho. (pág. 80)

El nombre propio *Chéjov* se refiere a un famoso escritor. Los amigos de Gabriel lo han acusado de haber plagiado cuentos de este novelista. Martín se burla de Gabriel llamándole Chéjov para decirle lo contrario. En (2) Gabriel se dirige a su prima usando una de las fórmulas de tratamiento formal para demostrarle su enfado. Hernández Toribio y Vigara Tauste (2007: 145) manifiestan que el uso de los insultos con carga afectiva positiva es frecuente en las conversaciones juveniles como se ve en el ejemplo (3) en el que Dora, íntima amiga de Gabriel, empieza la carta con un insulto para mostrar el afecto que hay entre ambos.

6.6. Cambio de registro

El cambio de registro se refiere al uso de vulgarismos y expresiones informales con intención peyorativa o humorística. Para llegar a sus objetivos dialogales, los jóvenes utilizan el disfemismo para rebajar el valor de un objeto o de una realidad, es decir, usar palabras informales con connotaciones muy bajas como se demuestra en los siguientes ejemplos:

- 1- *A lo hecho, pecho*, bajemos por un hectolitro de agua o por unos cuantos bloody-maries, no aguanto esta cochina cruda. (pág. 104)
- 2- ¡Qué cursilerías, mi querida Elsitita!
- ¡Eres un marrano!
- ¡*Que te picotea el ano!* (pág. 122)

6.7. Cambio de código

El término código se refiere a la lengua que se usa como medio de comunicación entre dos o más interlocutores en las situaciones de la vida diaria. Es uno de los componentes principales de cualquier acto de habla. En *La tumba* este fenómeno supera con excelencia todos los rasgos lingüísticos que hay debido a la frecuencia de uso del inglés, francés, italiano y alemán entre los personajes de esta novela. Aquí mostramos algunos ejemplos para confirmar lo que acabamos de decir:

- 1- Bailé varias piezas con mi tía al *american way of dance* y luego fui a bailar con Germaine. (pág. 52)
- 2- Me pedía toda clase de precauciones que por supuesto no tuve.
- (*-Wear a safe.-* La ingenua. La apenas a decirlo en español.)
- 3- Yo pensaba frases como qué penoso, *don't say*, divórciense, tarareando la *Danza del sable*. (pág. 105)

En los anteriores tres ejemplos las oraciones españolas se ven intercaladas con otras inglesas cambiando de esta manera el código utilizado como medio de comunicaciones entre los interlocutores.

Abundan en *La tumba* también los diálogos en los que se emplea la lengua francesa en vez del español durante las actuaciones lingüísticas de los interlocutores, sobre todo como respuesta a preguntas o como confirmación de las palabras del emisor como se aclara en los siguientes ejemplos:

- 1- Declamé las “Vocales” y díjome que sólo le había gustado aquello de *Ô, l’oméga, rayon violet de ses yeux!* (pág. 52)
- 2- ¿Acaso es necesario una razón para verte?
- *Mais oui.* (pág. 57-58)
- 3- ¿Te sientes ingenioso?
- *Mais non.* (pág. 58)
- 4- Ésta es mi casa, aquí vivo yo.
- (*Que je suis un menteur, comme ses yeux!*) (pág. 112)
- 5- Gran revuelo. La maestra no lo podía creer, casi lloraba, balbuceaba tan sólo:
- *Regardez l’enfant, quelle moquerie!* (pág. 10)
- 6- ¿Hacia dónde te diriges?
- A ninguna parte.
- *Alors, ¿a dónde me llevarás?* (pág. 20)
- 7- Ah, sí, que coincidimos en las ges.
- *Bien sûr.*
- 8- Nos largamos. *Allons, enfants de la mairie!* (pág. 60)
- 9- ¿Por qué no vamos a *faire l’amour?* (pág. 60)
- 10- Acostarme contigo.
- ¿Para qué?
- *Sais pas.*

El italiano y el alemán han aparecido en *La tumba* pero con menos ocurrencias que el inglés y el francés debido a que estas dos últimas lenguas han gozado de mayor difusión en el mundo en los años sesenta que los anteriores.

- 1- *Grazie.* Así es que prefiero torearlo más tarde. (pág. 64)

2- Su tía seguía tratándola muy bien (*sehr schön*, dijo ella), lo que reprobaba su feudal padre. (pág. 107)

6.8. Acortamiento

De acuerdo con Casado Velarde (2002: 59) en el lenguaje juvenil abundan los acortamientos trisilábicos que no siguen una regla específica de abreviación de las palabras. En *La tumba* se han encontrado las siguientes muestras:

1- Pues se botó la puntada de contarle al *teach* de literatura que yo había plagiado un cuento. (pág. 30)

2- Con grandes carcajadas me dirigí a la escuela, donde hice rabiarse al *profedihistoria*. (pág. 98)

3- ¿Cuándo vemos al *doc*? (pág. 120)

En el primer ejemplo se abrevió la palabra inglesa *teacher* quitando la última sílaba, en el segundo *profesor* y en el tercero *doctor*.

6.9. Uso de palabras sin sentido

Algunas veces los jóvenes hacen uso de palabras sin sentido, por motivos humorísticos o emotivos, que no tienen referente en la realidad como se ve en lo siguiente:

1- Dora y Jaques subieron en mi coche y fuimos a cafetear a un lugarejo *seudobeatnik*. (pág. 29)

2- No veo por qué llorar, *meine gelibte*, Asturias es *sehr schön*. (pág. 37)

3- Después, *la noia*. Fui hacia allá. (pág. 57)

4- *Broco emboco* y *coloco porquentoco* y tienes una chistosísima cara de/. (pág. 63)

5- Ja, Ja, espérame, no te muevas, voy para allá/Oye ¿cuándo llegaste?

- *Quetin*

- Enloqueciste en Luropa, ¿eh? (pág. 107)

6.10. Uso de muletillas

Llama la atención en el lenguaje juvenil la frecuencia de uso de muletillas, palabras comodín, vacías o carentes de significado que se utilizan normalmente para darles tiempo a pensar en lo que van a decir durante la conversación. El ritmo muy rápido del habla juvenil no les permite, algunas veces, expresarse para modificar lo que dicen de manera adecuada. *Mira* y *oye* son los dos verbos que más se usan como muletillas para llamar la atención en los diálogos entre los personajes de la novela como se muestra en los siguientes ejemplos:

- 1- *Oye*, ya terminé con esta asquerosa malteada; tengo ganas de beber.
- Pues bebamos.
- *Mira*, compras una botella y nos largamos a Despoblado, ¿okay?
(pág. 23)
- 2- *Mira*, Gabriel, no te pongas en este plan estúpido y pesado, ¿eh?
(pág. 35)
- 3- *Mira*, lo de la reprobátum es ya sentencia; el cochino Colbert dijo que me aprobaría si aceptaba ir a la cama con él-fingió ruborizarse. (pág. 36)
- 4- *Oye*, ¿qué andas haciendo por aquí? (pág. 106)
- 5- Tienes que buscar para entablar la batalla, ¿oyes?, esto es muy serio, Gabriel, buscar. (pág. 109)
- 6- *Oye*, esto de sun you need fun está muy bien. (pág. 118)

6.11. Mecanismos de creación léxica

Los mecanismos de creación léxica se refieren a las posibilidades lingüísticas que posee cualquier lengua para renovar su léxico y crear palabras nuevas a partir de otras ya existentes. Estas nuevas voces se forman a través de la derivación, composición, parasíntesis, siglas, acrónimos, etc. Nos centraremos más en los tres primeros debido a su clara presencia en la novela objeto de estudio que refleja el habla juvenil con excelencia.

6.11.1. Derivación

La derivación consiste en añadir un morfema derivativo a la raíz de una palabra ya existente modificándola semántica y funcionalmente. Los derivativos se dividen en homogéneos y heterogéneos. Los homogéneos ejercen una modificación semántica al lexema como ocurre en el caso de los aumentativos, diminutivos y despectivos. Al contrario, los heterogéneos modifican funcionalmente al lexema al que se añaden como la transformación de adjetivos en verbos, sustantivos en verbos, adjetivos en sustantivos y viceversa. La mayoría de las derivaciones se realizan a través de los procesos de sufijación como se aclara en los siguientes ejemplos:

- 1- Al fin y al cabo, poco me importaba echar abajo mi farsa con la *francesita*. (pág. 10)
- 2- Calmaos, *niñito*. (pág. 16)
- 3- No comprendí la razón, pero las *gotitas* saladas escurrían. (pág. 20)
- 4- Yo, sin mostrar deseos de complacerla, me sacudía dando *vueltecitas* al compás de los bongos. (pág. 26)
- 5- Es una amenaza. Aún me debe un *chistecito*... (pág. 30)

En los anteriores ejemplos se añade la sílaba *ito/a* a la raíz de la palabra para disminuir su tamaño o por cariño. Algunas veces se intercala la letra *C* (interfijo) entre la raíz y el morfema derivativo *ito/a* para facilitar la pronunciación como se ve en *vueltecitas* en (4) y *chistecito* en (5)

Se han encontrado en *La tumba* también algunas ocurrencias del despectivo en las que se rebaja el valor de una cosa o se desprecia el referente, aunque sea una persona, como en.

- 1- ¿Te sabes algún *poemucho*? (pág. 51)
- 2- Canallísimo pero querido *Gabrielucho*. (pág. 80)

Al contrario del diminutivo y el despectivo, en el lenguaje juvenil se repite algunas veces el aumentativo para dar más valor o apreciar más al referente como en:

- Este día se lo concedí a mi *primacho*. (pág. 67)

Algunas veces se añaden los morfemas *ista* y *era* para indicar la profesión o la ideología y el lugar en el que se ubica el referente de la raíz como se indica en:

1- Pues la hija del ya citado *profesionista* estaba arreglándose. (pág. 27)

2- Bebidos los pretensos cafés salimos de la *ratonera* que fue, en efecto, toda una náusea embriagante (pág. 30)

En los siguientes ejemplos se añade el morfema *ear* al lexema de la palabra para convertirla en verbo cambiando así funcionalmente su significado como se ve en *cafetear* y *bailotear*

1- Dora y Jaques subieron en mi coche y fuimos a *cafetear* a un *lugarejo* pseudobeatnik llamado la Náusea Embriagante. (pág. 29)

2- Despejé, con la ayuda de los criados, las salas, el jol y todos los lugares donde se pudiera *bailotear*. (pág. 49-50)

6.11.2. Composición

La composición consiste en la unión de dos o más lexemas para formar un nuevo término. De acuerdo con Gutiérrez Araus et, al (2005: 307) las palabras compuestas se dividen en compuestas léxicas y compuestas sintagmáticas. Las primeras se construyen a través de unir gráficamente dos o más palabras ya existentes. En cambio, las segundas son aquellas que resultan de la inmovilización de una construcción sintagmática con preposición o sin ella y, a veces, se unen por un guion. En el proceso de composición intervienen distintas categorías gramaticales, es decir, sustantivos con adjetivos, adjetivos con adjetivos, verbos con sustantivos, etc. En los siguientes ejemplos se muestran algunos casos de la combinación de sustantivos con adjetivos para formar palabras compuestas:

1- Tras pagar, nos refugiamos en el *cochemóvil*. (pág. 60)

2- Desde entonces no lo he vuelto a ver, ni ganas: reventaría de *risaloca*. (pág. 64)

3- Gente de negro, *cabizbaja*, fingiendo tristeza y desolación. (pág. 71)

4- Nos colocamos en el salón de audiciones, donde un maravilloso *estereofónico* con cuatro speakers y reverberaciones era la principal joya. (pág. 79)

Algunas veces se une un sustantivo con otro sustantivo para formar una palabra compuesta como se ve en:

- Después, meseros y *barhombre*. (pág. 100)

O un sustantivo con un pronombre como se aclara en:

- Sólo estaba anciano-de-aire respetable, quien riéndose de mí rezaba un *padrenuestro*. (pág. 111)

También se forman palabras compuestas combinando un sustantivo con un adverbio como se ve en *bocabajo* en:

- La mirada posó en el azul techo y rápidamente me puse *bocabajo*, acariciando, sin darme cuenta, el buró. (pág. 24)

Se juntan a los verbos otras categorías gramaticales para formar nuevas palabras como se ve en las siguientes tres muestras. En el primer ejemplo se añade la preposición *contra* al verbo *atacar*, en el segundo el verbo *tocar* al sustantivo *discos* y en el tercero el verbo *portar* al sustantivo *folios*.

1- Le dije que estaban horrendos y ella enfureció, para *contratacar* diciendo que mis versolines estaban asquerosos por su estúpida métrica y su estupidísima rima. (pág. 121)

2- Veía la piel: blanca, tersa, y luego, la azulez del techo, y mi cuarto, y los muebles, y la ventana, y el *tocadiscos*, y mi mano, y yo. (pág. 103)

3- Lo encontré al hurgar en unos papeles guardados hacía tiempo en un *portafolios*. (pág. 77)

6.11.3. Parasíntesis

Las palabras parasintéticas son aquellas que se forman a través de los procesos de composición y derivación a la vez. Esto es, las palabras se clasifican como compuestas y derivadas al mismo tiempo como se desprende de los siguientes ejemplos:

1- Se fue, *malhumorado*, y yo sonreí, observando una mujer que chachareaba con el señor Ascohumano. La voz *semirritada* de Elsa se dejó oír. (pág. 94)

2- Como era natural había mucho *paracaidista*. (pág. 102)

3- En el sótano de una casa *semiderruida*, comiendo plátanos. (pág. 106)

7. Conclusión

Hemos intentado a lo largo del trabajo reflejar las propiedades léxico-semánticas del lenguaje juvenil de los años sesenta en México mostradas en *La tumba* de José Agustín. Abundan en esta novela los extranjerismos, sobre todo los anglicismos, galicismos, italianismos y germanismos. Se han detectado muchas ocurrencias de eufemismos que garantizan la buena comunicación entre los interlocutores. Aunque sean pocos, se han mencionado algunos casos de disfemismos que deforman la realidad. La figuración de los neologismos se reduce al uso de *sipi* en vez de sí, *yep* en vez de yes y *non* en vez de no. La escasez de los neologismos se debe a la no aparición de la alta tecnología en los años sesenta y a los muy pocos avances en los distintos campos científicos. Los cambios semánticos han ocupado un lugar muy privilegiado en *La tumba*, donde se han proyectado muchas muestras de metáforas, metonimias y antífrasis. A los jóvenes les gusta jactarse de hablar muchas lenguas, esto es lo que ha permitido el constante cambio del código utilizado en los diálogos durante las interacciones comunicativas entre los personajes de la novela. Las lenguas que han acompañado al español en la novela son el inglés y el francés debido a su mayor difusión en el mundo durante los años sesenta. Hemos terminado nuestra exposición con los mecanismos de creación léxica que nos han mostrado muchos casos de derivación, composición y parasíntesis.

Bibliografía

- Cabrera Pommiez, Marcela (2003). “El léxico juvenil de la clase media-alta santiaguina” *Onomazein*, N° 8, págs. 275-300.
- Casado Velarde, Manuel (1989). “Léxico e ideología en la lengua juvenil” en Félix Rodríguez González (coord.) *Comunicación y lenguaje juvenil*, Madrid, Fundamentos, págs. 167-178.
- (2002). “Aspectos morfológicos y semánticos del lenguaje juvenil”, en Félix Rodríguez González (coord.), *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona, Ariel, págs.57-66.

- Escandell Vidal, María Victoria (2006). *Introducción a la pragmática*. 2ª ed. Barcelona, Ariel.
- González, María Elena (2011). “El acortamiento como recurso de formación de palabras en el discurso juvenil” en *Sapiens. Revista universitaria de investigación*. Nº 2, Vol. 12, pág. 47-63.
- Gutiérrez Ramírez, María Luz et. al (2005). *Introducción a la lengua española*, Madrid, Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Hernández Alonso, César (1991). “El lenguaje coloquial juvenil” *AEPE*, Nº 38-39, págs. 11-20.
- Hernández Toribio, Isabel y Vigarra Tauste, Ana María (2007). “Lenguaje coloquial juvenil en la publicidad de radio y televisión” en *Revista de Estudios de Juventud*, Nº 78, pág. 141-159-
- Herrero Moreno, Gemma (2002). “Aspectos sintácticos del lenguaje juvenil”, en Félix Rodríguez González (coord.), *El lenguaje de los jóvenes*, Barcelona, Ariel, págs. 67-96.
- Ramírez, José Agustín (2012). *La tumba*, México, Litográfica Ingramex,.
- Ramírez Vásquez, Neldys María (2009). “Aspectos semánticos en la jerga estudiantil universitaria, sede de Guanacaste” *Kañina, Rev. Artes y Letras, Univ. Costa Rica*. XXXIII (2), págs. 177-184
- Real Academia Española (2001). *Diccionario de la Lengua Española*, (22ª edición). Madrid, Espasa Calpe.
- Santos Gargallo, Isabel (1997). “Algunos aspectos léxicos del lenguaje de un sector juvenil: *Historias del Kronen* de J. A. Mañas”, en *Revista de Filología Románica*, Nº 14, Vol. 1, pág. 455-473.
- Supisiche, Patricia Pascual et. al (2010). “Variedad léxica en intercambio lingüístico entre adolescentes” *UBP Serie Materiales de Investigación*, Nº 6, págs. 1-82

IMPORTANCIA DEL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN LOS ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

IMPORTANCE OF THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE IN STUDENTS OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE

SOUALI Widad

Université d'Oran 2 Mohamed Ben Ahmed-Algerie

widadsouali@yahoo.com

Laboratoire Traduction et Méthodologie- TRADTEC

Resumen:

Muchos estudiantes de lenguas extranjeras están convencidos de que el aprendizaje de una lengua depende sólo de aspectos como la gramática, la lexicología, la semántica, la fonología, y no dan importancia al factor intercultural. Aprender una lengua es también conocer su cultura, poder utilizar esta segunda lengua con creencias y modelos culturales de acción. Al hacerlo, el aprendizaje de la cultura de esta segunda lengua minimiza los posibles riesgos de choques y malentendidos culturales, algo que cualquier estudiante de una lengua extranjera ha experimentado en su proceso de aprendizaje, especialmente cuando este proceso ocurre en el país de la lengua extranjera. Este artículo intenta responder a las siguientes preguntas: ¿Cómo podemos enseñar a mis alumnos una verdadera competencia intercultural? ¿Cómo podemos proporcionar una base para una mejor comprensión de la cultura extranjera que fomenta el respeto por los demás y el enriquecimiento del aprendizaje entre los estudiantes? ¿Y cuál es el perfil

y las actitudes motivadoras para aprender la cultura de las lenguas extranjeras?

Palabras clave:

Competencia Intercultural- Cultura- Contenidos Culturales- Estrategia de Motivación- Idiomas Extranjeros- Recursos Didácticos.

Abstract:

Many students of foreign languages are convinced that learning a language depends only on aspects such as grammar, lexicology, semantics, phonology; and do not give importance to the intercultural factor. Learning a language is also knowledgeable about its culture, being able to use this second language with cultural beliefs and patterns of action. In so doing, learning the culture of this second language minimizes the potential risks of cultural clashes and misunderstandings, something that any student of a foreign language has experienced / experienced in their learning process especially when this process occurs in the country of the foreign language. This article tries to answer the following questions: how can I teach my students a genuine intercultural competence? How can we provide a basis for a better understanding of foreign culture that promotes respect for others and enrichment of learning for students? And what is the profile and motivational attitudes for learning the culture of foreign languages?

Keywords: Culture - Cultural Contents - Foreign Languages- Intercultural Competence- Motivation Strategy-Teaching Resources.

Introducción

Varios elementos fundamentales se integran en el aprendizaje de un idioma extranjero; por eso, hace falta tener algo más que sólo el conocimiento del idioma, sino que se requiere también el conocimiento de los aspectos culturales que acompañan esa lengua. Los estudiantes de lenguas extranjeras necesitan saber algo de la cultura o del mundo de sus

hablantes para favorecer y mejorar su proceso de aprendizaje en dichos idiomas extranjeros. Por eso, en la actualidad los nuevos programas de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras incluyen unos aspectos culturales determinantes que deben conocer como la historia, la religión, las tradiciones, el arte, la comida, etc.; es decir todos los aspectos que componen la sociedad de dicha lengua. Sin embargo, hoy no se concibe de ningún modo poner una línea divisoria entre la lengua y la cultura puesto que la lengua expresa cultura y por medio de ella adquirimos la cultura. Carmen Guillén (2004: 838) expresa claramente esta idea cuando dice que: *Lengua y cultura se nos presentan como un todo indisociable, porque a todo hecho de habla se estructura en función de una dimensión social y cultura.*

Atendiendo a esta importancia del aspecto cultural en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, nuestra intención en este artículo por un lado es explicar la importancia de la competencia intercultural como elemento primordial en el aprendizaje o en la adquisición de lenguas extranjeras; y por otro mostrar la capacidad y la oportunidad que ofrece esta competencia a los estudiantes para comunicarse e interactuar en la lengua extranjera con más confianza; también identificar a los diferentes recursos que podemos integrar como profesores de lenguas extranjeras en nuestras clases para motivar y facilitar a nuestros estudiantes la adquisición de dicha competencia

1. Noción e importancia de la cultura en el ámbito de enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras

El concepto de *cultura* se ha ido perfilando y matizando a lo largo de los últimos años, encontramos múltiples definiciones, según la noción que se tuviera de ella en los diferentes dominios y en modo a recapitulación, asumimos la siguiente cita:

La cultura puede definirse como una serie de hábitos compartidos por los miembros de un grupo que vive en un espacio geográfico, aprendidos, pero condicionados biológicamente, tales como los medios de comunicación (de los

cuales el lenguaje es la base), las relaciones sociales a diversos niveles, las diferentes actividades cotidianas, los productos de ese grupo y cómo son utilizados, las manifestaciones típicas de las personalidades, tanto nacional como individual, y sus ideas acerca de su propia existencia y la de los otros miembros. (Fernando Poyatos, 1994: 25).

Por tanto, está claro que la cultura supone un proceso de interacción entre los seres humanos, que comparten los mismos significados.

Hay muchas definiciones que tienen relación con qué es la palabra cultura, pero nosotros nos vamos a centrar en el contexto que nos interesa: el de la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

El papel que desempeña la cultura en el aprendizaje de un idioma es fundamental; su buen conocimiento va a ayudar a desenvolvernos en una gran cantidad de situaciones que se nos van a presentar diariamente. Este testimonio, nos demuestra la importancia que tiene el aprendizaje de la cultura de una lengua extranjera en superar con éxito los problemas y los malentendidos que encontramos en la comprensión correcta de dichas lenguas. (Almécija 2012: 1).

En su trabajo "El componente cultural: un ingrediente más en las clases de lengua", Miquel y Sans (1992:16) insisten sobre el hecho de que la *cultura* que debemos enseñar en el aula no se refiere solamente a las:

...práctica[s] legitim 'cultural [es]': arte y literatura, sino que ven la cultura como una adhesión afectiva, un cúmulo de creencias que tienen fuerza de verdad y que marcan, en algún sentido, cada una de nuestras actuaciones como individuos ada[s], es decir, etiquetada[s] socialmente como producto[s] miembros de una sociedad.

Notamos que cada vez hay más motivos para integrar el conocimiento cultural en la enseñanza de un idioma extranjero. Esta sensibilización cultural según muchos lingüistas y pedagogos contemporáneos precede y presupone la enseñanza de su lengua. Binotti (1999: 30) dice que una cultura se ve en la lengua porque la lengua se refiere implícitamente a la percepción del mundo. Entonces enfatiza la imposibilidad de dejar información de la cultura en la enseñanza de una lengua extranjera

Miquel (2004: 516) insiste que en la enseñanza de la lengua extranjera se debe centrarse especialmente en la *cultura esencial*, porque es la que le va a permitir al aprendiz “hacer un uso efectivo y adecuado del lenguaje” como miembro de una comunidad de habla. Exceptuando algunos elementos, esta *cultura esencial* es compartida por todos los hablantes nativos de una comunidad.

A través de todo esto, si bien es cierto considerar que *la cultura* es un elemento fundamental en *la enseñanza y aprendizaje* de lenguas extranjeras, pero ¿qué cultura debemos enseñar a nuestros estudiantes? Sanz (1991:3) propone tres tipos de cultura en el aula de español como lengua extranjera:

a) La Cultura con mayúscula, es aquella que se refiere a grandes acontecimientos, grandes personajes de ficción o históricos como Don Quijote, Picasso, etc.

b) La cultura con minúscula o "cultura *a secas*" se refiere a la cultura para entender el comportamiento y el carácter del hombre español; también se hace referencia a la cultura para actuar en la sociedad española.

c) La cultura referida al conocimiento de algunas comunidades, ciudades o barrios específicos de España.

En lo siguiente vamos a ver en qué consiste la competencia intercultural y cómo se puede integrar esta competencia en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera.

2. Aproximación al concepto de interculturalidad

Hoy día, muchas ciencias y disciplinas como la sociología, la antropología, la comunicación y el marketing estudian y se interesan por *la interculturalidad* que es en realidad un concepto moderno.

Son muchos los autores que han querido delimitar este concepto aportando definiciones; así, por ejemplo, Isabel Iglesias (2003: 24), define la interculturalidad en estos términos: *debe consistir en ir más allá de la comprensión periférica y superficial. Por eso favorecer el conocimiento y el*

reconocimiento de lo que es distinto... ha de ser una práctica habitual en el aula de lenguas extranjeras.

John Corbett (2003:212) ahonda en esta misma idea al indicar que: *La educación intercultural de lenguas puede hacer que la gente sea más amable, más tolerante y abierta.*³⁷

Guilherme (2000: 297), por su parte, presenta dicha competencia de la siguiente manera: *La capacidad de interactuar eficazmente con individuos de culturas que reconocemos como diferentes de la propia.*

Para el Consejo de Europa (2008), el diálogo intercultural consiste en un intercambio de opiniones abierto y respetuoso, basado en el entendimiento mutuo, entre personas y grupos que tienen orígenes y un patrimonio étnico, cultural, religioso y lingüístico diferente. Contribuye a la integración política, social, cultural y económica, así como a la cohesión de sociedades culturalmente diversas. Fomenta la igualdad, la dignidad humana y el sentimiento de compartir objetivos comunes. Tiene por objeto facilitar la comprensión de las diversas prácticas y visiones del mundo; reforzar la cooperación y la participación; permitir a las personas desarrollarse y transformarse, además de promover la tolerancia y el respeto por los demás.

En pocas palabras, podemos decir que gracias al diálogo y la interacción entre varias culturas, llegamos a describir qué es la interculturalidad. Es muy importante señalar que no hay una cultura hegemónica aunque existe tantas diferencias entre las culturas pero ninguna es superior todas son iguales. En definitiva, la convivencia entre las diferentes culturas permite la aparición del concepto de *interculturalidad*.

3. Educación intercultural

³⁷Es nuestra traducción. Texto original: “[...] intercultural language education can make people kinder, more tolerant and open”.

¿Qué es la educación intercultural? Es una pregunta que nos guía hacia reflexionar sobre muchos conceptos relacionados entre ellos como la cultura, la educación y la diversidad. Por eso, en la realidad la educación intercultural se centra en la diferencia cultural no en las personas que poseen diferentes culturas.

Una definición que abarca toda la riqueza de lo que puede llegar a ser la educación intercultural se anuncia en la siguiente cita:

La educación intercultural es un enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto, que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades/resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales. (Aguado, 1998: 40).

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (2002: 104) menciona la importancia que tiene la educación intercultural en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras para motivar y promover el interés en los estudiantes: *el hecho de que el alumno compare su propio entorno cultural con el de otro país y así esté consciente de la diversidad que existe en el mundo, enriquece su idioma y conoce cómo se percibe su cultura en otros países*

A continuación, Margarita Bartolomé (1997: 54) nos explica que las metas de la educación intercultural que pueden concretarse en:

- Promover la idea de que la diversidad cultural es un elemento positivo para todos los ciudadanos.
- Favorecer a cada grupo cultural con las características culturales de los otros grupos.
- Ayudar a los alumnos a interesarse por los estilos de vida de otros pueblos.

Pues, a través de estas *metas*, la educación intercultural tiene como objetivos formar estudiantes que saben respetar la cultura del otro para saber situarse en una sociedad multicultural, saber respetar su idioma y su cultura

pero al mismo tiempo este estudiante puede influir dicha sociedad con su idioma y su cultura.

La educación intercultural y sus acciones hay que verlas como lo que son, según Garrido (2000: 10): *un enriquecimiento del horizonte cultural de los profesores y de los alumnos, nativos y foráneos; un reto para el ejercicio de la tolerancia, la comprensión y la solidaridad; un cauce de relaciones pacíficas y relajadas.*

4. Desarrollo de la competencia intercultural

Los aprendices de lenguas extranjeras necesitan desarrollar, además de una competencia gramatical, discursiva, estratégica, sociolingüística y sociocultural, una auténtica competencia intercultural en la lengua meta, es decir, nuevos conocimientos, experiencias y destrezas.

Meyer (1991)³⁸ sostiene que la *competencia intercultural* forma parte de una competencia de un hablante de lengua extranjera que le permite:

(...) Actuar de forma adecuada y flexible al enfrentarse con acciones, actitudes y expectativas de personas de otras culturas. La adecuación y la flexibilidad implican poseer un conocimiento de las diferencias culturales entre la lengua extranjera y la propia; además, tener la habilidad de solucionar problemas interculturales como consecuencia de dichas diferencias. La competencia intercultural incluye la capacidad de estabilizar la propia identidad en el proceso de mediación entre culturas y la de ayudar a otras personas a estabilizar la suya.

Esto significa según MCER (2000) desarrollar un conjunto de actitudes y habilidades (*saber ser* y *saber hacer*), que le permite al aprendiz crear una *conciencia intercultural* y construir una *identidad intercultural* que posibilite la mediación entre lo propio y lo diferente.

Chen y Starosta (1996:359) dan una aproximación a la competencia intercultural como: *(...) habilidad para negociar los significados culturales y de actuar*

²Citado por Olivera (2000: 38).

comunicativamente de una forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades de los participantes.

En las palabras de Iglesias Casal (2003: 22) el desarrollo de la competencia intercultural en el aula de lengua extranjera:

No es simplemente el conocimiento de la otra cultura, ni es solo adquirir la habilidad de comportarse adecuadamente en esa cultura. Desarrollar la competencia intercultural exige una combinación de propuestas de cultura específica que haga hincapié en la aprehensión de una cultura subjetiva particular combinada con propuestas de cultura general que indican en temas de etnocentrismo, conciencia de la cultura propia y estrategias de adaptación general.

Byram³⁹ define al hablante con competencia intercultural o hablante intercultural como aquel que siendo consciente de sus identidades y culturas y de las percepciones que otras personas tienen de estas, es capaz de establecer relaciones entre la cultura de lengua materna o C1 y la cultura de la lengua meta o C2, hacer de mediador entre diferentes culturas, explicar las diferencias entre ellas, aceptarlas y valorarlas.

Finalmente, podemos deducir de estas diferentes definiciones que la competencia intercultural es la capacidad para estableciendo relaciones apropiadas dentro de contextos culturales diversos.

5. Algunas propuestas didácticas interculturales para motivar a los estudiantes

Ayudar a los estudiantes para llegar a una exitosa adquisición de la competencia intercultural necesita integrar una serie de recursos didácticos que ayudan y facilitan su comprensión.

El objetivo de dichos recursos es motivar a los aprendices para comprender los aspectos socio-culturales. Todos sabemos que la motivación es un factor importante en el aprendizaje de lenguas extranjeras. Por esta razón, es

³⁹Ibid.

importante identificar el tipo y combinación de motivaciones y al mismo tiempo es necesario ver la motivación como una de las variables en un modelo complejo de factores individuales y de situaciones interrelacionadas que son únicos para cada estudiante de idiomas. De esto, Sagredo Santos (2007: 1442) opina que sigue:

Al incorporar ciertas estrategias didácticas en las clases de lenguas, motiva a los estudiantes e incrementa el deseo de aprender los aspectos socio-culturales de esa lengua. Dichas estrategias tienen por objeto ayudar a los estudiantes a desarrollar diversas destrezas lingüísticas, así como tomar conciencia de la importancia de conocer en profundidad la cultura ligada de esta lengua. Esto le permitirá integrarse dentro de una comunicación intercultural entre individuos de diferentes países.

A continuación, presentamos unas breves orientaciones sobre algunos de los múltiples recursos didácticos que podemos integrar dentro del aprendizaje de lenguas. La selección se ha realizado teniendo en cuenta la familiaridad de los estudiantes con estos recursos y la fácil disponibilidad de los mismos.

- **La prensa:** Según los especialistas de la educación, la prensa es un recurso didáctico el más utilizado en las aulas de lenguas extranjeras, porque es un recurso muy fácil a acceder, también lleva dos formas que son la forma impresa y la forma digital.

La prensa puede presentar a los profesores como a los estudiantes acontecimientos muy concretos y reales a través de sus artículos, pueden conocer todo lo que rodea la sociedad de la lengua meta. Pueden conocer fácilmente sus hábitos, sus costumbres, aproximan a sus creencias y a sus formas de vida. La prensa es cotidiana por eso los estudiantes pueden interactuar con los acontecimientos políticos, económicos artísticos y musicales dando sus opiniones y preguntas.

- **El cine y la literatura:** Rueda y Pelaz (2002) explican que el cine y la literatura son fuentes inagotables de recursos para la clase, y ambos introducen en el aula usos auténticos de la lengua, producidos por y para el hablante nativo. Ver películas es una actividad que suele gustar a los

alumnos. Actualmente, la mayoría de las obras literarias acaban siendo proyectadas en la gran pantalla. El cine y la literatura no son contrarios, sino que se complementan. Los alumnos pueden tener más interés en ver una película que en leerse un libro, por eso, gracias a estos recursos entrelazados, podemos motivar a los alumnos a trabajarlos juntos. En el ámbito educativo puede resultar muy interesante introducir algunas imágenes, ver una película o una parte de ella, esta puede ser una buena forma de incorporar los aspectos culturales de una sociedad o país y aplicarlos en el aula de lengua. Y esto lo confirmarnos De la Torre (2005:18): *en un buen film podemos trabajar los más variados contenidos curriculares, desde la filosofía, la ética, psicología, sociología, historia, cultura de un pueblo y costumbres de una época determinada.*

- **Internet:** Internet nos puede servir para incorporar al lenguaje, los aspectos culturales y el bagaje cultural del mismo. Desde nuestro entorno podemos acceder a través de la red a otras realidades muy distintas en el espacio e incluso en el tiempo pudiéndonos conectar con otro equipo en cualquier parte del mundo. Así pues, se tiene al alcance de la mano abundante material, como comenta Gavin Dudeney (2007: 1): *(...) de forma rápida, barata... siendo una infinita fuente de recursos de textos, estímulos visuales, material para escuchar, vocabulario, información, vídeo, programas de TV y radio en directo periódicos de todo el mundo*

6. Propuesta didáctica

La relevancia de esta propuesta didáctica que se presenta en este artículo reside en el hecho de proporcionar dos actividades importantes y motivadoras para trabajar y aumentar la competencia intercultural de nuestros estudiantes.

Profundizar en los aspectos culturales e interculturales de español como lengua extranjera es lo que más nos interesa en el momento de elegir los temas de nuestra experimentación. Lo que pretendemos conseguir como objetivo general es que los estudiantes lleguen a construir una cierta conciencia intercultural que les permite comprender y respetar los valores, costumbres, actitudes y formas de vivir de los españoles

6.1. Participantes

Para poder llevar a cabo nuestra experimentación, hemos realizado las actividades con los estudiantes del primer curso de licenciatura (L1) de español como lengua extranjera del Departamento de Español de la Universidad de Mohamed Ben Ahmed Orán II.

Es un grupo de cuarenta (40) estudiantes del primer curso de licenciatura (L1), de edad entre 18 y 21 años. Todos sin excepción han estudiado el español durante dos años en el instituto.

6.2. Recursos

Nos apoyamos en diferentes recursos para facilitar la realización de las actividades como: Materiales informáticos: ordenador, sitios web como el youtube (para motivar a los estudiantes y que esta se carezca del aburrimiento), artículos (prensa), y fotos.

6.3. Realización

Proponemos unas actividades de reflexión y práctica basadas en el enfoque por tareas para desarrollar las diferentes destrezas en nuestros aprendices: la expresión oral y la comprensión auditiva, para que pueden interactuar entre ellos utilizando todo el bagaje gramatical, léxico y los conocimientos culturales relacionados con los temas.

6.3.1. Tema1: romper estereotipos

Realizar actividades sobre algunos estereotipos (negativos o positivos) es necesario para que los estudiantes descubran la diversidad cultural de España. Estas actividades permiten a los aprendices de comparar

la cultura española con la propia; así al final de las tareas los estudiantes van a adquirir no solamente la competencia lingüística, pero sobre todo una realidad más objetiva del pueblo español que les permitan desarrollar *la competencia intercultural*.

La actividad⁴⁰ consiste en presentar a los estudiantes una serie de estereotipos asociados con los españoles, y los estudiantes tienen que responder por verdadero o falso. Los estereotipos son los siguientes:

- El flamenco es la música preferida de los españoles.
- Los españoles les gusta la corrida.
- Los españoles son festeros.
- La paella es el plato típico de España.
- Los precios en España son los más baratos en Europa.
- Hace siempre calor en España.
- Los españoles hablan muy alto y muy rápido.
- Los españoles son vagos.
- Los españoles duermen la siesta a media tarde.

En la corrección proponemos un Power Point detallado sobre las respuestas. Proponemos a los estudiantes unas informaciones reales y necesarias con cifras, fotos y fuentes oficiales para posibilitar y permitir a los aprendices descodificar situaciones incomprensibles o incómodas. Sin olvidar, al final de las respuestas correctas definimos el concepto de *estereotipos*.

⁴ La actividad es nuestra propia elaboración.

⁵ Estadística de Asuntos Taurinos 2013-2017.

6.1.2. Tema 2: ir de compras

A través del tema “*Ir de compras*” realizamos una actividad relacionada con nuestros objetivos de nuestra experimentación, favorecer la competencia intercultural a través de las formas de petición y gestos utilizados durante las operaciones dentro de un mercado, los estudiantes van a aprender regatear como los españoles

Mediante el Youtube que representa escenarios de la vida real, y que es medio de la comunicación auténtica; presentamos un vídeo⁴¹ sobre *el Rastro* muy famoso de Madrid donde encontramos explicaciones históricas y reales sobre este mercado que forma parte de la vida de la capital española.

Después, realizamos un rastrillo en el aula. El objetivo de esta tarea, es meter a los estudiantes en un juego de rol (interacción oral) es decir que los aprendices van a poner en concreto los conocimientos previos adquiridos en clase. Por eso, se divide la clase en cuatro grupos, una de las estudiantes de cada grupo va a actuar como vendedora y las demás van a actuar como clientes.

7. Resultados

Las respuestas de los estudiantes sobre la primera actividad no nos revelan solamente resultados, sino los conocimientos previos de los estudiantes sobre la cultura española y forman también parte de su competencia intercultural adquirida durante los años de su aprendizaje.

La mayoría de los estudiantes (63%) responden incorrectamente sobre los estereotipos; casi todos piensan que los principales estereotipos (la tauromaquia, el flamenco, las fiestas) forman parte de la vida de todos los españoles, pero en realidad representan solamente el sur de España

(Andalucía). Según ACED⁴² solamente 9,5 por ciento de la población española están interesados en los festejos taurinos

El fenómeno de la siesta que es considerado como una costumbre sagrada para los españoles, paradójicamente las cifras nos muestran que España y Portugal quedan relegados al cuarto y quinto puesto tras los alemanes, ingleses e italianos.

Según los estudiantes, gracias a estos estereotipos han aprendido muchas cosas sobre la cultura española, al mismo tiempo corregir algunas falsas ideas que tenían sobre España y los españoles

La segunda actividad “ir de compras”: hemos realizado un debate después de ver el video; muchos estudiantes no saben que existe este tipo de mercados en España, para ellos solamente existen los grandes establecimientos comerciales, y este tipo se encuentra solamente en los países sub-desarrollados. La importancia de este tipo de actividades es para evitar *el choque cultural* y acercarse a los patrones culturales de la sociedad española.

Lo que concierne el rastrillo en el aula, los estudiantes aprenden a desenvolverse en una situación de compra-venta utilizando para ello las formulas de *cortesía*, reconocer la buena situación o la correcta forma para responder y evitar los malentendidos (en contextos formales o informales). Han utilizado todo el bagaje gramatical y léxico relacionado con el tema (visto en el video) para regatear como los españoles (favorecer la competencia intercultural).

Conclusión

⁶Ver <https://www.youtube.com/embed/W43QMAnglsQ> frameborder="0" allow="accelerometer; autoplay; encrypted-media; gyroscope; picture-in-picture" allowfullscreen>.

En definitiva, en el presente artículo, hemos tratado de mostrar la importancia de integrar *la competencia intercultural* en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, porque nos ofrece una educación integral, global, en la que los aprendices acaban siendo usuarios competentes y autónomos de los idiomas extranjeros.

Nos parece fundamental que los profesores de idiomas extranjeros tomen conciencia de la importancia de la integración de la competencia intercultural en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las lenguas extranjeras con el fin de desarrollar en el aprendiz las habilidades y competencias sociales necesarias que le facilitan ser más abierto y tolerante hacia las diferentes culturas ajenas de la propia. Por lo tanto, es necesario que nuestros estudiantes disfruten de su aprendizaje, por eso integrar los diferentes recursos didácticos es ir más allá de enseñar y aprender lenguas extranjeras, es para estimular y mantener la motivación en los estudiantes de lenguas para que interactúen y tomen una actitud positiva y conseguir una adquisición eficaz de los contenidos culturales de dicha lengua

Bibliografía

Libros

1-Almécija, P. (2012). *El Cine en el Aula de Inglés como Transmisor de Cultura*. Máster profesorado Secundaria, Universidad de Almería.

2-Bartolome, M. et al. (1997). *Diagnóstico a la Escuela Multicultural*. Barcelona: Cedesc Ed.

3-Corbett, J. (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. London: Multilingual Matters.

4-De la torre, S. (2005). *El Cine, un Entorno Educativo*. Madrid: Narcea.

5-Dudeney, G. (2007). *The Internet and the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

6-Guilherme, M. (2000). *Intercultural Competence*. London: Routledge.

7-Guillén, C. 2004. *Los contenidos culturales*. En J. Sánchez Lobato y I. Santos 11-Gargallo (dirs.) *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) /lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL.

8-Marco Común Europeo de Referencia para Las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación, (2002) Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

9-Miquel, L (2004). *La Subcompetencia Sociocultural*. Madrid: SGEL.

10-Oliveras, Àngels. (2000). *Hacia la Competencia Intercultural en el Aprendizaje de una Lengua Extranjera*. Madrid: Edinumen.

11-Poyatos, F. (1994). *La Comunicación no Verbal (I)*. Madrid: Istmo.

12-Rueda, J. y Pelaz, J. (2002). *Ver cine: los públicos cinematográficos del siglo XX*. Madrid: RALP.

13-Sagredo Santos, A. (2007). *Algunas Propuestas Didácticas sobre Comunicación Intercultural en la Enseñanza del Inglés*. XXV Congreso de Lingüística Aplicada. Learning a Foreign Language through its cultural background: "Saying and Doing are different things". Universidad de Murcia.

14-Sanz, N. (1991). *Cultura y Culturas en la Clase del E/LE*. Ávila (Ponencia inédita).

Revistas

1-Aguado, M.T. (1997). *Aportaciones Conceptuales y Metodológicas en Tres Ámbitos de la Pedagogía Diferencial*. Educación Intercultural. Revista de Investigación Educativa: 15.

2-Chen, G.M. y Starosta, W.J. (1996). *Elementos para una Comunicación Intercultural*. Fundación CIDOB, Afers Internacionales, núm. 36: 1997.

3-Iglesias, I. (2003). *Construyendo la Competencia Intercultural: Sobre Creencias, Conocimientos y Destrezas*. Carabela, núm. 54

Web

-Miquel, L. y Sans, N (1992). *El Componente Cultural: Un Ingrediente más en las Clases de Lenguas.*
de:<http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/MaterialRedEle/Revista/2004>
consultado: 14/11/2019.

LA (IN)TRADUCIBILIDAD DEL CHISTE DEL ESPAÑOL AL ÁRABE: ASPECTOS LINGÜÍSTICO-CULTURALES

Yasmeen Mahmoud Ahmed Mahmoud
Universidad de Ain Shams – Facultad de Al-Alsun
Departamento de Lengua Española

Yasminita81@yahoo.es

RESUMEN:

El humor es uno de los aspectos humanos más distinguidos. Es una parte de la comunicación diaria y un componente de la creación literaria. El chiste es una muestra significativa del humor tanto verbal como escrito. Su brevedad y la facilidad de su difusión lo distinguen de las otras formas de humor. Cuando se intenta traducir el chiste, los elementos culturales y lingüísticos específicos de la sociedad y del idioma de origen dificultan el trabajo del traductor, hasta el extremo de que algunos elementos no se transfieren en absoluto. Este estudio se propone proporcionar evidencia para la hipótesis de que los chistes españoles ligados a elementos culturales y lingüísticos específicos pierden su aspecto humorístico cuando se traducen al árabe estándar, contradiciendo con la afirmación de Newmark (1988: 107) acerca de la posibilidad de traducir *todos* los chistes.

Palabras claves: traducibilidad, humor, chiste, español, árabe.

ABSTRACT:

Humor is one of the most distinguished human aspects. It is a part of daily communication and a component of literary creation. The joke is a significant display of both verbal and written humor. Its brevity and the ease of its diffusion distinguish it from other forms of humor. When trying to translate the joke, the specific cultural and linguistic elements of the society and the source language make the translator's job difficult, to the extent that

some elements are not transferred at all. This study aims to provide evidence for the hypothesis that Spanish jokes linked to specific cultural and linguistic elements lose their humorous aspect when translated into standard Arabic, contradicting Newmark's (1988: 107) claim about the possibility of translating *all* the jokes.

Keywords: translatability, humor, joke, Spanish, Arabic.

1. INTRODUCCIÓN

Además de formar parte importante de la creación literaria, el humor ha sido y sigue siendo uno de los aspectos más característicos que todos los seres humanos compartimos. Sin embargo, al tratar de traducir el humor, el traductor se enfrenta con algunos elementos específicos del idioma, al lado de otros elementos particulares de carácter cultural, que dificultan la tarea, de modo que la traducción resulta imposible. Traducir el humor es tan difícil que en muchas ocasiones, en vez de provocar risa, causa mucha confusión.

El chiste es un tipo muy representativo del humor. Todos los chistes expresan la situación social en la que ocurren, y cada cultura tiene sus propios problemas especiales que se reflejan en sus chistes. Desde el punto de vista del contenido, los chistes se pueden considerar como muestras de lengua que contienen abundante información lingüística y cultural, aunque en dosis mínimas. Están tan codificados que un cambio en el orden de la exposición, en el vocabulario empleado o en la secuencia de la oración, puede hacer que se desvirtúen

La comprensión completa del significado de todas las palabras del chiste no es suficiente para que el receptor lo entienda a nivel comunicativo, sino que se requiere una convivencia mayor de la exigida para el entendimiento de textos de otros tipos, como los informativos, por ejemplo.

El verdadero reto para todos quienes hablan más de un idioma es elegir uno un chiste de sus favoritos en su lengua materna y contarlo en otro idioma sin perder los elementos humorísticos. El resultado será un éxito muy limitado. Son muchas las ocasiones en que oímos chistes traducidos de

otras lenguas y nos quedamos en silencio o esbozamos una sonrisa de cumplimiento.

El objetivo de este estudio es comprobar la posibilidad de traducir el chiste español al árabe, encuadrar los obstáculos inherentes a su traducción, y finalmente, investigar si las afirmaciones de Newmark (1988: 107) sobre la posibilidad de traducir *todos* los chistes pueden ser aplicadas a la traducción al árabe del chiste español de carácter lingüístico o cultural.

El corpus en el que se basa este estudio consta de 15 chistes en lengua española recogidos de la selección de José Gay Bochaca (2001) además de otras fuentes del Internet. A cinco estudiantes en el Programa de Estudios Superiores de Traducción en el Departamento de Lengua Española, Facultad de Al-Asun, Universidad de Ain Shams, se les pedimos, por separado, traducir al árabe los chistes seleccionados procurando mantener su significado y, lo máximo posible, su carga humorística. Luego, las traducciones se evalúan por 42 nativos árabes a través de un cuestionario de escala de 2 puntos como para valorar hasta qué medida el chiste traducido preserva su carga humorística en la lengua y la cultura de llegada. A la luz de los resultados obtenidos de este cuestionario determinamos qué tipo de chistes han sido traducibles y qué clase de problemas han obstaculizado la transferencia de la carga humorística al receptor árabe.

2. EL CHISTE: Una manifestación del humor

El humor siempre ha cruzado el espíritu humano, revelando los fundamentos del pensamiento y de la conciencia, además de poder reflejar la forma de vida dentro de las sociedades, porque discute temas básicos, incluidos los relacionados con el aspecto social, político, moral, etc.

La investigación del humor ha experimentado una larga historia desde el pasado hasta los últimos tiempos, y ha atraído a muchos pensadores e investigadores que estudiaron su papel en la comunicación humana desde puntos de vista filosóficos, psicológicos y sociológicos. Con el reciente desarrollo en semántica y pragmática, el campo de la lingüística se extendió para incluir el humor con una referencia particular a los chistes (Raskin, 1985; Attardo, 1994).

Cuando se trata de definir el humor surgen las dudas de que se pueda formular una definición que lo abarque todo (Ibíd.: 3). El autor árabe Abū 'Īsa (1970: 34) adopta la misma opinión justificando esto por la naturaleza holística del humor que encuadra el sarcasmo, la sátira, la ironía, el chiste, etc.

El chiste parece ser una de las manifestaciones humorísticas más extendidas y practicadas por las sociedades. La Real Academia Española (2001) lo define como “dicho o historieta muy breve que contiene un juego verbal o conceptual capaz de mover a risa. Muchas veces se presenta ilustrado por un dibujo, y puede consistir solo en este”. Luego, en su 23.^a edición, hace más hincapié en su carácter visual: “dibujo de intención humorística, caricaturesca o crítica, con texto o sin él, referido generalmente a temas de actualidad”.

Por su parte, la Academia de Lengua Árabe define el chiste como “الفكرة اللطيفة المؤثرة في النفس / la amable idea que influye en el alma” (Mağma 'al-Luğa al-'Arabiya, 2004: 950), compartiendo con la Academia Española los conceptos de brevedad y graciosidad, sin aludir a aspectos lingüísticos particulares

A pesar del acuerdo parcial aparente en las definiciones en español y en árabe, la realidad de que el chiste expresa la situación social en la que ocurre puede hacer que solo los que pueden experimentar el humor son los integrantes de la misma sociedad. Por lo tanto, es necesario comprender los hechos culturales y sociales y las creencias y actitudes compartidas para comprender la esencia de la broma (Nash, 1985: 9).

El chiste se puede analizar en un escenario y un remate. Raskin (1985: 29) considera que el remate representa el elemento sorpresa que distingue el humor del no humor por abarcar el componente más fundamental del chiste, a saber; la incongruencia (Ibíd.: 54).

3. LA (IN)TRADUCIBILIDAD DEL CHISTE

La traducibilidad del humor verbal, y de los chistes como una manifestación del mismo, no se distingue de la traducibilidad en general, pero podría considerarse un caso especial. La cuestión de si la traducción es posible o no ha sido debatida entre muchos lingüistas y teóricos de traducción.

La traducibilidad se entiende en un sentido integral como la capacidad de transferir algún tipo de significado de un idioma a otro sin sufrir cambios radicales, y en el caso de que no exista la opción de elegir un equivalente paralelo en la lengua meta, se puede evaluar el texto original como intraducible (Pym y Turk, 1998: 273)

Además de Newmark (1988: 107), de entre los que defienden la posibilidad de traducir el humor distinguimos a Nida y Taber (1969: 4) y Wills (1982: 48), quienes sostienen que todo lo que se puede decir en un idioma se puede decir en otro. Reclaman que las diferencias estructurales que existen entre los idiomas no obstaculizan la traducción, ya que, en su opinión, cada comunidad lingüística tiene el potencial de expresión que puede generar recursos para expresar cada área extralingüística, incluso aquellas que van detrás de su propia experiencia social y cultural

Considerando que la traducción del humor es cualitativamente diferente de otros tipos de traducción, Vandaele (2002) niega la posibilidad de la traducción del efecto humorístico argumentando que la manifestación exteriorizada del humor (la risa) es bastante difícil de expresar, de manera que el traductor puede experimentar el efecto convincente en sí mismo y en otros (risas), pero se siente incapaz de reproducirlo (Ibíd.: 150).

A medio camino está Thomas O'Neal (1988) quien localiza el reto en la capacidad de identificar la causa de la risa en el chiste, enfatizando que los traductores deben ser capaces de detectar los elementos que causan los efectos humorísticos en el texto, además de reproducir una combinación de características equivalentes o similares que les permita crear un efecto comparable en el idioma de destino

Teniendo una postura semejante, Leibold (1989: 109) argumenta que para que el proceso de traducción del humor tenga éxito, es necesario preservar un grado de equivalencia humorística entre el texto original y el texto meta, de manera que el núcleo de la traducción del humor es la decodificación de un discurso humorístico en su contexto original y la codificación en otro idioma que recapture con éxito las intenciones del mensaje humorístico original. Le apoya Niedzielski (1991: 141) reclamando que los traductores deban superar los obstáculos transculturales debidos a las diferencias en las normas, expectativas e incongruencias existentes en las dos culturas y recurrir a las adaptaciones que seleccionan en función de la equivalencia a fin de reflejar la intencionalidad comunicativa del original.

4. ANÁLISIS

En este apartado llevamos a cabo un breve esbozo de los principales problemas y barreras que han encontrado los estudiantes al traducir los chistes españoles al árabe. Destacamos principalmente las implicaciones lingüísticas y culturales que dificultan la traducción fluida de los chistes. Según declara Gutt (2000: 229), las diferencias culturales y lingüísticas pueden hacer que sea muy difícil, si no imposible, lograr el grado deseado de semejanza interpretativa.

La tabla a continuación presenta el resultado del cuestionario que comprueba el entendimiento del elemento humorístico presentado en cada chiste traducido, según la calificación de hablantes nativos de lengua árabe.

Tabla 1:

| Número del chiste | Carga humorística entendida | Carga humorística no entendida |
|--------------------------|------------------------------------|---------------------------------------|
| 1 | 93% | 7% |
| 2 | 86% | 14% |
| 3 | 72% | 28% |
| 4 | 91% | 9% |
| 5 | 86% | 14% |
| 6 | 21% | 79% |

| | | |
|-------------------------|-----|------|
| 7 | 23% | 77% |
| 8 | 0% | 100% |
| 9 | 0% | 100% |
| 10 | 25% | 75% |
| 11 | 6% | 94% |
| 12 | 0% | 100% |
| 13 | 20% | 80% |
| 14 | 36% | 64% |
| 15 | 0% | 100% |
| Porcentaje total | 37% | 63% |

El análisis de los resultados en su totalidad muestra que el 37% de los encuestados entendió el humor incluido en los chistes, mientras al 63% le costó mucho entenderlo. Por lo tanto, eso significa que las traducciones fallaron, en gran medida, en provocar un efecto humorístico a los hablantes nativos de árabe. Examinando los chistes cuya carga no ha llegado al receptor árabe, se encontró que están afiliados a peculiaridades culturales y/o lingüísticas, mientras los chistes cuyo humor se deriva de la situación y no de hechos lingüísticos o culturales se perciben como "entendidos"

4.1. Chistes españoles con cargas humorísticas entendidas en árabe

Los chistes incluidos en esta categoría narran hechos, situaciones, etc. que podrían suceder en cualquier lugar del mundo, en cualquier sociedad, porque su humor proviene de la incongruencia basada en valores universales y convenciones que pueden entenderse fácilmente en cualquier cultura.

Por razones de espacio y para no repetir, para cada chiste presentamos una sola traducción, la que recibió la calificación más alta de la audiencia participante en el cuestionario.

Tabla 2:

| | Texto original | Traducción |
|---------------|---------------------------------|----------------------------------|
| Chiste | En el funeral de un albañil, un | في جنازة بناء، يبكي رجل لا تعرفه |

| | | |
|------------------------------|---|--|
| <p>(1)</p> | <p>hombre desconocido por la familia llora amargamente, se le acerca la mujer del difunto, y dice: -¿Era usted amigo suyo? -Sí -¿Le quería? -Sí, sus últimas palabras fueron para mí. -Ah, ¿sí? Y ¿cuáles fueron? -Mariano, no muevas el andamio.</p> | <p>العائلة. اقتربت منه زوجة المتوفي وسألته: -حضرتك كنت صديقه؟ -نعم. -هل كنت تحبه؟ -نعم، كلماته الأخيرة كانت لي. -فعلا؟ وماذا قال لك؟ -ماريانو، لا تهز الصقالة.</p> |
| <p>Chiste (2)</p> | <p>Un hombre riñó con su mujer. La dejó una hoja en la que estaba escrito «despiértame a las 6:30 porque tengo trabajo». Puso la hoja en la cama y durmió. Se levantó a las 10:00 y encontró una hoja en la que estaba escrito: «Son las 6:30. Levántate».</p> | <p>رجل خاصم زوجته، فترك لها ورقة مكتوب عليها «أيقظيني الساعة السادسة والنصف لأن لدي عمل». وضع الورقة على السرير ونام. استيقظ الساعة 10:00 فوجد ورقة مكتوب عليها «الساعة السادسة والنصف، هيا استيقظ».</p> |
| <p>Chiste (3)</p> | <p>Un joven fue a la consulta de un médico y le dijo: -Doctor, últimamente me encuentro más gordo y más feo. ¿Qué tengo? Y el médico le contesta: -Mucha razón, señor.</p> | <p>ذهب شاب إلى عيادة الطبيب وقال له: -دكتور، بدأت أشعر مؤخرًا بأنني أشد قبحاً وأكثر بدانة. فماذا عندي؟ فأجاب الطبيب: -عندك حق، سيدي.</p> |
| <p>Chiste (4)</p> | <p>-Llega un hombre al médico y le dice: -Doctor, doctor, tengo un hueso afuera. Y el doctor le dice: -Hágalo pasar, por favor.</p> | <p>ذهب رجل إلى الطبيب وقال له: دكتور، دكتور، لدي عظمة بالخارج. قال الطبيب: -دعها تدخل، من فضلك.</p> |
| <p>Chiste (5)</p> | <p>Un niño le pregunta al padre: -Papá, ¿cuánto cuesta casarse? El padre le responde:</p> | <p>سأل الطفل والده: -أبي كم يكلف الزواج؟ رد الأب:</p> |

| | | |
|--|---|--|
| | -No sé hijo, pero yo todavía los estoy pagando. | -لا أعرف يا بني، لكنني ما زلت أدفع حتى الآن. |
|--|---|--|

Estos chistes introducen elementos compartidos universalmente que no incluyen implicaturas especiales de una sociedad en concreto (SCHMITZ (2002:106). Tampoco dependen de juegos de palabras específicos de la lengua original ni de aspectos propios de la cultura de origen (Zabalbeascoa, 1996: 251). El efecto humorístico en los chistes (1) y (2) se crea a partir del conflicto de mover el andamio de debajo del albañil en el primero, y de enviar mensajes escritos al esposo dormido por no querer hablar con él en el segundo

En el chiste (3), el enunciado en el contexto comunicativo se entiende de forma diferente causando un malentendido entre los dos interlocutores del chiste. El uso confuso del verbo *tener* (por el paciente preguntando sobre qué *tiene* como diagnóstico, y por el médico contestando en el sentido de *tener razón*) es el factor humorístico que mueve a risa. La transferencia del factor humorístico basado en la locución verbal *tener razón* al árabe se realizó sin problemas al tener en la lengua árabe una estructura lingüística con el mismo sentido

Una mala interpretación semejante aparece en el chiste (4) a causa del uso del adverbio de lugar “afuera”, que el paciente lo emplea refiriéndose a su hueso que movió de su lugar, mientras el médico entiende que el hueso está fuera del lugar donde están los dos.

En el nivel pragmático también se sitúa el elemento humorístico del chiste (5), donde el niño pregunta sobre el *coste* material del casamiento, mientras el padre piensa más en el lado moral del proyecto.

Con respecto a la traducción, podríamos suponer que el humor de estos chistes se basa en un único juicio universal que podría ser apreciado por los destinatarios de la lengua meta.

4.2. Chistes españoles con cargas humorísticas no entendidas en árabe

En estos casos de chistes, el proceso de decodificar el mensaje español y luego codificarlo en árabe en términos equivalentes ha sido influenciado por varias peculiaridades lingüísticas y culturales. La conservación de dichas peculiaridades en la traducción ha sido, de una u otra forma, imposible, haciendo perder así el efecto humoroso del texto original.

Inspirados por Zabalbeascoa (Ibíd.: 251 y 252), y con el fin de llegar a conclusiones precisas, hemos clasificado los chistes de esta categoría en chistes lingüísticos y chistes culturales, tomando como criterio de clasificación el tipo de problema asociado con la traducción, que obstaculizó la transmisión de la carga humorística del español al árabe.

4.2.1. Chistes lingüísticos

Basados en el lenguaje, los chistes lingüísticos incluyen un cierto fenómeno lingüístico que evoca el efecto humorístico. Fenómenos lingüísticos a niveles fonológicos, morfosintácticos, léxico-semánticos e incluso pragmáticos mueven a risa. El problema de la traducción aquí está en la dificultad de encontrar un equivalente correspondiente que evoque el mismo significado doble, núcleo del elemento humorístico, tal como está presentado en el texto original; y por consiguiente, este efecto gracioso se pierde.

En los chistes presentados a continuación, la falta de coherencia o, a veces, la contradicción, entre dos o más interpretaciones de una forma lingüística es altamente enfatizada como el factor principal que causa la risa o la gracia. El mecanismo del humor involucra dos significados incongruentes o no relacionados, codificados simultáneamente en un juego de palabras, definido por el DRAE (2014) como « Empleo de palabras, por gracia o alarde de ingenio, en sentido equívoco o en varias de sus acepciones, o de dos o más que solo se diferencian en alguna o algunas de sus letras». La dificultad de traducción se establece en reproducir estos dos significados que existen en el juego de palabras del chiste original para activar el mismo efecto humorístico en el receptor del chiste meta.

En la traducción de los chistes siguientes falla el intento de seguir a Newmark (1988:107) y utilizar "sinónimos con un doble significado comparable" porque en árabe, para los casos introducidos a continuación, no disponemos de palabras equivalentes que abarquen en sí el mismo significado doble. Tampoco tiene éxito aquí el sacrificio de uno de ambos significados, técnica propuesta también por Newmark (Ibídem.), porque esto llevó, como muestran los ejemplos del análisis, a la pérdida de gracia, además de producir textos incoherentes.

4.2.1.1. Nivel léxico semántico

Los fenómenos correspondientes al nivel léxico semántico formaron una barrera insuperable para los estudiantes durante su tarea de traducción. A partir de muestras de los chistes problemáticos vamos ilustrando dichos fenómenos:

a. Polisemia

En los ejemplos siguientes la base del humorismo es la “polisemia”, definida en el *Diccionario básico de lingüística* como la “propiedad que presenta una palabra cuando adquiere distintos significados, relacionados entre sí por los semas que comparte. [...] En un diccionario monolingüe deben aparecer en una misma entrada léxica.” (Luna Trill et al., 2005: 180).

Tabla 3:

| Texto original | | Traducción |
|-------------------|---|--|
| Chiste (6) | - ¿Tu papa de que murió? - De cataratas. - ¿Lo operaron? - No, lo empujaron. | -من أي شيء مات والدك؟ -من الشلالات. -أجروا له عملية؟ -لا، دفعوه. |
| Chiste (7) | -Mamá, mamá, ¡Qué buena está la comida! -Pues repite, hija. -Mamá, mamá, ¡Qué buena está la comida! | -أمي، أمي، الطعام جيد! -حسنًا، كرري يا بنيتي. -أمي، أمي، الطعام جيد! |

La polisemia se ilustra en el chiste (6) en el uso de la palabra “catarata” que significa en castellano tanto “cascada o salto grande de agua” como “opacidad del cristalino del ojo que al impedir el paso de los rayos luminosos, dificulta la visión” (DRAE, 2014).

Lo mismo ocurre en el chiste (7) donde el juego de palabras consiste en el doble significado del verbo “repite” que, dependiendo del contexto, puede significar “volver a hacer lo que se había hecho, o decir lo que se había dicho” o “en una comida, volver a servirse de un mismo guiso” (DRAE, 2004). Este mismo significado es el intencionado por la madre en el chiste, no obstante, la interferencia entre los dos significados produce el efecto humorístico intencionado.

b. *Homonimia*

Definida como “relación de igualdad que presentan dos o más palabras en su forma, pero remitiendo a significados distintos que no guardan relación alguna” (Luna Traill et al., 2005: 116), la “homonimia” ha formado parte de los chistes del corpus con *homógrafos* y *homófonos*.

Tabla 4:

| Texto original | | Traducción |
|-------------------|--|---|
| Chiste (8) | Socorrista: ¿Y usted no nada nada? Señor: Es que yo no traje traje | المنتقد: وحضرتك لا تعوم أبداً؟ الرجل: أنا لم أحضر لباس البحر. |
| Chiste (9) | Un hombre se va a confesar. – Padre, ¿qué puedo hacer con mis pecados? – Ora, pecador – Las tres menos cuarto, pero ¿qué puedo hacer con mis pecados? | ذهب رجل ليعترف. -الأب، ماذا أفعل بذنوبي؟ -صلي أيها الأثم. -الساعة الثالثة إلا ربع، ولكن، ماذا أفعل بذنوبي؟ |

En el chiste (8) se juega con la *homografía* entre las representaciones de las palabras “nada” y “traje” respectivamente. Como la definen Luna Traill et al. (Ibidem), el *homógrafo* es la “palabra cuya forma es igual o semejante a la de una o más palabras pero con significado distinto”. La confusión terminológica aquí se produce entre el verbo *nadar* en la tercera

persona singular del presente de indicativo, de una parte, y el adverbio de cantidad, de otra.

El fenómeno léxico semántico de *homofonía*, donde “la semejanza se da en el campo fónico” (Ibidem), se muestra en el chiste (9). Las palabras “ora” y “hora”, pertenecientes a dos categorías gramaticales diferentes, se pronuncian de la misma manera y tienen dos significados distintos. La primera es el verbo “orar: dirigirse mentalmente o de palabra a una divinidad o a una persona sagrada, frecuentemente para hacerles una súplica” (DRAE, 2014) en la segunda persona singular de imperativo, mientras la segunda es “hora: tiempo que equivale a 60 minutos, es decir, 3600 segundos” (Ibidem).

c. *Homofonía + calambur*

El fenómeno semántico del calambur, “juego de palabras que consiste en variar el sentido de ellas modificando o agrupando las sílabas de un modo distinto” (Moral, 2004 [1995]: 56), a veces se combina con la homonimia, como en los casos siguientes:

Tabla 5:

| Texto original | | Traducción |
|-----------------------|--|--|
| Chiste (10) | Un muchacho va al circo y se queda asombrado viendo una bella trapecista haciendo sus malabares. Mirando arriba en el aire, el muchacho dice: -Señorita, es usted muy bella, me gustaría invitarla a salir. ¿Su novio es celoso? No, el payaso | ذهب صبي إلى السيرك وجلس مندهشاً أثناء رؤية لاعبة الأرجوحة الجميلة وهي تعرض حركاتها. نظر الصبي في الهواء وقال: -أنسة، أنت جميلة جداً، أود أن أدعوك للخروج. هل صديقك غيور؟ -لا، المهرج |

El chiste (10) se basa principalmente en la confusión producida por la pronunciación de la frase “es celoso” de esta forma semejante: “es el oso”. El calambur, la homofonía, junto con el *seseo*, “pronunciación del fonema interdental /θ/ como el alveolar sordo /s/” (Luna Traill et al., 2005: 205), hace modificar el significado de la frase agrupando sus silabas de

manera diferente. Esto lleva a un malentendido, y de esta forma nace el humor.

4.2.2. Nivel fonético-fonológico

En muchos chistes la gracia radica en el aprovechamiento de la capacidad de simbolizar que tienen los fonemas bien por su forma fonética, bien por sus combinaciones asociadas a alguna convención onomatopéyica o a algún otro significado, como en el ejemplo siguiente, chiste (11), donde la acumulación de sílabas con /t + vocal + n/ forma una aliteración que recuerda el sonido de una campana.

Tabla 6:

| Texto original | | Traducción |
|--------------------|---|--|
| Chiste (11) | Era un tío tan tontín tan tontín tan tontín que parecía una campana | كان رجلاً أخرقاً جداً لدرجة أنه بدا وكأنه جرس. |
| Chiste (12) | Va un matrimonio de enanitos a la droguería de la esquina y dice el enanito: - Un bote de Ajax, por favor. ¿pa la “vajilla”? -Pa la “bajilla” no, pa tu madre. | ذهب زوجان من الأقزام إلى محل المنظفات وقال القزم: - زجاجة منظف، من فضلك. - من أجل "الأطباق"؟ - ليس من أجل "الضئيلة"، بل لأجل أمك. |

En el chiste (12), junto con la *homofonía* entre “vajilla” y “bajilla”, está presente la confusión a nivel fonético-fonológico del fonema /b/ frente al grafema ‘v’, entre cuyas pronunciaciones apenas se distinguen diferencias. Para un receptor español resulta fácil detectar el clímax del chiste, representado en el malentendido que llevó a que el enanito sintiera que su esposa hubiera sido insultada por el vendedor; una incongruencia producida por la homofonía entre *vajilla* “conjunto de enseres que se emplean para el servicio de mesa” (Fabián Coelho, 2018), y *bajilla* “forma femenina de diminutivo del adjetivo *bajo*”.

4.2.2. Chistes culturales

Son los chistes basados en la cultura o en las instituciones nacionales que básicamente derivan su humor del entendimiento compartido entre el emisor y el receptor pertenecientes ambos a una misma sociedad cultural. Este conocimiento compartido incluye ciertas expresiones, símbolos, eventos, hábitos, costumbres, que están vinculados a la cultura de origen.

Para que el receptor en la cultura meta entienda el chiste basado en elementos culturales, Chiao (1992: 77) argumenta que el conocimiento compartido entre los participantes es muy importante y que si un chiste está demasiado orientado a la cultura, no viaja con éxito. El problema en los ejemplos siguientes radica en la falta de equivalencia cultural en árabe que pueda preservar el significado y el efecto del chiste original.

Tabla 7:

| Texto original | | Traducción |
|-----------------------|---|---|
| Chiste (13) | Entra una señora en una zapatería y pregunta: ¿Tienen zapatos del 36? No, señora, de la guerra ya no nos queda nada. | دخلت سيدة محل أحذية وسألت: -هل لديك أحذية 36؟ -لا، سيدتي، لم يبق لدينا شيء من الحرب. |
| Chiste (14) | -¿Cuál es el animal que tiene más dientes? -El ratoncito Pérez. | -ما هو الحيوان الأكثر أسناناً؟ -جنية الأسنان. |
| Chiste (15) | Un chico muy travieso que se llamaba Albino fue a una casa de campo, en la que vivía su abuelo. A la hora de la comida Albino no apareció. Su madre lo llamó a grandes voces y Albino no apareció. Entonces dijo el abuelo: «Vais a ver como ahora mismo viene». Se levantó, cogió la escopeta de caza y disparó dos veces al aire: ¡¡PAM, PAM!!! Y, efectivamente, al PAM, PAM, Albino vino. | ذهب صبي شقي جداً يدعى ألبينو إلى منزل ريفي يعيش فيه جده. في وقت الغداء لم يظهر ألبينو. نادت عليه أمه ولم يظهر. قال الجد: سترزون ما سيحدث الآن. نهض والتقط بندقية الصيد وأطلق النار مرتين في الهواء: بام، بام!!! وبالفعل، عند البام بام، حضر ألبينو. |

En los chistes anteriores todas las palabras son conocidas por ser de uso común, pero estos chistes exigen interpretaciones en las que se activen otros conocimientos, sobre la guerra civil española en el chiste (13), y sobre el folklore en el chiste (14). Para transferirlos al árabe, sería necesario sacrificar sus elementos culturales específicos a favor de otros diferentes que transfieran al lector u oyente árabe los mismos efectos que al lector u oyente original. Así, en el primer caso, el traductor puede buscar un acontecimiento local o universal que corresponda al período desde los 36 hasta los 39, números correspondientes a los tamaños de zapatos femeninos. Así, por ejemplo, cambiando el tamaño del zapato a 39, es posible referirse a la Segunda Guerra Mundial que empezó en septiembre de este mismo año.

En el caso del chiste (14), la dificultad es mayor porque, aunque se trata de un folklore prácticamente universal, la tradición adopta formas diversas en distintas culturas. Así, mientras la leyenda española consiste en que cuando a un niño se le cae un diente, lo coloca debajo de la almohada y el Ratoncito Pérez se lo cambia por un pequeño regalo o por monedas, en la tradición egipcia cuando a un niño se le cae un diente, lo tira hacia el sol para que éste le compense con otro mejor.

Como solución, se puede recurrir al equivalente cultural y universal del “Ratoncito Pérez”, que es “جنية الأسنان / la hada de los dientes”. Sin embargo, el elemento cultural específico del chiste original, además de su idea básica, trata de un animal, condición que no puede ser cumplida en la traducción al árabe. Así, el humor en este chiste está basado en el hecho de que la pregunta del primer interlocutor se realiza sobre un animal y en la respuesta se menciona al “Ratoncito Pérez”, mientras en la traducción no se puede establecer ninguna relación entre la “hada” y cualquier tipo de animales. La adaptación puede ser aplicada en este caso en la traducción de la palabra “animal” sustituyéndola por “الكائن / el ser”, aunque sacrificando también un elemento esencial del humor en el chiste original y reproduciendo otro diferente.

EL chiste (15) puede ser clasificado como lingüístico-cultural. Además del juego de palabras a nivel léxico-semántico constituido en la homofonía y el calambur en “pan/pam” y “Albino/al vino”, este chiste introduce un ejemplo relevante de que el conocimiento del mundo es fundamental para entender los chistes. Del conocimiento del mundo forman parte el conocimiento y el reconocimiento de otros textos cuyas referencias serían, por tanto, informaciones de tipo cultural. Un ejemplo de intertextualidad con fines humorísticos serían aquellos refranes y proverbios reelaborados en versión jocosa, como ocurre con el refrán español “Al pan, pan, y al vino, vino”. Aunque en árabe disponemos de refranes populares que hablan del concepto de franqueza como la paremia empleada en el ejemplo, la inclusión de cualquiera de estos refranes árabes como equivalentes no resolverá el problema, porque el propósito de usar el refrán como elemento cultural en el chiste original no era por su significado literal ni por la idea que expresa, sino por el juego fónico que está creando con el fin de mover a risa.

5. CONCLUSIONES

Tanto la risa como el llanto son el mayor denominador común entre los seres humanos; sin embargo, cada uno tiene sus propios motivos para reír y llorar. A veces dentro de un mismo idioma resulta difícil traducir un chiste de un dialecto a otro, porque puede que pierda gran parte de su gracia. Como ven los psicólogos sociales, los chistes, y por ende la risa, tienen una dimensión sociocultural, por lo que aquello de lo que se ríen los pertenecientes a una determinada sociedad o cultura puede no mover un dedo en los de otra sociedad, porque al final el tema está relacionado con la cultura y los patrones de pensamiento de cada grupo social

Este estudio ha examinado la traducibilidad de chistes españoles al árabe. Los resultados revelan que los chistes cuyo humor se basa únicamente en la situación han estado fácilmente entendidos por los destinatarios de la cultura árabe. Los traductores enfrentaron menores problemas, y la traducción literal ha sido efectiva para mantener el significado y el efecto humorístico.

No obstante, se dio el caso de muchos chistes cuya carga humorística se ha perdido por completo como consecuencia de la traducción. Dicha falta de equivalencia se atribuye principalmente a limitaciones lingüísticas y culturales. La traducción ideal o la equivalencia de cualquier tipo han sido casi imposibles debido al hecho de que tanto el significado del juego de palabras como lo intencionado del elemento cultural dependen de mayor grado de la lengua original y de su cultura, respectivamente. La muestra de estos chistes incluía una palabra o un grupo de palabras que evocan algún tipo de incongruencia basada en algún hecho lingüístico.

En el análisis proporcionado hemos presentado una evidencia de que no todos los chistes en español, sobre todo los lingüísticos y culturales, pueden ser traducidas fácilmente al árabe porque los dos significados incompatibles de la forma lingüística en un chiste dado son hechos accidentales sobre la lengua española que no tienen equivalentes en el idioma de destino. Por tanto, la ausencia de unidades lingüísticas equivalentes en árabe constituye un grave problema para el traductor. Esto contradice claramente la afirmación de Newmark (1988: 107) de que *todos* los chistes son traducibles. Ante la falta de equivalentes en árabe de los juegos de palabras españoles no podemos seguir a él utilizando "sinónimos con un doble significado comparable", ni incluso sacrificando uno de los dos significados, porque, al ser hecho por los estudiantes encargados de la traducción, se deformó el objetivo final del chiste que es el de evocar la risa.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Abū 'Īsa, F. (1970). *Al-fukāha fil-adab al-'arabī* [El humor en la literatura árabe]. Argelia: Al-Šarika al-wataniya.
- Attardo, S. (1994). *Linguistic Theories of Humor*. Berlín y Nueva York: Mouton de Gruyter.
- Catford, John C. (1965). *A Linguistic Theory of Translation: An Essay in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Chiaro, D. (1992). *The Language of Jokes: Analyzing Verbal Play*. Londres y Nueva York: Routledge.

- Coelho, F. (2018) «Vajilla o Bajilla». *Diccionario de dudas* [en línea]. <<https://www.diccionariodedudas.com/vajilla-o-bajilla/>> [Consulta: 7 febrero 2018]
- Debra, S. (1989). «On the Feasibility and Strategies of Translating Humour». *The Translator*, Vol. 34, N°. 1, pp. 128-141.
- Gay Bochaca, J. (2001). *Chistes, colmos y otras risas*. Madrid: Ediciones Palabra, S.A.
- Gutt, E. (2000). *Translation and Relevance*. Manchester y Boston: St. Jerome.
- Luna Traill, E. et all. (2005). *Diccionario básico de lingüística*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Laurin, A. (1992). «Possible/Impossible Translation of Jokes». *Humor: International Journal of Humor Research*, Vol. 5 (1/2), Mouton de Gruyter, Berlín/ Nueva York, pp. 111-128.
- Leibold, Anne, 1989. «The Translation of Humor: Who Says It Can't Be Done?». *Meta*, 34 (1), Universidad de Montreal, 109-111.
- Mağma' al-Luğa al-'Arabiya (2004). *Al-Mu'ğam al-Wasīf*, EL Cairo: Maktabit al-Šurūq al-Dawliya.
- Moral, R. (1995). *Diccionario práctico del comentario de textos literarios*. Madrid: Verbum.
- Nash, W. (1985). *The Language of Humour: Style and Technique in Comic Discourse*. Londres y Nueva York: Longman.
- Newmark, P. (1988): *A textbook of Translation*, Nueva York: Prentice Hall
- Nida, E. y Taber, C. (1969). *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill.
- Niedzielski, Henry Z. (1991). «Cultural Transfers in the Translating of Humor». Mildred L. Larson (ed.). *Translation. Theory and Practice, Tension and Interdependence*. Ámsterdam: John Benjamins. 139-156.
- O'Neal, T. (1988). *Translation of Untranslatable Jokes: Linguistic and Cultural Barriers in Joke Translation*. Albany: Universidad Estatal de Nueva York.
- Pymes, A. y Turk, C. (1998). «Translatability». Mona Baker (ed.). *Routledge Encyclopedia of Translation Studies*. London: Routledge, 237-277.

- Raskin, V. (1985). *Semantic Mechanisms of Humour*. Holland: D. Reidel Publishing Co.
- Real Academia Española (2001 y 2014). *Diccionario de la lengua española* [en línea]. <<http://buscon.rae.es>> [Consulta: 22 enero 2018].
- Red, S. (2008). *Los mejores chistes cortos*. Barcelona: Ediciones Robinbook.
- Schmitz, John. R. (2002). «Humor as a Pedagogical Tool in Foreign Language and Translation Courses». *Humor: International Journal of Humor Research*, Vol. 15-1, Mouton de Gruyter, Berlín/ Nueva York, pp. 89-113.
- Tolosa-Igualada, M. (2005). «De la traducibilidad del chiste más allá de los factores perceptibles». *Interlingüística*, N° 16 (Ejemplar dedicado a: XX Encuentro de la Asociación de Jóvenes Lingüistas), Sevilla: Asociación de Jóvenes Lingüistas, pp. 1079-1089.
- Vandaele, J. (2002). «(Re)constructing Humor: Meanings and Means». *The Translator*, N° 8(2), [en línea], pp. 49-171.
- Wills, W. (1982). *The Science of Translation: problems and Methods*. Tübingen: Günter Narr Velag.
- Zabalbeascoa, P. (1996). «Translating Jokes for Dubbed Television Situation Comedies». *The Translator* 2 (2), [en línea], pp. 235-257.

La identidad femenina en pocas palabras
***Loca de patio* de Luz Marina Vergara y *Damajuanas* de**
Sherine Talaat como modelo
Yomna Azmi
Catedrática adjunta, Departamento de español
Universidad de Ain-Shams, El Cairo
yomnita@hotmail.com

- **Introducción**

-

El *microcuento* o *microrrelato* es un género literario moderno que se trata de un texto breve en prosa, de naturaleza narrativa y ficcional, que, usando un lenguaje preciso y conciso se sirve de la elipsis para contar –en pocas palabras- una historia sorprendente que porta grandes valores literarios, filosóficos, políticos, sociales, etc.

“El microrrelato se caracteriza por la brevedad de su contenido, pero esta brevedad no implica que el cuento sea simple y sencillo y que su tratamiento sea superficial. Puede haber una profunda enseñanza y una intención muy determinada.”⁴³

En el microrrelato se acude a la inteligencia del lector para resolver enigmas y concluir finales, puesto que el autor no lo dice todo, sino que suelta la rienda a la imaginación del lector para extraer de las pocas palabras, muchos mensajes y valores. En este contexto dice Mariví Alonso Ceballos:

Los microrrelatos podrían ser considerados individualmente como un intento de reconstrucción de la novela tradicional: son historias con planteamiento, nudo y desenlace implícitos o explícitos que, por un lado, desmontan la narrativa clásica para posteriormente

⁴³ VV.AA.2015. *Sueña 2*, Madrid, Anaya. P.97.

construirla dejando espacio al lector para que éste complete los intersticios que, por su esencial brevedad, dejan.⁴⁴

Dice Marcela Sabbatiello: “Quizá por ello estas entidades microscópicas suelen exigir relectura, pero vale la pena.”⁴⁵

Este trabajo se trata del estudio de la identidad femenina en una extraña telepatía que observamos entre la escritora chilena Luz Marina Vergara y la escritora egipcia Sherine Talaat que publican sus libros de microrrelatos *Loca de patio* y *Damajuanas* con la misma fecha, julio de 2017. Las obras de estas escritoras jóvenes que pertenecen a distintas culturas, distintos países y distintos continentes, llevan un gran número de microrrelatos que tratan profundos sentimientos y sustanciales casos relacionados, principalmente, con la mujer, hecho bien claro en los títulos.

- **Luz Marina Vergara (Coronel, Chile, 1970)**

Profesora de español en la Universidad de Concepción y actriz vocacional.

Realizó un Diplomado en Estudios Interdisciplinarios de la Mujer, un Máster en Pedagogía Teatral y otro en Educación.

Ha sido antologada por Editorial Asterión en 2012 en *¡Basta! Más de 100 mujeres contra la violencia* y en *¡Basta! Más de 100 cuentos contra el abuso infantil*.

En pocas palabras, su primer libro de microficción, fue publicado en 2012. Recientemente, tres de esos relatos fueron traducidos al francés. En 2014, publicó su segundo libro de microficción, *Ordinario*, y en 2017, el tercero, *Loca de patio*.

- **Sherine Talaat (Alejandría, Egipto, 1979)**

44 Mariví Alonso Ceballos. 2014. El microrrelato argentino : intertextualidad y metaliteraria. Madrid. Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología. , p.31.

45 Marcela Sabbatiello. 2012. Microprólogo en VV.AA. Microrrelatos en el patio (Antología Barcelona):. La palabra mecánica, p. 2

Escritora y poeta egipcia nacida en Alejandría, licenciada en Comercio por la Universidad de Alejandría y postgrado en contabilidad financiera por la misma Universidad.

Ganó el primer premio en el concurso literario “Editores” por su *Poema de nacimiento* y ganó el concurso del microrrelato “Dr. Jamil Hamdawi”. Ha sido calificada de la mejor participación egipcia en el “Festival Nador” en Marruecos.

Sus obras más importantes son *Habitación 20* (2015), *Damajuanas* (2017) y *Espejos del corazón* (2018).

- **Clasificación del estudio**

Nuestro estudio ha sido realizado desde dos perspectivas. Se considera un estudio comparado por una parte y un estudio interdisciplinario por otra. Comparado porque compara, siguiendo la escuela americana, las dos obras como reflexión de dos sociedades diferentes, e interdisciplinario porque trata dos géneros diferentes: el feminismo y la literatura en un solo molde.



Los estudios de la mujer son:

Un campo interdisciplinario de investigación académica que se caracteriza por aproximarse a los temas relativos a las mujeres, el [feminismo](#), el [género](#) y la [política](#), desde los presupuestos de una [teoría crítica](#)... Los estudios de la mujer están enfocados a generar un cambio social que acabe con la dominación masculina. Se apoya en el feminismo para la generación de conocimiento en diferentes campos.⁴⁶

Iratxe García Pérez dice: Cada microrrelato nos muestra una esperanza y la seguridad de que solo se podrá llegar a la igualdad de género si formamos adecuadamente a nuestras niñas y mujeres, es decir si logramos a través de la educación el empoderamiento de la mujer.⁴⁷

- ***Loca de patio (Julio, 2017)***

El título tiene una significación cultural en algunos países hispanohablantes: la mujer que se somete a mucho estrés sale a cantar y gritar en el patio y así la llaman una loca de patio.

Dice la crítica Lorena Díaz:

Pero ¿Quién es esa loca que nos llena la cabeza de historias, que nos habla a través de fragmentos, de micro capítulos, de susurros, a través de los textos? Esa loca es la voz de una mujer pura, insolente, instintiva, fuerte, dulce, potente, áspera y luchadora que a través de cada microcuento, nos abre puertas a una visión femenina de la sociedad en que vivimos, de nuestra propia historia.⁴⁸

- ***Damajuanas (Julio, 2017)***

⁴⁶ <file:///F:/microrrelato/Estudios%20de%20la%20mujer%20-%20Wikipedia,%20la%20enciclopedia%20libre.html>

Fecha de consulta: 19/11/2019, 3:06 p.m.

⁴⁷ Iratxe García Pérez, 2015. Prólogo en *Mujer, ni más ni menos, 13 microrrelatos por la igualdad*. Madrid: Parlamento Europeo Oficina de Información en España, p.3

⁴⁸ Lorena Díaz Meza. 16 de junio de 2017. Conferencia: Concepción, Sala de teatro de casa de la cultura Artistas del Acero.

El título *Damajuanas* es una metáfora de las mujeres inspirada en el Hadiz: “Merced con las damajuanas (las mujeres)”.

La escritora respondió cuando se le preguntó en una entrevista sobre el libro:

¿Cuál es la significación del título de su colección «Damajuanas»?

“La sensación al tratar los cuentos, además de las historias de mujeres que contiene...”⁴⁹

Dice el Dr. Maslak Maimón del libro:

“Son microrrelatos relacionados con temas de la vida diaria, principalmente con la mujer como figura social y cardinal base familiar”.⁵⁰

I- Nivel temático:

La mujer es la mujer en todas las partes del mundo, no importa de qué país procede; sus sentimientos más íntimos y sus necesidades más profundas siguen siendo las mismas. Abundan los temas comunes entre las dos obras. A continuación destacamos los más importantes con ejemplos de las colecciones de microrrelatos:

1- La maternidad y el maltrato dado por los hijos

El modelo de la madre que da mucho a sus hijos y recibe, en cambio, desagradecimiento y humillación se ve claro en microrrelatos de las dos obras.

- **Viudez**

¡Mire que andar botándome las cajas! Te estás pasando para la punta, yo no te crié para que después vinieras como gran señor a darme órdenes. Andate por donde entraste y dile a tu señora que no sea caguinera. Si no le gusta cómo tengo la casa, que no mande más a las chiquillas para acá. (*Loca de patio*, 20)

- **La madre**

⁴⁹شيرين طلعت. 2017 قوارير. دبي: دار منارة العلم. ص. 170
⁵⁰د. مسلك ميمون في: شيرين طلعت: 2017. قوارير. دبي: دار منارة العلم. ص. 170

Se escondió de su hecho con ella. Pero ella lo presintió con el corazón, se acercó, tocando la pared para alcanzarlo y encendió la luz para que la viera primero. Entonces él le besó la cabeza y le dio su palo para que vislumbrara el camino. (*Damajuanas*, 47)

En estos dos ejemplos se recalca la ingratitud de los hijos y el maltrato que dan a la madre. Sin embargo, el segundo siente poco remordimiento, mas no intenta corregirse, mientras que el primero no siente ninguna penitencia.

2- El matrimonio y la libertad perdida

Plaza de la Independencia

Sentada en una banca de la plaza, satisfecha, pero con la huella aún caliente por la cachetada en su rostro, prende un cigarrillo y se tranquiliza. Mientras mira a su ex-marido alejarse, piensa que por fin dejará de maquillar su piel amoratada y de usar gafas oscuras en esos eternos días nublados de Concepción. (*Loca de patio*, 30)

Jaula

Un pájaro se enamoró de una pájara; siguió cantando y batiendo las alas para expresarle su amor, y el día de la boda, ¡le regaló una jaula! (*Damajuanas*, 67)

Plaza de la Independencia destaca la fase pos-matrimonial en la que la protagonista consigue su independencia seguida por alusiones al matrimonio triste y violento que le causa daños físicos y psicológicos. *Jaula* describe la feliz fase pre matrimonial seguida por el choque acaecido por el matrimonio que le priva de su libertad.

3- El abuso de la mujer por el hombre

A pesar de los movimientos feministas y los esfuerzos de la Organización de Derechos Humanos, la mujer se halla sometida todavía al mando y la potestad del hombre. Ambas escritoras abordan esta faceta en algunos de los microrrelatos de las obras estudiadas.

Luz Marina se centra en la violencia contra la mujer

Instrucción

La mujer que no se atreve a llegar a su casa, después de la golpiza que le dio su esposo hace unos días, tiene una angustia que le parte el corazón como una navaja. (*Loca de patio, 30*)

Sherine se centra en la traición del hombre a la mujer

Trampa

Se trazó un destello y la mariposa se dirigió hacia él; rompió su ala y cerró el libro para abrir otro. (*Damajuanas, 52*)

4- La relación de los sentimientos de la mujer con las estaciones del año

- ***Loca de patio***

En invierno el patio de mi casa se abre al cielo: deja entrar la lluvia, la noche, los vientos y los susurros del mar.

Si es verano, salgo y me aferro descalza a la tierra, dejo que cada sonido entre por mis poros, contemplo la luna y me pongo a aullar.

En otoño me tiendo en la tierra fresca durante horas y me dejo acariciar por las hojas muertas y por el hielo de la mañana.

En primavera continúo mi labor de artesana y minuciosamente voy pegando conchas de mar sobre esa roca grande que traje de una caleta cerca de aquí. (*Loca de patio, 7*)

- ***Estaciones***

Se encontraron en primavera, brotó su amor. Llegó el verano y se ardieron aún más sus sentimientos. Sus sueños se derrumbaron en otoño y sus lágrimas se derramaron en invierno. (*Damajuanas*, 79)

La inestabilidad que caracterizan a la mujer han inspirado a las autoras a asemejarlas a las estaciones del año, cada una con sus rasgos especiales, completamente diferentes de las demás.

5- La relación entre la mujer y el espejo

Tetralogía del espejo

El siquiatra le recomendó realizar terapias para conocerse mejor. Entonces rompió su espejo y se tragó las astillas. Por fin podría mirarse por dentro. (*Loca de patio*, 17)

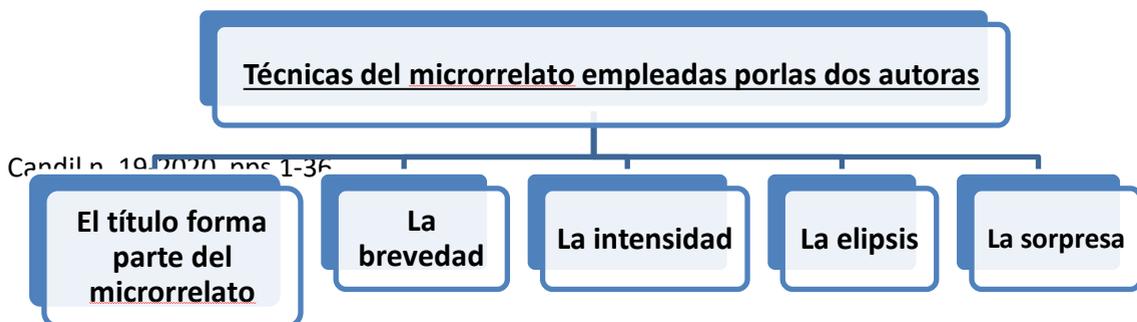
Fin

Abrió la ventana, bloqueó la puerta de su corazón, rompió su espejo, recogió sus astillas, los entregó a su amiga más íntima, con una carta titulada "A una traidora". (*Damajuanas*, 59)

Siempre ha existido una íntima relación mujer-espejo como reflejante de la forma física. Sin embargo, las dos autoras, lo introducen como desahogo o reflejo al estado psicológico de sus protagonistas que rompen sus espejos. Las astillas son tragadas por la primera para ver su interior y entregadas por la segunda a su amiga traidora. El nuevo empleo del espejo se refleja en las dos obras en una increíble telepatía.

II- Nivel estructural

A pesar de su brevedad, el microrrelato cuenta con unas características estructurales imprescindibles para su compleción para las cuales las dos autoras emplean unas técnicas peculiares del microrrelato.



Las principales técnicas del microrrelato empleadas por el autor son: la brevedad, la intensidad, la elipsis y la sorpresa, además del hecho de que el título forma parte del microrrelato. Vamos a tomar dos microrrelatos como modelo para aplicar las cinco técnicas principales empleadas en los dos libros

Cruce

“Finalmente le agradeció al hombre el tirón y el porrazo en el suelo. Los audífonos y el celular quedaron rotos, pero la vida intacta.” (*Loca de patio*, 45)

Damajuanas

“Se acercó a ella, la contempló, le rompió el cuello, lloró, miró las manos y las vio sangrando, lo llevaron al hospital aferrado a su mensaje con su sangre”. (*Damajuanas*, 4)

1- El título como parte del microrrelato

Para ahorrar palabras, una de las características comunes en el microrrelato es hacer que el título forme parte del microrrelato. Dice Mariví Alonso Ceballos “El título es un elemento algo paradójico. Por un lado, debe adelantar elementos del texto, los suficientes como para interesar al lector en su lectura y, por otro, es conveniente que intrigue a éste para que le aporte algo la lectura de dicho texto.”⁵¹

Entonces, el título en el microrrelato tiene un oficio más allá de su análogo en cualquier otro género literario. No solamente da una idea del contenido de la obra sino que forma parte del mismo contenido, de modo que el comienzo del corpus del microrrelato viene como continuación del título, no como comienzo.

⁵¹ Mariví Alonso Ceballos. *Op. Cit.* , p. 411.

En *Cruce*, solo sabemos del título que el accidente contado en el microrrelato sucede durante el cruce de la calle, porque en ninguna parte del microrrelato se alude a que la protagonista cruzaba la calle.

En *Damajuanas*, solo el título nos dice que lo que el protagonista rompió: la damajuana que no se menciona en ninguna parte del microrrelato.

2- La brevedad

La característica más importante del microrrelato es su brevedad; cuenta en pocas palabras una historia entera, pero esta brevedad no significa que el cuento sea superficial. La mayoría de los microrrelatos comprende profundos mensajes y finalidades muy concluyentes.

Dice Violeta Rojo: “El minicuento es un nuevo subgénero narrativo que, a pesar de su extrema brevedad y sus otras características distintivas, cumple con los elementos básicos que debe tener un cuento y por tanto puede incluirse dentro del género.”⁵²

Desde el punto de vista de Antonio Fernández Ferrer, el microrrelato “ha de caber en una página para que el lector lo abarque de un vistazo y pueda obtener una primera impresión espacial y de sentido”.⁵³

Las dos autoras cumplen con este requisito del microrrelato con excelencia. Los microrrelatos son breves, pero meritorios. Esto se puede observar en los dos microrrelatos analizados, *Cruce* y *Damajuanas*.

3- La intensidad

Dice Mariví Alonso Ceballos:

⁵² Violeta Rojo. Otoño 2010. “Breve manual para reconocer minicuentos” en *El Cuento en Red*, núm. 22 .

⁵³ Antonio Fernández Ferrer. 1990. *La mano de la hormiga. Los cuentos más breves de mundo y de las literaturas hispánicas*. Madrid: Fugaz., p. 11.

El microrrelato ha de conseguir una gran intensidad en muy poco tiempo y espacio, así que busca impresionar con pocas palabras. Es un género profundamente contemporáneo en un mundo en el que predomina la agilidad, en el que se fragmenta la información y en el que la tradición resulta controvertida. Los microrrelatos encajan con el nuevo modelo de gestión de la información y la comunicación, determinado sobre todo por las nuevas tecnologías.⁵⁴

La intensidad se observa en todos los microrrelatos de las dos obras estudiadas y la podemos aplicar en *Cruce* y *Damajuanas* cuyos incidentes transcurren en un marco espaciotemporal muy limitado.

4- La elipsis

Para conservar su brevedad, los autores acuden a una característica muy común en el microrrelato: la elipsis, prescinden de lagunas partes del relato, que a veces se sobreentienden y otras veces se dejan pensar por el lector.

Dice Mariví Alonso Ceballos:

Entonces, el uso de la palabra microrrelato implica que estamos hablando de textos narrativos que tienen unos personajes que desarrollan una acción en un espacio y un tiempo determinados, por eso los consideramos relatos. No obstante, debido a su brevedad, muchas veces alguno o varios de estos elementos de la narración puede estar elidido. En cualquier caso, siempre son textos ficcionales.⁵⁵

En otro contexto añade:

Reflexiona acerca de la entidad del microrrelato, se caracterizan porque son textos independientes (“No vienen a buscar pareja, ni para desovar. No necesitan reproducirse”), su principal característica es la brevedad y siempre tienen un carácter elitista (“no se exhiben ante los ojos de cualquiera”). Serían fantasmas porque no son obras en el sentido clásico, no llegan a la entidad de una novela o un cuento, sino fantasmas: algo inquietante que despierta nuestro interés.⁵⁶

⁵⁴ Mariví Alonso Ceballos. *Op. Cit.*, p. 414.

⁵⁵ Mariví Alonso Ceballos. *Op. Cit.*, p. 31.

⁵⁶ Mariví Alonso Ceballos. *Op. Cit.*, p. 406.

En *Cruce*, la elipsis se hace del mismo accidente que no se cuenta, pero se sobreentiende. En *Damajuanas* la causa del dolor es elíptica y hay varias probabilidades que el lector puede deducir.

5- La sorpresa

Muchas veces, el microrrelato termina con una sorpresa que deja al lector boquiabierto. Esto se puede ver en los dos microrrelatos analizados, *Cruce* y *Damajuanas*.

Del microrrelato dice Ceballos: “Los hay también conceptistas, en los que prima el ingenio y la búsqueda de la sorpresa del lector. Serían los textos con final sorprendente”

III- Puntos de divergencia entre las dos autoras

A pesar de las abundantes semejanzas entre las dos autoras a nivel temático y estructural, observamos varias diferencias dignas de estudio.

| | Luz Marina Vergara | Sherine Talaat |
|------------------------------------|--|---|
| -Descripción | - En la obra de Luz Marina Vergara abunda la descripción, aunque no sea muy larga, sobre todo la descripción de los sentimientos más profundos de los protagonistas. | - Sherine casi no emplea la descripción, bastándose con la exposición metafórica de los hechos resumidos. |
| -Entorno sociocultural | - Debido a un entorno cultural más abierto, las palabras y actitudes empleadas por Luz son más atrevidas, reflejando así un | - Debido a un entorno cultural menos abierto, las palabras y actitudes empleadas por Sherine son menos atrevidas, reflejando así un estilo de vida más libre conservado |
| -Intensificación y brevedad | | |

| | | |
|--|--|---|
| | <p>estilo de vida más libre. En la obra de Luz hay menos intensificación y menos brevedad, con una colección de microrrelatos que oscilan entre 6 y 27 líneas.</p> | <p>- En la obra hay más intensificación y más brevedad con una colección de microrrelatos que oscilan entre media línea y 5 líneas.</p> |
|--|--|---|

Conclusiones

A través de nuestro estudio, hemos expuesto todas las características del microrrelato empleadas por la escritora chilena Luz Marina Vergara y la escritora egipcia Sherine Talaat. Hemos analizado los puntos de convergencia y divergencia a plano temático y estructural.

Las dos autoras tratan las causas de la mujer como la maternidad, el maltrato dado por los hijos, los problemas del matrimonio, el abuso de la mujer por el hombre, la violencia practicada contra la mujer, la relación de los sentimientos de la mujer con las estaciones del año y la relación entre la mujer y el espejo, entre otros temas.

Las técnicas del microrrelato como la brevedad, la intensidad, la elipsis y la sorpresa han sido empleadas con excelencia por las dos autoras. En las dos obras, además, el título forma parte del microrrelato.

Sin embargo, hay pocas diferencias entre las dos autoras. La Obra de Sherine Talaat es más breve e intensificada que la de Luz que hace uso de la descripción en varias ocasiones. La obra de Luz cuenta con más libertad que la de Sherine, debido al entorno sociocultural más abierto en el que vive.

Ambas autoras emplean un lenguaje poético. Sin embargo, mientras que Sherine frecuentemente emplea la metáfora, el estilo de Luz es más directo. La obra de Luz refleja más la agonía que experimenta la mujer, y muchas veces tiene una pinta triste, mientras que Sherine no da muchos

detalles a las experiencias amargas, manera con la que escapa de dicha agonía.

Las dos obras estudiadas, representan vivos ejemplos de la literatura femenina caracterizada por la libertad de expresión y una significativa brevedad

- **BIBLIOGRAFÍA**

- Alonso Ceballos, Mariví. 2014. *El microrrelato argentino: intertextualidad y metaliteratura*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Filología.
- Díaz Meza, Lorena. 16 de junio de 2017. Conferencia: Concepción, Sala de teatro de casa de la cultura Artistas del Acero, 16 de junio de 2017.
- Fernández Ferrer, Antonio. 1990. *La mano de la hormiga. Los cuentos más breves de mundo y de las literaturas hispánicas*. Madrid: Fugaz.
- García Pérez, Iratxe. 2015. Prólogo en *Mujer, ni más ni menos, 13 microrrelatos por la igualdad*. Madrid: Parlamento Europeo Oficina de Información en España.
- Marina Vergara, Luz. 2017. *Loca de patio*. Chile: Editorial Sherezade.
- Rojo, Violeta. Otoño 2010. "Breve manual para reconocer minicuentos", *El Cuento en Red*, núm. 22.
- Sabbatiello, Marcela. Microprólogo en VV.AA. *Microrrelatos en el patio (Antología)*. 2012. Barcelona: La palabra mecánica.
- VV.AA. 2015. *Sueña 2*. Madrid: Anaya.
- VV.AA.
<file:///F:/microrrelato/Estudios%20de%20la%20mujer%20-%20Wikipedia,%20la%20enciclopedia%20libre.html>,
Fecha de consulta: 19/11/2019, 3:06 p.m.
- VV.AA. <http://cuentoenred.xoc.uam.mx>. Fecha de consulta: 26 de septiembre de 2019, 10:22 a.m.
- جميل حمداوي. 2016. *القصة القصيرة جدا وإشكالية التجنيس (الطبعة الأولى)*. الرباط: حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.

- شيرين طلعت 2017. قوارير. دبي. دار منارة العلم.
- مسلك ميمون في: شيرين طلعت. قوارير 2017. دبي: دار منارة العلم.