

Estudios Franco~Alemanes

Revista Internacional de Traducción y Filología

ISSN: 2171-6633

13
2021

ESTUDIOS FRANCO-ALEMANES. REVISTA INTERNACIONAL DE TRADUCCIÓN Y
FILOLOGÍA: N.º 13 (2021)-.- Sevilla: Editorial Bienza 2009-

V.; 23.5 x 16 cm.

Anual

Descripción basada en nº 1 (2009)

ISSN: 2171-6633

D.L.: SE-2809-2010

I. Editorial Bienza. Sevilla

I. Traducción – Publicación periódica 2. Literatura – Historia y Crítica –
Publicación periódica 3. Lingüística aplicada.

81 (05)

82.09 (05)

EDITA: Editorial Bienza

IMPRIME: Don Folio

ISSN: 2171-6633

ESTUDIOS FRANCO-ALEMANES. REVISTA INTERNACIONAL DE TRADUCCIÓN Y
FILOLOGÍA

Año 2021 – Núm. 13

ESTUDIOS FRANCO-ALEMANES
REVISTA INTERNACIONAL DE
TRADUCCIÓN Y FILOLOGÍA

VOLUMEN 13
AÑO 2021

**ESTUDIOS FRANCO-ALEMANES. REVISTA INTERNACIONAL DE TRADUCCIÓN
Y FILOLOGÍA**

DIRECCIÓN / GENERAL EDITORS

M^a. Carmen Balbuena Torezano (Universidad de Córdoba)
Manuela Álvarez Jurado (Universidad de Córdoba)

CONSEJO DE REDACCIÓN / EDITORIAL BOARD

Manuela ÁLVAREZ JURADO (Universidad de Córdoba) – M. del Carmen BALBUENA TOREZANO (Universidad de Córdoba) – José María CASTELLANO MARTÍNEZ (Universidad de Córdoba) – Ingrid COBOS LÓPEZ (Universidad de Córdoba) – Ángeles GARCÍA CALDERÓN (Universidad de Córdoba) – Alba MONTES SÁNCHEZ (Universidad de Córdoba) – Juan de Dios TORRALBO CABALLERO (Universidad de Córdoba) – Aurora RUIZ MEZCUA (Universidad de Córdoba)

COMITÉ ASESOR INTERNACIONAL/ INTERNATIONAL SCIENTIFIC COMMITTEE

Luis A. ACOSTA GÓMEZ (Universidad Complutense de Madrid) – Carlos ALVAR EZQUERRA (Universidad de Ginebra) – Silvia Bacco (Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Argentina) – Jean Philippe BEAULIEU (Université de Montréal) – Albrecht CLASSEN (University of Arizona) – Vera E. GERLING (Heinrich Heine Universität Düsseldorf) – María Jesús González Rodríguez (Università degli Studi di Bologna) – Dongxu HE (Jinan University) – José Guillermo INTRIAGO CEDEÑO (Escuela Superior Politécnica Agropecuaria de Manabí) – Claude LA CHARITÉ (Université du Québec) – Francisco LAFARGA (Universidad de Barcelona) – Santiago Navarro Pastor (Heinrich Heine Universität Düsseldorf) – Jesús PÉREZ GARCÍA (Universidad de Valladolid) – Alena PETROVA (Universidad de Innsbruck) – Ferrán ROBLES SABATER (Universitat de València) – Astrid SCHMIDHOFER (Universität Innsbruck) – Julia SEVILLA MUÑOZ (Universidad Complutense de Madrid) – Christoph SULZE (Universidad Autónoma de México) – Giuseppe Trovato (Università Ca'Foscari Venezia) – Miguel A. VEGA CERNUDA (Univ. Alicante) – África Vidal Claramonte (Universidad de Salamanca)

SECRETARÍA DE REDACCIÓN / TECHNICAL ADVISORY BOARD

Cristina RODRÍGUEZ FANECA (Universidad de Córdoba)

Envío de originales, suscripciones e intercambio:

A partir de 2024 los envíos se registrarán a través de la plataforma OJS de UCOPress, Universidad de Córdoba:
<https://www.uco.es/ucopress/ojs/index.php/EstFA>.

LOS LIEDERISTAS. LA LITERATURA APLICADA AL CANTO. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A TRAVÉS DE LA TRADUCCIÓN

ANA CRISTINA DE CASTRO GOÑI
Universidad de Córdoba & EOI Palma Andre Crespi
z82csgoa@uco.es

Fecha de recepción: 25.11.2020

Fecha de revisión: 14.12.2020

Fecha de aceptación: 10.01.2021

Resumen: Los profesores de los Conservatorios de Música que imparten la asignatura de alemán aplicado fundamentan el aprendizaje de esta asignatura en la parte vocal por parte del alumnado y se centran en solucionar los aspectos interpretativos vocales, prestando una limitada atención a los matices literarios de los textos. Desgraciadamente, nos encontramos con frecuencia alumnos que cuando ejecutan un *Lied*, la comprensión del texto se pierde por completo debido a que desconocen la lengua, temática o intencionalidad de los textos. El presente trabajo pretende convertirse en un nuevo método metodológico a través de la traducción y comentario de los *Lieder*. La traducción y comentario de los *Lieder* ayudaría a mejorar la interpretación musical por parte del alumnado proporcionándole más sensibilidad y emocionalidad; porque no es lo mismo cantar al amor que a la muerte.

Palabras clave: alemán, música, canción, literatura, traducción, interpretación.

The *Lieder* authors. Literature applied to singing. A didactic proposal through translation

Abstract: Music Conservatory teachers who teach the subject of applied German base the learning of this subject on the vocal part of the students and focus on solving the vocal interpretative aspects, paying limited attention to the literary nuances of the texts. Unfortunately, we often find that when students perform a *Lied*, the understanding of the text is completely lost because they do not know the language, subject matter or intentionality of the texts. The present work aims to become a new methodological method through the translation and commentary of the *Lieder*. The translation and commentary of the *Lieder* would help to improve the students'

musical interpretation by providing them with more sensitivity and emotionality; because it is not the same to sing to love as to death.

Key words: German, music, song, literature, translation, interpretation.

Sumario: Introducción. 1. Hipótesis de partida. 2. La concepción del *Lied*. 2.1. El *Lied* estrófico. 2.2. El *Lied* desarrollado o *durchkomponiert*. 2.3. El *Lied* escénico. 3. Los artistas de *Lieder*. 4. Objetivos de la propuesta didáctica. 5. Propuesta didáctica. 5.1. Lectura y comprensión. 5.2. Traducción. 5.3. Comentario e interpretación. Conclusiones.

No quiero investigar cómo ha surgido la melodía,
me basta con que sirva admirablemente
a un artista inspirado
que tararee una canción
y adapte a este canto los poemas
que se sabe de memoria.
Con su potente voz
(el pueblo valora la potencia por encima de todo)
permanece sentado a orillas de una isla,
de un canal,
sobre un banco
y hace que su canción resuene
tan lejos como se pueda
(Fischer-Dieskau, 1990: 11)

Introducción

El sistema educativo español reconoce la necesidad de crear asignaturas específicas que se impartan en los conservatorios, pero tanto los profesores como los alumnos se enfrentan a la falta de materiales didácticos adecuados para estas materias. Aunque la enseñanza de estas asignaturas se basa en el aspecto musical, gracias al importante lugar que ocupa la lengua alemana en la canción lírica y al gran número de compositores conocidos internacionalmente, no hay que olvidar que se trata de textos para ser cantados y que la comprensión de la intención del compositor y escritor del texto puede mejorar la interpretación de la obra musical por parte del alumno. Para incorporar estas ideas en la interpretación de la pieza musical,

el intérprete debe ser conocedor no sólo del tema de la pieza, sino también de otros aspectos del compositor y/o letrista, como sus influencias, inspiraciones, experiencias personales y antecedentes socioeconómicos, que deben tenerse en cuenta a la hora de determinar el propósito del *Lied*.

1. Hipótesis de partida

De aquí nace de la necesidad de proporcionar a los alumnos una propuesta didáctica que les permita abordar el repertorio vocal artístico en lengua alemana desde el punto de vista de la traducción literaria de los *Lieder*. La actitud de los compositores frente a su público, las ideas estéticas más generalizadas de cada pueblo y la visión acerca de la función del arte en la sociedad, sin olvidar la importancia del contexto social o histórico pueden variar de forma significativa las características del *Lied*. No sólo hay que tener en cuenta las diferencias en cuanto a contenido y la enseñanza específica que distinguen las funciones principales del texto, (es decir, no es lo mismo preparar a los alumnos para comprar pan en el supermercado o pedir la cuenta en un restaurante, que interpretar *Lieder* cuya temática sea el amor, la muerte o la angustia). La contextualización histórica, conceptos lingüísticos, gramaticales, literarios y personales de los *Lieder* enriquecen los conceptos estrictamente vocales o musicales y complementan la formación a la hora de interpretar estas obras. La música independiente no es capaz de mostrar aspectos que evidencien el texto, éste cobra su máxima gloria en la descripción de los sentimientos más íntimos del letrista sobre temas como el desamor, la expresión de los sentimientos frente a la razón o el auge del individualismo, la consideración de los sentimientos como figuras emblemáticas del *Lied* romántico alemán.

2. La concepción del *Lied*

Definir *Lied* es un poco más difícil que definir o traducir una palabra del diccionario (canción) ya que se trata de un término típico germánico. Desde el punto de vista del texto, podría denominarse poesía musicalizada compuesta por un número equitativo de versos y estrofas, en el que el juego de las rimas y la regularidad de los acentos unido al carácter de su significado poético predisponen a ser musicados. También podríamos definirlo como una canción original breve escrita para ser cantada, compuesta con ambición artística pero en un estilo íntimo en la cual poesía y

música se funden totalmente. El acompañamiento musical, generalmente a piano, no es algo secundario, es tan protagonista como la voz y afianza la expresión del texto del *Lied* romántico. Creado a partir del siglo XVIII es el tipo de canción en el que la fusión de la música con la poesía alcanzó su unión más íntima, basándose en los parámetros de la música francesa e italiana, donde se producen claras conexiones entre la canción popular *Volkslied*.

Los románticos alemanes llegaron a la conclusión de que añadiendo música a los poemas al estilo de las romanzas creaban una nueva concepción artística.

Esta trilogía de los elementos (música instrumental, música cantada y letra que se canta) consiguieron en manos de genios como Schubert las cuotas más altas del arte moderno y contemporáneo (Reverte, 2008: 9).

La profunda originalidad del *Lied* reside en transformar una obra literaria escrita, en una melodía acompañada de un piano dándole una esencia sublime. La intensidad que exige la poesía unida a la carga expresiva de la música produce una estructura formal que servía de placer estético para cantarse en los salones y reuniones de la sociedad de la época. Como ocurre con la literatura, la obra musical es una obra de arte que supone una íntima relación del texto musical con su autor, el cual crea una pieza musical junto a las estructuras establecidas y en torno a gustos estéticos, haciendo referencia a temáticas más humanas como pueden ser el amor, la angustia o el miedo o de la época que está viviendo.

Si buscamos la relación entre el lenguaje y la música en la canción occidental nos sentiremos irritados al encontrar facetas tan diferentes y tropezamos en todas partes con contradicciones. Si bien constituye el lenguaje, como sucesión de sonidos dentro de la música, sin embargo, no tienen que constituir necesariamente una sucesión lógica del lenguaje. Lo que en el lenguaje ha de entenderse como una unidad indivisible necesita ser adaptada de musicalmente primero. En esta contracción queda reflejado lo que nos obliga a reflexionar en la actuación conjunta del canto y el lenguaje (Fischer-Dieskau, 1985: 12).

El estilo del *Lied* es profundo, libre de las afectaciones vocales o de grandes alardes lírico-operísticos, nos encontramos con una música supeditada en su totalidad al texto, al servicio de la letra. No tenían por qué repetir con cada estrofa la misma compañía melódica, es más, en muchos *Lieder* nos encontramos que gracias a la música el texto recobra un nuevo

significado. La concepción romántica de la música es un verdadero arte porque es el infinito en su esencia, ya que representa los sentimientos más íntimos del ser humano, la poesía se convierte en su fiel aliado y unidos forman el *Lied*, la nueva obra de arte que conmueve miles de almas.

Las condiciones de producción de los *Lieder* se basan en dos fases, en la primera parte el poeta escribía los versos sin intencionalidad musical; y en la segunda el compositor escogía, leía y transformaba el texto, en algunos casos en otros mantenía la originalidad del texto para musicalizarlo. El texto en sí mismo podía prescindir del intérprete, pero la música necesitaba de éste para descifrar el texto musical, reencontrar un texto transformado, exaltado, transfigurado y quizás también deformado, el cual se integraba en la sustancia musical. La profunda originalidad del *Lied* reside en transformar una obra literaria escrita en una melodía acompañada de un piano dándole una esencia sublime. El poema sube de nivel gracias al compositor que con su melodía crea una nueva obra de arte, poniendo música a un poema, independientemente de la voluntad del autor. La intensidad que exige la poesía con la heredada y real carga expresiva de la música como placer autónomo, produce esta nueva creación que sirve de placer estético para ser cantado en los salones y reuniones de la sociedad de la época. Como ocurre con la literatura, el *Lied* es una obra de arte que supone una íntima relación del texto musical con su autor.

La época romántica en Alemania nace como rechazo a la razón ilustrada, donde el sentimiento, la reivindicación del talento y la creatividad condicionan la vida social del individuo, el cual se convierte en el verdadero centro de atención. En medio de una gran batalla en el siglo XIX por desarrollar el movimiento romántico, el *Lied* se expande de los salones de las casas para crear un concierto minoritario, que no llega a las grandes multitudes como la ópera, pero a su vez creaba un clima de intimidad con esa unión entre el texto y la música. Los poemas de la época romántica en Alemania nacen como una combinación de nuevas ideas y filosofía relacionada con el idealismo, el rechazo a la razón ilustrada. La búsqueda del sentimiento, la reivindicación del genio, el talento y la idea de que el lenguaje condiciona al individuo que pasa a ser el protagonista de la obra. La alta burguesía (la nueva clase dominante) trató de imitar a la nobleza llenando sus casas con música, este es el principal motivo de expansión del *Lied*. Con piezas breves de carácter popular que se basan en un poema

llegando a conectar la poesía y música llegando a tal límite que los sonidos musicales tratan de expresar lo que dice el texto, la música se va adaptando a lo que el texto quiere expresar, de modo que suele resultar bastante cambiante dando lugar a la más alta expresión del arte vocal alcanzando el máximo refinamiento de la lírica. La interpretación del individuo sobre sus sentimientos que supuso la exaltación de la pasión, la valoración de la originalidad del artista y la rebelión contra la visión del mundo convencional.

La música expresa ciertas emociones, pero la poesía expresa el afecto y el sentimiento, convirtiéndose en un fiel aliado del corazón humano, por lo que el infinito es su esencia y el verdadero arte, según la idea romántica. Dado que las palabras del poeta significaban la materia prima, el músico, liberado de la estricta disciplina de la conservación estética racional, empezó a creer que se podía conseguir mucho más con esa materia prima y dejó a la poesía que crease melodías musicales dando lugar a los *Lieder*. Se distinguen tres tipos de Lied:

2.1. El Lied estrófico

Su composición se limita a una estrofa, si la música concuerda el resto de las partes también. Se trata del *Lied* más simple y elaborado antes de que Schubert apareciera en escena. La melodía y el acompañamiento son iguales para cada una de las estrofas o estancias del poema, adaptándose aquella a la métrica de este. El acompañamiento suele basarse en un tema melódico o motivo ritmo simples. Obras como *Heidenröslein* (La rosita silvestre), *Auf dem Wasser zu singen* (Cantar sobre el agua) ambas basadas en poemas Goethe o *Am Meer* (En el mar) basada en un poema de Heine. El *Lied* estrófico tiene implícita la tragedia, ya que los autores se mantenían fieles a la forma estrófica, a pesar de los acontecimientos que sucedían en el poema, se conformaban con simples insinuaciones que apenas bastaban para satisfacerles. Estos detalles afectaron también a la pluralidad estilística, de la complicación declamatoria, del abandono de la cantinela en favor de un recitativo constante imaginario, ya que ponía de manifiesto por medio del instrumento o por símbolos sonoros la descripción de emociones, el autor del texto, su compositor y su interprete que adquieren la responsabilidad de representar el alma del poema. El impulso se halla en la esencia misma del *Lied* estrófico, lo que dio empuje a la evolución de este fue el hecho de que el

sonido y la palabra no coincidiesen exactamente en cuanto las estrofas que se diferenciaban de la autonomía musical. La armonía, la modulación y la dinámica son más libres y son invitadas a desarrollarse con mayor riqueza que en el *Lied* estrófico.

2.2. El *Lied* desarrollado o *durchkomponiert*

Compuesto o desarrollado completamente, en el cual la música de la canción fluye para responder a las ideas, imágenes y diversas situaciones sugeridas por los versos. La expresión de las emociones y las ideas a través de la música están estrechamente relacionadas con las vivencias propias de cada uno de los autores a través de un sentimiento, o un paisaje adoptando una forma mucho más libre. Su estructura es rica y variable e independiente de la estrofa del verso: unas veces se adopta el esquema A-B-A como en *Im Frühling*, otras con variaciones muy complejas como *Der Doppelgänger* o introducciones, transiciones o codas como en *Suleika*.

2.3. El *Lied* escénico

Es un *Lied* declamado, y se diferencia del *durchkomponiert* en el que el fluir musical no es incesante, las transiciones pueden ser abruptas, con cambios desapacibles de tiempo e introducción de recitativos que separan escenas o partes del poema y donde el piano juega un papel fundamental llegando a fundirse con la voz mezclando elementos germanos (balada) e italianos (cantata) como ocurre en *Erlkönig*. Posiblemente el piano era el instrumento ideal para la interpretación de los *Lieder*, ya que toda familia “de bien” que se preciará “debía tener” en casa para acompañar las veladas con los amigos.

3. Los artistas de *Lieder*

Los músicos tenían que activar la melodía que encerraba los versos de los poetas, lo que planteaba una exigencia de identificación con los literatos que en pocas ocasiones cumplió con las expectativas de los autores. Es en el mundo del *Lied* donde encontramos trasladadas las ideas purificadoras de los autores, los matices de la expresión, la independencia y capacidad de asimilación que produce la función de dar el carácter cada una de las estrofas. El sentido y transmisión de estas ideas para que el texto pudiera ser comprendido primeramente por el cantante y posteriormente por el público

respetando la lírica fundamental del poeta sin limitarse únicamente a la belleza de la emisión de la voz. Algunas de sus propuestas adquirieron una dimensión y una intensidad, no exenta de retórica, logrando un equilibrio que roza la perfección entre la música y la literatura. Esta reflexión la representa de forma muy clara.

El Lied se halla unido de manera indisoluble al oído interior, a la intimidad... y «será tarea del compositor traducir en música este Lied escondido. Hay un Lied en todas las cosas que están perdidas en los sueños: solo tú puedes revelar su canto si encuentras la palabra mágica» por lo tanto es fundamental tratar desde el punto de vista literario los *Lieder*. (Cardó, 2017)

Los primeros pasos nos remontan a Haydn a través de su obra *Die Jahreszeiten* o a Mozart con *Das Veilchen*, cuyos *Lieder* se basan principalmente en atmósferas idílicas o mitológicas, con la que se le atribuye la invención del *Lied* durante el periodo romántico. Sin embargo, ninguno de estos compositores era conocido por sus *Lieder*; su fama y éxito llegaron en el ámbito de la música de cámara, las sinfonías y la ópera. Beethoven utilizó los textos de Schiller en sus obras, aunque Schiller tuvo una mejor relación con Beethoven que con Schubert: ambos recogieron su profunda letra en el *Lied* de la *Oda an die Freude* (el himno a la alegría). Los poemas de Schiller, que casi siempre contienen mensajes profundos, liberadores y morales, no inspiraron a otros escritores en la misma medida. Pero Schubert sigue paso a paso el texto de Schiller, creando una melodía continua, lírica y atractiva, en la que cada sílaba se canta en dos notas (típico de Schubert), creando un eterno y desenfadado eufemismo decorado con ecos antiguos, en contraste con la pieza de Beethoven, que sólo tiene una sílaba por nota.

La Novena Sinfonía es extraordinaria, no solamente por su duración y magnitud instrumental sino porque incorporaba un nuevo elemento: en el último movimiento intervenían cuatro solistas y un coro. Su mensaje de hermandad, con versos como “multitudes, fundíos en un abrazo”, había emocionado en su momento a un joven Beethoven de ideas liberales. El proceso de escritura fue agónico, con más de doscientas versiones diferentes solamente de la Oda, insertada en el cuarto y último movimiento. Más allá de su valor musical, la Novena, a lo largo de casi dos siglos, ha tenido una andadura histórica propia. Tanto la pieza en su conjunto como el último movimiento se han visto apropiados por ideologías muy dispares y han

desempeñado un papel simbólico en la reconciliación entre pueblos. Pero quizá el acontecimiento histórico más importante en la trayectoria de la Novena fue su interpretación en Berlín en la Navidad de 1989, pocas semanas después de la caída del muro de Berlín y podemos decir que después de la pandemia del año 2020 vuelve a estar en boca de todos para luchar contra el COVID-19. La Novena fue declarada Patrimonio de la Humanidad por la Unesco en 2001. La libertad y el amor lo conquistan todo. “La música —dijo Beethoven— es una revelación de más alto valor que toda sabiduría y filosofía” (Brigitte, 1977, pp 50).

Pero en realidad es Schubert el gran precursor del *Lied* romántico, cuando con apenas 17 años compone (en 1814) *Gretchen am Spinnrade* basada en el Fausto de Goethe, elevando el *Lied* a otra dimensión dentro de la historia multiseular del género. El músico se siente inspirado por una poesía determinada cuyo giro melódico y rítmico permanece ligado a la palabra, aunque la música obedezca a sus propias leyes. El compositor emplea magistralmente la modulación (transición de una tonalidad a otra) para tener en cuenta los cambios de afecto, ambiente o carácter de los personajes, tal como aquellos se manifiestan en el poema.

Un adolescente genial, músico olvidado por la sombra que aportaron los grandes de la época como Haydn, Mozart o Beethoven que acaparaban los acontecimientos musicales de la Viena, definida como ciudad artística del momento. Vienes de nacimiento, hijo de los suburbios donde vivió una adolescencia en medios de experiencias bélicas causadas por las campañas napoleónicas y su vida adulta posterior sufriendo los problemas de la Viena de Metternich donde la frivolidad era la regla de la asfixia a los intelectuales y sus ambientes bohemios, donde se vivía un momento cultural histórico irrepetible. Schubert describe sentimientos en sus *Lieder* como el destierro, el rechazo amoroso, la soledad, la locura y la muerte, pero no narra la historia en sí. Pero ese mundo ideal, que persiguió durante toda la vida y que no se alcanza por el choque con la realidad, coacciona al hombre para que únicamente puedan ser vencidas a través del arte, en contra de la sociedad que intenta modelar al hombre perfecto dentro de unas estructuras ya establecidas. El compositor estaba dotado de una capacidad melódica increíble y de una gran habilidad para transformar melódicamente la esencia del poema, las palabras, la rima, los acentos para conseguir ese efecto teatral si la dureza del poema lo exigía, Schubert estaba dispuesto a sacrificar lo que

podríamos considerar una bella melodía o tonada para conseguir que los sentimientos del individuo quedasen esclarecidos.

Compuso *Lieder* sobre todo tipo de poesía y fue Goethe el poeta más importante en las composiciones de Schubert, el cual enamorado de las repeticiones o la riqueza de su lirismo, a quien nunca conoció en persona a pesar de fallidos intentos descortésmente desdeñados por el literato. Se cuenta que fue Zelter, quizás por celos, el responsable de que Goethe jamás leyera los *Lieder* de Schubert ya que de las dos ocasiones que el escritor se los envió fueron devueltos sin abrirlos. Aunque fue Zelter el compositor favorito de Goethe, su música apenas tiene la oportunidad de contribuir a la historia de la música en comparación con Mozart, Beethoven o Schubert que eran capaces de hacer comprender la poesía y el sentimiento que habitaba en ella para expresarla a través de la melodía. Schiller, Matthisson, Höltz, Mayhoffer o Stolberg ayudaron visiblemente al éxito de los *Lieder* a través de sus admirables poemas y en el caso de Heine (aunque exiliado en París) fueron los encargados de definir en gran parte la identidad nacional alemana a través de sus escritos de tipo social.

De su copiosa producción compuso más de seiscientos *Lieder*, además de sus obras dramáticas y religiosas donde apenas obtuvo éxito siendo reconocido. Su obra y legado se revela por el enorme volumen de su obra, que representa su genialidad e indiscutible originalidad y que ha pasado siempre como un gran desconocido incluso para sus contemporáneos.

¿Sigue siendo Schubert “el gran olvidado” de la música alemana?, así como Mozart o Beethoven son de sobra conocidos, Schubert es exclusivamente conocido en los círculos musicales. Se da en la obra de Schubert la profundización de los grandes temas del ser humano, hoy en día en plena actualidad social como Dios, el amor o la muerte. Cada detalle adquiere su sentido en el desarrollo de la obra; aunque el sonido y la palabra no coincidiesen exactamente en cuanto a las estrofas, estas se diferenciaban mezclándose y complementándose, convirtiendo en evolución la autonomía musical creando así una nueva obra de arte. La utilización de estructuras más refinadas contribuyó al florecimiento de este género dando paso a la profesionalización, que resaltaban la composición de los poemas más allá de las presunciones de un sentimiento donde la palabra del poema pretendía significar mucho más, convirtiendo al texto en la parte principal del *Lied* sin olvidar al intérprete ni al compositor. De extraordinaria importancia es

poner presente dos aspectos dignos de resaltar: en primer lugar, reconocer que el compositor se está apartando de conceptos como orden, claridad y unidad, tan propios del clasicismo dota a sus *Lieder* de atributos novedosos con respecto a la canción folclórica. En segundo lugar, se produce un reconocimiento de una característica esencial de Schubert: su capacidad de exaltar en términos musicales las ideas y afectos de los textos literarios donde sus vivencias tiene gran peso a la hora de elegir los poemas.

El 24 de junio de 1824 un periódico de Leipzig publicó un texto que es fundamental para entender los cambios introducidos por Schubert: “El señor Franz Schubert no escribe realmente canciones y no tiene el deseo de hacerlo... más bien compone trabajos vocales, muchos tan libres que uno podría llamarlos tal vez caprichos o fantasías. Con ese propósito en mente, los poemas, la mayoría nuevos pero de calidad altamente variable. Este extracto de la partitura pone de presente cómo las tres estrofas se asocian a los mismos pentagramas de la voz y el piano. Revista Aleph No. 158, año XLV (2011) están bien escogidos y su traducción en música digna de elogio; casi con total acierto el compositor logra arreglar todo y cada detalle de acuerdo con la idea del poeta. Pero la ejecución es mucho menos exitosa pues trata de compensar la falta de unidad, orden y claridad mediante excentricidades poco o nada motivadas y frecuentemente con un tratamiento descontrolado. Sin unidad, orden y regularidad no es posible que pueda producirse una obra de arte. Sin ellos, sólo podrán resultar cosas atrevidas y grotescas (Valencia, 2011).

Schubert fue el precursor del cambio dentro de la estructura del *Lied*, pero Schumann siguió con el esquema de la importancia del individuo en la temática del Lied. Este último resulta de lo más atrayente, en cierta forma por su lucha continua contra su locura encarnando el ideal de la intimidad, por su refinamiento cultural de la burguesía de la época, dada que su procedencia de cultura distinguida, viviendo en silencio la frustrada revolución de 1848. Su visión del amor, donde la felicidad se unen de forma sorprendente con pasión y la clara separación de la perspectiva que sienten los hombres y mujeres sobre el concepto del amor fueron determinantes en sus obras. El camino a la locura, su doble personalidad, su dramática dialéctica o sus continuas dudas sobre decidir ser literato o músico le convirtiendo en un auténtico maestro.

Como compositor de *Lieder*, Schumann ocupa un lugar especial entre los grandes músicos que han cultivado este género musical. La poesía lírica

alcanzó su apogeo con los románticos alemanes, Franz Schubert y Robert Schumann, hicieron el que *Lied* se convierta en una obra extraordinaria, en una estrecha combinación de tres elementos: el solista, el piano y el texto. Las letras de las canciones fueron escritas a menudo por conocidos escritores contemporáneos y otros autores, como demuestra el hecho de que algunas de ellas siguen teniendo un considerable valor literario en la actualidad.

El interés y amor de Schumann por la literatura ha sido sobradamente descrito en su bibliografía y de esa pasión parece haber surgido una selección cuidadosa de poemas que a los que “añadió a su música” o “musicalizó”. Destaca la selección de las obras Heinrich Heine sus poemas y ciclos líricos, *Liederkreis* op. 24, *Dichterliebe* op. 24 y *Dichterliebe*, op. 48. El interés de Schumann por Heine es más que evidente, quizás comenzó por el amor que tenía Schumann a Schubert, el cual “musicalizó” seis poemas de Heine en los últimos años de su vida; pero la muerte se interpuso en su camino dejándonos sin saber si hubiera podido emplear sus poemas para la creación de nuevos *Lieder*.

Esta íntima unión de texto y música hasta fundirse en un todo es el resultado de un proceso que culmina en Schumann. Si bien Schubert ya dota al *Lied* alemán de su quintaesencia por lograr esa íntima comunión entre la voz, el texto poético y el acompañamiento musical que presta el piano, Schumann va más allá, puesto que en sus *Lieder* el yo lírico, que se expresa en primera persona, y el piano, que se entiende como una prolongación de este sujeto lírico, se fusionan con el texto para formar una totalidad, frente a la contraposición de voz y piano como mero acompañamiento en muchos *Lieder* de Schubert (Ferrer, 2005).

4. Objetivos de la propuesta didáctica

El principal objetivo de la propuesta que aquí presentamos es que los alumnos de la asignatura de alemán aplicado al canto entiendan que en la composición de los *Lieder* se produce una unión de dos artes que por sí mismas ya tiene una función definitiva pero unidas crean una tercera obra de arte. Se trata de ver desde la perspectiva lingüístico-literaria del texto a través de traducción y comentario de los *Lieder*, que sepan la temática, la intencionalidad, los sentimientos que representa el texto para que puedan interpretar estos sentimientos a la hora de cantar. No es lo mismo cantar al amor, que a la muerte, al sufrimiento o la angustia que sufre el ser humano.

Conocer la verdadera intencionalidad del letrista mejoraría muchísimo la interpretación vocal del *Lied*, ya que se trata de una obra musical en la que solamente está compuesta por una cantante y un pianista, y donde la escenificación (al contrario que ópera) no deja entrever la temática de la obra que está interpretándose.

Las obras literarias del romanticismo fueron creadas para ser leídas o recitadas y los compositores les dieron una segunda oportunidad dotándoles de música y convirtiéndolas en otra obra de arte independiente, el *Lied*. El contexto histórico, los conceptos lingüísticos, gramaticales, literarios y personales, así como la correcta traducción y el comentario de los *Lieder* enriquecen la formación de los alumnos. La música y la poesía forman en el *Lied* una serie de estructuras que deben entenderse como una unidad indivisible y requieren un análisis de la relación entre el canto y el lenguaje para construir la melodía de manera que el texto subyacente siga el recitado rítmico para establecer una continuidad temporal y para adaptar los elementos de la melodía a la forma del texto cantado sobre la base de una reconstrucción del poema.

5. Propuesta didáctica

La intencionalidad de los *Lieder* para expresar emociones, sentimientos y pensamientos a través de temas recurrentes como la muerte, el dolor, el amor o desamor, la felicidad, la libertad, el individualismo, el destino a veces de manera abstracta o muy implícita es fundamental para la interpretación del *Lied*. El músico lee con un poema lo analiza y si le enamora pone música a dicho texto. ¿Pero que lleva a tres generaciones distintas- *Schubert*, *Schumann* o *Brahms*- a musicalizar a las obras de los más importantes literarios alemanes? ¿Tal vez el progresivo despojamiento de la realidad o de la razón para crear un nuevo y verdadero movimiento donde las pasiones, los conflictos interpersonales, la importancia del individualismo pasan a un primer plano? Entender, traducir y analizar de manera concisa cada uno de los aspectos de la obra literaria, dado que este género depende mucho de la subjetividad, para conocer todos los aspectos que intervienen en su creación es clave para lograr que el receptor comprenda, a través del análisis y comentario, la obra.

La adaptabilidad de los *Lieder* para expresar emociones, sentimientos y pensamientos de una forma solemne a través de temas recurrentes como la

muerte, el dolor, la felicidad, la libertad, el individualismo, el destino, la moral, por supuesto el amor y sufrimiento expresadas a veces de manera abstracta dependiendo del autor. La verdad del sentimiento y la naturalidad de la expresión: esas eran las dos armas poderosas que esgrimían contra la sensiblería afectada y la ampulosidad pedantesca que en su época dominaban. El secreto de la poesía es encontrar siempre lo ideal en lo real, la música es una devota acompañante del contenido poético de la palabra y métrica. El análisis realizado de la lengua aplicada al canto como la propuesta didáctica es de mucha utilidad para los alumnos, que disfrutaban cantando estos *Lieder*, y que reconozcan el significado no sólo de las palabras por separado sino la interpretación de estos textos. Respondiendo al objetivo para la elaboración de un modelo didáctico eficiente, basado en el estudio de traducción e interpretación de los *Lieder*, modelo didáctico que podría implantarse en las escuelas de música. Esta propuesta se divide en tres fases:

5.1. Lectura y comprensión

El *Lied* sirve como instrumento ideal al romanticismo alemán tan dado a la tristeza melancólica para expresar los cambios sociales del momento; pero ¿Cuál es el motivo u objeto del escrito?, ¿Qué mensaje quiere dar el poeta? Este punto es crucial, la capacidad del escritor para evocar en el lector emociones, sentimientos, pensamientos, sensaciones e incluso la intuición mediante símiles, metáforas, personificaciones o antítesis. Conocer de forma exhaustiva la lengua y literatura alemana, el autor y compositor de la obra, época, contexto para poder comprender el texto del *Lied*. Los poemas románticos fueron los primeros literatos de la historia expresaron sus sentimientos y emociones mediante la palabra escrita, la cual sirve como instrumento ideal para la creación de *Lieder* dado que el romanticismo alemán es muy proclive a la tristeza melancólica. Aunque es indudable la vuelta a la naturaleza, (herencia de lo mejor de la época anterior) intensificada de manera singular y alejándose de los artificios cortesanos de los postulados típicamente nacionalistas. El texto es el protagonista absoluto lleno de sentimientos verdaderos y el humanismo de la expresión que lo caracterizan; el ritmo y melodía lo acompañan.

5.2. Traducción

Una traducción no puede ser más que una aproximación a la obra traducida. No basta poner palabras españolas en lugar de las alemanas, ni substituir la sintaxis de una lengua por la de otra: hay que adivinar cómo hubiera dicho en español el autor alemán si su idioma natal hubiera sido el español, algo realmente difícil de conseguir. La traducción poética exige la reproducción de los pensamientos y emociones, pero también la incubación propia de esas imágenes y esos pensamientos en el idioma del traductor. Es un proceso que demanda tiempo de elaboración, comprensión y maduración por el devenir natural al cual pertenecemos donde la contextualización histórica enriquece procesos de aprendizaje lingüísticos, gramaticales, literarios y personales independientes a los estrictamente vocales o musicales. El factor creativo es fundamental puesto que hay que adaptarse a la lengua meta-actual para que sea comprensible para los lectores, sin olvidar lo que han intentado expresar el poeta o el compositor, para no perder la esencia o finalidad de la obra.

La idea es dar al alumnado el texto original y la traducción con anterioridad para comentar en clase, dado que el nivel que suele tener el alumno de la lengua germánica es básico. Quizás hayan oído hablar de Goethe, pero Schiller o Heine son perfectos desconocidos para ellos. Para la mayoría de ellos descubrir que las partituras de los *Lieder* se basaban en obras de grandes literatos de lengua germánica, es decir que el compositor musicalizaba y adaptaba dichos textos para convertirlos en *Lieder*, es algo impensable.

5.3. Comentario e interpretación

Tomaré como ejemplo el *Lied Gretchen am Spinnrade*, op.2, D.118 (Margarita en la Rueda). Schubert compone esta obra maestra en 1814 creando una nueva forma artística sin precedentes, una canción tan intensa y profunda compuesta prácticamente del tirón con apenas diecisiete años. Se considera la primera canción alemana moderna en la que se integran de forma ejemplar los aspectos líricos y dramáticos. Schubert eligió una de las escenas literarias alemanas más significativas de su época, el Fausto de Goethe creando un *Lied* lleno de una tensión dramática de pánico, desamor y angustia.

La historia cuenta como Fausto invoca al Diablo (Mefistófeles); el cual se le hace presente para hacerle la propuesta de vender su alma a cambio de algunos años de sabiduría y juventud eterna. Con la ayuda de Mefistófeles, Fausto resucita seduce y enamora a la bella y encantadora Margarita; el texto utilizado en el *Lied* nos muestra a Margarita hilando en su rueca, pensado en Fausto. Margarita, una joven inocente y desvalida mientras hila en su rueca piensa en su amado Fausto. A su alrededor se entretejen una serie de episodios que cuentan una bella y romántica historia de amor, una historia fascinante sobre el destino de la protagonista. El hilado, la hilatura y el tejido se presentan como metáforas del tiempo, la existencia y el amor incondicional, la rueda como imagen del destino que Goethe desarrolla de diversas maneras. Margarita se convierte en un elemento fundamental de la obra de Goethe, que precede a la escena final de Fausto I de 1808 y a la escena final de Fausto II de 1832. En el último momento, se salva y consigue finalmente redimir a Fausto después de más de 200 años de separarse de él.

La primera estrofa del *Lied* sigue exactamente el poema Goethe, combinando el deseo de enfatizar el tema fúnebre (un tema recurrente en la obra de Schubert) con la reconfortante y desesperante atemporalidad del concepto del enamoramiento. El potente sonido de un pedal giratorio evoca el recuerdo físico y mental de un ser querido, lo que provoca confusión, desorientación creando una sensación de inquietante soledad y desamor, atenuada por una emoción unificadora que sugiere la subjetividad de los sentimientos de cada persona. Al hacer cantar a Margarita e introducir el estribillo, da a la imagen una estructura cíclica. La combinación anáforas (*Meine* y *Mein* aparecen en los dos primeros versos) y las aliteraciones en todas las estrofas que especialmente pronunciadas al principio, pretenden crear un determinado efecto semántico.

Con el telón de fondo de la repentina polarización de Schubert del mito de la muchacha, bella, inocente y pura, emerge la personalidad de Teresa Grob, la cual tiene un problema real y angustioso que se traduce en un auténtico drama, donde la claridad y serenidad reina el *Lied* siguiendo fielmente el texto de Goethe. Las palabras finales "*Meine Ruh'ist hin, Mein Herz ist schwer*" contienen la cercanía de la línea melódica y la identificación de Teresa con Margarita que no es más que una prueba de la experiencia amorosa de Goethe. También podríamos ir más allá e interpretar que Schubert ha sufrido siente estas estrofas como una experiencia muy

personal, hasta el punto de identificarse él mismo con Margarita; quizás detrás de Margarita no se esconde Teresa Grob, sino el propio Schubert. Esta obra de Goethe está llena de un lenguaje racional, pero Schubert lo musicalizó de forma sublime este *Lied* llenándolo de pasión e irracionalidad por culpa del desamor.

Goethe dijo un día a Humboldt: «La música es irracional, y la palabra solamente se acomoda con la razón». Schubert no había escrito todavía la música de Margarita en la rueda para dar la razón al poeta. Haciéndolo transforma profundamente la idea goethiana; en parte porque, convertido en un *Lied* clásico, extraído de la tragedia, debería de tener por sí solo dimensiones de drama (Massin, 2006, p. 591).

Es muy importante este comentario (el docente puede entregarlo en clase de forma escrita o exponerlo de forma oral en el aula) para comprender porque compositores como Schubert o Schumann seleccionaron obras Goethe, Schiller o Heine para crear sus respectivas obras musicales llegando a las más altas cotas del arte moderno y contemporáneo fusionando historia, política, mitología, literatura, humanismo, romanticismo entre otras disciplinas. El cantante tiene que recorrer un largo camino para mostrar al público la intencionalidad del poema y este tipo de didáctica les ayudaría de forma significativa.

Conclusiones

Los poemas y las piezas musicales configuran por sí mismos respectivos mensajes dentro de una situación comunicativa, dado que los poemas son un activo expresivo que imita al lenguaje oral y la pieza musical se concibe como algo sonoro. La música puede transmitir, transportar palabras y convertirlas en melodía pero siempre sirviéndose del texto el cual sirve para demostrar el contenido sentimental a través de las palabras. Sus elementos literarios, temática, sentimientos de los personajes, sensibilidad del escritor, contexto histórico son elementos que complementan el estudio del *Lied* con el fin de comprenderlo y mejorar así su interpretación vocal. Por lo tanto, no sería completo un estudio del *Lied* únicamente desde el punto de vista musical, sin recurrir a su origen literario sin el cual no podríamos obtener una adecuada y rigurosa interpretación de la obra.

El músico lee con un poema lo analiza y si le enamora pone música a dicho texto. Pero ¿cómo tres compositores de distintas épocas -Schubert,

Schumann y Brahms- pusieron música a las obras de las figuras literarias más importantes de Alemania? ¿Fue el alejamiento gradual de la realidad y la lógica, el enfoque en la pasión, las relaciones interpersonales y el significado del individualismo lo que dio origen a un movimiento nuevo y original? Dado que este género se basa en gran medida en la subjetividad, comprender, traducir y analizar todos los aspectos del *Lied* es esencial para entender la obra y mejorar la interpretación musical, de modo que el receptor pueda reconocer todos los aspectos que contribuyeron a su creación.

El desafío que se les plantea a los docentes para adaptarse a los nuevos alumnos es enorme ya que estos reclaman otro tipo de aprendizaje. Es fundamental buscar, filtrar, seleccionar, reorganizar, reestructurar, adaptar y en algunas ocasiones recrear la traducción, lo cual implica muchas horas de preparación. La idea es que los docentes de este tipo de asignaturas puedan introducir en sus planificaciones, estrategias didácticas con un nuevo enfoque en el que se anexionen tres especialidades: música, lengua y literatura. Desgraciadamente el currículo actual no es capaz de reflexionar sobre las fortalezas de esta fusión de materias a largo plazo y una implantación de una planificación con una normativa integradora se hace fundamental para poder seguir adaptándonos a los nuevos retos de este siglo, identificando y diseñando nuevas herramientas educativas que se adapten a los diferentes tipos de alumnado.

Por este motivo, considero que incluir las traducciones y comentarios de los *Lieder* en las programaciones de los conservatorios de musical como una nueva propuesta didáctica enriquecería la interpretación vocal de estos *Lieder* por parte del alumnado.

Referencias bibliográficas

- Cardó, A. (2017). El Lied romántico alemán. Alianza música.
- Carreras, J. J. (1998). La música y sus nombres. Revista de libros segunda época. Número 13.
- Fischer-Dieskau, D. (1985). Hablan los sonidos, suenan las palabras. Ediciones Turner.
- Ferrer, H. (2005). Schumann y Heine, Música y Poesía: Los ciclos Liederkreis y Dichterliebe. Palabra y Música, 177-200.

- García, P. (2007). Reflexiones en torno a la enseñanza de la traducción especializada. [Archivo PDF]. https://www.tremedica.org/wp-content/uploads/n26_editorial.pdf
- Martínez, J.M. (2006). Resultado creativo de la convergencia estructural entre las formas musicales y literarias [Archivo PDF]. <https://revistas.um.es/imafronte/article/view/36361/34871>.
- Massin, B. (1997). Franz Schubert Bibliografía. Ediciones Turner.
- Massin, B. (1997). Franz Schubert Obra Vol. I y II. Ediciones Turner.
- Pacheco, J. y Vera, C. (1998). El romanticismo europeo. Universidad de Sevilla.
- Reverter, A., Cardó, A., Schmidt, S., Gragera, E., Viribay, A., Carril, J. y Alonso, L. (2008). El nacimiento del Lied. [Archivo PDF]. <https://www.march.es/es/madrid/nacimiento-lied>
- Sopeña Ibañez, F. (1973). El Lied romántico. Moneda y crédito.
- Valencia, D. (2011). Poesía y canción: los Lieder de Franz Schubert. [Archivo PDF]. <https://docplayer.es/49000063-Revista-aleph-no-158-ano-xlv-2011-1.html>.

L'IMPACT DE LA PANDÉMIE DE COVID-19 SUR LE DÉVELOPPEMENT DE LA COMPÉTENCE COMMUNICATIVE INTERCULTURELLE DES ÉTUDIANTS ERASMUS+

RICHARD CLOUET
Université de Las Palmas de Gran Canaria
richard.clouet@ulpgc.es

CARLA CLOUET-PEREZ
Université de Strasbourg
c.clouetperez@gmail.com

Fecha de recepción: 13.06.2020
Fecha de revisión: 15.07.2020
Fecha de aceptación: 10.10.2020

Résumé: Cette étude a pour objectif principal d'évaluer l'impact de la situation dérivée de la Covid-19 sur l'évolution de la compétence interculturelle des étudiants Erasmus+ à l'Université de Strasbourg. Pour ce faire, 18 étudiants Erasmus+ ont été interrogés au début et à la fin de leur semestre de mobilité sur plusieurs aspects permettant d'évaluer le développement de leur compétence interculturelle. Il en est ressorti que, malgré le confinement national auquel ils se sont vus confrontés, les représentations socioculturelles qu'ils avaient de la France dans un premier temps avaient évolué au cours du semestre universitaire à Strasbourg et que leur compétence communicative interculturelle s'était sensiblement développée, bien que de manière inégale si l'on tient compte des dimensions décrites par Byram (1997).

Mots clé: Erasmus+, Covid-19, mobilité, interculturalité, communication.

The Impact of the Covid-19 Pandemic on the Development of the Intercultural Communicative Competence of Erasmus+ Students

Abstract: This study aims at assessing the impact of the Covid-19 situation on the evolution of the intercultural competence of Erasmus+ students at the University of Strasbourg. For this purpose, 18 Erasmus+ students were interviewed at the beginning and at the end of their mobility semester in Strasbourg on several aspects related to the development of their intercultural competence. The study revealed that

despite the national confinement they were confronted with, their initial socio-cultural representations of France had evolved during the university semester in Strasbourg and that their intercultural communicative competence had developed significantly, albeit unevenly if the dimensions described by Byram (1997) are considered.

Key words: Erasmus+, Covid-19, mobility, interculturality, communication.

Sumario: 1. Introduction. 2. Le programme de mobilité Erasmus+ et la situation de pandémie. 3. Culture, interculturalité et compétence communicative interculturelle. 4. Méthodologie. 4.1. Contexte et participants. 4.2. Instruments de recherche. 4.3. Analyse des données. 5. Résultats. 5.1. Immersions linguistique et usage de la langue française. 5.2. Auto-évaluation du profil interculturel. 5.3. Communication interculturelle: obstacles et aspects positifs. 5.4. Impact de la Covid-19 sur le séjour de mobilité au niveau culturel et linguistique. 6. Interprétation des résultats. Conclusion.

1. Introduction

Dans le monde globalisé qui est le nôtre où la multiplication des échanges socio-économiques, technologiques et culturels à l'échelle mondiale est devenue la norme, les contacts entre cultures s'avèrent en constante croissance. C'est dans ce contexte que la communication interculturelle prend, ou devrait prendre, tout son sens. Une communication efficace ne dépend pas uniquement de la langue en soi, mais également d'une appréhension culturelle permettant une interaction appropriée. C'est précisément ce qu'encourage le Conseil de l'Europe lorsqu'il définit le dialogue interculturel comme étant « un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents » (Conseil de l'Europe, 2008 : 11).

Pour atteindre une communication interculturelle efficace, il est essentiel de développer la compétence communicative interculturelle qui peut être acquise par la formation, mais aussi par l'expérience à l'étranger comme dans le cas d'une mobilité Erasmus+. Pourtant, depuis mars 2020, la situation sanitaire engendrée par la pandémie de Covid-19 a entraîné, dans un premier temps, l'arrêt quasi complet des mobilités à l'international, puis, à partir de septembre 2020, une très lente reprise qui a tout particulièrement affecté le programme Erasmus+ ; un programme permettant aux participants

des pays membres d'effectuer une partie de leurs études à l'étranger et de profiter d'une expérience linguistique et interculturelle enrichissante en dehors de leur zone de confort. Pendant leur séjour, les étudiants interagissent avec des personnes de diverses cultures et parlant différentes langues, se voyant ainsi confrontés à des situations de communication interculturelle se caractérisant par la nouveauté, l'inconnu, l'ambiguïté et l'imprévisibilité ; des situations dans lesquelles les comportements sont désormais porteurs de significations très différentes, voire déstabilisantes. C'est notamment dans ce type de situation que l'étudiant développera, consciemment ou inconsciemment, sa compétence communicative interculturelle par le biais des contacts établis avec les autres. En revanche, en temps de Covid-19, les opportunités d'interaction des étudiants Erasmus+ se sont vue tronquées et le développement de leur compétence interculturelle menacé.

C'est précisément sur cette hypothèse que se fonde le présent travail de recherche qui a pour objectif d'étudier l'évolution de la compétence interculturelle des étudiants Erasmus+ à l'Université de Strasbourg entre les mois de septembre 2020 et janvier 2021 dans un contexte de confinement et semi-confinement, tout en cherchant à comprendre l'impact qu'a pu avoir la Covid-19 sur leur immersion culturelle et linguistique, ainsi que sur l'évolution de leur degré de conscience interculturelle et de leur compétence communicative interculturelle pendant leur expérience de mobilité.

Afin de répondre à la problématique et de confirmer ou d'infirmier notre hypothèse, cette étude s'inspire, entre autres, des théories développées par Michael Byram, Geneviève Zarate et Martine Abdallah-Preteille, et s'articule autour de deux méthodes de recherche, le questionnaire et l'entretien, combinant ainsi des données quantitatives et qualitatives qui seront interprétées dans la dernière partie de ce travail.

2. Le programme de mobilité Erasmus+ et la situation de pandémie

Le programme de mobilité Erasmus (acronyme de *European Community Action Scheme for the Mobility of University Students*) a été adopté le 15 juin 1987 par le Conseil des ministres de l'éducation. Il s'agit d'un des succès de l'Union européenne qui fait l'objet d'une grande acceptation parmi les étudiants souhaitant faire un séjour à l'étranger pendant leurs études. Devenu Erasmus+ en 2014, il ne s'adresse plus uniquement aux étudiants,

mais également aux demandeurs d'emploi, formateurs, jeunes diplômés et lycéens, entre autres, tout en permettant aux participants d'acquérir et d'améliorer leurs compétences linguistiques. Le programme soutient en effet que « le multilinguisme est l'une des pierres angulaires du projet européen et un symbole puissant de l'aspiration de l'UE à l'unité dans la diversité » (Commission européenne, 2020 : 10).

Dans la formation supérieure, Erasmus+ permet aux étudiants de passer de trois à douze mois d'études dans une université partenaire et d'acquérir une expérience interculturelle par le biais de la rencontre et du dialogue, bénéficiant ainsi d'un séjour enrichissant qui leur permette à la fois une meilleure connaissance de l'autre, mais également une meilleure connaissance de soi. Ce « voyage initiatique vers l'âge adulte » (Anquetil, 2006 : 65) va bien au-delà du simple fait de poursuivre des études dans une université étrangère. « Les motivations et les acquis des étudiants touchent plus la sphère linguistique et culturelle que la formation académique disciplinaire, l'essentiel de la plus-value réside dans des capacités d'adaptation à une ambiance de travail internationale » (Anquetil, 2006 : 62); des capacités d'adaptation à un contexte d'études multilingue et multiculturel qui s'avèrent être un véritable défi pour la majorité et conduisent les étudiants à l'acquisition consciente ou inconsciente de nouvelles compétences, dont la compétence communicative interculturelle, objet de cette étude.

L'aisance communicative acquise lors du séjour prolongé amène certains étudiants à renverser complètement les stéréotypes, dans une attitude de déni, mais peu s'aventurent à les déchiffrer dans une démarche de découverte des différences culturelles effectives. Les représentations en fin de séjour sont de l'ordre d'une composition entre les représentations initiales et des concrétisations issues de l'expérience (Anquetil, 2006 : 65).

En effet, le séjour de mobilité peut constituer une expérience bouleversante et transformatrice. C'est grâce à l'interaction avec des personnes de milieux culturels différents que les étudiants peuvent acquérir de nouveaux savoirs, mais aussi le savoir-faire et le savoir-être nécessaires dans le rapport à l'altérité (Byram, 1997).

Depuis sa création en 1987, le programme phare de l'Union européenne a joui d'une excellente santé et n'a fait que croître. Il s'est adapté aux nouvelles incorporations de pays membres et aux divers phénomènes liés à

la globalisation de nos sociétés en cette fin de XX^e et début de XXI^e siècle. Le défi majeur auquel il a dû faire face est sans aucun doute l'épidémie mondiale de la Covid-19 qui affecte, depuis le début de l'année 2020, les pays signataires de la Charte Erasmus+, parmi tant d'autres.

L'épidémie de la Covid-19 a un impact important sur la mobilité internationale et les étudiants Erasmus+ en ont subi ou en subissent encore les conséquences. De nombreuses mobilités ont été annulées, des universités refusant d'accueillir des étudiants internationaux afin d'éviter de prendre des risques au vu de la situation sanitaire ; d'autres n'envoyant plus d'étudiants à l'étranger dans l'attente d'une amélioration de la situation. A ceci faut-il ajouter l'arrêt des cours, le confinement et donc l'arrêt soudain de l'activité sociale des étudiants.

La Commission européenne et les agences nationales Erasmus+ se sont adaptées à la situation sanitaire afin de maintenir le programme Erasmus+ vivant en encourageant les établissements d'enseignement supérieur à proposer aux étudiants des cours en ligne, aussi bien dans les pays d'accueil que dans les pays d'origine, pour que ces derniers puissent atteindre les objectifs qu'ils s'étaient fixés.

Bien qu'il soit vrai que l'apprentissage virtuel offre de nouvelles approches et opportunités, il est intéressant de se questionner sur l'acquisition des compétences interpersonnelles, interculturelles et internationales à travers une formation et des interactions exclusivement en ligne, comme dans le cas des étudiants Erasmus+ qui ont choisi de passer leur premier semestre universitaire 2020-2021 à l'Université de Strasbourg.

3. Culture, interculturalité et compétence communicative interculturelle

Dans le contexte des échanges Erasmus+, il semble impensable de dissocier les notions de culture et langue, l'adaptation à une nouvelle culture impliquant nécessairement l'adaptation à une langue que les étudiants ont généralement commencé à étudier avant leur séjour. En principe, le premier contact que nous établissons avec une culture étrangère se fait à travers la langue. La langue est notre moyen d'expression, mais également le reflet de la culture de laquelle nous provenons et qui nous fait percevoir le monde d'une manière ou d'une autre. « Comme la langue est une manifestation de l'identité culturelle, tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture

donnée » (Zarate, 2003 : 57). En d'autres mots, étant donné que la langue et la culture sont deux éléments indissociables, lorsque les personnes provenant de différents pays ou cultures interagissent, chacun apporte des connaissances sur sa propre culture (Byram, 1997 : 31-32), ce qui fait dire à Lakehal et Derreche que « la langue est un élément culturel et une voie permettant à l'individu de communiquer sa vision du monde » (2019 : 9). La langue, comme « porteur culturel », construit l'identité de la personne et n'est pas uniquement un moyen qui permet l'interaction entre individus (Lakehal & Derreche, 2019 : 9). Vectrice d'identité et de culture, la langue a un rôle clé dans la construction de la conscience interculturelle.

C'est à travers la rencontre avec les autres que l'identité, qui se rattache à certaines valeurs et certains modes de comportement, permet et devient prise de conscience de la différence. La conscience d'appartenance à un groupe émerge quand la personne rencontre l'Autre d'une culture différente de la sienne propre. En conséquence, l'individu prend conscience de lui-même, évolue et construit sa propre identité à travers l'interaction avec les autres (Liu, 2018 : 86).

Le fait de percevoir des différences sociales et culturelles lors de situations d'interaction influe sur la prise de conscience de la propre identité et du sentiment d'appartenance à un groupe. En effet, la communication et l'interaction jouent un rôle fondamental dans la construction de l'identité et, comme le précise Abdallah-Preteceille, « la compréhension d'autrui exige un travail sur soi » (Abdallah-Preteceille, 2011 : 100) et « l'interrogation identitaire de soi par rapport à autrui fait partie intégrante de la démarche interculturelle » (Abdallah-Preteceille, 2003: 10).

Se préparer pour interagir avec des cultures différentes est essentiel pour éviter les conflits potentiels et l'acquisition de compétences particulières, outre les compétences strictement linguistiques, est essentielle pour établir un dialogue interculturel efficace. L'intégration de la compétence communicative interculturelle, non seulement dans l'enseignement des langues mais aussi dans les cursus scolaires, universitaires et professionnels, est désormais reconnu comme étant indispensable à « un échange de vues ouvert, respectueux et basé sur la compréhension mutuelle, entre des individus et des groupes qui ont des origines et un patrimoine ethnique, culturel, religieux et linguistique différents. » (Conseil de l'Europe, 2008 : 11).

Cette interaction implique : « the ability to decentre and take up the other's perspective on their own culture, anticipating and where possible, resolving the dysfunctions in communication and behaviour » (Byram, 1997 : 42) et « la capacité à anticiper les malentendus » (Zarate, 1982 : 21). Byram et Zarate (1997) postulent que le développement de la compétence communicative interculturelle devrait être établi à partir de la formation d'une série de compétences générales, en termes de quatre savoirs qui font appel à différents objectifs : les savoirs ou connaissances déclaratives (*knowledge*) ; les savoir-apprendre-et-faire, qui relèvent de la maîtrise procédurale et mobilisent les compétences de découverte et d'interaction (*skills of discovery and interaction*) ; les savoir-être (*attitudes*) qui configurent la personnalité interculturelle et permettent de relativiser son propre point de vue ; les savoir-comprendre, ou compétences d'interprétation et de relation (*skills for interpreting and relating information*) ; et le savoir-s'engager (*knowing how to commit oneself*), qui renvoie à l'évaluation critique de notre culture ainsi que de celles qui nous entourent, et mobilise tout à la fois les quatre savoirs précédents pour développer la conscience interculturelle, les aptitudes interculturelles et la personnalité interculturelle, c'est-à-dire les trois composantes de l'interculturalité.

L'acquisition de ces savoirs, et donc de la compétence communicative interculturelle, est un processus qui nécessite un important travail de prise de conscience et qui « dépasse le cadre de l'enseignement des langues, c'est un objectif éducatif en soi » (Anquetil, 2006 : 13). Il s'agit de critères universels pour atteindre une communication efficace et qui permettent donc de se familiariser et dialoguer avec des cultures différentes, « l'objectif pour le sujet [étant] d'acquérir un système de références culturelles de base, permettant l'interprétation des faits culturels et de la communication interculturelle, sur une base consciente et objectivée » (Anquetil, 2006 : 103).

L'expérience de mobilité Erasmus+ est un contexte approprié pour le développement de la conscience interculturelle et de la compétence communicative qui lui est associée. Lors de son séjour à l'étranger, l'étudiant apprend à devenir le médiateur ou « locuteur interculturel » auquel fait référence Byram (1997), adoptant un rôle d'intermédiaire entre les langues et cultures pour favoriser le compromis et la négociation ; un spécialiste du transfert des biens culturels et des valeurs symboliques (Byram & Zarate, 1997 : 11). Byram et Zarate confirment en outre que « l'apprenant d'une

langue étrangère doit être encouragé à la mobilité géographique. La pratique de la langue doit donc conduire à des situations de contact et d'échange avec les natifs de la langue apprise » (Byram & Zarate, 1997 : 10). Vivre au sein d'une autre culture, différente de la sienne, est un moyen enrichissant de prendre de la distance, de prendre conscience, de faire preuve d'empathie, voire même d'acquérir ou d'améliorer ses compétences linguistiques et culturelles, mais c'est surtout un moyen de voir différemment sa propre culture.

4. Méthodologie

4.1 Contexte et participants

Les questionnaires ont été distribués et l'enquête a été réalisée auprès d'étudiants Erasmus+ à l'Université de Strasbourg, université interdisciplinaire qui compte plus de 50.000 étudiants, dont 20% d'étudiants étrangers. Elle appartient à la région Grand Est qui accueille 9 % des étudiants étrangers venant en France, soit 25.500 en 2018- 2019, ce qui représente 12,2 % de l'ensemble de ses étudiants, la proportion la plus élevée de France derrière l'Ile-de-France. Parmi eux, 8,5 % sont bénéficiaires du programme Erasmus +, soit un peu plus de 2.210 étudiants¹.

Cette étude se base sur les réponses de 18 étudiants Erasmus+ (13 femmes et 5 hommes) âgés de 18 à 26 ans ayant effectué une mobilité à l'Université de Strasbourg entre septembre-octobre 2020 et janvier 2021. Les participants proviennent d'horizons différents (Espagne, Allemagne, Irlande, Royaume-Uni, États-Unis, Pologne, Roumanie, Hong Kong) et ont des domaines d'études variés allant de la linguistique, la sociologie et du droit à la biotechnologie ou la médecine. Le tableau 1 résume ces données. Il est à préciser que les prénoms utilisés sont tous des pseudonymes.

Prénom	Âge	Pays d'origine	Langue(s) maternelle(s)	Université d'origine	Etudes
1. Lily	21	Irlande	Anglais, irlandais	University College Cork	Linguistique
2. David	20	Royaume-Uni	Anglais	University of	Sociologie

¹ Données de l'Atlas territorial de la mobilité européenne et internationale, région Grand Est Alsace Champagne-Ardenne Lorraine de l'agence Erasmus+ France. <https://agence.erasmusplus.fr/wp-content/uploads/2020/11/GRAND-EST.pdf>.

				Exeter	
3. Laura	20	Espagne	Espagnol, galicien	Universidad de Santiago de Compostela	Droit
4. Victor	19	Espagne	Espagnol	University of Manchester	Langues modernes et Gestion d'entreprise
5. Charlotte	21	Allemagne (nationalité mongolienne)	Allemand, mongolien	Universität Heidelberg	Droit
6. Julia	23	Allemagne	Allemand	Universität Düsseldorf	Gestion d'entreprise
7. Marina	23	Allemagne	Allemand	Westfälische Wilhelms Universität Münster	Droit
8. Grace	21	Irlande	Anglais, irlandais	Trinity College Dublin	Études européennes
9. Luis	22	Espagne	Espagnol	Universidad Politécnica de Valencia	Biotechnologie
10. Francisco	19	Espagne	Espagnol, galicien	Universidad de Santiago de Compostela	Droit
11. Paula	21	Espagne	Espagnol, catalan	Universitat autònoma de Barcelona	Chimie
12. Esther	21	Espagne	Espagnol	Universidad de Valencia	Chimie
13. Alexia	23	Roumanie	Roumain	Universitatea de Medicină, Farmacie, Știință și Tehnologie din Târgu	Médecine

				Mureş	
14. Adam	26	Etats-Unis	Américain	Louisiana State University	Culture française et Sciences de l'éducation
15. Nathalie	19	Hong Kong	Cantonais	Royal Holloway University of London	Sciences politiques, Relations internationales et Langues modernes (Français)
16. Hanna	22	Allemagne	Allemand	Universität Heidelberg	Droit
17. Elsa	22	Pologne	Polonais	Uniwersytet Jagielloński	Droit
18. Katie	20	Irlande	Anglais	University College Cork	Droit et Français

Tableau 1. Échantillonnage.

4.2 Instruments de recherche

Afin d'analyser l'évolution de la compétence interculturelle des étudiants Erasmus+ à l'Université de Strasbourg pendant un semestre, la collecte de données s'est effectuée au début et à la fin du séjour, soit septembre-octobre 2020 et janvier 2021.

Les instruments utilisés ont été l'entretien et le questionnaire. Les restrictions mises en place par le gouvernement français en raison de l'épidémie de Covid-19 ont fait en sorte que dans de nombreux cas l'entretien se soit déroulé par visioconférence et que le questionnaire ait été distribué à travers un support électronique.

Cette étude a priorisé l'entretien semi-directif pour que les participants puissent s'exprimer librement sur des questions ouvertes précises tout en gardant un schéma et une direction concrète vers laquelle avancer. Dans le respect du choix de l'étudiant, il pouvait se dérouler en français, en anglais ou en espagnol. À l'origine, aussi bien les guides d'entretien de septembre-octobre et janvier que les questionnaires ont été rédigés en anglais, *lingua franca* de tous les participants, puis traduits selon les besoins en français et en espagnol.

Au début de leur séjour, les participants ont répondu à un total de 17 questions ouvertes destinées à permettre une expression libre sur différents sujets : leurs motivations quant au choix de l'Université de Strasbourg pour leur mobilité Erasmus+ ; leurs motivations quant à l'étude de la langue et culture françaises ; leurs premières impressions sur la destination choisie ; et une première évaluation de leur compétence interculturelle.

Erasmus + choice and the destination of Strasbourg
<ol style="list-style-type: none"> 1. Why did you decide to do an Erasmus + mobility? 2. Why did you decide to come to Strasbourg for your Erasmus + experience? 3. What do you expect from your Erasmus + experience?
French language and French culture
<ol style="list-style-type: none"> 1. Do you speak French outside university? In what situations? 2. What are the 5 first words that come to your mind when mentioning the following topics: <ul style="list-style-type: none"> • France • French language • French people • French food • French culture and traditions • French celebrities • French music
First impressions of the Erasmus + experience in Strasbourg
<ol style="list-style-type: none"> 1. During the little time you have been in Strasbourg, what has kept your attention? 2. What has surprised you positively and negatively? 3. Did you encounter any problem when you arrived? 4. Did you check information about Strasbourg before coming? <ul style="list-style-type: none"> - If yes, what kind of information? Is Strasbourg as you expected? - If not, how did you expect Strasbourg?
Intercultural communication and competence
<ol style="list-style-type: none"> 1. How confident do you feel interacting with people from different cultures? 2. Tell me about an intercultural situation of communication that you have experienced in your country and how you have dealt with it. 3. Tell me about an intercultural situation of communication that you have experienced while travelling to another country and how you have dealt with it. 4. What do you consider easy when communicating with people from other cultures? And what do you find difficult?

5. When listening to the expression 'intercultural communication', what are the first 10 words that come to your mind?
6. What do you think is the most important aspect of intercultural communication?

Tableau 2. Guide d'entretien septembre-octobre 2020.

Le guide d'entretien du mois de janvier 2021, quant à lui, comporte une cinquième partie au regard des circonstances engendrées par la Covid-19, principalement le confinement décrété par le gouvernement à compter du 29 octobre et les mesures relatives aux interactions sociales et au couvre-feu. Cette dernière partie est nécessaire pour affiner l'analyse, car les étudiants internationaux ont vécu confinés pendant quasiment deux mois entre les premiers entretiens et questionnaires et ceux de janvier. L'objectif est de connaître leur avis personnel sur l'impact de la Covid-19 sur leur immersion culturelle, sur les aspects de leur séjour Erasmus+ et sur leur motivation quant à leur participation à des événements organisés en ligne.

Erasmus + choice and the destination of Strasbourg
<ol style="list-style-type: none"> 1. Are you globally satisfied with your decision of choosing Strasbourg as your Erasmus+ destination? Why (not)? 2. If you were to choose a destination for your Erasmus+ again, would you still choose Strasbourg? Why (not)?
French language and French culture
<ol style="list-style-type: none"> 1. Have you had the opportunity to speak French outside university? In what situations? 2. After spending a full semester in Strasbourg, what are the 5 words that first come to your mind when mentioning the following topics: <ul style="list-style-type: none"> • France • French language • French people • French food • French culture and traditions • French celebrities • French music
Impressions of the Erasmus + experience in Strasbourg
<ol style="list-style-type: none"> 1. What has surprised you positively and negatively about Strasbourg over the last few months? 2. Have you encountered major problems in Strasbourg? Which ones?

3. Would you advise other students from your home university to come to Strasbourg for their Erasmus+ exchange? Why (not)?
Intercultural communication and competence
1. How confident do you feel interacting with people from different cultures now? Can you notice a difference between now and September-October 2020?
2. Can you think of an intercultural/communication situation that has caused you problems over the last few months and can you tell me how you managed to sort it out?
3. What do you consider easy when communicating with people from other cultures? And what do you find difficult?
Covid-19
1. What aspects of your Erasmus+ exchange have been affected by Covid-19?
2. How have teaching modalities been affected by Covid-19?
3. How have examination modalities been affected by Covid-19?
4. To what extent has Covid-19 been an obstacle to your cultural immersion?
5. Have you participated to the ESN events during this semester? Why (not)?

Tableau 3. Guide d'entretien janvier 2021.

Le guide d'entretien de janvier 2021 a été fait en parallèle avec celui de septembre-octobre, tout en prenant compte de la situation vécue entre-temps. D'autre part, quelques adaptations ont été faite au vu de l'expérience des entretiens faits au début du séjour.

À l'instar des guides d'entretien, les deux questionnaires ont aussi été élaboré en parallèle. Le questionnaire de septembre-octobre 2020 est divisé en trois grandes parties : l'information biographique de l'étudiant ; les contacts qu'il a eu avec d'autres cultures ; et son profil interculturel. La grille d'analyse du profil interculturel est extraite du document *How to Assess the Intercultural Competence of Students ?* présenté au Congrès de SIETAR Europa (Society for Intercultural Education, Training and Research) par Dine Brinkman y Marjan Wink (2007). Ce tableau se base sur les questions du projet INCA (Intercultural Competence Assessment, 2004) qui a eu pour objectif de développer un cadre pour l'identification d'un certain nombre de données (l'adaptation à d'autres cultures et milieux culturels, le contact avec d'autres cultures et son intérêt, l'observation, le langage verbal et non verbal

et la curiosité, entre autres) et une série d'outils d'évaluation de la compétence interculturelle.

Biography information																									
1.	Name:																								
2.	Gender: M F																								
3.	Age:																								
4.	Place of birth:																								
5.	Nationality / Nationalities:																								
6.	Mother tongue:																								
7.	Home University:																								
8.	Studies at home university:																								
9.	For how long have you been studying French?																								
10.	What languages do you speak and what is your level (A1-C2)?																								
11.	Why did you choose to learn these languages?																								
12.	How and where did you study these languages?																								
Contact with other cultures																									
1.	How many foreign friends do you have?																								
2.	How many friends do you have living abroad?																								
3.	What countries have you visited before?																								
4.	How often do you normally meet foreigners?																								
	Never Sometimes Often Always																								
5.	Briefly explain (between 1 and 3 words) your contact with other cultures over the last five years.																								
	<table border="1"> <thead> <tr> <th></th> <th>Contact with other cultures</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Intercultural friendships</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Leisure trips</td> <td></td> </tr> <tr> <td>School trips</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Work trips</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Exchange programs</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Visit to friends and/or relatives</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Au pair experience</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Contact through literature</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Contact through the media</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Contact through music</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Contact through movies and series</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>		Contact with other cultures	Intercultural friendships		Leisure trips		School trips		Work trips		Exchange programs		Visit to friends and/or relatives		Au pair experience		Contact through literature		Contact through the media		Contact through music		Contact through movies and series	
	Contact with other cultures																								
Intercultural friendships																									
Leisure trips																									
School trips																									
Work trips																									
Exchange programs																									
Visit to friends and/or relatives																									
Au pair experience																									
Contact through literature																									
Contact through the media																									
Contact through music																									
Contact through movies and series																									
6.	If you have participated in an Erasmus+ exchange, please write below when, where and how long:.....																								
7.	If you have been an Au pair before, please write where and for how long:																								

8. Have you been to France before? 9. Had you been in contact with French people before coming to France? 10. What language do you mostly speak with French people right now? French English both					
Intercultural profile					
	Never	Almost never	Sometimes	Often	Always
I am willing to adapt to the social manners (for example with respect to greeting, clothing, etc.) of the country I am visiting, although I might not agree with these.					
When the transport system differs from the one in my home country, I have problems dealing with it.					
When I am with people from abroad, I think it's a good thing to discuss each other's cultural habits.					
When talking to other people, I watch their body language.					
When I am abroad, I try to find out what is appropriate behaviour in specific situations in that country.					
While talking to people in other countries, I pay attention to their personal space.					
When a meeting with people from different cultures failed, I try to find out why it failed.					
When I am abroad, I try to speak the local language, even when I don't master it.					
When someone tells me he/she is experiencing a culture-shock, I try to help.					

While working in groups, I prefer to work with people of my own culture, because cultural differences provoke problems.					
When I am a newcomer in a group with people from a different country, I try to find out the rules in this group by observing their behaviour.					
When the behaviour of people from other cultures alienates me, I avoid making contact with them.					
As a newcomer in a country, I start conversations with the local people.					
I eat dishes with ingredients that I am not familiar with.					
When there are fellow students in my area who constitute an ethnic minority, I try to involve them in the majority group.					
When other people don't feel comfortable in my presence, I notice it.					
When I am abroad, I pay attention to my behaviour in combination with the status that some people might have.					
I am willing to change my behaviour when I am abroad.					
When other people behave in a way I don't understand, I try to find out why they are doing this.					
I start to panic when I am in a country where people solve problems totally differently than I am used to.					

In conversations with speakers of other languages I avoid unclear or ambiguous words.					
I seek contact with other people in order to learn as much as possible about their culture.					
I can accept that people from other cultures can experience problems with values/ norms of my own culture.					
When having a conversation about cultural differences with people from abroad, I try to learn something from the people from another culture.					

Tableau 4. Questionnaire de septembre-octobre 2020.

Le second questionnaire, quant à lui, est composé de 15 questions divisées en quatre parties : les contacts avec d'autres langues et cultures ; l'impact de la Covid-19 sur l'expérience Erasmus+ ; les impressions de l'expérience Erasmus+ à Strasbourg ; et le profil interculturel après un semestre passé à Strasbourg.

Contact with languages and cultures	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Have you certified your level of French since you started your Erasmus+ exchange in Strasbourg? If so, which level (A1-C2) have you reached? 2. Have you had the opportunity to learn another language (except for French)? Which one(s)? Why? 3. What languages have you mostly used during your stay? 4. How many French friends have you made during your stay? (0-5; 6-10; over 10) 5. How many friends from other nationalities have you made during your stay? (0-5; 6-10; over 10) 6. Briefly explain (between 1 and 3 words) your contact with the French culture during your stay. 	
	Contact with other cultures

Friendships	
Leisure trips	
Trips organized by the University, ESN, etc.	
Contact through the literature	
Contact through the media	
Contact through music	
Contact through movies and series	
7. Briefly explain (between 1 and 3 words) your contact with other cultures during your stay?	
	Contact with other cultures
Friendships	
Leisure trips	
Trips organized by the University, ESN, etc.	
Contact through the literature	
Contact through the media	
Contact through music	
Contact through movies and series	
8. What language do you mostly speak with French people right now? French English Both	
Impact of Covid-19 on the Erasmus+ experience	

1. Which of the following aspects of your Erasmus+ exchange have been affected by Covid-19?
 - Length of the stay
 - Looking for accommodation
 - Cultural activities
 - Sports activities
 - Social relationships
 - Trips and outings
 - Teaching modalities
 - Examination modalities
 - Others: _____
2. How have teaching modalities been affected by Covid-19?
 - More virtual than physical activities
 - More physical than virtual activities
 - Only virtual activities
 - Only physical activities
3. How have examination modalities been affected by Covid-19?
 - More virtual than physical exams
 - More physical than virtual exams
 - Only virtual exams
 - Only physical exams

Impressions of the Erasmus+ experience in Strasbourg

1. Globally, are you satisfied with your Erasmus+ exchange this semester?
 - Yes
 - No
2. What are the positive aspects of your Erasmus+ exchange?
 - The quality of teaching
 - The organization of exams
 - Communication with university staff
 - Learning about the French culture
 - Learning the French language
 - Learning about other cultures
 - Learning other languages
 - Getting to know new people
 - Participating in cultural activities organized by the University, ESN, etc.
 - Getting to know Strasbourg
 - Others: _____
3. What are the negative aspects of your Erasmus+ exchange?
 - The quality of teaching
 - The organization of exams

- | |
|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Communication with university staff - Learning about the French culture - Learning the French language - Learning about other cultures - Learning other languages - Getting to know new people - Participating in cultural activities organized by the University, ESN, etc. - Getting to know Strasbourg - Others: _____ |
|---|

Tableau 5. Questionnaire de janvier 2021.

La dernière partie du questionnaire de janvier 2021 au sujet du profil interculturel de l'étudiant est exactement la même qu'en septembre-octobre 2020, le but étant d'analyser une potentielle évolution dans les réponses.

4.3 Analyse des données

Nous avons analysé les données quantitatives et qualitatives en deux temps : lors d'une première étape, le progiciel statistique Minitab version 17.0 a été utilisé pour analyser les données des questionnaires. Des statistiques descriptives ont été utilisées pour décrire les caractéristiques de base des participants, telles que leur nationalité, genre, langue maternelle, langues étudiées, études à l'étranger, etc. La relation entre les sous-dimensions de la compétence communicative interculturelle et les variables prédictives (sexe, études à l'étranger, etc.) a été examinée au moyen du test de corrélation de Pearson.

Dans un deuxième temps, nous avons appliqué la méthode comparative de Corbin & Strauss (2014) pour analyser les données qualitatives générées par les discussions synchrones enregistrées et retranscrites dans leur intégralité. Les données ont été codées de manière rigoureuse et systématique (le codage ouvert, le codage axial et le codage sélectif), pour passer d'une cinquantaine de codes ouverts au début du procédé à seulement quatre catégories qui feront l'objet des différentes parties correspondant à l'analyse des résultats. Puis, nous avons fait correspondre ces codes aux théories existantes, à savoir les modèles de Byram (1997) et Byram et Zarate (1997), afin de marquer les similarités et les différences selon le principe de la comparaison constante de la théorie ancrée.

5. Résultats

La communication interculturelle renvoie à des aspects nécessaires pour être en mesure de faire passer un message au sein de situations communicatives entre personnes culturellement différentes. Ces aspects impliquent, d'une part, la dimension linguistique, indispensable pour communiquer ; d'autre part, la dimension personnelle qui correspond à des traits de caractère tels que la motivation, la curiosité, l'empathie, l'ouverture d'esprit, etc. qui influent directement sur la volonté d'établir cette communication ; et finalement, les connaissances culturelles. Tous ces éléments sont indispensables pour que la compétence interculturelle puisse se développer correctement et que la communication se déroule avec succès.

5.1 Immersion linguistique et usage de la langue française

Les résultats des questionnaires ont révélé qu'en octobre onze étudiants Erasmus+ sur les dix-huit interrogés parlaient majoritairement français avec les Français, un étudiant parlait plutôt anglais et six étudiants avaient recours aux deux langues. Quatre mois plus tard, il a été remarqué que le même nombre de participants parlaient majoritairement français avec les Français, quatre étudiants utilisaient l'anglais et trois autres les deux langues. Il s'agit d'une évolution surprenante concernant l'usage de la langue puisque trois personnes supplémentaires avaient choisi l'anglais pour interagir avec les Français.

Il est possible d'en déduire qu'une réduction des interactions avec des locuteurs natifs en raison du confinement a fait en sorte que les étudiants perdent confiance en leur niveau de français à cause du manque de pratique régulière. Les entretiens ont renforcé ces résultats, puisque tous les participants ont avoué que l'immersion linguistique n'avait pas été celle qu'ils avaient espérée dans un premier temps, le confinement et les restrictions sociales ne leur ayant pas permis d'avoir les opportunités nécessaires à l'usage de la langue française en dehors de certaines situations quotidiennes et du cadre universitaire (majoritairement en ligne). Marina, par exemple, reconnaît n'avoir principalement utilisé le français que « in the first two months because there were more people in my residence and I could meet some French people, but then when the Covid cases went up, I was afraid to meet too many people, so I met mostly Erasmus students and

spoke English [...] French people went home until Christmas »². Seuls deux étudiants sur dix-huit ont bénéficié des avantages de la colocation avec des étudiantes français sur le plan linguistique et culturel.

Il est aussi intéressant de noter que, avant d'arriver sur le sol français, plus de trois quarts des étudiants interrogés étaient déjà entrés en contact avec la culture française par le biais des voyages touristiques (quinze sur dix-huit), à travers les médias (seize sur dix-huit), la musique (quinze sur dix-huit) et les films et séries télévisées (quinze sur dix-huit). C'est le signe d'une ouverture d'esprit générale dès le début du séjour, ouverture qui n'a fait que croître puisqu'en janvier tous les participants reconnaissaient être entrés en contact avec d'autres cultures, outre la culture française, grâce aux relations interculturelles et amitiés développées durant leur semestre à Strasbourg. Ceci n'avait été le cas que pour dix participants en septembre-octobre, les huit autres n'ayant eu aucune expérience personnelle préalable, sinon uniquement à travers les médias, la musique et le cinéma.

L'ouverture d'esprit et la curiosité sont deux aspects clé de la personnalité pour acquérir la compétence interculturelle comme nous l'observerons dans les résultats de l'auto-évaluation du profil interculturel des participants dans les paragraphes suivants.

5.2 Auto-évaluation du profil interculturel

La grille d'auto-évaluation (troisième partie du questionnaire) a permis d'évaluer le degré de conscience interculturelle des étudiants dans différents domaines :

- L'adaptabilité et la flexibilité
- La valorisation des personnes d'autres cultures
- La création de liens avec les autres
- Les capacités d'écoute et d'observation
- L'empathie
- La curiosité

En octobre, la recherche a mis en avant que la majorité des étudiants Erasmus+ interrogés dans le cadre de cette étude disent être flexibles et savoir s'adapter aux autres cultures. À titre d'exemple, dix étudiants sur dix-

² Les retranscriptions reproduisent textuellement les discours exprimés durant les entretiens, aussi bien en anglais qu'en français. Des fautes langagières sont donc présentes.

huit estiment qu'ils s'adaptent relativement bien aux mœurs du pays qu'ils visitent et cinq considèrent que cette adaptation se fait très facilement. L'étude révèle aussi que les participants, dans leur grande majorité, essaient d'adapter leur comportement aux habitudes du pays où ils séjournent. Ils sont tous prêts à moduler leur comportement quand ils se trouvent à l'étranger. Concernant l'usage de la langue, ils expriment tous leur volonté d'essayer de parler la langue du pays même s'ils ne la maîtrisent pas parfaitement et lorsqu'ils doivent parler leur langue maternelle avec des locuteurs étrangers, ils sont conscients de l'importance d'adapter leur niveau de langage afin d'éviter, par exemple, des expressions ambiguës ou des structures compliquées.

La grille évalue également la capacité d'écoute et d'observation des participants qui, de façon générale, considèrent qu'ils sont attentifs aux autres. Dans un premier temps, il est à préciser que la plupart des étudiants internationaux interrogés disent faire attention au langage non verbal (seize sur dix-huit) et à l'espace personnel quand ils entrent en communication avec autrui (quatorze sur dix-huit). Par ailleurs, pour ce qui est de la capacité d'écoute et d'adaptation, ils s'informent volontiers sur les habitudes culturelles des personnes provenant d'autres origines. Ils essaient également de comprendre pourquoi telle personne agit d'une manière ou d'une autre dans telle ou telle situation, aspect qui peut être mis en lien avec la notion de curiosité, car tous sont avides de découvrir d'autres cultures.

En ce qui concerne la valorisation des personnes d'autres cultures, la création de liens avec les autres et l'empathie, les résultats sont plutôt positifs. Les étudiants internationaux interrogés n'ont pas de problème à créer des liens sociaux avec des personnes culturellement différentes et considèrent que leur capacité d'adaptation et leur curiosité facilitent leurs relations interculturelles. En général, ils acceptent les différences culturelles, comprennent qu'il puisse y avoir des chocs culturels, se définissent comme ouverts et aiment aller vers les autres. Onze personnes sur dix-huit n'ont pas de mal à commencer une conversation avec les natifs quand ils arrivent dans un pays, cinq personnes n'ont pas d'avis tranchant et répondent que cela peut parfois arriver, et deux personnes admettent se sentir mal à l'aise lorsqu'il s'agit de parler avec des personnes de culture différente. La personnalité de chacun a un impact sur les relations sociales, puisqu'il suffit

que l'étudiant soit plus timide ou qu'il manque de confiance en soi pour que l'approche soit rendue compliquée.

L'analyse des réponses à la même grille d'auto-évaluation remplie en janvier montre une moindre évolution des attitudes. Les étudiants internationaux interrogés continuent à trouver relativement facile l'adaptation aux autres cultures, et tous estiment désormais que le fait de parler la langue du pays où ils séjournent est un aspect essentiel qui facilite la communication et l'intégration dans la nouvelle culture. L'expérience de mobilité a donc eu un impact linguistique indéniable, renforçant ainsi un des objectifs clés du programme Erasmus+. Pourtant, il est regrettable de constater que, en dépit de leur intérêt et de leur ouverture d'esprit, les étudiants internationaux n'ont pas pu pratiquer la langue française comme ils l'auraient espéré en raison du manque de situations d'interaction avec des locuteurs natifs.

La pratique de la langue a un lien direct avec le degré de confiance interactive des participants, comme l'exprime Marina : « I think I am very confident. I think so...Especially when it is in English, I think it is easy. It depends on the language. If it is in French I am really not so confident ». Charlotte met également en relation son niveau de langue avec son degré de confiance : « J'ai toujours de la confiance. Là ça dépend aussi de la langue, mais je pense que parce que je suis vraiment ouverte et je suis aussi très tolérante, j'ai presque jamais des problèmes, ça vient avec ça... ». Katie évoque aussi la langue comme une barrière potentielle à la communication et à la confiance en soi : « I think fairly confident. I think again, if there's no language barrier, if there is some way to communicate constructively with each other, I could be very confident ».

Certains étudiants internationaux comme Elsa pensent que cela peut être aussi une question de personnalité et de timidité : « [...] Sometimes it is great and simple and sometimes I feel that this communication doesn't work. Maybe because of the shyness or just because I can't understand the other person. [...] ». D'autres comme Francisco se considèrent très tolérants et ouverts, et laissent les préjugés de côté : « Bon, pour être honnête, je me considère assez tolérant et capable de communiquer avec des personnes d'autres cultures. Je ne pense pas avoir de préjugés dans ce sens, mais je pense qu'on peut tous s'améliorer dans ce domaine ».

Finalement, un certain nombre défend le fait que cela dépende aussi de la proximité des cultures et des différences culturelles qui existent entre elles. C'est le cas de Nathalie qui affirme que : « The language part... I'm fine, but it's more about whether our cultures clash ». Hanna précise : « I feel very confident but only because so far I have been mostly with people from very similar cultures to mine. I mean, I spent half a year in Canada, now I am living in France and I meet a lot of people from Europe, so with those I've never had any problem even though you can figure out some differences, but I haven't had much to do with, let's say, people from an Arabic country, for instance ». C'est un aspect que confirme Lily : « You know, I don't really know much about the other cultures outside the main countries of Europe that are closest to Ireland ».

Les réponses données en janvier montrent une évolution, certes, mais l'ensemble des participants reconnaît que le confinement et les mesures en vigueur pour maintenir la distance sociale ont exercé une influence directe sur leur degré de confiance et, par conséquent, l'évolution de leur compétence communicative interculturelle. C'est le cas de Katie : « I think maybe ... About the same or a little bit less confident just because we haven't been able to get out there as much. So I think in October we were out meeting new people a lot more and interacting with their cultures and speaking French to them or learning about them. Whereas now I think after having been locked down and Christmas... Obviously there's not much socializing right now ».

5.3 Communication interculturelle : obstacles et aspects positifs

En effet, la comparaison des entretiens de septembre-octobre 2020 et de janvier 2021 a également eu pour objectif de déterminer si le séjour Erasmus+ à l'Université de Strasbourg avait fait évoluer leur compétence communicative interculturelle.

Une fois de plus, il semble que ce soit la langue qui ait constitué l'obstacle majeur à une communication interculturelle efficace. C'est ce que souligne Elsa : « [...] what is difficult sometimes is that we can't understand each other, I mean just the language, the pronunciation »; mais aussi Hanna : « The negative aspect is definitely the barrier of language ». Mais la difficulté la plus souvent évoquée par un grand nombre de participants, cette fois-ci, concerne la communication avec des personnes provenant de cultures aux

valeurs, principes et idéologies très éloignés. Alexia défend son point de vue en affirmant : « Pour moi par exemple, c'est difficile de comprendre les cultures qui ont du mal à accepter l'égalité des femmes. Ça c'est difficile à comprendre. Les cultures qui baissent un peu l'importance de la femme ou qui respectent pas les droits humains. Là c'est vrai que je peux pas empathiser ». C'est aussi le cas d'Esther qui ajoute : « Et difficile... eh bien, cela ne m'est jamais arrivé, mais je pense que le jour viendra où je rencontrerai quelqu'un d'une culture très différente et qui a des coutumes que je ne pense pas être éthiquement correctes, alors je pense que pour cette raison je ne pourrai pas m'entendre ou avoir beaucoup d'affinité avec cette personne ». Julia confirme les propos de ses camarades : « And difficult, I don't know, maybe because some cultures have some different norms and values, but I don't have an example for that. This could be difficult maybe ». Francisco précise : « Et peut-être ce qui est difficile est de ne pas vraiment savoir comment est l'autre personne parce qu'on vient de la rencontrer, et de ne pas vraiment savoir quelle est son opinion ou sa culture sur certaines questions. Comme je le disais, j'ai tellement normalisé, par exemple, des choses comme le mariage homosexuel et si une personne que je viens de rencontrer ne l'a pas aussi normalisé... Il est difficile d'établir une relation, qu'il s'agisse d'une amitié ou autre, avec quelqu'un qui présente une telle différence dans ce sens, ce qui est culturel en fin de compte ». Paula considère que la difficulté qu'elle rencontre lorsqu'elle communique avec des personnes culturellement différentes concerne les sujets polémiques : « Je pense que ce qui est compliqué, ce sont les polémiques. Par exemple, ici beaucoup de gens quand je me présente, me demandent si je suis espagnole ou catalane, et c'est genre, qu'est-ce que je réponds ? Je ne sais pas si je vais sembler facho, si on va me traiter différemment parce que je dis que je suis indépendantiste ou pas... Ces polémiques me mettent un peu mal à l'aise et c'est un peu difficile pour moi ».

Malgré cela, tous reconnaissent l'importance d'être tolérant et de s'ouvrir aux comportements culturels de l'autre afin d'établir une communication efficace. C'est ce qu'explique Francisco : « Le plus difficile est peut-être d'apprendre à connaître, par exemple, les habitudes des autres ou leurs comportements culturels, ce que sont les mauvaises et les bonnes manières selon la culture, ou la façon d'être, les normes sociales de chaque culture. Peut-être que c'est un peu ... pas vraiment difficile à comprendre,

mais peut-être que c'est quelque chose avec lequel on devrait être un peu plus prudent parce que c'est peut-être quelque chose qu'on a normalisé tandis que dans d'autres cultures ce n'est pas comme ça ». Elsa précise : « So it's about understanding that not everybody is doing or thinking the same of us because, not because they are strange but because of their cultural background ».

En somme, au cours de leur semestre Erasmus+ à Strasbourg, les étudiants internationaux ont communiqué avec des personnes de différentes cultures et ont pu prendre conscience des obstacles qui peuvent rendre la communication plus difficile. Il est intéressant de constater que la confiance en soi en ce qui concerne l'utilisation de la langue cible revient comme étant un véritable atout pour établir un dialogue interculturel efficace. Francisco insiste sur ce fait : « Alors, facile... eh bien, le fait de communiquer, de se comprendre dans la même langue ». Laura explique à son tour : « J'ai eu la chance d'être avec beaucoup de gens dont leur langue maternelle dérive des langues latines, donc on finit par les comprendre [...] Comme quoi même si tu ne sais pas parler la langue parfaitement, on est capable de se comprendre et de bien communiquer ». Pour Esther, le fait de parler plusieurs langues est un avantage quand il s'agit de communiquer avec des personnes provenant de cultures différentes.

Pour d'autres, l'ouverture d'esprit, l'acceptation de l'autre et la curiosité envers les autres cultures sont des traits importants pour faciliter la communication interculturelle. C'est ce qu'explique Julia : « It is easy to get to know other cultures and to know how they manage their everyday life and what are the differences between their life and my life ». Alexia ajoute : « Donc le plus facile ça serait, si t'es vraiment ouverte, c'est plus facile de communiquer. Si tu es prêt à tout accepter. Par contre si tu es vraiment dans ton.... Si tu veux voir les choses que de ton façon ça va être vraiment difficile. Si t'acceptes pas les différences, ça va être difficile ». Et d'après Victor : « Il est peut-être plus facile pour moi, après presque cinq mois à Strasbourg, de parler des différences culturelles qui existent et de commenter ce genre de sujets ».

En effet, en janvier, plusieurs participants affirment que la communication interculturelle devient plus facile lorsque les personnes sont ouvertes d'esprit, prêtes à écouter les autres et à comprendre les différences culturelles qui peuvent exister. C'est ce que pense Alexia : « [...] Je trouve

que c'est facile d'être ouverte, d'écouter ce que les autres veulent dire, de voir la nouveauté, de comprendre les différences, ça pour moi c'est facile ». Esther est d'accord sur ce point et garde le même avis qu'en octobre : « Eh bien, c'est facile pour moi parce que je connais plusieurs cultures différentes, j'ai beaucoup voyagé et je sais qu'il y a toutes sortes de gens. Et je pense honnêtement que je suis assez ouverte d'esprit. Peut-être que je ne partage pas certaines opinions, mais je les respecte parce que chacun a ses propres opinions. Et je pense que cela me permet d'établir plus facilement des relations avec des personnes d'autres cultures ». La curiosité et l'intérêt pour les autres cultures est aussi un aspect qui est exprimé par les étudiants internationaux comme Francisco : « Facile, tout d'abord, je suis assez intéressé par la culture des autres. Nous avons ici une fille du Liban, et je m'intéresse beaucoup à la culture, à la politique de cette région et je pose toujours des questions ».

Laura, étudiante espagnole, considère que la proximité culturelle est un atout : « Voyons, c'est facile pour moi, qu'en fin de compte, par un moyen ou un autre, on arrive à parler et à interagir. Et les personnes avec qui je suis ne sont pas non plus si différentes de moi sur le plan culturel. Les éléments fondamentaux en termes d'idéologie, de façon de voir la vie, etc. sont assez semblables aux miens. Donc je n'ai pas eu d'important choc culturel ». Julia confirme ce point de vue : « Even if you have different values or different meaning about things, you still can just discuss about it or you can describe how you see it. It's just interesting to see or to hear how the other person is thinking about or which values they have. So it's always easy. I mean, of course there can be conflicts when you can't understand what they are talking about because you have other values or something. But most of the time it was not the case. But I think it's also because all the students were from Europe so the intercultural differences are not that high because it's similar living in Germany, in France, in Italy. It's not like a completely different culture ». Elle précise aussi que la curiosité envers les autres cultures rend ce type d'interaction plus aisé.

Finalement, certains étudiants expliquent que la communication est plus facile lorsqu'ils parlent de leur vie ou de thèmes sur lesquels ils sont à l'aise. C'est ce qu'explique Victor : « Eh bien, c'est facile, je pense, d'échanger des idées différentes, de parler un peu du parcours de chacun, de ce que nous avons fait, de ce pourquoi nous sommes là, tout ce genre de choses

». Ou encore, Marina : « I think it is easy to start, to have small talks at first, because everything is new for you and for the other person, so that's easy ». Enfin, Paula explique un aspect important que nous n'oublions pas de commenter par la suite ; celui de la prise de conscience sur sa propre culture : « Il est facile de tomber dans les clichés, de parler de son pays et de ce que l'on connaît. Il est très facile d'expliquer à quelqu'un les choses que l'on vit ».

Les propos des participants à l'étude mettent en évidence que l'ouverture d'esprit et l'intérêt pour les autres facilitent la communication. La plupart des étudiants interrogés sont ouverts et prêts à discuter avec les gens qu'ils rencontrent. Pour la majorité, il est facile de commencer une conversation sur le quotidien, les intérêts communs ou tout simplement pour apprendre à connaître l'autre. Pour d'autres, le fait de parler plusieurs langues facilite la communication interculturelle. La curiosité envers les autres cultures est aussi un aspect important, tout en reconnaissant les difficultés de communication et d'entente entre des peuples culturellement plus éloignés.

5.4 Impact de la Covid-19 sur le séjour de mobilité au niveau culturel et linguistique

L'analyse des résultats a dû tenir compte des circonstances particulières résultant de l'épidémie de Covid-19 et des nombreuses restrictions mises en place pour y faire face, notamment l'impact de celles-ci sur le séjour de mobilité aussi bien au niveau social et culturel que linguistique.

Le graphique suivant rassemble les réponses des participants à la question : quels sont les aspects de votre séjour Erasmus+ qui se sont vus le plus affectés par la Covid-19 ?

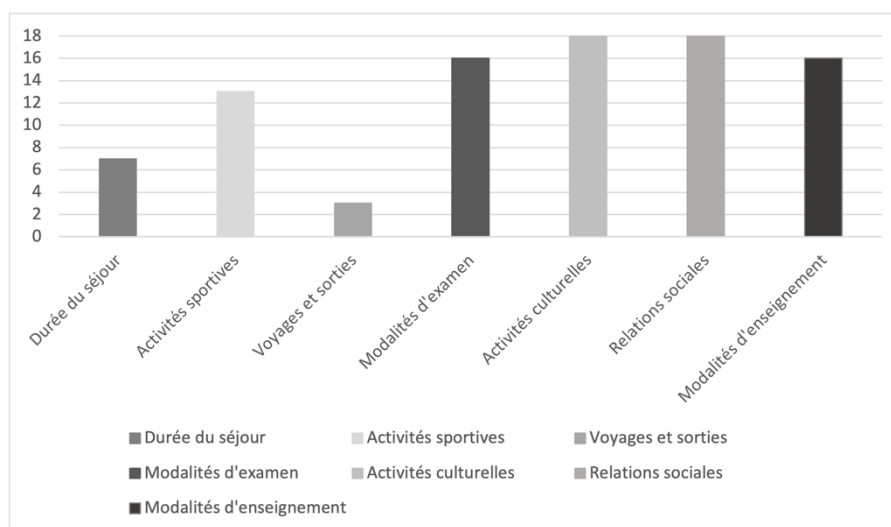


Figure 1. Aspects du séjour Erasmus+ à Strasbourg affectés par la Covid-19

Les restrictions nationales ont eu un impact sur les relations sociales et la participation aux activités culturelles proposées aux étudiants. Tous y font clairement référence et la grande majorité considère que, d'une manière générale, beaucoup d'aspects de leur séjour se sont vus affectés par la pandémie, qu'il s'agisse des modalités d'enseignement et d'examen, ou des possibilités de se déplacer, de se faire de nouveaux amis ou encore d'interagir avec des étudiants de leur filière en raison du moindre degré de présentialité dans les cours.

Les entretiens de janvier ont aussi révélé que la Covid-19 avait été un obstacle à l'immersion culturelle de la majorité des étudiants. Adam explique, d'une certaine manière, la frustration qu'il ressent : « I can't go in a bar and I can't just sit in a coffee shop for hours and hours doing my work and that's how I would meet people... Going out with friends and stuff like that and meet other people along the way. That's how people meet people [...]. Maybe I chose the wrong time to come here ». Nathalie partage ses propos : « Definitely, less chance to meet people and hang out with friends. It just really limited the opportunity to make new friends or meet people and also... no chances for me to speak in French really ». C'est ce que confirme Esther : « En vérité, je considère qu'en ce qui concerne l'immersion

culturelle au niveau international, ça n'a pas été un grand obstacle, car malgré tout, j'ai continué à avoir des relations avec des personnes d'autres pays. Mais au niveau de l'immersion culturelle française, je pense que cela a été un gros problème parce que je n'ai pas pu rencontrer des gens de ma classe, et peut-être que j'aurais pu connaître plus de gens de ma classe et qu'ils auraient pu me parler de leur vie à Strasbourg. Ou peut-être, le truc typique, tu vas dans un bar et tu rencontres des gens du coin, des gens d'ici, ils t'abordent et tu leur parles. En fait, on a appris à connaître des gens qui étaient dans la même situation que nous ».

En outre, Marina considère que la Covid-19 a rendu difficile la communication de façon générale : « Already the masks, the distance when you communicate with people all the time, you can't smile, show another person it was a joke or something, yeah, I don't know, communicate with your mouth. I think it would be better for me to go to the lectures "en présentiel" because then I think I could have listened more. It was bad... And I was more inside so I didn't speak so much ».

Comme il peut être observé, la Covid-19 et les restrictions qui en découlent, ont eu un impact important sur le séjour Erasmus+ de ces étudiants qui ont été confinés pendant une grande partie de leur expérience de mobilité. La majorité n'a pas pu profiter d'une pleine immersion linguistique et culturelle, leur vie sociale a été réduite au minimum et, de surcroît, pratiquement toutes les activités universitaires et académiques se sont déroulées en ligne.

6. Interprétation des résultats

L'étudiant Erasmus+ n'est pas un touriste de passage à l'étranger. Il étudie pendant un semestre ou une année complète dans un établissement d'enseignement supérieur d'un pays membre dans le pays et est susceptible de transformer ses stratégies d'apprentissage grâce à des situations d'immersion dans le pays où il réside désormais. Cette immersion dans un nouvel environnement socioculturel va modifier ses comportements à travers une expérience de mobilité qui lui offre « une occasion unique de se projeter dans une autre réalité sociale, de se comparer avec de nouvelles pratiques institutionnelles, d'entrer en relation avec des valeurs culturelles différentes dès son arrivée formelle dans le pays d'accueil » (Diamanti, 2011 : 208).

En effet, résider temporairement dans un pays ou y aller en tant que touriste a des effets différents sur les personnes. Comme l'indique Michael Byram (1997), le touriste (tourist) voyage, mais ce qu'il visite ne le transforme pas nécessairement en tant que personne, tandis que le résident temporaire (sojourner) est susceptible de changer et de laisser une trace dans la société où il a vécu et établi un certain nombre de relations stables. Ces propos de Michael Byram peuvent être appliqués au séjour Erasmus+ pendant lequel l'étudiant, en tant que résident temporaire (sojourner), fait le bénéfice d'une expérience à l'étranger qui lui permettra d'initier un parcours de formation constructif, le long duquel il apprendra de nouvelles stratégies communicatives et adaptera ses attitudes à la réalité qui l'entoure. Outre le fait de mieux apprendre à connaître et comprendre les autres, il prendra conscience de la différence et apprendra à mieux se connaître lui-même, bien que, dans le cas de la mobilité 2020-2021, les contextes de confinement et semi-confinement aient pu faire en sorte que la prise de conscience et la transformation de la façon de percevoir les choses aient été amoindries, voire menacées.

En suivant le modèle de Byram (1997), nous avons pu classer les données quantitatives et qualitatives obtenues grâce aux questionnaires et aux entretiens en fonction des savoirs acquis par les étudiants au cours de leur semestre à l'Université de Strasbourg, tout en mettant cette acquisition en relation avec l'impact de la Covid-19 sur le développement de leur compétence interculturelle. Comme le souligne Byram (1997 : 31), la communication interculturelle doit tenir compte du contexte social dans lequel elle a lieu, ainsi que d'autres éléments de la communication, notamment non-verbale, qui, dans le cas qui nous intéressent, se sont vus affectés par le port du masque, le respect de la distance sociale et les interactions en ligne plus que de manière présentielle.

Les savoirs renvoient à deux catégories : « knowledge about social groups and their cultures in one's own country, and similar knowledge of the interlocutor's country on the one hand ; knowledge of the processes of interaction at individual and societal levels, on the other hand » (Byram, 1997 : 35). Autrement dit, il s'agit de connaître la culture de son propre pays et celle du pays de l'autre, ainsi que les processus d'interaction au niveau individuel et sociétal. L'acquisition de ces connaissances peut être consciente, mais aussi inconsciente (Byram, 1997 : 35), et permet, in fine, la

prise de conscience nécessaire pour acquérir la compétence interculturelle. Les résultats de cette étude ont permis d'observer les cinq savoirs (Byram et Zarate, 1997) nécessaires au développement de la compétence communicative interculturelle, qui ont été mentionnés auparavant (voir 3^{ème} partie de ce travail) : les savoirs à proprement parler, les savoir-apprendre-et-faire, les savoir-être, les savoir-comprendre, et le savoir-s'engager, ce dernier mobilisant tout à la fois les quatre savoirs précédents pour développer la compétence interculturelle.

Les savoirs évalués par les questionnaires et entretiens sont notamment liés à la langue et aux représentations socioculturelles des étudiants envers la France et les Français. La langue est un élément essentiel de la communication interculturelle. « En tant que symbole de la culture, la langue joue un rôle très important dans la vie sociale : elle est une composante de l'identité culturelle et sociale de l'individu qui sert à communiquer des idées, à exprimer des sentiments, à refléter de manière vivante la diversité de la vie » (Liu, 2018 : 210).

Pour la majorité des étudiants Erasmus+ ayant séjourné à Strasbourg pendant le premier semestre 2020-2021, la langue française demeure certainement une difficulté en raison de différents facteurs qui ont empêché le développement des compétences linguistiques et culturelles de la plupart. Il est vrai que le temps est un élément important pour améliorer la langue et connaître la culture française, et c'est cet élément qui permet d'avoir plus de contacts avec la population locale. Cependant, malgré les motivations linguistiques et socioculturelles des étudiants, ce travail met en évidence que le contact avec la langue française s'est limité, pour la plupart des participants, aux situations quotidiennes (supermarché, pharmacie, etc.) et au cadre d'enseignement universitaire, majoritairement virtuel.

De surcroît, le recours à l'anglais comme lingua franca des relations sociales avec les autres étudiants Erasmus+ n'a fait que diminuer l'expérience d'immersion linguistique, mais pas nécessairement culturelle. D'une part, « tout en étant parfois nécessaire dans les premiers temps du séjour, il est évident que l'enfermement dans un ghetto linguistique ou dans un autre type de ghetto international, parfois avec l'anglais comme lingua franca, relativise largement l'expérience de l'immersion » (Jardou, 2018 : 54). Cependant, « devant l'effort communicationnel constant et exigeant vis-à-vis de la société d'accueil, l'étudiant ressent souvent le besoin de socialiser dans

un milieu international « de repli » qui, même avec l'anglais comme lingua franca, ouvre sur une autre dimension de l'interculturel » (Jardou, 2018 : 119).

Les représentations socioculturelles font aussi partie des connaissances déclaratives mentionnées par Byram et Zarate (1997) ; des représentations qui ne sont pas statiques et qui ont pu évoluer au long du séjour. L'homogénéité des représentations n'est pas surprenante au début du semestre, car celles-ci relèvent généralement des références abordées dans les manuels de Français Langue Étrangère utilisés un peu partout en Europe : l'image de Paris comme référence du cinéma, de la mode, de la musique et de l'art, mais aussi de la gastronomie. Après un semestre à Strasbourg, en revanche, Paris n'est plus perçu comme l'unique référence de l'Hexagone et les connaissances gastronomiques se sont enrichies des expériences des étudiants en Alsace. En septembre-octobre 2020, force était de constater que les images que les étudiants internationaux avaient de la France étaient assez superficielles, alors qu'en janvier, la spontanéité a fait ressortir des notions plus concrètes en lien avec leur expérience Erasmus+. Il s'agit d'images qui correspondent plus à leur vécu et qui sortent du cadre ordinaire pour en faire ressortir le côté personnel.

Les savoir-apprendre-et-faire relèvent, quant à eux, de la maîtrise procédurale et mobilisent les compétences de découverte et d'interaction. L'ouverture d'esprit est un aspect mentionné à plusieurs reprises lors des entretiens. À la question portant sur les problèmes rencontrés lorsqu'ils établissent un dialogue avec des personnes culturellement différentes, plusieurs participants font ressortir l'importance de l'ouverture d'esprit pour que l'interaction soit efficace, d'accepter les différences culturelles ou sociales pour comprendre l'autre. La grille d'auto-évaluation à laquelle les étudiants ont répondu au début et à la fin de leur séjour Erasmus+ à Strasbourg montre, de manière générale, que le profil interculturel des participants est plutôt constructif et que, dès le départ, ils adoptaient, puis ont continué à adopter des attitudes positives en matière d'adaptation culturelle. Ils sont curieux, intéressés par les autres et ouverts d'esprit. Ils ne semblent pas avoir de difficulté pour créer des liens avec les personnes qu'ils rencontrent, même s'ils ne partagent pas la même culture.

Parallèlement, leur niveau de confiance interactive est assez élevé, celle-ci étant souvent justifiée par le fait d'avoir voyagé, vécu à l'étranger ou dans

un entourage multiculturel avant leur séjour de mobilité. Pour la majorité, la maîtrise de la langue étrangère est un facteur clé pour arriver à un degré de confiance suffisant afin de se sentir à l'aise dans les situations de communication interculturelle rencontrées, corroborant ainsi les propos de Lakehal et Derreche lorsqu'ils écrivent que « la langue représente le seul et le premier lien commun pour communiquer, s'exprimer, construire des repères entre les citoyens et vivre ensemble » (Lakehal & Derreche, 2019 : 9), ou de Zarate qui ajoute : « Comme la langue est une manifestation de l'identité culturelle, tous les apprenants, par la langue qu'ils parlent, portent en eux les éléments visibles et invisibles d'une culture donnée » (Zarate, 2003 : 57).

Pourtant, bien que la maîtrise de la langue puisse mettre en confiance, certains étudiants considèrent que la proximité culturelle avec la personne avec laquelle ils communiquent a un impact plus important sur leur niveau de confiance et constitue un atout pour « [permettre] à l'individu de s'identifier à un groupe, d'avoir un sentiment d'appartenance à un ensemble » (Liu, 2018 : 47). Enfin, d'autres étudiants considèrent que la confiance interactive est une question de personnalité et que la timidité peut constituer une véritable entrave. Tous admettent que leur niveau de confiance interactive a évolué au cours de ces quelques mois à Strasbourg et soulignent que le temps est un facteur clé dans ce processus d'apprentissage et de transformation.

Pour ce qui est des savoir-être, qui configurent la personnalité interculturelle et permettent de relativiser son propre point de vue, nous soulignerons trois aspects qui sont ressortis des réponses des participants : les attitudes, la motivation et la flexibilité. Ces aspects impliquent l'envie d'entrer en contact avec les autres, l'intérêt et la curiosité de découvrir d'autres cultures et perspectives, la curiosité envers les autres cultures et leurs valeurs, et la disposition à s'engager dans les interactions et communications verbales et non-verbales (Byram, 1997 : 50). Il est à noter que dix participants sur dix-huit avaient déjà établi des relations et amitiés avec des personnes de cultures différentes avant leur séjour, et avaient donc déjà fait l'expérience de situations communicatives interculturelles.

La grille d'auto-évaluation met en avant certains points intéressants pour évaluer le savoir-être des participants en termes de motivation, d'adaptation et de flexibilité. Si, pour la majorité, l'aspect motivationnel était d'ordre linguistique au début du séjour, il s'avère que le désir de s'ouvrir à

d'autres cultures et l'envie de continuer à vivre hors de leur zone de confort sont deux caractéristiques qui ressortent des entretiens de janvier. Tous souhaitent continuer à vivre à l'étranger pendant un certain temps. D'autre part, même si « l'effort d'adaptation consenti [...] est parfois plus petit lorsque la distance culturelle à parcourir est moins longue et n'exige pas par conséquent le même type de relativisation de sa propre identité » (Jardou, 2018 : 130), la majorité des étudiants pensent s'être adapté facilement aux manières et comportements sociaux des autres cultures, considèrent être flexibles lorsqu'ils s'engagent dans un dialogue avec des personnes de cultures différentes et regrettent seulement le manque d'opportunités d'interaction qu'ils ont eues en raison de la situation sanitaire.

Les savoir-comprendre, ou compétences d'interprétation et de relation, n'ont été évalués qu'en termes de capacité d'observation à travers les entretiens. Cette étude a mis en évidence une attention particulière aux comportements paralinguistiques, principalement les gestes, les expressions du visage, la posture, le contact oculaire, le contact corporel et la proximité. L'ensemble des étudiants reconnaît, en revanche, que cette capacité d'observation s'est accentuée au cours de leur séjour et que leur degré de tolérance et d'adaptation à cet égard a évolué.

Le savoir-s'engager, finalement, renvoie à l'évaluation critique de la culture propre ainsi que de celles qui nous entourent. Il mobilise les quatre savoirs précédents pour développer la conscience interculturelle, les aptitudes interculturelles et la personnalité interculturelle. La majorité des étudiants interrogés a pris conscience de l'importance de la compétence linguistique pour établir un dialogue interculturel efficace, tout en reconnaissant un autre obstacle : celui de la distance entre les cultures. Tous ont découvert, au terme de leur séjour, que la compétence interculturelle renvoie aux connaissances nécessaires pour être en mesure d'adopter un comportement adéquat au sein de situations communicatives entre personnes issues de milieux culturels différents (Clouet, 2018). C'est pourquoi, il est habituel que la communication interculturelle soit plus simple avec des cultures proches parce que la connaissance mutuelle est plus facile en raison de la proximité culturelle.

Les réponses aux questionnaires et entretiens révèlent que la curiosité, l'ouverture d'esprit, l'acceptation de l'autre et l'empathie sont devenues pour la grande majorité des aspects incontournables pour arriver à un

dialogue efficace avec des personnes de cultures différentes, confirmant ainsi qu'un semestre à l'Université de Strasbourg leur a permis de développer leur compétence communicative interculturelle ou, tout au moins, leur prise de conscience du fait que l'expérience Erasmus+ est un moyen enrichissant de prendre de la distance par rapport à ses propres habitudes culturelles, de faire preuve d'empathie, voire même d'acquiescer ou d'améliorer ses compétences linguistiques et culturelles. C'est l'occasion de s'ouvrir aux autres, de connaître des langues et cultures différentes, de relativiser ses propres valeurs et de percevoir différemment sa propre culture.

Conclusion

L'hypothèse de départ, selon laquelle la Covid-19 a eu un impact négatif sur l'immersion culturelle et linguistique des étudiants Erasmus+ à l'Université de Strasbourg, ne peut qu'être confirmée au regard des résultats obtenus. Pendant leur semestre de mobilité (septembre-octobre 2020-janvier 2021) les étudiants ont fait l'expérience d'un confinement national qui s'est prolongé du 30 octobre au 15 décembre 2020 et pendant lequel leur vie sociale a été restreinte. Celle-ci s'est limitée aux interactions avec les étudiants avec lesquels ils partageaient la même résidence ou colocation. Cette rupture avec la vie sociale et culturelle a empêché l'immersion linguistique et culturelle souhaitée à leur arrivée à Strasbourg.

Pourtant, les réponses aux questionnaires et entretiens de début et de fin de séjour ont dévoilé que les représentations socioculturelles des participants avaient évolué, que leur niveau de langue s'était légèrement amélioré (bien que l'anglais soit resté la lingua franca par excellence dans de nombreuses situations) et que leur capacité de mettre de côté un certain ethnocentrisme et de s'intéresser aux autres cultures et au point de vue des autres sur leur propre culture s'était accrue. Tous semblent d'accord sur le fait qu'ils sont devenus capables d'anticiper et de résoudre les problèmes pouvant relever d'une communication inefficace avec des personnes de cultures différentes. Ils ont entamé un parcours de formation constructif, le long duquel ils ont découvert des situations linguistico-communicative différentes, ont pu élargir leur propre conscience culturelle et acquiescer de nouveaux savoirs intellectuels, tout en remettant en question leurs propres

convictions et en redéfinissant leurs attitudes envers la réalité qui les entoure.

Certes, la situation générée par la Covid-19 a eu un impact sur leur séjour et sur l'évolution de leur compétence interculturelle. Néanmoins, il semble que les interactions en ligne, y compris les cours dispensés par l'Université de Strasbourg, mettent en évidence l'utilité et les avantages des technologies de l'information et de la communication non seulement pour effacer les barrières géographiques et donner accès à une énorme quantité de contenus culturels et linguistiques, mais aussi pour permettre une communication efficace entre personnes de langues et cultures différentes, et surtout un développement, conscient ou inconscient, de la compétence communicative interculturelle par le biais des contacts établis avec les autres.

Références bibliographiques

- Abdallah-Preteille, Martine. 2003. *Former et éduquer en contexte hétérogène*. Paris: Anthropos.
- Abdallah-Preteille, Martine. 2011. La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *LINGVARVM ARENA* 2: 91-101. Disponible: <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9835.pdf>.
- Anquetil, Mathilde. 2006. *Mobilité Erasmus et communication interculturelle. Une recherche-action pour un parcours de formation*. Berne: Peter Lang.
- Brinkman, Dine & Marjan Wink. 1997. How to Assess the Intercultural Competence of Students? In *Sofia Congress SIETAR Europa 2007 Selected Papers* 2(3): 5.
- Byram, Michael. 1997. *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, Michael & Geneviève Zarate (eds.). 1997. *La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues*. Strasbourg: Editions du Conseil de l'Europe.
- Clouet, Richard, Distancia entre lenguas / culturas y transferencia lingüística/ cultural: sus efectos en el proceso de adquisición del inglés como lengua extranjera. En: *Didáctica, Lengua y literatura* 30, 2018: 57-72.

- Commission européenne. 2020. *Erasmus +. Guide du programme*. Disponible: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/resources/documents/erasmus-programme-guide-2020_fr
- Conseil de l'Europe. 2008. *Livre blanc sur le dialogue interculturel: « Vivre dans l'égalité dignité »*. Disponible: https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/publication_whitepaper_id_FR.asp
- Corbin, Juliet & Anselm Strauss. 2014. *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
- Diamanti, Laura. 2011. Pratiques didactiques et culture partagée: apprendre à s'intégrer dans un système universitaire autre en tant qu'étudiant Erasmus. *Ela. Études de linguistique appliquée* 2: 207-220.
- INCA Project Team. 2004. *INCA Assessee Manual*. Leonardo da Vinci VII Project. Disponible: <https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/the-inca-project-intercultural-competence-assessment>
- Jardou, Ali. 2018. *Compétence de communication interculturelle et mobilité étudiante : le cas des apprenants primoarrivants en France et des classes plurilingues et multiculturelles de FLE*. Thèse de doctorat. Grenoble, France: Université Grenoble Alpes.
- Lakehal, Manel & Amina Derreche. 2019. *Rôle de la compétence interculturelle dans l'enseignement/apprentissage du FLE*. Cas de 3^{ème} année de licence. Guelma, Algérie: Université de Guelma.
- Liu, Lu. 2018. *Les stéréotypes en mouvement dans la communication interculturelle. Le cas de l'évolution des stéréotypes chez les étudiants chinois*. Thèse de doctorat. Strasbourg, France: Université de Strasbourg.
- Zarate, Geneviève. 1982. *Enseigner une culture étrangère*. Paris: Hachette.
- Zarate, Geneviève. 2003. *Médiation culturelle et didactique des langues*. Strasbourg: Éditions du Conseil de l'Europe.

APRENDIZAJE COOPERATIVO EN ITINERARIOS BILINGÜES DE EDUCACIÓN PRIMARIA

MARÍA ELENA GÓMEZ PARRA

Universidad de Córdoba

elena.gomez@uco.es

Fecha de recepción: 20.09.2020

Fecha de revisión: 16.10.2020

Fecha de aceptación: 03.11.2020

Resumen: Este trabajo de investigación se marca como objetivo fundamental conocer si el profesorado de Educación Primaria que está adscrito a itinerarios bilingües conoce y utiliza la metodología de aprendizaje cooperativo (AC) en sus clases, incluyendo en este análisis la planificación y la evaluación. Esta investigación de campo incluye el diseño de un instrumento *ex profeso*, cuyo contenido y adecuación fueron validados mediante el método Delphi. La población de este estudio está compuesta por 21 profesores de Educación Primaria, que trabajan en los itinerarios bilingües de 7 colegios andaluces. Este profesorado enseña diferentes materias de contenido en segundas lenguas (L2): Ciencias, Música y Matemáticas, entre otros. Los resultados obtenidos fueron analizados a través del software SPSS (v. 22) y nos indican que la población de este estudio declara conocer los principios básicos del AC. Asimismo, este profesorado es consciente y reconoce muchas de las dificultades que conlleva su implementación en el aula bilingüe (por ejemplo, falta de tiempo, estructura del horario escolar, o diferencias de nivel en la L2 entre el alumnado de un mismo grupo), al tiempo que identifica las ventajas que el AC aporta (por ejemplo, aumento de la motivación entre el alumnado), e implementa modelos de evaluación, acordes con la metodología de AC.

Palabras clave: Aprendizaje Cooperativo (AC), Educación Primaria, Educación Bilingüe, Planificación, Evaluación.

Cooperative Learning in Primary Education Bilingual Itineraries

Abstract: The main objective of this research is to find out whether Primary Education teachers who are part of bilingual itineraries know and use the

cooperative learning (CL) methodology in their classes, including planning and evaluation in this analysis. This study includes the design of an ex profeso instrument, the content and suitability of which were validated by means of the Delphi method. The study population consists of 21 primary school teachers working in bilingual itineraries in seven Andalusian schools, who teach different second language (L2) content subjects: Science, Music and Mathematics, among others. The results obtained were analysed by using SPSS software (v. 22) and indicate that participants claim to know the basic principles of CL. Furthermore, these teachers are aware of and recognise many of the difficulties involved in its implementation in the bilingual classroom (e.g., lack of time, structure of the school timetable, or differences in L2 level among students in the same group), while they also identify the advantages of CL (e.g., increased motivation among students), and implement assessment models in line with CL.

Keywords: Cooperative Learning (CL), Bilingual Education, Primary Education, Bilingual Education, Planning, Assessment, Evaluation.

Sumario: 1. Introducción. 2. Revisión de la literatura. 3. Metodología. 3.1. Objetivos. 3.2. Contexto y participantes. 3.3. Instrumentos. 4. Resultados. 5. Discusión y conclusiones.

1. Introducción

La educación del siglo XXI es sustancialmente diferente a la que vivimos no hace tantos años, cuando el aprendizaje y la enseñanza de las segundas lenguas (L2) no tenían la importancia que han cobrado en los currículos educativos hoy día. En la escuela del siglo XX, *grosso modo*, la L2 se programaba para un promedio de 2 o 3 horas por semana, y se iniciaba en el tercer curso de la etapa de Educación Primaria. Además de esto, la educación bilingüe era desconocida para la mayoría de las escuelas públicas españolas, y las habilidades orales de la L2 no tenían la misma entidad en el currículo escolar que ostentan en la escuela de 2016. Por tanto, el uso de la L2 como medio de comunicación para las asignaturas de contenido no era frecuente y, en muchas ocasiones, las clases de L2 se impartían en español.

Sin embargo, esta situación ha cambiado significativamente. Muchos de los escolares de nuestro territorio (nacional y autonómico) estudian inglés desde que están en la etapa preescolar, y la cantidad de colegios bilingües está aumentando desde que se puso en marcha el primer plan bilingüe en Andalucía, el *Plan de Fomento del Plurilingüismo* (Consejería de Educación,

2005). Además, gracias a las iniciativas oficiales para implementar escuelas bilingües, la comunidad educativa en particular y la sociedad en general otorgan creciente importancia a la L2, razón por la que la demanda de plazas en las Escuelas Oficiales de Idiomas y academias privadas no cesa de aumentar en los últimos años y, según el Instituto Nacional de Estadística (INE, 2012) el 49,7 % de la población conoce una L2. Hoy en día, estudiar materias de contenido (como Ciencias Naturales, Ciencias Sociales, Matemáticas o Música) en una L2 es obligatorio para la mayor parte del alumnado del territorio español, lo que incrementa significativamente la exposición a un segundo idioma y, por tanto, la mejora en el desarrollo de sus competencias lingüísticas simultáneamente en ambas lenguas (Hoff, Core, Place, Rumiche, Señor, y Parra, 2012, p. 22). Además, la metodología para la enseñanza de un segundo idioma ha evolucionado al tiempo que se ha implementado el enfoque Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE) ya que, entre otros beneficios, AICLE mejora la motivación y la competencia en L2 entre el alumnado (Lasagabaster, 2011).

Otra característica importante de la sociedad actual es su competitividad, considerada esencial entre economías desarrolladas que “require a competitive workforce that can communicate effectively, manage information, work in teams, and seek viable solutions to a problem.” (Talat y Chaudhry, 2014, p. 94). Así, la sociedad necesita formar individuos que sean capaces de cooperar con los demás y que, además, estén preparados para entender la importancia de hacerlo. En este sentido, Echeita (2014, p. 29) afirma:

Vivimos, también, en un mundo competitivo para el que debemos preparar a nuestros estudiantes. Eso es cierto, y aunque nos gustaría que lo fuera algo menos, no hay competencia más valorada entre el personal de cualquier empresa competitiva que la de saber trabajar eficientemente con otros.

Por tanto, la implementación de técnicas de trabajo cooperativo en las escuelas resulta una necesidad que emana de características intrínsecas a la estructura social de este siglo. Sin embargo, encontramos cierta contradicción en la forma en que la escuela fomenta el conocimiento mental-simbólico: los estudiantes utilizan símbolos descontextualizados, mientras

que el conocimiento en la vida real es principalmente físico-instrumental (Resnick, 1987 citado en Díaz-Barriga y Hernández-Rojas, 2002).

Así, teniendo en cuenta la importancia del aprendizaje de una segunda lengua, el uso de técnicas cooperativas, y el contexto escolar fundamentalmente bilingüe en el que se enmarca este trabajo, nos proponemos recabar datos para saber si el profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües conoce las técnicas del aprendizaje cooperativo, a la vez investigamos la frecuencia con la que lo utilizan en dicho contexto para la planificación de sus clases y para la evaluación del alumnado. El objetivo principal es doble: por un lado, queremos saber si el Aprendizaje Cooperativo (AC) se está utilizando en la escuela de Educación Primaria bilingüe a través de, por un lado, la planificación, y por otro, la evaluación. Asimismo, las respuestas del profesorado indicarán si tiene suficientes conocimientos para utilizar esta metodología de manera adecuada (es decir, si conoce y sigue los preceptos fundamentales del AC). Para cumplir nuestros objetivos, este estudio se centra en siete escuelas de Educación Primaria con itinerarios bilingües de Educación Primaria de Andalucía, en el que participaron veintiún profesores.

2. Revisión de la literatura

El Aprendizaje Cooperativo y su implementación en el sistema escolar español es el resultado de una interesante evolución en la historia de la pedagogía en la escuela española. Los modelos educativos del siglo XXI están más centrados en el alumno y le otorgan el papel más importante del escenario educativo, ya que lo hacen partícipe de manera activa en la dinámica de la clase, al tiempo que se convierte en el protagonista del acto educativo. Por otro lado, la consecución de un proceso de aprendizaje significativo es uno de los principales objetivos de estos enfoques, donde también podemos mencionar el fomento de la comunicación, el desarrollo de la empatía o la conciencia de la responsabilidad, entre los más destacados. Además, la escuela es, hoy en día, principalmente diversa (Orfield, 2009), lo que significa que el alumnado proviene de diferentes grupos étnicos y que porta diversos bagajes culturales y tradiciones, al tiempo que los estudiantes con necesidades específicas se integran en las aulas ordinarias. Rubia y Guitert (2014, p. 10) afirman que: “Aprendemos socialmente, puesto que

nuestro aprendizaje es lingüístico; por tanto, creamos nuestros referentes del mundo que nos rodea en forma de lenguaje, conceptos que se constituyen en referencia a lo que el grupo social acuerda". Por tanto, la introducción de nuevas formas de aprendizaje podría ayudar a fomentar el aprendizaje inclusivo y cooperativo que la sociedad demanda en este siglo.

La literatura confirma el potencial educativo del AC. Según Echeita (2014), se trata de una herramienta extraordinariamente poderosa. Epstein y Mac Iver (1992) ya afirmaban que el aprendizaje cooperativo "created a change in the instructional activity in the classroom by giving students more responsibility for their work. It also provided a social and engaging academic environment, rather than the common didactic instruction" (Epstein y Mac Iver, 1992 citado en Gillies, Ashman, y Terwel, 2007, p. 97). Se trata, así, de una de las propuestas educativas más innovadoras surgidas del constructivismo social (Coll, 2003 citado en Ferreiro, 2007). En el aprendizaje cooperativo, los estudiantes trabajan juntos tratando de lograr objetivos comunes y aceptan la corresponsabilidad de la consecución de los objetivos, al tiempo que deben ser responsables de su propio aprendizaje.

La definición del término 'aprendizaje cooperativo' no es unánime. Ovejero (1990, p. 160) lo define como: "una técnica educativa para mejorar el rendimiento y potenciar las capacidades tanto intelectuales como sociales de los estudiantes". Santos-Rego, Lorenzo y Priegue (2009, p. 291) dicen así: "Entendemos por aprendizaje cooperativo un enfoque pedagógico en el que se da una estructuración tal del aprendizaje que grupos heterogéneos de alumnos pueden trabajar juntos hacia el logro de una meta compartida en el mismo proceso de aprendizaje". Otros autores definen el aprendizaje cooperativo como una estrategia centrada en el alumno, en la que un grupo (normalmente pequeño, de entre 2 y 6 miembros) es responsable de su propio aprendizaje y del aprendizaje del resto de los miembros del grupo (p. ej. Johnson, Johnson, y Holubec, 1999; Li y Lam, 2013, entre otros). Johnson et al. (1995) afirman: "(...) in a cooperative learning situation, as the name indicates, everything is centered around the process of cooperation, that is, giving and receiving ideas and clarification, providing task-related help and assistance, exchanging need resources (...)" (Johnson et al., 1995 citado en Dörnyei, 1997, p. 484).

El aprendizaje cooperativo, igual que otros tipos de enfoque, conlleva una serie de ventajas y desventajas para los estudiantes. Para comenzar por

los beneficios, según Domingo (2008), el AC facilita la intervención de los estudiantes en el acto educativo; se sienten protagonistas, y son responsables de su propio proceso de aprendizaje al intervenir de forma activa y expresar su propia opinión y puntos de vista. Además, esta metodología promueve el desarrollo de su capacidad cognitiva y fomenta el pensamiento crítico de los estudiantes, lo que es realmente importante para ser personas libres. Como afirma Cuseo:

Los estudiantes que trabajan (aprenden) juntos se implican más activamente en el proceso de aprendizaje puesto que las técnicas de aprendizaje cooperativo (AC) permiten a los estudiantes actuar sobre su propio proceso de aprendizaje, implicándose más con la materia de estudio. (Cuseo citado en Domingo, 2008, p. 232).

La literatura en el área ha demostrado que el AC mejora la autoestima del alumnado, las relaciones entre grupos, la aceptación de alumnado con discapacidades, las actitudes hacia la escuela y la habilidad de trabajar de manera cooperativa (Slavin, 1991a). Asimismo, el aprendizaje cooperativo enseña a los estudiantes a respetar las opiniones de sus compañeros y les ayuda a desarrollar el liderazgo y su capacidad de asumir responsabilidades (Millis, 2001, p. 4), habilidades y competencias fundamentales para la vida real. Asimismo, Díaz-Barriga y Hernández-Rojas (2002) piensan que la capacidad de pensamiento de los estudiantes mejora considerablemente gracias a su participación en un ambiente cooperativo en el que tienen que resolver problemas a través de debates, discusiones en clase, juegos de rol, etc. De esta manera, los estudiantes adquieren habilidades significativas, que pueden ser realmente útiles para su vida cotidiana. Esta es la forma en la que el sistema educativo ha de actuar, para adaptar a los individuos a la sociedad actual y prepararlos para ser ciudadanos del siglo XXI. Kagan (2014) afirma que el aprendizaje cooperativo respeta el trabajo de nuestro cerebro (por ejemplo, recordamos las cosas más fácilmente cuando están relacionadas con las emociones), y declara que el AC es útil para mantener la atención de los estudiantes. De la misma manera, Alonso (2015, p. 94) afirma: “El aprendizaje cooperativo favorece un entorno de atención porque cada aprendiente debe participar y los demás esperan que lo haga. En el aprendizaje cooperativo también se entrena la escucha activa que está basada en la atención al otro”. Otros autores (Good y Brophy, 1997 citado en

Durán, 2014) demostraron que los estudiantes hacen que sus iguales entiendan los contenidos más fácilmente de lo que el profesor puede hacer; la razón principal es que su desarrollo cognitivo está más cerca que el del profesor. Además, los estudiantes podrían ser buenos mediadores porque comparten el mismo marco de experiencia (cultural y lingüístico) y esto les ayuda a utilizar un lenguaje claro que comprenden fácilmente. En el aprendizaje cooperativo, no sólo son beneficiarios los estudiantes que reciben una explicación de sus compañeros de clase, sino que también lo son los estudiantes que ofrecen explicaciones a sus compañeros (Webb, 1958 citado en Slavin y Johnson, 1999). Son muchos los estudios que han demostrado el hecho de que el aprendizaje cooperativo es mucho mejor que los tradicionales debido a una multiplicidad de razones. Entre ellas, Dörnyei (1997) distingue tres hechos esenciales. En primer lugar, los estudiantes se sienten más motivados e interesados en participar en la clase, y tienen actitudes positivas hacia el aprendizaje, al tiempo que empiezan a ser más autónomos en su proceso de aprendizaje. Por lo tanto, podemos decir que este enfoque desarrolla una importante competencia del currículo de la Educación Primaria: aprender a aprender. En segundo lugar, el aprendizaje cooperativo ayuda a los alumnos a mejorar sus habilidades interpersonales, así como la relación entre los alumnos, y entre estos y los profesores. Por último, el aprendizaje cooperativo también ayuda a los estudiantes a mejorar su autoestima:

Dos de los componentes más importantes de la autoestima son el hecho de sentirse apreciado por los propios pares y la sensación de estar haciendo las cosas bien en lo académico. Los métodos de aprendizaje cooperativo influyen entre ambos componentes: los alumnos suelen ser considerados amigos por más compañeros, sentirse más exitosos en su trabajo académico y, de hecho, tener mayores logros que en las aulas tradicionales (Slavin y Johnson, 1999, p. 45).

En cuanto a la autoestima, el aprendizaje cooperativo ayuda a los estudiantes con necesidades específicas a sentirse mucho más seguros e integrados en el grupo de clase. Pujolàs (2014) afirma que el aprendizaje cooperativo es realmente útil para los estudiantes con necesidades específicas porque los profesores tienen más tiempo para prestarles atención,

al mismo tiempo que también son ayudados por sus compañeros de clase, algo que les resulta muy gratificante. El aprendizaje cooperativo es realmente útil en clases heterogéneas porque puede transformar esta dificultad en un recurso (Slavin y Johnson, 1999). Santos-Rego, Lorenzo, y Priegue (2009) subrayan la idea de que el aprendizaje cooperativo ayuda a los estudiantes a ser más responsables. Además, este tipo de enfoque contribuye a educar a los estudiantes para que respeten la diversidad y la heterogeneidad. Finalmente, Negro, Torrego y Zariquiey (2014) resumen los principales beneficios que tiene el aprendizaje cooperativo teniendo en cuenta las opiniones de los profesores que lo utilizan en su clase. Asimismo, la investigación ha demostrado que el aprendizaje cooperativo hace más efectivo un enfoque AICLE, principalmente porque anima a los estudiantes a participar activamente, toda vez que les ayuda a mejorar su autoestima (Puppa, 2008; Guazzieri, 2008; Poisel, 2012, entre otros).

En cuanto a los inconvenientes, Echeita (2014) indica que el AC no es muy útil si el horario escolar está organizado de tal manera que la duración de cada sesión sea de 45 minutos. Este tipo de aprendizaje no es tan rápido como el aprendizaje tradicional y requiere varios cambios en la organización de la escuela. Por ello requiere el acuerdo entre el profesorado y, además, debe reflejarse en el Proyecto Educativo Escolar para poder aplicar este enfoque de manera adecuada. De acuerdo con esto, Echeita (2014, p. 37) afirma: "Poco impacto tendrá su trabajo a través de estructuras cooperativas si después de su clase entra un profesor o profesora que invierte, deshace o cuestiona su tarea porque echa mano de formas de trabajo no cooperativo". Por otro lado, Domingo (2008) clasifica las dificultades del AC en tres grupos: políticas (proviene de la universidad, la escuela, el departamento, etc.); culturales (proviene de los hábitos, costumbres, experiencias personales, etc.); y técnicas (que provienen del número de estudiantes, el espacio, el tiempo de sesión, etc.). Según Grisham y Molinelli (2001), estos son algunos de los errores que el profesorado podría cometer cuando no tienen mucha experiencia en el uso del aprendizaje cooperativo:

- Hacer grupos demasiado grandes o demasiado homogéneos.

- Planificar las actividades de forma incorrecta (por ejemplo, no tener en cuenta la interdependencia positiva).
- Poca proximidad entre los miembros del grupo.
- No enseñar habilidades sociales.

(Grisham y Molinelli, 2001, citados en Durán, 2014).

Por otro lado, no todo trabajo en grupo es aprendizaje cooperativo (Fathman y Kessler, 1993). Las técnicas de aprendizaje cooperativo requieren la aplicación de una serie de elementos que lo hacen más complejo que el trabajo en grupo en términos generales. Hay que tener en cuenta que el aprendizaje cooperativo es siempre un aprendizaje de grupo, pero va más allá porque implica una serie de técnicas específicas. Según Domingo (2008, p. 234):

Un equipo es, en resumen, un conjunto de personas que trabajan para alcanzar un fin común mediante acciones colaborativas. Hay que poner especial atención en no formar equipos de personas que no compartan un objetivo común y que su agrupación sea forzosa porque ello generará una interdependencia negativa.

El aprendizaje cooperativo también se conoce como aprendizaje entre iguales y es sensiblemente diferente del aprendizaje colaborativo, en el que los estudiantes diseñan la estructura de la interacción y tienen el control sobre las decisiones que afectan a su aprendizaje. En el aprendizaje cooperativo, sin embargo, es el profesor quien controla tanto la estructura de la interacción como las decisiones que interfieren en el aprendizaje de los estudiantes (Collazos y Mendoza, 2006). El aprendizaje cooperativo distingue entre diferentes tipos de agrupación según el tiempo durante el que los estudiantes trabajan juntos. Por un lado, los grupos formales son aquellos que trabajan juntos durante un período que va desde una hora hasta varias semanas. Por otro lado, los grupos cooperativos informales son aquellos que trabajan juntos en un período que va desde unos pocos minutos hasta una hora de clase, y estos pueden ser grupos creados solo para hacer una actividad específica. Por último, los grupos cooperativos de base trabajan juntos a largo plazo, al menos, durante un año (Johnson et al., 1999).

Según Domingo (2008), hay una serie de elementos esenciales que debemos tener en cuenta cuando se implementan técnicas del aprendizaje cooperativo. Estos son:

- El principal objetivo de las actividades es que los estudiantes aprendan.
- Los estudiantes trabajan en pequeños grupos y en ellos cada miembro tiene un papel especial.
- El trabajo de cada miembro del grupo depende de los demás, creando así una interdependencia positiva.
- El aprendizaje cooperativo ayuda a los estudiantes a desarrollar sus habilidades sociales.
- Los estudiantes deben reflexionar sobre su propia eficacia como grupo.

Dörnyei (1997) distingue tres elementos clave en el aprendizaje cooperativo. En primer lugar, los grupos pequeños han de estar compuestos entre tres y seis estudiantes. En segundo lugar, el aprendizaje se estructura de manera tal que cada miembro recibe motivación positiva para alcanzar el objetivo de la tarea, previamente diseñado. Por último, es realmente importante evaluar y recompensar tanto los logros del grupo como los individuales. El AC otorga más importancia a la comunicación entre los estudiantes y el profesor que a la cantidad de contenidos que los estudiantes deben adquirir. Esta es una de las razones por las que este enfoque es totalmente diferente de sus predecesores, como el aprendizaje tradicional. Según Ferreiro (2007), la base teórica del aprendizaje cooperativo está compuesta por tres elementos principales: En primer lugar, la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Los estudiantes han de interactuar para lograr un conocimiento común, ayudándose mutuamente cuando lo necesitan, porque en el aprendizaje cooperativo se mezclan ambos esfuerzos: el grupal y el individual. En segundo lugar, la bidireccionalidad: la relación que se establece entre el profesor y los estudiantes es totalmente diferente del aprendizaje tradicional porque en el aprendizaje cooperativo los profesores actúan como mediadores:

El mediador es la persona que al relacionarse con otro o con otras favorece su aprendizaje, estimula el desarrollo de sus potencialidades

y –lo que es más importante– corrige funciones cognitivas deficientes (...) Los maestros somos o debemos ser mediadores por excelencia. (Ferreiro, 2007, p. 6).

El tercer elemento es la cooperación. Los estudiantes tienen que cooperar para aprender; cada miembro del grupo puede lograr los objetivos propuestos solo si todos trabajan juntos y cada uno hace su parte del trabajo.

El papel del profesor en AC es muy importante, porque debe actuar como una guía a través de la cual el alumnado logre el conocimiento y los objetivos propuestos. Cuando los estudiantes trabajan en grupos, el profesor debe supervisar la interacción entre los estudiantes, al tiempo que ha de tomar notas para evaluar el trabajo del grupo. Según Johnson et al. (1999), podemos definir cuatro etapas en las que el profesor supervisa el trabajo de los estudiantes:

- a. Elegir los métodos de observación apropiados que el profesor va a utilizar.
- b. Observar el grado de cooperación dentro de cada trabajo de grupo.
- c. Participar (si es necesario) para mejorar el trabajo de grupo.
- d. Hacer que los estudiantes evalúen la calidad de su propia participación en el grupo.

Igualmente, podemos distinguir dos tipos de observación: estructurada y no estructurada. En el primero de ellos, el profesor utiliza un instrumento de evaluación para recoger información sobre cada estudiante. Por otro lado, la observación no estructurada puede hacerse escuchando a cada grupo (por ejemplo, tomando notas sobre los aspectos positivos y negativos de cada miembro del grupo en plantillas de observación o rúbricas preparadas de antemano). Johnson et al. (1999) consideran que los profesores deberían participar cuando lo consideren necesario, aun a riesgo de interrumpir de manera puntual el proceso de aprendizaje o interacción entre el alumnado porque la mejor manera de que los profesores intervengan como mediadores es dar a los estudiantes suficiente ayuda para lograr los objetivos previamente establecidos. Collazos y Mendoza (2006, p. 69) afirman en este sentido: “El profesor, como mediador cognitivo, no debe influir en el aprendizaje del estudiante diciéndole qué hacer o cómo pensar, sino llevarlo al eje principal del pensamiento”.

3. Metodología

3.1. Objetivos

El objetivo general de este estudio es saber si el profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües utiliza de manera adecuada el aprendizaje cooperativo en la planificación y evaluación de sus clases de contenido (p. ej., Matemáticas, Ciencias o Música, entre otros).

Este objetivo general se subdivide en dos objetivos específicos diferentes:

- a. Examinar si el profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües incluye el aprendizaje cooperativo dentro de su planificación.
- b. Analizar si el profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües tiene en cuenta el aprendizaje cooperativo en su evaluación.

Estos objetivos se materializan en las siguientes preguntas de investigación:

- i. ¿El profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües conoce el aprendizaje cooperativo?
- ii. ¿El profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües tiene en cuenta el aprendizaje cooperativo en la planificación de sus cursos?
- iii. ¿El profesorado de Educación Primaria que trabaja en itinerarios bilingües tiene en cuenta los principios del aprendizaje cooperativo en la evaluación de los estudiantes?

3.2. Contexto y participantes

Nuestra muestra está formada por 21 profesores de Educación Primaria que trabajan en itinerarios bilingües de 7 colegios de Andalucía. La característica común de esta población es que todos ellos pertenecen a colegios privados de Educación Primaria en Andalucía, ubicados en barrios de clase media/alta. Los criterios de selección se basaron en dos hechos principales: por un lado, la accesibilidad a la muestra y, por otro lado, la tipología de colegios, que debían ser bilingües. Estas escuelas han

implementado el proyecto bilingüe a lo largo de diferentes años, y es por ello que tres de ellas cuentan con pocos profesores bilingües en el momento del estudio, debido a que esta implementación del proyecto bilingüe solo se ha efectuado en el primer ciclo. Sin embargo, otras escuelas de nuestra muestra ($n = 4$) tienen mucho profesorado bilingüe, porque en el momento de nuestra encuesta el proyecto bilingüe ya estaba implementado en el ciclo completo de Educación Primaria. Además, las asignaturas que se imparten en L2 (inglés) son diferentes en cada centro educativo y varían en un rango que va desde las Ciencias (Naturales y Sociales), el Arte y la Música, hasta la Educación Física.

Los participantes de este estudio son, como decimos, 21 maestros que trabajan en los itinerarios bilingües de estas 7 escuelas. Esto significa que sólo el profesorado que enseñaba materias de contenido a través de la metodología AICLE en estas escuelas fue incluido en nuestra muestra. Estos 21 profesores enseñan diferentes materias de contenido a través de la L2: Ciencias Sociales y Naturales, Música, Artes y Educación Física. De acuerdo con las características de esta población, el 63,6 % son mujeres y el 36,3 % son hombres. El año promedio en que el profesorado de nuestra muestra terminó sus estudios universitarios es 2004.

3.3. Instrumentos

La recopilación de datos se ha realizado mediante dos cuestionarios diseñados *ex profeso* para hallar respuestas a los objetivos generales y específicos de esta investigación, así como a las preguntas de investigación planteadas. Estos cuestionarios se dirigieron a nuestra muestra, compuesta por 21 profesores procedentes de 7 colegios de Educación Primaria que trabajan en itinerarios bilingües. Los cuestionarios han sido respondidos de manera anónima y la confidencialidad ha sido garantizada. Las preguntas se formularon intencionadamente en español (la lengua materna de los profesores) para facilitar la comprensión.

Ambos cuestionarios fueron enviados para su validación a un panel de expertos en los dos campos fundamentales de este trabajo (aprendizaje cooperativo y educación bilingüe) antes de ser distribuidos entre nuestra muestra. Nuestros instrumentos fueron validados a través del método Delphi, mediante el cual preguntamos a los expertos sobre la claridad y la adecuación de cada pregunta. Antes de ser validado, el primer cuestionario

estaba formado por 10 preguntas de respuesta dicotómica ("sí" / "no"), mientras que el segundo era un cuestionario formado por 12 preguntas tipo Likert. Tras el proceso de validación, incluimos las correcciones y sugerencias propuestas por los expertos. Finalmente, los cuestionarios están formados por 11 y 13 preguntas de respuesta en escala Likert, divididas en tres bloques de contenido:

- a. Planificación.
- b. Metodología.
- c. Evaluación.

Estos bloques de contenido incluyen preguntas para averiguar el grado de conocimiento del profesorado sobre AC. Nuestros instrumentos para la de recopilación de datos muestran una fiabilidad aceptable, siendo el Alfa de Cronbach 0,721.

4. Resultados

El análisis de datos se ha llevado a cabo mediante el software SPSS (v. 22), que la literatura indica como el programa más adecuado para el análisis estadístico de datos cuantitativos (Bausela, 2005).

En este trabajo analizaremos los datos correspondientes a los bloques a. y c. (es decir, planificación y evaluación). A continuación, se presentan los resultados correspondientes al primer bloque de contenidos de nuestros cuestionarios, dirigido a recabar información sobre si el profesorado incluye el aprendizaje cooperativo dentro de su planificación. Estos datos pertenecen a las preguntas 1, 2, 3, 4, 5, 12 y 13.

Tabla 1.

Escala de frecuencia: Conocimiento del profesorado sobre AC (elaboración propia).

P. 1. Conozco las técnicas de aprendizaje cooperativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
De acuerdo	10	47,6	47,6	52,4
Totalmente de acuerdo	10	47,6	47,6	100,0
Total	21	100,0	100,0	

La Tabla 1 muestra que el 4,76 % (n = 1) de los maestros no conoce las estrategias de aprendizaje cooperativo. Por otro lado, el 47,62 % (n = 10) de nuestra muestra declara conocer estrategias de aprendizaje. Y, finalmente, el 47,62 % (n = 10) dice que conoce perfectamente las estrategias de aprendizaje cooperativo. Por tanto, la suma del porcentaje de participantes que conoce las técnicas de AC es 95,24 % (n = 20).

Tabla 2.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre contenidos y tiempo (elaboración propia).

P. 2. El currículo oficial obliga a impartir mucho contenido en muy poco tiempo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
En desacuerdo	1	4,8	4,8	9,5
Indiferente	3	14,3	14,3	23,8
De acuerdo	3	14,3	14,3	38,1
Totalmente de acuerdo	13	61,9	61,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

La mayoría de nuestros encuestados (61,9 %) está totalmente de acuerdo con la idea de que el programa de estudios le obliga a explicar muchos contenidos y que tienen poco tiempo para hacerlo. Por otro lado, el 4,76 % de profesores está en desacuerdo, y el mismo porcentaje (4,76 %) está totalmente en desacuerdo con la idea de que el currículo español obliga a los profesores a enseñar demasiados contenidos en poco tiempo. Finalmente, el 14,29 % ha respondido de forma neutral a esta pregunta.

Tabla 3.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre el sistema educativo y el AC (elaboración propia).

P. 3. Considero que el sistema educativo actual dificulta el aprendizaje cooperativo

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
En desacuerdo	3	14,3	14,3	19,0
Indiferente	6	28,6	28,6	47,6
De acuerdo	7	33,3	33,3	81,0
Totalmente de acuerdo	4	19,0	19,0	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Como muestra la Tabla 3, el 33,3 % nuestros encuestados está de acuerdo con la idea de que el sistema educativo español dificulta la introducción del aprendizaje cooperativo. De la misma manera, el 19,05 % está totalmente de acuerdo con esta afirmación, mientras que el 4,76 % está muy en desacuerdo, y el 14,29 % está en desacuerdo. Finalmente, el 28,57 % de nuestra muestra responde a esta pregunta de manera neutral. Por tanto, el 52,3 % de nuestros encuestados cree que el AC encuentra dificultades de implementación debido a cuestiones estructurales, relacionadas con el sistema educativo.

Tabla 4.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre el nivel de competencia en L2 entre el alumnado (elaboración propia).

P. 4. Existe diferencia en el nivel de competencia en la L2 entre alumnado perteneciente a la misma clase y considero que esto dificulta el aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos En desacuerdo	4	19,0	19,0	19,0
Indiferente	4	19,0	19,0	38,1
De acuerdo	8	38,1	38,1	76,2

Totalmente de acuerdo	5	23,8	23,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El 38,10 % de los encuestados está de acuerdo con la idea de que existen diferencias en cuanto al nivel de competencia en la L2 entre los estudiantes que pertenecen a la misma clase, lo que dificulta el aprendizaje, al tiempo que el 23,81 % de nuestros encuestados está muy de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, el 19,05 % de nuestra muestra piensa que las diferencias en el nivel de competencia en el segundo idioma entre los estudiantes que pertenecen a la misma clase no dificultan el aprendizaje. Por último, el 19,05 % declara que, para ellos, este aspecto es irrelevante. Por tanto, el 61,9 % de los encuestados cree que las diferencias de nivel de competencia en L2 entre el alumnado de una misma clase dificulta el aprendizaje.

Tabla 5.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre el nivel de motivación entre el alumnado para trabajar en grupo o por parejas (elaboración propia).

P. 5. El alumnado se siente más motivado a trabajar en grupo o parejas que de forma individual.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Totalmente en desacuerdo	2	9,5	9,5	9,5
Indiferente	1	4,8	4,8	14,3
De acuerdo	4	19,0	19,0	33,3
Totalmente de acuerdo	14	66,7	66,7	100,0
Total	21	100,0	100,0	

La mayoría de nuestra muestra (66,7 %) está totalmente de acuerdo con la idea de que los estudiantes se sienten más motivados para trabajar en grupo en lugar de hacerlo de forma individual, mientras que el 19 % está de acuerdo con esta afirmación. Sin embargo, el 9,5 % de los profesores encuestados piensa que los estudiantes no se sienten más motivados para

trabajar en grupo en lugar de hacerlo de forma individual. Por tanto, podemos afirmar que el 85,7 % del profesorado cree (en mayor o menor medida) que el alumnado se siente más motivado para trabajar en grupo o por parejas que de forma individual.

Tabla 6.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre el uso y el tiempo de las actividades en grupo (elaboración propia).

P. 12. Me gustaría utilizar más actividades en grupo, pero pienso que organizar al alumnado conlleva mucho tiempo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Raramente	5	23,8	23,8	23,8
	A veces	8	38,1	38,1	61,9
	A menudo	6	28,6	28,6	90,5
	Siempre	2	9,5	9,5	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

Como muestra la Tabla 6, el 38,1 % (n = 8) de nuestros encuestados piensa que a veces les gustaría organizar más actividades de grupo, pero cree que organizar a los estudiantes implica mucho tiempo. El 23,81 % (n = 5) no está de acuerdo con esta afirmación porque ha respondido "rara vez" a esta pregunta. Por otro lado, el 28,75 % (n = 6) de nuestra muestra piensa que a menudo les gustaría hacer más actividades de grupo. Finalmente, el 9,52 % (n = 2) está muy de acuerdo con esta afirmación porque ha respondido "siempre" a esta pregunta. Por tanto, podemos decir que al 38,1 % del profesorado le gustaría usar más actividades en grupo pero no lo hacen por considerarlo una actividad que conlleva mucho tiempo.

Tabla 7.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre la contribución del centro educativo al aprendizaje cooperativo (elaboración propia).

P. 13. En el marco del Proyecto Educativo de Centro, ¿se organizan o fomentan actividades que promueven el aprendizaje cooperativo?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Raramente	1	4,8	4,8	4,8
	A veces	7	33,3	33,3	38,1
	A menudo	6	28,6	28,6	66,7

Siempre	7	33,3	33,3	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El 33,3 % de nuestros encuestados piensa que el Proyecto Educativo de Centro siempre fomenta las actividades que promueven el aprendizaje cooperativo. El mismo porcentaje (33,3 %) cree que esto ocurre a veces, y el 28,57 % cree que lo hace a menudo. Por otro lado, el 4,76 % de nuestra muestra considera que no es frecuente que esto ocurra. Por tanto, el 61,9 % de los centros organizan o fomentan (siempre o a menudo) actividades que promueven el AC entre el alumnado.

A continuación, se presentan los datos correspondientes al bloque de evaluación, dirigido a encontrar una respuesta al segundo objetivo específico de este trabajo: conocer si los profesores tienen en cuenta el aprendizaje cooperativo en su evaluación. Estos datos pertenecen a las preguntas 11, 22, 23 y 24 de nuestros cuestionarios.

Tabla 8.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre la autoevaluación del alumnado (elaboración propia).

P. 11. Considero que la autoevaluación del alumnado es un componente esencial para una evaluación completa.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Totalmente en desacuerdo	1	4,8	4,8	4,8
	Indiferente	5	23,8	23,8	28,6
	De acuerdo	9	42,9	42,9	71,4
	Totalmente de acuerdo	6	28,6	28,6	100,0
	Total	21	100,0	100,0	

El 42,86 % de los encuestados está de acuerdo con la idea de que la autoevaluación es esencial para lograr una evaluación completa, y el 28,57 % está totalmente de acuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 4,76 % de nuestra muestra está totalmente en desacuerdo con esta idea. Finalmente, el 23,81 % declara que para ellos esto es irrelevante. Por tanto, podemos

afirmar que la autoevaluación es considerada un elemento esencial para el 71,5 % de nuestra muestra.

Tabla 9.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre la forma de evaluación del alumnado (elaboración propia).

P. 22. Cuando se trabaja en grupo evalúo tanto al grupo como a cada miembro individualmente.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	2	9,5	9,5	9,5
A menudo	10	47,6	47,6	57,1
Siempre	9	42,9	42,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

El 47,62 % del profesorado evalúa a menudo tanto al grupo como a cada miembro individualmente, y el 42,86 % realiza esta labor siempre. Sin embargo, el 9,52 % de nuestra muestra sólo a veces evalúa al grupo y al individuo. Por tanto, la práctica de esta doble evaluación (individual y grupal) la encontramos (en mayor o menor medida) en el 90,5 % de los casos.

Tabla 10.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre la evaluación individual del alumnado (elaboración propia).

P. 23. Evalúo al alumnado siempre de forma individual para premiar su esfuerzo, ya que considero que es lo más justo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	1	4,8	4,8	4,8
Raramente	1	4,8	4,8	9,5
A veces	7	33,3	33,3	42,9
A menudo	11	52,4	52,4	95,2
Siempre	1	4,8	4,8	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Este gráfico muestra que la mayoría de nuestra muestra (52,38 %) evalúa a menudo a cada estudiante de manera individual para recompensar su esfuerzo. El 33,33 % afirma que solo a veces evalúa a los estudiantes de

forma individual. Finalmente, el mismo porcentaje de profesores (4,76 %) dice que nunca, rara vez y siempre evalúa a cada estudiante individualmente. Por tanto, hay un 57,2 % del profesorado que implementa la evaluación individual con bastante frecuencia.

Tabla 11.

Escala de frecuencia: Opinión del profesorado sobre el grado de conocimiento del alumnado de los criterios de evaluación del trabajo en grupo (elaboración propia).

P. 24. El alumnado conoce los criterios de evaluación del trabajo en grupo, que incluyen elementos como el grado de participación y el cumplimiento de las responsabilidades intragrupalas, entre otros.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos A veces	4	19,0	19,0	19,0
A menudo	4	19,0	19,0	38,1
Siempre	13	61,9	61,9	100,0
Total	21	100,0	100,0	

Este gráfico muestra que la mayoría de nuestra muestra (61,90 %) declara que los estudiantes conocen los criterios de evaluación del trabajo en grupo. Por otro lado, el 19,05 % de los profesores dice que sus estudiantes a veces conocen estos criterios de evaluación. Finalmente, con el mismo porcentaje (19,05 %) los profesores afirman que los estudiantes a menudo saben cuáles son los criterios de evaluación en el trabajo de grupo.

5. Discusión y conclusiones

De acuerdo con los resultados de nuestro estudio en relación con la planificación y el grado de conocimiento sobre aprendizaje cooperativo, podemos decir que la mayoría de los profesores de la muestra (95,24 %) (Tabla 1) conoce las técnicas de AC. Este dato resulta importante para nuestro trabajo y entendemos, al igual que Camilli, López y Barceló (2012, p. 86), que: "El concepto de AC se emplea sin distinción, en la terminología al uso, como aprendizaje colaborativo y trabajo en grupo o equipo." Por tanto, y aunque la metodología de aprendizaje cooperativo es compleja porque se enmarca en una serie de principios definitorios [tales como la interdependencia positiva, la responsabilidad personal y grupal, la autoevaluación programada y frecuente del funcionamiento del grupo, la

interacción estimuladora y las competencias interpersonales y de equipo (Johnson, Johnson, y Holubec, 1999)], y su aplicación se estructura en la aplicación de una serie ordenada de técnicas específicas (p. ej., *Learning Together and Alone, Teams, Games, Tournaments* o *Jigsaw*, entre otras), en una clara mayoría del porcentaje de nuestra muestra (95,24 %) el profesorado declara conocer los principios generales del AC.

Al objeto de señalar las ventajas y los beneficios de la aplicación del AC en el aula bilingüe de Educación Primaria, preguntamos al profesorado sobre la motivación del alumnado para trabajar en grupo. Nuestros datos (Tabla 5) indican que el 85,7 % del profesorado cree (porque está totalmente de acuerdo -66,7 %-, o de acuerdo -19 %-) que el alumnado se siente más motivado para trabajar en grupo o por parejas que de forma individual. Este dato se alinea con la investigación en el área, que aporta conclusiones relevantes sobre la influencia positiva del AC en aspectos clave del aprendizaje, tales como la motivación (Abrami, Lou, Chambers, Poulsen, y Spence, 2000), las actitudes positivas, y las habilidades sociales y de liderazgo (Neber, Finsterwald, y Urban, 2001). Además, nuestros resultados (Tabla 7) indican que el 61,9 % de los centros organizan o fomentan (en alguna medida: siempre -33,3 %-, o a menudo -28,6 %-) actividades que promueven el AC entre el alumnado. Este dato se enmarca en el contexto educativo en el que se desarrolla, regido por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (Ley Orgánica 8/2013), en cuyo capítulo IV encontramos la siguiente declaración de objetivos:

Una sociedad más abierta, global y participativa demanda nuevos perfiles de ciudadanos y trabajadores, más sofisticados y diversificados, de igual manera que exige maneras alternativas de organización y gestión en las que se primen la colaboración y el trabajo en equipo, así como propuestas capaces de asumir que la verdadera fortaleza está en la mezcla de competencias y conocimientos diversos.

Por tanto, el AC es una metodología capaz de responder a esta demanda social, tal como avanzábamos al inicio de este trabajo. El objetivo es formar ciudadanos capaces de trabajar en equipo, aprovechando sus diferencias entre competencias y conocimientos. Por tanto, el papel del centro escolar en este punto resulta clave y el hecho de que el profesorado indique que se

realizan acciones centralizadas, encaminadas a fomentar su implementación, es un dato positivo a este respecto.

En cuanto a las dificultades o inconvenientes de la aplicación del AC en el aula bilingüe de Educación Primaria, encontramos que la relación entre contenidos y tiempo para su impartición resulta un dato que la literatura identifica como negativo (Eiriksson, 1997; Noliske y Millis, 1997; Abrami, Poulsen, y Chambers, 2004; Camilli, López, Barceló, 2012, entre otros). Nuestro estudio se alinea con estos trabajos y nuestros datos (61,90 % del profesorado) confirman la relación negativa existente entre la cantidad de contenidos que el profesorado ha de impartir y el poco tiempo que ellos identifican tener para hacerlo. Newmann y Thompson (1987) concluyen que el profesorado (de Educación Secundaria, en su análisis) muestra menor disposición a la utilización de técnicas cooperativas porque, entre otras razones, siente la presión de impartir los contenidos y, por tanto, la innovación y el AC no son prioridades metodológicas. Este dato concuerda con los provenientes de la Tabla 6, que indican que al 38,1 % del profesorado siempre (9,5 %) o a menudo (28,6 %) le gustaría llevar a cabo más actividades en grupo, pero no lo hacen por considerarlo una actividad que conlleva mucho tiempo. En este sentido, Echeita (2014) indica las posibilidades de organización de los horarios para que las sesiones sean efectivas, pero ello requiere cambios estructurales en la organización escolar. Este dato se encuentra íntimamente relacionado con el proveniente de la Tabla 3 de nuestro estudio, donde se indica que el 52,3 % de nuestros encuestados cree (porque está totalmente de acuerdo –19 %– o de acuerdo –33,3 %–, Tabla 3) en que el AC encuentra dificultades de implementación debido a cuestiones estructurales relacionadas con el sistema educativo. Este inconveniente, que Domingo (2008) clasifica como perteneciente al grupo de ‘dificultades políticas’, supone un escollo para la implementación generalizada del AC porque, tal como afirma Ramsdem (2003), si el profesorado no encuentra apoyo para el cambio de sus prácticas instructivas, es muy probable que los retos a los que se enfrentan se hagan demasiado grandes como para superarlos. Jolliffe (2014, p. 10) dice así: “What the empirical research here indicates is that both developing effective networks of schools and PLCs takes time, trust and effective relationships.” Para terminar con el análisis de las dificultades que encuentra el AC para su implementación en los itinerarios bilingües de Educación Primaria, los datos

que arroja la Tabla 4 indican que el 61,9 % de los encuestados (el 23,8 % está totalmente de acuerdo, y el 38,1 % está de acuerdo) cree que las diferencias de nivel de competencia en L2 entre el alumnado de una misma clase dificultan el aprendizaje. Resulta este un dato revelador, ya que el aprendizaje cooperativo es una metodología que ha probado su eficacia sobre el rendimiento académico en comparación con metodologías más tradicionales, como el aprendizaje individual o competitivo en diferentes niveles del sistema educativo (Slavin, 1980; Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson y Skon, 1981; Newmann y Thompson, 1987; Johnson y Johnson, 1989; Slavin, 1990; Slavin, 1991b). Quizá la implementación de un enfoque esencialmente cooperativo ayudaría a la nivelación en el grado de competencia de la L2 entre el alumnado.

Por otro lado, el análisis de la evaluación que el profesorado hace sobre actividades de AC resulta altamente relevante porque, siguiendo a Johnson et al. (1999), el papel del profesorado es esencial y ha de supervisar de manera ordenada y controlada el trabajo de los estudiantes de cuatro formas: eligiendo los métodos de observación adecuados; observando el grado de participación entre los miembros; participando cuando sea necesario para mejorar el trabajo global; e implementando sistemas para la autoevaluación de los miembros. Los datos de la Tabla 8 de nuestro trabajo indican que el profesorado participante en este estudio piensa que la autoevaluación es un elemento esencial, ya que el 28,6 % está totalmente de acuerdo con esta idea, y el 42,9 % está de acuerdo. La autoevaluación tiene un impacto positivo sobre los resultados académicos del alumnado así como sobre su nivel de desarrollo cognitivo (Hatami, 2015). Para Gipps (1999), la evaluación ha de tener las siguientes características: a. El alumnado ha de participar activamente en el proceso de evaluación. b. El proceso de aprendizaje y los resultados deben reflejarse en el proceso de evaluación. c. La enseñanza y la evaluación deben estar conectadas. d. El compromiso y la participación de los estudiantes han de estar incluidos en la evaluación. e. Se debe hacer hincapié en las diferentes habilidades y en el pensamiento de alto nivel. Así, la evaluación ha de ponerse en práctica en su doble modalidad, individual y grupal, un modelo dual que ha probado su eficacia en diferentes estudios (p. ej., Reychar y Wu, 2015, Chen, Chen, y Chen, 2015). El profesorado de este estudio afirma que siempre (42,9 % de los casos – Tabla 9) o a menudo (47,6 % de los casos – Tabla 9) implementa la doble

evaluación (grupal e individual) del alumnado cuando este trabaja en grupos. Se trata de un principio básico en AC, ya que el trabajo del alumnado se estructura en ambos ámbitos y, por tanto, ambos procesos han de ser evaluados para que el ciclo de aprendizaje sea completo. Este dato se complementa con el proveniente de la Tabla 10, que indica que el 52,4 % del profesorado a menudo implementa la evaluación individual por considerarla una forma justa de premiar el esfuerzo. A través de la evaluación individual el profesorado puede valorar aspectos esenciales del AC como la iniciativa personal y la responsabilidad (Palomares-Montero y Chisvert-Tarazona, 2016, p. 386). Finalmente, nuestros datos indican que el 61,9 % del profesorado (Tabla 11) declara que los estudiantes siempre conocen los criterios de evaluación del trabajo en grupo, lo cual también es un dato positivo porque, la eficacia de la evaluación depende de diversos factores, entre otros, la familiaridad del alumnado con los criterios de evaluación (Azarnoosh, 2013, p. 2). Por tanto, el hecho de que el alumnado conozca los criterios facilita este tipo de evaluación, que el AC acoge en la mayoría de sus implementaciones.

Para concluir, y teniendo en cuenta los resultados de nuestro trabajo, podemos afirmar que el profesorado adscrito a itinerarios bilingües de Educación Primaria declara conocer los principios básicos del aprendizaje cooperativo. Asimismo, este profesorado es consciente y reconoce muchas de las dificultades de su implementación (por ejemplo, falta de tiempo, estructura del horario escolar, o diferencias de nivel en la L2 entre el alumnado de un mismo grupo), al tiempo que identifica las ventajas que aporta (por ejemplo, incremento en el nivel de motivación entre el alumnado) e implementa modelos de evaluación, acordes con la metodología de AC. Por tanto, creemos importante que el profesorado de itinerarios bilingües esté familiarizado con el AC que, según la literatura, reporta probados beneficios al proceso educativo en general (Rohrbeck, Ginsburg-Block, Fantuzzo, y Miller, 2003; Roseth, Johnson, y Johnson, 2008; Sharan, 2002; Slavin, 2010, 2013; Webb, 2008), y al enfoque AICLE en particular (Casal, 2016; Verspoor, de Bot, y Xu, 2015, entre otros), ya que la renovación metodológica del proceso educativo ha de venir acompañada por investigación que informa de los hallazgos positivos y del camino que se ha de seguir.

Referencias bibliográficas

- Abrami, P.C., Lou, Y., Chambers, B., Poulsen, C., y Spence, J. (2000). Why should we group students within-class for learning? *Educational Research and Evaluation*, 6(2), 158–179.
- Abrami, P.C., Poulsen, C., y Chambers, B. (2004). Teacher motivation to implement an educational innovation: factors differentiating users and non-users of cooperative learning. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 24(2), 201–216. doi:10.1080/0144341032000160146.
- Alonso Pérez-Tinao, M.T. (2015). *Eficacia de un Programa de Formación del Profesorado de Primaria para la Enseñanza Bilingüe*. (Tesis Doctoral sin publicar). Sevilla: Universidad de Sevilla. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=47850>.
- Azarnoosh, M. (2013). Peer assessment in an EFL context: attitudes and friendship bias, *Language Testing in Asia*, 3(11), 1–10.
- Bausela, E. (2005). SPSS. Un instrumento de análisis de datos cuantitativos. *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(4), 62–69.
- Camilli Trujillo, C., López Gómez, E., y Barceló Cerdá, M.L. (2012). Eficacia del aprendizaje cooperativo en comparación con situaciones competitivas o individuales. Su aplicación en la tecnología: una revisión sistemática. *Enseñanza & Teaching*, 30(2), 81–103.
- Casal, S. (2016). Cooperative Assessment for Learning in CLIL contexts / Evaluación formativa y cooperativa en contextos AICLE. *Estudios sobre Educación*, 31, 139–157. doi:10.15581/004.31.139-157.
- Chen, L., Chen, T-L., y Chen, N-S. (2015). Students' perspectives of using cooperative learning in a flipped statistics classroom. *Australasian Journal of Educational Technology*, 31(6), 621–640.
- Collazos, C.A. y Mendoza, J. (2006). Cómo aprovechar el "aprendizaje colaborativo" en el aula. *Educación y educadores*, 9(2), 61–76.
- Consejería de Educación. (2005). *Plan de Fomento del Plurilingüismo*. Sevilla: Junta de Andalucía. Recuperado de <https://www.juntadeandalucia.es/servicios/publicaciones/detalle/35007.html>.

- Díaz-Barriga, F. y Hernández-Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2ª ed.). México: McGraw Hill.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231–246.
- Dörnyei, Z. (1997). Psychological processes in cooperative language learning: Group dynamics and motivation. *The Modern Language Journal*, 81(4), 482–493.
- Durán, D. (2014). Utilizando el trabajo en equipo. Estructurar la interacción a través de métodos y técnicas. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación* (pp. 139–164). Madrid: Alianza Editorial.
- Echeita, G. (2014). El aprendizaje cooperativo al servicio de una educación de calidad. Cooperar para aprender y aprender para cooperar. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación* (pp. 21–44). Madrid: Alianza Editorial.
- Eiriksson, S. (1997). Preservice Teachers' Perceived Constraints of Teaching Science in the Elementary Classroom. *Journal of Elementary Science Education*, 9(2), 18–27.
- Fathman, A. y Kessler, C. (1993). Cooperative Language Learning in School Contexts. *Annual Review of Applied Linguistics*, 13, 127–140. doi:10.1017/S0267190500002439.
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: El aprendizaje cooperativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(2), 1–9.
- Gillies, R.M., Ashman, A.F., y Terwel, J. (2007). *The Teacher's Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom*. Australia: Springer.
- Gipps, C. (1999). Socio-cultural aspects of assessment. *Review of Research in Education*, 24, 355–392.
- Guazzieri, A.V. (2008). Oral interaction in CLIL student-led cooperative group work. En M. Coonan (Ed.), *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 79–103). Venezia: University Ca' Foscari.

- Hatami, A. (2015). The effect of collaborative learning and self- assessment on self-regulation. *Educational Research and Reviews*, 10(15), 2164–2167. doi:10.5897/ERR2015.2349.
- Hoff, E., Core, C., Place, S., Rumiche, R., Señor, M., y Parra, M. (2012). Dual language exposure and early bilingual development. *Journal of Child Language*, 39(1), 1–27. doi:10.1017/S0305000910000759.
- Instituto Nacional de Estadística. (INE) (2012). *Notas de prensa del Instituto Nacional de Estadística*. Recuperado de <https://www.ine.es/prensa/np751.pdf>.
- Johnson, D.W. y Johnson, R.T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., y Holubec, E.J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires: Paidós.
- Johnson, D., Maruyana, G., Johnson, R., Nelson, D., y Skon, L. (1981). Effects of cooperative, competitive, and individual goal structure on achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47–62.
- Jolliffe, W. (2014). Bridging the gap: teachers cooperating together to implement cooperative learning. *Education 3-13. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*. doi:10.1080/03004279.2015.961719.
- Kagan, S. (2014). Kagan Structures, Processing, and Excellence in College Teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 25(3–4), 119–138.
- Lasagabaster, D. (2011). English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 5(1), 3–18.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), Boletín Oficial del Estado (BOE). 10 de diciembre de 2013. Recuperado de <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>.
- Li, M.P. y Lam, B.H. (2013). *Cooperative learning. The Active Classroom, The Hong Kong Institute of Education*. Recuperado de http://www.ied.edu.hk/aiclass/Theories/cooperativelearningcoursewriting_LBH%2024June.pdf.
- Millis, B. (2001). Cooperative learning: It's here to stay. *Essays on Teaching Excellence*, 12(8), 1–4.

- Neber, H., Finsterwald, M., y Urban, N. (2001). Cooperative learning with gifted and high-achieving students: a review and meta-analyses of 12 studies. *High Ability Studies*, 12(2), 199–214.
- Negro, A., Torrego, J.C., y Zariquiey, F. (2014). Fundamentación del aprendizaje cooperativo. Resultado de las investigaciones sobre su impacto. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación* (pp. 47–73). Madrid: Alianza Editorial.
- Newmann, F. y Thompson, J. (1987). *Effects of cooperative learning on achievement in secondary schools: a summary of research*. Madison, WI: University of Wisconsin-Madison, National Center on Effective Secondary Schools. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED288853.pdf>.
- Noliske, T. y Millis, B. (1997). Cooperative Learning as an Approach to Pedagogy. *The American Journal of Occupational Pedagogy*, 53(1), 31–40.
- Orfield, G. (2009). *Reviving the Goal of an Integrated Society: A 21st Century Challenge*. Los Angeles, CA: The Civil Rights Project/Proyecto Derechos Civiles at UCLA.
- Ovejero, A. (1990). *El aprendizaje cooperativo. Una alternativa eficaz a la enseñanza tradicional*. Barcelona: PPU.
- Palomares-Montero, D. y Chisvert-Tarazona, M.J. (2016). Cooperative learning: a methodological innovation in teacher training. / El aprendizaje cooperativo: una innovación metodológica en la formación del profesorado. *Cultura y Educación*, 28(2), 378–395. doi:10.1080/11356405.2016.1158448.
- Poisel, E. (2012). Competence development through task-based learning. En D. Marsh y O. Meyer (Eds.), *Quality Interfaces: Examining Evidence & Exploring Solutions in CLIL* (pp. 251–263). Eichstätt: Eichstätt Academic Press.
- Pujolàs, P. (2014). La implantación del aprendizaje cooperativo en las aulas. En J.C. Torrego y A. Negro (Coords.), *Aprendizaje cooperativo en las aulas. Fundamentos y recursos para su implementación* (pp. 77–104). Madrid: Alianza Editorial.
- Puppa, F. della. (2008). La partecipazione orale in italiano L2: incremento dell'inclusione attraverso il Cooperative Learning. En M. Coonan

- (Ed.), *CLIL e l'Apprendimento delle Lingue. Le Sfide del Nuovo Ambiente di Apprendimento* (pp. 167–176). Venezia: University Ca' Foscari.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. New York, NY: Routledge Falmer.
- Reychav, I. y Wu, D. (2015). Mobile collaborative learning: The role of individual learning in groups through text and video content delivery in tablets. *Computers in Human Behavior*, 50(2015), 520–534.
- Rohrbeck, C.A., Ginsburg-Block, M.D., Fantuzzo, J.W., y Miller, T.R. (2003). Peer-assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 240–257.
- Roseth, C.J., Johnson, D.W., y Johnson, R.T. (2008). Promoting Early Adolescents' Achievement and Peer Relationships: The Effects of Cooperative, Competitive, and Individualistic Goal Structures. *Psychological Bulletin*, 134(2), 223–246.
- Rubia, B. y Guitert, M. (2014). ¿La revolución de la enseñanza? El aprendizaje colaborativo en entornos virtuales (CSCL). *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 42, 10–14.
- Santos-Rego, M.A., Lorenzo Modelo, M.M., y Priegue Caamaño, D. (2009). Aprendizaje cooperativo: práctica pedagógica para el desarrollo escolar y cultural. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2, 289–303.
- Sharan, S. (2002). Differentiating Methods of Cooperative Learning in Research and Practice. *Asia Pacific Journal of Education*, 22(1), 31–55.
- Slavin, R.E. (1980). Cooperative learning. *Review of Educational Research*, 50, 315–342.
- Slavin, R.E. (1990). *Cooperative learning. Theory, research, and practice*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Slavin, R.E. (1991a). Group rewards make groupwork work. *Educational Leadership*, 48, 89–91.
- Slavin, R.E. (1991b). Synthesis of research on cooperative learning. *Educational Leadership*, 48(5), 71–82.
- Slavin, R.E. y Johnson, R.T. (1999). *Aprendizaje cooperativo: teoría, investigación y práctica*. Buenos Aires: Aique.

- Slavin, R.E. (2010). Cooperative Learning. En E. Baker, P. Peterson, y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education (3rd Ed.)* (pp. 161–178). Oxford: Elsevier.
- Talat, A. y Chaudhry, H.F. (2014). The Effect of PBL and 21st Century Skills on Students' Creativity and Competitiveness in Private Schools. *The Lahore Journal of Business*, 2(2), 89–114.
- Verspoor, M., de Bot, K., y Xu, X. (2015). The effects of bilingual education in the Netherlands. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(1), 4–27. doi:10.1075/jicb.3.1.01ver.
- Webb, N.M. (2008). Learning in Small Groups. En T.L. Good (Ed.), *21st Century Education: A Reference Handbook* (pp. 203–211). Los Angeles, CA: Sage.

EL TRABAJO TERMINOLÓGICO PARA LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS ENOTURÍSTICOS (ALEMÁN-ESPAÑOL): EL USO DEL CHINO COMO LENGUA PUENTE

DONGXU HE
Jinan University
hedongxu@jnu.edu.cn

Fecha de recepción: 17.12.2020

Fecha de revisión: 03.01.2021

Fecha de aceptación: 24.02.2021

Resumen: La traducción de textos enoturísticos supone el conocimiento de una terminología específica, que pertenece a dos ámbitos especializados: por una parte, el sector vitivinícola y de la enología, que reproduce textos y discursos centrados en el cultivo de la vid y la elaboración del vino; por otra, el lenguaje propio del sector del turismo y del uso y disfrute de productos y servicios turísticos, cuya principal finalidad es producir en el lector la necesidad de consumir el producto turístico que se ofrece en los textos y los discursos. En estas páginas abordamos la dificultad que plantea la traducción de textos enoturísticos desde el idioma alemán al español para un traductor no germanoparlante y no hispanoparlante, sino sinoparlante. Veremos en qué medida el chino puede servir como lengua puente para realizar con éxito este tipo de traducción.

Palabras clave: Traducción turística; traducción especializada; multilinguaje; enoturismo y traducción.

The terminological work for the translation of enoturistic Texts (German-Spanish): The use of Chinese as bridging language

Abstract: Translation of wine-tourism texts requires knowledge of a specific terminology, which belongs to two specialized fields: on the one hand, the wine-growing and oenology sector, which reproduces texts and speeches centred on vine-growing and wine-making; on the other hand, the language specific to the tourism sector and the use and enjoyment of tourism products and services, whose main

purpose is to produce the reader the need to consume the tourist product offered in texts and speeches. In these pages we address the difficulty of translating wine-tourist texts from German to Spanish for a non-German-speaking and non-Spanish-speaking translator. We will see to what extent Chinese can serve as a bridge language for this type of translation successfully.

Key words: Tourism and translation; specialized translation; multilanguage; wine tourism and translation.

Sumario: Introducción. 1. Lenguajes especializados, lenguajes de especialidad. 2. Terminología y lengua de especialidad. 2.1. Tipos de términos. 3. El texto enoturístico. 3.1. Clasificación de los textos enoturísticos. 4. Aspectos lingüísticos. 4.1. Dificultades con la lengua de partida. 4.1.1. Falta de conocimiento turístico o vitivinícola. 4.1.2. Términos procedentes de subdominios como el de la degustación. 4.1.3. Falta de conocimiento del lugar y sus características. 4.1.4. Nombres propios de personas, museos, instituciones, platos típicos, costumbres, etc. 4.1.5. Topónimos. 4.1.6. Neologismos. 4.2. Dificultades con la lengua de llegada. 4.2.1. Las diferencias del conocimiento del vino entre los dos países. 4.2.2. Dificultades del manejo de la terminología. 5. El uso del chino como lengua puente.

Introducción

Es evidente que, por un lado, el texto turístico presenta sus propias características como cualquier otro texto especializado, a pesar de que suelen presentarse varios términos de otras lenguas de especialidad; por otro lado, el propio texto vitivinícola también deberá tratarse como un tipo de texto especializado, ya que es imprescindible tener conocimientos especializados sobre el sector vitivinícola, desde el punto de vista traductológico, para conocer su desarrollo en el sector agrícola, su posición integrada a la industria turística y sus características relevantes de textos al respecto. Por esta razón, en este capítulo, es conveniente introducir el concepto del texto especializado y el del lenguaje especializado, si bien se encuentran textos semiespecializados y generales en el ámbito enoturístico.

Cuando hablamos de las lenguas especializadas, hay que tener en cuenta que no se trata de lenguas en el sentido restringido de una lengua diferente o aspectos gramaticales y otros fonológicos, sino que, este concepto hace hincapié en el ámbito léxico y temático y las situaciones comunicativas concretas. Ahora bien, existen algunos estudios que consideran el lenguaje especializado como un subconjunto o un fenómeno del uso del lenguaje

general y incluso otros que niegan su existencia. Aunque este concepto, en diferentes estudios relevantes, se define como “lenguaje/lengua de especialidad”, “lenguaje para fines específicos”, “tecnolecto”, y “vocabulario de especialidad”, en efecto, resulta que se utilizan varios términos para referirse a las lenguas de especialidad.

1. Lenguajes especializados, lenguas de especialidad

Sobre los lenguajes especializados o lenguas de especialidad, Lerat plantea un punto de vista relevante desde la perspectiva traductológica, cuando afirma que cabe la posibilidad de no encontrar equivalencias en otras lenguas, a saber, no dentro de todas lenguas naturales existen las mismas lenguas. Las propias palabras de Saussure son:

Un grado avanzado de civilización favorece el desarrollo de ciertas lenguas especiales. Un grado menos avanzado puede comportar vocabularios técnicos muy sutiles cuya perpetuación depende de los azares de la tradición oral. [Saussure en Lerat, 1995: 57]

Siguiendo esta idea, hay que tener en cuenta que algunos lenguajes especializados, como el científico o el tecnológico, están al servicio de disciplinas universales, mientras otros, como el jurídico o el administrativo, están supeditados a la organización y a las instituciones de su propio país, por lo que resulta a menudo imposible buscar equivalencias exactas, ya que se refiere no sólo a denominaciones diferentes, sino también conceptos distintos.

Por su parte, Cabré (1993: 151-156), señala características lingüísticas, pragmáticas y funcionales en cuanto a las lenguas de especialidad que las diferencian de la lengua general:

1. Aspectos lingüísticos

- a) Léxico común a la lengua general, léxico específico de su propia disciplina y léxico-semiespecífico (léxico-semiespecífico superpone una capa fronteriza entre el léxico común y el léxico específico, también llamado como léxico semi-especializado)
- b) Morfología: Proliferación de morfemas cultos en los compuestos, los cuales formarán los términos, abundancia de unidades sintagmáticas y nominalizaciones y una serie de acrónimos, símbolos y préstamos especializados.

- c) Sintaxis: Pocas subordinaciones complejas y oraciones cortas.
- d) Utilización de códigos semióticos alternativos para complementar los códigos lingüísticos, especialmente en ámbitos especializados.

2. Aspectos pragmáticos: las lenguas de especialidad son específicas por lo que se refiere a la temática, los interlocutores y las situaciones comunicativas.

3. Aspectos funcionales: las funciones de la lengua de especialidad no están enmarcado totalmente dentro de las seis funciones planteado por Jakobson, sino que se centran en la función referencial, ignorando otras como la poética. Esto se presenta formalmente en el uso de verbos en presente, la utilización de fórmulas de modestia y formas impersonales, la ausencia de exclamaciones, la supresión de redundancias y la preferencia por la descripción, la clasificación en detrimento del diálogo, la narración y las preguntas no retóricas, etc.

Maillot (1969: 149-151), desde su perspectiva aditiva, hace hincapié en que las características de las lenguas de especialidad varían en función de las características de la lengua a la que pertenecen, por lo que resultará importante la búsqueda de equivalencias terminológicas al adaptar el estilo a la lengua meta.

Llegado a todo esto, es conveniente de nuevo recordar la importancia de perspectiva pragmática: la lengua de especialidad se realice entre interlocutores especializados en un marco de especialidad determinado y el núcleo principal consiste en el uso especializado de la lengua y la situación comunicativa, por lo que estas variantes pragmáticas inciden en sus características funcionales de la comunicación y sus manifestaciones formales que se presentan en todos los géneros y estilos en la comunicación especializada.

2. Terminología y lengua de especialidad

No hay que olvidar que la terminología es uno de los factores más importantes para distinguir la lengua común de las lenguas de especialidad y las lenguas especializadas entre sí. Por ello, la trasmisión y la representación del conocimiento que cumple la terminología son dos funciones fundamentales en las lenguas de especialidad. La terminología, desde la perspectiva de representación, sirve a la documentación, a la ingeniería

lingüística y la lingüística computacional, a las especialidades científico-técnicas. La terminología, desde el punto de vista de la trasmisión, sirve a la comunicación directa, a la mediación comunicativa, y a la planificación lingüística (Pérez, 2006: 22), mientras que los términos suelen utilizarse conforme los usuarios, la intención/función y el sistema lingüístico. Por lo tanto, hay que prestar atención a la terminología, y la caracterizan los siguientes aspectos:

- Su uso en las comunicaciones especializadas por los especialistas y su codificación en diccionarios por los lingüistas y terminólogos.
- El papel fundamental de los términos yace en el carácter monorreferencial, que permite diferenciar con claridad los textos de unas y otras materias, y conseguir la precisión y univocidad de la comunicación especializada.
- Los componentes cultos de forma concreta y concisa contribuyen a la internacionalidad y el intercambio de la comunicación especializada.
- El significado del término varía según su propia disciplina, es decir, cada disciplina cuenta con su propia terminología.

2.1. Tipos de términos

Las unidades terminológicas, tratadas como objeto básico de estudio de la terminología, representan y transmiten información especializada, ya que son las unidades que tienen carácter comunicativo y expresivo en temas especializados, mientras que se comunican de manera más precisa y eficiente en el mismo tema. Además, la trasmisión del conocimiento especializado se lleva a cabo también por los elementos no lingüísticos (símbolos, fórmulas, etc.), otros elementos lingüísticos (unidades inferiores a la palabra, como los prefijos y sufijos), y unidades superiores a la palabra, como la fraseología. De este modo, hay que tener en cuenta las unidades terminológicas en la lengua de especialidad tanto por la parte de los elementos lingüísticos como por la parte de los elementos no lingüísticos. Las unidades terminológicas no tratan de un sistema léxico diferente, sino son unidades léxicas que activan un significado especializado en determinados contextos, de ahí que los términos se suelen utilizar para designar los conceptos propios de disciplinas y actividades específicas.

La clasificación de unidades terminológicas, desde la perspectiva morfológica, se plantea como los siguientes 4 tipos (Pérez, 2006: 19):

- 1 El término simple, que consiste en un simple morfema; el término complejo, que consiste en más de un morfema.
- 2 El término derivado, que consta de un prefijo o sufijo, y una base léxica; el término compuesto, que incluye dos o más bases léxicas.
- 3 El término complejo está formado por los sintagmas terminológicos.

Otros términos están formados por la reducción estructural:

- Siglas
- Acrónimos
- Abreviaturas
- Abreviaciones

En resumen, el grado de especialización del texto varía dependiendo de la terminología presente en el texto, a saber, cuanto más terminología presente el texto, más especializado será, y viceversa. De este modo, resulta fundamental que el traductor esté familiarizado con la terminología propia del campo al que se dedica, ya que la terminología desempeña un papel importante en todas las traducciones especializadas. Los textos enoturísticos, en nuestro caso, con un enfoque más científico-técnico y especializado, como por ejemplo los textos relacionados con los procedimientos de producción del vino y conocimientos sobre el vino, frecuentemente contienen una densidad terminológica (la terminología de la vid, y el vino).

3. El texto enoturístico

A partir de la definición de la lengua de especialidad, se entiende por la lengua de la vid y el vino la expresión y portadora del conocimiento vitivinícola e instrumento básico de comunicación entre los especialistas, semiespecialistas y el público no especializado (vicultores, enólogos, ingenieros, agrónomos, catadores, sumilleros, etc.) (Ibáñez Rodríguez 2006: 4). La lengua del turismo, por su parte, se considera especializada -un lenguaje heterogéneo- desde una óptica pragmática. De este modo, se constata, en nuestro caso del enoturismo, una interpenetración entre estas dos lenguas de especialidad (un subdominio de la lengua del turismo y la lengua de la vid y el vino).

Respectivamente, el texto turístico hace referencia a un tipo de texto que se dirige al público general, cuya principal particularidad radica en atraer a visitantes potenciales y presentar información sobre un lugar. En efecto, la parte temática del turismo se compone de distintos elementos técnicos y disciplinarios, de ahí que suelen presentarse componentes disciplinarios, como, por ejemplo, los de geografía, economía, sociología, historia, arquitectura, gastronomía, etc. y los usos específicos del léxico proceden efectivamente de otras lenguas de especialidad según los objetivos pragmáticos de su comunicación turística. Así pues, no resulta fácil encuadrarse un texto turístico en un modelo específico, aún más en el caso del texto enoturístico, ya que posee la variedad de contenidos interdisciplinarios y formas lingüísticas. Si bien es cierto que surgen muchos léxicos generales en los textos turísticos, no deberá pasar por alto la importación de la formación de neologismos y tecnicismos propios.

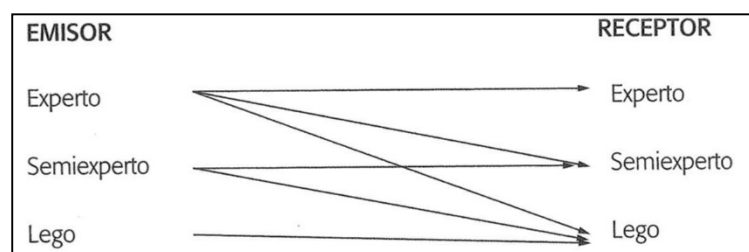
3.1. Clasificación de los textos enoturísticos

Pascual Cabrerizo (2016: 144) señala una propuesta de clasificación de los textos enoturísticos considerados como un conjunto del “producto” y plantea su esquema mediante una deconstrucción del enoturismo en fases principales.

- Creación de producto
- Desarrollo
- Promoción/Información
- Gestión de clientes
- Experiencia

En el producto “enoturismo”, hay dos papeles que se deben tener en cuenta: productores y receptores, o al hilo de el esquema tradicional de Jakobson, se engloban fundamentalmente en emisores y receptores. Evidentemente los receptores no tienen necesariamente que tener conocimientos específicos o un nivel de formación superior. Estos dos grupos pueden tener el mismo o distinto conocimiento de la realidad y de las convenciones que se utiliza en el contexto, de modo que, surge una comunicación simétrica o asimétrica en la interacción entre ambos, entendida como, “La escala de abstracción, que permite clasificar a los usuarios, se mueve entre el extremo en el que se sitúan los especialistas y el extremo del público en general” (Pizarro Sánchez, 2010: 27). Los usuarios

simplemente se clasifican en tres grupos: experto, semiexperto y lego. Sin embargo, el experto puede establecer relaciones de comunicación especializada con los tres distintos niveles de especialidad, el semiexperto con dos y el lego solo con el mismo. Como la misma autora presenta la siguiente figura:



Relaciones de comunicación entre los usuarios según el nivel de especialización
(Fuente: Pizarro,2010:28)

En esta figura, se aprecia que el nivel de especialización de los textos producidos por el experto varía dependiendo de los usuarios a los que se dirija. Vargas Sierra (2005: 306), por su parte, señala que los usuarios se consideran de forma holística como “tenor” en la clasificación del texto especializado. En su estudio de la industria de piedra natural, los textos, según su función comunicativa, se clasifican en las siguientes categorías: textos informativos, textos jurídicos-normativos, textos didácticos-instructivos, textos recopilatorios y textos divulgativos. Además, las funciones de los textos, los elementos de la situación comunicativa y las convenciones formales forman parte de los rasgos del género. La tipología textual como cualquier clasificación será variable de acuerdo con el enfoque necesario, la intención y la metodología determinada.

Siguiendo esta línea, se puede obtener una nueva clasificación de los textos enoturísticos basada en la deconstrucción del enoturismo en fases y la función comunicativa, mediante una combinación del modelo de Vargas Sierra (2005: 310), la propuesta de clasificación planteada por Pascual Cabrerizo (2016: 144) y la relación de comunicación especializada de Pizarro Sánchez (2010: 28). Nos centramos en la fase de promoción/información y la de experiencia más acorde con este trabajo: folletos turísticos, guías, páginas web, etc.:

Fase	Género	Emisor	Receptor	Función
Creación de producto	Leyes Normativas y reglamentos internos Estatutos, acuerdos, boletines Licencia de D. O.	Experto	Experto Semiexperto Lego	Textos jurídicos y normativos
Desarrollo	Artículos de especialidad Estudios académicos Comunicación Libros del museo del vino Informe anual o técnico Correspondencia	Experto; Semiexperto	Experto Semiexperto Lego	Textos informativos
Promoción	Guía, folletos, anuncios, publrreportajes Artículos periodísticos,	Experto; Semiexperto Lego	Lego	Textos divulgativos y publicitarios
	redes sociales, notas de presa, sitios web, blogs profesionalizados			

Gestión de cliente	Documentos club de clientes Newsletters Bases de datos Paneles informativos Visitas guiadas	Experto Semiexperto Lego	Lego	Textos instructivos e informativos
Experiencias	Aplicación, Blogs, foro, Sitios Web personales Comentarios en sitios web corporativos, Mensajes en redes sociales	Experto; Semiexperto Lego	Lego	Textos divulgativos y publicitarios

Tabla: Clasificación de los textos enoturísticos (Fuente: elaboración propia)

En nuestro caso, los textos enoturísticos sobre el sitio web, los cuales se sitúan principalmente en la fase de promoción, gestión de cliente y experiencias, corresponden a los textos divulgativos, publicitarios e informativos, el emisor suele ser un experto, semiexperto, a veces lego, y receptor exclusivamente es el lego (visitante). El receptor varía según el nivel del emisor o el nivel de abstracción del conocimiento especializado; a pesar de eso, el nivel de abstracción, en el principio, no llegará a un grado alto.

Asimismo, basándose en las características propuestas por Nermark, cabe la posibilidad de resumir los rasgos de este tipo de textos en la siguiente tabla:

	Promoción, gestión de cliente y experiencias
Emisor	Experto, semiexperto, lego
Destinatario	Experto, semiexperto, lego
Lenguaje	Ddesde lenguaje divulgativo al público (lenguaje no especializado) hasta lenguaje especializado con elementos culturales, historiales, saberes en el ámbito enológico y turístico.
Función	Informativo, divulgativos o publicitario
Modalidad	Escrito
Conocimiento	Conocimientos temáticos Conocimientos de terminología Conocimientos de los géneros

Tabla: Resumen de las características del texto enoturístico (Fuente: elaboración propia)

Es decir, el lenguaje de los textos enoturísticos varía según el nivel de conocimientos temáticos y terminología, siendo el lenguaje divulgativo al público, hasta el lenguaje especializado con elementos culturales, historiales, saberes en el ámbito enológico y turístico, y el lenguaje especializado con términos procedentes de otras disciplinas.

4. Aspectos lingüísticos

El texto enoturístico forma parte del texto turístico, con el cual comparte la intencionalidad, objetivos. Sin embargo, el texto enoturístico cuenta con su propia terminología, que lo acerca a los textos más especializados, de manera que presenta una tipología híbrida o mixta formada a partir de la lengua del turismo y la del vino. Como Pérez Goyanes (2010: 56) señala la lengua vitivinícola como un lenguaje caracterizado por una densidad terminológica, una creación en el marketing, una particularidad lírica por la proximidad al lenguaje poético a partir del análisis y descripción sensorial, y ser dinámico gracias a su capacidad de evolución y adaptación. En este caso coexisten la información turística y la vitivinícola, así como sus respectivos lenguajes, papeles y campos de conocimiento específico o no específico. Primero, los textos enoturísticos, al igual que los textos turísticos, tienen la principal función informativa, plasmada en la inclusión de información útil y nueva. Sin embargo, incluyen

con frecuencia los conocimientos de la elaboración del vino y el conocimiento vitivinícola, además de la información turística general. Segundo, siempre hay que tomar en consideración el elemento publicitario inherente a ese tipo de textos, ya que se pretende convencer a visitantes potenciales, y se manifiesta en la promoción de diferentes marcas de vino, bodegas, etc. así pues la función publicitaria ocupa un lugar importante en cierto modo. La función publicitaria, por su parte, refleja en las formas verbales o no verbales, la adjetivación con emoción y la presencia de palabras y oraciones con connotación positiva, lo cual supone también la publicidad implícita. Por otra parte, la publicidad explícita se presenta a través de la descripción de bodegas, las promociones dinámicas presentes en el sitio web, o las imágenes atractivas del vino o otras imágenes relacionadas con restaurantes locales, bodegas etc. Según la aproximación a las características de la lengua del enoturismo realizada por Pascual Cabrerizo (2016: 122):

1. Morfosintaxis

- Sintaxis irregular (coexistencia de la complejidad y la sencillez): sintaxis compleja con mucha subordinación, la cual pretende presentar la materia atractiva o el conocimiento del vino, y sintaxis sencilla con oraciones cortas y sintagmas yuxtapuestos, mediante la cual se transmiten la información turística y/o conceptos relevantes de manera concisa y clara.
- Tiempos y modos verbales: el indicativo es el modo predominante, mientras que el subjuntivo, en ocasiones, se presenta en contextos que lo exigen. El presente es el tiempo más utilizado en general y el pasado también para la narración histórica gracias a que suelen aparecer las explicaciones y descripciones. En los textos con un carácter promocional abunda también el imperativo.
- La impersonalidad suele utilizarse mediante el uso de pasivas, pasivas reflejas y terceras personas. A veces, la primera persona del plural se utiliza para hacer partícipe al receptor.
- Abundancia de adjetivos con connotaciones positivas y de nombres propios (flora autóctona, localidades,

monumentos, personajes históricos, nombres de bodegas, vinos, herramientas, etc.).

- Sinonimia: el uso de sinonimia como método de cohesión léxica.
- Recurrencia de tropos (metáfora, prosopopeya y sinestesia) en cuanto al sector de catas del vino.

2. Términos procedentes del vitivinícola, del inglés (términos procedentes de la lengua del turismo) y del francés (términos procedentes de la lengua vitivinícola)

3. Códigos no verbales, que representan una parte muy importante del mensaje que pretenden transmitir la información sobre todo en cuanto a los textos promocionales:

- El uso de imágenes con fines decorativos, que pretende atraer visitas de turistas potenciales.
- Mapas de rutas, detalles de objetos para aclarar ideas o conceptos; diagramas que ilustran el proceso de la elaboración del vino.
- Los símbolos, iconos, por ejemplo: Cartel de Rutas del Vino de Alemania, o otros procedentes del ámbito turístico.
- Código de colores, que se utiliza para mantener los elementos cohesivos conectados con otras partes

Como todos los rasgos que el texto enoturístico lo caracterizan: la presencia de términos interdisciplinarios, la aparición de códigos no verbales, la repetición o la sinonimia y una propensión a la sustantivación, se observa la particularidad de las lenguas de especialidad por la parte de la lengua del turismo y de la lengua vitivinícola, aunque en la mayoría de los casos no se dirige al experto o el semiexperto.

4.1. Dificultades con la lengua de partida

En general, el traductor no solo deberá tener conocimientos suficientes del campo turístico, que está vinculado con el arte, la gastronomía, la arquitectura, la historia, etc. en la lengua de partida y la lengua de llegada, sino también del campo vitivinícola. Como lo constatado anteriormente, la mayoría de los textos enoturísticos cuentan con la función publicitaria, el traductor, por otra parte, deberá conocer bien sus características, que

implican el dominio de la retórica entre otras en ambas lenguas, deberá tener competencia para mantener el efecto pragmático en las dos lenguas, y tener una gama de conocimientos de la cultura meta. Además, hay que tener en cuenta la importancia del manejo de fuentes terminológicas y la labor de documentación (Pascual Cabrerizo, 2006: 115).

4.1.1. Falta de conocimiento turístico o vitivinícola

El texto enoturístico es un híbrido o mixto observado en todas las partes: la coexistencia del conocimiento turístico y vitivinícola, de dos lenguajes respectivos, de funciones pragmáticas y de grados de especialización, por lo que se deberá tener competencia en el sector turístico y el sector vitivinícolas. En cuanto a (Pascual Cabrerizo, 2016: 118) señala:

“la lengua de la vid y el vino presenta variaciones diacrónicas y diatópicas, además de un doble registro culto/popular; hay que tener en cuenta que el dominio vitivinícola conjuga los resquicios de un saber tradicional transmitido de generación a generación (por lo general, oralmente) con los nuevos avances tecnológicos, y que cada zona utiliza sus métodos y, por tanto, sus lenguajes”

Es decir, la dificultad no solo reside en el conocimiento sobre diferentes métodos de elaboración del vino, la clasificación de la Asociación de Establecimientos Vinícolas de Alemania etc., sino también en la adquisición del conocimiento sobre el vino que se transmite oralmente de generación a generación, y sobre los métodos locales; es más, se encuentra la dificultad de la fusión entre el método tradicional y nuevos avances tecnológicos.

4.1.2. Términos procedentes de subdominios como el de la degustación

En los textos enoturísticos abundan las expresiones poéticas, las metáforas, las analogías, y los símbolos para describir el sabor del vino, especialmente en el sector de la degustación tales como vollmundig, (espeso o con cuerpo), cremig (cremoso), etc., que suelen tener multi-equivalencia en otras lenguas, es decir, hay muchos sinónimos con el significado parecido y sutil, debido a la escasa investigación de la traducción del vino o el escaso glosario multilingüe.

4.1.3. Falta de conocimiento del lugar y sus características

Las actividades enoturísticas tienen lugar con mucha frecuencia en las regiones vitivinícolas, donde hay un gran número de pueblos vinícolas con su propia historia, museos culturales y tradiciones. A los visitantes les resulta interesante descubrirlos, mientras que aparece el escaso conocimiento para el traductor. Por lo tanto, antes de realizar la traducción, se deberán tener conocimientos específicos según cada caso, no solo conocer la información básica sobre el lugar, el museo, el edificio, la región vitivinícola, sino también familiarizarse con sus respectivas culturas propia y sus características (Sánchez, 2011: 580).

4.1.4. Nombres propios de personas, museos, instituciones, platos típicos, costumbres, etc.

La dificultad que comporta tratar nombres propios radica en que, en cuanto a los nombres famosos y los nombres de cuadros en la Edad Media, algunos se traducen, y, otros no, como, por ejemplo: *Albrecht Dürer* traducido como Alberto Durero, *Hieronymus Bosche* como El Bosco, El jardín de las delicias como *Der Garten der Lüste*, otros no traducidos como Velázquez o Goya, etc. Algunos nombres de propios de personas de reyes o papas tienden a la adaptación en español: *Johannes Paul II* o *John Paul II* traducido como Juan Pablo. Los textos enoturísticos, por su parte, incluyen muchas bebidas alcohólicas con su propio nombre: *Bowle* (ponche), *Weinschorle* o *Schorle*, (Un tipo de vino espumoso en Alemania), o *Saufwein* (Vino peleón) o otros nombres propios como *Weinprinzessin* (Princesa del vino), *Weinbotschafter* (embajador del vino), etc. y la mayoría de ellos no tienen equivalentes en español.

Otra dificultad reside en fauna y flora. En el sector vitivinícola abundan cruces entre distintas variedades de uva para obtener nuevas variedades de uva resistentes a la enfermedad y a las plagas o con el motivo de aumentar la producción, de modo que surgen las nuevas variedades de uva regionales y no se encuentren equivalentes en otras lenguas, por ejemplo: *Gewürztraminer*, *Müller-Thurgau*, *Cabernet Franc*, etc.

4.1.5. Topónimos

Relativo a topónimos, algunos se encuentran equivalencias en otras lenguas tales como *Köln* (Colonia), *München* (Múnich), otros mantienen sus

nombres originales: *Düsseldorf* (*Düsseldorf*); a veces, algunos han caído en desuso como *Frankfurt am Main* antiguamente referida como *Francoforte del Meno*, ahora conocida como Fráncfort del Meno, y otro caso del desuso de *Neu York* (*New York*, Nueva York) en alemán. Además, algunos nombres que ya tienen un equivalente de traducción en lengua meta gracias a ser muy familiarizado por la cultura de origen y la cultura de llegada, por ejemplo, *Rhein* (río Rin), *Weinanbaugebiet Pfalz* o *Pflaz* (Región vinícola del Palatinado o Palatinado), *Mosel* (Mosela, o también Mosel), *Franken* (Franconia) etc. Sin embargo, otros topónimos se encuentran con elementos geográficos traducible como lagos, montañas, sierras, etc. *Biggensee* (Lago Biggensee). Puesto que existen muchos casos diferentes que se deben tener en cuenta, se deberán conocer por lo tanto conocimientos históricos y geográficos de las dos lenguas, y tener su competencia lingüística, cultural y de documentación para conseguir los resultados apropiados para este tipo de traducción.

4.1.6. Neologismos

Para ser más atractivo y exótico, y atraer a visitante potenciales, resulta frecuente que se utilizan unidades de nueva creación, sobre todo en el caso del enoturismo en Alemania, ya que la ecología, el reciclaje, la protección del medio ambiente, etc. están muy integrados en su cultura, y incluso forman parte de la propia cultura. En muchos casos, no existe su equivalencia en español para este tipo de términos: *Öko-Weinbau*, *Biologischer Weinbau*, *Ökologischer Weinbau* (Viticultura ecológica) *Ökoreisen* (Vacaciones sostenibles o vacaciones verdes), *gemischter Satz* (Intercultivo). Por otra parte, también existen numerosos términos nuevos relacionados con el vino: *Kulinarische Weinprobe* (Cata del vino combinada con platos), *Weinfest* (Fiesta del Vino), *Kellerführung* (Visita a la bodega), *Weinmesse* (Feria del vino), etc. Por ello, el traductor deberá crear neologismos adecuados para los conceptos relacionados con la ecología y el vino.

4.2. Dificultades con la lengua de llegada

4.2.1. Las diferencias del conocimiento del vino entre los dos países

Esta dificultad deriva de la legislación propia de cada país sobre las indicaciones geográficas y la categorización de los vinos, a pesar de existir la legislación europea. Como el estudio realizado sobre las indicaciones

geográficas del vino español y alemán por Almansa (2019: 162), algunas denominaciones se han ido modificando a lo largo del tiempo, como se observa el caso de *Qualitätswein mit Prädikat*, y *Landwein*, que respetivamente *Prädikatswein* sustituyó a la denominación *Qualitätswein mit Prädikat* a raíz de la aplicación del Reglamento CE 1151/2012, y *Deutscher Wein* a la denominación *Landwein* en el año 2009, al referirse a los vinos sin ninguna indicación geográfica. Resulta de importancia tener en cuenta la legislación propia de los dos países, ya que, *Qualitätswein mit Prädikat* y *Landwein*, aún así, abundan en los textos enoturísticos. Por lo tanto, hay que considerar la precisión de la traducción, para no provocar ambigüedades y malentendidos, conforme la modificación de denominaciones.

4.2.2. Dificultades del manejo de la terminología

Primero, resulta complicado comprobar la equivalencia en español de términos alemanes presentes en los textos enoturísticos, en el caso de presentarse en una base de datos terminológica bilingüe o multilingüe; segundo, resulta de dificultad buscar su equivalencia, ya que ni la lengua de partida ni la de destino son la lengua materna. En el primer caso, se requerirá una comprensión adicional de la definición alemana y de la española, además de la necesidad de entender el texto original y llevarse a cabo una traducción a la lengua meta. En el segundo caso, se requerirá una búsqueda de equivalentes posibles en abundantes textos paralelos, en muchas ocasiones, es posible que no se encuentra la equivalencia, por lo que la terminología en los textos enoturísticos representará un escollo en la traducción.

5. El uso del chino como lengua puente

Para facilitar el proceso de la traducción no materna, el concepto de intercomprensión desde el punto de vista interlingüístico, permite activar los conocimientos previos de idiomas de los individuos, tal y como en el caso de los prácticos de intercomprensión Vences (2011: 2) señala “armonizar los diferentes aspectos y evitar una competencia contraproducente entre la oferta de las diferentes lenguas”. Igualmente, Wu (2018: 88-89), desde la perspectiva sociocultural, explica que los individuos suelen establecer la relación entre el mundo de los objetos y las lenguas extranjeras mediante el uso del conocimiento latente en la lengua materna. Es decir, tanto respecto a la

lengua de partida como a la lengua de llegada, se necesitan aprovechar los conocimientos previos en la lengua materna, para establecer la relación entre el mundo de los objetos y el idioma de destino.

Por otra parte, se constatará que hay una gran discrepancia entre diferentes lenguas, de aspectos lingüísticos (gramatical, léxico, fonético, etc.), sin embargo, surgen los efectos positivos retroactivos para las lenguas tratadas, al llevarse a cabo la intercomprensión en práctica, y nuevos conocimientos se consolidan a través de la reflexión sobre las propias lenguas y la activación de conocimientos latentes. Además, se lleva a cabo la reflexión consciente sobre la parte lingüística durante el propio proceso de la traducción, lo que contribuye a la autoevaluación de la traducción y también le ayuda al traductor la autodeterminación del dicho proceso.

Respecto a la parte léxica, resulta interesante observar algunos ejemplos recogidos por un estudio contrastivo sobre compuestos nominales en alemán y en chino por Yang (2018: 189). Según el núcleo del componente, la palabra compuesta consiste en la combinación de significado de AB, y la combinación inclinada al núcleo de la palabra, entonces se aprecian los siguientes ejemplos:

1. A(núcleo)+B

DE: *Projektleiter* = A(núcleo)+B

ES: director de proyecto = B +A(núcleo)

ZH: 项目负责人(Xiangmu fuzeren), A(núcleo)+B ;

2. A(núcleo)+B(núcleo)

DE: *Staatschef* = A(núcleo)+B(núcleo)

ES: Jefe de Estado = B(núcleo) +A(núcleo)

ZH: 国家领导人(guojia lingdaoren) =

A(núcleo)+B(núcleo)

La posición del significado de AB en las palabras compuestas en alemán y en chino es la misma, pero lo contrario ocurre en español. De esta manera, las características de la composición de los léxicos de ambas lenguas nos ayudarán a comprender literalmente el significado de las palabras compuestas de textos originales en alemán.

En cuanto al translenguaje, que se refiere al despliegue del repertorio lingüístico multilingüe en lugar de una traducción intermediaria, el chino

posiblemente considerado como un proceso transitorio interviene en el proceso de traducción, ayudando a conseguir conocimientos necesarios sobre el sector turístico y vitivinícola, y complementar los conocimientos que falta, antes de hacer la traducción, esto se debe a que se aprovechan los textos paralelos o los conocimientos previos en las tres lenguas implicadas; o bien el chino sirve de una herramienta para desarrollar la comprensión del texto original al inicio de la fase de traducción, y autovalorar la calidad de traducción al final de la misma. Por último, la lengua materna también posiblemente contribuye a crear nuevos términos, ya que el translenguaje puede facilitar la construcción de significado.

Referencias bibliográficas

- Almansa, I. R. (2019). Traducción vinícola DE-ES/ES-DE: las indicaciones geográficas del vino español y alemán y sus tipos de vino. *Futhark. Revista de Investigación y Cultura*(14).
- López Ferrero, C. (2002). Aproximación al análisis de los discursos profesionales. *Revista signos*,35(51-52), 195-215.
- Pascual Cabrerizo, M. (2006). Aproximación al estudio de una lengua de especialidad: el enoturismo. *Trabajo de investigación tutelado. Facultad de Traducción e Interpretación, Universidad de Valladolid*.
- Pascual Cabrerizo, M. (2016): *El texto enoturístico*. Tesis doctoral. Universidad de Valladolid. Pérez, I. S. (2006). *La terminología: definición, funciones y aplicaciones*. Liceus, Servicios de Gestión.
- Pizarro Sánchez, I. (2010). Análisis y traducción del texto económico (inglés-español). LaCoruña: Netbiblo, SL.
- Sánchez, T. M. (2011). Dificultades de traducción en los textos turísticos. Del texto a la lengua: La aplicación de los textos a la enseñanza-aprendizaje del español L2-LE,
- Vargas Sierra, C. (2005). A pragmatic model of text classification for the compilation of special-purpose corpora.
- Yang, Y. (2018). Rektionskomposita im Deutschen und im Chinesischen. *Studia GermanicaPosnaniensia*(39), 181-194.
- Gamero Pérez, S. (1998): *La traducción de textos técnicos (alemán-español)*. Géneros y subgéneros. Barcelona: Servicio de publicaciones de la

- Universitat Autònoma de Barcelona. Schifko, P. (2001): "¿Existen las lenguas de especialidad?" en BARGALLÓ, M.; FORGAS, E.; Garriga, C.; Rubio, A.; Schnitzer, J. (eds.), *Las lenguas de especialidad y sudidáctica*, Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. pp. 21-29.
- Cabré, M. T. y Gómez de Enterría, J. (2006). La enseñanza de los lenguajes de especialidad: lasimulación global. Madrid: Gredos.
- Lerat, P. (1995): *Les langues spécialisées*, Press Universitaires de France (Traducción al español de Albert Ribas, *Las lenguas especializadas*. Barcelona: Ariel, 1997).
- Cabré, M. T., (1993). La terminología. Teoría, metodología, aplicaciones. Barcelona: EditorialAntártida/EmpúRies.
- Maillo, J. (1969): *La traduction scientifique et technique*. París: Eyrolles [Versión española de Julia Sevilla Muñoz, *La traducción científica y técnica*. Madrid: Gredos, 1997]
- Ibáñez Rodríguez, Miguel. 2006. La comunicación vitivinícola: vino, lengua y traducción. En *Actas del XXIX Congreso Mundial de la Viña y el Vino y 4a Asamblea General de la OIV*.
- Pérez Goyanes, M. P. (2010): "El vino, su lenguaje y su traducción: ¿qué tienen de especial?", en RAMOS GÓMEZ, M. T. (ed.), *En torno al vino. Estudios pluridisciplinarios*. Madrid: CERSA. CD ROM. pp. 53-74
- Vences, Ú. (2011). Abrir puertas para otras lenguas en la clase de ELE. Ejemplos prácticos de intercomprensión, en *Actas del IV Congreso internacional de FIAPE: La enseñanza del español en un mundo intercultural. Jornadas pedagógicas*. Santiago de Compostela, 17-20/04/2011.
- Wu, W. (2018). A Vygotskyan sociocultural perspective on the role of L1 in target language learning.

DIFERENCIAS Y SIMILITUDES ENTRE LOS SISTEMAS DE SALUD EUROPEOS: EL CASO DE ALEMANIA Y ESPAÑA APLICADO A LA TRADUCCIÓN JURADA DE TEXTOS MÉDICO-LEGALES

KATRIN VANESSA LEMKE
Universidad de Córdoba
k.v.lemke@gmail.com

Fecha de recepción: 17.02.2020
Fecha de revisión: 25.04.2020
Fecha de aceptación: 24.05.2020

Resumen: No cabe duda de que la movilidad de las personas ha aumentado en las últimas décadas y, con ella, la necesidad de traducciones como las de textos médico-legales en el par de idiomas alemán-español. Para poder lograr una traducción de calidad, el traductor médico ha de conocer a fondo el ámbito en el que se mueve y, no solo el de la medicina en su sentido más estricto, sino también el sistema de salud al que el documento pertenece. Por este motivo, nos propusimos estudiar los sistemas de salud alemán y español en el contexto de la seguridad social y los modelos existentes, analizándolos y comparándolos, para determinar, finalmente, sus diferencias y similitudes, cuyo conocimiento servirá de apoyo al traductor médico alemán-español.

Palabras clave: seguridad social, sistemas de salud, Alemania, España.

Differences and similarities between European health systems: the case of Germany and Spain applied to the official translation of medico-legal texts

Abstract: There is no doubt that the mobility of people has increased over the last decades and, thus, the need for translations such as those of medical-legal documents in the German-Spanish language pair. In order to obtain a translation of quality, the medical translator needs a thorough knowledge of the respective field, not only in Medicine in its strictest sense, but also regarding the health care system the text

refers to. Therefore, we aimed to study the German and Spanish health care systems within the social security system and the existing models, analysing and comparing them, to determine their differences and similarities, knowledge of which is intended to serve as a support for the German-Spanish medical translator.

Key words: social security, health care systems, Germany, Spain.

Sumario: 1. Introducción. 2. Metodología. 3. Resultados. 3.1. La seguridad social. 3.2. Los modelos de sistemas de salud. 3.3. Los sistemas de salud alemán y español. Conclusiones.

1. Introducción

En el marco de la elaboración de una tesis sobre la traducción de textos médico-legales en el par de idiomas alemán-español, surge el presente documento, cuyo primordial objetivo consiste en estudiar el campo en el que se lleva a cabo dicha actividad: la seguridad social y los sistemas de salud. Asimismo, se pretende determinar las diferencias y similitudes más importantes que se detectan al respecto en el caso de Alemania y España con el fin de facilitar la labor traductora en el ámbito de la medicina.

2. Metodología

Para ello, se repasarán, en primer lugar, las principales características de la seguridad social, tanto a nivel general como a nivel del país germanoparlante y del ibérico, así como los rasgos generales de los modelos de sistemas de salud existentes en Europa, de los que, como se verá en adelante, Alemania y España constituyen, respectivamente, un ejemplo. Antes de enfocar-nos en los sistemas de salud de estos dos países elaboraremos, además, una tabla que servirá para comparar los dos modelos. Para terminar, procederemos a analizar brevemente los sistemas de salud alemán y español, con respecto a los cuales también se confeccionará una tabla comparativa que permitirá determinar las diferencias y similitudes más importantes, cuyo conocimiento, a su vez, ayudará al traductor del campo mencionado a realizar su trabajo.

3. Resultados

3.1. La seguridad social

Según la Organización Internacional del Trabajo, la seguridad social es la protección que una sociedad brinda a las personas para asegurar el acceso a la asistencia médica y garantizar la seguridad del ingreso, especialmente en caso de vejez, desempleo, enfermedad, invalidez, accidentes del trabajo, maternidad o pérdida del sostén de familia. De acuerdo con la OIT, se financia a través de cotizaciones e impuestos y abarca nueve ramas. (Organización Internacional del Trabajo 2003; Organización Internacional del Trabajo, 2020)

En Alemania, la *gesetzliche Sozialversicherung* (seguridad social) está compuesta por cinco áreas, entre ellas, el *Krankenversicherung* (seguro de enfermedad), y su objetivo consiste en la protección ante la pérdida de ingresos en caso de enfermedad, etc. En general, la cotización, calculada en base al *beitragspflichtigen Entgelts* (los ingresos brutos), es obligatoria y se reparte de modo equitativo entre empresario y empleado, aunque también es cierto que existen excepciones, por ejemplo, en cuanto al *Krankenversicherung*, algunas de las que se abordarán en este artículo.

En España, el sistema de Seguridad Social también abarca prestaciones relativas a la asistencia sanitaria, cuyo fin es prevenir, compensar o superar ciertas situaciones de necesidad o infortunio concretos. Se basa en dos niveles de protección, el sistema no contributivo y el contributivo, que, a su vez, integra dos tipos de regímenes, el general y tres especiales, y, a diferencia de Alemania, las cotizaciones no se distribuyen de modo equitativo entre los afiliados y la empresa y varían según el régimen, la profesión, así como otros criterios.

3.2. Los modelos de sistemas de salud

Según la Organización Mundial de la Salud (OMS), el concepto de sistema de salud se define como el conjunto de organizaciones, instituciones y recursos cuya razón de ser es la consecución del grado más alto posible de salud, el estado de completo bienestar físico, mental y social (Organización Mundial de la Salud 2003). Y a pesar de que la finalidad, tal y como la describe la OMS, es común a todos los países del mundo y, por lo tanto,

también en Europa, debido a varios factores como, por ejemplo, la organización política, resulta difícil establecer una comparación. Sin embargo, se suele emplear la clasificación propuesta en 1987 por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), que se basa en la fuente de financiación y diferencia entre el modelo de seguros sociales y el modelo de servicio nacional de salud. (Organisation for Economic Co-operation and Development, Financing and Delivering Health Care 1987)

El más antiguo de estos dos modelos lo representa el modelo de seguros sociales, que fue adoptado por siete países de la UE-15, entre los cuales se encuentra Alemania. Nace en 1883 a iniciativa de Bismarck, el entonces canciller del país, por lo cual también es referido como modelo Bismarck o modelo bismarckiano, y se financia a través de la seguridad social, cuya función la ejercen los llamados fondos o cajas. Estas entidades independientes del Gobierno se encargan de la gestión de las primas que han de pagar los empresarios y trabajadores, así como de las aportaciones subsidiarias del Estado, y las destinan a la contratación de hospitales y profesionales sanitarios por medio de pago por acto o a base de presupuestos. En general, la contribución es obligatoria para toda la población; sin embargo, hay excepciones: en algunos países, los ciudadanos pueden optar por la suscripción a un seguro privado sustitutorio o incluso permanecer sin seguro médico.

El segundo modelo, el modelo de servicio nacional de salud o sistema nacional de salud, por su parte, surge en 1948 y se remonta al denominado Informe Beveridge, por lo cual también se denomina modelo Beveridge. Este modelo, en el que se basa España, entre otros siete países de la UE-15, es gestionado por el Gobierno, que es responsable de la financiación y supervisión y, en la mayor parte, también de la provisión de los servicios sanitarios. A diferencia de las cajas en el modelo Bismarck, obtiene sus recursos financieros principalmente a través de impuestos y retribuye a los profesionales sanitarios a base de presupuestos y por salario o capitación.

Aparte de la distinta financiación, se constatan otras diferencias entre los dos modelos de salud europeos, las cuales hemos resumido en la tabla 1:

Tabla 1. Comparación entre los modelos de sistemas de salud.

	Modelo de seguros sociales	Modelo de servicio nacional de salud
Primera implantación	1883, Alemania	1948, Reino Unido
Creador	Bismarck	Beveridge
Gestión	Independiente del Gobierno	Gobierno
Financiación	Primas y aportaciones del Estado	Impuestos
Afiliación	Obligatoria/voluntaria	Obligatoria
Provisión de servicios	Independiente del Estado	Estado
Pago de sanitarios	Por acto o a base de presupuestos	Salario o capitación a base de presupuestos

Fuente: Elaboración propia.

3.3. Los sistemas de salud alemán y español

Según lo expuesto, Alemania se rige por el modelo Bismarck. Además de presentar, por tanto, las principales características de dicho modelo, es decir, una gestión, financiación y provisión de servicios basadas en el principio de la autonomía y una afiliación, por lo general, obligatoria, en relación con su organización y estructura, se puede decir que está dividido en la atención ambulatoria, prestada, sin hospitalización, en consultas privadas y compartidas y centros de atención médica y hospitales, y la hospitalizada, en cuyo caso el paciente permanece durante el periodo de su tratamiento en el respectivo centro, y que coexisten en igualdad de funciones el sector público y el privado, entre los que la población puede elegir según ciertos criterios: en general, la mayoría ha de estar afiliada a una caja pública; no obstante, los trabajadores por cuenta propia, funcionarios y estudiantes, entre otros, también pueden acogerse a un seguro privado sustitutorio, que se diferencia, conforme a lo que se observa en la tabla 2, por ejemplo, en que su cuota no se calcula según la capacidad económica, sino el riesgo. Finalmente, cabe señalar que las responsabilidades en el sistema

alemán están repartidas entre instituciones nacionales y regionales, que, en su mayoría, están dotadas de derechos de igual valor.

Tabla 2. Comparación entre el seguro médico público y el privado.

	Seguro público	Seguro privado
Afiliados	Forzosos, dependientes y voluntarios	Voluntarios
Cambio al otro sistema	Posible	Imposible
Calculación de la cuota	Según capacidad económica	Según riesgo
Elección de médico	Limitada a la medicina clásica	Sin restricciones
Prestaciones	Mínimo prescrito	Según recomendaciones
Relación aseguradora/proveedor	Convenios	Ningún vínculo contractual
Pago de sanitarios	Por las asociaciones	Sistema de reembolso

Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a España, que se orienta, según se ha señalado anteriormente, en el modelo Beveridge, conviene apuntar a que su sistema se considera universal, equitativo y gratuito y que predomina claramente el sector público, al que ha de estar afiliada de manera obligatoria, por lo general, toda la población: la contratación de un seguro privado sustitutorio suele ser imposible. En relación con su organización y estructura, cabe destacar que se trata de un sistema descentralizado, que se estructura en la atención primaria, prestada en los centros de salud y consultorios locales, sin hospitalización, y la especializada, que se da en los centros de especialidades y hospitales, con o sin hospitalización. Se financia a través de recursos de las administraciones públicas, obtenidos a partir de impuestos y destinados a la contratación de profesionales sanitarios, que dependen directamente del sistema y cobran un salario fijo.

Conclusiones

En síntesis, según muestra lo descrito en este artículo y la tabla 3, resumen de este, se puede decir que existen considerables diferencias entre

los sistemas de salud de Alemania y España. No solo se rigen por dos modelos diferentes, sino también difieren perceptiblemente en relación con otros aspectos, como la organización, gestión, financiación, etc.

Tabla 3. Comparación entre los sistemas de salud alemán y español.

	Alemania	España
Modelo	Bismarck	Beveridge
Sistema	Público/privado	Público
Organización	Atención ambulatoria y hospitalizada	Atención primaria y especializada
Gestión	Autonómica	Gobiernos
Financiación	Cotizaciones y subvenciones	Impuestos
Servicios	Independientes del Estado	Dependientes del Estado
Pago de sanitarios	Por acto según tarifas oficiales	Salario fijo a base de presupuestos
Afiliación	Obligatoria/voluntaria	Obligatoria
Elección de médico	Libre	Limitada

Fuente: elaboración propia.

Referencias bibliográficas

- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *Hechos concretos sobre la seguridad social*. Ginebra: Oficina Internacional del Trabajo, 2003. Disponible en: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/-dgreports/-dcomm/documents/publication/wcms_067592.pdf [Consultado: 09/02/2020].
- ORGANIZACIÓN INTERNACIONAL DEL TRABAJO. *El Convenio sobre la seguridad social (norma mínima)*. Ginebra: Organización Internacional del Trabajo: 1952 (núm. 102). Disponible en: https://www.ilo.org/secoc/areas-of-work/legal-advice/WCMS_222058/lang-es/index.htm [Consultado: 09/02/2020].
- ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. *Informe sobre la salud en el mundo 2003*. Ginebra: Organización Mundial de la Salud: 2003. Disponible en <https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42822/9243562436.pdf?sequence=1> [Consultado: 27/11/2019].
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Financing and Delivering Health Care: A comparative Analysis of OECD Countries*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris, 1987.

LA LÓGICA DE LA MULTIPLICIDAD EN KAFKA Y CUNQUEIRO: *DAS SCHLOSS* Y *UN HOMBRE QUE SE PARECÍA A ORESTES*

MARTA MARIÑO MEXUTO
Universidad de Santiago de Compostela
mmarinom@gmail.com

Fecha de recepción: 15.09.2020

Fecha de revisión: 12.11.2020

Fecha de aceptación: 03.01.2021

Resumen: *Das Schloss* (1926) y *Un hombre que se parecía a Orestes* (1968) son dos novelas muy alejadas cronológica y temáticamente que no parecen mostrar ninguna similitud. Sin embargo, en ambas obras se aprecia un rasgo común que es fundamental para la comprensión de Kafka y Cunqueiro: se presenta una variedad de posibilidades o versiones de un mismo acontecimiento de forma no excluyente. Se configura así un mundo regido por una particular lógica, aunque el resultado final sea muy distinto en cada caso.

Palabras clave: Kafka; Cunqueiro; multiplicidad; interpretación; comparación.

The Logic of Multiplicity in Kafka and Cunqueiro: *Das Schloss* and *Un hombre que se parecía a Orestes*

Abstract: *Das Schloss* (1926) and *Un hombre que se parecía a Orestes* (1968) are two very distant novels in terms of chronology and theme, which seem not to show any similarities. Nonetheless, in both works there is an essential characteristic for the understanding of Kafka and Cunqueiro: a variety of possibilities or versions of the same event are displayed in a non-exclusive way. Thus, a world regulated by a particular logic is created, even though the final result is very different in each case.

Key words: Kafka; Cunqueiro; multiplicity, interpretation, comparison.

Sumario: 1. Preámbulo. 2. *Un hombre que se parecía a Orestes*. 3. *Das Schloss*. 4. Final.

1. Preámbulo

Das Schloss (1926) y *Un hombre que se parecía a Orestes* (1968) son, ciertamente, dos novelas muy alejadas cronológica y temáticamente, y sus respectivos autores cultivaron en todas sus obras una estética muy peculiar y representativa que, aparentemente, carece de similitudes. Sin embargo, en estas dos novelas en concreto se aprecia un rasgo común que es fundamental para la comprensión de ambos autores: se presenta una variedad de posibilidades o versiones de un mismo acontecimiento de forma no excluyente, de manera que cada opción no anula las demás ni es más válida que ellas. Se configura así un mundo regido por una particular lógica y cuyas convenciones se ve obligado a adoptar el lector. Como comenta Eleazar M. Meletinski:

La polisemia de los símbolos kafkianos se manifiesta exteriormente en una fantasía absurda. Esto, naturalmente, debemos relacionarlo con el extremo relativismo –no ético, sino epistemológico– del autor. El modelo de mundo de Kafka no está construido sobre la disyunción (o/o) sino sobre la conjunción (y/y), y admite el *tertium non datur* [...]. (Meletinski, 2001: 330)

2. *Un hombre que se parecía a Orestes*

La novela de Cunqueiro, ganadora del Premio Nadal en 1968, y, por tanto, más cercana a nosotros en el tiempo, centra su trama en el regreso, esperado por todos, del atípico héroe Orestes que debe volver a su patria para matar al usurpador Egisto, vengando así a su padre, Agamenón. La vuelta del vengador se dilata tanto en el tiempo que, cuando finalmente se produce, carece ya de sentido alguno. Mientras tanto, Egisto y Orestes sueñan con todo detalle cómo serían sus vidas si la venganza no fuera ineludible, construyendo historias paralelas. El personaje de Eumón de Tracia¹ resulta fundamental en la creación de esta lógica de la multiplicidad pues su función consiste, básicamente, en relativizar el mito tradicional, proponiéndole nuevas posibilidades y puntos de vista a Egisto. Para tranquilizarlo, llega a esbozar la posibilidad de que este, en un error, hubiera

¹ Se trata de un personaje inventado por Cunqueiro, que no aparece en ninguna otra versión del mito de Orestes.

matado a Orestes en vez de a Agamenón, cuando el joven habría llegado para vengarse, a pesar de que, en ese caso, no tendría motivos para hacerlo, más que atenerse a lo que se espera de él:

–Pero no tenía todavía motivos [Orestes]. Yo no había rematado todavía a Agamenón.

–¡Ni le importa! Tú tienes que matar a Agamenón el día en que el rey regrese. Orestes tiene que ir a matarte a ti, porque tú has dado muerte a Agamenón. Pero, para Orestes, su intervención se reduce a matar a Egisto. Muerto Egisto, se acabó su papel. (Cunqueiro, 1969: 99)

Esto conduce al absurdo de que Egisto viva con el temor a la persona a la que precisamente ha dado muerte y no se contempla, aceptando esta posibilidad, cuál habría sido entonces el destino de Agamenón. En cambio, se resalta la rigidez del papel que cada personaje debe representar para encajar en el esquema del mito tradicional y que, sin embargo, ninguno llega a desempeñar correctamente². Eumón huye de las interpretaciones únicas y admite la duda o la existencia de diferentes versiones de un acontecimiento, sin que una tenga que ser necesariamente la verdadera. Tras manifestar su teoría de que quizás Egisto mató a Orestes en vez de a Agamenón, le explica:

El muerto puede ser Orestes o no serlo. Lo que importa es que tú tengas la seguridad, o la esperanza, de que lo haya sido. Unos días estarás cierto de ello, y otros no. Pero, con las dudas, tu vida será diferente. Un hombre que duda es un hombre libre, y el dudoso llega a ser poético soñador, por la necesidad espiritual de certezas, querido colega. La filosofía no consiste en saber si son más reales las manzanas de ese labriego o las que yo sueño, sino en saber cuál de las dos tiene más dulce aroma. [...] ¡Ya verás como [*sic*] si profundizas en el asunto, terminas saliendo del escenario para platea, ves el argumento con nuevos ojos y acabas separando de ti el Egisto regicida! (Cunqueiro, 1969: 101-102)

El discurso de Eumón no termina de convencer a Egisto, pero plantea cuestiones importantes en la novela, como señalar la dicotomía entre el Egisto real y el personaje mítico con una función predeterminada.

² Algunos personajes lo desempeñan mejor que otros. En los *Seis retratos* que cierran la novela, se narra la llegada al palacio real y la muerte de Agamenón (aunque sin desvelar quién es el asesino), que encaja bastante con la fábula original. Agamenón es descrito con rasgos más cercanos a lo heroico que otros personajes.

La gran pregunta que plantea la novela desde el principio no se resuelve nunca: ¿cuál es la identidad del extranjero que llega a la ciudad y que algunos identifican con Orestes? Al igual que el muerto, “puede ser Orestes o no serlo” (Cunqueiro, 1969: 101), y el propio título de la obra no desvela ninguna certeza al respecto. Puede aludir al misterioso Don León o al propio Orestes tal y como aparece en el apartado final *Seis retratos* (el único momento en el que el lector accede brevemente al pensamiento del “verdadero” Orestes), haciendo así hincapié en su parecido con el personaje mítico del mismo nombre, con el cual la identificación no puede ser plena al no cumplir este su función en la tragedia. El problema no es solo quién es Orestes, sino incluso si existió alguna vez dicho personaje: “¿Todavía Orestes? Pero, ¿lo habría habido alguna vez aquel Orestes?” (Cunqueiro, 1987: 23). Los habitantes de la ciudad contribuyen a la búsqueda sin saber a ciencia cierta si la historia de Orestes fue una invención:

No se sabía si Orestes era rubio o moreno. Alguien inventó que un tal Orestes venía a vengar a su padre, asesinado por Egisto, que se había metido en la cama de su madre, y entonces comenzó la vigilancia, se alquilaron espías, se mandaron escuchas, se pusieron trampas en las encrucijadas, se consultaron oráculos. ¿Cuántos años no duraba aquello? (Cunqueiro, 1987: 24)

A ello se le une el hecho de que nadie conozca con seguridad su aspecto físico ni su personalidad; los testimonios son totalmente contradictorios al respecto:

Su hermana aseguraba que había sido un niño tímido y callado, que hacía castillos con tacos de colores, y pasaba las horas absorto, con las manos a la espalda, ante la corona paterna. Su madre lo tenía por un travieso incorregible [...]. Constantemente los testimonios se contradecían, desde el de la nodriza hasta al del maestro de primeras letras. Unos lo daban por jugueteón alegre, por doncel franco y generoso, otros lo ponían de hipócrita y avaro, amigo sólo de aduladores. (Cunqueiro, 1987: 69)

Egisto había ordenado que le hiciesen retratos del hijo de Agamenón. Y tenía una docena, pero cada retrato daba un hombre diferente, rostros que en nada se asemejaban, bocas para palabras distintas, miradas que no se dirigían nunca a él, Egisto, que necesitaba ser reconocido por Orestes, no fuese éste a equivocarse e ir hacia otro, deslumbrante homicida. (Cunqueiro, 1987: 78)

Esta ausencia constante de certezas no es un rasgo exclusivo de *Un hombre que se parecía a Orestes*, sino que constituye una característica más de la obra cunqueiriana:

[...] outro trazo da obra de Cunqueiro: a ausencia dunha xerarquía da *verdade* nos textos/relatos. Cal é a versión *boa*, no caso de que haxa unha *boa* nas diferentes maneiras de narrar/contar, a da peza teatral ou a do romance? Cal é a *verdadeira* historia (literaria) sobre Orestes ou Hamlet ou Merlín? (Fernández Pérez-Sanjulián, 2011: 351)

El propio Cunqueiro era muy consciente de ello y lo explicaba de la siguiente manera:

El escritor es un hombre que tiene una cierta visión de las cosas; a esta visión algunas veces se le llama realismo, pero resulta que puede haber cuatro realismos a un tiempo, todos ellos referidos a la misma cosa. (Nicolás, 1991: 113)

Así parece expresarlo la frase “¡Hay muchas vidas!” (Cunqueiro, 1987: 157, 158 y 159), repetida varias veces en *Un hombre que se parecía a Orestes*. No obstante, el resultado no es la creación de un mundo anárquico, sino que se establece un sistema alternativo. A propósito de la introducción de elementos fantásticos, el autor afirma que estos poseen sus propias reglas, comparándolas curiosamente con las leyes científicas:

[...] a min paréceme que o prodixio é necesario e que obedece a leis físicas, como pode obedecer, ¡eu que sei!, a segunda lei da Termodinámica, por poñer unha comparación. (Nicolás, 1991: 112)

Por otro lado, la narrativa cunqueiriana se desarrolla, en general, en espacios complejos, en los que la distancia entre unos lugares y otros solo es importante en cuanto que sirve para que el protagonista desarrolle su viaje. La forma de medir la distancia está en el propio viaje y, por tanto, es un elemento completamente subjetivo que depende de cómo el personaje elija vivir este proceso. No podríamos establecer una geometría lineal del espacio. Este se encuentra, además, muy ligado al tiempo: en *Un hombre que se parecía a Orestes* nos hallamos en un mundo similar (con muchas reservas) a la Grecia antigua, al igual que en la Tracia del rey Eumón, mientras que el

pequeño reino del Vado de la Torre, con su soberana doña Inés, parece un lugar sacado de los tópicos de la novela de caballerías³.

Mediante la mezcla de elementos de distintos lugares y épocas, Cunqueiro crea su propio sistema en cada uno de sus libros que, a su vez, forman parte de un sistema mayor. Lo sorprendente es que este conjunto heterogéneo no resulte incoherente. El lector, evidentemente, tiene que desempeñar un papel cómplice y no buscar certezas absolutas, ni exigir de una novela de Cunqueiro que se sitúe en una época y lugar determinados. No obstante, no se trata tampoco de un lector pasivo que acepte todo lo que el narrador le cuente, sino que es consciente de las ironías y las licencias que este se permite. Según Cristina de la Torre,

Consecuente con la intención abierta y totalizante que lo impulsa, Cunqueiro no presenta su perspectiva como única o siquiera verdadera. Muy por el contrario, con impecable respeto por la autonomía de su lector, la ofrece solamente como suya propia, sugiriendo que es una de las muchas posibilidades para la recreación del universo. (De la Torre, 1988: 92)

Las inexactitudes temporales y espaciales encuentran su lugar en un sistema que pretende reflejar las indeterminaciones de la realidad y la complejidad de la misma:

El punto de partida de la fantasía [en Cunqueiro] es la intuición de una realidad más rica y plurivalente que la que comúnmente nos concierne. Su propósito es desentrañar los secretos de esta dimensión descubriendo el evasivo punto de intersección de los distintos niveles de la realidad. (De la Torre, 1988: 103)

³ Estos aspectos ambiguos siguen interesando mucho a la crítica, que se esfuerza por explicarlos y definirlos. Sin embargo, creemos que este tipo de indeterminaciones son más fácilmente explicables mediante las teorías de la complejidad (o, al menos, pueden inscribirse en ellas). Laurence Dahan-Gaida lo demuestra a propósito de la obra de Franz Kafka en su artículo, "Nomades, bruits et parasites: « Le Château » de Kafka", en el que concluye que estas teorías son útiles por ser capaces de englobar los espacios de indeterminación, lo heterogéneo, lo inestable y lo fragmentario. Además, la obra de Cunqueiro se estructura en sí misma como un sistema (con sus propias peculiaridades y ambigüedades, por supuesto) de gran unidad, como ya señalaron los críticos (López López, 1992: 40 y De la Torre, 1988: 150). No obstante, desarrollar este planteamiento exige mayor amplitud de la que le podemos dedicar en este trabajo.

3. *Das Schloss*

En la novela de Kafka, se presentan los intentos del agrimensor K. por establecer comunicación con el castillo del pueblo donde ha sido supuestamente contratado, que resultan fallidos siempre a causa de la enrevesada e irracional burocracia que lo rige todo. En palabras de Meletinski,

La narración se somete a la “lógica del absurdo” en cuanto que sus diversos planos (social, psicológico y metafísico) se contradicen abiertamente y resultan incompatibles. (Meletinski, 2001: 330)

Sin embargo, no creemos que estos distintos planos resulten “incompatibles”, sino que el hecho de que, en su contradicción, se produzcan de forma simultánea, como si fueran compatibles, es lo que provoca angustia al protagonista, de forma análoga a lo que sucede en las demás novelas de Kafka. La posibilidad de que coexistan “cuatro realismos”, como decía Cunqueiro, inflige en el ánimo de los personajes kafkianos un sentimiento de frustración muy distinto del que experimenta Egisto en *Un hombre que se parecía a Orestes*. Aunque el usurpador no llega a quedarse tranquilo del todo, el objetivo de Eumón al ofrecerle varios puntos de vista sobre la muerte de Agamenón y el paradero de Orestes es calmarlo y ayudarlo a lidiar con la situación en la que se encuentra. Como se vio anteriormente, Cunqueiro hablaba en términos tranquilizadores de esta lógica de la multiplicidad, que no solo aplicaba a la literatura, sino que le inscribía en su forma de concebir la realidad, y ahí reside la mayor diferencia con respecto a la obra de Kafka.

Si bien los protagonistas de ambas novelas, Orestes y K., presentan rasgos similares, especialmente en el intento constantemente frustrado de llevar a cabo sus objetivos y adecuarse a las expectativas que los demás crean sobre ellos, el primero de los mencionados aparece siempre huidizo y cambiante, sin un aspecto físico definido, al igual que el personaje de Klamm en *Das Schloss*:

El aspecto de los personajes varía según la manera en que se les percibe. Olga le dice al agrimensor K. que Klamm tiene un aspecto distinto según sea por la mañana o por la tarde, o se encuentre en la aldea o en el castillo, o bien entre o salga de la aldea; cada uno, además, lo ve de forma diferente. La crítica ha mostrado desde hace ya tiempo que la visión del mundo, en las novelas

kafkianas, depende en cierta medida del estado de conciencia de los protagonistas. (Meletinski, 2001: 327)

Más concretamente,

Er soll ganz anders aussehen, wenn er ins Dorf kommt und anders wenn er es verläßt, anders ehe er Bier getrunken hat, anders allein, anders im Gespräch und, was hienach verständlich ist, fast grundverschieden oben im Schloß. Und es sind schon selbst innerhalb des Dorfes ziemlich große Unterschiede, die berichtet werden, Unterschiede der Größe, der Haltung, der Dicke, des Bartes [...]. Nun gehn natürlich alle diese Unterschiede auf keine Zauberei zurück, sondern sind sehr begreiflich, entstehen durch die augenblickliche Stimmung, den Grad der Aufregung, die unzähligen Abstufungen der Hoffnung oder Verzweiflung, in welcher sich der Zuschauer [...] befindet [...]. (Kafka, 2002: 278)

Esto ocasiona que sea prácticamente imposible tener la seguridad de haber hablado con el verdadero Klamm, hasta tal punto llega el desdoblamiento de su persona:

Mit Klamm spricht er, aber ist es Klamm? Ist es nicht eher jemand, der Klamm nur ähnlich ist? Ein Sekretär vielleicht, wenns hoch geht, der Klamm ein wenig ähnlich ist und sich anstrengt ihm noch ähnlicher zu werden und sich dann wichtig macht in Klamms verschlafener träumerischer Art. (Kafka, 2002: 286)

No es el único de los personajes cuyo aspecto parece variar. Tan solo unos días después de su primer encuentro, el maestro le pregunta a K.:

„Sie sind ja, Herr Landvermesser“, sagte er langsam, „der Fremde, mit dem ich vor paar Tagen auf dem Kirchplatz gesprochen habe.“ (Kafka, 2002: 142)

Y otros habitantes del pueblo también parecen cambiar según quién los mire, hecho que K. incluso asume con respecto a sus ayudantes sin sorprenderse demasiado:

„[...] sonst seid Ihr Euch ähnlich wie“ – er stockte, unwillkürlich fuhr er dann fort – „sonst seid Ihr Euch ja ähnlich wie Schlangen.“ Sie lächelten. „Man unterscheidet uns sonst gut“, sagten sie zur Rechtfertigung. „Ich glaube es“, sagte K., „ich war ja selbst Zeuge dessen, aber ich sehe nur mit meinen Augen und mit denen kann ich Euch nicht unterscheiden. [...]“ (Kafka, 2002: 33)

„Wer bist Du denn?“, sagte K. plötzlich, denn es schien nicht der Gehilfe zu sein. Er schien älter, müder, faltiger, aber voller im Gesicht, auch sein Gang war ganz anders als der flinke, in den Gelenken wie elektrisierte Gang der Gehilfen, er war langsam, ein wenig hinkend, vornehm kränklich. „Du erkennst mich nicht?“ fragte der Mann, „Jeremias, Dein alter Gehilfe.“ „So?“ sagte K. und zog wieder die Weidenrute ein wenig hervor, die er schon hinter dem Rücken versteckt hatte. „Du siehst aber ganz anders aus.“ „Es ist, weil ich allein bin“, sagte Jeremias. „Bin ich allein, dann ist auch die fröhliche Jugend dahin.“ (Kafka, 2002: 366-367)

En *Un hombre que se parecía a Orestes*, Don León (tanto si se concibe como el verdadero Orestes como si no) juega al despiste con los habitantes de la ciudad sin confirmar ni desmentir su identidad⁴. Del mismo modo,

Es imposible responder a la pregunta de si K. era un verdadero agrimensor cuyo reconocimiento como tal resulta imposible debido a una confusión burocrática y a la extremada hostilidad del castillo, o bien si él se hacía pasar por agrimensor, lo cual justificaría la reacción del castillo [...]. (Meletinski, 2001: 330)

Los habitantes de la aldea, aunque se muestran igualmente cambiantes y herméticos, también exponen sus dudas con respecto a la identidad de K. y su pretendido puesto de agrimensor, de manera que la mesonera llega a decirle: „Sie sind nicht aus dem Schloß, Sie sind nicht aus dem Dorfe, Sie sind nichts. [...]einer dessen Absichten unbekannt sind [...]“ (Kafka, 2002: 80).

El exterior del castillo (ya que K. nunca llega a su interior) es otro elemento inestable, puesto que „Im Ganzen entsprach das Schloß, wie es sich hier von der Ferne zeigte, K.'s Erwartungen“ (Kafka, 2002: 17), pero, al acercarse, el protagonista descubre que se trata más bien de

eine ausgedehnte Anlage, die aus wenigen zweistöckigen, aber aus vielen eng aneinanderstehenden niedrigeren Bauten bestand; hätte man nicht gewußt daß es ein Schloß ist, hätte man es für ein Städtchen halten können. (Kafka, 2002: 17)

Y, cuando se halla aún más cerca, admite que „enttäuschte ihn das Schloß, es war doch nur ein recht elendes Städtchen, aus Dorfhäusern

⁴ En este sentido, se puede considerar un segundo usurpador, siendo Egisto el primero, al usurpar en cierto modo la identidad de Orestes. Si bien él nunca llega a hacerse pasar por él, su ambigüedad al respecto también es significativa.

zusammengetragen, ausgezeichnet nur dadurch, das vielleicht alles aus Stein gebaut war“ (Kafka, 2002: 17). Existe pues, un paralelismo entre la simplicidad con la que concibe su trabajo nada más llegar al pueblo, pensando que la mera explicación de que es el agrimensor basta para solucionar los problemas que se le presentan, antes de descubrir la increíble complejidad de la administración, y su visión inicial del castillo como un único gran edificio, que resulta ser un conjunto incoherente de pequeñas construcciones.

Asimismo, las indicaciones temporales escasean a medida que avanza la novela y da la impresión de que el propio agrimensor va perdiendo la noción del tiempo desde su llegada. Algo parecido sucede en *Un hombre que se parecía a Orestes*, donde el paso del tiempo solo se manifiesta en una decadencia casi hiperbólica del reino y sus habitantes y el único dato concreto que se le proporciona al lector es el de que Orestes lleva cincuenta años ausente (cf. Cunqueiro, 1969: 225). De la misma forma, las descripciones de los espacios en *Das Schloss* no logran resultar precisas, sino todo lo contrario (muchas escenas se desarrollan en lugares oscuros y lóbregos y aparecen repentinamente personajes que no se sabía que estuviesen presentes) y las distancias parecen encontrarse fuera de las reglas físicas:

Im Flur war Barnabas nicht mehr. Aber er war doch eben jetzt weggegangen. Doch auch vor dem Haus – neuer Schnee fiel – sah K. ihn nicht. Er rief: Barnabas! Keine Antwort. Sollte er noch im Haus sein? Es schien keine andere Möglichkeit zu geben. Trotzdem schrie K. noch aus aller Kraft den Namen, der Namen donnerte durch die Nacht. Und aus der Ferne kam nun doch eine schwache Antwort, so weit war also Barnabas schon. (Kafka, 2002: 46-47)

No obstante, ante todas estas inexactitudes los personajes pueden extrañarse, pero no llegan a sorprenderse como si se tratase de hechos extraordinarios⁵, ya que se trata de un mundo donde existen ciertas leyes, pero muchas de ellas son inestables y su multiplicidad se acepta: de la

⁵ En varias ocasiones, K. se da cuenta de las contradicciones en las que caen muchas de las personas que lo rodean, pero no les lleva la contraria y, de este modo, acaba aceptando sus normas él también. Es el caso del momento en el que el alcalde le impide revisar sus papeles, entre los que supuestamente se encuentran los que prueban que su contrato fue un error, pero sí les permite hacerlo a los ayudantes de K. (cf. Kafka, 2002: 100).

misma forma que la apariencia del ayudante Jeremías cambia si se encuentra acompañado de su compañero, las reglas aplicadas en el pueblo no son las mismas que en el castillo. El agrimensor K. se ve obligado, entonces, a aceptar un hecho y su contrario, como hacen a menudo los que le rodean:

Es war nicht einheitlich, es gab Stellen wo mit ihm wie mit einem Freien gesprochen wurde, dessen eigenen Willen man anerkennt, so war die Überschrift, so war die Stelle, die seine Wünsche betraf. Es gab aber wieder Stellen, wo er offen oder versteckt als ein kleiner vom Sitz jenes Vorstandes kaum bemerkbarer Arbeiter behandelt wurde [...]. Das waren zweifellose Widersprüche, sie waren so sichtbar daß sie beabsichtigt sein mußten. (Kafka, 2002: 41)

Sie sind als Landvermesser aufgenommen, wie Sie sagen, aber, leider, wir brauchen keinen Landvermesser. [...] K. war, ohne daß er allerdings früher darüber nachgedacht hätte, im innersten davon überzeugt, eine ähnliche Mitteilung erwartet zu haben. Ebendeshalb konnte er gleich sagen: „Das überrascht mich sehr. Das wirft alle meine Berechnungen über den Haufen. Ich kann nur hoffen, daß ein Mißverständnis vorliegt.“ „Leider nicht“, sagte der Vorsteher, „es ist so, wie ich sage.“ (Kafka, 2002: 95)

Otra de las ocasiones en las que la lógica tradicional se invierte es la siguiente, en la que el alcalde llega a sorprenderse de que alguien pretenda hablar con la persona a la que llama al establecer contacto telefónico con el castillo:

[...] „Sie sind eben noch niemals wirklich mit unsern Behörden in Berührung gekommen. Alle diese Berührungen sind nur scheinbar, Sie aber halten sie infolge Ihrer Unkenntnis der Verhältnisse für wirklich. [...] Im Schloß funktioniert das Telephon offenbar ausgezeichnet; wie man mir erzählt hat wird dort ununterbrochen telephoniert, was natürlich das Arbeiten sehr beschleunigt. Dieses ununterbrochene Telephonieren hören wir in den hiesigen Telephonen als Rauschen und Gesang, das haben Sie gewiß auch gehört. Nun ist aber dieses Rauschen und dieser Gesang das einzige Richtige und Vertrauenswürdige, was uns die hiesigen Telephone übermitteln, alles andere ist trügerisch. [...] Ich begreife auch nicht, wie selbst ein Fremder glauben kann, daß wenn er z. B. Sordini anruft, es auch wirklich Sordini ist, der ihm antwortet. Vielmehr ist es wahrscheinlich ein kleiner Registrator einer ganz anderen Abteilung. Dagegen kann es allerdings in auserlesener Stunde geschehn, daß, wenn man den kleinen Registrator anruft, Sordini selbst die Antwort gibt. [...]“.(Kafka, 2002: 115-117)

Al reconocer que es más plausible hablar con Sordini llamando a cualquier otro empleado, el alcalde admite la existencia de ciertas normas que el agrimensor, en parte por ser extranjero, no conoce, pero que para él resultan perfectamente lógicas.

4. Final

De acuerdo con lo señalado, en ambas novelas se observa cómo los personajes se adaptan a un sistema particular que integra lo inestable e incierto y en el que dos hechos contrapuestos no necesariamente se excluyen, sino que, como decíamos al principio (citando a Meletinski por la claridad con la que lo expresa), el mundo de lo reflejado en la obra está construido sobre la conjunción (y/y), y no sobre la disyunción (o/o). Aunque en la novela de Cunqueiro estas distintas realidades llegan incluso a ayudar a vivir a los personajes, haciendo sus problemas y angustias más llevaderos, en la de Kafka la misma situación desemboca en una profunda frustración que les impide, especialmente al protagonista, llevar a cabo sus objetivos. De esta forma, ambos autores parten de una peculiar visión de la realidad que es tratada de forma radicalmente diferente en los dos casos, lo que hace que las similitudes sean, aparentemente, indetectables.

Referencias bibliográficas

- CUNQUEIRO, Álvaro, *Un hombre que se parecía a Orestes*, Barcelona, Destino, 1969.
- DAHAN-GAIDA, Laurence, "Nomades, bruits et parasites: « Le Château » de Kafka", *TLE* n° 15, *Pratiques de la complexité*, Publication de l'Université Paris VIII, 1997, pp. 103-128.
- DE LA TORRE, Cristina (1988): *La narrativa de Álvaro Cunqueiro*, Madrid, Pliegos.
- FERNÁNDEZ PÉREZ-SANJULIÁN, Carme, "Sobre a intertextualidade e o entrecruzamento de xéneros na obra de Álvaro Cunqueiro", en *Mil e un cunqueiros. Novas olladas para un centenario*, Santiago de Compostela, Consello da Cultura Galega, 2011, pp. 343-354.
- KAFKA, Franz, *Das Schloß*, ed. de M. Pasley, Frankfurt am Main, Fischer Taschenbuch Verlag, 2002.
- LÓPEZ LÓPEZ, Mariano, *El mito en cinco escritores de posguerra: Rafael Sánchez Ferlosio, Juan Benet, Gonzalo Torrente Ballester, Álvaro Cunqueiro, Antonio Prieto*, Madrid, Verbum, 1992.

MELETINSKI, Eleazar M., *El mito*, Madrid, Akal, 2001.

NICOLÁS, Ramón, *Entrevistas con A. Cunqueiro*, Vigo, Nigra, 1991.

LA TRADUCCIÓN ESPAÑOL-ALEMÁN DE TEXTOS ENOTURÍSTICOS: LA CREACIÓN NEOLÓGICA

ALBA MONTES SÁNCHEZ

Universidad de Córdoba

l32mosaa@uco.es

Fecha de recepción: 20.01.2021

Fecha de aceptación: 03.04.2021

Resumen: Según datos arrojados por la Organización Mundial del Turismo (2019), el año 2018 fue el noveno año consecutivo de crecimiento sostenido en Europa, la región más visitada del mundo. España, que continuó con un sólido crecimiento en el sector, es el principal destino de la Europa Meridional y Mediterránea, seguido de países de la subregión como Italia, Portugal, Grecia, Croacia y Turquía, que ha continuado su fuerte recuperación. En este sentido, el turismo es uno de los principales motores de ingresos de nuestro país y, amén de mantener este status o escalar posiciones en el sector, se debe ofrecer un turismo de calidad, con productos de calidad y, por consiguiente, con una información multilingüe de calidad. Es aquí donde se halla la labor lingüística y traductológica, en considerar el turismo, y en este contexto, dicha alternativa turística que tiene como fin preservar los paisajes de la vid y promover el desarrollo rural y regional en determinadas zonas geográficas españolas conocido como 'enoturismo', un producto de exportación que debe contar con la competencia tanto lingüística como intercultural del profesional en traducción. Por consiguiente, la divulgación internacional de esta práctica turística requiere de expertos en terminología y traducción que garanticen la correcta transferencia de la información y contribuya a aumentar el número de visitantes a escala internacional. El presente artículo se centra en la importancia de abordar la terminología vitivinícola con el fin de comercializar las actividades enoturísticas. Con ello, se realiza un análisis contrastivo español-alemán con el propósito de presentar las dificultades traductológicas emergentes en este tipo de textos, como es el caso de la creación neológica. Finalmente se expondrán una serie de conclusiones finales sobre la práctica del enoturismo y la traducción en España, país donde el vino es, especialmente en algunas regiones, uno de los principales motores económicos, además de suponer un signo cultural y gastronómico.

Palabras clave: vino; enoturismo; traducción; creación neológica.

The Spanish-German Translation of Wine Tourism Texts: The Neological Creation

Abstract: According to data from the World Tourism Organization (2019), 2018 was the ninth consecutive year of sustained growth in Europe, the most visited region in the world. Spain, which continued with solid growth in the sector, is the main destination in Southern and Mediterranean Europe, followed by particular regions in the countries of Italy, Portugal, Greece, Croatia and Turkey, which has continued its strong recovery. In this sense, tourism is one of the main income engines of our country and, in addition to maintaining this status or climbing positions in the sector, quality tourism must be offered, with quality products and, consequently, with a quality multilingual information. It is here where the linguistic and translational work is found, in considering tourism, and in this context, said tourist alternative that aims to preserve the landscapes of the vine and promote rural and regional development in certain Spanish geographical areas known as 'wine tourism', an export product that must have both the linguistic and intercultural competence of the translation professional. Consequently, the international dissemination of this tourist practice requires experts in terminology and translation who guarantee the correct transfer of information and contribute to increasing the number of visitors on an international scale. This article focuses on the importance of addressing wine terminology in order to commercialize wine tourism activities. With this, a contrastive Spanish-German analysis is carried out in order to present the translational difficulties emerging in this type of texts, as is the case of neological creation. Finally, a series of final conclusions will be presented on the practice of wine tourism and translation in Spain, a country where wine is, especially in some regions, one of the main economic engines, as well as being a cultural and gastronomic sign.

Keywords: wine; wine tourism; translation; neological creation.

Sumario: 1. Introducción: conceptualización del enoturismo. 2. Problemas y dificultades en los textos enoturísticos: la creación léxica. 3. Metodología y análisis español-alemán. Consideraciones finales.

1. Introducción: conceptualización del enoturismo

Los fondos otorgados a través de programas de desarrollo económico de la Unión Europea como LEADER o PRODER contribuyen a preservar el valor del patrimonio rural, así como a la renovación y avance del turismo rural. Según Cánoves *et al.* (2005), la definición de 'turismo rural' desde una

perspectiva europea es “la de aquella actividad turística realizada en el espacio rural, estructurada por una oferta integrada de ocio, dirigida a una demanda motivada por el contacto con el entorno autóctono y que tenga una interrelación con la sociedad local”. Preservar los paisajes agrarios y promover el desarrollo rural y regional en toda Europa es una de las cuestiones que encabezan las agendas políticas autonómicas, nacionales y, por consiguiente, también europeas, a lo que se suma la crisis de la “despoblación”, problema que inquieta cada vez más a la sociedad actual. Por ello, el turismo rural ha surgido como una alternativa que pretende hacer frente a estas preocupaciones económicas y sociales.

Dentro del turismo rural, la práctica del enoturismo, de la cual han emergido áreas semejantes como el oleoturismo o agroturismo, ha logrado una alta potencialidad. Conforme a las tendencias actuales, la comercialización de productos enoturísticos ha reforzado y aumentado su auge a escala mundial, pues países y regiones como América Latina, California, Sudáfrica, Australia o Nueva Zelanda, según Millán (2012: 42), hacen gala de esta práctica turística. En cuanto al viejo continente, el principal país que propulsó el conocido turismo del vino fue Francia; no obstante, ha ido ganando terreno en busca de una estabilidad en ciertos países de la Unión Europea como Italia, Portugal o Alemania, siendo también España uno de los que se ha adentrado en esta innovación turística.

El enoturismo ha sido abordado desde numerosos ámbitos de estudio, destacando principalmente aquellos relacionados con investigaciones sobre economía, turismo, gastronomía o historia (Hall y Mitchel 2000; López-Guzmán, Millán & Caridad 2008; Matellanes 2009; Moreira & Pérez, 2016). En cuanto a los estudios relacionados con la traducción, la terminología o la lingüística aplicada, podemos destacar aquellas investigaciones relacionadas con el vino y la viticultura desde un enfoque lingüístico, la terminología en la enología o la traducción del enoturismo (Ibáñez & Pascual 2011; Castellano 2015; Maroto & Ibáñez 2016; Álvarez 2017; Balbuena 2018; Ramírez 2020). Teniendo estos datos como precedente, consideramos que la divulgación de esta nueva práctica turística a escala no solo nacional, sino también europea e internacional requiere de expertos en terminología y traducción que garanticen la correcta transferencia del conocimiento en esta área de especialidad. Por ello, para la realización de nuestro estudio partimos de la premisa siguiente: el conocimiento terminológico y la competencia traductora

influyen de forma directa en la transferencia del conocimiento vitivinícola con fines comerciales y turísticos.

Según la Comisión de Turismo de Sur Australia, (1997) existe cierto componente vivencial en este tipo de turismo, estableciendo que el enoturismo es "cualquier experiencia relacionada con las bodegas o la producción de vino en la cual los visitantes participen durante una excursión de día o una visita más larga [...] puede ir desde la visita a una única bodega hasta unas vacaciones de una semana en las que las experiencias se basen en la producción vitivinícola". Así, la Western Australian Wine Tourism Strategy (2000) delimita que esta actividad requiere de un componente formativo que genera la adquisición de conocimientos vitivinícolas y, por ende, del lugar de procedencia, sus tradiciones, su cultura y su gastronomía. Entienden que el turismo del vino es la realización de un viaje cuyo objeto es desarrollar experiencias en comarcas vitivinícolas, así como descubrir sus bodegas para conocer su forma de vida. De hecho, en el estilo de vida y los aspectos culturales de sus habitantes es donde se fundamenta la creación y consolidación de una imagen turística, por lo que con esta práctica no solo se da a conocer las novedosas prácticas tecnológicas por las que se produce el producto, sino también los alojamientos rurales, los restaurantes y los pueblos vitivinícolas tradicionales.

Por otro lado, Díez (2005: 11) emplea una definición para el concepto 'enoturismo', propuesta por Andrés Vega que, según nuestro criterio, es la más completa expuesta con anterioridad:

El enoturismo es un turismo de exploración entendido como un turismo integrante (cada región o cada bodega es distinta, a diferencia del turismo de sol y playa, en el que las playas son muy similares allí donde vayamos), es un turismo con un fuerte componente cultural y didáctico, es también un turismo gastronómico (por los fuertes vínculos entre el vino y la gastronomía, ya que el uno explica a la otra y viceversa), es considerado como un lujo (accesible, pero un lujo al fin y al cabo), es minoritario (solo interesa a una parte de la población) y, por las características del cliente, es un turismo diferenciado (cliente con alto interés, mayor fidelidad y menos sensibilidad al precio).

En lo que respecta al 'enoturista' como elemento clave del éxito turístico, el estudio desarrollado por Charters y Ali-Knight (2002) toma en consideración las actitudes, valores y estilos de vida de este tipo de turistas,

clasificando así en cuatro el perfil del enoturista, que nosotros exponemos de forma gradual de menor a mayor:

1. Iniciados del vino: turistas que practican este turismo de forma secundaria, pero cuya principal motivación de viaje es ajena a ello.
2. Interesados del vino: turistas cuya motivación turística es el conocimiento de bodegas, pero no con exclusividad, sino de forma complementaria.
3. Entendidos del vino: turistas que conocen relativamente bien el mundo del vino, pese a no haber adquirido una amplia formación enológica.
4. Amantes del vino: turistas que viajan con el propósito fundamental de realizar catas enológicas y adquirir conocimientos y productos vitivinícolas. Generalmente poseen amplios conocimientos en temas enológicos.

En suma, este tipo de turismo fomenta la inmersión del turista, generalmente un turista internacional, en las tradiciones y actividades de carácter cultural que giran en torno a las poblaciones vitivinícolas. Por ello es preciso priorizar el valor enológico-cultural de los recursos vitivinícolas de una región, así como los servicios enoturísticos, lo que alberga por consiguiente el patrimonio histórico, cultural y arquitectónico de la zona, los festivales y el folclore, la forma de trabajar la tierra, el modo de cultivar la vid, y demás las actividades y vivencias. Transmitir la cultura del vino es uno de los propósitos fundamentales del enoturismo y, por consiguiente, por la promoción fiestas y ferias comerciales cuyo producto principal es elaborado con el fruto de la vid.

2. Problemas y dificultades de traducción en los textos enoturísticos: la creación léxica

Además, debe poseer, por supuesto, conocimientos avanzados o expertos en ambas lenguas de trabajo y atender a los factores culturales que rodean dicho contexto, pues el componente cultural es fundamental para la traducción turística, en general, y enoturística, en particular.

Como mediador, no es un simple mediador lingüístico (Fuentes y Kelly, 2000), sino sobre todo un analista intercultural, que debería participar activamente en el proceso de creación de la imagen de un país. La elaboración de dicha imagen,

o *branding* (forjado de una imagen impactante y fácilmente reconocible), cómo se venda, dependerá en gran medida de la por desgracia a menudo denostada figura del profesional de la traducción, quien, no obstante, se ocupa, en palabras de Adab (2000: 223), de mejorar la efectividad comunicativa del mensaje (Fuentes, 2005: 59-60).

En este sentido, el traductor no actúa en este contexto como un simple mediador lingüístico, sino como un analista intercultural que está trabajando de forma activa en la promoción turística de su país. Por ello, el traductor de textos que comercializan el enoturismo no solo se enfrenta a los dilemas léxicos, semánticos o sintácticos que emanan del texto, sino también a aquellos componentes culturales que destacan el atractivo turístico como elemento fundamental.

Como ha definido Nord (1996), un problema de traducción es “un problema objetivo que todo traductor debe resolver en el transcurso de una tarea de traducción determinada”, sin atender al nivel de competencia de este ni a las condiciones técnicas de su trabajo. Con el fin delimitar los diferentes tipos en los que se pueden organizar los problemas de traducción, Gregorio Cano (2017: 30) plantea una clasificación según cuatro planos. En primer lugar, señala los problemas lingüísticos, aquellos relacionados con el código lingüístico, fundamentalmente en el plano léxico (léxico no especializado) y en el morfosintáctico. Seguidamente, los problemas textuales, que son aquellos relacionados con cuestiones de coherencia, progresión temática, cohesión, imágenes, tipologías textuales (convenciones de género), perspectiva, estilo, tono. Luego, los problemas culturales, los cuales remiten a cuestiones culturales (presuposiciones), relacionadas con valores, mitos, percepciones, creencias y comportamientos y sus representaciones textuales, así como con las diferencias culturales de estos. Por último, indica los problemas pragmáticos, relacionados con la función del texto, la intención con la que se produce el texto, con los derivados del encargo de traducción, las características del receptor del texto, del contexto en el que se efectúa la traducción o del espacio y/o formato del texto.

Durán (2012: 522) plantea una distinción entre los problemas y las dificultades de traducción emergentes en los textos turísticos. Cabe recordar que según Durán (2012: 530), el lenguaje turístico promocional es un lenguaje plagado de eufemismos y lenguaje positivo que presenta el destino como un lugar paradisiaco. Es por ello que el traductor actúa como un “poeta” turístico,

intentando mantener la “equivalencia comunicativa” del TO. A ello se suma el carácter multidisciplinar de los textos de promoción turística. Esta actividad aborda campos como la geografía, la antropología o la economía, creando así diversas categorías de turismo en las que se engloban multitud de áreas de conocimiento: oleoturismo, turismo de aventura, turismo rural, cicloturismo o enoturismo, que es el objeto central del presente estudio. Esta categoría presenta una un léxico especializado, una terminología propia, lo que implica que el profesional de la traducción que se enfrente a cualquier tipo de texto enoturístico debe poseer un amplio dominio de la temática sobre la que tratan los textos que traduce, así como conocer de manera precisa la terminología propia de dicha área. En este sentido, la autora define los de traducción como “intrínsecos del discurso turístico”, es decir, propios del este tipo de discurso que no se dejan influir por las circunstancias, mientras que las dificultades traductológicas dependen enteramente del contexto en el que se enmarque la traducción, destacando así el encargo encomendado o las competencias del traductor, entre otros. Así, presenta la siguiente clasificación en problemas y dificultades de traducción:

PROBLEMAS	DIFICULTADES
Subordinación de la traducción turística y falta de información	Nombres propios de personas, instituciones, museos, etc.
Frases ambiguas o de doble sentido	Topónimos
Culturemas	Traducción inversa
<i>Ökosprache</i>	Neologismos
Lenguaje positivo y poético ininterrumpido	Fuentes de referencia
Lenguaje confuso del TO	

Tabla 1: Problemas y dificultades de traducción. Elaboración propia.

En línea con lo expuesto por Durán (2012, 111), el empleo de neologismos, extranjerismos o unidades de nueva creación es un recurso muy frecuente dentro del discurso turístico ya que resulta atrayente, exótico e interesante. De este modo, el traductor debe contar con la formación precisa para ser capaz de formar unidades válidas a nivel morfológico en la lengua de llegada. Esto está ligado a uno de los problemas de traducción propuesto por la autora (*Ökosprache*). Según Martí (2006: 93), la *Ökosprache* o “lengua ecológica” es

muy común en la lengua inglesa, así como en la alemana. Si bien es cierto que la cultura germanoparlante está muy vinculada al reciclaje, la ecología y la protección del medio ambiente, lo que implica que dentro del discurso turístico haya surgido esta modalidad. A continuación, se expone una explicación sobre ello:

Este hecho hace que cuenten con numerosos términos dentro del discurso turístico relacionados con este aspecto: Ökoreisen, Ökotourismus, naturnah, verkehrberuhigt, alternativ, Begrünung, eco-tourism, green tourism, eco-escape, eco friendly travel, eco holidays, etc. (Durán, 2012: 111).

En la presente cita se mencionaban términos relacionados con el turismo ecológico, lo cual puede aplicarse al léxico que analizamos en el presente estudio: el lenguaje enoturístico. No obstante, dicha terminología en español puede no tener un equivalente acuñado en alemán en la actualidad, o clasificarse como 'neologismo'. El término 'neologismo' proviene del prefijo griego "neo", que significa 'nuevo', y del vocablo 'logos', también de procedencia griega, que significa 'verbo, palabra' y, según lo recoge el *Diccionario de la Real Academia Española*, un neologismo es un "vocablo, acepción o giro nuevo en una lengua". Por tanto, es el traductor quien debe encontrar la forma de realizar este trasvase de la manera más aproximada posible, atendiendo en todo momento al contexto turístico en el que se engloba. En el presente estudio nos centramos en el análisis contrastivo de los neologismos dentro del ámbito enoturístico y cómo estos son traducidos del español al alemán, cuál es su equivalente en la lengua de llegada.

3. Metodología y análisis español-alemán

En el presente artículo proponemos una metodología basada en el análisis de los neologismos de Maroto y Sánchez Ibáñez (2016) dentro del campo de especialidad del enoturismo. Para ello, en primer lugar, se han seleccionado los datos en ambas lenguas que son objeto de estudio, para lo que se ha recurrido a la información relacionada con el enoturismo publicada en un sitio web español que promociona el enoturismo, ofrece rutas enoturísticas y experiencias enogastronómicas en una determinada zona geográfica. Su información está disponible en varios idiomas, entre ellos el alemán, una de nuestras lenguas de trabajo. Esto nos ha permitido, por un lado, ceñir nuestra compilación a documentos de carácter institucional a escala nacional y, por

otro, otorgar de una mayor fiabilidad a los textos analizados, lo que redundará en beneficio del posterior análisis terminológico. Con ello, se analiza material extraído de *Andalucía.org*¹, la Web Oficial de Turismo de Andalucía gestionada por la Consejería de Turismo y Deporte de la Junta de Andalucía, en la que se intercambia información entre profesionales del turismo y aquellos viajeros interesados en descubrir la región. De hecho, este portal, más allá de tratarse de un portal institucional, lo que otorga mayor fiabilidad a los textos, distingue Andalucía porque, además de ser uno de los destinos no solo de sol y playa, sino también enoturístico por excelencia a escala nacional, es nuestra propia comunidad.

Seguidamente, con el fin de clasificar los datos que son de interés para el presente estudio, se establecen unas categorías en las que diferenciar los términos que considerábamos neologismos dentro del campo del enoturismo: tipo de turismo (enoturismo, enogastroturismo), actividades y visitas (cata-degustación, vinoterapia, enoterapia, ecomuseo, casa-bodega, cortijo-lagar, ecobodega, enoteca, vinoteca, hotel-bodega, enotienda), tipos de vino (chardonnay, merlot, champagne, sirah, monastrell). No obstante, siguiendo el estudio realizado por Maroto y Sánchez Ibáñez (2016), partimos de los formantes empleados en este ámbito en español: *vino-/vini*, *viti-/viñ-* y *eno-* (vinificador, vinómetro, enografía, enocultura, enópata, enófilo, enoturista, enokit, enopack, etc.).

Posteriormente analizamos lingüísticamente el verdadero significado de estos términos, así como su formación y su equivalente en alemán. Para ello, nos ayudamos de dos diccionarios de neologismos disponibles online. El primero de ellos se conoce como el *Diccionario de neologismos del español actual*, integrado dentro del proyecto *Actualización del léxico del español en la prensa de Murcia y Alicante* (NEOMA). En este recurso electrónico se presentan los usos neológicos del español peninsular y, en concreto, aquellos empleados en Alicante y Murcia. El segundo recurso que hemos empleado es el ofrecido por el Grupo de investigación en Neología y Terminología de la Universidad de Salamanca (*NeoUSAL*), en el que se incluyen aquellos neologismos que han aparecido en la prensa de Castilla y León entre 2009 y 2012.

Finalmente, hemos procedido a presentar una serie de deducciones basadas en datos objetivos. Nuestro propósito es dar cuenta del verdadero

¹ Disponible en: <https://www.andalucia.org/es/inicio>. [Fecha de consulta: 05/03/2020].

significado de los neologismos observados y analizar el trasvase de los mismos a la lengua alemana, todo ello sin olvidar que el contexto en el que se enmarcan presenta fines puramente turísticos. Por tanto, una vez delimitada la metodología seguida, a continuación, se presenta el análisis llevado a cabo en la combinación lingüística español-alemán.

Ejemplo 1

Según NEOMA, el término ‘enoturismo’ es un neologismo formado por composición culta integrado por una forma prefijada culta (eno) y el sustantivo (turismo). El enoturismo, como hemos delimitado en apartados anteriores, se trata de un tipo de turismo especializado en la cultura del vino. Cabe destacar, según Ibáñez (2007), que el sector vitivinícola se caracteriza especialmente por la creación constante de neologismos. Como consecuencia del desarrollo tecnológico en este campo, o por la simbiosis entre la enología y otros campos, la aparición de neologismos que emplean el formante eno- es muy común, pues además de ‘enoturismo’ se puede destacar ‘enoterapia’, ‘enogastronomía’ o incluso ‘enoarquitectura’. Quizás esto se debe al desarrollo a pasos agigantados del turismo, que innova constantemente con formas de práctica turística que se alejen del tradicional turismo de playa y sol. Como ejemplo podemos mencionar los siguientes neologismos formados en otros campos, los cuales tienen fines principalmente lúdicos: ‘posturismo’ o ‘tecnoturismo’, ‘oleoturismo’ o ‘astroturismo’.

ES	Desde Bollullos Par del Condado, Grupo Sentire es una de las primeras empresas andaluzas especializadas en la prestación de servicios relacionados con el enoturismo cultural y las experiencias gastronómicas creativas en el Condado de Huelva, zona de máxima producción vinícola en el ámbito de la comarca de Doñana.
DE	In Bollullos Par del Condado befindet sich Grupo Sentire, eines der ersten andalusischen Unternehmen, die sich auf Dienstleistungen im Bereich kultureller Weintourismus und kreative gastronomische Erlebnisse im Weinbaugebiet Condado de Huelva spezialisiert haben. In diesem Gebiet wird die größte Weinproduktion des Landkreises Doñana erwirtschaftet.
Fuente	https://www.andalucia.org/es/bollullos-par-del-condado-actividades-guiadas-grupo-sentire

El equivalente empleado en alemán es *Weintourismus*. A diferencia de los formantes del neologismo en español, el cual recurre al formante culto –eno, en alemán se prefiere el formante *Wein* que significa ‘vino’. Esto quiere decir que la lengua alemana emplea un formante patrimonial ya que *Wein*, además de estar relacionada con las nociones *Weinstock* o *Weinrebe* (vid), procede del latín *vinum*. Por tanto, el equivalente en lengua alemana está formado por composición patrimonial de sustantivo+sustantivo.

Ejemplo 2

Por otro lado, según NEOMA, el término ‘enoturístico’ es un neologismo formado por composición culta integrado por una forma prefijada culta (eno) y un adjetivo (turístico). Dicho adjetivo, que se define como perteneciente o relativo al turismo enológico, proviene del formante analizado anteriormente sustantivo+sustantivo: ‘enoturismo’. En su forma adjetival, tal y como afirman Maroto y Sánchez Ibáñez (2016: 169), se integra el formante eno-, que de manera general forma parte de compuestos sintagmáticos como el ejemplo expuesto a continuación y presenta cierta tendencia a la lexicalización. De hecho, este neologismo normalmente se puede hallar en compuestos sintagmáticos como ‘pack enoturístico’, ‘experiencia enoturística’, ‘viaje enoturístico’ u ‘oferta enoturística’.

ES	En el caso del Condado de Huelva, nueve bodegas del Condado, operadores de turismo receptivo de Huelva, la Federación Onubense de Empresarios y el Patronato de Turismo con la Diputación de Huelva con la colaboración de la D.O., han puesto en marcha este Club de Producto para presentar una amplia oferta Enoturística y consolidar la puesta en valor de la tradición de la oferta vitivinícola del Condado de Huelva.
DE	Im Falle der Grafschaft Condado de Huelva haben neun Bodegas der Grafschaft, Inbound-Reiseveranstalter in Huelva, die Federación Onubense de Empresarios (Arbeitgeberverband Onubense) und das Patronato de Turismo con la Diputación de Huelva (Fremdenverkehrsverband der Provinzverwaltung Huelva), in Zusammenarbeit mit der D.O., diesen Produkt-Club ins Leben gerufen, um ein umfassendes Angebot im Weintourismus zu präsentieren und die Weiterentwicklung der Tradition der Weinkultur im Condado de Huelva zu konsolidieren.
Fuente	https://www.andalucia.org/es/rutas-ruta-del-vino-condado-de-huelva

El equivalente en lengua alemana se caracteriza por lo siguiente: primeramente, no coincide con el español en la combinación sustantivo+adjetivo. De hecho, en los ejemplos expuestos no se emplea un adjetivo derivado del sustantivo analizado anteriormente que actúa como equivalente de 'enoturismo' (*Weintourismus*), sino que al término *Wein* (vino) se añade el sustantivo *Reise* (viaje), es decir, sustantivo+sustantivo.

Ejemplo 3

El término 'vinoterapia', según NEOUSAL, es un neologismo formado por composición integrado por una forma prefijada patrimonial (vin-) y el elemento -terapia, que proviene del griego y significa cuidar, atender o aliviar, por lo que combina los formantes griegos y latinos. Las múltiples propiedades y acciones positivas relacionadas con el vino se emplean en tratamientos que permiten la mejora del aspecto físico teniendo este caldo como elemento principal. Según Maroto y Sánchez Ibáñez (2016: 170), también puede aparecer 'enoterapia' en los textos relacionados con el enoturismo; no obstante, al igual que confirman estos autores en su estudio, en los textos recogidos en nuestra investigación prevalece el formante vini-/vino- en lugar del formante culto eno-.

ES	Podrás disfrutar la experiencia de pasear entre viñedos, en compañía de sus enólogos, disfrutar de cursos de cata avanzada o de iniciación, catas armonizadas con gastronomía local, relajantes tratamientos de vinoterapia, o paladear conciertos de música en las propias bodegas, a la luz de la luna y en compañía de un buen vino de Ronda.
DE	Sie können durch die Weinberge laufen und die Gesellschaft der Winzer genießen, an Verkostungen für fortgeschrittene Weinkenner oder Anfänger teilnehmen, zusammen mit der Verkostung regionaler Spezialitäten, eine entspannende Weintherapie durchführen oder Konzerte in den Weinkellern bei Mondschein und in Gesellschaft eines guten Weins aus Ronda genießen.
Fuente	Imagen 7: https://www.andalucia.org/es/rutas-ruta-vinos-y-bodegas-serrania-de-ronda

El equivalente en lengua alemana se caracteriza por coincidir con el español en la combinación sustantivo+sustantivo. De hecho, el sustantivo también es de formación patrimonial, pues se trata de *Wein* (vino) y el segundo elemento *Therapie* (terapia), dando como resultado el sustantivo *Weintherapie*. Asimismo, es posible observar la combianción sustantivo+sustantivo *Vino + Therapie* como segundo elemento, claramente influenciada por lenguas romances como la francesa o la española.

Ejemplo 4

Por último, en lo referente al adjetivo ‘enogastronómico’, según NEOUSAL, es un neologismo formado por composición culta integrado por una forma prefijada culta (eno) y un adjetivo (gastronómico). Dicho adjetivo proviene del formante sustantivo+sustantivo ‘enogastronomía’ y puede ser definido como perteneciente o referente a la enogastronomía. La enogastronomía combina la enología y la gastronomía de una determinada zona geográfica y lo comercializa con fines de promoción turística. En su forma adjetival, tal y como afirman Maroto y Sánchez Ibáñez (2016: 169), se integra el formante eno-, que de manera general forma parte de compuestos sintagmáticos como el ejemplo expuesto a continuación:

ES	El Centro Enogastronómico Olivino de Las Navas del Sempillar (Lucena), se enmarca dentro de la Red Vinarea de espacios de dinamización turística de la Ruta del Vino Montilla Moriles, espacios representativos de la identidad y temáticas del territorio.
DE	Das Önologische Zentrum Olivino in Las Navas del Sempillar (Lucena) gehört zum Wein-Netzwerk von Räumen zur Dynamisierung des Tourismus der Weinstraße von Montilla-Moriles, das repräsentative Räume umfasst, die Identität und Thematik des Gebiets widerspiegeln.
Fuente	https://www.andalucia.org/es/lucena-turismo-cultural-centro-enogastronomico-olivino

El equivalente en lengua alemana se caracteriza por lo siguiente: en primer lugar, coincide con el español en la combinación sustantivo+adjetivo. De hecho, el sustantivo también es de formación culta, pues se trata de *Önologie* (enología) y el adjetivo *gastronomisch* (gastronómico), forma adjetival derivada del sustantivo *Gastronomie* (gastronomía).

Consideraciones finales

A lo largo del estudio centrado en la creación léxica y orientado a la traducción, nos hemos percatado de que existe una fuente inagotable de neologismos específicos del turismo del vino, en las que se combinan dos actividades económicas que suponen un importante motor para la economía española: la producción del caldo y el turismo. Por consiguiente, destacamos en primer lugar, que la traducción en el sector turístico ocupa un lugar de singular relevancia en aras de alcanzar nuevos mercados que traspasen las fronteras nacionales. La internacionalización de bodegas, lagares y empresas dedicadas a la comercialización del vino, en general, y a la promoción enoturística, en particular, requieren una correcta transmisión de la información que facilite la comunicación con el propósito de alcanzar mercados extranjeros. De hecho, el léxico que analizamos en el presente estudio está en continua evolución lingüística, pues el propio sector lo está, especialmente el turismo rural. La apuesta por destinos que se alejen del típico turismo de sol y playa está ganando terreno, fomentando el desarrollo de un turismo sostenible y ecológico, así como de su terminología. Esto, por tanto, supone que las diferentes vías de difusión y promoción de actividades y experiencias enoturísticas, así como de comercialización de los productos derivados de dicho proceso, deben estar en constante actualización y adaptación. De hecho, existe una ingente cantidad de sitios web destinados a la promoción enoturística, por lo que se debe continuar trabajando en la traducción de webs y aplicaciones que sean capaces de ofrecer fuera de España las experiencias enoturísticas que ofrece nuestro país.

Igualmente, consideramos que las tareas de documentación, el tratamiento del léxico y la terminología y la resolución de determinados problemas y dificultades de traducción emergentes durante el proceso de traducción están estrechamente ligados al conocimiento lingüístico-cultural. Como hemos evidenciado, en este sector no están implicados solo factores gastronómicos o turísticos, sino también culturales y económicos, por lo que es de crucial importancia trasladar la información y los matices culturales de forma adecuada. Por ello, se debe atender a la competencia lingüística de los profesionales que tratan con el léxico relacionado con el enoturismo, en particular, y con otros tipos de turismo, en general, así como al conocimiento cultural en ambas lenguas de trabajo. Entre tanto, pretendemos que nuestro estudio enfocado en la creación léxica y la traducción en el enoturismo pueda

aplicarse a otras líneas de investigación que aborden otras modalidades de turismo, especialmente aquellas ligadas con la sostenibilidad o la interculturalidad, como puede ser el agroturismo, el bioturismo, el oleoturismo, el arqueoturismo o el etnoturismo, entre otras tipologías.

Por último, en relación con el análisis contrastivo español-alemán, se han extraído una serie de reflexiones sobre algunas cuestiones fundamentales. Por un lado, la variación en los mecanismos de creación léxica con el fin de acuñar vocablos relacionados con el vino. En lo que respecta al español, el elemento esencial en la creación de léxico nuevo es el formante eno-: enoturismo, enoterapia, enogastronomía, etc. Estos neologismos se emplean con fines expresivos y persuasivos que pretenden, a través de la representación de connotaciones positivas, crear vocablos relacionados con el lujo o la exclusividad, el ocio o el turismo dentro del universo del vino, según Maroto y Sánchez Ibáñez (2016: 172). Por otro lado, se procura llevar a cabo la economía lingüística, pues se pretende, con el empleo de estas palabras o expresiones de nueva creación, adaptarse a esta evolución también conocida como "Ökosprache". Además, en lo referente a la lengua alemana destacamos que es una lengua altamente productiva, pues posee mecanismos de formación de vocablos que ayudan a encontrar la equivalencia más apropiada para la traducción de los textos. En los casos analizados se aprecia que, a diferencia del castellano, que emplea generalmente el formante culto eno-, se prefiere el formante patrimonial *Wein-*. Todas estas anotaciones posibilitan, por tanto, una extensa variedad de alternativas de traducción para el neologismo en cuestión.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, M. (2017). Terminología y traducción de textos agroalimentarios: vitivinicultura (francés-español). Córdoba: Ediciones Don Folio.
- Balbuena, M.C. (2018). La traducción de folletos informativos para el enoturismo: la D.O. Montilla-Moriles. En: Rodríguez, S. & González, A. (eds.). Estudios lingüísticos en torno al turismo: terminología, cultura y usuarios. Valencia: Tirant lo Blanc, 73-84.
- Balbuena, M.C. & Cobos I. (2018). El papel de la traducción en las relaciones empresariales y comerciales (alemán-español): análisis de webs empresariales del sector vitivinícola. Agroalimentación: lenguajes de especialidad y traducción. Granada: Comares, 15-29.

- Cánoves, G., Herrera, L., & Villarino, M. (2005). Turismo rural en España: paisajes y usuarios, nuevos usos y nuevas visiones. *Cuadernos De Turismo*, (15), 63-76. Recuperado a partir de <https://revistas.um.es/turismo/article/view/1851>.
- Castellano, J. M. (2015). Traducción especializada y terminología de textos vinícolas: la base de datos E-Bachuss. En: BALBUENA, M^a. C. & ÁLVAREZ, M. (Eds.). (2015). *Lenguajes especializados y traducción: Vitivinicultura*. Córdoba: Ediciones Don Folio, 35-53.
- Díez, M. (2005). El boom del enoturismo. *Vivir el vino*, 51, 11-24.
- Durán, I. (2012). Caracterización De La Traducción Turística: Problemas, Dificultades. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 7(1), 103–113. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2012.1127>
- Elías, L. (2006). El turismo del vino, otra experiencia de ocio. In *Documentos de Estudios de Ocio* (Vol. 30). http://www.deusto-publicaciones.es/ud/openaccess/ocio/pdfs_ocio/ocio30.pdf
- Fuentes, A. (2005). *La traducción en el sector turístico*. Granada: Atrio. [<http://hdl.handle.net/10481/32331>]
- Fuentes, A. (2009). El turismo rural en españa: terminología y problemas de traducción. *Entreculturas: Revista de Traducción y Comunicación Intercultural*, 1, 469–486. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4014553&info=resumen&idioma=SPA>
- Garrido, A. (2020). Un ‘Estudio De Caso’: Los Avances de La Inteligencia Artificial., 17, 96–102. <https://doi.org/10.2307/j.ctv105bc72.20>
- González, Diana, 2017: “Sobre las estrategias de traducción de referencias culturales en el ámbito de la arquitectura (español-inglés)”, *Entreculturas* 9, 37-52.
- Gregorio, Ana (2017): «Problemas de traducción, detección y descripción: un estudio longitudinal en la formación de traductores». *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 2, 26-49.
- Martí, M.R. (2006). *Ökosprache in Tourismus*, en M. Barrueco Rosa (coord.), *La especialización lingüística en el ámbito turístico*. Junta de Andalucía. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- Hall, C. M. & Mitchell, R. (2000). Wine tourism in the Mediterranean: A tool for restructuring and development. *Thunderbird International Business Review*, 42(4), pp. 445-465.

- Hall, C. M. et al. (2000). Wine tourism: An introduction. En C. M. Hall, L. Sharples, B. Cambourne & N. Macionis (Eds.) *Wine Tourism Around the World, Development, Management and Markets*, Oxford: ButterworthHeinemann.
- Lengua, S. (2016). La creación léxica en el ámbito del enoturismo y su inclusión en obras lexicográficas y en manuales de español para fines específicos.
- López, T. J., Millán, G. & Caridad, J. M. (2008). Análisis econométrico del enoturismo en España. Un estudio de caso. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 17(1), pp. 98-118
- Maroto, N.; Sánchez, M. (2016). Viticultores, pero enoturistas: variación neológica y registros de uso en el lenguaje del vino. En: Sánchez, M. C. & Azorín, D. (coords.). *Estudios de neología del español*. Murcia: Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 153-177.
- Martí, M.R. (2006). Ökosprache in Tourismus, en M. Barrueco Rosa (coord.), *La especialización lingüística en el ámbito turístico*. Junta de Andalucía. Consejería de Turismo, Comercio y Deporte.
- Matellanes, M. (2009): *Gestión del enoturismo en la D. O. Ribera del Duero de España*. Valladolid, Universidad de Valladolid (Tesis Doctoral disponible en: <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/122>).
- Millán, G. (2012). Las Denominaciones de Origen y las Rutas del Vino en España: un estudio de caso. *Rotur: Revista de Ocio y Turismo*, 5, 41–66. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4627088>
- Moreira, P. E., & Pérez, E. G. (2016). Enoturismo en un destino del sol y playa: El caso de la bodega las tirajanas de Gran Canaria-España. *International Journal of Scientific Management and Tourism*, 2 (3), 205-224.
- Nord, C. (1996): «El error en la traducción: categorías y evaluación». *Studis sobre la traducció*, 91-107.
- Organización Mundial del Turismo-UNWTO. (2019). Panorama del turismo internacional El turismo internacional sigue adelantando a la economía mundial. *Proyeccion Del Turismo*, 23. <https://www.e-unwto.org/doi/pdf/10.18111/9789284421237>
- Ortega, E. (2016). De comunicación/incomunicación, traducción y cultura. Posibles aplicaciones al estudio interdisciplinar del espacio

- trasatlántico. *Transatlantic Studies Network, Revista de Estudios Internacionales* 1, 111-119.
- Planelles Iváñez, M. (2013). Construcciones del lenguaje del vino en español y en francés. *Cuadernos de Investigación Filológica*, 39(2013), 205. <https://doi.org/10.18172/cif.2562>
- Ramis Hernández, A. (2010). Turismo y vino en el mundo. El caso de Bodegas Enrique Mendoza. 79. [http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15168/1/Turismo y vino en el mundo_Ramis.pdf](http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15168/1/Turismo_y_vino_en_el_mundo_Ramis.pdf)
- Ramos Gómez, M. T. (2010). En torno al vino: Estudios pluridisciplinares. 606. RECEVIN. (2006). Vademécum del enoturismo europeo. 26. <http://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:18c703e4-32f5-42f5-90c0-8b4eea8c5c53/enoturismo-ruta-del-vino-europea.pdf>
- Sánchez Nieto, M. T. (2013). Estudio descriptivo de la traducción de referencias culturales vitivinícolas en la traducción alemán-español de textos de promoción enoturística. *Hikma*, 12, 115. <https://doi.org/10.21071/hikma.v12i.5239>

FUENTES PARA LA CREACIÓN DE UN CORPUS TEXTUAL PARA LA TRADUCCIÓN ALEMÁN-ESPAÑOL DE TEXTOS SOBRE LA ENFERMEDAD DE ALZHEIMER

ANA RUBIO JIMÉNEZ
Universidad de Sevilla
anamariaj96@gmail.com

Fecha de recepción: 29.12.2020

Fecha de revisión: 22.01.2021

Fecha de aceptación: 15.02.2021

Resumen: En el presente trabajo se pretende dar a conocer una serie de recursos básicos de diversa índole que pueden ser de utilidad para la traducción especializada en el ámbito médico, en concreto, para aquellos textos dirigidos al paciente que se centren en la enfermedad de Alzheimer, y que pueden servir de base para la posterior creación de un corpus textual comparable en el par de lenguas alemán-español.

Palabras clave: corpus textual, traducción médica, traducción especializada, Alzheimer.

Sources for the creation of a textual corpus for the German-Spanish translation of texts on Alzheimer's disease

Abstract: The aim of this paper is to present a series of basic resources that may be useful for translating medical texts, specifically, those texts addressed to the patient that focus on Alzheimer's disease, and that can serve as the basis for the subsequent creation of a comparable corpus in the German-Spanish language pair.

Key words: corpus, medical translation, specialized translation, Alzheimer.

Sumario: Introducción. 1. Breves apuntes sobre la traducción médica. 2. El uso de corpus en la traducción. 3. Fuentes del ámbito germanoparlante. 4. Fuentes del ámbito hispanoparlante.

Introducción

La traducción del lenguaje médico, en cuanto que traducción especializada, entraña una dificultad especial para el estudiante o el profesional que se aproxima por primera vez a ella. Este grado de dificultad parece aumentar cuando el texto deja de lado al público general y se centra en el especializado, si bien cada género textual dentro del ámbito médico tiende a mostrar, en general, unas particularidades que el traductor no debe ignorar. El conocimiento de la temática, así como el dominio de las lenguas de origen y llegada, son sin duda factores claves que se reflejan en una buena traducción; sin embargo, la labor de documentación y la consulta de distintos corpus resultan herramientas aún más esenciales para cualquier traductor avezado o novel, puesto que sirven para despejar las dudas que surgen durante el proceso, a la vez que amplían el bagaje del profesional, sobre todo cuando está comenzando sus andanzas. Por todo lo expuesto, en un intento de aproximarnos a esta compleja disciplina, en las siguientes páginas ofreceremos una breve selección de recursos en el par de lenguas alemán-español en los que podremos encontrar textos médicos dirigidos al paciente o al público general, sobre todo folletos de salud y artículos de divulgación, que tratan sobre la enfermedad de Alzheimer. Estos textos no solo nos servirán posteriormente para elaborar un corpus básico que podremos utilizar como apoyo lingüístico y teórico cada vez que tengamos que traducir dichos géneros, sino que también harán las veces de escalón para acercarnos a géneros más especializados.

1. Breves apuntes sobre la traducción médica

Sin importar la lengua de procedencia, en el lenguaje científico-técnico, en general, y en el lenguaje médico, en particular, deben primar la precisión, la corrección, la claridad y la concisión (Aleixandre-Benavent et. al, 2017: 24). Este tipo de lenguaje se desvincula de las connotaciones valorativas características del lenguaje coloquial y, por ello, en dichos textos, se prefiere utilizar una terminología precisa y exacta. En este sentido, tanto los discursos médicos en español, como en alemán o en inglés, comparten la concisión que aportan los morfemas grecolatinos.

En efecto, los vestigios de la civilización grecolatina quedan patentes en los términos médicos actuales, la mayoría de ellos procedentes del latín y del griego clásico. Estos permiten expresar de forma compacta y precisa todo

aquello que esté relacionado con el ámbito médico. De hecho, para descifrar la terminología médica, tan solo es necesario analizar las raíces, los prefijos y los sufijos presentes en la palabra: el término ‘hiperglucemia’ es un claro ejemplo de la univocidad típica de este lenguaje, compuesto por dos raíces— *gluc(o)*, de glucosa, y *(h)em*, de sangre—, un prefijo —*hiper* (exceso)—, y un sufijo —*ia* (estado o enfermedad)—. Mediante su desglose, podemos descifrar su significado (Maglie, 2009: 28).

No obstante, estos términos suelen atribuirse a la lengua culta. Como consecuencia, en alemán, en inglés y en otras lenguas germánicas, es frecuente encontrar otro término más popular que prescinde de los morfemas grecolatinos y que sustituye al especializado con la finalidad de simplificar el discurso y dirigirlo hacia las necesidades informativas del paciente (Quijada, 2013). Así pues, encontramos que, en el contexto de las enfermedades neurodegenerativas, el término ‘lóbulo temporal’ puede traducirse por *Schläfenlappen* en un contexto más amplio y por *Temporallappen* en un contexto más especializado. Lo mismo sucede con el ‘lóbulo parietal’ y el ‘lóbulo frontal’, que pueden traducirse respetando las raíces latinas por *Parietallappen* y *Frontallappen*, respectivamente, o bien optar por su germanización, traduciéndolos por *Scheitellappen* y *Stirnlappen*¹.

Las diferencias gramaticales que existen entre el español y el alemán también deben contemplarse a la hora de traducir. Por ejemplo, en alemán hay que prestar especial atención a las declinaciones, que deben trasvasarse correctamente en español, así como a las construcciones oracionales, cuyo verbo se encuentra siempre al final, y a la voz pasiva, muy poco frecuente en español. Conocer ambas lenguas, especialmente la lengua de llegada, resulta esencial a la hora de evitar calcos innecesarios que empobrecen el texto.

Por otra parte, el traductor debe tener en cuenta el género, la función y los destinatarios del texto, ya que la traducción médica no solo se centra en los profesionales, sino que a veces la comunicación se da de manera vertical u horizontal, y los pacientes se convierten en el público meta (González y Montalt, 2007: 46). En este caso, nos centraremos en los artículos de prensa de carácter divulgativo o expositivo y en los folletos de salud o guías para

¹ Así constan en <https://www.medizin-kompakt.de/stirnlappen>, una página dirigida a profesionales y al público general interesado del ámbito germanoparlante, cuyo objetivo es divulgar sobre Medicina.

pacientes². Dado que, en ambos géneros, los destinatarios son personas ajenas al ámbito médico, el lenguaje que aparece en estos textos está simplificado y desteterminologizado para favorecer la interacción y la comunicación con el paciente.

Cuando se traducen estos géneros, saber reconocer los procesos de desteterminologización³ que se han llevado a cabo puede ser de gran utilidad para la labor traductora e incluso servir de apoyo en la fase de documentación y en la elaboración de un corpus textual que contemple ambos registros: uno más general y otro especializado.

2. El uso de corpus en la traducción

La documentación es un paso imprescindible en la labor traductora y la consulta de corpus textuales, así como su propia elaboración, forman parte de este proceso.

La competencia documental es la capacidad que adquiere y desarrolla cualquier profesional que se sirve del acto de la documentación para llevar a cabo su labor. En dicho concepto se imbrican el saber-hacer y la documentación (Márquez, 2009). El desarrollo de esta competencia habilita a cualquier profesional a determinar sus necesidades, es decir, a identificar qué información precisa para su tarea, así como a planificar su búsqueda, organizarla y, por último, hacer uso de su pensamiento crítico para discriminar todas aquellas fuentes que no le sirvan y organizar aquellas otras que necesite tener en cuenta. En todo el proceso, la toma de decisiones es fundamental por parte de quien realiza la búsqueda de información, puesto que, en palabras de Sales (2006: 75), la competencia documental⁴

² Son guías o folletos escritos por profesionales sanitarios cuya finalidad es educar e informar al paciente y a sus familiares, aportándoles los datos más relevantes sobre una determinada enfermedad (prevención, síntomas, causas, tratamiento), un procedimiento o un medicamento (Mayor Serrano, 2005: 133).

³ Según Campos, 2008: "la desteterminologización es un fenómeno formal, comunicativo y cognitivo que se manifiesta a través de una serie de procedimientos relacionados con el tratamiento de las unidades léxicas especializadas y centrados en garantizar la accesibilidad de un texto especializado a unos destinatarios no expertos". Entre los procedimientos más habituales que remarca la autora en Campos, 2013 se encuentran: la definición, la paráfrasis reformulativa, la sinonimia, la analogía, la hiperonimia y la ejemplificación.

⁴ La competencia documental, en definitiva, capacita al traductor a identificar complicaciones en el texto y buscar, así como seleccionar, de forma crítica, la información que necesita y que puede

implica “saber cómo identificar, evaluar, utilizar y rentabilizar las fuentes de información requeridas para cubrir sus necesidades en cada momento”.

En esta toma de decisiones, que va aparejada al enriquecimiento profesional constante del traductor, entran en juego los corpus textuales. La definición más estandarizada de corpus, según Pérez Hernández (2002), es la que ofrece el grupo de trabajo EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards): “A collection of pieces of language that are selected and ordered according to explicit linguistic criteria in order to be used as a sample of the language”. El traductor puede, por lo tanto, tomar como ejemplo para su tarea los textos seleccionados dentro de un corpus determinado; sin embargo, debe tener cierto criterio a la hora de escoger sus fuentes.

En el presente trabajo se ofrece una serie de recursos que pueden ayudarnos a elaborar nuestros propios corpus a raíz de textos sobre la enfermedad de Alzheimer centrados en el paciente. No obstante, dado que la tecnología y la ciencia avanzan a pasos agigantados, el lector debe tener en cuenta que tal vez estas fuentes sean de utilidad ahora, pero resulten obsoletas en un futuro. En cualquier caso, la intención que subyace en estas páginas no es la de ofrecer una serie de recursos infalibles, sino más bien la de aportar un modelo crítico de selección que pueda reutilizarse y adaptarse en contextos futuros.

3. Fuentes del ámbito germanoparlante

Siguiendo el modelo de ficha aportado por Gonzalo, Fraile y Pérez (2005), examinaremos a continuación la fiabilidad de algunas fuentes. En alemán, encontramos las siguientes asociaciones que recopilan guías informativas gratuitas para los pacientes y sus cuidadores o familiares:

ayudarle a solucionar los problemas que se le plantean. Tal y como lo explica Márquez (2009: 347s.), la documentación hace las veces de herramienta y de disciplina pedagógica, contribuyendo al continuo crecimiento profesional del traductor, ya que “está presente a lo largo del proceso traductor y estimula en el traductor un aprender-hacer con sentido crítico, utilitario y pertinente que luego le lleva al saber-hacer”.

—Alzheimer Gesellschaft



Figura 1. Página de inicio de Alzheimer Gesellschaft

- **URL.** <https://www.deutsche-alzheimer.de/>
- **Tipo de fuente o recurso.** Página web de una asociación contra el Alzheimer.
- **Idioma.** Alemán.
- **Responsable de la fuente.** Todos los trabajadores aparecen en un listado dentro del apartado *Kontakt*.
- **Lugar de procedencia.** Berlín
- **Editor (webmaster).** Principalmente, la asociación. Otras entidades como Alzheimer Europe, B.A.G. Selbsthilfe, Alzheimer's Disease International, BAGSO y Aktionsbündnis Seelische Gesundheit avalan su contenido.
- **Descripción del contenido.** Se recopila información de interés para el paciente y sus familiares o cuidadores. Además, se facilita un número de teléfono de apoyo a través del cual se puede contactar con la asociación para solicitar más información o ayuda, y un foro en el que se puede escribir para intercambiar experiencias con otras familias en la misma situación o pedir consejo profesional.
- **Diseño y presentación de la información.** Los colores que priman son el blanco y el rojo, los presentes en la *Apotheke* (farmacia) alemana, pero están armoniosamente distribuidos, de modo que no entorpecen la lectura. Todos los apartados se organizan de manera horizontal y se despliegan en cascada

cuando pasamos el ratón sobre ellos. La información se presenta de forma intuitiva y permite al interesado localizar rápidamente los datos que necesita. En este caso, nos interesa especialmente el apartado de *Publikationen*, en el que podemos encontrar una sección dedicada a *Informationsblätter*. Aquí podremos acceder a todas las guías informativas de las que disponen.

- **Finalidad de la web.** Ayuda al paciente y a su entorno, a la vez que contribuye a crear una concienciación entre el público general.
- **Evaluación.** Se puede apreciar que detrás de esta página hay un trabajo profesional y que se ofrece información adaptada y de calidad, por lo que podríamos considerar esta web una fuente fiable.

—Alzheimer Schweiz

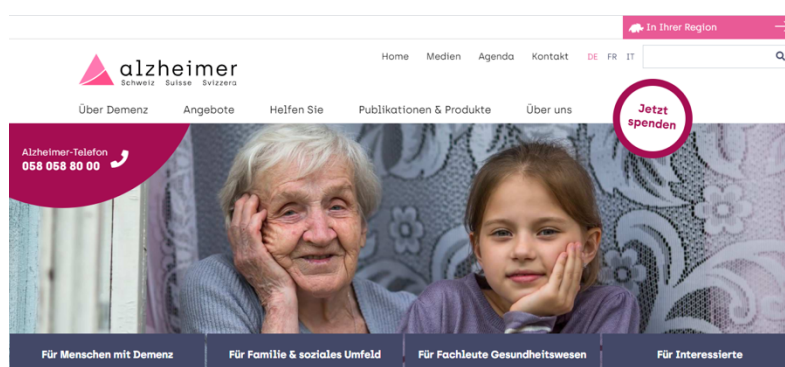


Figura 2. Página de inicio de Alzheimer Schweiz

- **URL.** <https://www.alzheimer-schweiz.ch/de/startseite>
- **Tipo de fuente o recurso.** Página web de una asociación contra el Alzheimer.
- **Idioma.** Alemán, francés e italiano.
- **Responsable de la fuente.** La asociación, que se describe a sí misma como igualitaria y busca dar voz a las enfermedades neurodegenerativas que interfieren cada vez más en nuestra vida diaria.

- **Lugar de procedencia.** Berna.
- **Editor (webmaster).** Se ofrece un teléfono y un correo electrónico para contactar con los responsables, aunque todo se hace a nombre de la asociación.
- **Descripción del contenido.** Sobre todo, se ofrece apoyo a los pacientes y los familiares que sufren la enfermedad, mediante guías, libros y revistas. Asimismo, hay un apartado para apoyar económicamente o mediante actividades de voluntariado a la asociación.
- **Diseño y presentación de la información.** Los principales apartados se distribuyen horizontalmente en el encabezado de la página de inicio. Al hacer clic sobre ellos, se nos redirecciona a otra página que contiene unos subapartados, de este modo, la información se ordena fácilmente, permitiéndole al usuario una consulta rápida y focalizada. En este caso, nos interesa el apartado de *Publikationen & Produkte*, dentro del cual encontramos una sección exclusiva dedicada a *Informationsblätter* que podremos utilizar para nuestro corpus y al que el paciente o la persona interesada puede recurrir siempre que necesite más información adaptada a sus necesidades.
- **Finalidad de la web.** Ofrece una red informativa para el paciente y sus familiares y crea una comunidad de apoyo.
- **Evaluación.** La página se encuentra actualizada y muy activa en las redes sociales que se incluyen en el pie de página. El compromiso que demuestra esta asociación, así como la cantidad de material que se proporciona y la seriedad de las actividades que proponen, son indicios claros de la fiabilidad de su web.

En lo que a los artículos divulgativos o expositivos respecta, encontramos las siguientes fuentes:

—Stiftung Synapsis. Alzheimer Forschung Schweiz.



Figura 3. Página de inicio de Stiftung Synapsis. Alzheimer Forschung Schweiz

- **URL.** <https://www.alzheimer-synapsis.ch/>
- **Tipo de fuente o recurso.** Fundación contra el Alzheimer.
- **Idioma.** Alemán, italiano y francés.
- **Responsable de la fuente.** En el apartado *Über uns* se puede encontrar toda la información relativa a la fundación, así como los miembros que componen las distintas secciones. Por ejemplo, cuentan con el asesoramiento científico de diversos profesores expertos en el campo de la medicina, la biomedicina y las enfermedades neurodegenerativas.
- **Lugar de procedencia.** Zúrich.
- **Editor (webmaster).** La fundación. Se proporciona un número de teléfono y un correo electrónico corporativo.
- **Descripción del contenido.** En la cabecera se encuentran los principales apartados dispuestos en horizontal. Si hacemos clic sobre algunos de ellos, se despliegan verticalmente, dando lugar a más opciones. Si deslizamos hacia abajo en la página principal, veremos un apartado de noticias titulado *News*, que es donde encontraremos los últimos avances de la enfermedad, dirigidos a un público general. También hay un apartado dedicado a la investigación en este campo y otro que promueve la participación de los ciudadanos en el proyecto.
- **Diseño y presentación de la información.** El azul claro proporciona una paz visual que estimula la lectura. Por otra

parte, los iconos y las pequeñas imágenes ayudan a centrar la atención del lector, facilitándole la búsqueda de información.

- **Finalidad de la web.** Ofrecer apoyo a las familias, incentivar la investigación y crear concienciación sobre la enfermedad.
- **Evaluación.** Contiene una gran cantidad de información actualizada, cuidadosamente distribuida y fiable, puesto que su redacción corre a cargo de profesionales, como podemos ver en la sección dedicada al personal que compone la fundación.

—*Deutsche Welle*

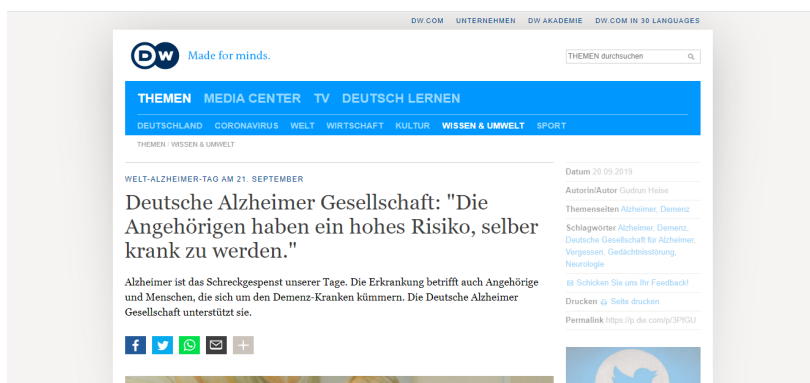


Figura 4. Navegando en Deutsche Welle

- **URL.** <https://www.dw.com/de/themen/s-9077>
- **Tipo de fuente o recurso.** Cadena pública que se dedica al fomento de la enseñanza en alemán y a la difusión de noticias de actualidad, análisis, turismo e información de los principales servicios de Alemania y Europa.
- **Idioma.** Principalmente alemán, aunque cuenta con versiones en 30 idiomas.
- **Responsable de la fuente.** Financiada por el presupuesto fiscal federal alemán. Cada apartado (radio, noticias, televisión, enseñanza del alemán...) tiene su responsable.
- **Lugar de procedencia.** Tiene su sede en Berlín.
- **Editor (webmaster).** Dirección de Distribución Internacional.

- **Descripción del contenido.** Se trata de una página polivalente que ofrece múltiples secciones y contenido multimedia. Su especialidad es el periodismo y la actualidad, pero también ofrecen apartados para aprender alemán y visualizar distintos documentales y programas televisivos. En todas estas secciones podemos encontrar información sobre el Alzheimer, redactada en un lenguaje adaptado al público, que podemos incorporar en nuestro corpus. Si hacemos uso de los artículos divulgativos y noticias, podemos contrastarlos posteriormente con otras páginas, también alemanas, que no hemos podido incluir en estas páginas por cuestiones de espacio, como, por ejemplo, *Der Spiegel*. De este modo, le sacaremos el máximo partido a nuestra búsqueda.
- **Diseño y presentación de la información.** La navegación es intuitiva. Toda la información se encuentra organizada en apartados y subapartados bien definidos que facilitan la búsqueda del usuario. Aunque en la cabecera encontramos principalmente cuatro apartados, al pasar el ratón sobre estos, se despliegan en cascada múltiples opciones, divididas, a su vez, en columnas.
- **Finalidad de la web.** Se dedican al periodismo, a la difusión de actualidad, información, análisis y turismo de Alemania, por medio de radio, periódico en línea y canal de televisión propios. Asimismo, dedican un espacio a la enseñanza de la cultura y de la lengua alemanas.
- **Evaluación.** Es una página de referencia para docentes de alemán como lengua extranjera y para estudiantes de la misma lengua. Por su dinamismo y constantes actualizaciones, así como el mimo y esmero que se aprecia en sus publicaciones y en todas las redes sociales que regentan, podemos considerarlo un sitio web fiable para nuestro corpus.

6. Fuentes del ámbito hispanohablante

En español encontramos los siguientes recursos:

—Fundación Reina Sofía



Figura 5. Página de inicio de la Fundación Reina Sofía

- URL.
<https://www.fundacionreinasofia.es/ES/Paginas/home.aspx>
- Tipo de fuente o recurso. Página web oficial de una fundación.
- Idioma. Español e inglés.
- Responsable de la fuente. Fundación Reina Sofía.
- Lugar de procedencia. España.
- Editor (webmaster). Fundación Reina Sofía.
- Descripción del contenido. La página principal dispone de varios apartados generales, que al pasar el ratón sobre ellos despliegan otros apartados con información más concretas sobre cada uno de los contenidos. Además, cuenta con un buscador que permite focalizar la búsqueda ingresando los términos deseados. Respecto del contenido que ocupa este trabajo, la página web posee un apartado propio para el Alzheimer, PROYECTO ALZHEIMER, donde se expone toda la información disponible sobre dicho proyecto.
- **Diseño y presentación de la información.** Con relación a los colores presentes en la página web, su diseño consta de una mezcla blanco y distintos tonos de azul, combinados con tonos pálidos de amarillo que previenen la fatiga visual. A su vez, los distintos contenidos vienen encabezados en su mayoría por imágenes para facilitar la búsqueda. Por otra parte, la

distribución de los apartados y de la información es intuitiva y permite navegar sin dificultades entre los contenidos. El apartado relativo al Proyecto Alzheimer incluye una selección de subapartados, de entre los cuales podemos destacar uno dedicado a una breve descripción de la enfermedad y su historia, y otro dedicado a la recopilación de documentos dirigidos tanto a pacientes, familiares y cuidadores, como a profesionales del ámbito médico.

- **Finalidad de la web.** Ofrece un portal de información de los distintos proyectos y documentos que desarrolla y patrocina la fundación.
- **Evaluación.** Podemos presuponer que el contenido de esta página web es fiable, puesto que procede de un órgano institucional que ofrece información sobre el Alzheimer a distintos niveles.

—Muy Interesante

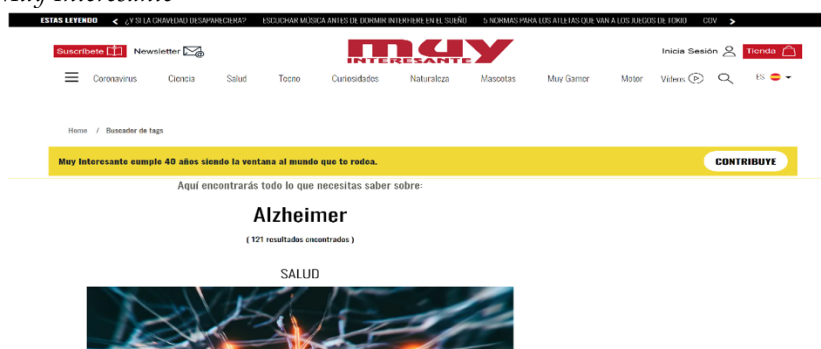


Figura 6. Resultados de la búsqueda con la palabra 'Alzheimer' en Muy Interesante.

- URL. <https://www.muyinteresante.es>
- Tipo de fuente o recurso. Página web oficial de una revista de divulgación científica.
- Idioma. Español e inglés.
- Responsable de la fuente. Revista de divulgación científica Muy Interesante. Su actual presidente es Enrique Coperías.
- Lugar de procedencia. España.

- Editor (webmaster). V. González; L. Marcos; D. Delgado; S. Romero y M. Aguilar.
- Descripción del contenido. La página principal presenta en su parte superior una serie de apartados de diversa índole. Debajo aparecen una relación de noticias y publicaciones recomendadas. Posee un buscador que nos permite buscar información que guarde relación, dentro de diferentes materias, con el término introducido. En relación con el Alzheimer, la búsqueda arroja un número considerable de publicaciones relacionadas con la enfermedad.
- Diseño y presentación de la información. La combinación de colores elegida para la página web está formada por colores cálidos, destacando el rojo, que conforma el logo de la revista. Las distintas publicaciones se acompañan de imágenes ilustrativas acerca de su contenido, presumiblemente con el fin de acompañar la lectura. No obstante, la publicidad presente en la página web es de un tamaño considerable e invasiva, llegando a dificultar la visualización de los contenidos antes de desaparecer conforme nos deslizamos por la página. Con relación a los resultados obtenidos tras la búsqueda del término Alzheimer, la página web expone una selección de publicaciones procedentes de distintos apartados, principalmente del apartado de Salud.
- Finalidad de la web. Se dedica a la divulgación interdisciplinar de información científica, destinada a un público general, aunque presenta, en ocasiones, terminología ligeramente especializada.
- Evaluación. la página web de la revista es idónea para realizar un primer contacto con el tema, ya que su contenido es ameno y relativamente fácil de comprender. Además, cuentan con la participación de un periódico especializado en medicina (Gaceta Médica), que les otorga fiabilidad a sus publicaciones.

—FIAPAM



Figura 7. Página de inicio de FIAPAM.

- URL. <https://fiapam.org/>
- Tipo de fuente o recurso. Página web oficial de la Federación Iberoamericana de Asociaciones de Personas Adultas Mayores.
- Idioma. La información se ofrece en español únicamente.
- Responsable de la fuente. FIAPAM, un movimiento asociativo presidido actualmente por Modesto Chato de los Bueys.
- Lugar de procedencia. España
- Editor (webmaster). Se facilita una dirección de correo electrónico, sin establecer un webmaster.
- Descripción del contenido. los apartados situados en la cabecera de la página principal ofrecen información básica acerca de la federación, de su labor, de la información disponible a través de documentos y de cómo colaborar. Su contenido está dedicado a la situación de los adultos mayores, tal y como establecen en el apartado ¿Quiénes somos? Respecto del Alzheimer, la página web presenta un subapartado relativo a esta y a otras demencias, dentro del apartado Documentos, donde ponen a disposición guías para el cuidado de pacientes, entre otros libros y publicaciones.
- **Diseño y presentación de la información.** La interfaz es sencilla, compuesta en exclusiva por tonos azules, blancos y negros, con detalles en amarillo, confiriéndole una sensación apacible. No presenta publicidad y en su página principal acompañan los distintos apartados con noticias de actualidad

destacadas y con una nube de etiquetas que puedan resultar de interés. La navegación a través de los diversos contenidos es fácil e intuitiva. En el apartado *Documentos* se ofrecen un gran número de publicaciones con hipervínculos que permiten su descarga.

- **Finalidad de la web.** Se configura como un portal de publicaciones relativas a la situación de las personas mayores, enfocado principalmente a personas mayores, así como a familiares y cuidadores, sobre todo por los contenidos relativos a las demencias y la dependencia y cuidados.
- **Evaluación.** Es una página web relevante para obtener información acerca del Alzheimer, especialmente desde el punto de vista de los cuidados, dada la considerable presencia de guías destinadas tanto al paciente como a los cuidadores. Los documentos disponibles proceden de fuentes fiables e institucionales que le otorgan veracidad.

A partir de las fuentes expuestas u otras que el profesional encuentre siguiendo estos criterios de evaluación, se puede elaborar un corpus textual que nos ayude a comparar los textos, ver las concordancias e incluso extraer un glosario con el vocabulario que más se repita en ellos.

Conclusiones

Si bien el previo dominio y conocimiento del tema sobre el que se va a traducir, así como del par de lenguas con las que se va a trabajar, se presuponen garantes de una traducción de calidad, el traductor debe hacer uso de otras herramientas que, o bien suplan sus carencias, o bien le sirvan de apoyo y reafirmación en su constante toma de decisiones.

Así pues, la documentación y, con ella, el manejo de textos comparables y la posterior elaboración de corpus han demostrado ser pasos esenciales que conforman la labor traductora. Cuanto más se documenta un profesional, más aumenta su bagaje y ejercita su criterio, aspecto fundamental para la selección de fuentes que va a tomar como ejemplo en su traducción.

Por último, como hemos expuesto en estas páginas, todos los géneros textuales del ámbito médico tienen unas particularidades que deben ser atendidas y, por muy simples que aparenten ser algunos de ellos, todos

deben de consultarse, puesto que pueden servir de puente a textos más complejos.

Referencias bibliográficas

- Aleixandre-Benavent, R., Bueno Cañigral, F. J., & Castelló-Cogollos, L. (2017). Características del lenguaje médico en los artículos científicos. *Educación médica*, 18(Supl. 2), 23-29.
- Campos Andrés, O. (2008). *La desteterminologización en las guías para pacientes*. Disponible en: http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78053/forum_2008_26.pdf?sequence=1 [Revisado el 4 de diciembre de 2020].
- _____. (2013). Procedimientos de desteterminologización: traducción y redacción de guías para pacientes. *Panace@*, 48-52.
- Gerrer, F., (s.f.). Stirnlappen (Lobus frontalis) || Med-koM. [online] Medizin-kompakt.de. Disponible en: <https://www.medizin-kompakt.de/stirnlappen> [Revisado el 4 de diciembre de 2020].
- Gonzalo, C.; Fraile, E.; Pérez, E. (2005). Selección y evaluación de recursos informativos en Internet para el traductor literario. En: Gonzalo García, C. & García Yebra, V. (ed.), *Manual de documentación para la traducción literaria*. Madrid: Arco/Libros.
- Maglie R. (2009). *Understanding the Language of Medicine*. Aracne.
- Márquez, M. J. (2009). La integración del tema transversal en la enseñanza de la documentación para traductores. *Mutatis Mutandis. Revista Latinoamericana de Traducción*, 2(2), 346-366.
- Mayor Serrano, M. B. (2005). Análisis contrastivo (inglés-español) de la clase de texto "folleto de salud" e implicaciones didácticas para la formación de traductores médicos. *Panace@: Revista de Medicina, Lenguaje y Traducción*, 6(20), 132-141.
- Pérez Hernández, M. C. (2002). Explotación de los corpórea textuales informatizados para la creación de bases de datos terminológicas basadas en el conocimiento. *Estudios de lingüística del español*, 18.
- Quijada Diez, C. (2013). La doble terminología médica en alemán y sus implicaciones para el traductor: de la *Otitis* a la *Ohrenentzündung* por el camino del medio. *Panace@*, 14(37), 121-128.
- Sales, D. (2006). *Documentación aplicada a la traducción: presente y futuro de una disciplina*. Ediciones Trea.

Fuentes recomendadas

Alzheimer Gesellschaft [Página Web] Disponible en: <https://www.deutsche-alzheimer.de/> [Revisado el 3 de diciembre de 2020]

Alzheimer Schweiz [Página Web] Disponible en: <https://www.alzheimer-schweiz.ch/de/startseite> [Revisado el 3 de diciembre de 2020]

Stiftung Synapsis. Alzheimer Forschung Schweiz. [Página Web] Disponible en: <https://www.alzheimer-synapsis.ch/> [Revisado el 4 de diciembre de 2020]

Deutsche Welle. [Página Web] Disponible en: <https://www.dw.com/de/themen/s-9077> [Revisado el 3 de diciembre de 2020].

Fundación Reina Sofía. [Página Web] Disponible en: <https://www.fundacionreinasofia.es/ES/Paginas/home.aspx> [Revisado el 4 de diciembre de 2020].

Muy Interesante [Página Web] Disponible en: <https://www.muyinteresante.es/> [Revisado el 3 de diciembre de 2020]

Federación Iberoamericana de Asociaciones de Personas Adultas Mayores (FIAPAM). [Página Web] Disponible en: <https://fiapam.org/> [Revisado el 3 de diciembre de 2020].

ISSN: 2171-6633

LA METÁFORA CONCEPTUAL DEL DISCURSO POLÍTICO EN ALEMÁN Y ESPAÑOL

ALFONSO CORBACHO SÁNCHEZ

Universidad de Extremadura

alcorsan@unex.es

Fecha de recepción: 22.06.2021

Fecha de revisión: 22.07.2021

Fecha de aceptación: 28.09.2021

Resumen: El presente estudio se centra en la metáfora cognitiva circunscrita al lenguaje político del alemán y el español, sometiendo a examen un corpus léxico procedente de varios métodos de enseñanza del alemán como lengua extranjera. Para ello, las muestras seleccionadas se presentan de forma sistemática de acuerdo con la taxonomía habitual de la metáfora cognitiva junto a sus formas equivalentes en español. Los resultados revelan, en primer lugar, que en el lenguaje político se aprecia un número importante de metáforas conceptuales; y además ponen de manifiesto las convergencias y las divergencias entre estas dos lenguas que sirven de vehículo a dos culturas diferentes. Este trabajo también reafirma la utilidad del análisis contrastivo para la traducción y para la enseñanza y el aprendizaje del alemán y el español como lenguas extranjeras, y desde luego contribuye a comprender el grado en que se diferencian estas dos lenguas.

Palabras clave: metáfora conceptual; lingüística cognitiva; discurso político; traducción; alemán como segunda lengua; español.

Conceptual metaphor in German and Spanish political discourse

Abstract: The focus of this study is the cognitive metaphor in political discourse in German and Spanish. A group of metaphorical expressions of this type compiled from a selection of German as a Second Language coursebooks are analyzed and contrasted with their corresponding Spanish forms. The selected expressions are organized following the current taxonomy for cognitive metaphors and the results not only show that conceptual metaphors are very abundant in political discourse but also brings to light the similarities and differences between these two

languages, which are vehicles for two different cultures. The usefulness of this contrastive analysis for the practice of translation and the teaching and learning of German and Spanish as second languages is reaffirmed, and the degree to which these two languages differ is addressed.

Key words: Conceptual Metaphor; Cognitive Linguistics; Political Discourse; Translation; German as a Second Language; Spanish.

Sumario: 1. Introducción. 2. El concepto de *Politolinguistik*. 3. Metáforas conceptuales y traducción. 4. Metáforas del lenguaje político. 5. Conclusiones.

1. Introducción

De la creciente atención que ha prestado la lingüística a la fraseología durante las últimas décadas se han beneficiado, entre otras, disciplinas y áreas científicas como la traducción y los estudios traductológicos así como los enfoques de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. La utilidad de ese creciente interés por el estudio de las unidades fraseológicas, tanto para la didáctica de otra lengua como para la traducción o la crítica de la traducción de cualquier tipo de texto, se percibe en todos los niveles de ese tipo de enseñanza y de la labor traductora. En efecto, la lexicología contrastiva ha dado paso a una cantera inagotable de materiales que facilitan sobremanera tanto la tarea docente aludida como la traducción o la crítica traductológica. Ese filón no es si no la abundante lexicografía bilingüe de tipo fraseológico hoy existente, ya se trate de glosarios o diccionarios de simples colocaciones léxicas o combinaciones lexemáticas que se dan en la comunicación común o de expresiones metafóricas más especializadas en que se concretan las metáforas cognitivas que conciben el lenguaje.

Como se sabe, los estudios sobre la metáfora, sobre todo a partir del modelo cognitivo de Lakoff y Johnson (1980), van mucho más allá de los límites del tropo tradicional para entrar tanto en el lenguaje estándar como en todas las variedades especializadas de la lengua. Desde este planteamiento, la metáfora no se contempla única y exclusivamente como una mera figura retórica sino como un mecanismo cognitivo que configura el pensamiento e impregna la lengua. En esta misma línea, el estudio de la metáfora también facilita la comprensión de los procesos complejos que se dan en la traducción. Es obvio que el discurso de la política, como el de otras disciplinas, no puede ser ajeno a la utilización de este tipo de metáforas,

pues no cabe la menor duda de que un mayor conocimiento de la naturaleza de esos esquemas abstractos del pensamiento que constituyen las metáforas cognitivas redundará en pro de una mejor inteligibilidad de la conceptualización y sus bases, y a la vez en una mayor comprensión del proceso de transferencia que se opera en la traducción. El aprendizaje del conjunto de las expresiones lingüísticas metafóricas de una lengua extranjera o la habilidad de verterlas a una lengua diferente se incrementan con un análisis contrastivo y pormenorizado de estas expresiones léxicas. Esto no es sólo válido para el discurso político sino también para la memorización y el uso de este tipo de expresiones en los lenguajes especializados de la ciencia y en las jergas profesionales.

Si se tiene en cuenta y se parte de que la expresión metafórica no es sino la concreción lingüística de ese esquema abstracto y general denominado metáfora conceptual, resultará mucho más fácil no sólo su asimilación por el estudiante del alemán o del español como lengua extranjera sino también su traducción a la otra lengua. Pues al conocer mejor ese mecanismo que hace que desde un dominio origen se proyecten conceptos a un dominio meta, que es el que se concibe de forma metafórica, resultará mucho más fácil, además de una captación más precisa del sentido o concepto referido, comprender su función en el texto y el nivel de cohesión y coherencia con que se articulan. Esto abre al traductor horizontes antes insospechados y le depara nuevas posibilidades a la hora de lograr un nivel de correspondencia más ajustado o incluso rayano en la equivalencia del conjunto metafórico que pretende articular en el texto de llegada. Resultan también obvias, según se ha indicado ya, las implicaciones didácticas que pueden derivarse de una captación óptima del concepto metafórico y su función en el texto, dada la relevancia de estas dos dimensiones en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera.

En las siguientes páginas se parte de un corpus significativo de expresiones metafóricas del discurso político en lengua alemana y de sus formas españolas correspondientes. Las muestras proceden en su totalidad de una selección de libros de enseñanza del alemán como lengua extranjera. Se ha optado por este tipo de corpus, ya que las expresiones metafóricas del lenguaje político que contienen esos libros son muy representativas, tanto por el uso como por la frecuencia, de las que se suelen utilizar en el discurso y la actividad política, los manuales de esta disciplina y la prensa. Al igual

que ocurre en la interacción verbal y en el discurso más especializado del alemán y el español, la mayor parte de las expresiones metafóricas seleccionadas no son sino concreciones o realizaciones del que es uno de los esquemas metafóricos más productivos en los textos escritos y orales de esta actividad: LA POLÍTICA ES UNA BATALLA¹.

2. El concepto *Politolinguistik*

Es evidente que cualquier área del conocimiento intenta siempre delimitar y conceptualizar con claridad su objeto de estudio, a pesar de que lograr que una definición sea universalmente aceptada vaya más allá de toda esperanza de realización. Como es lógico, los conceptos de lenguaje político, discurso político o comunicación política tampoco son ajenos a esta realidad, sobre todo por la interdisciplinariedad del hecho político y el léxico que engloba, parámetros que no allanan la tarea de su definición.

En todo caso, para los objetivos que se persiguen en este trabajo tal vez resulte más adecuado, por económico e inclusivo, el término de *Politolinguistik* (Burkhardt 1996; Girth & Spieß 2006: 7; Girth & Hofmann 2016) al que cada vez se recurre más para este tipo de análisis en esta parcela de la lingüística que investiga el lenguaje de la comunicación pública de corte político². Girth & Hofmann (2016: 1), por citar un ejemplo autorizado, incluyen en el concepto *Politolinguistik*, que es también el título de su obra, enfoques tan variados como los de la pragmalingüística, la semántica, la lingüística textual y el análisis del discurso; y entre las áreas temáticas del léxico de este tipo de lenguaje destacan la metáfora. A partir de esta aclaración se ha extendido considerablemente entre los analistas y los estudiosos de esta variedad de discurso en general una mayor atención al componente metafórico. Por otra parte Dobrovolskii (1998: 57), en su estudio de la estructura semántica de las expresiones idiomáticas, pone el

¹ Se sigue la convención de escribir las metáforas conceptuales en mayúsculas.

² Probablemente, el concepto de *Politolinguistik*, sobre todo en la formulación de Girth y Hofmann (2016), responde mejor a la complejidad de la comunicación política que las definiciones precedentes. Desde luego, el de estos autores es mucho más inclusivo que el de Strauß (1986: 194) que se limita a decir que el lenguaje político es el conjunto de las propiedades del uso del lenguaje en el ámbito del Estado, la sociedad y la esfera pública; y que engloba tanto los lenguajes especializados propios del ámbito de la política como la lengua común, dado que su uso no está restringido solo a usuarios expertos y profesionales.

acento en el hecho de que en estas confluyen a menudo el elemento estrictamente idiomático y el componente metafórico. Burger (2003: 82), por su parte, formula esta misma idea al afirmar que ni todos los fraseologismos contienen matices metafóricos ni todas las metáforas presentan rasgos idiomáticos. Lo que importa en este trabajo, sin embargo, es que esa conjunción de los dos elementos se puede dar y de hecho se da en varias de las muestras que se presentan y analizan. Esto implica que es totalmente necesaria una cautela muy especial no solo a la hora de hacer una traducción sino también en la enseñanza de una segunda lengua y, sobre todo, en el propio análisis de las expresiones metafóricas³.

3. Metáforas conceptuales y traducción

Como es sabido, en la década de los 80, basándose en los estudios previos de Black (1962) y Reddy (1979), George Lakoff y Mark Johnson (1980) revolucionaron de manera sistemática los estudios sobre los procesos de metafóricación que subyacen al lenguaje cotidiano. Por esa senda han discurrido posteriormente las investigaciones sobre el aparato metafórico (Lakoff y Johnson 1980, 1999; Johnson 1987; Lakoff 1987, 1993; Lakoff y Turner 1989; Kövecses 2015) en torno a los que se articulan en buena medida los lenguajes especializados, y de manera especial, por lo que respecta a este trabajo, el de la política (Baldauf 1997; Burkhardt 2003; Lakoff 2008). En efecto, también es aplicable al discurso político el principio de que su sistema conceptual es esencialmente de carácter metafórico, sin que las metáforas que lo constituyen tengan que ser de tipo literario o de carácter meramente ornamental. De este modo, aspectos abstractos como las ideas o

³ Parece oportuno hacer aquí una referencia a un interesante contraste de perspectivas sobre los límites de la traducción con respecto a este tipo de discurso, que corresponden a Nida (1964) y a Reiss (1971). Mientras que para Nida, con cierta frecuencia a la hora de verter estas expresiones metafóricas nos topamos con la temida intraducibilidad, Reiss (1971: 44) rechaza la imposibilidad de traducir la metáfora y apuesta por el método de traducción "palabra por palabra". Según ella, la metáfora es traducible y el problema que plantea su trasvase a otra lengua no va más allá de la dificultad que pueda crear cualquier otro fenómeno que pueda tener lugar en el marco de la traducción. Y añade que cabe mencionar que un número elevado de producciones metafóricas de las lenguas específicas coinciden en alemán y español, a pesar de que ambas lenguas no están genética y culturalmente emparentadas como tampoco disponen de arquitecturas léxicas y gramaticales análogas.

las emociones se conceptualizan a través de aquello que experimentamos en la realidad. Además, todo ello implica que las ideas sobre la ciencia y otros campos de especialización se apoyen con frecuencia en algunas nociones corporales del ser humano⁴. Así, la metáfora se convierte en la piedra angular para pasar de una estructura corporal al dominio conceptual.

Como se ha avanzado anteriormente, la metáfora se considera fundamentalmente un mecanismo cognitivo básico (Lakoff y Johnson, 1980; Lakoff 1993) que ocupa un lugar primordial en nuestro sistema de pensamiento y lenguaje, es decir, la metáfora es un mecanismo cognitivo que de un "dominio origen" proyecta conceptos a un "dominio meta" que es el que se concibe de forma metafórica (Cuenca y Hilferty, 1999: 98 y sigs.). Por medio de las metáforas cognitivas nuestra mente relaciona conceptos nuevos y más complejos con otros conceptos ya adquiridos (Cuenca y Hilferty 1999: 98). Se trata de metáforas que están convencionalizadas en nuestro pensamiento y, por lo general, suelen ser inconscientes. Dicho de otro modo, responden a un modelo de pensamiento que asocia sistemáticamente los conceptos en nuestra mente -entender y experimentar un tipo de cosa en términos de otra (Lakoff y Johnson, 1980)-. De este modo, la metáfora consigue trasladar lo abstracto a lo concreto, facilitando, por consiguiente, la comprensión de los conceptos.

En el campo de la política, de manera especial la dialéctica de propaganda y pugna entre los partidos constituye una fuente copiosa de metáforas que, al igual que ocurre en otros discursos especializados, se convierten en una de las características esenciales que conforman todo tipo de textos relacionados con esta actividad pública. Al ser objeto de la acción política toda una serie de temas y aspectos importantes de la vida, la variedad de los campos conceptuales en los que se apoyan los usos metafóricos es también considerable. Además, cabe señalar que, como el mecanismo cognitivo de la metáfora es de naturaleza interlingüística, es decir, las metáforas conceptuales son idénticas, las expresiones metafóricas son también muy a menudo parecidas si no idénticas en alemán y español.

Si el carácter de la metáfora puede ser tan universal como culturalmente específico (Kövecses, 2002), también en el ámbito de la traducción se debe intentar comprender el funcionamiento de la metáfora

⁴ La corporeización constituye uno de los puntos más sólidos de la semántica cognitiva.

dentro de una cultura determinada y es especialmente en esta tesitura donde la perspectiva cognitiva (Lakoff y Johnson, 1980) adquiere la máxima relevancia. Como se acaba de indicar, la mayor parte de nuestro sistema conceptual es metafórico y en materia de traducción esto implica que la relación se produce en mayor grado entre los sistemas conceptuales de la lengua de partida y la de llegada que en otros aspectos de las dos lenguas. Por tanto, si en dos culturas distintas coinciden tanto el dominio origen como el dominio meta, cada esquema metafórico contará con más posibilidades de encontrar las equivalencias o correspondencias entre las expresiones metafóricas de dos idiomas.

Una vez esbozado el marco general, se presenta la vertiente más práctica de este trabajo y con ello se alude a la exposición de las muestras y su traducción al español.

4. Metáforas del lenguaje político

- LA POLÍTICA ES UN EDIFICIO

Esta metáfora conceptual es, sin lugar a dudas, una de las más habituales en el mundo de la política, ya que suele facilitar una amplia serie de expresiones metafóricas.

Die Politik des vereinigten Deutschland wird auf den Erfahrungen der letzten Jahrzehnte aufbauen. (Drochner & Föhr 2002: 199)

La política de la Alemania unificada se construirá sobre la experiencia de las últimas décadas.

Hier sind nicht nur die Bürgerrechte festgelegt, sondern auch die Grundlagen der staatlichen Ordnung. (Matecki 2000: 46)

Aquí no solo se establecen los derechos civiles, sino también las bases del orden estatal.

Er möchte die Demokratie mit aufbauen. (Braun-Podeschwa 2015: 117)

Quiere ayudar a construir la democracia.

Industriekommissar Günter Verheugen forderte die Mitgliedstaaten daher auf, entsprechende Projekte für Minifirmen zu unterstützen und Bürokratiebarrieren abzubauen. (Frey 2007: 79)

De ahí que el comisario de Industria, Günter Verheugen, haya pedido a los Estados miembros que apoyen con proyectos adecuados a la pequeña empresa y eliminen las barreras burocráticas.

- LA POLÍTICA ES UN JUEGO

Otro foco se centra en la influencia que ejerce el juego en el lenguaje de los políticos. Así, una expresión como *etwas aufs Spiel setzen* (Baldauf 1997: 186) (“poner algo en juego”, “arriesgar algo”), que se manifiesta tanto en alemán como en español, traslada el mundo del juego al ámbito de la política.

Jeder nationale Alleingang würde unsere Möglichkeiten weit überfordern und zugleich unsere freundschaftlichen Beziehungen aufs Spiel setzen (...). (Drochner & Föhr 2002: 199)

Cualquier movimiento nacional en solitario superaría con creces nuestras posibilidades y, al mismo tiempo, pondría en juego nuestras relaciones amistosas (...).

- LA POLÍTICA ES TEATRO

Un marco metafórico muy frecuente es el que concibe el ejercicio de la política como una interpretación teatral. En este sentido, se puede constatar el arraigo de la expresión metafórica *eine Rolle spielen* (“jugar un papel”) en alemán y español.

Aber auch die Bildungspolitik und soziale Gerechtigkeit spielten eine große Rolle. (Motta 2015: 57)

Pero también la política educativa y la justicia social jugaron un papel importante.

- LOS ESTADOS/PARTIDOS SON PERSONAS⁵

No es ninguna novedad sostener que se trata de una de las metáforas conceptuales más fértiles del discurso político. Como se puede comprobar,

⁵ O incluso *DER STAAT IST EIN MENSCHLICHER KÖRPER* (EL ESTADO ES UN CUERPO HUMANO), según Musolff (2015: 259).

algunos temas políticos que se identifican con el ser humano constituyen una fuente copiosa de expresiones metafóricas.

Die SPD kokettiert mit ihrer Zukunftsfähigkeit, die CDU verspricht den Wählern sogar "jede Menge Zukunft". (Einstufungstest 1994: 75)

El Partido Socialdemócrata coquetea con su viabilidad futura, los Demócratas Cristianos incluso prometen un gran futuro a los votantes.

Früher war sie eine Arbeiterpartei und sie hat auch heute noch enge Beziehungen zu den Gewerkschaften. (Funk 1999: 140)

Antes era un partido obrero y aún hoy en día sigue teniendo estrechos vínculos con los sindicatos.

Aber die Republik hatte viele Probleme (...). (Funk 1999: 41)

Pero la república tenía muchos problemas (...).

Politische Gespräche wurden zwischen den beiden deutschen Staaten erst seit 1969 geführt. (Aufderstraße 2003: 105)

Las conversaciones políticas entre los dos estados alemanes sólo se celebraron a partir de 1969.

Nicht die Demokratie ist in Gefahr (...). (Luscher 2012: 88)

No es la democracia la que está en peligro (...).

- LA POLÍTICA ES DEPORTE

Otra de las metáforas que componen habitualmente el discurso político es la que alude al dominio conceptual del deporte, dado que nociones como el enfrentamiento y la lucha son consustanciales a la vida política.

(...) die Prognosen der Meinungsforschungsinstitute, die ein Kopf-an-Kopf-Rennen zwischen der CDU und SPD vorausgesagt hatten (...). (Griesbach 1984: 228).

(...) los pronósticos de los institutos demoscópicos que predecían una carrera codo con codo entre la Unión Demócrata Cristiana de Alemania y el Partido Socialdemócrata de Alemania (...)

- LA POLÍTICA ES UNA BATALLA

Todo lo que rodea el mundo de la batalla y la guerra está muy presente tanto en las metáforas del ámbito político como en las lenguas y culturas alemanas y españolas.

Die Christlichen Demokraten (CDU) haben am Sonntag die Landtagswahlen in Sachsen-Anhalt gewonnen. (Auderstraße 2003: 101)

Los Demócratas Cristianos (CDU) ganaron el sábado las elecciones del Parlamento Regional en Sajonia-Anhalt.

Die alte Koalition aus SPD und PDS hat damit ihre Mehrheit im Landtag verloren. (Auderstraße 2003: 101)

La antigua coalición de SPD y PDS perdió con ello su mayoría en el Parlamento Regional.

In einer Fernsehdiskussion hat der Bundeswirtschaftsminister mit seinem Rücktritt gedroht (...) (Auderstraße 2003: 101)

El ministro de Economía amenazó con su dimisión en un debate televisivo (...)

En virtud de todas las muestras que ilustran el presente tema, resulta imprescindible indicar, como se ha dejado constancia anteriormente, que la agrupación de las metáforas obedece a criterios de afinidad con la política. Por tanto, algunos de los ejemplos aquí aducidos pudieran suscitar cierta polémica si no se considera pertinente su adscripción al campo de la política. Asimismo, conviene señalar que estas páginas solo incluyen una muestra parcial de las metáforas halladas que por imperativos de espacio no se reproducen en su totalidad.

5. Conclusiones

No hay duda de que estos nuevos enfoques no sólo han supuesto un avance significativo en el conocimiento de la naturaleza de las metáforas y de los mecanismos que las generan y, como consecuencia, en la propuesta de tipologías de la metáfora nuevas y más fundamentadas que las tradicionales. Han supuesto también una clara contribución para la práctica y los estudios de la traducción y para la didáctica de las segundas lenguas. Resulta también innegable que para el lingüista o el estudioso de la lengua los nuevos enfoques han supuesto una mayor comprensión de la naturaleza de las metáforas y los mecanismos de su producción, desbrozándoles el camino

hacia tipologías de la metáfora más fundamentadas que las tradicionales. Y como ya ocurrió con el desarrollo de propuestas y modelos lingüísticos anteriores, estos avances en la comprensión de un componente tan importante del texto como es el metafórico, no podían dejar de incidir en los métodos y las técnicas que se utilizan en la traducción. Por lo que respecta a la utilidad del análisis y el cotejo de los ejemplos seleccionados y comentados, cabe destacar ante todo que ponen de relieve cómo una amplia serie de conceptos políticos se construyen mediante modelos metafóricos. Igualmente se comprueba que facilitan la comprensión de algunos conceptos más complejos por partir de conceptos conocidos y más básicos. Esto se constata sobre todo cuando se trata de la proyección de conceptos de dominios de la experiencia física a otros de naturaleza más abstracta. El análisis depara recursos mnemotécnicos muy valiosos a la hora de adquirir una terminología, en ocasiones, de carácter específico. Proporciona igualmente una herramienta de gran utilidad para crear y evaluar traducciones y composiciones de alemán político, sobre todo en lo que concierne a esa calidad estilística que también, y cada vez más, se demanda por las revistas especializadas. Por último, y este dato puede resultar relevante desde una perspectiva comparatista, se ha podido comprobar que en un alto porcentaje de los casos estudiados las metáforas se mantienen sin variación alguna en la traducción al español⁶. Esto resulta muy útil a la hora de traducir, y de enseñar y aprender una segunda lengua, aunque es también cierto que no siempre existe una equivalencia directa, y no son escasos los ejemplos en los que se produce una clara pérdida de significado en la lengua meta.

Referencias bibliográficas

Baldauf, C. (1997). *Metapher und Kognition*. Frankfurt am Main: Lang.

⁶ Aunque no vinculado al discurso de la política, escribe Geck (2002: 39) que: "En general, se constata una conceptualización muy parecida en alemán y español. Las diferencias residen muchas veces en el "relleno", es decir que encontramos la misma metáfora conceptual en ambos idiomas, pero a partir de ella se crean expresiones lingüísticas diferentes". Si bien es verdad que no debe parecer tan sorprendente la coincidencia metafórica, habida cuenta de que, salvando las distancias, no se trata de dos culturas tan distanciadas como pudieran ser, por citar un ejemplo, la oriental con respecto a la occidental.

- Black, M. (1962). *Models and metaphors: Studies in language and philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Burger, H. (2003). *Phraseologie. Eine Einführung am Beispiel des Deutschen*. Berlin: Schmidt.
- Burkhardt, A. (1996). "Politolinguistik. Versuch einer Ortsbestimmung". En: Klein, J. & Diekmannshenke, H. (eds.), *Sprachstrategien und Dialogblockaden. Linguistische und politikwissenschaftliche Studien zur politischen Kommunikation*. Berlin/New York: De Gruyter, 75-100.
- Burkhardt, A. (2003). *Das Parlament und seine Sprache. Studien zu Theorie und Geschichte parlamentarischer Kommunikation*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Cuenca, M. J. & Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dobrovols'kii, D. (1998). "On Cultural Component in the Semantic Structure of Idioms". En: Durco, P. (ed.). *Phraseology and Paremiology*. Bratislava: Akadémia PZ, 55-61.
- Geck, S. (2002). "¿Cómo concebimos la actividad intelectual? Metáforas en el lenguaje cotidiano (alemán, español)". En: *Magazin 11*, 37-51.
- Girnth, H. & Spieß, C. (2006). "Dimensionen öffentlich-politischen Sprachhandelns". En: Girnth, H. & Spieß, C. (eds.). *Strategien politischer Kommunikation. Pragmatische Analysen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 7-16.
- Girnth, H. & Hofmann, A. A. (2016). *Politolinguistik*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- Johnson, M. (1987). *The Body in the Mind. The Bodily Basis of Meaning, Imagination, and Reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kövecses, Z. (2002). *Metaphor: A Practical Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Z. (2015). *Where Metaphors Come From. Reconsidering Context in Metaphor*. Oxford: University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, Fire and Dangerous Things*. University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (1993). "The Contemporary Theory of Metaphor". En: Ortony, A. (ed.). *Metaphor and Thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 202-251.

- Lakoff, G. (2008). *The Political Mind. A Cognitive Scientist's Guide to Your Brain and Its Politics*. New York: Penguin Books.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1999). *Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought*. New York: Basic Books.
- Lakoff, G. & Turner, M. (1989). *More than Cool Reason. Field Guide to Poetic Metaphor*. Chicago/London: University of Chicago Press.
- Musolff, A. (2015). "Metaphern: Quellen von Missverständnissen im interkulturellen Diskurs?". En: Spieß, C. & Köpcke, K.-M. (eds.). *Metapher und Metonymie. Theoretische, methodische und empirische Zugänge*. Göttingen: De Gruyter, 247-265.
- Nida, E. A. (1964). *Toward a Science of Translating*. Leiden: Brill.
- Reddy, M. J. (1993) (1979). "The Conduit Metaphor: A case of frame conflict in our language about language". En: Ortony, E. A. (ed.). *Metaphor and thought*. New York: Cambridge University Press, 284-324.
- Reiss, K. (1971). *Möglichkeiten und Grenzen der Übersetzungskritik*. München: Hueber.
- Strauß, G. (1986). *Der politische Wortschatz. Zur Kommunikations- und Textsortenspezifität*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Corpus

- Aufderstraße, H. et al. (2003). *Themen aktuell. Kursbuch*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Braun-Podeschwa, J. et al. (2015). *Menschen. Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch*. München: Hueber Verlag.
- Drochner, K.-H. & Föhr, D. (2002). *Land in Sicht! Textarbeit Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- (1994). *Einstufungstests für Anfänger- und Fortgeschrittenenkurse. Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Frey, E. (2007). *Fit fürs Goethe-Zertifikat C1. Prüfungstraining*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Funk, H. & Koenig, M. (1999). *Eurolingua Deutsch 3. Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene*. Berlin: Cornelsen Verlag.
- Griesbach, H. (1984). *Deutsch mit Erfolg. Ein Lernprogramm für Erwachsene. (Band 2)*. Berlin: Langenscheidt.

- Luscher, R. (2012). Landeskunde Deutschland. Von der Wende bis heute. Für Deutsch als Fremdsprache. München: Verlag für Deutsch.
- Matecki, U. (2000). Dreimal Deutsch. In Deutschland. In Österreich. In der Schweiz. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Motta, G. (2010). Magnet neu. Deutsch für junge Lernende. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.

LA ELECCIÓN DEL CABALLO: DOS EJEMPLOS DE UN RELATO TRADICIONAL GERMÁNICO

RAFAEL ZAMORA GONZÁLEZ

Universidad de Sevilla

rafaelzamoragonzalez99@gmail.com

Fecha de recepción: 29.10.2021

Fecha de revisión: 05.11.2021

Fecha de aceptación: 15.11.2021

*En memoria de Eva Parra Membrives, a quien
mi admiración y cariño nunca podré dejar de profesar¹*

Resumen: en el presente estudio se pone en valor, por primera vez, el episodio de la *Völsunga Saga* que narra cómo Sigurðr encuentra a su caballo Grani. Ello ha sido gracias al hallazgo de un texto con el que parece compartir estructura y un origen común, presente en la *Crónica de Castilla*, Ambas obras pertenecen al siglo XIII pero su principal diferencia radica en que fueron redactadas en lugares tan alejados como para no poder explicar una transmisión directa: Islandia y España. De esta forma, en las siguientes páginas se tratará de fundamentar su parentesco genético, así como tratar de arrojar algo de luz sobre el origen y la evolución de los relatos.

Palabras clave: volsunga, sigurdr, grani, el cid, babieca, pueblos germánicos, literatura germánica

The choice of the horse: two examples of a traditional Germanic tale

Abstract: In this study we highlight, for the first time, the episode of the *Völsunga Saga* that narrates how Sigurðr finds his horse Grani. This is thanks to the discovery of a text with which it seems to share structure and a common origin, present in the *Chronicle of Castile*. Both works belong to the 13th century, but their main difference lies in the fact that they were written in places so far apart as to be unable to explain a direct transmission: Iceland and Spain. Thus, in the following pages we will try to

¹ Esta dedicatoria ha sido incluida, a petición del autor del trabajo, después de que éste fuera publicado, por el repentino fallecimiento de quien inspirara su amor por la literatura medieval.

substantiate their genetic kinship, as well as try to shed some light on the origin and evolution of the stories.

Key words: volsunga, sigurdr, grani, el cid, babieca, germanic peoples, germanic literatura.

Sumario: 1. Introducción, 2. El episodio de Sigurðr y Grani, 2.1. Estructura del episodio, 3. El episodio del Cid y Babieca, 3.1. Estructura del episodio, 4. Comparación de los esquemas obtenidos, 4.1. Coincidencias, 4.2. Diferencias, 4.3. Valoración de los resultados, 5. Examen de las fuentes, 5.1. Las fuentes de la *Völsunga Saga*, 5.2. Las fuentes de la *Crónica de Castilla*, 5.3. Conclusión en base al estudio de las fuentes, 6. Particularidades y generalidades de ambas versiones, 6.1. La doble naturaleza del episodio de la *Crónica de Castilla*, 6.2. La versión de la *Völsunga Saga*: elementos nórdicos y elementos originales, 7. Sobre la génesis y evolución del relato hasta los textos, 8. Conclusión

1. Introducción

Dentro del género de las sagas islandesas, cultivado desde finales del siglo XII exclusivamente en Islandia (Clunies Ross, 2010, p. 37), el subgénero de las *foraldarsögur* o sagas de los tiempos antiguos es de gran interés para el estudio de relatos tradicionales germánicos. En ellas, sus anónimos compositores se hacen eco de sucesos anteriores o muy lejanos en el tiempo a la colonización de Islandia ocurridos en el norte europeo en base a la memoria oral que pervivía de los mismos (cf. de Vries, 1999, p. 463). Es en este grupo donde se encuentra la *Völsunga Saga* o *Saga de los Volsungos*, compuesta en la segunda mitad del siglo XIII, que ha gozado de una consideración especial debido a que narra una versión más completa de la vida del héroe protagonista de la primera mitad del *Nibelungenlied* alemán: Siegfried, llamado Sigurðr en el texto islandés.

En el presente estudio, se prestará atención al episodio de la *Völsunga Saga* que concierne a cómo Sigurðr encuentra y da nombre a su famoso caballo Grani, en el capítulo XIII de la obra. Este episodio parece haber pasado desapercibido entre los especialistas y expertos en la materia², quizá por hallarse incrustado entre la descripción de las primeras mocedades de

² La referencia más cercana al episodio que hemos podido encontrar aparece en el diccionario de mitología nórdica de Andy Orchard, donde, bajo la entrada *Busiltjörn*, se da cuenta del relato en cuestión (Orchard, 1997, p. 29).

Sigurðr y el comienzo de la historia de los antepasados de Reginn, o por no haberse hallado ningún relato semejante con el que compararlo, pareciendo, por lo tanto, carente de importancia. Sin embargo, nosotros, habiendo salvado el segundo obstáculo tras hallar un relato semejante en el capítulo segundo de la *Crónica de Castilla*, compuesta a finales del siglo XIII, donde el Cid y su caballo Babieca son los protagonistas, decidimos traer al debate científico este episodio, dado que, sin lugar a dudas, las semejanzas que más adelante se tratarán pueden servir para establecer una relación de parentesco entre ambos fragmentos.

Con mayor o menor fortuna en nuestro resultado, trataremos de fundamentar la conexión entre las dos narraciones en la medida de lo posible, teniendo siempre en cuenta las dificultades a las que se enfrenta todo aquél dispuesto a demostrar la relación entre dos obras tan alejadas geográficamente y sin disponer de más ejemplos que los existentes. Para ello, resumiremos el episodio de la saga, que después descompondremos de forma que podamos encontrar una estructura base con la intención de compararlo, más adelante, con la historia del Cid y Babieca, cuyo fragmento sufrirá el mismo proceso. Será en entonces cuando se cotejarán ambos esquemas, comentando cada semejanza y diferencia. Tras esto, se tratará de argumentar las coincidencias encontradas mediante hipótesis que intenten explicar el origen y la evolución de lo que llamaremos *Relato Primitivo*. Por último, el estudio quedará cerrado por una conclusión.

2. El episodio de Sigurðr y Grani

Como se ha dicho, el relato objeto de este estudio aparece en el capítulo XIII de la *Saga*: páginas 21-24 de la edición de Finch (1965); 122-125 en la de Grimstad (2005); 70-72 en la de Riutort & de la Nuez (2017). En él se nos habla de los primeros años de Sigurðr, nacido en la corte del rey Hjalprek de Dinamarca después de que éste rescatara a la madre del héroe, Hjordis, que sobrevivió a la guerra que devastó Hunaland y en la que murió Sigmundr, el padre de Sigurðr.

En su primera aparición en la saga, se nos cuenta que Sigurðr tenía un *fóstri*, o padre adoptivo, llamado Reginn, el enano que le forjará su famosa espada más adelante. Este padre adoptivo era una figura recurrente dentro de las sagas de los tiempos antiguos, cuyo principal cometido era el de criar al hijo de una familia noble (Riutort & de la Nuez, 2017, p. 70, n. 114). De

este padre adoptivo, Sigurðr aprende las *íþróttir*, las habilidades que, por excelencia, tenían los héroes antiguos de las sagas islandesas y eran propias de los hombres de alta alcurnia, como natación, jugar al *tafl*, tirar con arco, luchar, conocer las runas, etc. (Ibáñez Lluch, 2016, p. 119, n. 59).

Tras hablarnos de sus cualidades, Reginn aparece insistiendo a Sigurðr para que tome conciencia de su alto estatus. De su diálogo se desprende que Sigurðr trabaja como mozo de cuadras (*hestasveinn*) de los reyes, y Reginn, que lo considera impropio de un hijo de reyes, le exhorta a pedir un caballo a Hjalprek. Cuando Sigurðr obtiene el permiso del rey, se dirige al bosque, donde se encontraban los caballos. En su camino halla al dios Óðinn, disfrazado de viejo barbiluengo, al que pide consejo para elegir un caballo. El viejo dios le aconseja dirigir los caballos al río Busiltjörn, que todos los caballos, excepto uno, consiguen atravesar. Ese último caballo es atrapado por Sigurðr, y es descrito como «gris, joven y grande que despertaba las mayores expectativas» (Riutort & de la Nuez, 2017, p. 70). Óðinn le desvela que ese caballo es descendiente de Sleipnir, su propio corcel de ocho patas. Sigurðr decide llamar al caballo Grani y, por último, se cuenta que aquel se convirtió en el caballo más famoso.

2.1. Estructura del episodio

Como hemos visto, la narración presenta una estructura muy simple a través de la que se recorre la crianza del joven y sus relaciones con su padre adoptivo, sus conversaciones con el rey y con Óðinn, y la obtención, al fin, de su preciado corcel. A continuación, descompondremos el relato teniendo en cuenta el orden en que se presentan las descripciones y la acción, para obtener como resultado un esquema que nos ayude a comparar el fragmento con el de la *Crónica de Castilla*:

1. Se habla de su padre adoptivo, Reginn, que le enseña las habilidades propias de la nobleza.
2. Su padre adoptivo le insta a conseguir un caballo.
3. Sigurðr va a pedir un caballo al rey Hjalprek, el cual le concede lo que desea.
4. Sigurðr se dirige al bosque, donde se topa con Óðinn caracterizado como un viejo barbudo.
5. Sigurðr pide consejo al viejo para elegir un caballo y éste le dice que lleven todos los caballos a un río.

6. Todos los caballos cruzan el río menos uno.
7. Sigurðr captura al caballo.
8. El caballo es descrito positivamente.
9. Óðinn le desvela el alto valor mágico del animal.
10. Sigurðr nombra al caballo Grani.
11. Por último, se hace uso de la prolepsis para adelantar que el caballo se convertirá en el más famoso.

3. El episodio del Cid y Babieca

El relato de cómo el Cid se hace con Babieca se narra al comienzo de la *Crónica de Castilla*, más concretamente, en el capítulo que sigue a la segunda letra historiada la obra: páginas 65-67 en la edición que manejamos (Rochwert-Zuili, 2010).

El capítulo se divide en tres partes bien delimitadas. En la primera de ellas se nos habla de la genealogía del Cid, donde se nos introduce al personaje para, en la segunda parte, contar su historia con Babieca. En la última parte, se nos habla de la primera victoria del Cid sobre los sarracenos y la liberación de los cautivos que hizo.

Si nos centramos en la parte que nos interesa, vamos como al comienzo del relato se nos habla del padrino del Cid, un clérigo llamado don Peyre de Pingos o don Pere de Pringos, según el manuscrito G (Rochwert-Zuili, 2010, p. 66, n. 9). Se dice, entonces, que el Cid quiso pedirle un potro de las yeguas que el clérigo tenía. Su padrino se lo permitió y condujo al Cid entre «muchas buenas yeguas con muchos buenos potros» para pedirle que escogiera el que más le gustase. El Cid entró en el corral y dejó salir a todos los animales hasta que, cuando vio al último potro, que era «feo e sarnoso», decidió quedarse con él. Su padrino, enfadado con la decisión del ahijado, le dijo «¡Bauieca mal e esto quisistes!», de donde el Cid tomó el nombre del animal después de decir que aquél sería muy buen caballo. Por último, el relato termina afirmando que aquél fue muy buen caballo y que el Cid logró grandes victorias con él.

3.1. Estructura del episodio

Procederemos, a continuación, de la misma manera que con el episodio de Sigurðr y Grani:

1. Se habla de su padrino, don Peyre de Pingos/Pere de Pringos.

2. El Cid le pide un potro a su padre adoptivo, el cual le concede lo que desea.
3. Todos los potros y yeguas salen del corral excepto un potro.
4. El potro es descrito negativamente.
5. El Cid escoge ese potro.
6. El padrino le anuncia que ha escogido mal.
7. El Cid lo contradice, asegurándole que será muy buen caballo.
8. El Cid da el nombre de Babieca al caballo.
9. Una prolepsis adelanta las hazañas y la gloria que obtendrán caballo y jinete juntos.

4. Comparación de los esquemas obtenidos

4.1. Coincidencias

Una vez esquematizada la acción de ambos relatos, encontramos varios puntos en común, así como ciertas diferencias.

Centrándonos, en primer lugar, en las coincidencias, tenemos que, al comienzo de ambas narraciones, se habla de una figura tutelar que es común a ambos héroes. Tanto el *fóstri* como el *padrino*, son dos elementos bien equiparables entre las dos culturas: ambos se encargan, en cierta manera, de la crianza del ahijado, con quien no comparten, necesariamente, lazos de sangre. Podemos definir esta parte del relato como *Presentación del padrino*.

En segundo lugar, encontramos que también son los héroes quienes van, activamente, a pedir el caballo. A pesar de que, como veremos, ni la motivación ni el responsable de satisfacer los deseos de los personajes coincidan, partir de que son los mismos protagonistas quienes efectúan la petición nos invita a denominar esta escena como *Petición del caballo por el héroe*, que se resuelve, en ambos casos, con la *Concesión del caballo*.

Más adelante, la parte del *Proceso de selección* del caballo es el siguiente punto en común entre las dos narraciones. Ambos protagonistas son los responsables de que el grupo de caballos donde tienen que elegir el suyo lleve a cabo una acción en particular, que consiste en recorrer un espacio determinado: pasar un río, en el caso de Sigurðr, que, aunque aconsejado por Óðinn, es él quien decide en última instancia; y salir del corral, en el caso del Cid, que sólo sigue su propia voluntad.

En este momento, tenemos que aclarar que, mientras que los dos puntos siguientes aparecen en ambos relatos, el orden está invertido. De esta

manera, en ambas narraciones se procede a describir a un caballo que permanece en la retaguardia del grupo, lo que, salvando las discrepancias entre las cualidades de los dos animales, presenta una coincidencia estructural que denominaremos *Descripción del caballo*. No obstante, la *Descripción del caballo* aparece justo después del *Proceso de selección* sólo en el relato de la *Crónica*, mientras que la *Saga* salta al siguiente punto, que ahora trataremos, antes de pasar a describir al caballo.

El siguiente punto en común es el que llamaremos *Elección según el criterio del último lugar*. Como hemos dicho, en la narración del Cid esta parte aparece después de la *Descripción del caballo*, pero no es así en la saga islandesa, donde, después de que Sigurðr atrape al último caballo es cuando se procede a su descripción. Salvando esta diferencia, que comentaremos también más adelante, es evidente que ambos héroes tienen la misma idea de escoger al último caballo del grupo.

Tras esto, volvemos a tener una coincidencia estructural cuando un personaje y no el narrador (Óðinn en el caso de la saga, el mismo Cid en el caso de la crónica) es quien sabe ver las cualidades ocultas del caballo, aspecto que llamaremos *Augurios internos*.

Es entonces cuando se cuenta que el héroe asigna un nombre al animal, en la parte que podemos llamar *El héroe nombra al caballo*.

Por último, el narrador del relato augura un glorioso futuro al caballo, punto que, en contraposición con los *Augurios internos* que partían de uno de los personajes de la historia, será denominado *Augurios externos*.

4.2. Diferencias

Pasaremos ahora, a mostrar las diferencias existentes entre ambas narraciones.

En primer lugar, la saga muestra una faceta del padre adoptivo que la crónica alude, mediante la que Reginn logra identificarse como un *trickster*, personaje arquetípico en cuentos populares y algunos mitos caracterizado, entre otras cosas, por poseer un saber oculto y una astucia que le son característicos y le dotan de un valor especial (cf. Koepping, 1985). Esta es la primera ocasión en la saga, y no la última, en la que Reginn hace uso de artimañas con las que pretende, en última instancia, acabar con su hermano Fafnir. Para ello, Reginn recurre a una persuasión ponzoñosa con la que parece incitar a Sigurðr no sólo a hacerse con la riqueza que le corresponde

por su posición social y a demandar un caballo al rey Hjalprek, sino que también intenta enemistarlo con los reyes, como podemos ver en las valoraciones que de ellos hace cuando interactúa con Sigurðr. Encontramos, pues, que Reginn presenta ya algunas diferencias con su análogo en la crónica castellana: el clérigo don Peyre de Pingos no muestra la misma actitud que Reginn, tan típica del *trickster*.

Cuando, más adelante, llegamos al punto previamente denominado *Petición del caballo*, encontramos que Sigurðr tiene que pedirlo al rey y no a su padrino, como sí ocurría en el relato del Cid. La figura del *Dador de caballos* es, como vemos, diferente también en ambas obras.

Encontramos otra diferencia en el momento previo al *Proceso de selección*. En la saga se nos cuenta que Sigurðr se encuentra con un viejo barbudo, que más adelante se identifica con Óðinn, cosa que tampoco encontramos en la *Crónica de Castilla*. La figura de Óðinn representaría el personaje arquetípico del *viejo sabio*, una figura muy extendida en cuentos de todo el mundo que, tras toparse con el héroe en medio de una tarea o misión, le ayuda a culminarla (De Rose, 2005, pp. 342-345). En el caso de la saga, es Óðinn quien aconsejará a Sigurðr a emplear el mencionado *Proceso de selección* que, como ya hemos apuntado antes, el héroe acepta implícitamente.

A partir de este *Encuentro con el viejo sabio*, las diferencias que encontramos son menos evidentes, por lo que tendremos que entrar más en detalle para dar con ellas. En el *Proceso de selección*, los caballos de la *Saga* son llevados a cruzar un río, mientras que la *Crónica* se prefiere concreta el lugar del que salen los animales, diciéndose que se encuentran en un corral del que el Cid los deja salir. Otra diferencia que podemos mencionar es la del tipo de animales a los que las obras hacen referencia: en la *Saga* se emplea el sustantivo neutro *hross*, «caballo» (Finch, 1965, p. 24; Grimstad, 2005, p. 124, en acusativo plural definido *hrossin*), en la *Crónica* se habla de *potros* y *yeguas* (Rochwert-Zuili, 2010, p. 66).

Como ya se ha comentado en el apartado anterior, los textos presentan aquí una diferencia en el orden de los puntos siguientes: la *Saga* plantea primero la *Elección según el criterio del último caballo* para después seguir con la *Descripción del caballo*, mientras que en la *Crónica* estos puntos aparecen invertidos. Más allá de esta inversión, la única diferencia que encontramos aparece en el momento de describir los caballos que quedan en la

retaguardia del grupo. Por una parte, Grani es descrito como un caballo con cualidades positivas («joven y grande que despertaba las mayores expectativas»), y Babieca no pasa de ser «un potro feo e sarnoso». Esta diferencia será comentada más adelante.

La siguiente diferencia aparece en el punto de *Augurios internos*. En la *Saga*, la figura del *viejo sabio*, esto es, Óðinn, es el encargado de anunciar el buen futuro del caballo que, además, presenta una ascendencia mítica. En la narración castellana, sin embargo, encontramos un punto inmediatamente antes de esta parte, en la que el padrino critica la elección de su ahijado al considerar que el caballo que ha elegido carece de valor. Este *Reproche del dador* justifica, sin embargo, el contenido de los dos puntos siguientes: los *Augurios internos*, que tienen que venir, debido a la ausencia de más personajes, por parte del joven Cid; y el nombre del caballo, en el siguiente punto a tratar, en el que *El héroe da nombre al caballo*.

Es a la hora de denominar al animal donde aparece la última diferencia. Sigurðr llama *Grani* a su caballo, mientras que el Cid, inspirado por el insulto que le profiere su padrino, «babieca», esto es, «bobo» (Real Academia Española, s.f., definición 1), decide llamar *Babieca* al potro. Como más adelante se verá, el nombre de los caballos será un punto clave a la hora de determinar la evolución de la leyenda en suelo ibérico.

4.3. Valoración de los resultados

Llegados a este punto, procederemos a valorar las coincidencias y diferencias obtenidas basándonos en cómo afectan a cada uno de los dos relatos.

En primer lugar, hemos de tener en cuenta que los relatos coinciden en la mayoría de los puntos estructurales, de manera que, salvando las diferencias que caracterizan a cada narración (los diferentes nombres de los personajes, la presencia del *trickster*, el rey como *Dador del caballo*, el *Encuentro con el viejo sabio*, las distintas *Descripciones del caballo*, la inversión de los puntos de *Elección según el criterio del último caballo* y de *Descripción del caballo*, y los *Reproches del padrino*), las historias demuestran una analogía más que evidente en su desarrollo y trama.

En la siguiente tabla, se mostrarán las diferencias y coincidencias anteriormente señaladas:

Puntos estructurales	<i>Crónica de Castilla</i>	<i>Völsunga Saga</i>
1. Presentación del padrino	X	X
2. Padrino incita al héroe (<i>trickster</i>)	-	X
3. Petición del caballo por el héroe	X	X
4. Concesión del caballo	X (Peyre)	X (Hjalprek)
5. Encuentro con viejo sabio	-	X
6. Proceso de selección	X	X
7./8. Elección según el criterio del último caballo	X	X
8./7. Descripción del caballo	X (Negativa)	X (Positiva)
9. Reproches del padrino	X	-
10. Augurios internos	X (El Cid)	X (Óðinn)
11. El héroe da nombre al caballo	X (Babieca)	X (Grani)
12. Augurios externos	X	X

Una vez representados gráficamente los puntos en consonancia y discordancia de las historias, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Las principales diferencias que observamos entre los relatos son cualitativas, es decir, se basan tanto en la divergencia a la hora de asignar cada uno de los personajes de las respectivas versiones al rol que la estructura tiene determinado (el héroe = el Cid/Sigurðr, el padrino = Peyre de Pingos/Reginn, el dador del caballo = Peyre de Pingos/Hjalprek, augurador interno = el Cid/Óðinn, el nombre del caballo = Babieca/Grani), así como en las valoraciones de los corceles.

- La comparativa presenta un número tan escaso de diferencias relativas a la presencia y ausencia de puntos estructurales que hace posible,

como hemos dicho, evidenciar una analogía estructural entre los relatos. En total, son tres puntos concretos de la estructura donde hallamos estas divergencias, de los que dos pertenecen exclusivamente al relato de la *Saga* (puntos 2 y 5), y sólo uno, al de la *Crónica* (punto 9). Además, la alternancia del orden entre los puntos 7 y 8 no es significativa para la trama.

- El alto número de coincidencias estructurales, frente a las diferencias cualitativas (de menor importancia por no alterar significativamente las tramas), hace imposible sugerir una coincidencia casual entre ambos relatos, por lo que parece evidente una relación de parentesco entre las narraciones.

Una vez presentadas nuestras conclusiones, nos parece oportuno tratar de encontrar una explicación lo más satisfactoria posible a la existencia de una estructura narrativa tan sumamente parecida en dos muestras literarias tan lejanas geográficamente. Para ello, en primer lugar, procederemos a examinar las fuentes de la *Völsunga Saga* por ser, de las dos obras, la que presenta la ruta de transmisión de tradiciones más estudiada y clara. A continuación, haremos lo propio con la *Crónica de Castilla*, de más limitado alcance en el estudio de sus fuentes, para tratar de encontrar un punto en común en el origen de ambos relatos. En caso de no encontrarlo, formularemos una hipótesis que trate de resolver la cuestión.

5. Examen de las fuentes

5.1. Las fuentes de la *Völsunga Saga*

A pesar de que el manuscrito más antiguo en el que se recoge la saga data de entorno al año 1400 (Grimstad, 2005, p. 68), la fecha de su composición se estima en torno al 1270, como afirma Finch (1965, p. XXXVI). Su anónimo autor se basó en poemas preexistentes de la Edda conservados en el *Codex Regius* que trataban sobre el Sigurðr (de Vries, 1999, p. 470), completando su narración con material poético que no había trascendido al manuscrito (cf. Martín Páez, 2020, p. 215, n. 2).

No obstante, debido a que el episodio que tratamos se encuadra en un momento muy determinado de la vida del héroe, su juventud, es preciso que nos centremos en aquellos poemas que, exclusivamente, tratan los primeros años de Sigurðr. Siguiendo a Acker (2013, p. 28), a parte del fragmento en prosa llamado *Frá dauða Sinfjötla*, los poemas en los que encontramos algún rastro sobre la juventud de Sigurðr son clásicamente distinguidos por los editores como *Grípisspá*, *Reginismál*, *Fáfnismál* y el fragmentado *Sigrdrífumál*.

Sin embargo, la necesidad nos hace acotar todavía más nuestro campo de búsqueda, pues no encontramos alusiones a los primeros años del héroe sino en el final del *Frá dauða Sinfjötla* y el comienzo del *Reginsmál*. En estos textos se nos habla muy brevemente de la crianza de Sigurðr en la corte de Hjalprek y se hace una mención expresa, aunque bastante escueta, a cómo el héroe encuentra su caballo en la primera frase de la introducción en prosa del *Reginsmál*: «Sigurðr fue a la caballada de Hjalprek y se eligió un caballo, al que después se llamó Grani» (cf. ed. de Lerate, 2015, p. 241).

No hallamos más acerca del episodio que nos interesa para este estudio en estas obras que, sobre su fecha de composición, de Vries se manifiesta a favor de datar como no más antiguas que del siglo XI (1999, pp. 297-299). Esto, sin embargo, nos puede llevar a pensar que la fuente de la *Völsunga Saga* no fueran estos poemas para la narración que nos ocupa. Ante la ausencia de una prueba que atestigüe la existencia de material escrito referente a cómo Sigurðr encuentra a Grani en los mismos términos que la *Saga*, y desechando la posibilidad de que su autor se lo inventase, visto su parentesco con otra muestra literaria prácticamente contemporánea como es la *Crónica de Castilla*, debemos suponer que nuestro relato vivía, al menos hasta antes del siglo XIII, de forma oral. Además, podemos decir que, quizá, el hecho de que el *Reginsmál* haga una referencia tan escueta sobre el episodio podría tener que ver con la extendida fama del relato: el autor del *Reginsmál* pudo pensar que, por ser conocido por todos, no sería necesario dar cuenta de toda la narración.

Estas conjeturas, sin embargo, no pueden afirmarse científicamente de ninguna manera. No obstante, Aðalheiður Guðmundsdóttir explica, tomando como base documentación literaria y pictórica de épocas más antiguas, que las leyendas sobre las que se compone la *Saga* fueron originadas en un periodo especialmente tumultuoso para los pueblos germánicos: la comúnmente llamada Época de las Migraciones o de las Invasiones, entre los siglos IV y VI (cf. Guðmundsdóttir, 2012, p. 63). La profesora islandesa argumenta, además, que la figura de Sigurðr bien pudo estar basada, originalmente, en el rey merovingio Sigiberto I (535-575), pero que recibió influencias de diversos orígenes a lo largo de los siglos hasta conformar al personaje que ha llegado hasta nosotros (Guðmundsdóttir, 2012, p. 65). En dirección al Reino de los Francos también apunta la figura del rey Hjalprek, que aparece tanto en la *Völsunga Saga* como en el *Frá dauða*

Sinfjötla y el *Reginsmál*. Como señala Neidorf (2019, p. 8), la etimología de su nombre y el hecho de que aparezca como rey de Francia en el *Nornagests þáttur* lo relacionan estrechamente con el rey franco Chilperico I (539-584), medio hermano del ya mencionado Sigiberto I.

Sin poder sacar nada más en claro sobre este asunto, pasaremos ahora a comentar las fuentes de la *Crónica de Castilla* centrándonos en la parte del Cid y Babieca.

5.2. Las fuentes de la *Crónica de Castilla*

Como antes se ha aclarado, esta parte de nuestro trabajo se centra en la fuente más antigua sobre el episodio de Babieca, que se halla en la *Crónica de Castilla*, compuesta a finales del siglo XIII. Sin entrar mucho en detalle y evitando, así, naufragar en los ríos de tinta que sobre la *Crónica* han corrido, me limitaré a dejar claro, brevemente, lo que se conoce sobre las fuentes que ésta debió tener en la parte que nos interesa de la misma.

Como señalan Alvar & Lucía (2002, p. 286), la *Crónica de Castilla* se compuso a partir de la llamada *Versión Primitiva* de la *Estoria de España*, texto alfonsí de la segunda mitad del siglo XIII. La importancia de la obra reside, en buena medida, en los varios cantares perdidos que contiene prosificados, entre ellos, el de las *Mocedades de Rodrigo* (de la Campa, 2010, p. 487), donde se encuentra el episodio objeto de este estudio.

Sobre el origen de este cantar perdido, Montaner (que se refiere a él como el *Rodrigo*) indica que debió gestarse a finales del siglo XIII tomando como base, posiblemente, episodios preexistentes que carecían de cohesión hasta su incorporación en el cantar (cf. Montaner, 1988, p. 434). Catalán va más allá en su explicación del origen del cantar al hablar de la motivación de la génesis del mismo. En su estudio sobre la *Crónica de Castilla* (2000), el catedrático manifiesta su coincidencia de opiniones con Menéndez Pidal, clasificando el supuesto cantar como perteneciente a lo que denominaba «epopeya de la decadencia»: composiciones tardías sobre las mocedades de los héroes que nacen para contestar las preguntas que los oyentes de los juglares tenían sobre el origen de ciertos episodios de cantares previos, carentes de explicación. Así, Catalán se muestra de acuerdo con otros especialistas, como Guerrieri Crocetti, Armistead y Dayermond, en afirmar que el episodio de Babieca no es épico, sino que, como apuntaría Menéndez Pidal, sería inventado por el autor del [*Mocedades de*] *Rodrigo* (Menéndez

Pidal, 1910, p. 128), cosa que, por otra parte, ya creemos haber desmentido más arriba.

5.3. *Conclusión en base al estudio de las fuentes*

Como vemos, tras rastrear las fuentes de cada uno de los relatos obtenemos resultados muy diferentes. Por un lado, las fuentes de la *Saga* pueden ser rastreadas, con cierta seguridad, hasta el siglo XI, momento en que, según de Vries, debieron componerse los poemas éddicos en los que se inspira; y, por otro, aunque con menos certeza, hasta al menos el siglo VI, donde aparecería el modelo más antiguo del personaje de Sigurðr. La *Crónica*, por su parte, parece inspirarse en un cantar previo que vivía en el siglo XIII, aunque nada más puede saberse de su origen.

De esta manera, al no hallar relación entre las fuentes encontradas, intentaremos aproximarnos al relato común del que ambas narraciones deben partir. Para ello, explicaremos, a modo de hipótesis, el génesis de cada una de las narraciones en base, sobre todo, a los elementos que no comparten. A través de estos elementos, que contextualizan ambas versiones independientemente, hallaremos datos que podremos usar para acercarnos al *Relato Primitivo* común.

6. Particularidades y generalidades de ambas versiones

6.1. *La doble naturaleza del episodio de la Crónica de Castilla*

Antes de proceder a la argumentación, debemos ser conscientes de que, con los únicos dos ejemplos que tenemos, es imposible determinar cuál era el relato original. Sin embargo, ciertas observaciones nos inducen a pensar que la historia de la *Crónica de Castilla* modificó la narración en la que se estaba basando.

En primer lugar, si reflexionamos sobre lo que Catalán apuntaba en lo referido a la «epopeya de la decadencia», podemos ver que el argumento de que, en este caso, el episodio nace con la intención de satisfacer al público del juglar, no tiene que estar necesariamente en contra con el de que el origen del relato no sea inventado, sino popular y épico, lo que, por otra parte, parece una evidencia demostrada previamente en la comparativa. Si observamos los puntos estructurales que van desde la *Descripción del caballo* hasta la parte en que *El héroe da nombre al caballo* en la versión castellana, podemos caer en la cuenta de que el episodio, tal como está contado, tiene

que ser originario, necesariamente, de un territorio hispanohablante. Esto lo sabemos porque el relato no sólo sirve para explicar cómo el Cid se hace con Babieca, sino también para explicar la etimología del nombre del caballo, un nombre que tenía un significado determinado para la lengua de la época y que, en la narración, tiene su aparición en un punto estructural único en esta versión de la historia: los *Reproches del padrino*.

Detengámonos en los puntos estructurales ya mencionados. En ellos, la descripción que se hace del caballo es, como se ha apuntado, negativa. La *Elección por el criterio del último caballo*, común en ambas versiones, lleva al Cid a escoger a ese potro anteriormente descrito como «feo e sarnoso», manteniéndose así, pese a la incoherencia de escoger al peor caballo, una fidelidad con la estructura narrativa predeterminada que supera la lógica del relato. Es entonces cuando el padrino insulta al Cid llamándole «babieca», esto es, «bobo», lo que justifica la introducción del nombre del caballo en la narración, logrando explicarse así su origen. Sin embargo, el nombre de *Babieca* ya era conocido desde el *Cantar de Mio Cid*, compuesto en el siglo XII (cf. Conde, 2010, pp. 42-53) y donde, en el verso 1573, aparece por primera vez como un caballo recién «ganado» por su amo cual presa de guerra. Tenemos, pues, una contradicción de la que deducimos que, al menos desde finales del siglo XIII, había dos versiones distintas e incompatibles sobre cómo el Cid consigue su famoso caballo.

En este punto es donde reside la clave de toda la argumentación que pretendemos presentar como hipótesis. El juglar que compuso el episodio que luego se prosificaría en la *Crónica de Castilla* debía conocer el nombre del caballo del Cid y entenderlo en el sentido de «persona boba» que tradicionalmente se le ha asignado (Corominas & Pascual, 1984, p. 443). Sin embargo, no contento con la explicación que ofrecía el *Cantar*, o bien desconocedor de la misma (lo que puede ser menos probable), enmendó un relato que ya conocía y, sirviéndose de su estructura, lo utilizó para explicar el nombre del animal alterando la narración allá donde le convenía: a partir del punto estructural de la *Descripción del caballo*. Eso explicaría que el episodio se muestre, a partir de ahí, unas veces tan fiel a la estructura de la *Völsunga Saga* y que, sin embargo, altere, en otros momentos, ciertos elementos (hacer del famoso corcel del héroe un potro sarnoso que nadie salvo un «babieca» elegiría como caballo de guerra, o añadir el punto del

Reproche del padrino para justificar que el Cid elija el nombre), constatando, así, su doble naturaleza tradicional y artificial-juglaresca.

Tampoco podemos decir, sin embargo, que en el resto de los puntos la versión de la *Crónica* sea totalmente coincidente con la de la *Saga*. Esto lo vemos, por ejemplo, tanto en la personalidad de los *Padrinos*, como en la presencia de dos personajes menos en la versión castellana: el arquetipo del *viejo sabio* y un *Dador del caballo* diferente, en este caso, el rey Hjalprek. Eludiendo, por el momento, una explicación para la diferencia de personalidades de los *Padrinos*, nos centraremos en intentar aportar un posible motivo para la omisión de los dos personajes mencionados en el relato del Cid.

Para nosotros, que estos personajes no tengan presencia en la narración de la *Crónica* se debe a una sencilla razón: el relato que el supuesto juglar anteriormente mencionado conocía no incluía ninguna referencia a estos dos personajes. Nuestro argumento se basa en que no encontramos ningún motivo por el cual estas figuras hubieran merecido ser eliminadas por parte del juglar. Por un lado, puestos a utilizar un motivo tradicional para explicar la etimología y la historia de Babieca, no habría sido difícil emplear la figura del rey Fernando I como el rey al que el Cid demanda uno de sus caballos. La alta alcurnia que la *Crónica* atribuye al Cid por ser descendiente de uno de los Jueces de Castilla (Rochwert-Zuili, 2010, pp. 65-66), así como su estrecha relación con el rey Fernando, apuntada ya desde el comienzo de la obra (op. cit., pp. 67), serían motivos suficientes, creemos, para no tener que eliminar un personaje de la estructura en la que se inspiraba. No obstante, el *Rey dador del caballo* no existe en la versión castellana, por lo que, entonces, tendríamos que asumir que tampoco lo estaba en la narración previa.

Por otra parte, la historia funciona perfectamente con el *Padrino* asumiendo la función de *Dador del caballo*. El propio relato es una muestra de que «padrino» y «*fóstri*» se refieren igualmente a una persona con cierto grado de responsabilidad sobre un menor al que atiende en sus necesidades, solo que lo demuestran de forma diferente: el *fóstri* Reginn aconseja, mientras que el padrino don Peyre de Pingos da el caballo directamente. En cuanto al hecho de que el personaje de don Peyre de Pingos no esté documentado históricamente, siendo ésta la única fuente que lo menciona, podemos pensar que, al ser necesario para mantener al relato fiel a la estructura en la que se inspiró, el juglar inventara su nombre o, más bien,

utilizara la figura de un determinado clérigo popular de la que no ha sobrevivido más noticia hasta hoy para darle un padrino al Cid. Sea como fuere, cabe destacar la aliteración de la *p* al comienzo de los dos miembros de su nombre, que bien podría ser un argumento para ambas posibilidades.

Con el arquetipo del *viejo sabio* podría haber ocurrido lo mismo que con el personaje del rey, aunque no se puede llegar a una conclusión satisfactoria. Por un lado, la naturaleza tradicional y popular del arquetipo no estaría en oposición con que éste estuviera presente en el relato en el que se inspira el del Cid. Sin embargo, el *viejo sabio* de la *Saga* sólo aconseja al héroe a establecer el *Proceso de selección*, cosa que el mismo héroe podría hacer como muestra de su precoz genialidad y valía. Ésta podría ser una razón para explicar que, suponiendo que la estructura en la que se inspiraba el relato del Cid tuviera un *viejo sabio*, el juglar decidiese eliminarlo de la narración: sin *viejo sabio* que aconseje al héroe, es más fácil atribuirle cualidades positivas y destacar su figura. Esto respondería al grado de estima que se le tenía a la figura del Cid que, por otra parte, ya confirman las obras que en su honor se han dedicado, como el *Cantar de Mio Cid* o la *Historia Roderici*, ambos del siglo XII. Por otro lado, no tenemos manera de comprobar si la tradición omitía ya el arquetipo, como creemos que hacía con el rey, por lo que habremos de dejar el asunto sin poder ofrecer una explicación que resulte mínimamente satisfactoria.

Por último, en cuanto al orden de los puntos de *Descripción del caballo* y *Elección según el criterio del último caballo*, que aparecen así en la *Crónica*, nada relevante podemos decir. La misma *Crónica* parece, más bien, duplicar el *Proceso de selección* e introducir en medio la *Descripción*. Como hemos apuntado antes, esto tampoco es relevante para la argumentación por no imposibilitar la comparación entre ambos relatos.

6.2. La versión de la *Völsunga Saga*: elementos nórdicos y elementos originales

Una vez abordado el origen del relato castellano, pasaremos a hablar sobre lo narrado en la *Saga*. Sin olvidar que el episodio del Cid y Babieca responde a una alteración de una estructura tradicional previamente conocida, en el caso de la *Völsunga Saga* encontramos también algunas características que nos invitan a pensar en cierto distanciamiento del relato previo del que ambas versiones derivarían.

En primer lugar, el personaje de Reginn muestra, durante todas sus intervenciones en la *Saga*, un claro parecido con el *trickster* más famoso de la mitología nórdica: Loki, cuya figura Simek relacionaba con la de Prometeo (1984, p. 241). Por un lado, tanto Reginn como Loki hacen traer al mundo excelsos caballos mediante consejos astutos pero de intencionalidad perversa: Reginn «trae» a Grani incitando a Sigurðr a ir a por él, y Loki da a luz a Sleipnir evitando así que, por su culpa, un gigante obligue a los dioses a entregarle el sol, la luna y a Freyja (*Edda Menor*, ed. Lerate, 2016, pp. 92-94). Por otra parte, también ambos personajes consiguen preciados tesoros para aprovechamiento de otros: Reginn forja la espada Gramr de los pedazos de la espada de Sigmundr, el padre de Sigurðr, con la que éste deberá matar al dragón Fáfnir (cf. *Völsunga Saga*, ed. Riutort & de la Nuez, 2017, pp. 76-85), y Loki consigue los tesoros más valiosos de los dioses tras apostar su cabeza con dos enanos acusándolos de no ser los buenos herreros que parecen (*Edda Menor*, ed. Lerate, 2016, pp. 189-191).

La semejanza en las funciones que para sus respectivas narrativas tienen estas figuras no parece ser casual. Si atendemos, además, a que las dos pertenecen al ámbito literario islandés medieval, este parecido puede resultar más revelador. Para argumentar esta idea, seguiremos el detallado estudio de Heide (2012, pp. 63-106), donde se fundamenta el origen de la figura de Loki. Según el profesor noruego, en el Loki mitológico subyace la figura del *vätte*, un ser sobrenatural escandinavo asociado al fuego del hogar con el que, además, parece estar conectado un importante arquetipo de la literatura nórdica: el *Oskefis*, también llamado *kolbitr* en las sagas islandesas. Éste se caracteriza por representar, en sus primeros años de vida, un carácter ocioso, pasando todo el tiempo junto al hogar de la cocina. Más adelante, este holgazán cambia para convertirse en un hombre capaz de afrontar, mediante su astucia, difíciles tareas que le reportarán fama y riquezas. Para Heide, la infancia y madurez del *Oskefis* representan, por separado, dos cualidades relativas al *vätte*, figura mitológica de la que provendría: por un lado, su cercanía al hogar y al fuego y, por otro, su cualidad de proveedor de bienes. Este último aspecto es el que compartiría con Loki, pues, como hemos dicho, el *trickster* nórdico dota a los dioses de valiosísimos tesoros valiéndose de su astucia y trucos.

Sin poder afirmar con rotundidad que el *Padrino* de la historia de Sigurðr, encarnado en Reginn, se haya fraguado tomando al personaje de

Loki como base, sí que parece evidente que su naturaleza de *trickster* es propia del ámbito escandinavo, donde el *vätte* evolucionó en las dos direcciones antes apuntadas: la del *Oskefis* y la del *trickster* Loki. De esta manera, podríamos afirmar que este elemento debió añadirse al relato cuando la narración en la que se basaba llegó a Escandinavia y no antes. Así, en el relato previo, la figura del *Padrino* no llevaría consigo el arquetipo del *trickster*, como tampoco ocurre en la versión de la *Crónica*.

En torno a la figura del *Rey dador del caballo* podemos llegar también a alguna conclusión. Mientras que sí parece claro que el *Padrino trickster* forma parte únicamente de la tradición escandinava, la presencia de dos personajes diferentes para llevar, por separado, el papel de *Padrino* y *Dador del caballo* se atestigua por otra obra cuyas fuentes provienen del norte de la actual Alemania: la *Piðreks saga af Bern*. Compuesta en el siglo XIII, entre los capítulos 164 y 168 (ed. González Campo, 2010, pp. 253-260) se narra una versión de la crianza de Sigurðr distinta a la que hallamos en la *Völsunga Saga* que, sin embargo, tiene en común con ésta la diferenciación de las figuras del *Padrino* y el *Dador del caballo* en personajes diferentes.

En la *Piðreks saga*, el herrero Mímir es quien apadrina a Sigurðr tras hallarlo en una cueva, donde lo criaba una cierva. Resumiremos brevemente la narración: La historia cuenta cómo, debido al violento carácter del joven, que le lleva a acabar con la vida de uno de los aprendices de Mímir, éste intentará matarlo conduciéndolo engañosamente a la guarida de su hermano Reginn, que vive en la forma de un dragón. Sigurðr derrota a la bestia y, tras enterarse por los pájaros de que Mímir le había tendido una trampa, vuelve a la herrería para matarlo. Es entonces cuando el herrero, tratando, en vano, de evitar su muerte, le entrega unas poderosas armas y le muestra el camino a la cuadra de Brynhild, donde hallará al caballo Grani. Una vez muerto Mímir, Sigurðr va a buscar a Brynhild a su castillo, donde acaba él solo con varios de sus guardias hasta que llega aquélla y le concede el caballo que pide. Éste, sin embargo, no se deja atrapar hasta que no es Sigurðr quien lo intenta, y así consigue su corcel.

Vemos, pues, que, a pesar de las sustanciales diferencias entre ambas narraciones, Mímir tiene la función del *Padrino*, mientras que Brynhild representa al *Dador del caballo*. El hecho de que, como hemos dicho, las fuentes de la *Piðreks saga* estén en el norte de Alemania (González Campo, 2010, p. 61, n. 2; siguiendo a Curschmann, 1984; y Andersson, 1986),

evidenciaría dos cosas: por una parte, que el *Padrino trickster* es propio de la versión escandinava, pues Mímir no presenta el mismo grado de astucia ni de maldad que su análogo nórdico Reginn; y, por otra, que la separación entre el *Padrino* y el *Dador del caballo* no sólo es propia de la *Völsunga Saga*. Esto sugeriría una fuente común para el relato de ambas sagas, pero diferente para el de la *Crónica*, como más adelante apuntaremos.

Por último, sobre el *viejo sabio* no podemos afirmar nada con seguridad. Su figura no aparece en el relato de la *Crónica* ni en el de la *Þiðreks saga*, aunque esto no prueba nada: por un lado, ya se han expuesto antes qué motivos podría tener el juglar para sacar del relato al viejo sabio si éste se incluía en la narración original, lo que, por otra parte, no podemos probar; y, por otro lado, la narración de la *Þiðreks saga* no presenta un esquema que podamos comparar totalmente con el de los ejemplos que estamos estudiando, por lo que, más allá de los elementos del *Padrino* y del *Dador del caballo* diferente al *Padrino*, no es una fuente útil.

7. Sobre la génesis y evolución del relato hasta los textos

Una vez aclaradas las particularidades y generalidades de los relatos que hemos estudiado, procederemos a tratar de plantear unas ideas que, creemos, pueden ayudar a delimitar geográfica y temporalmente la gestación del relato original del que derivaron como últimos herederos.

Para ello, primero debemos aclarar lo expuesto anteriormente en relación a la *Þiðreks saga*. En su relato de cómo Sigurðr se hace con Grani parece subyacer la estructura que inspiraría la narración de la *Völsunga Saga* y la *Crónica de Castilla*, aunque, pese a sus grandes diferencias estructurales, preserva en orden los puntos de *El padrino incita al héroe > El héroe pide el caballo > Concesión del caballo* por un *Dador del caballo* distinto al *Padrino*. Esto nos hace pensar en un relato previo común (que llamaremos *del Padrino no-Dador*) del que derivarían el relato de la *Þiðreks saga*, que sufriría las consecuentes transformaciones e influencias hasta quedar en la forma que nos ha llegado, y el de la *Völsunga Saga*, que añadiría el motivo escandinavo del *trickster* a la figura del *Padrino*. En este caso, sin embargo, no podemos aclarar si el arquetipo del *viejo sabio* fue o no una novedad de la versión de la *Völsunga Saga*.

Por su parte, la versión de la *Crónica de Castilla* derivaría de otro relato previo que, por las características del *Padrino*, llamaremos *Relato del Padrino*

Dador, donde no existe una figura separada del *Dador del caballo*. La estructura de esta narración sería alterada por el juglar tal y como se ha referido antes, conformando la versión que conocemos. Igualmente, tampoco podemos afirmar nada sobre el *viejo sabio*.

Estos dos *Relatos* derivarían, a su vez, de un *Relato Primitivo*, del que poco podemos aclarar. Algo que parece seguro son los últimos puntos estructurales, que, siguiendo las argumentaciones previas, serían como sigue:

1. **Proceso de selección**
- 2.. **Elección según el criterio del último caballo**
3. **Descripción del caballo³**
4. **Augurios internos**
5. **El héroe da nombre al caballo**
6. **Augurios externos**

Sobre dónde tuvo lugar su gestación, nada puede decirse con certeza. Nuestra hipótesis sobre la aproximación geográfica e histórica del *Relato Primitivo* toma como base esta estructura, de la que observamos como elemento principal el *Proceso de selección* y, por ende, la figura del caballo. Sin olvidar que tanto Grani como Babieca eran caballos de guerra, quizá podríamos afirmar que el pueblo en el que nació la historia debía estar muy familiarizado con el combate a caballo o, al menos, contar con un número importante de guerreros montados, cuya presencia ayudaría a mantener vivo el recuerdo de la historia. Si se vuelve a lo anteriormente referido sobre los artículos de Guðmundsdóttir y Neidorf, parece muy probable que el origen de la figura y la leyenda de Sigurðr se halle en el Reino de los Francos del siglo VI. Si a esto añadimos, además, las afirmaciones de Oman sobre que los francos empezaron a destacar por sus guerreros montados entre el siglo VI y el final de la época merovingia (finales del siglo VIII) (1978, p. 56), y que experimentaron un auge de la caballería durante la época de

³ Hemos preferido dejar así el orden de los puntos 2 y 3 en base a lo anteriormente expuesto al final del punto 6.1., sin embargo, cabe recalcar que la diferencia en el orden de estos puntos no permitiría establecer conclusiones significativas.

Carlomagno (1978, p. 76), podríamos plantearnos, siempre muy cuidadosamente, la posibilidad de que el *Relato Primitivo* se originara entre los siglos VI y IX.

En qué momento y de qué forma se escinden de él las dos versiones mencionadas, no podemos saberlo, así como tampoco podemos concretar en qué lugar ocurrió la separación. No podemos descartar la posibilidad de que una de las dos versiones provenga de la otra y que, quedando separadas geográficamente, unas zonas conservaran la versión más antigua y otras, la más nueva. Por ello, todo lo que podemos decir de la genealogía de los relatos es que están emparentados, pero no en qué grado.

Tampoco podemos afirmar que el protagonista del *Relato Primitivo* fuera el mismo Sigurðr que conocemos hoy, pues quizá existía en su lugar una figura con la que compartiera cualidades y fuera fácilmente equiparable. Recuérdese, por ejemplo, que es Sigmundr quien aparece como matador del dragón en el fragmento dedicado a la historia de los Volsungos en el *Beowulf* (ed. de Chickering, 2006, pp. 98-101), una función que en la literatura islandesa y alemana le correspondía a su hijo Sigurðr/Siegfried (*Nibelungenlied*, ed. Schulze, 2005, p. 39). Así, tampoco hay manera de conocer si Sigurðr/Siegfried era el protagonista de la historia antes o después de originarse el *Relato del Padrino no-Dador*. Lo que sí parece seguro, es que Sigurðr/Siegfried representaba al protagonista justo antes de que el relato acabara extendiéndose por el norte de Alemania y Escandinavia, donde, por último, se añadió a la narración el arquetipo del *trickster* para quedar fijado en la *Vǫlsunga Saga*, como correspondería a la naturaleza preservadora de las *fornaldarsögur*.

A la hora de hablar de la llegada del relato a España, nuestro grado de concreción será mucho menor debido al gran número de incógnitas a resolver. En primer lugar, hemos de asumir como imposible la tarea de hallar la vía de transmisión. Además, aunque hemos tratado de justificar que el cantar que narra el episodio prosificado en la *Crónica* se basa en el *Relato del Padrino Dador* (con las mencionadas modificaciones del supuesto juglar), esto no nos permite asegurar que esta versión llegara como tal a la Península, pues el relato también habría podido evolucionar, a partir del *Relato del Padrino no-Dador*, en España.

También cabría preguntarse si el *Relato* que pasó a España, tenía a Sigurðr como protagonista o no. Aunque sería muy atrevido afirmarlo sin

más, también lo sería negarlo rotundamente. Sea como fuera, la figura que protagonizara el episodio fue reemplazada por la del Cid, con quien sin duda compartiría importantes rasgos. Como apunta Chaney (2013) siguiendo a Beresford (2005, p. 76-77), el Cid encarna los valores propios del héroe típico de la épica medieval: la *fortitudo* o fuerza física, y la *sapientia* o la sabiduría, valores que, para Haimerl (2013, p. 32), también representa el Sigurðr de los poemas éddicos. Si junto a esto mencionamos la pervivencia en el siglo XX de una leyenda en tierra de Burgos que narra cómo el Cid, a lomos de su caballo, acabó con una enorme serpiente a los pies de una gran peña (Pedrosa & Palacios & Rubio, 2001, p. 93), parece algo más evidente el parecido de Rodrigo Díaz con la figura de Sigurðr/Siegfried o una anterior, quizá protagonista del *Relato* que llegara a España en un momento no posterior al siglo XIII.

8. Conclusión

Una vez expuestos todos los razonamientos que, creemos, son pertinentes para el estudio del fenómeno que tratamos, debemos aceptar, humildemente, la condición que las dificultades de la materia nos imponen, bajo la cual no pueden darse afirmaciones rotundas ni completamente seguras. Sabemos también que el gran número de incógnitas que hemos planteado tienen difícil o imposible respuesta. No obstante, debido a la importancia que consideramos que tiene el hallazgo de semejante analogía en estos relatos tan difícilmente asociables, creemos excusado por la novedad toda salida de tono que hayamos podido cometer.

Por otra parte, el objeto de este estudio era el de probar el parentesco entre los episodios de la *Völsunga Saga* y el de la *Crónica de Castilla*, lo que creemos haber logrado, así como dar cuenta del mismo y situarlo en el debate científico, lo que esperamos lograr.

Referencias bibliográficas

- Acker, P. (2013). Introduction to Chapters 2 and 3. Young Sigurðr. En P. Acker & C. Larrington (Eds.), *Revisiting the Poetic Edda. Essays on Old Norse Heroic Legend* (pp. 28–31). Routledge.
- Alvar, C., & Lucía, J. M. (2002). *Diccionario Filológico de Literatura Medieval Española*. Castalia.

- Andersson, T. M. (1986). An interpretation of Þiðreks saga. En J. Lindow, L. Lönnroth, & G. W. Weber (Eds.), *Structure and Meaning in Old Norse Literature. New Approaches to Textual Analysis and Literary Criticism* (pp. 347–377). Odense University Press.
- Beresford, A. M. (2005). The Poetry of Medieval Spain. En D. T. Gies (Ed.), *The Cambridge History of Spanish Literature* (pp. 75–94). Cambridge University Press.
- Catalán, D. (2000). Monarquía aristocrática y manipulación de las fuentes Rodrigo en la «Crónica de Castilla». El fin del modelo historiográfico alfonsí. En G. Martin (Ed.), *La historia alfonsí: el modelo y sus destinos (siglos XIII-XV)* (pp. 75–96). Casa de Velázquez.
- Chaney, E. (2013). The Role of el Cid in Medieval Spanish Culture and Epic Literature. *Honors Theses*.
- Chickering, H. D. (2006). *Beowulf. A Dual-Language Edition*. Anchor Books.
- Clunies Ross, M. (2010). *The Cambridge Introduction to the Old Norse-Icelandic Saga*. Cambridge University Press.
- Conde, J. C. (Ed.). (2010). *Cantar de Mío Cid*. Austral.
- Corominas, J., & Pascual, J. A. (1984). *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico: Vol. 1 (a-ca)*. Gredos.
- Curschmann, M. (1984). The Prologue of Þiðreks saga. Thirteenth-Century Reflections on Oral Traditional Literature. *Scandinavian Studies*, 56, 140–151.
- de la Campa Gutiérrez, M. (2010). La Crónica de Castilla como representante de la Estoria de España de Alfonso X: Estudio y edición. En J. M. Fradejas Rueda, D. Dietrick Smithbauer, D. Martín Sanz, & M. J. Díez Garretas (Eds.), *Actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval* (pp. 485–501). Universidad de Valladolid.
- de Rose, P. L. (2005). Wise Old Man/Woman, Various Motifs. En J. Garry & H. El-Shamy (Eds.), *Archetypes and motifs in folklore and literature: a handbook* (pp. 342–345). M. E. Sharpe.
- de Vries, J. (1999). *Altnordische Literaturgeschichte* (Vol. 2). De Gruyter.
- Finch, R. G. (Ed.). (1965). *Vǫlsunga Saga. The Saga of the Volsungs*. Nelson.
- González Campo, M. (Ed.). (2010). *Saga de Teodorico de Verona*. La esfera de los libros.

- Grimstad, K. (Ed.). (2005). *Völsunga saga. The saga of the Volsungs. The Icelandic Text According to MS Nks 1824 b, 4°* (2.^a ed.). AQ-Verlag.
- Guðmundsdóttir, A. (2012). The Origin and Development of the Fornaldarsögur as Illustrated by Völsunga Saga. En A. Lassen, A. Ney, & Á. Jakobsson (Eds.), *The Legendary Sagas. Origins and Development* (pp. 59–81). University of Iceland Press.
- Haimerl, E. (2013). Sigurðr, A Medieval Hero: A Manuscript-Based Interpretation of the “Young Sigurðr Poems”. En P. Acker & C. Larrington (Eds.), *Revisiting the Poetic Edda. Essays on Old Norse Heroic Legend* (pp. 32–52). Routledge.
- Heide, E. (2011). Loki, the Vätte, and the Ash Lad: A Study Combining Old Scandinavian and Late Material. *Viking and Medieval Scandinavia*, 7, 63–106.
- Ibáñez Lluch, S. (2016). *Sagas heroicas de Islandia*. Miraguano.
- Koepping, K. P. (1985). Absurdity and Hidden Truth: Cunning Intelligence and Grotesque Body Images as Manifestations of the Trickster. *History of Religions*, 24(3), 191–214.
- Lerate, L. (Ed.). (2015). *Edda Mayor*. Alianza Literaria.
- Lerate, L. (Ed.). (2016). *Edda Menor*. Alianza Editorial.
- Martín Páez, M. (2020). Sobre el destino, la maldición y la obediencia en el ciclo de los Volsungos: la representación de la estructura de parentesco como condena. *Revista de Literatura Medieval*, 215–229.
- Menéndez Pidal, R. (1910). *L'Épopée Castillane à Travers la Littérature Espagnole*. Librairie Armand Colin.
- Montaner Frutos, A. (1988). La Gesta de las mocedades de Rodrigo y la Crónica Particular del Cid. En V. Beltran (Ed.), *Actas del I Congreso de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval, Santiago de Compostela 2 al 6 de diciembre de 1985* (pp. 431–444). Promociones y Publicaciones Universitarias.
- Neidorf, L. (2019). Legends of Chilperic in Anglo-Saxon England. *ANQ: A Quarterly Journal of Short Articles, Notes and Reviews*, 32(1), 6–8. <https://doi.org/10.1080/0895769X.2018.1474430>
- Oman, C. (1978a). *A History of the Art of War in the Middle Ages* (Methuen & Co Ltd, Ed.; Vol. 1). Routledge.
- Orchard, A. (1997). *Dictionary of Norse Myth and Legend*. Cassell.

- Pedrosa, J. M., Palacios, C. J., & Rubio, E. (Eds.). (2001). *Héroes, Santos, Moros y Brujas. Leyendas épicas, históricas y mágicas de la tradición oral de Burgos*. Tentenublo.
- Riutort, M., & de la Nuez, J. A. (Eds.). (2017). *Historia de los descendientes de Volsungr (Volsunga saga). El relato de Volsi. Un Fragmento de la Vida de San Olao (Volsa þátr)*. Miraguano.
- Rochwert-Zuili, P. (2010). *Crónica de Castilla - Édition et présentation*. e-Spania Books.
- Schulze, U. (2005). *Das Nibelungenlied. Nach der Handschrift C der Badischen Landesbibliothek Karlsruhe. Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch*. Artemis & Winkler.
- Simek, R. (1984). *Lexikon der germanischen Mythologie*. Alfred Kröner Verlag.

CORPORA ELECTRÓNICOS EN LA FORMACIÓN DEL TRADUCTOR/INTÉRPRETE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA TRADUCTORA

CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA

Universidad de Córdoba

cristina.rodriguez@uco.es

Fecha de recepción: 15.11.2021

Fecha de revisión: 14.12.2021

Fecha de aceptación: 30.12.2021

Resumen: En este trabajo se presenta una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia instrumental del traductor en formación desde una perspectiva socioconstructivista a través del trabajo con corpus *ad hoc*. Estas unidades didácticas se encuentran insertas, a su vez, dentro de la programación de una asignatura de carácter instrumental y, por ello, la temporalización de la enseñanza, la programación y la evaluación formativa resultan primordiales. Además, se pretende que dichas unidades didácticas supongan un acercamiento realista al papel de los corpus *ad hoc* como herramienta de documentación en el contexto de la práctica profesional de la traducción, además de implicar la participación de los estudiantes de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: corpus, didáctica, competencia instrumental, documentación, traducción

Electronic corpora in translator/ interpreter training: a didactic proposal for the development of instrumental competence

Abstract: This paper presents a didactic proposal for the development of translation trainees' instrumental competence from a socio-constructivist perspective through the work with *ad hoc* corpora. These didactic units are inserted, in turn, within the teaching programming of a subject of an instrumental nature and, therefore, planning, timing and formative evaluation are essential. Furthermore, these teaching units are intended to provide a realistic approach to the role of *ad hoc* corpora as a

documentary resource in the context of professional translation practice, as well as to involve the active participation of students in the teaching-learning process

Key words: corpus, didactics, instrumental competence, documentation, translation

Sumario: 1. Introducción y objetivo. 2. Los corpus en los estudios lingüísticos y de traducción. 2.1. Los corpus en el desarrollo de la competencia traductora: las subcompetencias bilingüe, estratégica y documental. 3. Fundamentos para una propuesta didáctica de trabajo con corpus. 3.1. Contexto curricular. 3.2. Perfil del alumnado. 3.3. Objetivos de aprendizaje y competencias. 3.4. Metodología para el trabajo en el aula y roles alumno/ profesor. 3.5. Materiales de trabajo. 3.6. Evaluación. 4. Unidades didácticas y planes de trabajo. 5. Conclusiones.

1. Introducción y objetivos

La relevancia del uso de corpus como instrumento para la enseñanza de la traducción ha quedado ya establecida en multitud de ocasiones (Martínez y Arjonilla, 2018). En la literatura en torno al tema se hace hincapié, en general, en la versatilidad de las funcionalidades de los corpus, en las aplicaciones reales que tiene en la práctica profesional y en las oportunidades de brindar al estudiantado un acercamiento controlado a la terminología especializada de un ámbito determinado.

La reflexión teórica en torno al uso de corpus en la didáctica de la traducción ha tendido a apoyarse, de un modo más claro, en la compilación de textos como labor didáctica *in itinere* —con la intención de desarrollar las subcompetencias bilingüe y estratégica del discente— o de manera más tímida, en su uso posterior en la labor de documentación, pasando en ocasiones apocadamente por la propia enseñanza de las operaciones y funcionalidades de los gestores de corpus en dicha actividad, y en última instancia, en la interpretación de los resultados para obtener datos que trasciendan más allá de la propia equivalencia traductora.

Por ello, este trabajo aborda el diseño de una propuesta didáctica para el desarrollo de la competencia instrumental del traductor en formación. Esta investigación se estructura en tres partes: en primer lugar, se introduce el papel de los corpus en los estudios lingüísticos y de traducción, abordando asimismo sus posibilidades en el marco del desarrollo de la competencia traductora (CT). En segundo lugar, se presentan los

fundamentos de la propuesta didáctica. Dichos fundamentos incluyen tanto el contexto curricular y el perfil del alumnado al que va dirigida como los requisitos previos a la hora de comenzar la asignatura, a la par que se abordan los objetivos de aprendizaje y las competencias a desarrollar, la metodología de trabajo en el aula, los materiales y la evaluación de la asignatura.

Por último, se presenta una propuesta didáctica que alberga un plan de trabajo estructurado en tres unidades. En la primera, «Corpus lingüísticos: fundamentos teóricos y principios metodológicos», se consignan los principios teóricos y metodológicos que rigen el trabajo con corpus textuales en el ámbito de la traducción como labor documental. En la segunda unidad didáctica, «Análisis de corpus con AntConc: principales operaciones», se abordarán las principales funcionalidades de AntConc en relación con la explotación de corpus. Por último, la tercera unidad didáctica — «Compilación de un corpus *ad hoc* para la documentación de un encargo de traducción»— ahonda en la interpretación de los datos obtenidos durante la explotación del corpus y su utilidad a la hora de enfrentarse a un encargo de traducción.

El fin último de esta propuesta es que las unidades didácticas diseñadas supongan un acercamiento realista al papel de los corpus *ad hoc* como herramienta de documentación en el contexto de la práctica profesional de la traducción, además de implicar la participación de los estudiantes de forma activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por todo ello, el objetivo principal de este trabajo es el de presentar una propuesta didáctica para el trabajo con corpus centrada en la adquisición, puesta en práctica y mejora de la subcompetencia instrumental del traductor en formación.

2. Los corpus en los estudios lingüísticos y de traducción

Como se ha referido anteriormente, la utilidad de los corpus lingüísticos es amplia, en cuanto que pueden servir no solo como herramienta profesional o didáctica en el ámbito de la traducción, sino también como herramienta para el aprendizaje de lenguas extranjeras — aunque Zanettin (2009) argumenta, en relación con este particular, que esta separación es un tanto artificial, ya que se apoya en la premisa de que aprender a traducir y aprender a comunicarse en un idioma extranjero son dos actividades radicalmente distintas—, como base para investigaciones

lingüísticas o históricas —estudios léxicos, fraseológicos, análisis contrastivo, de uso, etc.— o para otros ámbitos más alejados como, por ejemplo, la investigación en torno a los trastornos del lenguaje.

Hernández (2002) revisa el papel de los corpus en los estudios lingüísticos, enumerando una serie de trabajos sobre equivalencia de traducción, gramática de las lenguas, estudios sociolingüísticos y culturales, enseñanza de lenguas, variedades lingüísticas y la tipología textual e, incluso, teoría y praxis lexicográfica. En esta línea, la lingüística de corpus se erige como una metodología para la investigación de las lenguas y del lenguaje en general, debido a que (Parodi, 2008: 95-96):

[...] la LC no se entiende como una rama o un área de la lingüística tal como son la fonología, la semántica, la sintaxis, sino que como un método de investigación que puede ser empleado en todas las ramas o áreas de la lingüística, en todos los niveles de la lengua y desde enfoques teóricos diferentes. Sus aplicaciones son múltiples y no limitan las posibilidades de indagación. Todo ello implica (...) .que la LC no opera como un enfoque metodológico extremadamente restrictivo [...]

En los estudios de traducción, argumenta Corpas (2001: 159), se han usado principalmente los corpus comparables y paralelos para reflexionar en torno a la noción de equivalencia, las características de los textos meta o las posibilidades de la traducción por ordenador. Sin embargo, la investigación en torno a la potencialidad de los corpus como herramienta docente y de investigación pedagógica es, como veremos, algo más reciente. Los usos del corpus en traducción e interpretación (Corpas, 2001: 159-160) se desglosan en la tabla 1.

Tabla 1. Usos del corpus en traducción e interpretación. (Corpas, 2001: 159-160).

Uso del corpus	Ejemplo de aplicación
Comparación interlingüística	Investigaciones acerca de la noción de equivalencia y de correspondencias de traducción
Caracterización de la lengua traducida	Descripción del comportamiento traductor, identificación de los universales de traducción
Traducción automática (TA)	Traducción automática basada en memorias de traducción, reglas o estadísticas

Bases de datos para la traducción asistida por ordenador (TAO)	Creación de bases de datos de conocimiento (adecuación estilística o lingüística de textos)
Docencia y aplicaciones pedagógicas	Formación de traductores

Fuente: elaboración propia. Basado en Corpas (2001).

2.1 Los corpus en el desarrollo de la competencia traductora: las subcompetencias bilingüe, estratégica e instrumental

En el presente epígrafe nos centramos en algunas de las utilidades que presentan los corpus para el campo de la enseñanza de la traducción. En primer lugar merecen mención las subcompetencias bilingüe y estratégica (PACTE, 2003). Estas subcompetencias forman parte de la llamada competencia traductora (PACTE, 2003; PACTE, 2009; PACTE, 2017).

La noción de competencia traductora (CT) se refiere, según el grupo PACTE (2009: 208) a «the underlying system of knowledge required to translate»; es decir, el conjunto de habilidades y conocimientos que reúnen los traductores profesionales y que suponen el fin último de la formación como traductor (Herrero, 2019). Además, PACTE (2009: 208) explicita que esta competencia «(a) is expert knowledge; (b) is predominantly procedural; (c) comprises different interrelated subcompetences; and (d) includes a strategic component which is of particular importance».

Para otros autores, este concepto ha sido denominado de manera distinta, como «competencia del traductor» (Király, 2013), «capacidad traductora» (Pym, 2003) o «competencia de transferencia» (Nord, 1992). Kelly (2002) hace referencia, del mismo modo, a una «competencia traductora».

El resto de subcompetencias que forman la CT (PACTE, 2017) son la subcompetencia extralingüística —es decir, los conocimientos enciclopédicos que posea el traductor, sobre el mundo en general—, la subcompetencia de conocimientos sobre traducción —conocimientos sobre ciertos aspectos relacionados con el mundo profesional de la traducción—, la subcompetencia instrumental —en la que ahondaremos posteriormente— y, por otro lado, otros aspectos psicofisiológicos como la memoria o la capacidad de síntesis.

La subcompetencia bilingüe (PACTE, 2017) abarca, mayoritariamente, el conocimiento procedimental necesario para la comunicación en dos lenguas (Herrero, 2019). Ello incluye aspectos pragmáticos, sociolingüísticos, textuales, gramaticales y léxicos. La subcompetencia estratégica (PACTE, 2017), por su parte, abarca un «conocimiento de tipo procedimental que garantiza la eficacia del proceso traductor» (Herrero, 2019: 89). Ambas subcompetencias conforman el sustrato *mínimo* necesario para acometer la actividad traductora.

Por otro lado, la subcompetencia instrumental comprende, en palabras de Kelly (2002: 14):

El uso de fuentes documentales de todo tipo, la búsqueda de terminología y la gestión de glosarios, bases de datos etc., el manejo de las aplicaciones informáticas más útiles, es para el ejercicio de la profesión (tratamiento de textos, autoedición, bases de datos, Internet, correo electrónico), además de otras herramientas tales como el fax, el dictáfono, etc.

Al igual que ocurre dentro de la competencia traductora en sí, existen diversas referencias a la competencia instrumental, así como a su propia nomenclatura y a su rango de acción (Rodríguez-Faneca y Maz-Machado, 2020): Así, encontramos autores que hacen referencia a «habilidades informáticas» (González Davies, 2004); «competencia profesional» (Hurtado Albir, 1996); «competencia de búsqueda» (Nord, 1992), etc.

Como afirma Giozza (2018), «la subcompetencia instrumental ejerce un rol determinante en el proceso de toma de decisiones traslativas», debido a que modifican y descentralizan el resto de subcompetencias necesarias para el ejercicio de la traducción (Pym 2003, *cit.* en Rodríguez-Faneca y Maz-Machado, 2020).

A propósito de la propuesta didáctica que se presentará posteriormente, hemos de apuntar que pretende desarrollar no solo las competencias bilingüe y estratégica —es decir, el aprendizaje de la traducción a través de la compilación y análisis de corpus—, sino también, y de un modo más activo, la subcompetencia instrumental (PACTE, 2017) —en cuanto a que sirve como apoyo a la labor de documentación y en cuanto a que requiere una serie de habilidades informáticas específicas—, directamente relacionada con la productividad en el ejercicio profesional de la profesión. Esta distinción se apoya en la asunción de que el trabajo con

corpus en el aula puede entenderse, dependiendo de qué competencia se pretenda desarrollar de un modo más manifiesto, como:

- a) Una materia prima necesaria (*input* textual) para indagar acerca de las características del texto o encargo mediante el uso de programas de gestión y análisis de corpus.
- b) Una fuente documental digital a la que acudir, en el caso de la consulta del corpus durante la documentación para un encargo de traducción.
- c) Un material o recurso que sirva como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de un determinado argumento curricular.

Las funciones que cumple el trabajo con corpus en el aula, junto con las competencias principales que se desarrollan durante el mismo se consignan en la tabla 2.

Tabla 2. Función del trabajo con corpus y competencias principales a desarrollar.

Función del corpus	Competencias
<i>Input</i> textual (procesado informático)	Competencia instrumental (+)
Fuente documental	
Material/recurso	Competencia estratégica/bilingüe (+)

Fuente: elaboración propia.

En la columna «competencias» se presentan las competencias trabajadas de acuerdo con una gradación, donde la competencia a la que se le ha asignado el símbolo «+» es la que se trabaja de un modo más activo cuando el corpus está ejerciendo la función indicada en la columna de la izquierda, «función del corpus»

A pesar de lo referido anteriormente, no son especialmente numerosos los estudios que abordan la propia didáctica del uso del corpus como herramienta instrumental, si bien abundan aquellos que proponen su uso como apoyo a la didáctica de la enseñanza de la traducción. Entre aquellos trabajos que pretenden desarrollar la competencia instrumental del alumnado podemos citar los de Corpas y Seghiri (2009) y Sánchez-Gijón

(2009). En este sentido, también debemos mencionar otros trabajos cuyo fin es la elaboración de corpus *ad hoc* a la par que se perfilan los procesos y protocolos necesarios para llevar a cabo dicho objetivo en la práctica de la interpretación (Gallego-Hernández y Tolosa-Igualada, 2012; Sánchez Ramos, 2017a). También podemos citar los trabajos de Castillo Rodríguez (2009), Seghiri (2011) o Moreno (2013), donde el foco se encuentra en la compilación del corpus como actividad *in itinere*.

3. Fundamentos para una propuesta didáctica de trabajo con corpus

3.1 Contexto curricular

La propuesta didáctica presentada se enmarca en la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción, asignatura obligatoria de 6 créditos dentro del segundo curso del Grado de Traducción e Interpretación (GTEIN) de la Universidad de Córdoba (UCO).

Dicha asignatura pertenece al módulo de competencias instrumentales del grado, junto con las asignaturas Informática Aplicada a la Traducción, Herramientas Informáticas Profesionales —cuyas características e itinerario formativo son similares—, Documentación y Terminología. La secuencialidad de impartición de la asignatura objeto de estudio en relación con las asignaturas Informática Aplicada a la Traducción y Herramientas Informáticas Profesionales se abordará posteriormente (*vid.* tabla 4). Esta asignatura forma parte, asimismo, del plan de estudio de 3 itinerarios conjuntos que se imparten en la misma facultad: el itinerario conjunto de Grado de Turismo y Grado de Traducción e Interpretación (TUR+GTEIN), el itinerario conjunto de Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Estudios Ingleses (GTEIN+EEII) e el itinerario conjunto de Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Filología Hispánica (GTEIN+FHIS).

El currículo de la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción incluye contenidos teórico-prácticos relativos a herramientas informáticas genéricas —a modo de repaso de lo que el alumnado ha podido ya aprender en asignaturas previas, como Informática Aplicada a la Traducción—, herramientas para la mejora de la productividad y la organización, herramientas de traducción asistida por ordenador y nociones de gestión de proyectos de traducción. Los contenidos se detallan, de manera más específica, dentro de la memoria de verificación del grado (Universidad de Córdoba, s. f.):

- Estudio de las nuevas tecnologías en el ámbito de la traducción.
- Uso eficiente de bases de datos terminológicas.
- Saber compilar glosarios específicos.
- Manejo avanzado de herramientas de edición de textos.
- Utilización de estándares de representación de datos terminológicos.
- Estudio de herramientas de traducción asistida.
- Manejo de herramientas de control, de calidad.
- Conocimiento de lenguajes estándar.
- Consulta de corpus de traducción.

En este contexto, los contenidos relativos al trabajo con corpus se abordarán en tres semanas —debido a la distribución temporal del resto de contenidos de la asignatura— donde se impartirán 9 horas de teoría y 3 horas prácticas. Referiremos más detalladamente el cronograma de trabajo en epígrafes posteriores.

3.2 Perfil del alumnado

Un diseño curricular no se puede definir ni planificar sin reflexionar previamente sobre el perfil del alumno al cual se dirigirá la acción formativa (Mañas, 2007); por ello, es indispensable que el docente considere previamente esta cuestión.

El perfil de estudiante que cursa esta asignatura es, debido a su proveniencia formativa, diverso. Como se ha apuntado anteriormente, en esta asignatura coexisten alumnos provenientes tanto del Grado de Traducción e Interpretación como de dobles itinerarios asociados a él (tabla 3).

Tabla 3. Proveniencia del alumnado que cursa la asignatura.

Itinerario	Curso de impartición
Grado de Traducción e Interpretación	2º
Itinerario conjunto de Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Estudios Ingleses	2º
Itinerario conjunto de Grado de Turismo y Grado de Traducción e Interpretación	3º
Itinerario conjunto de Grado de Traducción e Interpretación y Grado de Filología Hispánica	3º

A pesar de que caracterizar el perfil del estudiantado que cursará la asignatura es una tarea complicada que conlleva asimismo un riesgo de generalización (Chaume y Martí Ferriol, 2014), podemos referir lo siguiente:

- a) Los estudiantes poseen un nivel de alfabetización informática suficiente para realizar operaciones simples como búsquedas en internet, descarga de archivos, instalación de programas o conversiones de formato, lo cual garantiza que no deberá emplearse tiempo en clase con dichas cuestiones. Este nivel de alfabetización informática se asume debido a que, previamente, han cursado al menos una asignatura de carácter instrumental que precede a Herramientas Profesionales para la Traducción (*vid.* tabla 4).
- b) Los estudiantes conocen la lengua de origen (LO) de los textos con los que se trabajará. Más allá de su conocimiento anterior, el alumnado que cursa la asignatura ya ha completado un número de créditos considerable en asignaturas de LB en el momento en el que comienzan a cursar la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción (*vid.* tabla 4).
- c) Los estudiantes conocen el concepto teórico de corpus lingüístico y han explorado, aunque sea de manera sucinta, su utilidad para la traducción, debido a que todos ellos han cursado previamente la asignatura Lingüística (*vid.* tabla 4).

Tabla 4. Secuencialidad de las asignaturas instrumentales del grado y la asignatura de Lingüística. Créditos de LB completados antes de cursar Herramientas Profesionales para la Traducción.

Itinerario	HPT ¹	IAT ²	HIP ³	LING ⁴	LB
GTEIN	2º	2º	1º	1º	12 ECTS
GTEIN+EEII	2º	2º	1º	1º	12 ECTS
GTEIN+TUR	3º	2º	4º	1º	24 ECTS
GTEIN+FHIS	3º	5º	2º	1º	24 ECTS

3.3 Objetivos de aprendizaje y competencias

Los objetivos que se persiguen en la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción son de carácter general y específico; de este

¹ Herramientas Profesionales para la Traducción, asignatura objeto de estudio.

² Informática Aplicada a la Traducción.

³ Herramientas Informáticas Profesionales.

⁴ Lingüística.

modo, los objetivos generales están en relación con los propios del Grado en Traducción e Interpretación, mientras que los objetivos específicos están en relación directa con los contenidos que se abordan en la asignatura. En las tablas que se presentan a continuación se consignan los objetivos generales (tabla 5) y específicos (tabla 6) de la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción.

Tabla 5. Objetivos generales de la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción.

OBJETIVOS GENERALES
Desarrollar en los alumnos un espíritu crítico y emprendedor
Desarrollar la habilidad de trabajar en grupo
Desarrollo del pensamiento crítico y lógico a la hora de enfrentar situaciones problemáticas
Capacidad para asumir responsabilidades y diferentes roles dentro del grupo
Capacidad de autocrítica y autoevaluación
Búsqueda, selección y organización de la información
Aprendizaje autónomo
Compromiso ético
Actitud de tolerancia, solidaridad y respeto hacia los compañeros de trabajo

Tabla 6. Objetivos específicos de la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS
Manejo y conocimiento por parte del estudiante de las nuevas tecnologías aplicadas al ámbito de la Traducción
Manejo y estudio de herramientas de traducción asistida y control de calidad en Traducción
Manejo y conocimiento de herramientas informáticas auxiliares para el traductor

Más allá de la consecución de unos determinados objetivos, el docente ha de tener en cuenta que el estudiantado ha de poseer al finalizar el curso una serie de resultados de aprendizaje, que corresponden, a su vez, a una serie de competencias (Balbuena Torezano, 2019). Las competencias suponen, por otro lado, una manera de clasificar y codificar de manera precisa un conjunto de habilidades, conocimientos y destreza de carácter básico o específico, que el estudiante debe ser capaz de acreditar y

demostrar al finalizar la asignatura. En palabras de Fernández March (2011), «una competencia tiene como característica ser integradora, combinatoria, en desarrollo, contextual y evolutiva» y, por ello, «una competencia integra diversos recursos de naturaleza variada».

En la tabla 7 se listan las competencias básicas, universitarias y específicas correspondientes a la asignatura de Herramientas Profesionales para la Traducción. De un modo más concreto, se pormenorizarán las competencias asociadas a cada unidad didáctica en las tablas 10, 11 y 12 (*vid.* epígrafe 4, unidad didáctica y plan de trabajo).

Tabla 7. Competencias básicas, universitarias y específicas correspondientes a la asignatura Herramientas Profesionales para la Traducción.

Código	Competencias básicas
CB1	Capacidad para afianzar e incrementar los contenidos básicos de su área de estudio, para aplicar sus conocimientos al trabajo de forma profesional y para poseer las competencias que suelen demostrarse por medio de la elaboración y defensa de argumentos y la resolución de problemas
CB2	Capacidad de análisis y síntesis de la información, desarrollo del razonamiento crítico y capacidad de autoevaluación, demostrando poseer y comprender conocimientos en su área de estudio
CB3	Capacidad para localizar, obtener, gestionar y transmitir información, ideas, problemas y soluciones a un público tanto especializado como no especializado
CB5	Desarrollo de la creatividad y capacidad de autoaprendizaje para emprender estudios posteriores con un alto grado de autonomía
CB6	Capacidad para el trabajo en equipo y la toma de decisiones en contextos internacionales e interdisciplinarios
CB7	Capacidad para reunir e interpretar datos relevantes y para emitir juicios que incluyan una reflexión sobre diversidad de género, multiculturalidad y valores democráticos, adoptando un compromiso ético en el desarrollo de la profesión
Código	Competencias universitarias
CU1	Acreditar el uso y dominio de una lengua extranjera
CU2	Conocer y perfeccionar el nivel de usuario en el ámbito de las TIC

CU3	Potenciar los hábitos de búsqueda activa de empleo y la capacidad de emprendimiento
Código	Competencias específicas
CE3	Capacidad para la búsqueda y análisis de información documental y textual y aprovechamiento de la información contenida en bases de datos, diccionarios, otros soportes informáticos e Internet en el campo de la traducción
CE5	Conocimiento de las herramientas para la traducción asistida, la traducción por ordenador y la localización
CE7	Ser capaz de utilizar el metalenguaje especializado y profesional
CE10	Capacidad para participar en foros de aprendizaje y transferencia de conocimientos adquiridos en las lenguas de trabajo: grupos de noticias, blog
CE14	Ser capaz de organizar el trabajo y gestionar y coordinar proyectos de traducción e interpretación
CE15	Ser capaz de aplicar los estándares de calidad en el ejercicio profesional
CE16	Ser capaz de crear y gestionar bases de datos terminológicas
CE20	Ser capaz de interrelacionar los distintos aspectos de la traducción e interpretación y de relacionar el conocimiento traductológico con otras áreas y disciplinas

3.4 Metodología para el trabajo en el aula y roles alumno/profesor

Dentro de la propuesta didáctica que presentaremos a continuación y, en concreto, dentro de cada una de las sesiones propuestas en el plan de trabajo, hemos planteado el uso de una serie de metodologías para las clases teóricas y prácticas. Estas metodologías toman como referencia, sobre todo, las teorías socioconstructivistas de la educación y, por ello, tienen como objetivo la aplicación de aspectos teóricos en una práctica lo más cercana posible a la realidad profesional (Carabajal, 2017).

En las clases teóricas se trabajará, principalmente, con las clases magistrales participativas y con los grupos de discusión. Las clases magistrales participativas (Chaume, 2004; Chaume y Martí Ferriol, 2014) se basan en la clase magistral tradicional, pero implican una participación e interacción constante con el discente, quien puede intervenir de cualquier

modo —hacer preguntas, proponer debates— y en cualquier momento. Según Chaume y Martí Ferriol (2014), esta metodología se emplea, principalmente, para transmitir contenidos de tipo declarativo, pero también resulta de utilidad a la hora de motivar al alumnado y de promover la correcta comprensión de los contenidos. Asimismo, el docente dinamizar sesión haciendo preguntas, proponiendo la realización de lluvias de ideas o proporcionando materiales de diversa índole —cuestionarios, textos— al alumnado durante su exposición.

Por su parte, los grupos de discusión están centrados principalmente en la participación del alumnado. Los grupos de discusión pueden estructurarse de diversos modos, e incluyen técnicas como el debate dirigido, resolución de problemas, estudios de caso o presentaciones de estudiantes y grupos, entre otros. (Chaume y Martí Ferriol, 2014).

Por otro lado, se usará el *workshop* o taller (Kiraly, 2000, en Carabajal, 2017) como método de trabajo colaborativo para las sesiones de carácter práctico. Esta metodología permite fomentar un clima de trabajo entre los estudiantes donde se ha de socializar para tomar decisiones y construir el conocimiento de manera activa; de este modo, el profesor pasa a un segundo plano en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Consideramos que, tanto en las clases teóricas como prácticas, el rol del discente debería tornarse eminentemente activo, mientras que el profesor debería simplemente ser un facilitador del aprendizaje que guíe dicho proceso. La interacción alumno-profesor se basaría, pues, en el espíritu de emprendimiento del alumno. En relación con este tipo de interacción, Zanettin afirma (2009: 219):

Unlike in traditional translation activities, which are usually teacher-centered and where students are supposed to learn by being exposed to the expert knowledge of the teacher, in this learning context the teacher acts more as a guide and a facilitator.

3.5 Materiales de trabajo

La selección de materiales de trabajo resulta tan relevante como el propio establecimiento de una metodología para su uso en el aula; esto se debe, principalmente, a que la recopilación de materiales sin una metodología previamente elegida podría presentar problemas de adecuación a las dinámicas de aula o a los intereses de los estudiantes.

En las sesiones de trabajo propuestas se trabajará, principalmente, con dos tipos de material: material bibliográfico o de referencia y material textual o de trabajo. El objetivo de los materiales bibliográficos o de referencia propuestos en las sesiones tiene como objetivo apoyar la autonomía del estudiante, proporcionándoles el sustrato necesario para desarrollar un espíritu emprendedor en relación con el trabajo en la asignatura. El material bibliográfico o de referencia que servirá de apoyo en las sesiones se basa, principalmente, en la consulta de:

- A) Bibliografía —libros, artículos científicos— sobre teoría y práctica del trabajo con corpus, donde se aborden, asimismo, varias de las problemáticas presentes en las unidades didácticas: concepto, tipología y representatividad de los corpus lingüísticos.
- B) Diccionarios, bases de datos terminológicas, recursos documentales y otras fuentes de información documentales de carácter general o especializado.

Por otra parte, el material textual o de trabajo comprende tanto los distintos textos con los que trabajarán los alumnos a la hora de compilar un corpus (*input* textual) como los demás materiales propuestos por el profesor —cuestionarios, estudios de caso— que se usen durante el desarrollo de las clases teóricas o prácticas como apoyo a la labor docente. En relación con los criterios de selección de los materiales textuales, hemos de destacar los siguientes (Chaume, 2003):

- Adaptación de los materiales a los objetivos y a la metodología planteada.
- Relevancia de los textos en términos de adecuación a la realidad profesional, el plan docente, el foco de la asignatura y los intereses de los estudiantes.
- Representatividad de los textos (tipología textual y género textual, cronología, variedad geográfica, etc.).
- Incremento gradual de su nivel de dificultad y especialización.
- Familiaridad de los estudiantes con los temas que se abordan en los textos.

3.6 Evaluación

El hecho de que nos encontremos ante una serie de unidades didácticas que coexisten con otro tipo de contenidos dentro de la asignatura en

cuestión implica que tengamos que hablar de dos tipos de evaluación. Por un lado, hemos de tener en cuenta que la asignatura será evaluada de manera global tomando como referencia la realización de una serie de actividades académicas —«evaluación sumativa» compuesta por prácticas grupales (70%), exposición oral grupal (20%) y un examen de carácter individual (10%)—, pero que cada una de las tareas insertas dentro de cada unidad didáctica se transformará en un instrumento para informar al alumno sobre su progreso —«evaluación formativa» (Martínez y Salinas, 2011)—, lo cual le permitirá valorar si ha adquirido las competencias y si va cumpliendo los objetivos marcados. De esta manera, pretendemos evaluar el proceso, más allá del producto.

Es decir, dentro de cada unidad didáctica el discente recibirá una evaluación no vinculante —sin reflejo e incluso sin nota en la evaluación sumativa, a no ser que se trate de una práctica de entrega— para que el docente también pueda diagnosticar si el proceso de aprendizaje se está llevando a cabo de manera solvente.

Los instrumentos de evaluación formativa que usaremos en las unidades didácticas son la interacción alumno-profesor —a través de debates y dinámicas de aula invertida— y la entrega de documentos de control a través del aula virtual —en este caso, la plataforma Moodle—, tales como informes, memorias y glosarios. En palabras de Mañas (2007: 40), este tipo de evaluación «sirve para ayudar a reflexionar al estudiante sobre el proceso, la planificación del programa, los materiales didácticos, etc., así como para tomar conciencia de lo ocurrido y, posteriormente, poder intervenir». En un plano holístico, cada instrumento puede ayudar al docente a obtener información sobre determinados aspectos de interés (Mañas, 2007: 41), a saber:

[...] si el trabajo que se realiza sobre los contenidos es suficiente para alcanzar los objetivos; si las instrucciones se entienden o si se tienen que explicitar más; si la dificultad de los contenidos, la progresión, la ubicación de los contenidos y la dinámica han sido correctas, o si hubiera sido preferible realizar una actividad en parejas o de forma individual [...]

Por otro lado, y en relación con la evaluación sumativa, hemos de apuntar que el producto resultante del conocimiento adquirido por el alumnado en las tres unidades propuestas se verá reflejado en la compilación y explotación de un corpus como herramienta de

documentación para un encargo de traducción, y que este producto último será, finalmente, el que se valúe con un determinado porcentaje (que variará en función del resto de prácticas) del 70% de la nota de la asignatura que reciben las prácticas grupales.

4. Unidades didácticas y planes de trabajo

Las unidades didácticas que se consignan a continuación se estructuran, principalmente, siguiendo el modelo propuesto por Balbuena Torezano (2019) con una serie de modificaciones. En la tabla 8 se muestra el modelo de unidad didáctica sin modificaciones.

Tabla 8. Modelo de unidad didáctica propuesto por Balbuena Torezano (2019).

UNIDAD	
OBJETIVOS	
METODOLOGÍA	
CONTENIDOS TEÓRICOS	
CONTENIDOS PRÁCTICOS	
TAREAS	
TEMPORALIZACIÓN	
EVALUACIÓN	
LECTURAS RECOMENDADAS	
TEXTO PARA TRADUCIR	

Tomando como base este modelo se han planteado las siguientes modificaciones:

- a) Se ha anexado un apartado, denominado «introducción», donde se pretende describir sucintamente los contenidos y dinámicas que se pretenden llevar a cabo en el aula durante la semana correspondiente.
- b) Se ha anexado un apartado, denominado «competencias», donde se listan las competencias de la asignatura que se pretenden desarrollar en la unidad didáctica en cuestión.
- c) Además de añadir dos secciones, se han modificado dos apartados previamente existentes: el apartado «lecturas recomendadas» se ha sustituido por el apartado «materiales» y

se ha suprimido el apartado «texto para traducir», pues en la mayoría de ocasiones no procede su uso.

Las unidades didácticas presentadas pretenden abordar los contenidos de manera progresiva y con una dificultad en aumento durante las tres semanas donde se trabajará con corpus lingüísticos. Asimismo, toman como punto de partida las actividades realizadas con anterioridad, con lo que no pretenden sugerir propuestas aisladas para la práctica en el aula. Como se ha mencionado con anterioridad, los contenidos relativos al trabajo con corpus se abordarán durante tres semanas dentro del marco global de la asignatura, con 9 horas de teoría y 3 horas de prácticas. La distribución de las horas de trabajo por semana se muestra en la tabla 9.

Tabla 9. Distribución semanal de sesiones teóricas y prácticas.

Cronograma	Teoría: horas/semana	Prácticas: horas/semana
Semana 1	3 horas	1 hora
Semana 2	3 horas	1 hora
Semana 3	3 horas	1 hora
Total	9 horas	3 horas

Fuente: elaboración propia.

A continuación se listan las distintas unidades didácticas que se desarrollarán posteriormente, en las tablas 10, 11 y 12:

- Unidad didáctica I (primera semana), titulada «Corpus lingüísticos: fundamentos teóricos y principios metodológicos». Esta información se presenta en la tabla 10.
- Unidad didáctica II (segunda semana), titulada «Análisis de corpus con AntConc: principales operaciones». Su contenido se presenta en la tabla 11.
- Unidad didáctica III (tercera semana), titulada «Compilación de un corpus *ad hoc* para la documentación de un encargo de traducción». Esta última unidad didáctica se expone en la tabla 12.

Tabla 10. Planificación correspondiente a la unidad 1.

UNIDAD 1	CORPUS LINGÜÍSTICOS: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y PRINCIPIOS METODOLÓGICOS
Introducción	La unidad 1 se desarrollará a lo largo de una semana (<i>vid.</i> «temporalización»), donde el alumnado comenzará a familiarizarse con el concepto de corpus y comenzará, asimismo, a aplicar las bases teóricas y metodológicas necesarias para compilar un corpus.
Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que los alumnos adquieran las bases teóricas y metodológicas del trabajo con corpus dentro del ámbito de la traducción. 2. Que los alumnos exploren el proceso de compilación de un corpus para la materialización de las bases teóricas presentadas.
Competencias	CB1, CB2, CB3, CB5, CB6, CU1, CU2, CE3, CE7, CE20.
Metodología	Clase magistral participativa y grupo de discusión (contenidos teóricos); taller (contenidos prácticos).
Contenidos teóricos	<ol style="list-style-type: none"> a) Concepto de corpus y su utilidad para la traducción. b) Tipología de los corpus lingüísticos. c) Nociones de representatividad.
Contenidos prácticos	<ol style="list-style-type: none"> a) Criterios de compilación de un corpus. b) Proceso de compilación de un corpus.
Tareas (presencial)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Exposición</u> [profesor] de los contenidos teóricos a, b y c y <u>debate</u> [grupál] en torno a los mismos (<i>vid.</i> «materiales»). 2. <u>Presentación</u> [profesor] de los contenidos prácticos a y b y <u>entrega de un informe</u> [alumnos-en grupo] donde se explique qué criterios de compilación se han seguido a la hora de compilar un corpus sobre un

	determinado tema (<i>vid.</i> «materiales») y <u>entrega</u> [alumnos-en grupo] de los textos que componen dicho corpus.
Temporalización	Una semana (3 horas teóricas, 1 hora práctica), ubicada dentro del cuatrimestre en función del cronograma global de la asignatura. Se ofrecerán 6 horas de tutorías semanales.
Evaluación	Evaluación <u>formativa</u> asociada a las tareas 1 y 2: <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación activa en el debate y calidad de las intervenciones. 2. Adecuación del corpus textual al tema asociado. 3. Adecuación de la memoria de compilación a las premisas ofrecidas por el docente.
Materiales	<u>Material bibliográfico</u> : Torruella Casañas, J. (2017). Lingüística de corpus: génesis y bases metodológicas de los corpus (históricos) para la investigación científica. Frankfurt am Main: Peter Lang. <u>Material textual</u> : Ficha 1: Listado de cuestiones para dirigir el debate. Ficha 2: Descripción de un estudio de caso para la compilación de un corpus.

Tabla 11. Planificación correspondiente a la unidad 2.

UNIDAD 2	ANÁLISIS DE CORPUS CON ANTCONC: PRINCIPALES OPERACIONES
Introducción	La unidad 2 se desarrollará a lo largo de una semana (<i>vid.</i> «temporalización»), donde el profesor comenzará a realizar demostraciones prácticas sobre el uso de AntConc para la explotación de corpus textuales. Son precisamente los corpus compilados previamente, en la unidad 1, los que serán objeto de análisis en esta unidad didáctica.

Objetivos	<ol style="list-style-type: none"> 1. Que los alumnos adquieran conocimientos básicos sobre la explotación de corpus textuales con AntConc. 2. Que el alumno reflexione en torno a la utilidad de dichas operaciones para la documentación de encargos de traducción. 3. Que el alumno sea capaz de interpretar los datos obtenidos tras la explotación del corpus.
Competencias	CB1, CB2, CB3, CB5, CU1, CU2, CE3, CE5, CE7, CE20.
Metodología	Clase magistral participativa y grupo de discusión (contenidos teóricos); aula invertida y taller (contenidos prácticos).
Contenidos teóricos	<ol style="list-style-type: none"> a) Principal software de trabajo con corpus. Introducción a las características de WordSmith Tools, Paraconc, Simple Concordance Program, WMatrix, Sketch Engine y AntConc. b) AntConc 3.5.9: interfaz y funcionalidades.
Contenidos prácticos	<ol style="list-style-type: none"> a) Análisis básico del texto con AntConc: composición del corpus (tokens, types) e índices de frecuencias (wordlist). Uso de filtros (stoplists) de stopwords. b) Cálculo de palabras clave (keywords) con corpus de referencia. Nociones sobre riqueza léxica. c) Concordancia (concordance) o palabras clave en contexto (KWIC). d) Agrupamientos y n-gramas. e) Uso de comodines y tratamiento de mayúsculas con AntConc. f) Nociones sobre lematización de unidades léxicas y otros tipos de anotación.
Tareas (presencial)	1. <u>Exposición</u> [profesor] de los contenidos teóricos a y b y <u>demonstración práctica</u> [profesor] de los contenidos prácticos a-f.

	<p>2. <u>Dinámica de aula invertida</u> [alumnos-individual] que verse sobre la demostración de los contenidos prácticos a-f.</p> <p>3. <u>Entrega de un informe</u> [alumnos-en grupo] donde se consignen los datos más relevantes fruto de la aplicación de las operaciones a-f.</p>
Temporalización	<p>Una semana (3 horas teóricas, 1 hora práctica), ubicada dentro del cuatrimestre en función del cronograma global de la asignatura. La secuencialidad de esta actividad está supeditada a la finalización de la unidad didáctica 1. Se ofrecerán 6 horas de tutorías semanales.</p>
Evaluación	<p>Evaluación <u>formativa</u> asociada a las tareas 2 y 4.</p> <p>1. Calidad de las intervenciones en la dinámica de aula invertida.</p> <p>2. Adecuación del informe entregado a las premisas ofrecidas por el docente.</p>
Materiales	<p><u>Material bibliográfico:</u> Hernández, M. C. P. (2002). Terminografía basada en corpus: aspectos fundamentales de la gestión terminológica. Estudios de lingüística del español, 18.</p> <p><u>Material textual:</u> Ficha 1: Listado de cuestiones para dirigir el debate.</p>

Tabla 12. Planificación correspondiente a la unidad 3.

UNIDAD 3	COMPILACIÓN DE UN CORPUS AD HOC PARA LA DOCUMENTACIÓN DE UN ENCARGO DE TRADUCCIÓN
Introducción	<p>La unidad 3 se desarrollará a lo largo de una semana (ver «temporalización»), donde el alumnado aplicará los conocimientos obtenidos a nivel teórico y práctico sobre corpus para la preparación de la documentación asociada a un encargo de traducción.</p>

Objetivos	El objetivo principal es afianzar los principios teóricos y metodológicos presentados en las unidades 1 y 2 a través de la compilación de un corpus <i>ad hoc</i> para servir como apoyo a la documentación de un encargo de traducción.
Competencias	CB1, CB2, CB3, CB6, CU1, CU2, CE5, CE7, CE14, CE15, CE20.
Metodología	Clase magistral participativa y grupo de discusión (contenidos teóricos); taller (contenidos prácticos).
Contenidos teóricos	a) Interpretación de los resultados obtenidos tras la explotación de un corpus.
Contenidos prácticos	a) Extracción de información terminológica y elaboración de glosarios.
Tareas (presencial)	<ol style="list-style-type: none"> 1. <u>Debate</u> [grupal] sobre la interpretación de los resultados obtenidos durante la explotación del corpus. 2. <u>Compilación</u> [alumnos-en grupo] de un corpus <i>ad hoc</i> para la documentación un encargo de traducción y <u>elaboración</u> de una memoria y un glosario [alumnos-en grupo] donde se consignen los aspectos propuestos por el profesor.
Temporalización	Una semana (3 horas teóricas, 1 hora práctica), ubicada dentro del cuatrimestre en función del cronograma global de la asignatura. La secuencialidad de esta actividad está supeditada a la finalización de las unidades didácticas 1 y 2. Se ofrecerán 6 horas de tutorías semanales.
Evaluación	<p>Evaluación <u>formativa</u> asociada a las tareas 1 y 2.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Participación activa en el debate y calidad de las intervenciones. 2. Adecuación del corpus compilado al encargo de traducción y a los requisitos exigidos; resolución de las cuestiones planteadas por el docente. <p>Evaluación <u>sumativa</u> asociada a la tarea 2,</p>

	otorgándole un 10% de la nota total de la asignatura.
Materiales	<u>Material textual:</u> Ficha 1: Listado de cuestiones para dirigir el debate. Ficha 2: Encargo de traducción.

Conclusiones

Durante la elaboración de las unidades didácticas presentadas hemos tratado de conectar los objetivos, métodos de enseñanza y sistemas de evaluación desde una perspectiva educativa socioconstructivista que alcance más allá de la propia propuesta de contenidos y tareas. En este sentido, los objetivos de las unidades didácticas se encuentran alineados con las competencias y no con los contenidos, ya que, en palabras de Balbuena Torezano (2019: 46), «el fin último debe ser que el estudiantado adquiera las competencias traductoras que lo faculten para desarrollar esta labor de translación en un entorno profesional», alejándonos de este modo de la mera transmisión de conocimientos.

Otro aspecto de importancia en relación con la propuesta presentada es la pretensión de desarrollar no solo las competencias bilingüe y estratégica, sino —de modo más activo y consciente— la subcompetencia instrumental. Ello se debe a que en esta propuesta el corpus se erige como una materia prima necesaria (*input* textual) para un posterior procesado informático que permita indagar acerca de las características del encargo mediante el uso de programas de gestión y análisis de corpus, por encima de otros posibles usos, en la línea de lo señalado en la tabla 2.

En este contexto, las actividades propuestas pretenden conformar el sustrato necesario para llevar a cabo un aprendizaje colaborativo, ya sea de manera autónoma —entre los propios discentes, con talleres en grupo— o dirigidos por el profesor —con debates pautados y, si la exposición de ciertos contenidos lo requieren, clases magistrales plenamente participativas.

También se le ha conferido especial a la temporalización de contenidos. Ello se debe, en gran medida, a que las unidades didácticas diseñadas se enclavan dentro de la programación de una asignatura, tratándose, en última instancia, de contenidos que han de flexibilizarse para adaptarse a un cronograma global. En palabras de Balbuena Torezano (2019: 46):

Resulta fundamental adecuar el contenido de las enseñanzas a la cronología que debe tener la docencia [...]. De esta forma, el docente tendrá capacidad para poder cambiar los contenidos de la asignatura, en el caso de que surgiera algún imprevisto, o tuviera conocimiento de la no adecuación de lo expuesto al estudiantado para la adquisición de las competencias propias de la asignatura.

En esta misma línea, es la evaluación formativa la que mayor peso tiene durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En términos de temporalización, este tipo de evaluación permite una mayor adaptación al cronograma de la asignatura y a la idiosincrasia de los discentes.

Como último apunte, y debido también a que la conocida como docencia tradicional, caracterizada por el predominio de clases magistrales y la evaluación mediante un examen no promueve el pensamiento crítico (Patricio, 2013), debemos continuar estableciendo modelos que impulsen el aprendizaje autónomo del estudiante. Como se ha mencionado, los métodos propuestos en las unidades didácticas se encuentran alineados con el enfoque socioconstructivista y pretenden que el alumno sea responsable de su aprendizaje, a la par que el docente le acompaña y facilita dicha tarea.

Referencias bibliográficas

- Balbuena Torezano, M. C. (2019). Traducción de textos agroalimentarios (alemán-español): una propuesta didáctica. *Estudios Franco-Alemanes* 11, 23-48.
- Carabajal, R. V. (2017). Propuesta didáctica para abordar la Traducción Técnica: trabajo colaborativo y aprendizaje basado en proyectos. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 11(2), 192-202.
- Castillo Rodríguez, C. (2009). La elaboración de un corpus ad hoc paralelo multilingüe. *Tradumàtica*, (7).
- Chaume, F. (2003). Teaching a course on audiovisual translation (dubbing and subtitling): Some didactic proposal. En L. Pérez González (Ed.) *Speaking in Tongues: Language across Contexts and Users* (pp. 271-302). Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Chaume, F. (2004). La enseñanza universitaria de la traducción audiovisual. *Revista de la Facultad de Lenguas Modernas. Universidad Ricardo Palma*, 7, 61-86.

- Chaume, F. y Martí Ferriol, J. L. (2014). Teaching advertising translation: A didactic proposal. *Linguae - Revista de la Sociedad Española de Lenguas Modernas*, 1, 75-98.
- Corpas, G. y Seghiri, M. (2009). Virtual corpora as documentation resources: Translating travel insurance documents. *Corpus use and translating: corpus use for learning to translate and learning corpus use to translate*, 75-108.
- Corpas, G. (2001). Compilación de un corpus ad hoc para la enseñanza de la traducción inversa especializada. *TRANS. Revista de traductología*, (5), 155-184.
- Fernández March, A. (2011). La evaluación orientada al aprendizaje en un modelo de formación por competencias en la educación universitaria. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 8(1), 11-34.
- Gallego-Hernández, D. y Tolosa-Igualada, M. (2012). Terminología bilingüe y documentación ad hoc para intérpretes de conferencias. Una aproximación metodológica basada en corpus. *Estudios de Traducción*, 2, 33-46.
- González Davies, M. (2004). Undergraduate and postgraduate translation degrees: Aims and expectations. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Programmes* (pp. 67-81). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Hernández, M. C. P. (2002). Terminografía basada en corpus: aspectos fundamentales de la gestión terminológica. *Estudios de lingüística del español*, 18.
- Herrero, E. C. (2019). Sistematización de competencias en la enseñanza de lengua B para Traducción e Interpretación en el EEES a partir de un modelo de competencia traductora. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (11), 77-107.
- Hurtado Albir, A. (1996). *La cuestión del método traductor. Método, estrategia y técnica de traducción. Sendebarr: Revista de La Facultad de Traducción e Interpretación*, 7, 39-58.
- Kelly, D. (2002). Un modelo de competencia traductora: bases para el diseño curricular. *Puentes*, 1, 9-20.
- Kiraly, D. (2013). Towards a view of translator competence as an emergent phenomenon: Thinking outside the box (es) in translator

- education. *New prospects and perspectives for educating language mediators*, 197-224.
- Mañas, A. G. (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*, 12(18), 27-57.
- Martínez, B. y Salinas, M. J. V. (2011). Enseñanza-aprendizaje de la traducción biosanitaria (alemán-español): una propuesta didáctica. *Panace@*, 12(34), 242-249.
- Martínez, M. C. R. y Arjonilla, E. O. (2018). El corpus de prospectos farmacéuticos como recurso didáctico en el aula de traducción especializada francés-español. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (10), 117-140.
- Moreno, A. A. (2013). Internet como fuente para la compilación de corpus jurídicos. *Enlaces: revista del CES Felipe II*, (15), 1.
- Nord, C. (1992). Text analysis in translator training. En C. Dollerup y A. Loddegaard (eds.), *Teaching Translation and Interpreting: Training, Talent and Expertise* (pp. 39-48). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2003). *Building a Translation Competence Model. Triangulating Translation: Perspectives in process oriented research*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- PACTE. (2009). Results of the Validation of the PACTE Translation Competence Model: Acceptability and Decision Making. *Across Languages and Cultures* 10(2), 207-230
- PACTE. (2017). *Researching Translation Competence by PACTE Group*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Palomares Perrault, P. (2000) Recursos documentales para el estudio de traducción. Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. RLA. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119.
- Patricio, J. L. (2013). Propuesta didáctica para las clases de traducción especializada: el aprendizaje basado en proyectos. *Tonos digital: Revista de estudios filológicos*, (25), 1-21.
- Pym, A. (2003). Redefining Translation Competence in an Electronic Age. *Meta*, 48/4, 481-497.

- Ramos Sánchez, M^a. D. M (2017a). Compilación y análisis de un corpus ad hoc como herramienta de documentación electrónica en Traducción e Interpretación en los Servicios Públicos (TISP). *Estudios de Traducción*, 7, 177-190.
- Rodríguez-Faneca, C. y Maz-Machado, A. (2020). Las TIC en el currículo formativo del traductor de italiano. En *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*. Barcelona: Octaedro
- Sánchez-Gijón, P. (2009). Developing documentation skills to build do-it-yourself corpora in the specialised translation course. *Dins: Beeby, A*, 109-128.
- Seghiri, M. (2011). Metodología protocolizada de compilación de un corpus de seguros de viajes: aspectos de diseño y representatividad. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 49(2), 13-30.
- Universidad de Córdoba. (s. f.). Memoria verificada del Grado de Traducción e Interpretación Planificación de las enseñanzas. Disponible en: < <https://bit.ly/3CHRi0O>].
- Zanettin, F. (2009). Corpus-based translation activities for language learners. *The Interpreter and Translator Trainer*, 3(2), 209-224.

LA INSTITUCIÓN JUDICIAL CONTRA LA CREACIÓN POÉTICA: EL PROCESO A *LES FLEURS DU MAL*

ÁNGELES GARCIA CALDERON
Universidad de Córdoba
id1gacaa@uco.es

M. DEL CARMEN AGUILAR CAMACHO
Universidad de Córdoba
l52agcam@uco.es

Fecha de recepción: 17.10.2021
Fecha de revisión: 05.11.2021
Fecha de aceptación: 15.12.2021

Resumen: *Les fleurs du mal* (*Las flores del mal*), colección de poemas que inician la poesía moderna, fue censurada por Napoleón III, alegando que ultrajaban la moralidad pública y religiosa. Ambos, la acusación de M. Pinard y el alegato de Me Gustave Chaix d'Est-Ange, se formularon en versículos seleccionados para tal fin. Este artículo se centra en el proceso judicial cuyo fallo ordenó el pago de una multa al poeta y la retirada de seis poemas de la colección.

Palabras clave: censura literaria; ofensa contra la moral pública; acusación; alegato; *Las flores del mal*.

The judicial institution against poetical creation: the trial of *Les fleurs du mal*

Abstract: *Les fleurs du mal* (*The Flowers of Evil*), the collection of poems which starts modern poetry, is censored by the authoritarian government of Napoleon III of outrages against public and religious morality. Both, the indictment by M. Pinard and the pleading by M^e Gustave Chaix d'Est-Ange, were formulated on selected verses for this purpose. This paper focuses on the judicial process whose court judgement ruled the payment of a fine to the poet and the removal of six poems from the collection.

Key words: Literary censorship, Offence against public morality, Indictment, Pleading, *The flowers of evil*.

Sumario: 1. Introducción, 2. Motivos y antecedentes. 3. Episodios y denuncias. 4. El juicio. Conclusiones. Apéndice: la narración novelada del juicio.

1. Introducción

En el siglo XIX cualquier gobierno autoritario no toleraba opiniones distintas a las de “la oficialidad”, sobre todo si quien lo intentaba tenía ideas propias, no pasadas por el filtro de la censura. Justo es decir que en este caso el joven poeta, Baudelaire, parecía estar buscando este sometimiento de ideas cuando en el *Salon de 1846* se dirige “Aux bourgeois” con esta perorata, a modo de provocación:

Vous êtes la majorité, — nombre et intelligence; — donc vous êtes la force, — qui est la justice. [...].

Vous pouvez vivre trois jours sans pain; — sans poésie, jamais; et ceux d’entre vous qui disent le contraire se trompent. Ils ne se connaissent pas. [...].

Quand vous avez donné à la société votre science, votre industrie, votre travail, votre argent, vous réclamez votre paiement en jouissances du corps, de la raison et de l’imagination. Si vous récupérez la quantité de jouissances nécessaire pour rétablir l’équilibre de toutes les parties de votre être, vous êtes heureux, repus et bienveillants, comme la société sera repue, heureuse et bienveillante quand elle aura trouvé son équilibre général et absolu.¹

Y es que Baudelaire parecía ya intuir que antes o después sus ideas tratarían de ser domeñadas, al reaccionar contra una sociedad uniformadora; así, de no ser el gobierno de Napoleón III el desencadenante del proceso de su obra, otro del mismo tenor lo habría llevado a juicio, bien por el mismo motivo bien por su aptitud hostil hacia la oficialidad, bien por cualquier otro tipo de rebelión personal. Pero en el caso que nos ocupa, el gobierno del denominado Segundo Imperio, éste estaba en el apogeo de su triunfo, pues la masa de electores que había llevado a Napoleón III al poder era rural y conservadora, lo cual le permitía al Imperio apoyarse en la religión y en el orden, de ahí que no tuviera recato alguno en llevar a autores

¹ Charles Baudelaire: *Écrits sur l’art*, tome I. Édition selon l’ordre chronologique établie, présentée et annotée par Yves Florenne, Paris: Editions Gallimard et Librairie Générale Française (“Le livre de poche”), 1971, pp. 139-142.

u obras a juicio, lo que ya había pasado anteriormente con los Frères Goncourts², o con Gustave Flaubert por la publicación de su *Madame Bovary*, unos meses antes del requisitorio contra *Les Fleurs du mal*.

2. Motivos y antecedentes

Aunque no se puede predecir con total fundamento si el libro habría adquirido la importancia que tiene en la poesía mundial, lo más probable es que, antes o después (más bien lo primero) su éxito habría sido imparable, convirtiéndose en el poemario que inaugura la poesía moderna, tanto en lo que concierne a la actitud del poeta frente a la sociedad, como en sus propios escritos y elección de temas. En cuanto a lo primero, Baudelaire es ante todo el hombre que rechaza las convenciones sociales y burguesas, y en ese aspecto la expresión de su dandismo se puede definir como una postura de “amor absurdo de la dignidad”. Como bien define con gran lucidez uno de los mejores historiadores de la poesía francesa:

Il est le refus, la protection, le défi. Bien que Baudelaire, comme les romantiques, se sente prédestiné au malheur, il refuse les états mensongers de la sensibilité, il sait que la douleur ne saurait faire de lui un guide inspiré de l'humanité, il se méfie des pouvoirs. Son chant porte le “meilleur témoignage que nous puissions donner de notre dignité”. Avant tout il considère que “l'imagination est la reine des facultés”.³

En lo que concierne a su poesía y elección de temas, para Baudelaire cualquier metáfora es, entre los grandes poetas “matemáticamente exacta”, ya que ellos, los poetas, recurren al “inépuisable fonds de l'universelle analogie”. El poeta es un “déchiffreur” de “l'universelle analogie” (*Réflexions sur quelques-uns de mes contemporains*)⁴. En este aspecto Hugo es para Baudelaire la plasmación perfecta de su teoría, ya que:

² Éstos, en febrero de 1853, fueron juzgados “en chambre correctionnelle” por haber citado versos de Tahureau en uno de sus artículos. El proceso finalizaría con una sentencia de “acquiescement avec blâme”, y como consecuencia los Goncourt abandonaron el periodismo.

³ Robert Sabatier: “*Les Fleurs du Mal*”, *Histoire de la poésie française. La Poésie du dix-neuvième siècle. 2-Naissance de la poésie moderne*. Paris: Albin Michel, 1977, p. 101.

⁴ Paris: Calmann-Lévy, 1869, III. “L'Art romantique”, pp. 311-330.

La musique des vers de Victor Hugo s'adapte aux profondes harmonies de la nature; sculpteur, il découpe dans ses strophes la forme inoubliable des choses; peintre, il les illumine de leur couleur propre: Et, comme si elles venaient directement de la nature, les trois impressions pénètrent simultanément le cerveau du lecteur. De cette triple impression résulte la *morale des choses*. Aucun artiste n'est plus universel que lui, plus apte à se mettre en contact avec les forces de la vie universelle, plus disposé à prendre sans cesse un bain de nature. Non seulement il exprime nettement, il traduit littéralement la lettre nette et claire; mais il exprime, avec *l'obscurité indispensable*, ce qui est obscur et confusément révélé. Ses œuvres abondent en traits extraordinaires de ce genre, que nous pourrions appeler des tours de force si nous ne savions pas qu'ils lui sont essentiellement naturels. Le vers de Victor Hugo sait traduire pour l'âme humaine non seulement les plaisirs les plus directs qu'elle tire de la nature visible, mais encore les sensations les plus fugitives, les plus compliquées, les plus morales (je dis exprès sensations morales) qui nous sont transmises par l'être visible, par la nature inanimée, ou dite inanimée; non seulement, la figure d'un être extérieur à l'homme, végétal ou minéral, mais aussi sa physionomie, son regard, sa tristesse, sa douceur, sa joie éclatante, sa haine répulsive, son enchantement ou son horreur; enfin, en d'autres termes, tout ce qu'il a d'humain dans n'importe quoi, et aussi tout ce qu'il y a de divin, de sacré ou de diabolique.⁵

Para Baudelaire, todo se corresponde con todo en el "forêt de symboles" que es el mundo, y la poesía se convierte en experiencia de este encuentro de los signos sagrados de la Naturaleza y de la energía sensible del escritor para poder percibir por medio de la sinestesia la correspondencia entre las sensaciones⁶. Lo que Baudelaire pretende es

⁵ *Ibidem*, p. 316.

⁶ "Correspondances" es el título que da a su famoso soneto, que transcribimos junto a su versión española, de nuestra autoría siempre que citemos un poema:

La Nature est un temple où de vivants piliers
Laissent parfois sortir de confuses paroles;
L'homme y passe à travers des forêts de
symboles
Qui l'observent avec des regards familiers.
Comme de longs échos qui de loin se confondent
Dans une ténébreuse et profonde unité,
Vaste comme la nuit et comme la clarté,
Les parfums, les couleurs et les sons se répondent

La Natura es un templo donde vivos pilares
dejan salir a veces palabras muy confusas;
por ellas pasa el hombre entre bosques de símbolos
sintiéndose observado por miradas amigas.
Igual que largos ecos que de lejos se mezclan en una
tenebrosa y profunda unidad,
vasta como la noche y cual la claridad,
se responden perfumes, sonidos y colores.

arrancar la poesía, por medio de la rebelión y del arte, de las sujeciones sociales y metafísicas, de ahí que en cada poema trate de edificar un universo nuevo en el que la armonía, las imágenes y la música hagan la vida posible y la tierra un mundo habitable. No obstante, para alcanzar su pretensión el poeta debe recurrir a los aspectos más “feos”, tenebrosos o violentos, que generalmente escandalizan al lector, y sobre todo a los dirigentes; veamos un ejemplo de lo expresado en el poema “Une Charogne”, donde el poeta parece preguntarse si en el fondo de la fealdad puede germinar el esbozo de la belleza de un mundo exculpado:

Rappelez-vous l'objet que nous vîmes, mon âme,
Ce beau matin d'été si doux
Au détour d'un sentier une charogne infâme
Sur un lit semé de cailloux,
Les jambes en l'air, comme une femme lubrique,
Brûlante et suant les poisons,
Ouvrait d'une façon nonchalante et cynique
Son ventre plein d'exhalaisons.
Le soleil rayonnait sur cette pourriture,
Comme afin de la cuire à point,
Et de rendre au centuple à la grande Nature
Tout ce qu'ensemble elle avait joint;

Et le ciel regardait la carcasse superbe
Comme une fleur s'épanouir.
La puanteur était si forte, que sur l'herbe
Vous crûtes vous évanouir.

Les mouches bourdonnaient sur ce ventre putride,
D'où sortaient de noirs bataillons

Il est des parfums frais comme des chairs d'enfants,
Doux comme les hautbois, verts comme les prairies,
Et d'autres, corrompus, riches et triomphants,

Ayant l'expansion des choses infinies,
Comme l'ambre, le musc, le benjoin et l'encens,
Qui chantent les transports de l'esprit et des
sens.

Hay perfumes tan frescos como carnes de niños,
dulces como el oboe, verdes como praderas
y hay otros, corrompidos, ricos y triunfadores,

que tienen la expansión de cosas infinitas,
como el almizcle, el ámbar, el benjuí y el incienso,
que cantan los transportes del alma y los sentidos

De larves, qui coulaient comme un épais liquid
Le long de ces vivants haillons.

Tout cela descendait, montait comme une vague
Ou s'élançait en pétillant;
On eût dit que le corps, enflé d'un souffle vague,
Vivait en se multipliant.

Et ce monde rendait une étrange musique,
Comme l'eau courante et le vent,
Ou le grain qu'un vanneur d'un mouvement rythmique
Agite et tourne dans son van.

Les formes s'effaçaient et n'étaient plus qu'un rêve,
Une ébauche lente à venir
Sur la toile oubliée, et que l'artiste achève
Seulement par le souvenir.

Derrière les rochers une chienne inquiète
Nous regardait d'un œil fâché,
Épiant le moment de reprendre au squelette
Le morceau qu'elle avait lâché.
Et pourtant vous serez semblable à cette ordure,
À cette horrible infection,
Étoile de mes yeux, soleil de ma nature,
Vous, mon ange et ma passion!

Oui! telle vous serez, ô la reine des grâces,
Après les derniers sacrements,
Quand vous irez, sous l'herbe et les floraisons grasses,
Moisir parmi les ossements.

Alors, ô ma beauté! dites à la vermine
Qui vous mangera de baisers,
Que j'ai gardé la forme et l'essence divine
De mes amours décomposés!⁷

⁷ Traducción:

Su actitud ante la sociedad, que lo conduce a llevar una vida de disipación escandalosa, provoca que ya antes del famoso juicio a su obra él mismo deba soportar los rigores judiciales; ante la prodigalidad con que gasta el patrimonio paterno, su madre y su padrastro le imponen un conseil judiciaire⁸ que lo limita a una renta mensual de 200 francos (1844): desde ese

Recuerda aquel objeto que vimos, alma mía,
esa hermosa mañana tan dulce de verano:
al doblar un sendero una carroña infame
sobre un lecho sembrado de guijarros,

con las piernas al aire, como una mujer
lúbrica,
ardiente, exudando venenos,
abría de un modo indolente y cínico
su vientre repleto de exhalaciones.

El sol se extendía sobre esa podredumbre,
como para acabar de asarla,
y devolver el céntuplo a la Naturaleza
todo lo que reunido ella juntaba;

Y el cielo contemplaba la soberbia osamenta
igual que una flor al abrirse.
Tan fuerte era el hedor, que creíste
desmayarte en la hierba.

Las moscas golpeaban sobre ese vientre
pútrido,
del que salían negras tropas
de larvas, que fluían, como un espeso líquido
a lo largo de esos vivos despojos.

¡Sí! Tú serás así, la reina de las gracias,
tras el último viático,
cuando bajo la hierba y las plantas carnosas,
vayas a enmohecerte entre las osamentas.

Todo, igual que una ola, bajaba o subía
o se precipitaba crepitando;
diríase que el cuerpo, por vago soplo
hinchado,
vivía mientras se multiplicaba.

Y esparcía ese mundo una música extraña,
igual que el agua y el viento al pasar,
o el grano que en su harnero con movimiento
rítmico
un cribador agita.

Las formas se borraban y no eran más que un
sueño,
un boceto tardo en llegar
en la tela olvidada, y que el artista acaba
sólo por el recuerdo.

Detrás de los peñascos una perra nerviosa
nos miraba excitada,
acechando el momento de volver a los restos,
al trozo que había soltado

-¡Y tú serás, no obstante, igual que esta
inmundicia,
que esta horrible infección,
estrella de mis ojos, de mi natura sol,
tú, mi pasión, mi ángel!

¡Entonces, bella mía, diles a los gusanos
que a besos te devorarán,
que yo guardé la forma y la esencia divina
de mis amores corrompidos!

⁸Conseil de famille: "Le conseil de famille est un des organes de la [tutelle](#). Il est composé de quatre à six membres choisi par le juge des tutelles parmi les membres de la famille proche du [mineur](#) ou, en leur absence ou si leur résidence éloignée du domicile du mineur ou si leur âge où leurs fonctions ne permet pas de les réunir facilement, des amis de la famille, des voisins ou des personnes s'intéressant au mineur. Il se réunit sous la présidence du Juge des Tutelles. Il

momento vivirá miserablemente, debiendo consagrarse a la crítica de arte para poder subsistir.

3. Episodios y denuncias

El 25 de junio de 1859 se publicaba en Alençon *Les Fleurs du Mal* de Charles Baudelaire, editada por Auguste Poulet-Malassis. La edición constaba de 1100 ejemplares. Nueve días después, el 5 de julio, el periodista de *Le Figaro* Gustave Bourdin⁹, publicaba una reseña con una feroz crítica del libro, siendo este el origen de los contratiempos judiciales de censura y condena del poemario. Veamos el texto del artículo de Gustave Bourdin del 5 de julio de 1857:

CECI ET CELA

C'est aujourd'hui le tour des *Fleurs du mal*, de M. Charles Baudelaire, et des Lettres.

M. Charles Baudelaire est, depuis une quinzaine d'années, un poète immense pour un petit cercle d'individus dont la vanité, en le saluant Dieu ou à peu près, faisait une assez bonne spéculation; ils se reconnaissaient inférieurs à lui, c'est vrai mais en même temps, ils se proclamaient supérieurs à tous les gens qui niaient ce messie. Il fallait entendre ces messieurs apprécier les génies à qui nous avons voué notre culte et notre admiration Hugo était un cancre, Béranger un cuistre, Alfred de Musset un idiot, et madame Sand une folle. Lassailly avait bien: dit Christ va-nu-pieds, Mahomet vagabond et Napoléon crétin.-Mais on ne choisit ni ses amis ni ses admirateurs, et il serait par trop injuste d'imputer à M. Baudelaire des extravagances qui ont dû plus d'une

prend toutes les décisions importantes que nécessite la gestion de la personne et des biens du mineur. Certains actes du tuteur sont précédés d'une autorisation du Conseil de famille. (Serge Braudo: *Dictionnaire de Droit privé*. <https://www.dictionnaire-juridique.com/definition/conseil-de-famille.php>).

⁹ Bourdin había trabajado en sus inicios como periodista en *La Gazette des tribunaux*, época desde la que sus escritos estaban imbuidos de una gran fascinación por el mundo judicial. En 1855, propone al fundador del periódico, Hyppolyte de Villemessant, una serie de artículos sobre los abogados, entre los que se encontraban los de Gustave Gaspard Chaix d'Est-Ange, futuro abogado de Baudelaire en el juicio, y de Ernest Pinard, magistrado y "procureur impérial", que pasaría a la posteridad por sus requisitorias contra *Madame Bovary* y *Les Fleurs du Mal*. Ese mismo año de 1855 Bourdin se casaría con la hija mayor del fundador del periódico, pasando a gozar de una posición más importante en la empresa.

fois lui faire lever les épaules. Il n'a eu qu'un tort à nos yeux, celui de rester trop longtemps inédit. Il n'avait encore publié qu'un compte rendu de Salon très vanté par les docteurs en esthétique, et une traduction d'Edgar Poe. Depuis trois fois cinq ans, on attendait donc ce volume de poésies on l'a attendu si longtemps, qu'il pourrait arriver quelque chose de semblable à ce qui se produit quand un dîner tarde trop à être servi ceux qui étaient les plus affamés sont les plus vite repus: l'heure de leur estomac est passée.

Il n'en est pas de même de votre serviteur. Pendant que les convives attendaient avec une si vive impatience, il dînait ailleurs tranquillement et sainement, et il arrivait l'estomac bien garni pour juger seulement du coup d'œil. Ce serait à recommencer que j'en ferais autant.

J'ai lu le volume, je n'ai pas de jugement à prononcer, pas d'arrêt à rendre mais voici mon opinion que je n'ai la prétention d'imposer à personne.

On ne vit jamais gâter si follement d'aussi brillantes qualités. Il y a des moments où l'on doute de l'état mental de M. Baudelaire; il y en a où l'on n'en doute plus: -c'est, la plupart du temps, la répétition monotone et préméditée des mêmes mots, des mêmes pensées-. L'odieux y coudoie l'ignoble; le repoussant s'y allie à l'infect. Jamais on ne vit mordre et même mâcher autant de seins dans si peu de pages; jamais on n'assista à une semblable revue de démons, de fœtus, de diables, de chloroses, de chats et de vermine. Ce livre est un hôpital ouvert à toutes les démences de l'esprit, à toutes les putridités du cœur; encore si c'était pour les guérir, mais elles sont incurables. Un vers de M. Baudelaire résume admirablement sa manière; pourquoi n'en a-t-il pas fait l'épigraphe des *Fleurs du mal*?

Je suis un cimetière abhorré de la lune.

Et au milieu de tout cela, quatre pièces, *Le Reniement de Saint Pierre*, puis *Lesbos*, et deux qui ont pour titre les *Femmes damnées*, quatre chefs d'œuvre de la passion, d'art et de la poésie; mais on peut le dire, mais on peut le dire, il le faut, on le doit: si l'on comprend qu'à vingt ans l'imagination d'un poète puisse se laisser entraîner à traiter de semblables sujets, rien ne peut justifier un homme de plus de trente d'avoir donné la publicité du livre à de semblables monstruosité.

Par Gustave Bourdin.

Una semana más tarde, el 12 de julio del mismo año 1857, aparece en el mismo periódico otro artículo, firmado por Jules Habanc, confirmando la podredumbre moral de la obra del poeta:

SEMAINE LITTERAIRE

Avec M. Charles Baudelaire, c'est de cauchemar qu'il faut parler. *Les Fleurs du mal*, qu'il vient de publier, sont destinées, suivant lui, à chasser l'ennui «qui rêve d'échafauds en fumant son houka». Mais l'auteur n'a pas pris garde qu'il remplaçait le bâillement par la nausée.

Lorsqu'on ferme le livre après l'avoir lu tout entier comme je viens de le faire, il reste dans l'esprit une grande tristesse et une horrible fatigue. Tout ce qui n'est pas hideux y est incompréhensible, tout ce que l'on comprend est *putride*, suivant la parole de l'auteur.

J'en excepterai pourtant les cinq dernières strophes de la pièce intitulée *Bénédiction*, *Élévation* et *Don Juan aux Enfers*. De tout le reste, en vérité, je n'en donnerais pas un piment et je n'aime pas le poivre!

Toutes ces horreurs de charnier étalées à froid, ces abîmes d'immondices fouillés à deux mains et les manches retroussées, devaient moisir dans un tiroir maudit. Maison croyait au génie de M. Baudelaire, il fallait exposer l'idole longtemps cachée à la vénération des fidèles. Et voilà, qu'au grand jour l'aigle s'est transformé en mouche, l'idole est pourrie et les adorateurs fuient en se bouchant le nez.

Il en coûte assez cher de jouer au grand homme à huis clos, et de ne savoir pas à propos brûler ces élucubrations martelées à froid dans la rage de l'impuissance. On en arrive à se faire prendre au mot lorsqu'on dit:

Moi, mon âme est fêlée, et lorsqu'en ses ennuis
Elle veut de ses chants peupler l'air froid des nuits,
Il arrive souvent que sa voix affaiblie
Semble le râle épais d'un blessé qu'on oublie,
Au bord d'un lac de sang, sous un grand tas de morts,
Et qui meurt! SANS BOUGER, DANS D'IMMENSES EFFORTS!

Comme c'est vrai, tout cela! et comme je donne raison à M. Baudelaire, lorsqu'il se juge ainsi!

Allons! un Requiem par là-dessus, et qu'on n'en parle plus.

Par J. Habans

Las dos despiadadas críticas, a pesar de dar notoriedad al poemario de Baudelaire, lo van a conducir ante la justicia. El poeta intentaría, con la ayuda de algunos amigos (Théophile Gautier, Mérimée ou Barbey d'Aureville) cambiar la opinión a él adversa; pero el 16 de julio de 1857, la

justicia secuestraría la edición, persiguiendo a Baudelaire y a su editor Poulet-Malassis por ultraje a la moralidad. Tradicionalmente forman parte de los documentos sobre el proceso a la obra los siguientes artículos o cartas alusivas a él:

- Un artículo de Édouard Thierry, publicado en *Le Moniteur universel*, el 14 de julio de 1857.
- Un artículo de Frédéric Dulamon, publicado en *Le Présent*, el 23 de julio de 1857.
- Una breve carta y un artículo de Barbey d’Aureville del 24 de julio de 1857.
- Un artículo de Charles Asselineau, enviado a *La Revue française*.

4. El juicio

Pero, para la cuestión que nos ocupa, interesa fundamentalmente: a) el “Réquisitoire” o acusación de Ernest Pinard, y b) la “Plaidoirie” o alegato del abogado defensor de Baudelaire, Gustave Chaix d’Est-Ange; veamos los dos y sus versiones al español:

Réquisitoire d’Ernest Pinard¹⁰

Poursuivre un livre pour offense à la morale publique est toujours chose délicate. Si la poursuite n’aboutit pas, on fait à l’auteur un succès, presque un piédestal; il triomphe, et on a assumé, vis-à-vis de lui, l’apparence de la persécution.

J’ajoute que dans l’affaire actuelle, l’auteur arrive devant vous, protégé par des écrivains de valeur, des critiques sérieux dont le témoignage complique encore la tâche du ministère public.

Et cependant, messieurs, je n’hésite pas à la remplir. Ce n’est pas l’homme que nous avons à juger, c’est son œuvre; ce n’est pas le résultat de la poursuite qui me préoccupe, c’est uniquement la question de savoir si elle est fondée.

Baudelaire n’appartient pas à une école. Il ne relève que de lui-même. Son principe, sa théorie, c’est de tout peindre, de tout mettre à nu. Il fouillera la nature humaine dans ses replis les plus intimes; il aura, pour la rendre, des

¹⁰ Esta requisitoria de Ernest Pinard se publicaría en la *Revue des grands procès contemporains*, en 1885, pp. 368-387.

tons vigoureux et saisissants, il l'exagèrera surtout dans ses côtés hideux ; il la grossira outre mesure, afin de créer l'impression, la sensation. Il fait ainsi, peut-il dire, la contrepartie du classique, du convenu, qui est singulièrement monotone et qui n'obéit qu'à des règles artificielles.

Le juge n'est point un critique littéraire, appelé à se prononcer sur des modes opposés d'apprécier l'art et de le rendre. Il n'est point le juge des écoles, mais le législateur l'a investi d'une mission définie: le législateur a inscrit dans nos codes le délit d'offense à la morale publique, il a puni ce délit de certaines peines, il a donné au pouvoir judiciaire une autorité discrétionnaire pour reconnaître si cette morale est offensée, si la limite a été franchie. Le juge est une sentinelle qui ne doit pas laisser passer la frontière. Voilà sa mission.

Ici, dans le procès actuel, le ministère public devait-il donner l'éveil? Voilà le procès. Pour le résoudre, citons dans ce recueil de pièces détachées celles que nous ne pouvons laisser passer sans protester.

Je lis, à la page 53, la pièce 20, intitulée *Les Bijoux* et j'y signale trois strophes qui, pour le critique le plus indulgent, constituent la peinture lascive, offensant la morale publique:

Et son bras et sa jambe, et sa cuisse et ses reins,
Polis comme de l'huile, onduleux comme un cygne,
Passaient devant mes yeux clairvoyants et sereins;
Et son ventre et ses seins, ces grappes de ma vigne,
S'avançaient, plus câlins que les Anges du mal,
Pour troubler le repos où mon âme était mise,
Et pour la déranger du rocher de cristal
Où, calme et solitaire, elle s'était assise.
Je croyais voir unis par un nouveau dessin
Les hanches de l'Antiope au buste d'un imberbe,
Tant sa taille faisait ressortir son bassin.
Sur ce teint fauve et brun, le fard était superbe !

À la page 73, dans la pièce 30, intitulée *Le Léthé* je vous signale cette strophe finale;

Je sucerais, pour noyer ma rancœur,
Le népenthès et la bonne ciguë
Aux bouts charmants de cette gorge aiguë
Qui n'a jamais emprisonné de cœur.

Dans la pièce 39, *À celle qui est trop gaie*, à la page 92, que pensez-vous de ces trois strophes où l'amant dit à sa maîtresse:

Ainsi je voudrais, une nuit,
Quand l'heure des voluptés sonne,
Vers les trésors de ta personne,
Comme un lâche, ramper sans bruit,
Pour châtier ta chair joyeuse,
Pour meurtrir ton sein pardonné,
Et faire à ton flanc étonné
Une blessure large et creuse,
Et, vertigineuse douceur!
À travers ces lèvres nouvelles,
Plus éclatantes et plus belles,
T'infuser mon venin, ma sœur!

De la page 187 à la page 197, les deux pièces 80 et 81 intitulées: *Lesbos* et *Les Femmes damnées* sont à lire toutes entières. Vous y trouverez dans leurs détails les plus intimes mœurs des tribades.

À la page 203, la pièce 87, intitulée *Les Métamorphoses du Vampire*, débute par ces vers:

La femme cependant, de sa bouche de fraise,
En se tordant ainsi qu'un serpent sur la braise,
Et pétrissant ses seins sur le fer de son busc,
Laissait couler ces mots tout imprégnés de musc:
—«Moi, j'ai la lèvre humide, et je sais la science
De perdre au fond d'un lit l'antique conscience.
Je sèche tous les pleurs sur mes seins triomphants,
Et fais rire les vieux du rire des enfants.
Je remplace, pour qui me voit nue et sans voiles,
La lune, le soleil, le ciel et les étoiles!
Je suis, mon cher savant, si docte aux voluptés,
Lorsque j'étouffe un homme en mes bras redoutés,
Ou lorsque j'abandonne aux morsures mon buste,
Timide et libertine, et fragile et robuste,
Que sur ces matelas qui se pâment d'émoi,
Les anges impuissants se damneraient pour moi!»

Sans doute, Baudelaire dira qu'à la strophe suivante il a fait la contrepartie en écrivant ces autres vers:

Quand elle eut de mes os sucé toute la moelle,
Et que languissamment je me tournai vers elle
Pour lui rendre un baiser d'amour, je ne vis plus
Qu'une outre aux flancs gluants, toute pleine de pus!

De bonne foi, croyez-vous qu'on puisse tout dire, tout peindre, tout mettre à nu, pourvu qu'on parle ensuite du dégoût né de la débauche et qu'on décrive les maladies qui la punissent?

Messieurs, je crois avoir cité assez de passages pour affirmer qu'il y a eu offense à la morale publique. Ou le sens de la pudeur n'existe pas, ou la limite qu'elle impose a été audacieusement franchie.

La morale religieuse n'est pas plus respectée que la morale publique. Je signalerai sur ce second point: *Le Reniement de Saint Pierre*, pièce 90, à la page 217; — *Abel et Caïn*, pièce 91, à la page 219; — *Les Litanies de Satan*, pièce 92, à la page 222; — *Le Vin de l'assassin*, pièce 95, à la page 235.

Prendre parti pour le reniement contre Jésus, pour Caïn contre Abel, invoquer Satan à l'encontre des Saints, faire dire à l'assassin:

je m'en moque comme de Dieu, du Diable ou de la Sainte-table, n'est-ce pas accumuler des débauches de langage qui justifient l'ordonnance du juge d'instruction?

Oui: il a dû renvoyer Baudelaire devant les juges correctionnels pour offense à cette grande morale chrétienne qui est en réalité la seule base solide de nos mœurs publiques.

Pour justifier ce renvoi, pour amener ce débat public entre la prévention et la défense, les présomptions suffisaient et les présomptions y étaient. Mais, après les explications contradictoires de l'audience, avez-vous la certitude nécessaire pour condamner sur le second chef? Vous apprécierez si Baudelaire, cet esprit tourmenté, qui a voulu faire de l'étrange plutôt que du blasphème, a eu conscience de cette offense-là.

L'offense à la morale publique, voilà celle que je trouve invinciblement démontrée, et je tiens, sur ce point, à répondre à toutes les objections.

La première objection qu'on me fera sera celle-ci: Le livre est triste; le nom seul dit que l'auteur a voulu dépeindre le mal et ses trompeuses caresses, pour s'en préserver. Ne s'appelle-t-il pas *Les Fleurs du mal*? Dès lors, voyez-y un enseignement au lieu d'y voir une offense.

Une enseignement! Ce mot-là est bientôt dit. Mais ici, il n'est pas la vérité. Croit-on que certaines fleurs au parfum vertigineux soient bonnes à respirer? Le poison qu'elles apportent n'éloigne pas d'elles; il monte à la tête, il grise les nerfs, il donne le trouble, le vertige, et il peut tuer aussi.

Je peins le mal avec ses enivresments, mais aussi avec ses misères et ses hontes, direz-vous! Soit; mais tous ces nombreux lecteurs pour lesquels vous écrivez, car vous tirez à plusieurs milliers d'exemplaires et vous vendez à bas prix, ces lecteurs multiples, de tout rang, de tout âge, de toute condition, prendront-ils l'antidote dont vous parlez avec tant de complaisance? Même chez vos lecteurs instruits, chez vos hommes faits, croyez-vous qu'il y ait beaucoup de froids calculateurs pesant le pour et le contre, mettant le contrepois à côté du poids, ayant la tête, l'imagination, les sens parfaitement équilibrés! L'homme n'en veut pas convenir, il a trop d'orgueil pour cela. Mais la vérité, la voici: l'homme est toujours plus ou moins infirme, plus ou moins faible, plus ou moins malade, portant d'autant plus le poids de sa chute originelle, qu'il veut en douter ou la nier. Si telle est sa nature intime tant qu'elle n'est pas relevée par de mêmes efforts et une forte discipline, qui ne sait combien il prendra facilement le goût des frivolités lascives, sans se préoccuper de l'enseignement que l'auteur veut y placer.

Pour tous ceux qui ne sont pas encore ni appauvris ni blasés, il y a toujours des impressions malsaines à recueillir dans de semblables tableaux. Quelles que soient les conséquences du désordre, si édifiés, que soient à cet égard certains lecteurs, ils rechercheront surtout dans les pages de ce livre: *La Femme nue, essayant des poses devant l'amant fasciné* (pièce 20); — *La mégère libertine* qui verse trop de flammes et qu'on ne peut, comme le Styx, embrasser neuf fois (pièce 24, *Non satiata*); — *La Vierge folle*, dont la jupe et la gorge aiguë aux bouts charmants versent *Le Léthé* (pièce 30); — *La Femme trop gaie*, dont l'amant châtie la chair joyeuse, en lui ouvrant des lèvres nouvelles (pièce 39); — *Le Beau Navire*, où la femme est décrite avec la gorge triomphante, provocante, bouclier armé de pointes roses, tandis que les jambes, sous les volants qu'elles chassent, tourmentent les désirs et les agacent (pièce 48); — *La Mendicante rousse*, dont les nœuds mal attachés dévoilent le sein tout nouvelle, et dont les bras, pour la déshabiller, se font prier, en chassant les doigts lutins (pièce 65); — *Lesbos*, où les filles aux yeux doux, de leurs corps amoureuses, caressent les

fruits mûrs de leur nubilité (pièce 80); —*Les Femmes damnées* ou *Les Tribades* (pièce 81 et 82); —*Les Métamorphoses*, ou la Femme Vampire, étouffant un homme en ses bras veloutés, abandonnant aux morsures son buste, sur les matelas qui se pâment d'émoi, au point que les anges impuissants se damneraient pour elle (pièce 87).

Dans ces pièces multiples où l'auteur s'évertue à forcer chaque situation comme s'il tenait la gageure de donner des sens à ceux qui ne sentent plus, messieurs, vous qui êtes juges, vous n'avez qu'à choisir. Le choix est facile, car l'offense est à peu près partout.

On me fait une seconde objection, en signalant dans le passé des livres tout aussi offensants pour la morale publique, et qui n'ont pas été poursuivis. Je réponds, qu'en droit, de semblables précédents ne lient pas le ministère public, qu'en fait, il y a des questions d'opportunité qui expliquent souvent l'abstention et qui la justifient. Ainsi, on ne poursuivra pas un livre immoral qui n'aura aucune chance d'être lu ou d'être compris: le déférer à la justice, ce serait l'indiquer au public, et lui assurer peut-être un succès d'un jour qu'il n'aurait point eu sans cela.

Mais cette réserve du ministère public ne pourra être, le lendemain, retournée contre lui. Autrement, son action ne serait plus libre. Si l'immoralité des productions des productions s'accroît, il faut qu'il puisse toujours punir le vice, sans qu'on ait à lui reprocher de n'avoir pas antérieurement poursuivi. Sans cela le résultat final serait l'impunité absolue, à quelque degré qu'on fût descendu.

Messieurs, j'ai répondu aux objections, et je vous dis: Réagissez, par un jugement, contre ces tendances croissantes, mais certaines, contre cette fièvre malsaine qui porte à tout peindre, à tout décrire, à tout dire, comme si le délit d'offense à la morale publique était abrogé, et comme si cette morale n'existait pas.

Le paganisme avait des hontes que nous retrouvons traduites dans les ruines des villes détruites, Pompéi et Herculaneum. Mais au temple, sur la place publique, ses statues ont une nudité chaste. Ses artistes ont le culte de la beauté plastique; ils rendent les formes harmonieuses du corps humain, et ne nous montrent pas avili ou palpitant sous l'étreinte de la débauche. Ils avaient le respect de la vie sociale.

Dans notre société imprégnée de christianisme, ayons au moins ce même respect.

J'ajoute que le livre n'est pas une feuille légère qui se perd et s'oublie comme le journal. Quand le livre apparaît, c'est pour rester; il demeure dans nos bibliothèques, à nos foyers, comme une sorte de tableau. S'il a ces peintures obscènes qui corrompent ceux qui ne savent encore rien de la vie, s'il excite les curiosités mauvaises et s'il est aussi le piment des sens blasés, il devient un danger toujours permanent, bien autrement que cette feuille quotidienne qu'on parcourt le matin, qu'on oublie le soir, et qu'on collectionne rarement.

Je sais bien qu'on ne sollicitera l'acquiescement qu'en vous disant de blâmer le livre dans quelques considérants bien sentis. Vous n'aurez pas, messieurs, ces imprévoyantes condescendances. Vous n'oublierez pas que le public ne voit que le résultat final. S'il y a acquiescement, le public croit le livre absolument amnistié; il oublie vite les *attendus*, et s'il se les rappelait, il les réputerait démentis par le dernier mot de la sentence. Le juge n'aurait mis personne en garde contre l'œuvre, et il encourrait un reproche qu'il était loin de prévoir, et qu'il ne croyait pas mériter, celui de s'être contredit.

Soyez indulgent pour Baudelaire, qui est une nature inquiète et sans équilibre. Soyez-le pour les imprimeurs, qui se mettent à couvert derrière l'auteur. Mais donnez, en condamnant au moins certaines pièces du livre, un avertissement devenu nécessaire.

Plaidoirie de M^e Gustave Chaix d'Est-Ange

Charles Baudelaire n'est pas seulement le grand artiste et le poète profond et passionné au talent duquel l'honorable organe du ministère public a tenu à rendre un hommage public.

Il est plus: il est un honnête homme, et c'est pour cela qu'il est un artiste convaincu... Son œuvre, il l'a longuement méditée... elle est le fruit de plus de huit années de travail; il l'a portée, il l'a mûrie dans son cerveau, avec amour, comme la femme porte dans ses entrailles l'enfant de sa tendresse...

Et maintenant, vous comprendrez la désolation véritable et la douleur profonde de ce créateur sincère et convaincu qui, lui aussi, aurait pu mettre en tête de son œuvre: «C'est ici un livre de bonne foi», et qui la voit méconnue et traduite à votre barre comme contraire à la morale publique et à la morale religieuse.

Est-ce que, sérieusement, ses intentions peuvent être douteuses; est-ce que vous pouvez hésiter un instant sur le but qu'il a poursuivi et sur la fin qu'il s'est proposée? Vous l'avez entendu lui-même il n'y a qu'un moment, dans les explications si loyales qu'il vous a données, et vous avez été frappés sans doute et émus de ces protestations d'un honnête homme.

Il a voulu tout peindre, vous a dit le ministère public; il a voulu tout mettre à nu; il a fouillé la nature humaine dans ses replis les plus intimes, avec des tons vigoureux et saisissants, il l'a exagérée dans ses côtés hideux, en les grossissant outre mesure... Prenez garde en parlant ainsi, dirai-je à M. le Substitut; êtes-vous sûr vous-même, de ne pas exagérer quelque peu le style et la manière de Baudelaire, de ne pas forcer la note et de ne pas pousser au noir? Mais enfin soit; c'est là sa méthode et c'est là son procédé; où est la faute, je vous prie, au point de vue même de l'accusation, où est la faute et surtout où peut être le délit, si c'est pour le flétrir qu'il exagère le mal, s'il peint le vice avec des tons vigoureux et saisissants, parce qu'il veut vous en inspirer une haine plus profonde et si le pinceau du poète vous fait de tout ce qui est odieux une peinture horrible, précisément pour vous en donner l'horreur...?

On vous a dit et avec raison, messieurs, que le juge n'est point un critique littéraire, qu'il n'a pas à prononcer sur les modes opposés de comprendre et de rendre l'art, qu'il n'a pas à décider entre les écoles de style; c'est pour cela que, dans les affaires de cette nature, ce n'est pas la forme qu'il faut interroger, mais le fond; et l'on risquerait fort de se tromper et de ne pas faire bonne et équitable justice si l'on se laissait entraîner par quelques expressions, exagérées et violentes, parsemées çà et là sans aller au fond des choses, sans rechercher les intentions sincères, sans se rendre un compte bien exact de l'esprit qui anime le livre.

À cet égard vous avez, je vous l'ai dit, les déclarations et les protestations de l'homme, qu'il faut rapprocher de son honorabilité parfaite; et puisqu'il s'agit de ses intentions, vous avez encore autre chose, c'est le livre lui-même.

Et d'abord le poète vous prévient par son titre, qui et là comme en vedette pour annoncer la nature et le genre de l'œuvre; c'est le mal qu'il va vous montrer, la flore les lieux malsains, fruits des végétaux vénéneux, son titre vous le dit, —comme ce titre de *L'Enfer* lorsqu'il s'agit de l'œuvre du Dante— comme il va vous montrer tout cela, pour le flétrir pour vous en donner l'horreur, pour vous en inspirer la haine et le dégoût.

Après le titre, je lis l'épigraphe; là est toute la pensée de l'auteur, là est tout l'esprit du livre, c'est un second titre pour ainsi dire, plus explicite que le premier et qui l'explique, le commente et le développe:

On dit qu'il faut couler les exécrables choses
Dans le puits de l'oubli et au sépulcre encloses,
Et que par les écrits le mal ressuscité
Infectera les mœurs de la postérité ;
*Mais le vice n'a point pour mère la science,
Et la vertu n'est pas fille de l'ignorance.*

(Théodore Agrippa d'Aubigné: Les Tragiques, livre II).

La pensée intime de l'auteur, vous la trouverez, encore plus nettement marquée, dès les premiers vers; il les adresse au lecteur comme un avertissement, et voici ce qu'il lui dit:

Transformez cela en prose, messieurs, supprimez la rime et la césure, recherchez ce qu'il y a au fond de ce langage puissant et imagé, quelles intentions s'y cachent; et dites-moi si nous n'avons jamais entendu tomber ce même langage du haut de la chaire chrétienne, et des lèvres de quelque prédicateur ardent; dites-moi si nous ne trouverions pas les mêmes pensées, et quelquefois peut-être les mêmes expressions dans les homélies de quelque rude et sévère père de l'Église?

Voilà donc son programme, si je puis me servir de ce mot; c'est la guerre déclarée aux vices et aux bassesses de l'humanité, et comme une malédiction lancée à toutes les hontes qui

Occupent nos esprit et travaillent nos corps.

Il s'indigne parce que

Nos péchés sont têtus, nos repentirs sont lâches

p.1211 [...] p.1213

Baudelaire, qui les a cueillies et recueillies, n'a pas dit que ces Fleurs du mal étaient belles, qu'elles sentaient bon, qu'il fallait en orner son front, en emplir ses mains, et que c'était là la sagesse: au contraire, en les nommant, il les a flétries. Il n'a rien dit en faveur des vices qu'il a moulés si énergiquement dans ses vers; on ne l'accusera pas de les avoir rendus aimables; il y sont hideux, nus, tremblants, à moitié dévorés par eux-mêmes, comme on le

conçoit dans l'enfer; et, pour n'appuyer ici sur l'autorité d'un critique éminent qui est un de nos grands écrivains, j'ajouterai avec M. Barbey d'Aurevilly:

«Le poète, terrible et terrifié, a voulu nous faire respirer l'abomination de cette épouvantable corbeille qu'il porte sur sa tête hérissée d'horreur. C'est là réellement un grand spectacle! Depuis le coupable cousu dans un sac, qui déferlait sous les ponts humides et noirs du Moyen Âge, en criant qu'il fallait laisser passer une justice, on n'a rien vu de plus tragique que la tristesse de cette poésie coupable qui porte le faix de ses vices sur son front livide. Laissons-la donc passer aussi! On peut la prendre pour un justice, —le justice de Dieu!»

Et sur les intentions du poète, et sur le procédé littéraire, voilà ce que j'avais à dire.

Il me reste à rechercher maintenant s'il a dépassé les limites permises, et si, dans cette œuvre impétueuse et puissante, la morale religieuse et la morale publique sont outragées, comme le prétend le ministère public

p.1214 [...] p.1215

Comprenez-vous, messieurs, le danger de juger une œuvre entière, une œuvre d'ensemble, sur quelques pièces isolées, sur quelques vers détachés, sur quelques expressions prises çà et là et habilement rapprochées; quel est le poète et quelle est l'œuvre qui pourraient résister à un examen fait de cette sorte? pour moi, je n'en connais pas, et vous me permettez d'en prendre un exemple illustre: je ne pense pas que les Harmonies poétiques aient jamais été suspectes; je ne pense pas qu'on les ait jamais accusé de contenir un outrage à la morale religieuse... et cependant, écoutez:

Lorsque du Créateur la parole féconde,
 Dans une heure fatale, eut enfanté le monde
 Des germes du chaos,
 De son œuvre imparfaite il détourna sa face,
 Et d'un pied dédaigneux le lançant dans l'espace,
 Rentra dans son repos.

Va, dit-il, je te livre à ta propre misère;
 Trop indigne à mes yeux d'amour ou de colère,
 Tu n'es rien devant moi.
 Roule au gré du hasard dans les déserts du vide;
 Qu'à jamais loin de moi le destin soit ton guide,
 Et le Malheur ton roi.

Il dit. Comme un vautour qui plonge sur sa proie,
Le Malheur, à ces mots, pousse, en signe de joie,
Un long gémissément;
Et pressant l'univers dans sa serre cruelle,
Embrasse pour jamais de sa rage éternelle
L'éternel aliment.

Le mal dès lors régna dans son immense empire;
Dès lors tout ce qui pense et tout ce qui respire
Commença de souffrir;
Et la terre, et le ciel, et l'âme, et la matière,
Tout gémit: et la voix de la nature entière
Ne fut qu'un long soupir.

Levez donc vos regards vers les célestes plaines,
Cherchez Dieu dans son œuvre, invoquez dans vos peines
Ce grand consolateur,
Malheureux ! sa bonté de son œuvre est absente,
vous cherchez votre appui? l'univers vous présente
Votre persécuteur.

Montez donc vers le ciel, montez, encens qu'il aime,
Soupirs, gémisséments, larmes, sanglots, blasphème,
Plaisirs, concerts divins!
Cris du sang, voix des morts, plaintes inextinguibles,
Montez, allez frapper les voûtes insensibles
Du palais des destins!

Terre, élève ta voix; cieux, répondez; abîmes,
Noirs séjours où la mort entasse ses victimes,
Ne formez qu'un soupir.
Qu'une plainte éternelle accuse la nature,
Et que la douleur donne à toute créature
Une voix pour gémir!

Eh quoi ! tant de tourments, de forfaits, de supplices,
N'ont-ils pas fait fumer d'assez de sacrifices
Tes lugubres autels?
Ce soleil, vieux témoin des malheurs de la terre,
Ne fera-t-il pas naître un seul jour qui n'éclaire

L'angoisse des mortels?

Héritiers des douleurs, victimes de la vie,
Non, non, n'espérez pas que sa rage assouvie
Endorme le Malheur!
Jusqu'à ce que la Mort, ouvrant son aile immense,
Engloutisse à jamais dans l'éternel silence
L'éternelle douleur

Que cela est beau, messieurs, et quels admirables vers! Je ne crois pas que la poésie puisse s'élever plus haut et planer avec plus de puissance en un vol plus majestueux; mais demandez donc à la morale religieuse ce qu'elle pense de ce cri de révolte? Ce n'est pas Désespoir qu'il fallait nommer cette pièce; c'est Imprécation, c'est Blasphème, c'est Malédiction... Qui donc a jamais pensé pendant à juger du poète et de ses sentiments religieux sur les vers que le viens de lire; qui donc a songé l'accuser, qui donc aurait osé poursuivre Lamartine pour outrage à la morale religieuse?

Messieurs, je n'insisterai pas davantage sur ce point; aussi bien le ministère public lui-même, sans abandonner l'accusation en ce qui touche la morale religieuse, ne paraît pas la réclamer avec insistance; mais il n'en est pas de même quand il s'agit de la morale publique; il lui faut une condamnation, il veut bien qu'on la prononce légère, il vous convie à l'indulgence, mais il tient absolument à ce que nous soyons condamnés, parce qu'il faut, dit-il, un avertissement.

Eh bien, je vous demande s'il est juste, parce qu'un avertissement paraît nécessaire au ministère public, que cet avertissement tombe sur la tête de Baudelaire? Vous êtes seuls juges, dites-vous, de l'opportunité de la poursuite: il y aurait bien des choses à répondre à une pareille théorie, et l'opportunité en matière de poursuites correctionnelles me paraît tout au moins une thèse peu juridique; mais en tout cas, et si vous êtes, vous, ministère public, juge de l'opportunité, encore une fois, pourquoi choisissez-vous Baudelaire; pourquoi sont-ce Les Fleurs du mal que vous voulez frapper, alors qu'assurément et le poète et tes filles n'ont mérité

Ni cet excès d'honneur ni cette indignité.

Certes, je ne demande de poursuite contre personne, et l'on ne peut supposer que ce soit là ma pensée; l'interpréter ainsi, ce serait la dénaturer; ce que je veux dire, c'est qu'il ne peut y avoir deux poids et deux mesures, la morale publique est une, et quand elle n'est pas outragée par tant d'œuvres qui

remplissent nos bibliothèques, qui s'impriment et se réimpriment sans cesse et sous vos yeux, par tant d'autres qui naissent chaque jour, soit en vers, soit en prose, comment la morale publique serait-elle outragée par les quelques morceaux que le ministère public vous demande de condamner dans l'œuvre de Baudelaire?

Ces pièces, vous les connaissez et je ne puis les relire ici ; laissez-moi vous dire en passant que, dans le nombre, il y en a d'admirables, «Lesbos» et «Les Femmes Damnées» qu'il est impossible de ne pas louer sans réserve:

Mère des jeux latins et des voluptés grecques,
Lesbos, où les baisers, languissants ou joyeux,
Chauds comme les soleils, frais comme les pastèques,
Font l'ornement des nuits et des jours glorieux ;
Mère des jeux latins et des voluptés grecques.

Quant aux «Femmes damnées»... que Monsieur le Substitut a appelées les deux tribades! ! ! ce qui est vif comme langage... et certes nous n'aurions jamais osé nous permettre de pareils mots devant le tribunal, quant aux «Femmes damnées», car je demande la permission de préférer l'expression de mon client à celle du ministère public, — écoutez ces strophes:

À la pâle clarté des lampes languissantes,
Sur de profonds coussins tout imprégnés d'odeur,
Hippolyte rêvait aux caresses puissantes
Qui levaient le rideau de sa jeune candeur.

Elle cherchait, d'un œil troublé par la tempête,
De sa naïveté le ciel déjà lointain,
Ainsi qu'un voyageur qui retourne la tête
Vers les horizons bleus dépassés le matin.

De ses yeux amortis les paresseuses larmes,
L'air brisé, la stupeur, la morne volupté,
Ses bras vaincus, jetés comme de vaines armes,
Tout servait, tout paraît sa fragile beauté.

Puis, fidèle au rôle qu'il s'est tracé, le poète, après avoir montré le vice, le flagelle en des vers vengeurs, et quels vers! Écoutez, Messieurs:

— Descendez, descendez, lamentables victimes,
Descendez le chemin de l'enfer éternel!
Plongez au plus profond du gouffre, où tous les crimes,

Flagellés par un vent qui ne vient pas du ciel,

Bouillonnent pêle-mêle avec un bruit d'orage.
Ombres folles, courez au but de vos désirs;
Jamais vous ne pourrez assouvir votre rage,
Et votre châtiment naîtra de vos plaisirs.

Loin des peuples vivants, errantes, condamnées,
À travers les déserts courez comme les loups;
Faites votre destin, âmes désordonnées,
Et fuyez l'infini que vous portez en vous!

Je n'ai pas résisté au plaisir de vous citer ces beaux vers, mais vous, messieurs, dans la chambre du conseil, vous relirez toutes les pièces poursuivies et vous vous demanderez si c'est bien là ce qui constitue l'outrage à la morale publique; vous vous le demanderez, en comparant l'œuvre de Baudelaire et les quelques vers que peuvent contenir quelques pièces, en les comparant, dis-je, à ce que vous lisez tous les jours dans notre littérature moderne, et je parle ici des auteurs les plus illustres, les plus aimés, les plus populaires, à ceux que personne n'a jamais pensé à incriminer au point de vue de l'outrage à la morale publique; et pourtant jamais Baudelaire n'est allé si loin qu'eux...

Vous trouverez dans mon dossier toute une série, et je vous assure qu'elle est nombreuse, de pièces détachées que j'ai recueillies dans notre littérature moderne, cela fait une assez jolie collection. Vous me permettrez bien de vous en lire ici quelques pièces. Voici par exemple les œuvres de ce poète charmant qui s'appelle Alfred de Musset. Est-ce qu'il n'a pas commis la *Ballade à la Lune*:

p.1219

[Me Chaix d'Est-Ange lit ensuite une collection de textes plus ou moins érotiques de grands auteurs (Musset, Béranger)]

Quoi ! après ce que je viens de vous lire, vous condamneriez Baudelaire? vous le condamneriez après tant d'autres citations que je pourrais faire et dont vous trouveriez dans mon dossier une collection bien incomplète encore, mais fidèlement transcrite? Vous y trouveriez du Rabelais, du Brantôme qui a «cogneu tant d'honnêtes dames»; mais j'aurais pu puiser partout! La Fontaine et ses contes, Molière, Voltaire et ses contes en prose, et Rousseau dont les confessions renferment des passages immondes, et Beaumarchais, «auquel de toutes les choses sérieuses le mariage a toujours paru la plus bouffonne...» Mais si j'osais, si la prosopopée pouvait trouver ici sa place, j'évoquerais et

j'invoquerais Montesquieu: «Oh! Montesquieu, que dirait ta grande âme si pour son malheur rappelé à la vie, tu voyais poursuivre pour outrage à la morale publique Baudelaire et les Fleurs du mal, toi qui as écrit le *Temple de Gnide* et les *Lettres persanes...*?» Que dirait Lamartine qui a fait la *Chute d'un ange*, et Balzac avec sa *Fille aux yeux d'or*, et George Sand avec *Lélia*... ?

Je m'arrête, messieurs et je ne veux pas abuser plus longtemps de vos moments.

Je vous ai dit ce qu'était Baudelaire, et ce qu'avaient été ses intentions; je vous ai montré sa méthode, et son procédé littéraire, je viens de vous faire voir longuement qu'il n'y a rien dans son œuvre qui soit aussi osé dans le fond et dans la forme, dans l'expression et dans la pensée, que tout ce que notre littérature imprime et réimprime tous les jours; j'ai confiance que vous ne voudrez pas frapper ce galant homme et ce grand artiste et que vous le renverrez purement et simplement des fins de la poursuite.

Tras las intervenciones de la acusación y de la defensa, este sería el veredicto, publicado por *La Gazette des tribunaux* y por *L'Audience*, el 21 de agosto de 1857:

«En ce qui touche le délit d'offense à la morale religieuse:

«Attendu que la prévention n'est pas établie, renvoie les prévenus des fins de poursuites;

«En ce qui touche la prévention d'offense à la moral publique et aux bonnes mœurs:

«Attendu que l'erreur du poète, dans le but qu'il voulait atteindre et dans la route qu'il a suivie, quelque effort de style qu'il ait pu faire, quel que soit le blâme qui précède ou qui suit ses peintures, ne saurait détruire l'effet funeste des tableaux qu'il présente au lecteur, et qui, dans les pièces incriminées, conduisent nécessairement à l'excitation des sens par un réalisme grossier et offensant pour la pudeur;

«Attendu que Baudelaire, Poulet-Malassis et De Broise ont commis le délit d'outrage à la morale publique et aux bonnes mœurs, savoir : Baudelaire, en publiant; Poulet-Malassis en publiant, vendant et mettant à la vente, à Paris et à Alençon, l'ouvrage intitulé: *Les Fleurs du mal*, lequel contient des passages ou expressions obscènes ou immorales;

«Que lesdits passages sont contenus dans les pièces portant les numéros 20, 30, 39, 80, 81, 87 du recueil;

«Vu l'article 8 de la loi du 17 mai 1819, l'article 26 de la loi du 26 mai 1819;
«Vu également l'article 463 du Code pénal;
«Condamne Baudelaire à 300 francs d'amende,
«Poulet-Malassis et De Broise chacun à 100 francs d'amende;
«Ordonne la suppression des pièces portant les numéros 20, 30, 39, 80, 81 et 87
du recueil,
«Condamne les prévenus solidairement aux frais.»

Conclusión

Gustave Flaubert y Charles Baudelaire se sentaron uno tras otro en los bancos del tribunal correccional del Sena, y cuatro años antes lo habían hecho los hermanos Goncourt. Lo que hoy puede parecer inaudito, en la época del Segundo Imperio no lo era, pues la justicia reaccionaba de un modo dictatorial frente a una obra de creación, por pensar que podía derrumbar el orden establecido. Actualmente, se puede afirmar que no hay límite alguno para la creación literaria, ya sea esta en cualquier campo de los géneros tradicionales (narración, poesía y teatro). Antaño la literatura estaba sometida a la censura, y por ejemplo bajo el "Ancien Régime" los autores debían llevar a los censores reales sus manuscritos para llegar a obtener el permiso de imprimirlos. De igual modo, las representaciones teatrales podían ser interrumpidas, como ocurriría con el *Tartuffe* o con *Dom Juan*. La "Declaración de los derechos del hombre" de 1789 proclamaba que cualquier ciudadano puede "parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la loi". Así, aunque la censura previa fuera abolida, los libros podían ser confiscados, basándose generalmente en la acusación de "atteinte aux bonnes mœurs".

Una visión actual del autor y su obra implica decir que Baudelaire fue un marginado y también un dandi, no el primero del siglo (que sería Brummel, o posiblemente Lord Byron), pero tampoco el último. Fue uno de tantos jóvenes, artistas, que buscan en su vida y en su obra, una manera de reaccionar contra la sociedad autoritaria e igualatoria. Sin él, la poesía no habría tomado los derroteros de hoy, ya que fue un visionario para captar a la perfección que la modernidad consiste en lo transitorio, "le fugitif, le

“contingent, la moitié de l’art dont l’autre moitié est l’éternel et l’immuable”. Con esta simple formulación, constante a lo largo de su obra, el poeta reconciliaba la exigencia de autenticidad emocional que garantiza la consolidación de la obra en lo fugaz de lo cotidiano, así como la exigencia de eternidad que asegura la liberación de lo invariable, de lo relativo y de lo circunstancial por medio del trabajo poético.

APÉNDICE: LA NARRACIÓN NOVELADA DEL JUICIO

Paris 20 août 1857... l'audience qui vient de s'ouvrir devant la 6e chambre correctionnelle de la Seine n'a pas attiré la foule, pourtant l'audience de ce jour-là risque de faire quelque bruit! En effet, l'accusé se nomme Charles Baudelaire. Il est poursuivi en même temps que ses éditeurs pour avoir publié un recueil de vers jugé scandaleux: *Les Fleurs du mal*.

Paris 20 août 1857... l'audience qui vient de s'ouvrir devant la 6e chambre correctionnelle de la Seine n'a pas attiré la foule, pourtant l'audience de ce jour-là risque de faire quelque bruit! En effet, l'accusé se nomme Charles Baudelaire. Il est poursuivi en même temps que ses éditeurs pour avoir publié un recueil de vers jugé scandaleux: *Les Fleurs du mal*.

C'est donc ce personnage peu commun qui est aujourd'hui dans le prétoire, à la place des accusés, à son côté Me Chaix d'Este d'Ange, et près de lui son éditeur. Le procès intenté à Baudelaire n'est pas pour surprendre dans la situation politique de l'époque. Le Second Empire ne badine pas avec la moralité. Six mois auparavant Flaubert a été poursuivi, accusé lui aussi d'immoralité pour son dernier roman: *Mme Bovary*. L'écrivain a pu démontrer l'inanité des accusations portées contre lui et a été acquitté.

Mais pour Baudelaire, les choses ne seront pas aussi faciles. Le régime de Napoléon tolère un certain libéralisme dans les spectacles, dans l'opérette, dans les mœurs elles mêmes mais les écrivains lui sont fortement suspects. D'ailleurs, Victor Hugo n'a jamais cessé de le défier de son exil, sur son rocher de Guernesey.

C'est pourquoi, après avoir échoué contre Flaubert, le ministère public songe à prendre une revanche toute trouvée contre Baudelaire, poète marginal, maudit, dont la réputation dégage une odeur de souffre. Le substitut qui avait requis contre Mme Bovary, va requérir à présent contre les "Fleurs du mal" et surtout après une odieuse campagne de presse signée sous le pseudonyme de Gustave Bourdin du Figaro (gazette bihebdomadaire) et qui n'est autre que le directeur de la publication lui-même, Villemessant. Cette

campagne de presse extrêmement virulente, on peut lire : "J'ai lu le volume, l'odieux y côtoie l'ignoble et l'infect... jamais on assista à une telle revue de démons, de diables et de vermine....ce livre est un hôpital ouvert à toutes les putridités du cœur.

Baudelaire à son procès n'est pas en col de chemise ni en tenue de guillotine comme dépeint par les Goncourt, il porte un costume strict mais à l'agitation de ses mains on voit qu'il est inquiet, son regard étrange, visionnaire est habité... et M. le substitut lit dans le prétoire des harmonies baudelairiennes. Admirable musique, pourtant c'est elle qui condamne le substitut Pinard en termes sans appel. Suit l'offense à la morale religieuse tout aussi disséquée avec citation de plusieurs poèmes! il dit: - Messieurs réagissez contre les tendances croissantes à l'immoralisme, contre cette fièvre malsaine... etc.

C'est au tour de l'avocat de la défense, Me Chaix, bien connu du barreau de Paris, il commence avec une plaidoirie selon les règles traditionnelles de l'art, il insiste sur le fait que Baudelaire peint le vice afin de le mieux condamner et il cite à son tour les quatre premiers vers des Fleurs du mal, ceux de l'avertissement au lecteur et ensuite il prend à témoin Molière lui-même qui en a fait de même en dénonçant les vices de ses contemporains. Conclusion: les intentions de Baudelaire sont pures. Suit encore trois plaidoiries astucieuses et il demande l'acquiescement... le Tribunal jugera ainsi:

"condamnation: Délit d'outrage à la morale et aux bonnes mœurs, Baudelaire paiera une amende de 300 F et on ordonne la suppression de quelques pièces du recueil". Baudelaire a été condamné par la société la plus moralisatrice, et la critique la plus conservatrice a eu gain de cause! Victor Hugo fut un grand défenseur de Baudelaire.

Quand le tribunal cassera et annulera le jugement... Baudelaire était

CASTELLANO MARTÍNEZ, José María, *Fundamentos nocionales y traductológicos para la traducción de textos turísticos promocionales*. Granada: Comares, 154 páginas. ISBN: 978-84-1369-212-8.

El panorama turístico contemporáneo se erige a partir de una gran diversidad de textos turísticos (folletos, catálogos, anuncios publicitarios...). Al estudio de cuestiones discursivas, textuales y traductológicas de este campo dedica Castellano su libro *Fundamentos nocionales y traductológicos para la traducción de textos turísticos promocionales* (2021).

Esta obra ofrece un viaje con tres escalas cuyo destino se encuentra en la comprensión del turismo como contexto sociocultural y continente de un discurso propio en general y promocional en particular, y en el descubrimiento de una serie de textos que se traducen a múltiples lenguas.

La primera parte (21 páginas) se centra en el turismo como contexto, analizándolo como concepto y desde su retrospectiva. Para empezar, se reflexiona sobre la arriesgada consideración del *turismo* como ciencia, pues la diversidad de disciplinas de las que emana supone unos límites difusos. Por ello, destaca el debate acerca de su multidisciplinariedad o interdisciplinariedad, es decir, del *turismo* como un poliedro con distintos enfoques o situado entre disciplinas para considerarlo de mayor autonomía científica. En relación con su evolución, cabe mencionar el turismo de masas, que nace en el siglo XX como símbolo de la popularización del viaje turístico y la ruptura de la rutina, pues este era una actividad formativa y exclusiva de las élites europeas desde el siglo XVII (*Grand Tour*). Esta transición se produce por los avances tecnológicos e industriales, potenciados por una globalización que supone la creación de un mercado cuyo producto de consumo es el destino turístico y que necesita una promoción a partir de la difusión (interlingüística) propagandística.

La segunda parte del libro (30 páginas), que versa sobre el discurso turístico, establece la existencia de un contexto en torno al turismo y su correspondiente discurso, pues necesita captar consumidores inscritos en una sociedad inherente de una lengua, clave para la confección de textos (agrupados en géneros que parten de contenidos y estructuras convencionalizados). Si a esto añadimos la existencia de turistas extranjeros, debemos tener en cuenta los conocimientos compartidos y las diferencias lingüístico-culturales existentes a la hora de traducir.

En este punto se incluye una clasificación de textos turísticos según su función textual: informativos o TTI (descriptivos y estáticos) y promocionales o TTP (persuasivos y dinámicos), siendo estos últimos los más creativos y en los que el

autor centra su atención más adelante. Además, Castellano nos explica cuatro características de este discurso promocional: incitación a la acción (uso de distintos recursos para consumir el destino mediante un desplazamiento de ida y vuelta), lo atemporal-imaginario (idealización del producto para convertirlo en exótico y distante de la monotonía cotidiana), lo espacial-transicional (uso de referentes espaciales para construir una expectativa) y la posible cuestión ficcional (experiencia simulada interpretable por cada receptor).

Como se ha mencionado, la tercera parte (70 páginas) aborda el texto turístico (promocional) y su traducción. El autor realiza un recorrido por sus orígenes, centrándose en la literatura de viajes a partir de descripciones y visiones subjetivas, así como en las guías de viajes del siglo XX, que evolucionan hacia lo material e impersonal. Más tarde, emplea un corpus *ad hoc* multilingüe (español, inglés y francés) con más de 800 textos para ejemplificar los componentes del TTP: espacial (necesidad de un espacio con rasgos particulares como destino promocionable), temporal (elementos lingüísticos que ubican al receptor en la experiencia turística) y prospectivo (esperanza de éxito basada en las adecuadas interpretación y expectativas de los turistas).

Con respecto al componente temporal, se comentan diversos rasgos asociados a la función apelativa, como la *culturemia* o existencia de culturemas para convertir un determinado contexto sociocultural en exótico («chorizo»); las descripciones valorativas, la hiperbolización y la metafORIZACIÓN para exaltar las cualidades sobresalientes del destino («Un clima suave, playas de arena fina y dorada, calas escondidas entre pinares verdes, villas medievales y bellos pueblos marinos con sabor mediterráneo»; *Feel the beauty and the magic of woods, rivers and mountains that you've never even dreamt of*); y, por último, los modos y tiempos para proyectar imágenes mentales a partir del texto mediante el uso del imperativo con valor exhortativo o el futuro con valor predictivo, por ejemplo («Enamórate de esta ciudad [...] que te sorprenderá a cada instante»).

Para finalizar esta parte, Castellano se centra en el ámbito traductológico. Por un lado, razona el carácter mediador y creativo que debe presentar todo traductor de TTP con el fin de conseguir el éxito comunicativo (adquisición del producto turístico) a partir de la toma de decisiones lingüísticas de acorde a la función textual original y la adaptación del texto sin alejarse de su esencia cultural.

Asimismo, el autor ejemplifica la pertinencia de la *tradutecnia* (técnicas de traducción) en algunos TTP haciendo uso del corpus mencionado y la distinción entre técnicas convergentes (de mayor carácter lingüístico y con tendencia a acercar los textos original y meta) y divergentes (de carácter cultural y con tendencia a alejarlos). De este modo, encontramos algunas convergentes, como el préstamo (*gourmet*) o la literalidad (*cour* como traducción de «patio»), y otras divergentes, como la adaptación (*mascarades et de fanfares* para «comparsas y chirigotas») o la transcreación (*Les soirées méditerranéennes* para «Vivir la noche»). Finalmente, se destaca la importancia de identificar errores de traducción para evaluar y perfeccionar la labor traductológica, así como la necesidad de un traductor creativo y mediador ante la *culturemia*.

Por último, el libro llega a su término con varias conclusiones, entre las que destacamos la exigencia de una mayor presencia de traductores profesionales y una amplia formación universitaria en materia lingüística, cultural y traductológica. Por otro lado, se señalan algunas futuras líneas de investigación, como la verificación de la cuestión ficcional del discurso promocional o un estudio más exhaustivo en torno al error de traducción.

Nos gustaría finalizar esta reseña destacando la compilación diacrónica y la profunda reflexión del autor ante una todavía existente «maraña traductológica». Esta obra es un medio esencial para aquellas personas que deseen desplazarse entre la teoría y la práctica desde un enfoque lingüístico y traductológico en torno al turismo.

[Rafael Guijarro Moya]

RAMÍREZ ALMANSA, Isidoro, *Terminología y traducción en contextos especializados (alemán-español): Vitivinicultura*. Tesis Doctoral. Dirección: M. del Carmen Balbuena Torezano. Universidad de Córdoba, Facultad de Filosofía y Letras, 2020.

Esta tesis doctoral aborda, desde perspectivas multidisciplinares, la terminología propia del sector de la producción vitivinícola en el par de lenguas alemán-español. Para ello, el trabajo se divide en dos partes bien diferenciadas. La primera parte, de fundamentación teórica, comprende los capítulos 1-3; la segunda parte, de carácter eminentemente práctico, contiene el capítulo 4. Tras estas dos partes encontramos los resultados de la investigación, la bibliografía, y tres anexos.

En el capítulo 1, el autor de la tesis analiza la investigación en torno al léxico del vino desde tres perspectivas: la perspectiva diacrónica, la perspectiva lingüística, y la perspectiva traductológica. Además, considera otros estudios que no son clasificables en ninguna de estas tres partes.

El segundo capítulo establece los fundamentos teóricos sobre el que se basa la investigación, esto es, el Modelo Lexemático Funcional. Una vez que introduce en qué consiste este modelo, se presenta la estructura en dominios y subdominios léxicos en el ámbito de la vitivinicultura, así como un inventario de categorías y relaciones conceptuales de los términos candidatos a estudio.

El tercer capítulo está dedicado a la formación de palabras en lengua alemana, y específicamente a la formación de términos de la lengua del vino (Weinsprache). Se contemplan los mecanismos de derivación y composición.

El grueso del estudio es el capítulo 4, en el que se aborda, desde el punto de vista de la traducción, un análisis terminológico de cada término seleccionado. En primer lugar, se presentan los textos en español y alemán que conforman el corpus creado ad hoc para llevar a cabo el análisis; en segundo lugar, se relacionan todos los términos que son analizados conforme al método creado para este estudio; en tercer lugar, se presenta el modelo de ficha terminológica que se va a emplear. En este punto, hemos de distinguir entre fichas terminológicas monolingües, tanto en español como en alemán, y el modelo de ficha bilingüe que están diseñados para cubrir todos los aspectos importantes para la traducción de textos vitivinícolas: entrada, dominio/subdominio léxico, variantes, definición, contexto e imagen. Los principales dominios de los que se ofrecen fichas terminológicas

son [cultivo], [producción], [comercialización], [regulación], [promoción], [enoturismo] y [cultura]. En definitiva, esta tesis sirve para contemplar el vino desde múltiples y variados puntos de vista o ámbitos.

[Dongxu He]

MONTES SÁNCHEZ, Alba, *Terminología y traducción en contextos especializados (alemán-inglés-español): Terrorismo global. Tesis Doctoral. Dirección: M. del Carmen Balbuena Torezano. Universidad de Córdoba, Facultad de Filosofía y Letras, 2020.*

Esta tesis doctoral se centra en un ámbito muy poco tratado desde el punto de vista de la traducción. Se trata de un estudio terminológico detallado, en tres idiomas (alemán, inglés y español) de un ámbito que se ha estudiado desde puntos de vista jurídicos, geopolíticos, religiosos, psicológicos, pero no desde un punto de vista lingüístico y traductológico. Su autora se ocupa de un tema que es global, y que afecta prácticamente a todos los países del mundo: el terrorismo.

El trabajo se estructura en cuatro capítulos. El primer capítulo está dedicado al concepto de terrorismo y a los distintos tipos de terrorismo. En cuanto al concepto de terrorismo, la autora afirma que no existe una única definición de terrorismo, universalmente aceptada, por lo que propone, a su juicio, la definición que más se adapta al estudio que realiza en este trabajo. También realiza un recorrido por la historia del terrorismo, y, sobre el terrorismo de los siglos XX y XXI, profundiza en conceptos tales como “lobo solitario” o “combatiente terrorista extranjero”. Finaliza este capítulo con la descripción de los tipos de terrorismo.

El segundo capítulo se centra en la investigación en torno al léxico del terrorismo, desde una perspectiva diacrónica y/o traductológica, desde una perspectiva lingüística, y desde la perspectiva del empleo de eufemismos. También se trata aquí el papel de los traductores-intérpretes en zonas de conflicto.

El tercer capítulo está dedicado al Modelo Lexemático Funcional, que es sobre el que se analiza el estudio de la terminología en las tres lenguas de trabajo, y al establecimiento de una lista extensa de dominos y subdominios léxicos.

Con el cuarto capítulo se inicia el estudio práctico de la terminología. La autora presenta el corpus textual a partir del cual elabora este análisis, compuesto por 836 textos, procedentes de documentación legislativa de la Unión Europea, documentación legislativa extra-comunitaria, y de otros documentos no legislativos. También explica aquí su autora las fases de búsqueda, acceso y descarga de la documentación, y el uso de la herramienta Sketch Engine para analizar las colocaciones. A continuación, explica la composición de la ficha terminológica trilingüe que elabora de los términos tratados, y finaliza la tesis con la exposición de las principales conclusiones.

En definitiva, se trata de un trabajo valioso, que inicia una línea de investigación, también presente en el grupo de investigación al que su autora pertenece.

[Dongxu He]

Sumario

ANA DE CASTRO GOÑI (EOI Palma Andre Crespi) <i>Los Liederistas. La literatura aplicada al canto: una propuesta didáctica a través de la traducción</i>	3
RICHARD CLOUET & CARLA CLOUET-PÉREZ (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria & Université de Strasbourg) <i>L'impact de la pandémie de Covid-19 sur le développement de la compétence communicative interculturelle des étudiants Erasmus+</i>	23
MARÍA ELENA GÓMEZ PARRA (Universidad de Córdoba) <i>Aprendizaje cooperativo en itinerarios bilingües de educación primaria</i>	63
DONGXU HE (Jinan University) <i>El trabajo terminológico para la traducción de textos enoturísticos (alemán-español): el uso del chino como lengua puente</i>	95
KATRIN VANESSA LEMKE (Universidad de Córdoba) <i>La ficha ontotermínográfica para el análisis terminológico español-árabe-francés en materia de migración y asilo: un modelo de aplicación para la traducción de textos especializados</i>	115
MARTA MARÍA MARIÑO MEXUTO (Universidad de Santiago de Compostela) <i>La lógica de la multiplicidad en Kafka y Cunqueiro: Das Schloss y Un hombre que se parecía a Orestes</i>	123
ALBA MONTES SÁNCHEZ (Universidad de Córdoba) <i>La traducción español-alemán de textos enoturísticos: la creación neológica</i>	137
ANA RUBIO JIMÉNEZ (Universidad de Sevilla) <i>Fuentes para la creación de un corpus textual para la traducción alemán-español de textos sobre la enfermedad de Alzheimer</i>	155
ALFONSO CORBACHO SÁNCHEZ (Universidad de Extremadura) <i>La metáfora conceptual del discurso político en alemán y español</i>	173
RAFAEL ZAMORA GONZÁLEZ (Universidad de Sevilla) <i>La elección del caballo: dos ejemplos de un relato tradicional germánico</i>	187
CRISTINA RODRÍGUEZ FANECA (Universidad de Córdoba) <i>La institución judicial contra la creación poética: el proceso a Les fleurs du mal</i>	213
ÁNGELES GARCÍA CALDERÓN & M. CARMEN AGUILAR CAMACHO (Universidad de Córdoba) <i>La institución judicial contra la creación poética: el proceso a Les fleurs du mal</i>	241
RESEÑAS.....	269
TRABAJOS DE INVESTIGACIÓN	273