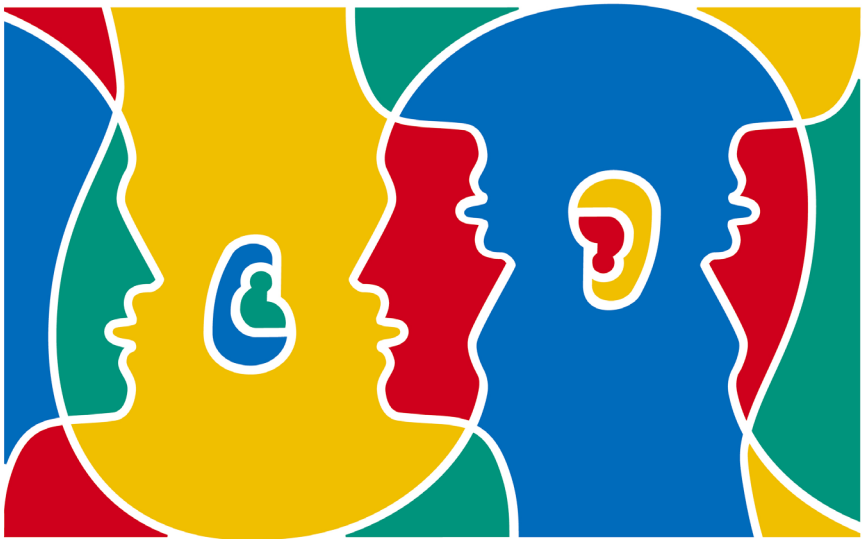


LynX

A Monographic Series in Linguistics and World Perception

Intercomprensión románica



Violeta Martínez-Paricio
Manuel Pruñonosa-Tomás
editores

LynX

A Monographic Series in Linguistics and World Perception

Published jointly by

Department of Spanish and Portuguese

University of Minnesota (USA)

34 Polwell Hall, 9 Pleasant St. S. E., Minneapolis, MN 55455

Departament de Teoria dels Llenguatges i Ciències de la Comunicació

Universitat de València (Spain)

Av. Blasco Ibáñez 32, 46010 València

Editors:

Carol A. Klee (University of Minnesota)

Àngel López García-Molins (Universitat de València)

Assistant Editor:

Enrique N. Serra Alegre (Universitat de València)

Advisory Board:

Silvia Betti (*Alma Mater Studiorum -*

Università di Bologna / ANLE)

Maria Vittoria Calvi (*Università degli Studi di Milano*)

Miguel Casas Gómez (*Universidad de Cádiz*)

Ana María Cestero Mancera (*Universidad de Alcalá*)

Matteo De Beni (*Università degli Studi di Verona*)

Floriana Di Gesù (*Università degli Studi di Palermo*)

Adolfo Elizaincín (*Universidad de Montevideo*)

Maitena Etxebarria Arostegi (*Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea*)

Milagros Fernández Pérez (*Universidade de Santiago de Compostela*)

Chrystelle Fortineau-Bremond (*Université Rennes 2*)

Michaël Grégoire (*Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand*)

Xabier Laborda Gil (*Universitat de Barcelona*)

Luis Fernando Lara (*Colegio de México*)

Jingsheng Lu (*Shanghai International Studies University*)

Luis Luque (*Università Ca' Foscari di Venezia*)

Giovanna Mapelli (*Università degli Studi di Milano*)

Igor Melčuk (*Université de Montréal*)

Michael Metzeltin (*Universität Wien*)

Francisco Ocampo (*University of Minnesota*)

Constanza Padilla de Zerdán (*Universidad Nacional de Tucumán - CONICET*)

Joel Rini (*University of Virginia*)

Elena Rojas (*Universidad Nacional de Tucumán*)

Francis Tollis (*Université de Pau et des Pays de l'Adour*)

José del Valle (*The Graduate Center, City University of New York*)

Alfonso Zamorano Aguilar (*Universidad de Córdoba*)

Klaus Zimmermann (*Universität Bremen*)

Orders Single or back issues can be ordered through any bookseller or subscription agent or directly at the following address:

UNIVERSITAT DE VALÈNCIA

SERVEI DE PUBLICACIONS

Carrer Arts Gràfiques, 13

46010 - VALÈNCIA (Spain)

Fax: +34 963 864 067

Design by Enric Serra (Universitat de València)

Printed at Guada Impresores, S.L.

c/ Montcabrer, 26

46960 Pol. Ind. de Aldaia-València (Spain)

ISSN 2171-7702

ISBN 978-84-9133-088-2 doi: 10.7203/10550/59382

INTERCOMPRESIÓN ROMÁNICA

Violeta Martínez-Paricio
Manuel Pruñonosa-Tomás
editores

Universitat de València
2017

Esta publicación ha sido financiada con la ayuda concedida por Generalitat Valenciana, Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, AORG/2016/027.

Este trabajo se ha podido realizar también gracias a la ayuda postdoctoral *Juan de la Cierva - Formación* (FJCI-2015-24202) y al proyecto de investigación FFI2016-76245-C3-3-P financiados por MINECO y FEDER, en que consta como investigadora Violeta Martínez-Paricio.

© Los autores y editores 2017

Diseño: Enric Serra Alegre (Universitat de València)

Maquetación: Violeta Martínez-Paricio y Manuel Pruñonosa-Tomás
(Universitat de València)

Cubierta: Consejo de Europa. Día europeo de las lenguas (2016),
Logo. <http://edl.ecml.at/Portals/33/images/EDL_Logo1.jpg>

doi: 10.7203/10550/59382

ISBN: 978-84-9133-088-2

Depósito legal: V-1837-2017

ÍNDICE

De intercomprensión románica. Perspectivas y alcances.....	5
<i>Violeta Martínez-Paricio y Manuel Pruñonosa-Tomás</i>	
Cuestiones traductológicas entre lenguas afines: el caso de las traducciones de <i>El bosque de serbal</i> y <i>Leonardo da Vinci: obstinado rigor</i> , de Teresa Garbí	21
<i>Luna Sanfratello</i>	
La traducción poética desde la experiencia de un traductor	37
<i>Evelio Miñano Martínez</i>	
La tercera lengua o el reto de traducir a un autotraductor	51
<i>Angelica Lambru</i>	
La submorfología como ayuda para la intercomprensión románica	63
<i>Michaël Grégoire</i>	
Intercomprensión entre lenguas en contacto: portugués/español	75
<i>María Rosa Álvarez Sellers</i>	
Intercomprensión y mediación lingüística entre español e italiano	89
<i>Maria Vittoria Calvi</i>	
Lingüística-didáctica del español para italianos: una sinergia entre intercomprensión y contrastividad	107
<i>Floriana Di Gesù</i>	
La intercomprensión tipológica en el enclave de las lenguas de los europeos	123
<i>María Matesanz del Barrio</i>	
Hacia una competencia intercomprensiva e intercultural en la enseñanza-aprendizaje de lenguas en Europa	141
<i>Carla Amorós-Negre</i>	

DE INTERCOMPRESIÓN ROMÁNICA. PERSPECTIVAS Y ALCANCES

Violeta Martínez-Paricio y Manuel Pruñonosa-Tomás
Universitat de València
violeta.martinez@uv.es, manuel.prunyonosa@uv.es

1. LA INTERCOMPRESIÓN ROMÁNICA

El término “intercomprensión” se emplea, en sentido amplio, para designar la capacidad que tiene un hablante (o lector) de una lengua dada para comprender otra lengua, sin que esta última haya sido necesariamente adquirida o estudiada con anterioridad. Más concretamente, la intercomprensión es la forma de comunicación en la que cada persona se expresa en su propia lengua y comprende la de sus interlocutores (Doyé 2005: 7). La competencia intercomprensiva hace referencia, por tanto, a la capacidad que desarrollan los individuos para, en contextos interculturales e interlingüales concretos, construir significados a partir de datos de una lengua (que no siempre conocen ni dominan) y realizar un uso pragmático adecuado de dichos significados en situaciones comunicativas determinadas (Capucho y Oliveira 2005:14). Por ello, resulta evidente que, para garantizar una intercomprensión *real* y eficaz entre individuos de distintas lenguas y culturas, cuanto más cercanas sean las lenguas y culturas implicadas en la comunicación, más posibilidades de éxito (y comprensibilidad) se desprenderán del acto comunicativo.

En el presente volumen, al circunscribir la “intercomprensión” al dominio de la lenguas románicas, no hacemos sino acotar el tipo de intercambio lingüístico y cultural que constituye el centro de interés de las siguientes páginas. Así pues, este monográfico presenta investigaciones y reflexiones de especialistas de

distintos ámbitos —el de la traducción, el de la lingüística y el de la enseñanza de lenguas— sobre la intercomprensión entre lenguas de una misma familia lingüística: la neolatina.

Pero la Romania es muy amplia y diversa: engloba al conjunto de lenguas derivadas del latín, habladas en la actualidad por pueblos de culturas muy variadas, a veces próximas, a veces alejadas, tanto en el espacio, como en lo lingüístico, lo político y lo sociocultural. Además, como señalan Schmidely, Alvar y Hernández (2001: 25), dentro del vasto espacio lingüístico y cultural que conforma la Romania, tradicionalmente se ha diferenciado entre la antigua Romania (*Romania Vetus*), con múltiples culturas y lenguas asentadas en Europa (en Portugal, España, Francia, una parte de Bélgica y Suiza, Italia y Rumanía), y la nueva Romania (*Romania Nova*), que engloba aquellos territorios de América, África y Oceanía, cuyos habitantes emplean alguna de las lenguas románicas.

Parece obvio que analizar en detalle los tipos de intercambios lingüísticos y culturales que pueden surgir (y surgen) entre hablantes de distintas lenguas románicas en los que la intercomprensión desempeña un papel crucial, y analizar el conjunto de factores lingüísticos y extralingüísticos que la posibilitan o dificultan, es una tarea inabarcable en una única obra, debido a la variedad de culturas y pueblos que conforman la Romania. Por ello, no es nuestro objetivo dar cabida aquí a todas las lenguas románicas; aparecerán representadas solo algunas de ellas (aquellas a las que los autores de los distintos capítulos han dedicado su estudio y trabajo). De este modo, más que una fotografía completa y holística sobre la intercomprensión románica, esta obra aborda diversos aspectos lingüísticos, culturales y didácticos relacionados con la intercomprensión de alguna(s) lengua(s) románica(s), contribuyendo así a la reflexión científica y humanística entorno al concepto de intercomprensión entre lenguas que proceden de un mismo tronco común.

En líneas generales los trabajos que conforman esta monográfico se organizan entorno a tres grandes ejes: (i) el de la traducción, (ii) el de la enseñanza de lenguas, vinculado al desarrollo de medidas y proyectos didácticos que tratan de impulsar la intercomprensión intercultural y multilingüe como pilar de su pedagogía, y (iii) el más puramente lingüístico, centrado en el análisis de las similitudes más que a las diferencias entre las lenguas romances.

Antes de entrar de pleno en el análisis de estas tres “parcelas” de la intercomprensión, en este capítulo introductorio se presentan unas pinceladas generales sobre el concepto de “intercomprensión”, sus principales características y posibles beneficios de su práctica en las sociedades multilingües actuales, que servirán de guía y anticipación al resto de contribuciones.

2. ¿UNA COMPETENCIA PASIVA?

Algunos autores han caracterizado la intercomprensión como una competencia pasiva [la negrita en las citas es nuestra]:

Es necesario poner en evidencia que se trata sólo de comprender estas lenguas bajo su forma escrita y oral y no hablarlas ni escribirlas (p. 15) [...] **Comprender una lengua exige una competencia sobre todo pasiva**, mientras que para hablar y escribir se necesita una competencia activa, más difícil de adquirir (p.15) (Schmidely, Alvar y Hernández 2001)

Ce qu'on appelle généralement intercompréhension est la situation dans laquelle des locuteurs peuvent comprendre la langue des autres, sans que ce soit pour autant la leur. On distingue alors, en ce cas, la compétence active qu'ils ont de leur propre langue et **la compétence passive** qu'ils ont de celle des autres, **ce qui leur permet de la comprendre sans pour autant la parler** (Blanche-Benveniste 2001: 445).

Sin embargo, más que una competencia pasiva, en sintonía con las ideas de otros autores (Capucho y Oliveira 2005; Santos Alves y Mendes 2006), pensamos que el desarrollo de las habilidades de la intercomprensión conlleva, más bien, el desarrollo de competencias receptivas, tan necesarias para poder llegar a construir significados [la negrita en las citas es nuestra]:

Intercomprehension does not imply learning a foreign language, but rather the acquisition of **receptive strategies**, in order to **co-construct meaning from clues** provided by three different sources: (1) context, (2) linguistic transfer, and (3) both content and structure predictions and anticipations. Since contact with a foreign language is based on receptive competence, intercomprehension strategies should, therefore, be quicker to acquire and less threatening to use than producing discourse in a foreign language. (Santos Alves y Mendes 2006: 214)

Es decir, la intercomprensión no es realmente una competencia pasiva, ya que el hablante debe *activamente* construir significados a partir de diversas pistas y datos extraídos del acto comunicativo. Es más apropiado, por tanto, caracterizar la intercomprensión como una competencia receptiva. El hablante desarrolla las habilidades de intercomprensión al entrar en contacto con una lengua extranjera, de ahí que se trate de una competencia más fácil de adquirir que otras, como por ejemplo las que se deben activar para llegar a producir un mensaje en una lengua extranjera.

Esta caracterización de la intercomprensión como una competencia receptiva está estrechamente ligada a la noción de “plurilingüismo receptivo” acuñada y defendida por López García-Molins en su ensayo *La lengua común en la España plurilingüe* (2009). En este trabajo, el lingüista defiende una política lingüística para España en la que se debe potenciar la posibilidad de que cada ciudadano pueda comunicarse en su propia lengua

(una de las cuatro que se hablan en el país), sin que ello afecte a su comunicación. El cimiento de esta propuesta es, precisamente, la intercomprensión mutua entre hablantes de distintas lenguas: según López García-Molins, lo importante no es tanto dominar a la perfección todas las lenguas comunes en la Península, sino que al menos la comprensión sea posible.

A pesar de que dicha propuesta se centra en el ámbito del estado español, donde conviven el euskera con tres lenguas románicas (castellano, catalán y gallego), el concepto de “plurilingüismo receptivo” podría aplicarse fácilmente al dominio románico. De hecho, varias instituciones de la Unión Europea han promovido diversos proyectos, cuyo principal objetivo ha sido el de llevar a cabo medidas que potencien un plurilingüismo intercomprensivo e intercultural entre las lenguas romance y las lenguas de otras familias lingüísticas habladas en la Unión Europea (a este respecto, véanse los capítulos de Matesanz, Amorós y Di Gesù en este volumen). Sin embargo, como señala López García-Molins, lograr este plurilingüismo receptivo basado en la intercomprensión no es tarea fácil. De ahí, probablemente, que no haya “triunfado” (todavía) ni en el ámbito español, ni en el románico:

No creo que la ideología de la convivencia plurilingüe pueda imponerse socialmente a base de medidas administrativas concretas si previamente o, al menos, de manera simultánea, no se logra un mínimo consenso social sobre su necesidad intrínseca. Es preciso abrir un debate público y crear un espíritu propenso al plurilingüismo receptivo. El problema es cómo lograrlo. (López García-Molins 2009: 126)

En el contexto románico, la nueva y la vieja Rumania, la intercomprensión se erige como “un medio de resistencia cultural y a la dominación de unas lenguas sobre otras” (Schmidely, Alvar y Hernández 2001: 24). Quizá sea precisamente esta la causa por

la que la intercomprensión no goce de más éxito en las sociedades contemporáneas.

3. LA INTERCOMPRESIÓN: MÁS ALLÁ DEL INTERCAMBIO MULTILINGÜE

Hasta ahora nos hemos aproximado al concepto de la intercomprensión en la Romania en su acepción más genérica, aquella que hace referencia al intercambio comunicativo, multilingüe, en el que cada hablante hace uso de una lengua romance que domina (generalmente, la materna) y se esfuerza por llegar a comprender otra lengua también románica, la de su interlocutor. Sin embargo, el concepto de “intercomprensión en la Romania” es mucho más amplio y puede aplicarse también a otros contextos.

3.1. La intercomprensión en la traducción

El mundo de la traducción pone en evidencia cuán importante es para el buen traductor poseer un dominio de las lenguas involucradas en el proceso de la traducción (la lengua origen y la lengua meta), así como un conocimiento profundo de las dos culturas expresadas por cada lengua. En la traducción, el término “intercomprensión” no hace referencia, por lo tanto, a la capacidad que posee el traductor para comprender una lengua que no conoce o no ha estudiado con anterioridad. Al contrario, la “intercomprensión cultural y lingüística” en el ámbito de la traducción convierte al traductor en un gran conocedor de (al menos) dos lenguas –románicas, en el caso que nos atañe aquí– y dos culturas. En definitiva, la figura del traductor actúa de puente de intercomprensión entre dos mundos.

Este enfoque intercomprensivo en la mediación lingüística, así como algunas de las dificultades a las que se enfrentan los

traductores de lenguas neolatinas, quedan reflejados en las contribuciones de los traductores literarios en este volumen: Sanfratello aborda aspectos concretos de la intercomprensión mediada entre el italiano y el español, derivadas de su propia experiencia como traductora del español al italiano; Miñano, por su parte, trata algunas cuestiones relacionadas con la intercomprensión del francés y el español, centrándose también en su experiencia propia, que se circunscribe a la traducción literaria, principalmente poética y dramática, del francés al español; por último, Lambro reflexiona sobre interesantes aspectos de la intercomprensión entre tres lenguas románicas: el francés, el rumano y el español, y describe, basándose también en su labor como traductora, los retos a los que se enfrenta el traductor al traducir a un autotraductor.

3.2. La intercomprensión como vía de acercamiento lingüístico

La intercomprensión puede concebirse, además, como una vía de acercamiento lingüístico y, a su vez –e inevitablemente–, como una vía de acercamiento intercultural. Bajo esta concepción de la intercomprensión, aplicado al ámbito de las lenguas románicas, lo que se prioriza en el análisis, la comparación y el contacto entre lenguas románicas son las similitudes lingüísticas y culturales, en detrimento de las diferencias (objeto de estudio, por su parte, de la lingüística contrastiva).

En el dominio lingüístico, la búsqueda de semejanzas y el establecimiento de paralelismos tiene mayor sentido cuando se están comparando, analizando y enseñando, lenguas que proceden de una misma familia lingüística. Y es que la intercomprensión implica, necesariamente, identificar *lo compartido* por las lenguas; servirse de *lo común*, para poder llegar a interpretar *lo diferente* (Lado 1957).

Schmidely, Alvar y Hernández (2001:31) ofrecen un ejemplo extremadamente simple, pero claro, de esta búsqueda de similitudes entre lenguas románicas, a partir de la traducción de una sencilla frase latina a cuatro lenguas romance:

Latín:	Do librum Petro
Español:	Doy el libro a Pedro
Portugués:	Dou o livro a Pedro
Italiano:	Do il libro a Pietro
Francés:	Je donne le livre à Pierre

Parece obvio que, a pesar de que el hablante español no posea conocimientos de las otras lenguas romance, no le será difícil comprender esta oración, al menos en su versión escrita, apoyándose en las semejanzas entre las palabras y el orden empleado en cada una de las lenguas románicas. Además, si esta oración se inscribiera en un contexto dado, el hablante podría servirse de su conocimiento del mundo y poner en práctica sus competencias discursivas para comprender el significado del mensaje. Como señalan Schmidely, Alvar y Hernández (2001: 30-31), el hablante español podrá, por ejemplo, determinar sin ninguna complicación que mientras el español, el portugués y el italiano utilizan el mismo número de palabras (cinco) para expresar la frase latina, el francés necesita una más (seis). Si se prosigue en la comparación, se podrán establecer otras conclusiones interesantes; y así, partiendo de lo común, que es mucho en este ejemplo tan simple, se logra una intercomprensión románica. Pero más allá de la Rumania, y debido a la gran influencia que han ejercido algunas lenguas románicas como la francesa en otras como la inglesa, la intercomprensión puede ser un método que ayude a identificar similitudes con lenguas de otras familias lingüísticas (para más detalles véase Schmidely, Alvar y Hernández 2001: 30-31).

En esta obra, las ventajas de servirse de la intercomprensión en el análisis de lenguas similares como las romance, son presentadas por Grégoire en su capítulo sobre la teoría submorfológica. Grégoire analiza y fundamenta la existencia de varios submorfemas (“elementos situados en un nivel anterior al del morfema y potencialmente vinculados con un concepto”) en diversas lenguas románicas. Destaca el lingüista francés lo interesante de poder reconocer analógicamente en las palabras de nuestros interlocutores de otras lenguas románicas estos “submorfemas”, que nos pueden facilitar la comprensión desde el punto de vista cultural-lingüístico transmitido.

A medio camino entre la teoría lingüística y el ámbito de la enseñanza de lenguas, las contribuciones de Álvarez, Calvi y Di Gesù desarrollan cuestiones importantes relacionadas con la intercomprensión de lenguas románicas próximas: Álvarez aporta datos interesantes de la intercomprensión español-portugués, mientras que Calvi y Di Gesù, cada una por su parte, abordan aspectos lingüísticos y didácticos de la intercomprensión español-italiano. Es decir, las autoras de estas tres contribuciones se centran en analizar el papel de la intercomprensión entre lenguas románicas muy cercanas. Por un lado, Di Gesù se sirve de la intercomprensión y de las presuposiciones de la teoría de la enacción para desarrollar un modelo didáctico sobre la adquisición del español por parte de aprendices italianos. Álvarez, por su parte, sirviéndose de su experiencia como conocedora de la lengua portuguesa y su enseñanza, realiza un repaso de las principales ventajas e inconvenientes de apoyarse en la intercomprensión como método didáctico en distintas fases del aprendizaje. Por último, Calvi aborda la función estratégica de la intercomprensión relacionada con la mediación lingüística y cultural.

3.3. La intercomprensión como vía de acercamiento cultural

La intercomprensión entre pueblos de la *Romania nova* no es exclusivamente lingüística. La lengua es una de las herramientas básicas de expresión de la cultura de un pueblo (probablemente, la más importante) y, por ello, al tratar de comprender una lengua próxima a la nuestra, estaremos adentrándonos, a la fuerza, en la cultura de otros pueblos.

A esto hay que añadir que, como se viene constatando desde el paradigma enactivo del lenguaje, la lengua, las palabras, modifican el mundo, pero el mundo “es modificado a su vez por las palabras con las que lo denominamos” (López García-Molins 2017: 52).¹ Por lo tanto, para lograr una comprensión más rica y profunda de una lengua románica –partiendo de otra lengua de la misma familia lingüística– resulta imposible desligar la lengua de su cultura. De ahí que la intercomprensión se erija una vez más como puente entre dos universos, no solo lingüísticos, sino culturales (Castagne 2016). Esta intercomprensión como llave de entrada a otra cultura va a potenciar, una vez más, los elementos comunes por encima de los divergentes.

En definitiva, las fuentes de la intercomprensión no son solo lingüísticas, sino que incluyen también el conocimiento del mundo y de la cultura de las lenguas implicadas. En este volumen se aborda directa o indirectamente el tema de la intercomprensión intercultural. En su aportación Amorós trata abiertamente la perspectiva más sociolingüística de la intercomprensión, entendida “como una proyección del valor cultural de los pueblos.” Concretamente y en relación con el siguiente apartado, la autora presenta y discute distintas propuestas europeas

¹ Para una ilustración de cómo el mundo circundante puede incidir en la lengua (concretamente, en el léxico), la lengua, en el mundo (en el entorno natural, material y social) y cómo ambos interactúan, véase Morant (2017).

que han tratado de promover la intercomprensión intercultural como ingrediente fundamental en la enseñanza de lenguas.

3.4. La intercomprensión en las políticas lingüísticas y en la enseñanza de lenguas

La intercomprensión es una competencia clave para tender puentes en contextos plurilingües y pluriculturales ya que su práctica “potencia el respeto por todas las lenguas y el empoderamiento de los hablantes de lenguas más minoritarias”, contribuyendo así a la preservación de la diversidad lingüística y cultural de los pueblos (Santos Alves y Mendes 2006: 213). En el ámbito español, ya vimos que la propuesta de “plurilingüismo receptivo” de López García-Molins (2009) proponía que los individuos y las políticas lingüísticas otorgaran un papel más importante a la intercomprensión.

En el ámbito europeo, diversas instituciones oficiales se percataron también hace décadas de la necesidad de promover medidas que preservaran la riqueza plurilingüe e intercultural de los europeos. Los capítulos de Amorós, Di Gesù y Matesanz repasan algunas de estas medidas. Matesanz, por ejemplo, analiza el papel que ha desempeñado la intercomprensión en alguna de las propuestas didácticas promovidas desde la Unión Europea, repasando las principales ventajas y las limitaciones ligadas a la intercomprensión como herramienta de aprendizaje. Así, tras resaltar el indudable valor de la intercomprensión en la enseñanza de lenguas, Matesanz reconoce abiertamente sus limitaciones en determinados ámbitos como los contextos profesionales muy especializados. Asimismo, la autora admite abiertamente que:

El verdadero problema con el que se encuentra la intercomprensión para su práctica es su reconocimiento y estatus por parte de los hablantes. Si no se reconoce la intercomprensión como un recurso lingüístico disponible y útil para lograr un éxito

en la comunicación con otros hablantes con los que no se comparten lenguas, no se utilizará (Matesanz 2017, en este volumen).

Amorós y Di Gesù por su parte exponen varias de las ventajas que se derivan de algunos métodos didácticos en los que la intercomprensión funciona como una herramienta fundamental para adquirir un conocimiento lingüístico e intercultural más profundo. En definitiva, y en la línea de una de las obras pioneras en el ámbito de la didáctica de las lenguas románicas *De una a cuatro lenguas. Del español al portugués al italiano y al francés* (Schmidely, Alvar y Hernández 2001), se trata de valerse de la intercomprensión para alcanzar con mayor rapidez un conocimiento de otra lengua románica, sirviéndose del conocimiento de otra lengua de la misma familia.

Hace apenas diez años, autores expertos en la didáctica de las lenguas como Vez (2007: 502) se lamentaban del escaso “calado” que la dimensión intercomprensiva había tenido en el aprendizaje de idiomas y, en general, en la “cultura docente de los europeos”, a pesar de las múltiples medidas promovidas por instituciones como la Unión Europea para potenciar el plurilingüismo, y la intercomprensión como instrumento clave para facilitarlos. Actualmente, la intercomprensión sigue estando prácticamente ausente en muchos de los métodos didácticos adoptados en las aulas en las que se enseña alguna lengua románica. El presente volumen, sin embargo, aun reconociendo las limitaciones de la intercomprensión como método exclusivo en la didáctica de lenguas, pretende reflexionar sobre la importancia de la intercomprensión, más allá del mundo de la enseñanza de lenguas, como una herramienta clave para potenciar el entendimiento intercultural e interlingüístico entre los pueblos de la Romania.

4. CONCLUSIONES

Se entiende por *intercomprensión* la capacidad que desarrollan los hablantes de una lengua a la hora de relacionarse en contextos o situaciones interlingüales e interculturales. Esta capacidad no puede verse como pasiva sino como receptiva, tal que la comprensión de otras lenguas que no domina un hablante es posible si este activa una serie de habilidades que le permiten comprender un mensaje verbalizado en la otra lengua.

La intercomprensión se proyecta más allá de sí misma. Complementa la práctica y teoría de la traducción. Otro tanto lo es para el estudio y análisis lingüísticos de las lenguas usadas en la interacción comunicativa, enmarcada en un contacto entre culturas.

Como capacidad en la interacción comunicativa supone un potencial de recursos y estrategias tanto para el aprendizaje de segundas lenguas como para la configuración de políticas lingüísticas, dirigidas estas a una integración social a la vez que a la preservación de las identidades lingüístico-culturales en el espacio europeo.

Precisamente el subespacio definido por las lenguas románicas dentro del europeo es un entorno apropiado para desarrollar la intercomprensión, pero no acaba de cuajar un consenso social que favorezca un intercambio multilingüe basado en esta capacidad. Los siguientes estudios reunidos en este volumen a buen seguro que contribuyen tanto a su conocimiento como mecanismo en la interacción lingüística humana como al diseño de políticas de fomento de intercambio multilingüe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanche-Benveniste, Claire (2001): “L’intercompréhension des langues romanes”, en Luc Collès; Jean-Louis Dufays; Geneviève Fabry; Costantino Maeder (ed.): *Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l’apprenant*. (Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000). Bruxelles: De Boeck - Duculot, 455-463.
- Capucho, Filomena; y Ana Maria Oliveira (2005): “Eu & I: On the notion of intercomprehension”, en Adriana Martins (ed): *Building bridges: European awareness and intercomprehension*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa, Centro Regional das Beiras; 11-18.
- Castagne, Éric (2016): “L’intercompréhension des langues romanes comme vecteur de développement géopolitique”, *Hermès, La Revue*, nº 75: 131-138. Disponible en <<http://www.cairn.info/revue-hermes-la-revue-2016-2-page-131.htm>> [fecha acceso: 15-03-2017).
- Doyé, Peter (2005): “Intercomprehension”, en Jean Claude Beacco and Michael Byram (ed.): *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development for Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Disponible en <<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>> [fecha acceso: 05-09-2016].
- López García-Molins, Ángel (2009): *La lengua común en la España plurilingüe*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert.
- López García-Molins, Ángel (2017): “Enacción, funciones ejecutivas y léxico”, en Ángel López García-Molins y Daniel Jorques Jiménez (ed.): *Enacción y léxico*. Valencia: Tirant lo Blanch; 21-56.
- Morant, Ricard (2017) “La interacción entre el mundo y la lengua en el ámbito léxico”, en Ángel López García-Molins y Daniel Jorques Jiménez (ed.): *Enacción y léxico*. Valencia: Tirant lo Blanch; 213-227.

- Santos Alves, Sónia y Luís Mendes (2006). "Awareness and Practice of Plurilingualism and Intercprehension in Europe". *Language and Intercultural Communication*, nº 6(3): 211-218. doi: <http://dx.doi.org/10.2167/laic248.0> [fecha acceso: 30/01/2017].
- Schmidely, Jack (coord.); Manuel Alvar Ezquerro y Carmen Hernández González (2001): *De una a cuatro lenguas. Del español al portugués, al italiano y al francés*. Madrid: Arco/Libros.
- Vez, José Manuel. 2007. "La cultura europea de la intercomprensión". *CAUCE. Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, nº 30: 501-526.

CUESTIONES TRADUCTOLÓGICAS ENTRE LENGUAS AFINES: EL CASO DE LAS TRADUCCIONES DE *EL BOSQUE DE SERBAL* Y *LEONARDO DA VINCI: OBSTINADO RIGOR*, DE TERESA GARBÍ

Luna Sanfratello
Istituto S. Anna – Palermo
lunasanfratello@gmail.com

Este trabajo afronta los problemas lingüísticos y extralingüísticos en la traducción entre lenguas afines, la española y la italiana, y los escollos que un traductor puede encontrar a la hora de enfrentarse con un texto literario. Concretamente, este trabajo quiere analizar las estrategias utilizadas en la traducción del español al italiano de dos obras de la escritora Teresa Garbí: *El bosque de serbal* y *Leonardo da Vinci: obstinado rigor*.

1. LA TRADUCCIÓN

1.1. Concepto de *traducción*

El traductor y lingüista Valentín García Yebra (1982: 45) afirma:

La regla de oro para toda la traducción es, a mi juicio, decir todo lo que dice el original, no decir nada que el original no diga, y decirlo todo con la corrección y la naturalidad que permita la lengua a la que se traduce.

Traducir –del latín TRADUCĒRE, o sea, ‘hacer pasar de un lugar a otro’–, según la definición que nos ofrece el *Diccionario de la Lengua Española* de la Real Academia, consiste en expresar en una lengua lo que está escrito o se ha expresado antes en otra. Por *traducción* se entiende tanto la acción como el efecto de traducir. En palabras de Torre (1994: 7):

La lengua de la que se traduce se considera como lengua de partida, lengua original o *source language* y la lengua a la que se traduce se considera como lengua de llegada, lengua meta o *target language*.

1.2. La Escuela norteamericana

E. A. Nida y Ch. R. Taber, impulsores y expositores de los principios de la Escuela norteamericana, afirman en *The Theory and Practice of Translation* que “the transfer itself is the crucial and focal point of the translation process” (1974: 99-119) y señalan como una de las fases de la actividad traductora aquella que incluye: el *análisis* (o sea, los aspectos gramaticales y semánticos del texto), el *traslado del discurso* de la lengua original a la lengua meta y la *reestructuración*. Según estos autores, habría que distinguir entre una traducción orientada hacia una *equivalencia formal* y otra hacia una *equivalencia dinámica*. La primera consiste en una estricta traducción literal que tiende a reproducir el texto original en todos sus aspectos, de manera que a un sustantivo corresponde un sustantivo, a un verbo otro verbo, etc. En la equivalencia dinámica, en cambio, el texto, superando las distancias lingüísticas y culturales, ha de adaptarse plenamente al nuevo lector y ser “natural”. Según E. A. Nida el traductor debe buscar una equivalencia siempre natural, es decir, que no parezca que se trata de una traducción, de un texto de “segunda mano”, porque ha de adaptarse a la misma situación comunicativa.

1.3. ¿La traducción literaria es diferente de otro tipo de textos?

Traducir textos literarios es diferente de traducir otro tipo de textos y la diferencia fundamental reside en el hecho de que el texto fuente que estamos utilizando, que es el texto original, ya es una obra de arte.

El texto traducido tiene que lograr dos cosas: una traducción del mensaje y la creación de una obra de arte, porque tenemos que traducir una obra de arte creando una obra de arte nueva. Por lo tanto, en una traducción literaria combinamos tanto los factores pragmaestilísticos como los elementos lingüísticos. Cuando un traductor literario se enfrenta a la tarea de traspasar un texto literario de una lengua a otra, cualquier detalle cuenta: la organización del texto, su forma, su estilo (incluso los cambios de estilo), la relación entre los personajes, el estilo propio del autor que le caracteriza en concreto, las normas lingüístico-literarias, todo influye en la calidad del producto final.

Uno de los problemas a los que se enfrenta el traductor literario es que, en literatura, los términos no son unívocos, como sí pueden serlo en una traducción técnica y que no siempre existe una precisión o una equivalencia en el idioma de llegada, por lo que hay que jugar a equilibrar pérdidas y ganancias y, por eso, la terminología consiste en algo más que elaborar listas.

Las actitudes del traductor general y del literario son diferentes ante los textos que han de traducir, y ello porque los textos literarios se caracterizan por una sobrecarga estética. De hecho, el lenguaje literario podría definirse como todo lenguaje marcado con recursos literarios, es decir, con recursos cuyo objetivo es complacerse en el uso estético de la lengua y en transmitir emociones al lector. Son características propias del lenguaje literario, entre otras: una integración entre forma y contenido mayor de la habitual, y una especial vocación de originalidad. Además, los textos literarios crean mundos de ficción que no siempre coinciden con la realidad. (Hurtado Albir 2001: 63)

1.4. El rol de traductor

El traductor ha de ser transmisor de un texto origen. Él es el responsable de ese trasvase entre ambos textos; pero también, a su vez, es creador. Como señala García Yebra (1998: 116): “La tra-

ducción interviene siempre en el aprendizaje de cualquier lengua que no sea la lengua materna.”

Hay que individualizar tanto los puntos de contacto como las divergencias entre los dos idiomas favoreciendo el desarrollo de la actividad metalingüística y, sobre todo, hay que aprender a disociar las dos lenguas en contacto.

El traductor ha de ser un buen lingüista, sin duda alguna, pero también un buen etnógrafo. La dificultad de traducir se encuentra supeditada a dos tipos de causas: una de orden cultural, se trataría de trasladar realidades no lingüísticas de una cultura a otra, y una segunda, de orden propiamente lingüístico. Traducir significa prestar atención a los aspectos lingüísticos y extralingüísticos. Para traducir hay que: conocer perfectamente la lengua del texto origen, captar la función del texto no sólo en la lengua de partida, sino también en la de la llegada, saber disociar las dos lenguas en contacto. La traducción es un proceso de comprensión y de generación de textos con una finalidad comunicativa; por lo tanto se traduce para que un lector que no comprende la lengua, ni a veces la cultura en que está redactado un texto, tenga acceso a él.

1.5. La engañosa semejanza entre español e italiano

Un traductor puede encontrar muchas dificultades a la hora de enfrentarse con textos de dos lenguas –y dos culturas– tan afines, como son la española y la italiana.

Como nos comenta Edmundo de Amicis (*apud* Boselli 1949: 518):

La lingua spagnola, appunto perché molto più affine alla nostra che la francese, è assai più difficile a parlarsi presto, e per così dire a orecchio, senza dir degli spropositi. Si casca nell'italiano senz'accorgersene, si inverte la sintassi ad ogni istante, si ha sem-

pre la propria lingua nell'orecchio e sulle labbra, che ci inciam-
pa, ci confonde, ci tradisce.

En Italia existe la creencia de que el español es una lengua fácil –una creencia compartida–, es decir, que español e italiano son dos lenguas prácticamente iguales y, por tanto, con poquísimas diferencias en su morfología y sintaxis. No se puede negar que existe una profunda relación de afinidades y cercanía entre los dos idiomas pero hay muchos escollos que se pueden encontrar, por ejemplo: en el uso de los tiempos verbales, en el campo de la semántica y en los falsos afines. Para muchos *lenguas afines* es sinónimo de *lenguas fáciles*. La presunta facilidad se transforma en el primer obstáculo que hay que superar. Todas las lenguas que derivan del latín comparten, en mayor o menor medida, palabras y estructuras. En el caso del italiano y del español es aún más evidente porque el nivel de parentesco léxico, entre ambos idiomas, es uno de los más estrechos. Las razones del parentesco son muchas: similitudes estructurales, transparencia léxica y la base gramatical que tiene raíces comunes. Hay que analizar los dos idiomas desde el punto de vista contrastivo. La comparación es una estrategia cognitiva universal. Los alumnos itálofonos que estudian español ensayan procedimientos de tipo contrastivo sobre todo en el caso de marcadas analogías de L1 y L2 pero, cuando la percepción de distancia entre la L1 y la L2 es mínima, como en el caso del español y del italiano, el riesgo de que se desencadenen marcados elementos de contaminación lingüística es muy probable. El problema que plantean los falsos amigos en lenguas de origen diferente es menos complejo que el planteado por dos lenguas neolatinas como la española y la italiana. En realidad, a veces, estamos ante lo que Rodríguez y Adán (1991: 180) llaman *traducción visual*: un procedimiento más amplio que la traducción literal porque en este caso se trata de un sistema léxico más próximo. Quien traduce refleja lo más

fielmente posiblemente el texto que tiene a la vista. Este es un error usual en individuos de habla románica, es casi siempre la fidelidad visual la que con mayor frecuencia produce la infidelidad en la traducción. ¿Es por tanto fácil traducir los falsos amigos italianos al español y viceversa? Algunas palabras de la lengua española tienen el poder de buscar en el discente itálfono, y viceversa, un conjunto de sonidos e imágenes que lo inducen a investigar en su L1 aquellas equivalencias y similitudes que, sin un riguroso examen contrastivo de la lengua, podrían ser la causa de graves errores de comprensión y traducción. Quien trabaja con lenguas afines sabe, en efecto, que no se puede anular la L1 fingiendo que la lengua materna es irrelevante.

2. *EL BOSQUE DE SERBAL*, DE TERESA GARBÍ

2.1. Introducción

El bosque de serbal es una colección de 16 relatos de distinta extensión, que oscilan entre la narración breve y la estampa poética. Es una obra apta únicamente para quienes sean capaces de paladear textos refinados y expresivos. Lo traduje del español al italiano y ahora tiene vida nueva con el título de *Il bosco dei sorbi*, publicado por la editorial Aracne.

Los recursos literarios que adopté son varios: la extranjerización, las notas del traductor, el ritmo del verso, la transposición, la amplificación, la explicitación, la compensación, la aliteración y los falsos amigos. A continuación se repasan brevemente dichos recursos.

2.2. La extranjerización

El recurso literario de la extranjerización consiste en traducir manteniendo el carácter extranjero, distintivo sin necesidad de

resultar opaco, poco claro o de difícil comprensión para el receptor de la cultura meta.

En la tribu hay varios personajes: Blanco, Desgraciado, Miserable, Sombra, Negro, Nadie, Hocico, Colmillos, El Enano de la Barba... Son perros. (Garbí 2001: 39)

Nella tribù ci sono diversi personaggi: Blanco, Desgraciado, Miserable, Sombra, Negro, Nadie, Hocico, Colmillos, El Enano de la Barba... Sono cani. (Garbí 2015: 18)

En este ejemplo adopté la estrategia de la conservación, o sea, la repetición del término original para ofrecer al lector el carácter extranjero de los personajes. Por lo tanto, se necesita dejar los nombres propios de los perros: *Blanco*, *Desgraciado*, *Sombra*, *Negro*, *Nadie*, etc., respetando la grafía del original sin ponerles ningún acento que no tengan en el idioma a que pertenecen ni quitarles símbolos propios de él.

Otra forma de extranjerización son las *notas del traductor*:

Toma su desayuno de gallo pinto. (Garbí 2001: 115)

Fa la sua colazione di gallo pinto¹. (Garbí 2015: 89)

¹*gallo pinto*¹

Il *Gallo pinto* o *gallopinto* è un piatto nazionale tradizionale della Costa Rica e del Nicaragua a base di riso e fagioli. *Gallo pinto* significa in spagnolo “gallo maculato” e il nome si ritiene provenga dall’aspetto multicolore che si ottiene come conseguenza della cottura del riso insieme a fagioli neri o rossi.

En folio aparte añadí esas notas porque me parecieron necesarias para la comprensión del texto. Palabras como *gallo pinto*, *chicha de maíz*, *pejibaye*, *natillas* y *cojotes* son todas términos de comida y bebida que no existe en Italia y, para poder compensar esa falta de correspondencia existente entre ambas culturas, ofrecí al lector toda una explicación detallada dejando su término original. Se trata de una forma de intervención del traductor, un recurso literario necesario para aclarar algún significado adicional.

2.3. La traducción del verso

Muy interesante es la traducción poética porque pertenece al dominio del arte y no sería más que una forma de creación literaria que consistiría en recrear, en otra lengua, una obra ya existente en una lengua dada:

Buscaba algo una mañana
y, de pronto, lo vi a él,
en medio de la selva.

Me abrazó fuertemente
y estuvimos así dos días
con sus noches.

Las chicharras ensordecían
y casi desaparecimos en el
rumor de la selva.

(Garbí 2001: 119)

Cercavo qualcosa una mattina
e, all'improvviso, vidi lui,
in mezzo alla foresta.

Mi abbracciò intensamente
e stemmo così due giorni
e due notti.

Le cicale assordavano
e quasi sparimmo nel
rumore della foresta.

(Garbí 2015: 91)

Aquí una mujer canta su canción y todos escuchan, en silencio, sus versos. Como comenta Carlos Bousoño (1970: 338), en *Teoría de la expresión poética*, la dificultad de la traducción radica fundamentalmente en trabajar con elementos que operan desde el significante, como el ritmo, la rima y los restantes recursos de expresividad fónica (o sea los recursos fonostilísticos) que requieren una nueva “labor poética” para ser transformados en la materia expresiva de un texto perteneciente a otra lengua. En este caso los elementos rítmicos, sílabas, acentos, rima son esenciales para la percepción de los significados. La forma de expresión adquiere una relevancia crucial. Si el traductor se limita a reproducir la forma del contenido, la forma de la expresión carece de interés. Por lo tanto, hay que equilibrar tanto las pérdidas como las ganancias estilísticas para el éxito del producto final.

2.4. Trasposición

La *trasposición* consiste en reemplazar una palabra o segmento del texto original por otra palabra o segmento del texto traducido, que conserve plenamente su contenido semántico absoluto, pero sin respetar su categoría gramatical ni, eventualmente, su función sintáctica:

Aunque no es cierto: me dejo lo más importante, las flores diminutas que nacen entre las grietas de la pizarra. (Garbí 2001: 111)

Anche se non è sicuro: mi dimentico la cosa più importante, i fiori minuscoli che nascono tra le fessure dell'ardesia. (Garbí 2015: 85)

El cabello blanco ilumina el comedor y también su rostro y los ojos apagados. (Garbí 2001: 14)

I capelli bianchi illuminano la sala da pranzo e anche il suo viso e gli occhi chiusi. (Garbí 2015: 15)

Lo más importante ha sido reemplazado por *la cosa più importante* y *El cabello blanco* por *I capelli bianchi*. En el primer caso se necesita hacer una transposición de masculino a femenino, en el segundo caso una transposición obligatoria de singular a plural.

2.5. Amplificación y explicación

Las estrategias de la *amplificación* y *explicación* consisten en añadir elementos lingüísticos en el texto de destino. A menudo, se trata de perífrasis que tratan de explicar una palabra que carece de equivalente en la lengua meta.

Está tapizado de hojas secas y, al pisarlas, huele a setas, a tierra podrida. (Garbí 2001: 104)

È tapezzato di foglie secche e, nel pestarle, si sprigiona un odore di funghi e di terra putrida. (Garbí 2015: 80)

Suena la puerta de la calle y, entonces, la madre que ha estado escuchando atenta, cierra despacio. (Garbí 2001: 14)

Si sente chiudere la porta della strada e, allora, la madre che è rimasta ad ascoltare attentamente, chiude adagio. (Garbí 2015: 16)

En estos ejemplos se pone de manifiesto cómo cada lengua tiene sus expresiones que revelen rasgos estilísticos propios y que es preciso respetar. En *huele a setas*, *suena* y *ha estado escuchando atentamente*, para conservar el sentido del texto, se necesita hacer una amplificación de los fragmentos.

3. LEONARDO DA VINCI: OBSTINADO RIGOR

Leonardo da Vinci: obstinado rigor es una novela en la que Teresa Garbí pinta su Leonardo. Está escrito en una prosa susurrante como si el lector soñara lo que lee. Se trata una prosa revestida de múltiples matices que reflejan la diversidad de la naturaleza. En sus versos la escritora nos refiere el dolor de vivir de Leonardo, cuya profundidad es inimaginable porque ella lo silencia protegiendo maternalmente su dolor. Se trata de una joya literaria donde se percibe su estilo intenso, cuidadísimo y muy personal. A continuación se presentan los recursos literarios que adopté en la traducción de la obra del español al italiano:

- 1) la compensación.
- 2) la aliteración.
- 3) el tratamiento de los falsos amigos.

3.1. Compensación

Se trata de un procedimiento compensativo que Umberto Eco llama *negoziiazione* (2003: 18). Este proceso tiene que equilibrar las pérdidas y ganancias semánticas que un texto sufre al ser traducido.

En la fachada de la vivienda discurre una parra. (Garbí 2009: 13)

Nella facciata dell'alloggio si arrampica una vite.¹

Cuando el perro, que sabe mucho más de la vida, ve caer las hojas, sabe que ellas murmuran al rozar la tierra: continuaré. (Garbí 2009: 21)

Quando il cane, che ne sa molto di più della vita, vede cadere le foglie, sa che esse mormorano sfiorando la terra: continuerò a vivere.

Mediante la compensación se facilita la interpretación evitando un vacío en la comunicación del mensaje. En *continuaré*, por ejemplo, hay un vacío que hay que compensar. Vinay y Darbelnet conceden una gran importancia al concepto de compensación (1958: 8), que tiene por objeto equilibrar las pérdidas y ganancias semánticas que toda traducción comporta, de modo que no sea un mero calco literal.

3.2. Aliteración

Por *aliteración* se entiende la reiteración o repetición de sonidos semejantes en un texto o fragmento literario.

¹ Se advierte al lector que no se puede señalar una referencia para los ejemplos o casos de traducción de la novela *Leonardo da Vinci: obstinado rigor* ya que todavía no está publicada en el momento de este estudio.

Leonardo ha dibujado un olivo y varios bocetos del agua que brota a borbotones de una fuente semioculta entre las piedras. (Garbí 2009: 132)

Leonardo ha disegnato un olivo e vari bozzetti dell'acqua che sgorga a fiotti da una sorgente seminascosta tra le pietre.

La dificultad a la hora de traducir textos literarios surge, en especial, cuando el texto original está basado en un juego sutil de aliteraciones y correspondencias fono-semánticas. En este caso se pone de manifiesto la pérdida de la aliteración en la traducción al italiano. En el texto original hay una estrecha relación entre el sonido y el sentido de la frase donde se produce la onomatopeya, o sea, los elementos fónicos de una palabra que imitan de alguna forma el sonido del fragmento *brota a borbotones* pero, al traducirlo al italiano, para conservar el sentido de la expresión, se necesita una pérdida de la onomatopeya. Eso porque cada lengua dispone de distintos recursos de expresividad acústica que no siempre coinciden al traducir de una lengua a otra.

3.3. Falsos amigos

Como señala Octavio Paz en una breve nota introductoria a la edición de una *Antología* de F. Pessoa (1985: 31):

hay que evitar a todo trance *la tentación* de la traducción literal que es constante. El portugués, como el italiano, es peligroso por su cercanía.

En el caso concreto de lenguas afines como el italiano y el español, hay que aprender a disociar las dos lenguas en contacto porque, cuando dicho contacto es más prolongado, domina la sensación de *falsa amistad*.

Ella vivía con su familia en el campo. (Garbí 2009: 15)

Lei viveva con la sua famiglia in campagna.

Su madre lo guarda todo y ofrece al tío un vaso de vino que él acepta. (Garbí 2009: 17)

Sua madre conserva tutto e offre allo zio un bicchiere di vino che egli accetta.

Y esto es papel, papel. Mira lo que hago. (Garbí 2009: 17)

E questa, questa è carta. Guarda quello che faccio.

Los vocablos *campo*, *guarda*, *vaso* y *mira*, que existen también en italiano, constituyen un claro ejemplo de falsos amigos. Parecidos en la forma, pero distintos en matices de sus significados. El nivel de parentesco léxico entre ambos idiomas es uno de los más estrechos y, por esta razón, dicha afinidad induce a caer en la trampa de los errores.

4. CONCLUSIÓN

El traductor nace, pero también, se hace. Y se hace precisamente en el ejercicio de buscar, y encontrar, los equivalentes de la lengua meta –llámense modulaciones, compensaciones, ampliificaciones, transposiciones, etc.– más adecuados y naturales. En un debate sobre la traducción del español al francés lo expresó el escritor Juan Goytisolo (1987: 47): “Trouver des équivalences, voilà la clé de la traduction.”

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Boselli, Carlo (1949): *La grammatica spagnola del XX secolo*. Milano: Mondadori.
- Bousoño, Carlos (1970): “Posibilidad de las traducciones en la lírica”, en *Teoría de la expresión poética*. (5ª ed.). Madrid: Gredos; vol. II, apénd. III.
- Eco, Umberto (2003): *Dire quasi la stessa cosa. Esperienze di traduzione*. Milano: Bompiani, 2010.
- Garbí, Teresa (2001): *El bosque de serbal*. Barcelona: DVD Ediciones.
- Garbí, Teresa (2009): *Leonardo da Vinci: obstinado rigor*. Barcelona: DVD Ediciones.
- Garbí, Teresa (2015): *Il bosco dei sorbi*. (Luna Sanfratello, trad.). Roma: Aracne.
- García Yebra, Valentín (1982): *Teoría y práctica de la traducción*. (3ª ed.) Madrid: Gredos.
- García Yebra, Valentín (1998): “La traducción en la enseñanza de las lenguas afines”, en Maria Vittoria Calvi y Félix San Vicente (ed.): *La identidad del español y su didáctica*. Lucca: Baroni editore; 115-122.
- Goytisolo, Juan (1987): “L’espagnol, une langue sur deux continents: Débat”, en *Actes des quatrièmes assises de la traduction littéraire (Arles 1987)*. Arles: Actes Sud: 43-63.
- Hurtado Albir, Amparo (2001): *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- Nida, Eugene A. y Charles R. Taber (1974): *The Theory and Practice of Translation*. Leiden: E. J. Brill, 1982.
- Pessoa, Fernando (1985): *Antología*, prólogo y trad. de Octavio Paz. Barcelona: Laia.
- Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española [DRAE] 23ª ed.* Madrid: Espasa, 2017. Consultable en <<http://dle.rae.es>>.

- Rodríguez Gómez, Inés y Amparo Adán Roca (1991): “Las amistades peligrosas: un acercamiento a los problemas del alumno en la traducción del italiano”, en Brigitte Lepinette; M^a Amparo Olivares Pardo; Emma Sopena Balordi (ed.): *Actas del Primer Coloquio Internacional de Traductología (2, 3, 4 de mayo de 1989)*. Valencia: Universitat de València - Departamento de Filología Francesa e Italiana, 1991: 179-180.
- Torre, Esteban (1994): *Teoría de la traducción literaria*. Madrid: Síntesis.
- Vinay, Jean-Paul et Jean Darbelnet (1958): *Stylistique comparée du français et de l'anglais. Méthode de traduction*. Paris: Didier, 1977.

LA TRADUCCIÓN POÉTICA DESDE LA EXPERIENCIA DE UN TRADUCTOR

Evelio Miñano Martínez
Universitat de València
evelio.minano@uv.es

Las reflexiones que siguen son las de un traductor relativamente tardío, que llegó inesperadamente a ejercitar ese arte, sin haberse formado previamente como traductor o traductólogo. ¿Tendrán alguna validez? ¿Habrà seguido aquí, como se dice, la ciencia a la experiencia? Lo que vamos a exponer no pretende alcanzar mayor validez que la del testimonio de alguien sobre algo a lo que dedica muchos esfuerzos, activando para ello todas las destrezas que ha podido desarrollar. No es, pues, propiamente una contribución a los estudios traductológicos, salvo que se encuentre algún interés en observar cómo una vocación poética se convierte en vocación por traducir y cómo un traductor habla de su propia experiencia, intenta comprender las mayores dificultades con que se ha enfrentado y el modo de superarlas, si es que lo consigue. Una experiencia que, en este caso, se circunscribe a la traducción literaria, principalmente poética y dramática, del francés al español.

1. DE LA VOCACIÓN POÉTICA A LA TRADUCCIÓN

Desconocemos si el itinerario intelectual que nos condujo a la traducción ha sido transitado por otros, total o parcialmente, aunque intuimos que algo parecido ocurre en otras latitudes. Para proporcionar al hipotético lector elementos de juicio sobre esas reflexiones, describiremos sucintamente el itinerario personal que nos ha llevado a ejercitar este arte. Quien suscribe estas líneas,

compaginó durante muchos años la investigación en literatura, principalmente poesía de lengua francesa, con su vocación por la creación poética. Un día quedó abocado al *silencio poético*: la vena, por así decir, se había secado. Por una razón o por otra, que no corresponde exponer aquí, su voz se quedó estéril para la poesía. La voluntad de decir persistía, como si las palabras siguieran por dentro en ebullición igual que antes, pero no sabía responder a esta pregunta que se hacía: escribir, sí, pero ¿qué escribir? Afortunadamente, la tensión interna entre *querer decir* y *no saber qué decir* se apaciguó por medio de la traducción, cuando tomó conciencia de que las facultades, las destrezas, los conocimientos que activaba para traducir poesía no diferían en nada sustancial de lo que hacía para escribir poesía. El ahora traductor tenía una imagen de sí traduciendo casi igual de la que tenía de sí escribiendo sus propios versos, como si se tratara de una misma *vivencia* del lenguaje y la poesía, diferenciada si acaso por leves matices. Pero en esos matices estaba, precisamente, lo que permitía, sortear el *silencio creativo*: la cuestión ya no era *qué escribir* sino *qué traducir*. Crear de primera mano se había vuelto imposible; en cambio, hacer algo muy parecido—esto es traducir— a partir de algo ya escrito no solo se hacía posible, sino que suscitaba una pasión como la de antaño por los propios versos. Decidir *qué escribir* era una montaña infranqueable en comparación con decidir *qué traducir*, que parecía una colina transitable. Crear a partir de lo ya creado parecía un amable sucedáneo de la creación, ahora imposible para el que antes quería ser poeta.

Desde nuestra experiencia, escribir y traducir literatura son dos actividades muy cercanas, como ya se ha afirmado. En nuestro caso, creemos que la proximidad de ambas operaciones se acentuó por el talante poético que teníamos cuando nos topamos con el silencio creativo. Dicho talante en aquellos momentos era en parte *normativo*: desde hacía años habíamos optado

por escribir poesía respetando marcos previamente establecidos, casi siempre métricos y, en concreto sonetos. Puede parecer paradójico, pero nuestra impresión era que el respeto de las normas no frenaba sino que estimulaba la escritura, como si el impulso creativo aumentara su intensidad al tener que franquear barreras. El paso de esa escritura a la traducción poética fue fácil en la medida en que esta se nos presentó como una escritura poética que se asentaba sobre el respeto de unas normas previamente aceptadas. Unas normas que se pueden resumir en el *principio de equivalencia* entre el texto origen y el texto meta. Un principio que, de todos modos, no es ninguna panacea para nuestro afán de comprender el propio proceder, como expondremos más adelante.

2. DE LOS ESTUDIOS LITERARIOS A LA TRADUCCIÓN

La otra vía que nos condujo a la traducción son nuestros estudios e investigaciones literarias. Y es que traducir poesía también es, al menos para nosotros, una forma de estudiar o investigar la poesía. Muchas de las operaciones que se efectúan sobre un texto poético para traducirlo son, de hecho, perfectamente aprovechables en una investigación sobre este. Traducir, además, proporciona una mayor profundidad en la investigación de una obra literaria, pues permite vislumbrar aspectos desapercibidos en ella. Efectivamente, al pasar un texto de una lengua a otra, tal vez por efectos del contraste entre lenguas, se profundiza en la observación y se asimila más intensamente la obra –seguramente porque lo hacemos a través de dos lenguas–, lo cual no puede sino redundar en la calidad de la investigación. Además, al fin y al cabo, tanto el crítico como el traductor son mediadores: uno aporta con sus investigaciones elementos para enriquecer la recepción lectora, otro amplía esa recepción a lectores de otras lenguas, con los que busca compartir su lectura de una obra.

Por otra parte, no concebimos traducir un texto poético sin estudiarlo en profundidad, aplicando instrumentos de la investigación literaria; entre otras razones, porque el traductor necesita tomar conciencia de los componentes de un texto poético que contribuyen a darle sentido. En ese primer paso el instrumental crítico e investigador es de gran ayuda. Y también lo sigue siendo en el segundo, cuando, una vez comprobado que no se puede trasladar todo de una lengua a otra, se debe elegir qué se va a conservar, descartar o transformar, y de tal modo que se propicie construir un sentido en el texto meta lo más próximo posible al del texto origen. El investigador y el creador se reúnen en esta compleja operación, que más posibilidades de acierto tendrá cuanto mayor sintonía haya entre uno y otro, pues eso permitirá ver con mayor claridad qué es lo más valioso del texto origen, aquello que hay que intentar preservar, dentro de los límites que impone una construcción de sentido meta lo más próxima posible a la de origen. No pensamos que se puedan dar meras recetas, ni ordenar de un modo fijo las prioridades para esa operación. Pero, para nosotros, hay un principio básico: la conciencia de la similitud, o identidad, de la reacción lectora ante el texto origen y el texto meta es la señal que indica al traductor que está en el buen camino. Pero incluso este principio admite un matiz, pues la reacción lectora del traductor a su propio texto oscila entre dos polos: la suya personal y la que presume en los hipotéticos lectores para los que traduce. Del talante del traductor dependen los sacrificios que está dispuesto a hacer de su propia traducción, pensando en que no él sino otros son los destinatarios finales de esta.

Más concretamente, el investigador creador que da aliento al traductor, tiene una tarea importante: jerarquizar los elementos que contribuyen a crear sentido en el poema. Y por crear sentido, no entendemos la mera descodificación de las palabras del poema, sino una compleja operación en que se semantizan

fenómenos textuales de muy diferentes niveles –ritmo, figuras, sintaxis, voz y escucha, sentido de las palabras, etc.– y se combinan entre sí en la mente del lector quien, activando diversas competencias, construye finalmente el sentido en su marco cultural. El ritmo nos puede servir de ejemplo: ¿tiene el mismo valor el ritmo métrico en una novela medieval que en un poema parnasiano? Todo indica que cuanto más profundamente se investigue en ambas obras, más posibilidades habrá de acierto en la respuesta. Así, podríamos decir que en la novela en verso tiene prioridad el relato sobre el verso, mientras que un poema parnasiano, sobre todo si tiene ambición de perfección formal, conservar un ritmo perfecto, a costa de una mayor oblicuidad en sentido de las palabras, permite una construcción de sentido más acorde con la del texto origen.

3. EL TRADUCTÓLOGO, EL CRÍTICO Y EL TRADUCTOR

Regresamos así al principio de equivalencia, del que hemos hablado. Ese principio ha guiado la traducción y, ahora, ya tenemos el texto origen y el texto meta que hemos elaborado. El traductor procede entonces a un particular desdoblamiento interno de su voz y escucha: lee el texto origen y el texto meta construyendo el sentido de cada uno de ellos y sopesa su reacción lectora ante ambos, a la luz del principio de equivalencia. Desde nuestro punto de vista, por muchas precauciones que se hayan tomado, por mucho que haya contribuido la investigación y la crítica, lo enigmático que hay en la creación poética se infiltra en la gestión de ese principio mismo de equivalencia: cuando el traductor sopesa su reacción lectora ante ambos textos –lo que le puede llevar a corregir su trabajo para buscar una mayor proximidad entre ambas– apela al final a su subjetividad. El poeta asoma así bajo el traductor, sobre todo en las traduc-

ciones de poemas donde elementos emotivos, asociativos o irracionales son determinantes para la construcción del sentido.

Esto hace de todo traductor un particular *traductólogo y crítico de sí mismo*, haya tenido o no esta formación. Algo debe haber de ambas figuras en todo traductor si este ejerce, como creemos que debe ser, una crítica de su propia labor: elegir una traducción entre varias posibles lo exige y hace del traductor, de alguna manera, un estudioso de sus propias traducciones. El planteamiento mismo de lo que se pretende alcanzar en una traducción y de las estrategias que se van a seguir para sortear las dificultades, también hace del traductor una suerte de traductólogo y crítico de sí mismo. Tantas más posibilidades de acierto habrá en la decisión final cuantas más reflexiones críticas y traductológicas con fundamento haya hecho el traductor sobre su propia labor.

No obstante, desde nuestra experiencia personal, se vislumbra un riesgo en el acercamiento excesivo entre el traductor, por un lado, y el crítico y traductólogo, por el otro. Es posible que sea una aprehensión subjetiva; aun así vamos a intentar exponerla. Traducir poesía es, desde nuestra perspectiva, una enseñanza constante de la tolerancia y de la resistencia al fracaso. No concebimos la existencia de traducciones perfectas; podrán ser más o menos acertadas; pero perfectas, no, ya sea porque lo que se ha escrito en una lengua no se puede escribir igual en otra, ya sea porque, como muestra la historia de la literatura, la obra origen es *una* pero sus traducciones son una *pluralidad virtualmente infinita*, incluso en la misma lengua; todo lo que se puede hacer es escribir en otra lengua un texto meta muy parecido al texto origen —más que un *reflejo*, una *refracción* de este— en aplicación del principio de equivalencia de que hemos hablado. Además, al contrastar las lenguas en la traducción salta a la vista lo relativas que son una y otra; la falta de correspondencia absoluta entre ellas nos enseña que ninguna es perfecta; y eso

puede contribuir a fortalecer, en ese y otros ámbitos, nuestro sentido de la tolerancia y el respeto.

Todo esto produce, al menos en nuestro caso, una intensa sensación de fracaso, por mucho que sepamos que no se puede volver a escribir en una lengua exactamente lo mismo que se ha escrito en otra. Esa sensación de fracaso se plasma, más concretamente, en la necesidad de arriesgarse en muchas ocasiones: se elige entre varias opciones de traducir, percibiendo no solo lo lejos que queda la solución del original, sino también lo enigmático en el fondo mismo de nuestra decisión. De alguna manera, el traductor se desdobra imaginariamente en dos voces y contrasta su reacción ante, por un lado, el texto origen y, por otro, las diferentes propuestas de texto meta. Entonces, tras sopesar en esa imaginaria balanza, optamos por la solución que nos hace reaccionar del modo más cercano al texto origen. Ciertamente, no todo es subjetividad ni mucho menos: una parte de la comparación se basa en características conceptualizables y racionalmente comparables entre el texto origen y el texto meta –estilo, ritmo, léxico, etc.–, pero a menudo es algo enigmático, que no sabríamos decir, lo que finalmente nos lleva a tomar una decisión. Tal vez esto sea lo que hace de la traducción poética propiamente un *arte*: el enigma de la creación poética se encarna en el enigma de la traducción poética. Y entonces, el *fracaso* de la traducción poética sería, paradójicamente, lo que permite su *éxito* creativo. Aquí es donde vemos nosotros el riesgo de identificar traductor, crítico y traductólogo. A menos de aceptar que la crítica y la traductología aplicadas por el traductor a su propio trabajo tienen límites, este puede caer en una parálisis angustiada al comprobar que no puede entender *totalmente* ni su fracaso ni, quizás, su *éxito* creativo ... Dicho de otro modo, la presión de la autocrítica traductológica en el traductor debe aplicarse con la exacta presión que provoca una reacción adelante, y no un estancamiento.

4. DIFICULTADES, RETOS Y ESTRATEGIAS GENERALES

Las dificultades más importantes que percibimos en la traducción emanan de los planteamientos anteriores: sintonía, gestión del principio de equivalencia, determinación del grado de oblicuidad, proximidad de las lenguas y transposiciones métricas.

4.1. Sintonía

Tal vez lo más decisivo sea conseguir una buena *sintonía* con el texto origen. Entendemos que se produce esa sintonía cuando, una vez asimilada, estudiada e investigada la obra que se pretende traducir, conseguimos elaborar, al menos en parte, el texto meta como si el autor hubiera escrito directamente en la lengua meta. Desde otra perspectiva, es como si la voz propia del traductor, a fuerza de frecuentar el universo poético de origen, hubiera dejado anidar en ella otra voz híbrida, hecha de la voz origen y de la suya. Si es imposible escribir *Las flores del mal* de Baudelaire en español, también lo es que nuestra voz de traductor quede, por absoluta sintonía, totalmente suplantada por la del poeta francés en español. Es una bella ilusión, pero solo eso: una ilusión. Otra cosa es que el traductor genere una voz híbrida, hecha de la suya y de la de Baudelaire, para guiarse en la reescritura en otra lengua que es, a fin de cuentas, la traducción. Esa sintonía es lo que permite que en algún momento de nuestro trabajo podamos optar, si de ese modo satisfacemos otra exigencia prioritaria, no por la traducción directa del texto meta sino por lo que Baudelaire *hubiera podido escribir* si lo hubiera hecho en español. En otras palabras, la sintonía regula de algún modo la oblicuidad necesaria en la traducción poética, orientándola hacia soluciones que, aun cuando parcialmente desviadas del texto meta, *habrían podido ser escritas* por Baudelaire en lengua meta.

No negaremos la falta de consistencia de este planteamiento, que tal vez no sea sino una refracción imaginaria en el traductor de su propio quehacer. Hay, al menos, una importante incertidumbre en cuanto al ámbito origen con el que se busca sintonía. Y es que, teóricamente, ese ámbito puede ir desde el poema concreto que se traduce hasta la obra completa del autor, pasando por grados intermedios como el poemario, solo la obra poética del autor, solo la obra del mismo período, etc. Paralelamente, podremos tener traducciones con oblicuidad en sintonía con una obra concreta, un conjunto de obras, la obra completa del autor, etc. Todo indica que cuanto mayor sea el ámbito origen de la sintonía, se dispondrá de más recursos para la oblicuidad, pero también se correrán más riesgos de desvíos excesivos del texto concreto que se traduce. Pongamos un ejemplo: el poema que traducimos de Baudelaire es métricamente perfecto, pero en nuestra traducción hay un verso que necesita un error métrico para respetar otra prioridad que nos hemos fijado. Ahora bien, como en otros poemas Baudelaire tiene errores, podemos aceptar, pues, ese error en sintonía con la obra poética general del Baudelaire. Este ejemplo nos permite vislumbrar la incertidumbre que hay en la sintonía: dependiendo de la amplitud elegida en el ámbito origen dispondremos de más o menos amplitud para la oblicuidad de la traducción. ¿Pero con qué ámbito origen hay que sintonizar, un ámbito que va desde el texto concreto que se está traduciendo hasta la obra completa del autor? No lo sabríamos decir. La primera dificultad de la traducción consiste, pues, una vez elegido el ámbito origen, entrar en sintonía con el mismo. Y eso solo se puede hacer asimilando la obra de diversas formas –leer ante todo, pero también, estudiar, investigar– hasta formar una suerte de patrón de conducta para la voz híbrida que hemos dejado anidar en la nuestra.

4.2. Gestión del principio de equivalencia y grado de oblicuidad

La siguiente dificultad con que nos encontramos es la adecuada gestión del principio de equivalencia y de la oblicuidad en nuestra traducción. Aun cuando, como hemos dicho, subyace algo enigmático en el principio de equivalencia, cuanto más claro sea para nosotros tanto mejor, pues de algún modo, permitirá que tengamos una oblicuidad equilibrada en toda la traducción, que, así, será una obra traducida antes que una sucesión de poemas traducidos.

Una buena gestión del principio de equivalencia nos obliga a un estudio en profundidad de la obra con el fin de establecer un orden de prioridad en los componentes de esta que permiten construir su sentido. Reconocemos que no hemos formalizado todos esos componentes, pero confiamos en que unos ejemplos aclaren nuestro proceder. ¿Hemos de considerar que la métrica se debe respetar ante todo, haciendo pues que el significado de las palabras, las figuras mismas o la sintaxis pasen a segundo plano? La respuesta dependerá de la importancia que le demos a la métrica en la construcción del sentido, que no será la misma, por poner un ejemplo extremo, en un poema parnasiano que en una novela en verso. En un poema de ideas, con alcance filosófico, ¿qué ha de ser prioritario? ¿El respeto escrupuloso de las ideas, las figuras, la métrica, el estilo? Nosotros optaríamos por lo primero, donde intentaríamos aplicar la mínima oblicuidad posible, siendo más laxos con los demás componentes. También caben soluciones de compromiso: a modo de ejemplo, la métrica se nos antoja importante pero vemos en su respeto escrupuloso al traducirla un riesgo de excesiva oblicuidad en el sentido de las palabras. Tal vez entonces la solución consista en elegir un marco métrico más flexible en la traducción, que permita una menor oblicuidad en los otros elementos. Una buena gestión del principio de equivalencia nos obliga, pues, a enfrentarnos pre-

viamente con la decisión de qué queremos prioritariamente conservar a lo largo de la obra. Esa dificultad se apareja con otra: el margen de oblicuidad que nos vamos a dar, pues una excesiva oblicuidad sobrepasará los límites de la traducción para convertirse en una adaptación en otra lengua. Confesaremos otra vez nuestra ignorancia: no podemos establecer con precisión los límites de la oblicuidad. En cambio, sí podemos exponer nuestro proceder: estamos dispuestos a alejarnos –siempre y únicamente por necesidad– del texto meta hasta el punto en que la traducción concreta se opone a la sintonía con la obra origen: Baudelaire no habría escrito ese verso de ninguna manera si lo hubiera hecho en español. Otra vez asoma en el traductor el poeta para evaluar la oblicuidad.

4.3. Traducir de francés a español

Nuestras traducciones siempre han sido entre francés y español, por lo que carecemos de experiencia para detectar con claridad las dificultades específicas de la traducción entre esas dos lenguas. Aun así, creemos que traducir poesía entre estas dos lenguas románicas –y quizás ocurra lo mismo entre otras del mismo tronco– entraña dos dificultades específicas.

La primera se deriva de la proximidad de las lenguas: esa proximidad es tal que abundan los falsos amigos y que, además, es fácil caer en la trampa del texto meta gramaticalmente correcto pero poco adecuado, porque corresponde a usos marcados en la lengua meta que no se corresponden con los de la lengua origen. En otros términos, la equivalencia gramatical puede ir acompañada de divergencias diatópicas, diastráticas o diafásicas, que distorsionan en gran medida la traducción. Este problema aún es más acuciante cuando el traductor es bilingüe o casi bilingüe: debe tener mucho cuidado para que su escucha del texto meta sea solo española y no se deje contaminar por la escucha

francesa. En nuestro caso, eso se convierte a veces en una obsesión: desconfiamos en un primer momento de muchas de nuestras traducciones porque sospechamos que las escuchamos con un oído no solo español sino también francés. Eso nos obliga en numerosas ocasiones a comprobar que nuestro pequeño texto meta sospechoso está libre de galicismos ocultos.

La otra dificultad estriba en la métrica, pues aun cuando español y francés sean lenguas románicas, el acento fónico, pilar del ritmo métrico, es muy diferente en una y otra, al tiempo que las métricas clásicas normativas presentan sorprendentes diferencias. En este ámbito, echamos de menos una métrica comparada hispano-francesa que ayude al traductor a transponer el ritmo de una lengua a otra cuando traduce poesía. La principal dificultad estriba en qué metro elegir para la traducción, y que características del mismo se van a salvar: cómputo silábico, pausas y rima. Ante la ausencia de la métrica comparada antes mencionada, nos limitaremos a exponer tres consideraciones. En primer lugar, lo más práctico es traducir los versos franceses por versos españoles más largos, al menos con una sílaba métrica más. Así lo aconsejan el hecho de que el verso francés, como las palabras francesas sea oxítono –por lo que un cómputo español de dicho verso sumaría una sílaba métrica– y que, por lo general, las palabras francesas, en las que han caído las sílabas latinas postónicas sean más cortas que las francesas. De todos modos, sea cual sea el metro elegido –igual o superior en una o dos sílabas– el traductor se encontrará frecuentemente con otra dificultad: no cabe todo el verso francés en el español o, al contrario, sobra verso español para el verso francés. Cuanta mayor sintonía haya con el texto origen, tantas más posibilidades de acierto habrá en la solución adoptada, ya sea eliminando lo menos importante, ya sea añadiendo algo que *podría haber escrito* el autor en español, ya sea trasladando a otro verso lo que no cabe en uno. Esta última operación, de hecho, trae consigo otra dificul-

tad: establecer los límites textuales en que se pueden compensar las pérdidas, una cuestión ligada a los diferentes ámbitos de origen con que se puede establecer la sintonía. Y para terminar le queda otra cuestión por resolver al traductor: debe elegir si su métrica meta es *sourcière* (domesticadora) o *cibliste* (extranjerizante); una elección que, de hecho, no solo concierne a la métrica sino a toda la traducción. A modo de ejemplo, la métrica clásica francesa prohíbe el encabalgamiento, cosa que no ocurre en la española. Si traducimos como *ciblistes*, renunciaremos a los encabalgamientos entre hemistiquios y versos, lo cual hará que el ritmo meta esté más cerca del ritmo origen; en cambio, si hacemos uso de esos encabalgamientos, al tiempo que no estaremos tan constreñidos por la métrica, el ritmo meta sonará menos *francés*. Solo son dos ejemplos de las dificultades que se plantean al traductor cuando debe trasladar la métrica de un texto francés a la métrica española.

Estas son las reflexiones que un traductor, a lo largo de diecisiete años de experiencia, ha ido elaborando. Todas ellas son relativas a una vivencia personal y están, por supuesto, abiertas a desarrollos, rectificaciones y críticas. Ponen de manifiesto que traducir es una aventura intelectual apasionante no solo por la intensa vivencia que trae consigo de la literatura y del lenguaje, sino también por los enigmas que aún encierra este arte.

LA TERCERA LENGUA O EL RETO DE TRADUCIR A UN AUTOTRADUCTOR

Angelica Lambru

*Programa de doctorado en Lenguas, Literaturas, Culturas y sus Aplicaciones
Universitat de València*

angelica.lambru@gmail.com

Originalului îi lipsește traducerea, originalul e privat de traducere, e văduv, orfan de traducere. Originalul este sărac de toate traducerile lui potențiale. (Ghiu 2015: 5).

‘Al original le falta la traducción, el original es privado de traducción, es viudo, huérfano de traducción. El original es pobre sin todas sus potenciales traducciones’

La cita en rumano pertenece a unos de los más prestigiosos traductores del país carpático: el exégeta, escritor, poeta y ensayista Bogdan Ghiu. Sus palabras encabezan su último libro teórico, publicado en 2015, con un título extremadamente seductor: *Totul trebuie tradus. Noua paradigmă (Un manifest)* (‘Todo debe traducirse. El nuevo paradigma (Un manifiesto)’). Bogdan Ghiu plasma algo que todos los traductores sienten reiteradamente, cada vez que se enfrenta a un nuevo reto: el impulso de ponerle a una obra un espejo delante, el suyo propio.

En la última década, la ascensión de la traducción como asignatura académica ha sido meteórica. El traductor perfecciona y afina sus herramientas. Utilizando una metáfora social que está muy de moda, el traductor es el *chef* que tiene a mano los mejores ingredientes y la cocina más moderna. Sin embargo, igual que hace seis siglos, sigue metiendo sus manos en harina de otro costal. La traducción es igual a un pastel que se debe cocinar con los ingredientes de una lengua A en el horno de otra lengua B.

Solo de la maestría del traductor depende que *il pannetone* sea un ladrillo o un producto de alta pastelería. (Los griegos lo llaman con un término que proviene del antiguo *kosonáki*, diminutivo de *kosóna* ('muñeca'), por la antigua y universal costumbre de antropomorfizar todas las creaciones, incluidas las culinarias).

El traductor de literatura no puede estar más de acuerdo con Antoine Berman, el teórico francés de la traducción, en cuanto al concepto de "pulsión hacia la traducción" (*pulsion traductrice*) como fundamento psíquico del acto de traducir. Es el deseo de traducir (*désir de traduire*) el que lleva a cabo la meta ética de la traducción. Aún manteniendo siempre a raya su impulso de creador, el traductor sabe que, extrapolando su función al ámbito cultural, 'traducir significa también una afirmación en la medida en que propone equivalentes propios, locales'. (Ghiu 2015: 5).

Como vehículo de una cultura menor, la lengua rumana es un espacio ideal, excelente para la traducción. El exégeta rumano confiesa en el párrafo que encabeza su libro (Ghiu 2015: 6):

Mi-ar fi plăcut să fi scris aproape toate cărțile pe care le-am tradus, ceea ce, pînă la urmă, am și făcut : le-am *scris și eu* (enunț imposibil), pe românește. Aș fi vrut să scriu multe *propoziții*, multe *fraze* și o cantitate impresionantă de *poeme*. Tocmai din tensiunea de a scrie ca altul, de a scrie ca și cum aș fi altul, de a deveni altul prin scris mă și hrănesc în (ne)scrișul meu. Pessoa a scris cărțile altora. Toți scriem, de fapt, cărțile (pe care ne-ar fi plăcut să le citim) ale unor străini (fantomе cu care ne-ar fi plăcut să ne întâlnim, ca să ne schimbe viețile).

'Me hubiese gustado escribir casi todos los libros que traduje, cosa que, al final, hice: *los escribí también*, (enunciado imposible), en rumano. Me hubiese gustado escribir muchas *oraciones*, muchas *frases* y una cantidad impresionante de *poemas*. Justo de la tensión de escribir

como otro, de escribir como *si fuera* otro, de devenir otro escribiendo, me nutro en mi (*no*) *escritura*. Pessoa escribió los libros de otros. Todos escribimos, en realidad, los libros (que nos habría gustado leer) de unos extraños (fantasmas con las que nos habría gustado encontrarnos, para que cambien nuestras vidas)'. [traducción nuestra].

Esa relación dialógica entre la lengua extranjera y la lengua propia, la establece el traductor al rumano primero, por pura necesidad. Luego, por el carácter intrínseco de su idioma, una lengua permeable, maleable, porosa, viva, siempre a punto de acoger con ironía y distanciamiento inserciones de otros idiomas. Una lengua como un Janus Bifrons, el dios romano de las transiciones, representado con dos caras, una orientada hacia el pasado y la otra, hacia el futuro. El rumano muestra su rostro latino en su estructura morfosintáctica y su rostro eslavo a nivel léxico. Sin embargo, quedarse solo en el tópico de la fonética y del léxico eslavo sería no reconocer las otras influencias igual de relevantes y que le confieren una maravillosa apariencia de palimpsesto lingüístico: el griego, el turco, el alemán, el francés y el italiano (a partir del siglo XVIII). Isla latina en un mar eslavo, por sus coordenadas geográficas, el rumano se parece, de alguna manera, a las tierras del Delta del Danubio; movedizo, aluvial, en continua fermentación y creación. Mircea Eliade, el gran historiador de las ideas y creencias religiosas, opinaba que hay una geografía mítica que influye y predestina a los seres humanos. A las lenguas también. El rumano es un idioma fluvial, que se creó a los dos lados del Danubio, en el mayor tramo de su transcurso desde la Selva Negra hasta el Mar Negro. El rumano es un idioma danubiano.

En el ámbito de la traducción, el escritor rumano de expresión francesa Matei Vişniec es un ejemplo ideal de bilingüismo. Exiliado en París en septiembre de 1987, dos años antes de la caída de la dictadura comunista en Rumanía, lleva más de veinte años escribiendo en dos idiomas a la vez (en francés y en ru-

mano) y autotraduciéndose. Se autodefine como un escritor sin fronteras y su obra lo demuestra a todos los niveles. Autor dramático por excelencia, Vişniec es el dramaturgo rumano más internacional. Como un verdadero mago mantiene *vivas* (léase: en cartel) obras que escribió hace treinta años, por todos los escenarios del mundo y al mismo tiempo, *lanza* obras en las que plasma la más actual problemática de los conflictos mundiales, como el tema de la inmigración. A sus traductores les cuesta, a veces, seguir el ritmo de sus escritos. El jurado del festival *Littératures Européennes* le otorgó este año el prestigioso premio *Jean Monnet*, refiriéndose a él como a “un francés de origen rumano”. En este caso, la razón del premio ha sido su novela *Negustorul de începuturi de roman*, ‘El mercader de las primeras frases de novela’.

En el artículo “La opacidad de la autotraducción entre lenguas asimétricas” (2015) Xosé Manuel Da Silva retomaba la dicotomía *autotraducción transparente / autotraducción opaca*, estableciendo así dos paradigmas distintos de la autotraducción. De acuerdo con su propuesta teórica (Da Silva 2015: 172),

... la *autotraducción transparente* es aquella en la que figuran informaciones paratextuales que ponen al receptor al tanto de que se halla ante una obra traducida por el autor a partir de un texto escrito en otra lengua. Estas informaciones suelen aparecer en los peritextos, más o menos visiblemente según los casos, pero siempre de modo explícito.

La *autotraducción opaca* es, al revés, la que no contiene ningún dato que desvele su condición de traducción llevada a cabo por el autor partiendo de un texto anterior. Esto motiva que el lector reciba la autotraducción como una auténtica obra original. En realidad, es el público del texto de partida el que percibe que ese aparente original constituye una traducción del autor, ya que previamente dispone de tal conocimiento.

La cuestión clave que plantea el filólogo gallego (¿por qué un autotraductor “llega a callar que es él quien traduce un texto a una lengua desde otro texto en una lengua diferente?”) no parece inquietarle al autotraductor Matei Vişniec. Estamos de acuerdo con el planteamiento del crítico gallego (Da Silva 2015: 173):

todas las autotraducciones tendrían que ser transparentes, o al menos eso es lo que se aguardaría. No se olvide que en la autotraducción el texto de partida se transforma en un texto de llegada gracias a un traductor que es a la par el autor.

En este aspecto, Matei Vişniec es el autotraductor más transparente del mundo; es ultra, extra, supertransparente ... Tanto que, en su deseo de ofrecer todas las claves de sus obras, hace del paratexto una obra en sí. Es el *meilleur ami* de sus traductores, les facilita al instante todas las informaciones, les aclara las dudas, con una cortesía tan extrema que parece, a veces, dispuesto a pedir disculpas por las molestias causadas. Para un traductor es un autor ideal.

Es fascinante poner delante del texto el tercer espejo, sabiendo que el primero puede llegar a convertirse en una obra en sí, totalmente independiente.

Y entonces, ¿qué traducimos a la tercera lengua? ¿Qué versión tiene más legitimidad? ¿Hay lengua de partida y lengua de llegada en el caso de un autotraductor bilingüe? ¿Lengua fuente y lengua meta? ¿Puede el autor abstraerse tanto como para actuar como un fiel traductor y no sucumbir a la tentación de modificar la versión en la lengua meta? ¿Y más tratándose de su lengua materna? ¿Tiene valor una tercera traducción, en este caso no del texto original, sino del autotraducido? Dicho de otra forma, ¿la autotraducción *vale* igual como un original, a los ojos de un segundo traductor?

En este contexto, podría ser relevante un pequeño texto del escritor rumano de expresión francesa: *Despre arta și supliciul tra-*

ducerii din română în franceză și invers (așa cum le-am trăit eu) ('Del arte y del suplicio de la traducción del rumano al francés y al revés (tal como los viví yo)'). Se trata de unas reflexiones sobre las trampas y los obstáculos a los que se enfrenta Matei Vișniec (2016: 45), el más transparente de todos los autotraductores:

Traducerea este o artă. Ceea ce înseamnă că traducătorul optează din mii de soluții, sau dacă nu cumva dintr-o infinitate de soluții, atunci când găsește echivalentul unei fraze din franceză în română. Când optează pentru una dintre soluții (după ce i-au trecut brusc prin minte o infinitate), traducătorul nu știe uneori nici el însuși câte criterii a adoptat și în ce ordine. Uneori este prioritar efectul muzical, alteori se impune plasticitatea unei expresii. Un traducător se mai gândește însă și la publicul țintă, iar dacă este vorba despre o piesă de teatru se gândește și la cum sună în gura actorului respectiva replică.

'La traducción es un arte. Lo que significa que el traductor elige entre miles de posibilidades (o quizá se trate de una infinidad) cuando encuentra el equivalente de una frase francesa en rumano. Cuando opta por una de ellas (tras pasársele, por la cabeza, bruscamente, una infinidad), el traductor, a veces, tampoco sabe qué criterios ha adoptado y en qué orden. Algunas veces es prioritario el efecto musical, otras, se impone la plasticidad de una expresión. Un traductor piensa también en el público meta y, si se trata de una obra de teatro, en cómo suena en la boca del actor, la réplica en cuestión'. [traducción nuestra]

Las acotaciones se refieren a una deliciosa obra de teatro para niños, cuya lengua fuente es el francés (*Le bonhomme de neige qui voulait rencontrer le soleil*) y el rumano su lengua meta (*Omul de zăpadă care voia să întâlnească soarele*). El título en español sería 'El muñeco de nieve que deseaba encontrar el sol'.

El escritor toma como ejemplo la frase *Tout le monde sait que les corbeaux son parfois un peu médisants* ('Todo el mundo sabe que los cuervos son a veces un poco calumniosos'). Sin embargo, la elección del término *calomnios* en rumano, sería un fracaso,

por múltiples razones: fonéticas (daría lugar a una cacofonía) y léxicas, ya que la palabra *calomnios* es un neologismo culto que el público infantil rumano no comprendería (Vişniec 2016: 45).

(...) Prima grijă a unui traducător (...) este aceea de a evita ca rezultatul final să aibă aerul unei ... traduceri. Limba-țintă trebuie să înșface textul tradus cu o naturalețe desăvârșită, iar în numele acestui obiectiv sunt permise nu numai numeroase abateri de la disciplină ci și... creativitatea.

‘La primera preocupación de un traductor es evitar que el resultado final tenga la apariencia de una ... traducción. La lengua meta debe atrapar el texto traducido con perfecta naturalidad y en el nombre de este objetivo están permitidas no solo muchas desviaciones de la disciplina sino también... la creatividad’. [traducción nuestra]

Nuestro paréntesis: esta *creatividad* se la puede permitir plenamente sin “remordimientos” solo el autotraductor (Vişniec 2016: 45-47).

Revenind la replica de mai sus, inițial am vrut să o traduc prin “Toată lumea știe că uneori corbii au gura spurcată”. Apoi însă mi-am spus că pentru copii și școlari (publicul meu țintă), ar fi mai bine să spun “Toată lumea știe că voi, corbii, sunteți răi de gură.” Ceea ce mi s-a părut mai adaptat și ca tip de frazare pentru actor. Expresia “voi, corbii”, îi permite actorului să adopte o atitudine mai directă față de interlocutorul său. Din punct de vedere teatral este mai interesant decât “Tout le monde sait que les corbeaux sont parfois un peu médisant.” În mod normal, ar fi trebuit acum (întrucât eu sunt autorul ambelor versiuni) să mă întorc la textul bază, cel francez, și să ameliores și expresia inițială care ar fi devenit “Tout le monde sait que vous, les corbeaux, vous êtes médisants.” Problema este însă că așa fi fost obligat să utilizez de două ori “vous”, ceea ce ar fi afectat muzicalitatea frazei în franceză.

Mă confrunt cu astfel de situații de 25 de ani, de când scriu în ambele limbi. Când traduc (sau transferi, sau transpui)

un text din română în franceză (și invers) pierzi întotdeauna ceva și câștigi întotdeauna ceva. Pierzi undeva, la un anumit nivel (claritate, muzicalitate, spontaneitate, etc.) dar câștigi la alte niveluri (poezie, umor, teatralitate, etc.). Nu le poți avea niciodată pe toate.

Traducătorul (sau, în cazul meu, auto-traducătorul) nu dispune de nici o unitate de măsură specială pentru a identifica cu precizie matematică raportul pierdere/câștig. Totul se produce în mod oarecum misterios, instinctiv, pe baza unei fler care se formează (dar numai dacă este înăscut). Când sunt prins în vertijul acțiunii (deci în plină muncă) nici nu mă gândesc de fapt la toate aceste aspecte, pur și simplu înaintează pe un teren balizat de instinctul limbii.

Extrem de des mi s-a întâmplat, în cursul celor 25 de ani de “navetă” între limba franceză și limba română, să simt că trebuie să transform (...) un verb în substantiv sau un substantiv în verb. Sau, uneori, adjectivul devine substantiv, pur și simplu pentru că... e mai natural așa. Și în această privință, greu de identificat o regulă. De fapt, nici nu cred că există o regulă universală, totul se decide pe loc, în funcție de context. Impresia mea este totuși că limba franceză, mai academică și mai precisă decât limba română, are o relație mai intimă cu substantivele, în timp ce limba română o are cu verbele.

(...) Dacă ar fi să compar arta traducerii cu vreo altă disciplină artistică, aș compara-o cu arta modelajului. Traducătorul este un fel de sculptor, un creator de forme, dar care lucrează doar cu lut umed. De altfel și “opera” lui rămâne veșnic maleabilă, ceea ce îi poate permite artistului să amelioreze la nesfârșit (dacă vrea), să revină asupra anumitor volume, curbe, unghiuri, detalii, să le netezească din nou sau să adauge nuanțe.

(...) Personal mi se pare că limba română este extrem de primitoare, capabilă să preia toate nuanțele și toate ritmurile poetice. În acest sens, cuvintele de origine slavă ne sunt de un mare folos. De fapt, tandemurile formate, pentru aceeași semnificație, dintr-un cuvânt de origine slavă și altul de origine latină, sunt o adevărată mină de aur (*eternitate / veșnicie, spirit /*

dub, supărare / mîhnire, literă / slovă, etc.). Registrul poetic al cuvintelor de origine slavă cred că ne ajută enorm să captăm, de exemplu, spiritul literaturii ruse. Cu mulți ani în urmă am rămas stupefiat văzînd într-o librărie franceză un roman de Dos-
toievski intitulat *Humiliés et offensés*. Citisem în românește romanul care avea însă acest sublim titlu: *Umiliți și obidiți*. Intre *offensés* și *obidiți* este o distanță ca de la cer la pămînt, chiar la nivelul sensului. Sună ridicol dacă spunem că mujicii ruși erau ofensați de stăpîinii lor, de aristocrație. Termenul este prea elegant, prea galant, poate că se potrivește cu lumea pur și simplu obidit de cei puternici, strivit, redus la tăcere. Dar nicidecum ofensat, acest termen presupune oarecum un raport de la egal la egal ...

‘Volviendo a la réplica en cuestión, inicialmente quise traducirla por “todo el mundo sabe que, a veces, los cuervos tienen mala lengua”. Luego, me pareció que, para los niños (mi público meta) sería mejor si dijera “todo el mundo sabe que vosotros, los cuervos, no tenéis pelos en la lengua”. La expresión “vosotros, los cuervos” le permite al actor adoptar una actitud más directa frente a su interlocutor. Desde el punto de vista teatral, es más interesante que “Tout le monde sait que les corbeaux son parfois un peu médisants”. Normalmente, debería ahora (porque soy el autor de ambas versiones) volver al texto fuente, en francés y mejorar la expresión inicial que sería: “Tout le monde sait que vous, les corbeaux, vous êtes médisants”. La cuestión es que me vería obligado a emplear dos veces *vous*, cosa que afectaría a la musicalidad de la frase en francés.

Me confronto con tales situaciones desde hace 25 años, desde que escribo en los dos idiomas. Cuando traduces (o transfieres o transpones) un texto del rumano al francés (y viceversa) pierdes algo siempre y ganas algo siempre. Pierdes en algún sitio, a un determinado nivel (claridad, musicalidad, espontaneidad, etc.) pero ganas a otros niveles (poesía, humor, teatralidad, etc.). Nunca puedes tenerlo todo.

El traductor (o, en mi caso, el autotraductor) no dispone de ninguna unidad de medida especial para identificar con precisión matemática la relación *ganancia / pérdida*. Todo ocurre de manera algo misteriosa, instintiva, a cuenta de una intuición que se forma (pero solo si es innata). Cuando estoy dentro del torbellino de la creación (en

pleno trabajo) no pienso en todos esos aspectos, simplemente avanzo en un terreno señalizado por el instinto del lenguaje.

En 25 años de ir y venir entre la lengua francesa y la lengua rumana, he sentido multitud de veces la necesidad de transformar (...) un verbo en sustantivo o un sustantivo en verbo. A veces, el adjetivo se sustantiva simplemente porque es... más natural así. Es difícil identificar una regla. De hecho, no creo que existe una regla universal, todo se decide ad hoc, en función del contexto. Sin embargo, mi impresión es que la lengua francesa, más académica y más precisa que la lengua rumana, tiene una relación más íntima con los sustantivos, mientras que la lengua rumana la tiene con los verbos.

(...) Si tuviera que comparar el arte de la traducción con otra disciplina artística, la compararía con el arte de modelar. El traductor es una clase de escultor, un creador de formas, que trabaja, sin embargo, solo con arcilla húmeda. De hecho, “su obra” permanece eternamente maleable, lo que le permite al artista mejorarla indefinidamente (si quiere), volver sobre determinados volúmenes, curvas, ángulos, detalles, alisarlos de nuevo o añadirles matices.

(...) Personalmente me parece que la lengua rumana es extremadamente hospitalaria, capaz de retomar todos los matices y los ritmos poéticos. En este sentido, las palabras eslavas nos han sido de una gran ayuda. Las parejas formadas por una palabra de origen eslavo y otra de origen latino son una verdadera mina de oro: *eternitate / verșnicie, spirit / duh, supărare / mâhnire, literă / slovă*, etc. El registro poético de las palabras de origen eslavo nos ayudan enormemente a captar, por ejemplo, el espíritu de la literatura rusa. Años atrás, me quedé estupefacto viendo en una librería francesa una novela de Dostoievski. Titulado *Humiliés et offensés*. Había leído en rumano la novela que tenía este título sublime: *Umiliți și obidiți*. Entre *offensés* y *obidiți* hay una distancia como del cielo a la tierra. Suena ridículo decir que los campesinos rusos eran ofendidos por sus dueños, por la aristocracia. El término es demasiado elegante, demasiado galante, puede que vaya con el mundo francés, pero no con el ruso. El campesino ruso era simplemente oprimido por los poderosos, aplastado, acallado. Pero, de ninguna manera *ofendido*, ese término supone una relación algo igualitaria...’ [traducción nuestra]

Para el escritor rumano, la traducción es un arte comparable a la escultura, solo que la arcilla húmeda de la que está hecha

la obra, no se seca nunca y permite volver al texto. Quizá sea la autotraducción el ideal de la *opera aperta* de la que hablaba Umberto Eco. Un deseo irrefrenable de perfeccionarla puede llegar a ser peligroso. El buen traductor debe saber cuándo su obra puede “secarse”, “endurecerse”, salir de la imprenta como un complemento del original, independiente, con voz propia.

Traducir a una tercera lengua una autotraducción, dicho de otra forma, compartir con el escritor/autotraductor la misma lengua materna, es una ventaja indiscutible. Más cuando se trata de un autor tan responsable y honesto como Matei Vișniec, que consigue llevar al mismo galope dos lenguas hacia una sola literatura, la que se escribe con mayúsculas, la Literatura por antonomasia.

La reflexión de Bogdan Ghiu (2015: 16) podría servirnos como conclusión, por su sintética manera de plantear la estrecha comunión entre traductor y autor:

A traduce și a fiãtradus. Cine peycineytraduce? Cãci cine traduce se ãmbogãțește cu cel tradus, iar tradusul muncește ãn folosul traducãtorului.

‘Traducir y ser traducido. ¿Quién a quién traduce? Porque el que traduce se enriquece con el traducido y el traducido trabaja a favor del traductor’. [traducción nuestra]

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Da Silva, Xosé Manuel (2015): “La opacidad de la autotraducción entre lenguas asimétricas”. *Trans. Revista de traductología*, nº 19 (2): 171-182.
- Ghiu, Bogdan (2015): *Totul trebuie tradus. Noua paradigmă (Un manifest)*. București: Cartea Românească.
- Vișniec, Matei (2016): *Omul de zăpadă care voia să întâlnească soarele / Le bonhomme de neige qui voulait rencontrer le soleil*. București: Arthur.

LA SUBMORFOLOGÍA COMO AYUDA PARA LA INTERCOMPRESIÓN ROMÁNICA

Michaël Grégoire
Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand
michael.gregoire@uca.fr

La submorfología es una disciplina poco estudiada. Parte de un estudio fino del significante (aquí lexical) y tiene como objetivo analizar los *submorfemas*, elementos situados en un nivel anterior al del morfema y potencialmente vinculados con un concepto (o macrosignificado). De hecho, estas unidades no son nunca autónomas sintáctica ni semánticamente. Los especialistas en submorfología (Bohas, Toussaint, Bottineau, Philips) han demostrado que el léxico de varios idiomas (francés, inglés, y lenguas semíticas) se estructura en este nivel y esto da mayor libertad al sistema (sintaxis interna de los elementos más flexible y generalidad semántica). Además, los submorfemas son unidades *encarnadas* (*embodied unities*) y evocan cada uno una manera específica de construir la percepción fenomenológica mediante el cuerpo (cf. Bottineau 2012). Así pues, en un contexto de intercomprensión, los submorfemas resultan interesantes ya que pueden reconocerse analógicamente en las palabras del locutor ajeno. Y en el ámbito románico, los submorfemas a veces son similares y permiten la comprensión desde el punto de vista cultural-lingüístico transmitido (cf. Grégoire 2012).

1. LA SUBMORFOLOGÍA LÉXICA EN INGLÉS Y EN LAS LENGUAS ROMÁNICAS

1.1. Algunos ejemplos en inglés

Bottineau (2010) expone los siguientes submorfemas y los conceptos con los que van vinculados en coherencia con los procesos articulatorios de los que emergen: el grupo consonántico {S-P} (sibilante + oclusiva bilabial) está asociado con el concepto de ‘rotación centrífuga y/o eyección’ como en *spin span spill speak spew spit spoon, clasp wisp, sip, seep, sap* (cf. Bottineau 2012)¹. En cuanto a {T-R} (oclusiva dental + consonante retrofleja), está vinculado en sus distintas realizaciones formales con la idea de ‘rectitud’: *to drive, direct, tree, road* (cf. Bottineau 2012). Por fin, {W-R} (labiovelar + consonante retrofleja) se suele asociar a la noción de ‘torsión’ como en *wrought, wrath, writhe o wrist*.

1.2. El léxico del castellano

Desde hace algunos años, intentamos detectar en el léxico castellano algunas matrices del tipo que analiza Bottineau (cf. Grégoire 2012). Por ejemplo, el submorfema {M-T} (nasal o bilabial + oclusiva dental) está vinculado con el concepto ‘tensión entre un elemento A y un elemento B’. Implica significados abstractos y concretos, asociados directa o indirectamente. También, este submorfema se realiza bajo formas diversas vinculadas con el rasgo bilabial o nasal del fonema /m/: *e.g. tender, disputar / debatir, mandar, andar, medrar, mitad, medio, matiz, tensión, tibio, mestizo, entre*. En cuanto al submorfema

¹ Como se puede ver, el submorfema puede manifestarse de varias maneras en un vocablo. En realidad, la posición en la sílaba determina icónicamente la intensidad cognitiva del submorfema (cf. Bottineau 2010) pero no pone en tela de juicio la actualización del concepto.

{nasal + velar}, est1 vinculado con el concepto de ‘reducci3n’ (reducci3n espacial, temporal o aplicada metaf3ricamente a todo objeto concreto o abstracto: e.g. *gancho, cono, quin / quiño, ungulado, camba, ángulo, esquina, rinc3n, ringar, combar* o *cancillera, c3ngulo, ñengo, menguar, angustia, congoja, angunia, angurria* (cf. Grégoire 2010, 2012).

El l3mite de esa teor3a es que los idiomas activan o no activan las matrices submorfol3gicas para expresar un punto de vista debido a la posible inexistencia de una palabra correspondiente o la mera no convocaci3n por el locutor de la palabra que contiene el submorfema. Del mismo modo, todos los grupos fon3ticos an3logos no son necesariamente submorfemas, lo cual implica que *no mantienen una correspondencia sistemática entre proceso articulatorio y concepto*. Por 3ltimo, puede ser que los idiomas no posean las propiedades articulatorias propias del submorfema y/o que no expresen el punto de vista de la misma manera, o sea con otro submorfema, o incluso podr3amos decir que no expresan el mismo punto de vista. Intentaremos demostrar en esta contribuci3n que los submorfemas pueden servir, a pesar de ello, para la intercomprensi3n, particularmente en el 1mbito románico.

2. EL L3XICO DE ALGUNAS LENGUAS ROMANICAS: ESTUDIOS DE CASOS PRECISOS

2.1. Comparaci3n de algunas palabras ‘equivalentes’ y discernimiento de puntos de vista

Hemos comparado varias palabras de algunos idiomas románicos que se podr3an llamar ‘equivalentes’ desde el punto de vista semántico, en funci3n del contexto. Los puntos de vista discernibles son entre otros:

- El concepto de ‘rectitud’ asociado al submorfema {dental + vibrante} mencionado más arriba y que actualizan las palabras siguientes: cat. *direct* / *dret*, *atraure*, cast. *directo*, *recto*, *brotar*, *atraer*, *derretir*, *red*, port. *direito*, *verter*, *derreter*, *rede*, etc.
- El concepto de ‘tensión entre un elemento A y un elemento B’ vinculado con el submorfema {nasal / labial + dental}. Aquí, manifiestan este punto de vista los siguientes vocablos: fr. *fondre*, *conduire*, cat. *fondre*, cast. *conducir*, etc.
- Por fin, el concepto de ‘flujo por frote atenuado’ que expresa el submorfema {labiodental + líquida lateral} (cf. Tous-saint, 1983: 74): fr. *filet*, cat. *filet*, port. *levar*.

Hemos reunido las palabras en el cuadro siguiente:

cast.	fr.	cat.	port. ²
<i>tranca</i>	<i>poutre</i>	<i>biga</i>	<i>viga</i> .
<i>directo</i> /	<i>direct</i> /	<i>directe</i> /	<i>dire(i)to</i>
<i>recto</i>	<i>droit</i>	<i>dret</i>	
<i>brotar</i>	<i>jaillir</i>	<i>rajar</i>	<i>brotar</i>
<i>verter</i>	<i>verser</i>	<i>escampar</i>	<i>verter</i>
<i>derretir</i>	<i>fondre</i>	<i>fondre</i>	<i>derreter</i>
<i>tirar</i>	<i>tirer</i>	<i>engegar</i>	<i>tirar</i>
<i>atraer</i>	<i>attirer</i>	<i>atraure</i>	<i>atrair</i>
<i>red</i>	<i>filet</i>	<i>filet</i>	<i>rede</i>
<i>torre</i>	<i>tour</i>	<i>torre</i>	<i>torre</i>
<i>conducir</i>	<i>conduire</i>	<i>conduir</i>	<i>levar</i>

Estos submorfemas expresan el punto de vista por cuyo prisma se concibe y construye el mundo propio y social. Observamos que los mismos puntos de vista se pueden encontrar en varios idiomas románicos.

² Leyenda: cast. = castellano; fr. = francés; cat. = catalán; port. = portugués; y más adelante: rum. = rumano.

2.2. Un caso preciso: las utilizaciones del submorfema {fricativo labiodental + líquido lateral} en idiomas diversos

En el cuadro siguiente constan algunas palabras actualizadas particularmente por medio del submorfema {fricativo labiodental + líquido lateral} en algunos idiomas románicos.

castellano	<i>afluir / flamear, fletar y flete</i> (contexto marítimo), <i>fluir / flujo, flatulencia, flauta, flotar, flojo, flamenco</i> .
atalán	<i>afluir / flamejar, fluir / flux, flatulència, flauta, fluix, flamenc, flotar</i> .
portugués	<i>afluir, fretamento, frete, fluxo, flatulência, flauta, flutuar, flamenco, falar</i> .
rumano	<i>afluir / flacără, afretarea, flaut, flatulență, flamenco, fluviu, vorbire</i> .
francés	<i>gonfler, souffler, ronfler, flux, flatulence, fluidité, voler, flotter, flamant [rose], flûte, flirter, érafler, frôler, effleurer, vlan, flair, flanquer, gifle, valse(r), siffler, fleuve, rivière</i> .

Se puede observar que, desde un punto de vista formal, existen varias realizaciones formales del mismo submorfema {fricativo labiodental + líquido lateral}: *fl* en fr. *fleuve*, cast. *fluido*, cat. / cast. *flauta*; *f-l* en port. *falar*, cast. *falda, falena* (mariposa); *v-l* en fr. *voler, vélo*; *l-v* en port. *levar*, fr. *laver*; *r-v* en fr. *rivière*; *fr* en port. *frete* o rum. *afretarea* y, por último, *v-r* en rum. *vorbire*. Pero lo que resulta más importante es que suelen ser los equivalentes semánticos los que actualizan el concepto de ‘flujo por frote atenuado’ en cada idioma para los significados de ‘flauta’, de ‘frete’, de ‘flatulencia’ o simplemente de ‘flujo’. Se observan en cambio divergencias de puntos de vista. Por ejemplo, el por-

tugués (*falar*) y el rumano (*vorbi*) son los únicos idiomas que solicitan este submorfema para expresar la idea del flujo de aire que permite hablar, adoptando un punto de vista interno, mientras que el castellano, el francés y el catalán usan el rasgo de la bilabialidad (*hablar, parlar, parler*), o sea la zona de salida de las palabras y expresan, por tanto, un punto de vista externo.³

3. MECANISMOS LINGÜÍSTICOS DE CORRELACIÓN SUBMORFOLÓGICA

La analogía paradigmática en que se basa la actualización de los submorfe­mas en las palabras necesita el uso de mecanismos de correlación morfosemántica, o sea de reconocimiento de las realizaciones formales. Estos mecanismos se encuentran en varios idiomas, entre otros románicos, y los hemos ido detectando o recolectando en autores especialistas de idiomas varios (Guiraud 1986, Bohas-Dat 2007, Nemo 2005) aplicándolos al castellano (Grégoire 2012). Para mayor claridad, hemos escogido exponer estos mecanismos y sus ilustraciones en la tabla de la página siguiente.

³ Se puede encontrar en un mismo idioma unas palabras próximas semánticamente y que solicitan puntos de vista distintos. En catalán por ejemplo, *paraula* y *mot* explotan respectivamente los submorfe­mas {bilabial + lateral} y {nasal / dental + dental}. Así pues, se puede admitir que cuantos más submorfe­mas distintos solicita un idioma dado, más fácil resulta la aprensión de los submorfe­mas del idioma ajeno.

Mecanismos	Ejemplos
Repeticiones	
Composici3n tautol3gica	<i>Zangandullo</i> : composici3n de <i>zángano</i> y de <i>gandul</i> que recuerda <i>zangandungo</i> compuesto de <i>zángano</i> y de <i>candongo</i>
Reduplicaci3n	<i>Ganga</i> recuerda <i>cuco</i> : reduplicaci3n de velares para nombrar el pájaro
Reduplicaci3n deslocalizada	Lapsus/juego <i>hipotátamo</i> por <i>hipopótamo</i>
Correlaci3n enantiosémica	<i>Pinga</i> : <i>la pinga</i> ('rechazo') y <i>de pinga</i> ('excelente')
Homofonía	<i>Aborrar como una urraca</i>
Inversiones	
Anagramas (segmentales)	Fr. <i>révolution</i> ('revoluci3n') / <i>vélo</i> ('bicicleta') que dio nacimiento al juego <i>vélorution</i>
Correspondencias inversivas	<i>Cortar</i> y <i>tunco</i> : [k-t] vs. [t-k]
Correlaciones enantiom3rficas	<i>Esquina</i> y <i>rinc3n</i> : subformas inversas [kín] vs. [ink] que corresponden a significados tambi3n opuestos.
Correspondencias conmutativas	
Correspondencias morfoconmutativas	<i>meso-/medio</i> : oposici3n [s]/[dj]
Correspondencias fonocommutativas	<i>tancar</i> / <i>tranca</i> : [Ø] / [r]
Modulaci3n de sonoridad	<i>zanc3n</i> / <i>zang3n</i> : oposici3n entre las dos oclusivas velares [k] / [g].
Modulaci3n de apertura	<i>Candanga</i> / <i>Candongas</i> : "El Diablo en Am3rica Latina"
Modulaci3n de nasalizaci3n	<i>grado</i> y <i>grande</i> : oposici3n Ø/ [n]
Variaci3n axial	<i>Burundanga</i> / <i>morondanga</i> : correlaci3n en el eje de los bilabiales
Expansi3n formal	
Correlaci3n sint3tica vs. anal3tica	<i>Estatua</i> / <i>sitiar</i> : oposici3n [st] / [s-t]
Correspondencias superanal3ticas	<i>Entre</i> y <i>mulato</i> : distancia de m3s de una sílaba entre dos miembros del submorfema

4. HACIA ESTRATEGIAS INTERACTIVAS DE INTERCOMPRESIÓN

4.1. Proposición de metodología

La metodología que vamos a proponer sólo se aplica a aspectos lingüísticos: esencialmente al léxico y en parte a la gramática. Así que no toma en cuenta los elementos socioculturales necesarios para la comprensión detallada de la producción ajena. Tampoco supone reconocer el significado de las palabras sino sólo un concepto, un punto de vista en coherencia con el principio de “competencias parciales” según la definición de Claire Blanche-Benveniste (2007: 28):

[...] les compétences partielles ne sont ni rudimentaires ni incomplètes ni approximatives. Bien au contraire, la concentration sur un objectif apparemment particularisé peut développer des savoirs, savoir-faire, cultiver des stratégies, travailler des modes d'apprentissage qui n'auraient pas été sollicités aussi intensément et aussi finement si l'objectif avait été plus global.⁴

Se trata de entender la idea global mediante una comprensión aproximativa de los lexemas. Es la contextualización la que permite mayor precisión en la intercomprensión. De hecho, una metodología de aprehensión de la intercomprensión basada en la submorfología podría consistir, primero, en establecer la lista de los principales submorfemas para cada idioma (cf. Bottineau 2010 para el inglés y Grégoire 2012 para el castellano). En una segunda etapa, convendría reconocer las

⁴ [...] las competencias parciales no son ni primitivas ni incompletas o aproximadas. En cambio, el enfoque en un objetivo aparentemente particularizado puede desarrollar conocimientos, habilidades, cultivar estrategias, modos de aprendizaje, permitir manejar modos de aprendizaje que no se hubieran solicitado con la misma intensidad y fineza si el objetivo hubiera sido más general. [la traducción es nuestra].

palabras actualizadas por el prisma de un mismo submorfema en su propio idioma. Esto consiste en asimilar los submorfemas y los conceptos con los que van asociados con algunos ejemplos de cada caso. Luego, convendría cruzar estos conocimientos con la lista de mecanismos de correlación (cf. punto 3) que permiten que se reconozcan los submorfemas en sus distintas variantes morfológicas. Así pues, con un coste cognitivo poco elevado, debido a la recuperación posible de las palabras y de los mecanismos ya registrados, la analogía submorfológica podría permitir estructurar un mayor número de palabras del léxico. La etapa siguiente podría consistir en utilizar estos conocimientos en una perspectiva de intercomprensión (aquí románica) aplicándolos al idioma ajeno.⁵ Ahora bien, en la práctica, la aplicación de esta metodología requiere un entrenamiento en la medida en que la contextualización necesita focalizarse en elementos lingüísticos “no tradicionales”; sin embargo, podría resultar eficiente a largo plazo.

4.2. La teoría del ‘*output* comprensible’ (Swain) como apoyo

El objetivo principal del modelo aquí expuesto consiste en saber prestar atención a los grupos consonánticos y al concepto (y no el significado de las palabras) y reconstruir el significado gracias al cotexto y el contexto. Una manera de conseguirlo sería usar el mismo protocolo de producción así ‘orientado’ para poder anticiparse en la comprensión ajena y, de esta manera, comprender mejor. Se apoya en lo que Swain (2000) llama la teoría del ‘*output* comprensible’. Swain (2000: 99) ha desarrollado esta teoría según la cual la producción de enunciados nuevos es el

⁵ Notemos que el aprendizaje de las particularidades fonológicas del idioma románico segundo no es tan necesario dado que las variantes no son tan importantes como para impedir la comprensión y la actualización de los submorfemas.

mejor medio para que uno haga entender otros enunciados. Según la autora, los estudiantes deben tratar de hacer que les entiendan los otros para progresar en el modo de hablar. Esta teoría se basa en el hecho de que la activación propia de los medios semánticos y los medios pragmáticos necesarios para la producción inducen la comprensión oral. En la práctica, consistiría en utilizar preferente o prioritariamente palabras actualizadas por el prisma de un submorfema para expresar una idea. Permitiría, si se sigue la teoría, asimilar más fácilmente los invariantes y los conceptos en el idioma propio de cada uno e interpretarlos en un enunciado en lengua extranjera, tanto escrita como oral.

5. CONCLUSIONES

Lo universal de los mecanismos y de los submorfemas existentes ya registrados puede hacer posible una aplicación en una perspectiva de intercomprensión *a fortiori* entre idiomas de una misma familia, como los románicos. Pero cabe precisar que el método brevemente expuesto aquí no puede sino completar otras estrategias que toman en cuenta el nivel morfemático y la prosodia, entre otros aspectos, ya que la lengua es irreductible a una interpretación exclusivamente basada en la submorfología. Es cierto que lo escrito permite un reconocimiento más rápido y podría ser un primer campo de entrenamiento para aquellos que quisieran intentar aprehender el mundo de (o a través de) los submorfemas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanche-Benveniste, Claire (2007): “Formes de compréhension approximative”, en Castagne, Eric (dir.): *Les enjeux de l'intercompréhension*. Reims: Editions et Presses universitaires de Reims (EPURE); 167-179.
- Bohas, Georges y Dat Mihăi (2007): *Une théorie de l'organisation du lexique des langues sémitiques: matrices et étymons*. Lyon: ENS Éditions.
- Bottineau, Didier (2010): “De la syntaxe au submorphème”, en Michel Banniard y Dennis Philps (ed.): *La fabrique du signe. Linguistique de l'émergence*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail; 299-325.
- Bottineau, Didier (2012): “Submorphémique et corporéité cognitive”, en Dennis Philps (ed.): *Miranda*, n° 7, *Ceramics / Submorphemics / La céramique / La submorphémique*: 26 p. doi: 10.4000/miranda.5350 [fecha acceso: 12/02/2017].
- Grégoire, Michaël (2010): *Exploration du signifiant lexical espagnol. Structures, mécanismes, manipulations, potentialités* [TD], dir. Marie-France Delport. Universidad de París IV-Sorbona. Accesible en HAL-SHS (Sciences de l'Homme et de la Société). <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00656189/document>.
- Grégoire, Michaël (2012): *Le lexique par le signifiant. Méthode en application à l'espagnol*. Sarrebrück: Presses Académiques Franco-phones.
- Guiraud, Pierre (1986): *Structures étymologiques du lexique français*. Paris: Payot (ed. or. Larousse, 1967).
- Nemo, François (2005): “Éléments pour une typologie des rapports forme / sens”. *Cahiers de linguistique analogique*, n° 2 (*Un signifié : un signifiant. Débat*. Jean-Claude Chevalier; Marie France Delport et Maurice Toussaint, ed.): 205-226 (Dijon, A.B.E.L. L.). Disponible en <<https://sites.google.com/site/cahierslinguistiqueanalogique/un-signifie-un-signifiant-debat/9.Nemo.pdf?attredirects=0&d=1>> [fecha acceso: 4/02/2017].

- Philps, Dennis (2002): “Le concept de marqueur sub-lexical et la notion d’invariant sémantique”. *Travaux de Linguistique. La notion d’invariant sémantique*, n° 45(2): 103-123. (Paris: Deboeck-Duculot).
- Swain, Merrill (2000): “The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue”, en James P. Lantolf (dir.): *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press; 97-114.
- Toussaint, Maurice (1983): *Contre l'arbitraire du signe*. Paris: Didier Érudition.

INTERCOMPRESIÓN ENTRE LENGUAS EN CONTACTO: PORTUGUÉS / ESPAÑOL

María Rosa Álvarez Sellers
Universitat de València
maria.r.alvarez@uv.es

El contacto lingüístico no implica intercomprensión entre lenguas, pero en el caso del portugués y el español debemos sumar un origen común que posibilita la inteligibilidad entre ambas. Sin embargo, pese a su procedencia del tronco románico, los fenómenos de intercomprensión entre los hablantes de estas lenguas no se dan en sentido recíproco ni con idéntica intensidad. Basta viajar a Portugal para comprobar que los lusos muestran una disposición para entender e incluso hablar español aun sin haberlo estudiado que se halla a años luz del ejemplo inverso. La imposición del castellano como lengua de cultura en la península ibérica acarrió la instalación de sus hablantes en la cómoda posición de no necesitar aprender ninguna de las lenguas con las que permanecía en contacto tras ignorar a los dos romances vecinos, el asturiano-leonés y el aragonés, de modo que su relación con el portugués y el catalán nunca transcurrió por la senda de la intercomprensión mutua. En cambio, tanto portugueses como catalanes desarrollaron estrategias de bilingüismo que convirtieron el castellano en una segunda lengua de cultura.

En el caso de Portugal las circunstancias políticas contribuyeron a propiciar tal hecho, pues pese a ser la única nacionalidad en la Península independiente de los castellanos, los reyes lusos se casaron con princesas e infantas del otro lado de la fron-

tera que llevaron su lengua a la Corte portuguesa y facilitaron su difusión entre la nobleza¹.

Las influencias culturales fueron en aumento tras la desaparición del joven rey D. Sebastião en la Batalla de Alcazarquivir en agosto de 1578, que dejaría sin heredero el trono. Dadas las relaciones de parentesco directo entre ambas dinastías², los dos reinos quedaron unidos bajo el principio *aeque principaliter*, no sin obtener el compromiso por parte de Felipe II, reconocido como Rey de Portugal en las Cortes de Tomar de 1581, de respetar y mantener los fueros y privilegios de los portugueses, incluido el uso de la lengua propia en las actas y documentos oficiales³. Sin embargo, basta revisar el número de ediciones para comprobar que la difusión de una de las lenguas siempre había ido por delante⁴ de la otra. En Portugal se editaban muchos libros en

¹ “La cronología y la influencia relativas de la fijación de ambas lenguas fue algo diferente y favorable al castellano, que desde finales del siglo XV se alzó en lengua de empleo general entre las clases cultas de la totalidad de la Península Ibérica” (Carabias Torres 1997: 38).

² “La pratique systématique de mariages entre les maisons royales de la Péninsule ibérique a contribué à la circulation de personnes et d’idées car, dans les suites des princesses, on trouvait des ecclésiastiques, des nobles et des précepteurs de princes. [...] du point de vue culturel, cette stratégie a renforcé la circulation de textes et d’auteurs entre le Portugal et la Castille” (Bethencourt 2002: VII).

³ “Redes sociais, corpos inteiros da sociedade portuguesa apostaram na capacidade da dinastia dos Habsburgo para tirar o reino da prostração em que o massacre de Alcácer-Quibir e o impasse dinástico da linhagem de Avis o haviam mergulhado. [...] Os representantes dos diferentes corpos da sociedade portuguesa só aceitaram prestar-se à cerimonia da união voluntária em troca de poderosas garantias.” (Schaub 2001: 51)

⁴ “tanto por la vía de la historia cronológica de la implantación de la imprenta, como por la del volumen de ediciones realizadas, pueden encontrarse argumentos relevantes para justificar la mayor importancia del desarrollo del castellano como idioma dentro de la Península, porque tuvo muchas más posibilidades de fijación como lengua que el portugués. Las oportuni-

castellano, como muestran los diecisiete, de un total de cuarenta, que publica el impresor y “editor-livreiro” Luís Rodrigues entre 1540 y 1546, y António Joaquim Anselmo, en su *Bibliografia das obras impressas em Portugal no século XVI* (Lisboa, 1926), deja constancia de ciento veintiséis anteriores a 1580 (Cf. Vázquez Cuesta 1981: 820). Autores tan emblemáticos del canon portugués como Gil Vicente, Luís de Camões o D. Francisco Manuel de Melo utilizan sin reparos el castellano, pues no sienten la elección de una u otra lengua como una cuestión vinculada al nacionalismo sino, probablemente, a la proyección artística.

El período de Monarquía Dual (1580-1640) y la producción de una literatura de prestigio en todos los géneros, refuerza la penetración del castellano en el occidente peninsular. Las compañías teatrales visitan los *Pátios de Comédias* sin necesidad de traducir un repertorio idéntico al de los Corrales de Comedias, y en Portugal se publican numerosas ediciones de *Comedias famosas* en castellano.

Con todo, pese a ese efectivo contacto⁵ motivado tanto por razones políticas como literarias, la intercomprensión continuó siendo un puente tendido desde un solo lado –imposible, por tanto, de sostener–, el cual fue desmoronándose progresivamente, aunque no de forma inmediata, tras la *Restauração* de 1640, que abrió una fisura que fue agrandándose en siglos posteriores.

La disminución de las intersecciones culturales, sin embargo, no ha supuesto una alteración radical del contexto lingüístico de antaño. Hoy en día, los hispanohablantes continúan presentando mayores dificultades para entender a los lusohablantes que al contrario, y son incapaces de expresarse en la lengua del

dades editoriales fueron más abundantes y más tempranas en Castilla” (Carabias Torres 1997: 46).

⁵ Vid. Ricós Vidal (2013a).

país vecino sin haber recibido nociones sobre la misma, mientras que los portugueses no solo comprenden, sino que también se aventuran a hablar un castellano que, pese a registrar incorrecciones fruto del autodidactismo, es comprensible para los hablantes de dicha lengua⁶.

Ahora bien, cuando ambos tipos de nativos se proponen estudiar la lengua del otro, la sensación que experimentan es la misma. Favorecida por el origen común y la particularidad de que ambas lenguas se escriben como se leen –con las pertinentes salvedades fonéticas en el caso del portugués, más próximo en cuanto a sonidos al catalán que al castellano–, el estudiante siente que se encuentra ante una lengua que resulta fácil por ser más similar a la suya de lo que esperaba, lo cual le permite iniciarse en el aprendizaje en un nivel superior al elemental.

Así pues, entre lenguas tan próximas es difícil determinar la categoría de alumno principiante verdadero, ya que este avanza con rapidez pero no con paso firme sobre un terreno pantanoso que no se crea entre lenguas tipológicamente más distantes, cuya manifiesta dificultad desde el inicio acentúa la prudencia del que intenta aprenderlas.

Ese carácter accesible con el que el alumno identifica la lengua meta deriva hacia una alta motivación que acelera el proceso de aprendizaje, disminuye el grado de ansiedad y fomenta la voluntad de seguir avanzando, lo cual favorece la creación de un ambiente propicio. Pero en esa tesitura se plantea una cuestión sumamente delicada: el peligro que entraña la facilidad engañosa⁷,

⁶ Ivo Castro distingue entre “bilingüismo”, “segunda lengua” y “lengua extranjera” en el caso de los portugueses, y habla de “intercompréhension linguistique comme moyen de rapprochement” (2002: 19).

⁷ Almeida Filho (1995: 15-18) considera que la facilidad puede incluso desmotivar al aprendiz, por ello el profesor debería promover actividades orientadas hacia la identificación cultural y la comprensión de la lengua. Ferreira (1995) habla del “mito de la facilidad”. Vid. Alonso Rey (2005).

pues no solo se trata de aprender a comunicarse, sino de aprender bien esa otra lengua que nos resulta tan parecida a la nuestra. Por consiguiente, esa aparente facilidad encierra también su lado oscuro, ya que puede desembocar en el conocimiento movedizo, fruto de la falta de elementos definidores entre ambas lenguas que, dada su manifiesta proximidad, el estudiante pueda distinguir con precisión.

En este caso cabría hablar, por lo tanto, de transferencias positivas —el hablante cuenta *a priori* con conocimientos y habilidades comunes entre su lengua materna y la lengua meta que aceleran la asimilación de nuevos contenidos y estructuras—, pero también de transferencias negativas de la lengua materna hacia la lengua objeto que pueden resultar en interferencias, pues al iniciarse en el estudio del portugués, el hispanohablante no identifica con claridad los elementos que pertenecen a uno u otro sistema lingüístico, como sí ocurriría de forma natural si estuviera aprendiendo una lengua tipológicamente más distante y, en consecuencia, menos expuesta a generar confusiones.

Llegados a este punto, es necesario considerar también la actitud del alumno, que determinará el avance efectivo desde la interlengua hacia la lengua meta. Puede suceder que no tenga plena conciencia de las interferencias producidas por su lengua materna, que hasta el momento lo ha ayudado en su proceso de aprendizaje, o bien puede ser consciente del fenómeno pero no darle la importancia que merece, juzgando entonces que posee una producción aceptable y suficiente que le permite comunicarse y ser entendido, y relajando su interés y esfuerzo por aprender correctamente una lengua que, dada la familiaridad con la propia, nunca le ha parecido completamente nueva.

Es necesario, en consecuencia, evitar que las interferencias culminen en la fosilización en un estadio temprano del proceso de aprendizaje, pues en el caso del portugués y el español esa interlengua fosilizada con cualidades comunicativas ha recibido

incluso un nombre propio que la identifica como un estadio de conocimiento intermedio entre ambas: el *portuñol*, símbolo del aprendizaje incorrecto, pero efectivo, y prueba irrefutable de la intercomprensión entre lenguas próximas y en contacto⁸.

Por consiguiente, en el caso de lenguas con tan alto grado de semejanza, la lengua materna juega un papel especialmente activo en la adquisición de la segunda lengua, pues la cercanía entre ambas ayuda a progresar más rápidamente pero también a cometer más errores. Se trata, por lo tanto, de aprovechar adecuadamente esa proximidad tipológica⁹ para evitar la progresión de las falsas similitudes entre las dos lenguas, tratando de equilibrar la capacidad de riesgo y el afán de avanzar con rapidez en el aprendizaje con la fijación de conceptos y la correcta asimilación de lo aprendido.

En los niveles iniciales de aprendizaje posiblemente los aspectos léxicos sean los más llamativos, pues el estudiante presupone que las palabras parecidas son idénticas. Portugués y español presentan tres clases de divergencias: palabras heterotónicas, heterogenéricas y heterosemánticas. Las dos primeras no ocasionan interferencias importantes en el proceso comunicativo, pero no sucede lo mismo con las últimas:

⁸ Vid. López Morales (1989) y Ricós Vidal (2013b: 30-32). Como nota curiosa sobre la entidad del mismo vid. el artículo de Francisco Chacón en *ABC. Cultura* (19/07/2015): “La consagración del “portuñol”. Académicos uruguayos impulsan la candidatura de la mezcla de portugués y español como Patrimonio Cultural Inmaterial de la Humanidad”.

⁹ Carvalho (2002: 597) habla de la necesidad de un currículo especial en la enseñanza de portugués para hablantes de español (FE): “um currículo que não somente tivesse um ritmo acelerado, mas que aproveitasse os aspectos positivos da transferência de conhecimento da L1 e trabalhasse com as áreas especialmente problemáticas”.

- 1) Términos heterotónicos: suelen compartir la forma gráfica y el significado, pero la sílaba tónica las diferencia: *academia* (Port.) / *academia* (Esp.); *estereótipo* / *estereotipo*; *caníbal* / *canibal*; *herói* / *héroe*; *microfone* / *micrófono*; *nível* / *nivel*; *telefone* / *teléfono*; *regime* / *régimen*.
- 2) Términos heterogénicos: son idénticas o semejantes en cuanto a grafía y significado pero el género es distinto: *o costume* (Port.) / *la costumbre* (Esp.); *a viagem* / *el viaje*; *o leite* / *la leche*; *o sangue* / *la sangre*; *o samba* / *la samba*; *a ponte* / *el puente*; *o nariz* / *la nariz*.
- 3) Términos heterosemánticos: son los llamados «falsos amigos», idénticos o semejantes en su forma gráfica y/o fónica pero diferentes total o parcialmente en su significado:

3.1. Formas semejantes con significados totalmente distintos:

Español	Portugués
<i>pulpo</i>	<i>polvo</i>
<i>polvo</i>	<i>pó, poeira</i>

3.2. Formas semejantes con uno o más de un significado semejante y otro o varios distintos: “acordar”

Español	Portugués
<i>ponerse de acuerdo</i>	<i>ponerse de acordo</i>
<i>decidir / acordarse (de algo)</i>	<i>despertarse</i> ¹⁰
No me acuerdo de ti	= Não me lembro de você
Hoy me he despertado pronto	= Hoje acordei cedo

¹⁰ Con todo, de las catorce acepciones que el *Diccionario de la Lengua Española* atribuye a *acordar*, en la nº 12 indica que en Salamanca se usa también con el significado de “despertar” o “dejar de dormir” (Real Academia de la Lengua 2014: s.v. *acordar*; online: <http://dle.rae.es/?id=0ZKiQZ3>).

- 3.3. Formas semejantes con un origen común y significados distintos en la actualidad¹¹: *latir*, en latín ‘latir’ / ‘ladrar’
- | | |
|---------------------------|--|
| Español | Portugués |
| <i>latir (el corazón)</i> | <i>latir (o cão) / bater o coração</i> |

Presentamos a continuación un breve listado de algunas palabras de uso común que pueden inducir a confusión:

<i>Portugués</i>	<i>Español</i>	<i>Español</i>	<i>Portugués</i>
aborrecer	aburrir, molestar	aborrecer	detestar
assinatura	firma	assinatura	disciplina/cadeira
cena	escena	cena	jantar
espantoso	maravilloso	espantoso	horrível
esquisito	raro	esquisito	delicioso
largo	ancho/plaza	largo	comprido/longo
propina	matrícula	propina	gorjeta
rato	ratón	rato	momento

Otras cuestiones gramaticales que no impiden la intercomprensión, pero a las que es necesario conceder la singularización que les corresponde y, en consecuencia, aprender a separar entre ambas lenguas, podrían ser las siguientes:

- 1) Fórmulas de tratamiento [Esp. *tú* / *usted*; Port. *tú* / *você* / *o senhor, a senhora*]:

Tu queres um café?	=	¿Tú quieres un café?
Você quer um café?	=	¿Tú quieres un café?
O senhor quer um café?	=	¿Usted quiere un café?

¹¹ Estos ejemplos proceden de Neta (2000), que escribe sobre el caso contrario, las dificultades de los brasileños para aprender español dadas las semejanzas entre ambas lenguas.

Es uno de los puntos que presenta mayor dificultad para un hispanohablante dada la semejanza de su tratamiento de respeto, *usted*, con el *você* portugués, que además utiliza la tercera persona verbal; en Brasil se corresponde al *tú*, pero en Portugal se utiliza para crear una distancia con el interlocutor por falta de familiaridad, pues el tratamiento de respeto marcado por la edad, la jerarquía o cualquier otra circunstancia viene expresado por *o senhor / a senhora*, que también lleva el verbo en tercera persona.

2) Pronombres personales [Esp. *nosotros / nosotras; vosotros / vosotras*; Port. *nós / vocês*]:

Nós vamos de carro = Nosotros/as vamos en coche
Vocês falam português? = ¿Vosotros/as habláis portugués?

En portugués los pronombres personales plural de 1ª y 2ª persona no tienen flexión de género, que viene indicado por otras palabras del discurso:

Nós vamos todos juntos = Nosotros vamos todos juntos

3) Orden de los pronombres personales:

Chamo-me Francisco = Me llamo Francisco
Eu e os meus amigos vamos = Mis amigos y yo vamos a
passar o dia na praia pasar el día en la playa

En portugués europeo el pronombre se coloca detrás del verbo unido a este con un guión en frases afirmativas, y el pronombre *eu* se coloca en primer lugar en enunciados de tipo colectivo, lo cual es incorrecto en español.

4) Contracciones [Esp. *al / del*; Port. *ao / no / do / pelo*
(*a, em, de, por + o, a, os, as*)]

Levo o Brasil no coração = Llevo Brasil en el corazón

O avião sai no horário = El avión sale a la hora prevista

En español apenas hay contracciones, mientras que abundan en portugués, y no solo entre preposición y artículo, también pueden afectar a otras categorías, como por ejemplo los demostrativos: *naquele, disso, àqueles*.

El ejemplo 2 (*O avião sai no horário = El avión sale a la hora prevista*) puede generar una confusión añadida: el adverbio de negación español *no* es *não* en portugués, por lo que en este caso es fácil atribuir a la frase el significado contrario.

5) Preposiciones:

Vi o homem perto da = Vi al hombre cerca de la
janela ventana

Vou convidar o seu irmão = Voy a invitar a tu hermano

Gosto de viajar = Me gusta viajar

Gosto de você = Me gustas

Irei de comboio = Iré en tren

Irei no comboio das três = Iré en el tren de las tres.

El complemento directo no lleva preposición en portugués (*Vi o homem, o seu irmão*), mientras que sí lo lleva en español si se trata de una persona (*Vi al hombre, a tu hermano*). Asimismo, para expresar una acción en un futuro próximo, el portugués no lleva preposición (*Vou convidar*) y el español sí (*Voy a invitar*). Para referirse a medios de transporte, el español utiliza *en*, mientras que el portugués utiliza *de* si

no está determinado, y *em* si lleva algún complemento que lo singularice.

6) Pretérito perfecto compuesto [Esp.] / pret. perfecto simple [Port.]:

Vi um filme muito interessante	=	He visto una película muy interesante
Tenho visto o Luís na Faculdade (cada dia)	=	He visto a Luis en la Facultad (hoy o todos los días)

En portugués, el uso del pretérito perfecto simple tiene un sentido de acción repetida que no posee en castellano.

7) Verbo auxiliar [Esp. *haber*; Port. *ter*].

A nivel fonético, lo más difícil para los hispanohablantes es aprender a pronunciar los sonidos que no existen en su lengua, como la [v] o la [z], las vocales nasales portuguesas [ẽ], [ẽ̃], [ĩ], [õ], [ũ], la *r* gutural francesa [ʁ], o la *j* y la *g*—seguida de *e* o *i*— [ʒ].

Estas cuestiones morfosintácticas constituyen tan solo una sucinta muestra de las dificultades de aprendizaje más frecuentes que hemos observado en el aula, todas ellas superables. La intercomprensión entre lenguas rebaja la opción metodológica del paso a paso, que puede resultar tedioso entre lenguas tan próximas, y permite hacer hincapié en estrategias encaminadas a adquirir y mejorar otras destrezas, como la entonación y el ritmo de la lengua. Asimismo, resulta enriquecedor para el estudiante tratar aspectos culturales como los mencionados al principio de este trabajo, que le ayuden a conocer y comprender la lengua que quiere aprender, pero también su historia y el contexto que la

ha conformado. El profesor¹² debe lidiar con los inconvenientes de esa facilidad que puede resultar engañosa para procurar convertirlos en ventajas, evitando la fosilización de los errores y advirtiéndolo al alumno de que la suficiencia comunicativa nunca debe ser la meta, sino solo el instrumento para lograr asimilar correctamente la lengua objeto de estudio. Quizá de este modo logremos superar el viejo dicho lusitano de que ambos pueblos ibéricos “estão de costas voltadas”, y podamos por fin utilizar esa intercomprensión que nos caracteriza como un puente sostenido desde dos lados que nos permita estrechar lazos lingüísticos y culturales.

¹² Kfoury-Kaneoya (2013) concede especial importancia a la formación del profesor de lenguas tan próximas como el portugués y el español.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aleza Izquierdo, Milagros (coord.) (2013): *Normas y usos correctos en el español actual*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Almeida Filho, José Carlos Paes (1995): “Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?”, en Almeida Filho (org.) (1995): 13-21.
- Almeida Filho, José Carlos Paes (org.) (1995): *Português para estrangeiros interface com espanhol*. Campinas: Pontes.
- Alonso Rey, Rocío (2005): “El mito de la facilidad en el estudio del proceso de enseñanza / aprendizaje de PLE-HE”. *Estudios Portugueses*, nº 4: 11-38.
- Bethencourt, Francisco (dir.) (2002): *La littérature d'auteurs portugais en langue castillane (Arquivos do Centro Cultural Calouste Gulbenkian, vol. XLIV)*. Lisboa-Paris: Gulbenkian: VII-X [Preface].
- Carabias Torres, Ana María (1997): “Castilla y Portugal: el trajín de la cultura académica”, en Espinosa Elorza y Montenegro Valentín (coord.) (1997): 31-53.
- Carvalho, Ana María de (2002): “Português para falantes de español: perspectivas de um campo de pesquisa”. *Hispania* nº 85, 3: 597-608.
- Castro, Ivo (2002): “Sur le bilinguisme littéraire castillan-portugais”, en *La littérature d'auteurs portugais en langue castillane (Arquivos do Centro Cultural Calouste Gulbenkian, vol. XLIV)*, Lisboa-Paris: Gulbenkian: 11-23.
- Echenique Elizondo, M.^a Teresa y Fco. Javier Satorre Grauy(ed.) (2013): *Historia de la pronunciación de la lengua castellana*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Espinosa Elorza, Rosa María y Julia Montenegro Valentín (coord.) (1997): *Castilla y Portugal en los albores de la Edad Moderna*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Ferreira, Itacira A. (1995): “A interlíngua do falante de espanhol e o papel do professor: aceitação tácita ou ajuda para superá-la?”, en Almeida Filho (org.) (1995): 39-48.

- Kfourri-Kaneoya, Marta Lúcia Cabrera (2013): “O ensino de Línguas Próximas (Português e Espanhol) em Diferentes Contextos (Sala de Aula e Teletandem): Contribuições para a Formação Inicial do Professor de Línguas”. *Gláuks Online*, v. 13, n. 1: 15-29. Disponible en <http://www.revistaglauks.ufv.br/arearestri ta/ arquivos_internos/artigos/6Marta_Lucia_reformulado.pdf> [fecha acceso: 15/02/2017].
- López Morales, Humberto (1989): *Sociolingüística*. Madrid: Gredos.
- Neta, Nair Floresta Andrade (2000): “Aprender español es fácil porque hablo portugués. Ventajas y desventajas de los brasileños para aprender español”. *Cuadernos Cervantes de la lengua española*, año 6, nº 29: 46-56.
- Real Academia Española (2014): *Diccionario de la lengua española [DRAE] 23ª ed.* Madrid: Espasa, 2017. Consultable en <<http://dle.rae.es>> [fecha acceso: 20/02/2017].
- Ricós Vidal, Amparo (2013a): “Contraste con otras modalidades hispánicas: castellano y portugués en el siglo XVI”, en Echenique Elizondo y Satorre Grau (ed.) (2013): 253-294.
- Ricós Vidal, Amparo (2013b): “El español: origen y situación actual”, en Aleza Izquierdo (coord.) (2013): 27-55.
- Schaub, Jean-Frédéric (2001): *Portugal na Monarquia Hispânica (1580-1640)*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vázquez Cuesta, Pilar (1981): “O bilinguismo castelhano-português na época de Camões”. *Arquivos do Centro Cultural Português*, nº 16: 807-827.

INTERCOMPRESIÓN Y MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA ENTRE ESPAÑOL E ITALIANO

Maria Vittoria Calvi
Università degli Studi di Milano
maria.calvi@unimi.it

La apuesta por la opción plurilingüe, implícita en el lema *In varietate concordia*, ha caracterizado la política lingüística de la Unión Europea en los últimos 25 años, a pesar de la fuerte presión del inglés, que se impone como lengua de la comunicación a escala planetaria. En este marco, la práctica de la *intercomprensión* ha asumido una función estratégica, habida cuenta no solo del elevado número de lenguas reconocidas como oficiales en la UE (24) –que mantienen, entre ellas, diferentes grados de afinidad o distancia– sino también de las lenguas minoritarias y de las lenguas aportadas por los flujos migratorios. En la perspectiva italiana, por ejemplo, el español no es solo la lengua oficial de otro estado miembro, España, sino también el idioma hablado por un consistente número de inmigrantes hispano-americanos.

Mi objetivo en el presente trabajo es el de poner en relación el concepto de *intercomprensión* con el de *mediación*, con el que comparte una amplia zona de convergencia. Tras unas breves reflexiones sobre estas dos nociones, pasaré a tratar algunos aspectos lingüísticos de la comprensión entre lenguas afines, como lo son español e italiano; a continuación, analizaré unos ejemplos de la *mediación informal* que los hablantes (bilingües) de lenguas afines llevan a cabo en situaciones de contacto y terminaré proponiendo algunas pautas para la combinación de los dos modelos.

1. LA INTERCOMPRESIÓN (IC)

Como es bien sabido, esta palabra remite a:

- 1) una práctica comunicativa en la que los hablantes emplean cada uno su propia lengua, contando con la recíproca capacidad de comprensión. Esta práctica, por supuesto, es eficaz sobre todo entre lenguas de la misma familia;
- 2) un enfoque educativo encaminado a desarrollar en los alumnos las destrezas de comprensión, para ponerlos en condiciones de procesar información en distintas lenguas (comprensión escrita), así como llevar a cabo las prácticas ya mencionadas (comprensión oral).

En el escenario plurilingüe antes aludido, la IC adquiere un papel relevante, puesto que permite potenciar la competencia lingüística de los ciudadanos con el mayor rendimiento y el mínimo esfuerzo, ya que muchas de las lenguas europeas se agrupan en familias. De ahí la nutrida serie de proyectos apoyados por la UE en esta línea, con atención tanto por el ámbito educativo (escolares y adultos) como por el campo laboral. Entre los que han interesado a las lenguas románicas, cabe mencionar EUROM4, GALATEA, MIRIADI, ARIADNA, PREFIC, INMTERMAR (Matesanz 2015; Jamet 2016). Sin embargo, todavía la IC carece de institucionalización como técnica para la educación lingüística; las buenas prácticas no se han convertido en proyecto a gran escala.

Entre los aspectos más relevantes, cabe subrayar:

- 1) el elevado potencial metacognitivo de la IC, que se basa en una serie de subcompetencias de tipo operativo y estratégico (procedimientos de planificación, previsión, autoevaluación, reconocimiento de las semejanzas y de la alteridad, etc.), pero que permite, al mismo tiempo, interiorizar la gramática de la otra lengua (Cortés Velásquez

- 2015: 128), configurándose entonces como plataforma para alcanzar otras destrezas;
- 2) el papel de la IC en el ámbito de los *enfoques plurales* que se esbozan en el MAREP (*Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas*), elaborado por el Centro Europeo de Lenguas Modernas (CELM) del Consejo de Europa (Candelier 2013). En este documento se plantean diferentes enfoques didácticos que tienen la finalidad de optimizar las relaciones entre las lenguas utilizadas, y ponen en práctica actividades de enseñanza-aprendizaje en distintas variedades lingüísticas y culturales, con el objetivo de construir una verdadera competencia plurilingüe. Entre dichos enfoques didácticos de tipo plural se incluye la *intercomprensión entre las lenguas de la misma familia*, junto con el *enfoque intercultural*, la *didáctica integrada de las lenguas* y el *despertar a las lenguas* (2013: 6-7);
 - 3) la ventaja social de una aproximación funcional al bilingüismo, dentro de unas sociedades en las que aumentan los contextos de alteridad y el número de hablantes bilingües, que se distribuyen en un amplio espectro (hablantes nativos, hablantes de herencia, nuevos hablantes,¹ etc.), con competencias muy diversificadas.

¹ Los *hablantes de herencia* son los que han sido expuestos a su idioma materno en un contexto en el que este no es de uso corriente; los *nuevos hablantes* son los que eligen deliberadamente identificarse con una lengua minoritaria, a través de cursos de educación bilingüe (O'Rourke, Pujolar y Ramallo 2015).

2. LA MEDIACIÓN LINGÜÍSTICA Y CULTURAL (MED)

El de *mediación lingüística y cultural* es un concepto que está hoy en auge pero que, por su polisemia, todavía presenta cierta vaguedad definitoria y unos contornos semánticos que a veces difieren entre las distintas áreas lingüístico-culturales. Las primeras definiciones de ámbito hispánico se remontan a los años 90:

[...] cada día es más corriente que los agentes sociales (empresas, instituciones, profesiones liberales) busquen a un profesional calificado que pueda resolver las necesidades lingüísticas complejas que se presentan de manera puntual o permanente. Es así como surge un nuevo espacio profesional, destinado al lingüista experto que pueda dar respuesta satisfactoria a esta nueva realidad social. Se han acuñado varias denominaciones para designar este concepto (técnico, asistente o asesor lingüístico para la profesión; servicios lingüísticos y gabinete lingüístico para la actividad y la empresa), pero quizás la que haya tenido más fortuna es la de mediador lingüístico (Engel y Picht 1990; Cabré 1992), porque tiene fácil equivalente en otras lenguas (*linguistic mediator*, *médiateur lingüistique* [sic]), porque transmite la noción fundamental de “intervención” o “intercesión” entre dos partes en cuestiones lingüísticas, y porque la misma palabra se usa en otros contextos (abogacía, comunicación de masas) con valores paralelos [...]. Por otra parte, en comunidades plurilingües, la mediación también incluye las tareas sociolingüísticas relacionadas con los procesos de planificación lingüística (Cassany 1996).

Entre los elementos clave que emergen en esta definición y que se desarrollan a lo largo de todo el artículo se destaca la aparición de una nueva figura profesional relacionada con el manejo de las lenguas; su proyección en el ámbito de las empresas, así como su relevancia social; y, por último, la relación entre la *com-*

petencia de mediación y la idea de *intervención entre dos partes*, de origen jurídico.

Cassany también subrayaba la falta de titulaciones específicas, a excepción de las carreras en traducción e interpretación que, sin embargo, no reflejan plenamente la noción. Desde entonces, la situación ha cambiado, tanto en España como en Italia, donde *mediación* es palabra clave en un amplio abanico de titulaciones universitarias. Es más, en este país se ha generalizado el uso de esta denominación (it. *mediazione*) para los cursos de grado, mientras que, salvo algunas excepciones, los términos *traducción* e *interpretación* se reservan para la formación más especializada (posgrado o máster). También sobresale la heterogeneidad de las figuras profesionales capacitadas para la MED, así como su flexibilidad. Asimismo, la difusión de este término se relaciona con el *giro cultural* (Lefevere y Bassnett 1990) de la traducción, que no se entiende solo como trasvase lingüístico sino como tarea compleja de mediación entre lenguas y culturas.

La MED, por lo tanto, se puede concebir como un “proceso que intenta resolver una situación de conflicto *abriendo canales* de comunicación que estaban bloqueados” (Pérez Vázquez 2010). Se trata entonces de remover los obstáculos que impiden la comunicación, de naturaleza tanto lingüística como cultural:

En lo que atañe al concepto de mediación, en cambio, la vertiente lingüística lleva inevitablemente aparejada la dimensión cultural, así como una amplia gama de factores de índole pragmática, social y cognitiva. La acción de mediar remite a la idea de conciliar, de llegar a un entendimiento mutuo. Dicho en otros términos, esta operación conlleva el acercamiento entre dos partes que no logran comunicarse debido a las barreras lingüísticas y culturales (Trovato 2016: 23).

En el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, por otra parte, los enfoques más recientes incluyen distintas *actividades*

de mediación (por ej. la interpretación informal, el resumen y la paráfrasis de textos para facilitar la comunicación), así como varias *estrategias de mediación*, que son unos recursos comunicativos que ayudan a llevar a cabo con éxito la actividad lingüística en cuestión (planificación, procesamiento de la información de entrada, consulta de expertos, etc.), tal como se detalla en el MCER (Instituto Cervantes 2002: 85-86).

En resumidas cuentas, la palabra *mediación*:

- 1) define la labor de un profesional que actúa, a menudo de forma autónoma, entre personas que hablan diferentes lenguas y pertenecen a diferentes culturas, y realiza una amplia gama de tareas interlingüísticas, que no siempre coinciden con la traducción propiamente dicha;
- 2) es un hiperónimo abarcador, que enmarca la traducción y la interpretación, entre otras modalidades (Trovato 2016). Entre ellas, tiene cabida también la IC, que es un medio para llegar a un entendimiento mutuo. En el caso de las lenguas afines, la IC ayuda a superar las barreras lingüísticas, sin que se deba recurrir a la traducción;²
- 3) define una competencia específica en la enseñanza / aprendizaje de lenguas extranjeras. En el MAREP, por ejemplo, se menciona la *competencia de mediación*, que sirve para gestionar la comunicación en contextos de alteridad y que “da sentido a todas las ‘puestas en relación’ entre lenguas, entre culturas y entre personas” (Candelier 2013: 24). En el MCER, se describen la distintas actividades y estrategias de MED, que (re)procesan un texto existente y “hacen posible la comunicación entre personas que son

² Solo por poner un ejemplo, pensemos en el uso de una presentación en una lengua diferente de la que utiliza el orador en una ponencia, como medio para favorecer la comprensión de los elementos clave del discurso sin recurrir a la traducción simultánea o consecutiva, que son operaciones más costosas.

incapaces, por cualquier motivo, de comunicarse entre sí directamente” (Instituto Cervantes 2002: 14).

Igual que la IC, la MED posee un elevado potencial metacognitivo, con especial referencia a la planificación y reconocimiento de la alteridad, pero incluye un mayor número de subcompetencias, tanto orales como escritas, tales como resumir / sintetizar, parafrasear, interpretar/traducir, intermediar, negociar y adecuar (Trovato 2016: 32-35).

Es evidente que la IC puede desarrollar un papel fundamental en la MED, reduciendo al mínimo la necesidad de interpretar y traducir. Por otra parte, la IC puede beneficiarse de la MED para ser más eficaz, teniendo en cuenta, por supuesto, la relación entre las lenguas implicadas en el proceso.

3. COMPRENSIÓN ENTRE LENGUAS AFINES

La búsqueda de afinidades es un mecanismo cognitivo esencial en todo proceso de aprendizaje, no solo lingüístico. Las afinidades entre lenguas pertenecientes a la misma familia, como en el caso de la románica, dependen del origen común y se pueden describir,³ pero en la perspectiva del aprendizaje lingüístico cabe tener en cuenta también los aspectos cognitivos y psicolingüísticos, tales como la *percepción de distancia*. Autores como Kellerman, Ringbom, Andersen, Odlin y Schachter, desde los años 80 del siglo pasado, estudiaron los diferentes procesos de transferencia entre lenguas más o menos distantes. Así lo resume Ringbom (2007: 26):

³ Véase, por ejemplo, la obra *De una a cuatro lenguas. Del español al portugués, al italiano y al francés*, pensada en la perspectiva de un hablante de español que quiera acercarse a las otras tres, con el propósito de facilitar claves para la IC (Schmidely, Alvar Ezquerro y Hernández González 2001).

Transfer as a communication process is the use of perceived and assumed cross-linguistic similarities in L2 comprehension and L2 production. It is natural to perceive similarities across closely-related languages, and they are specially frequently employed in comprehension. Formal similarities of items as well as functional equivalence of categories are relevant for the extent of perceived similarities in comprehension. Where similarities cannot be perceived, as in production and in comprehension of very distant languages, they are merely assumed. The learner assumes that L1 forms and L1 procedures are relevant and helpful for L2 production but, when similarities are merely assumed, without prior perception, there is a considerable risk of errors.

En definitiva, las afinidades interlingüísticas favorecen la IC y el aprendizaje, pero la presunción de afinidad puede dar lugar a interferencias y errores. En el caso de las lenguas afines, esto es evidente en la producción más que en la comprensión, pero vale también para esa amplia área de contraste interlingüístico en la que se dan afinidades solo parciales (discrepancias entre forma y contenido, diferencias funcionales entre elementos afines, diferencias de registro, diferencias sociolingüísticas, etc.).

Tradicionalmente –sobre todo en el marco de los enfoques inspirados en el estructuralismo, que proponían un aprendizaje muy controlado, dando prioridad a la corrección frente a la comunicación– se ha hecho hincapié en el peligro de *interferencias*; en el escenario actual, en el que se afirman modelos más ‘heterodoxos’ de competencia plurilingüe, las afinidades interlingüísticas se ven en una luz más positiva y, ante las interferencias, asumen más valor los procesos inferenciales.⁴ Asimismo, sigue vigente la hipótesis de un almacenamiento común del léxico de

⁴ Pensemos, por ejemplo, en las *estrategias de correspondencia* que describe Stephan Schmid (1994) y que consisten en poner en relación elementos de la L1 con elementos de la L2. Entre los estudios más recientes del aprendizaje de español e italiano pueden verse Bailini (2016) y Di Gesù (2016).

lenguas afines, que ya planteó Michel Paradis en los años 80 del siglo pasado, en el marco de las investigaciones neurolingüísticas (Brauer 1998; Paradis 2004).

Tampoco se pueden negar los inconvenientes de la presunción de afinidad, que puede conducir a errores, en una perspectiva lingüística, y al malentendido, con posibles repercusiones en la acción social. Es aquí donde puede intervenir la MED. Por otra parte, la gravedad de las incomprensiones depende de muchos factores: del tipo de hablantes (escolares, adultos, turistas, etc.), del género discursivo y de los objetivos de la comunicación. La IC lleva a potenciar los procesos *top-down* de construcción del significado, dejando de lado detalles innecesarios. Si esto puede ser suficiente, por ejemplo, en la lectura de noticias, en algunos contextos como la interacción médico-paciente se requiere una comprensión en profundidad, para la que es necesaria la labor de mediación (Pontrandolfo 2016).

Los hablantes son bien conscientes de que el malentendido está a la vuelta de la esquina. Entre lenguas afines como español e italiano, la engañosa percepción de afinidad crea incluso efectos lúdicos, aunque en situaciones de disparidad social puede determinar conflictos.⁵

Tanto en la comunicación oral como en la escrita, el problema está, en buena medida, en el reconocimiento de los *falsos amigos*. Laufer (1997) distingue tres diferentes tipos de dificultad léxica en la lectura de un texto: términos desconocidos y opacos

⁵ En nuestras entrevistas a inmigrantes hispanoamericanos en Italia, por ejemplo, los informantes se muestran conscientes de la poca distancia entre las dos lenguas; se registran algunas, aunque raras, situaciones de conflicto debido a subvaloración de las diferencias, y frecuentes ejemplos de malentendidos con efectos más bien cómicos: “Cuando llegué aquí estaba una señora que me *diceva* con la banana, con la fruta, “*Mangia, mangia*”, ¿no? *E io*, e yo entendía mancha, que mancha, ¿no?, atención que te mancha la ropa, ¿no? <risas>” (Calvi 2011).

(“words you don't know”), términos engañosos, con falsa transparencia (“words you think you know”) y palabras que el aprendiente intenta descifrar teniendo en cuenta el contexto, pero sin conseguirlo (“words you can't guess”). La comprensión puede realizarse sin detenerse en todas las palabras desconocidas (la IC parte precisamente de este supuesto), pero falsos amigos y opacidades pueden ser obstáculos.

En un experimento realizado con un grupo de estudiantes de ELE (nivel intermedio) (Calvi 2001), se les sometió un texto descriptivo, un itinerario en la provincia de Palencia (“La ruta de los pantanos”), que contenía un buen número de palabras difíciles (en particular, nombres de árboles y accidentes geográficos, distantes del italiano). La tarea consistía en traducir un fragmento del texto al italiano e indicar qué palabras se hubieran buscado en el diccionario, de poderlo consultar.

Se vio que: a) el conocimiento del español no suponía una ventaja decisiva para la comprensión (algunos informantes con conocimientos nulos realizaron la tarea con resultados análogos); b) las opacidades (palabras como *hayedos*, *salcedas*, *robledales*) no incidían en la comprensión general; pero que c) la mayoría de los informantes cayeron en la trampa de *pantanos*, palabra clave del texto (presente ya en el título), que interpretaron como ‘terreno cenagoso’ y no como ‘embalse’, sin darse cuenta del contraste entre las dos lenguas, con menoscabo de la comprensión general (en it. *pantano* ‘terreno cenagoso’).

En definitiva, los términos opacos (“words you don't know”), dada su función marginal en el texto, no obstaculizaron la comprensión general, mientras que el ‘falso amigo’ *pantano* (“words you think you know”), por su función prominente, hubiera requerido mayor atención; pocos, en cambio, hubieran buscado esta palabra en el diccionario, de poderlo consultar. En la perspectiva de la IC y de la MED, cabe recalcar la importancia de la percepción de alteridad y la necesidad de identificar los ele-

mentos clave de un texto. Estas consideraciones se podrían extender a otros niveles de la lengua, con especial referencia a la pragmática, por su relevancia social.

4. LA MEDIACIÓN INFORMAL

Mediante la denominación *mediación informal* o *espontánea* me refiero a las estrategias que emplean los hablantes en situaciones de contacto interlingüístico e intercultural, sin tener una preparación profesional específica, pero con el objetivo de favorecer la comunicación.

En los contextos plurilingües, el *paisaje lingüístico* –término que define la presencia de signos lingüísticos en el espacio público (Landry y Bourhis 1997)– proporciona evidencia de dichas estrategias de mediación: el uso simultáneo de lenguas diversas y las formas de hibridación, en efecto, no se explican solo como fenómenos de contacto, sino que reflejan el uso activo de estrategias mediadoras.

Me limito a un solo ejemplo, perteneciente a un restaurante peruano en Milán, que con sus distintos escaparates ocupa una porción bastante amplia del espacio público. En la unidad principal se encuentran: el nombre del restaurante (El Chorrillano); un mensaje en español, con valor simbólico y afectivo para la comunidad (“Disfruta en familia los mejores momentos en el mejor lugar”); el menú; y unos carteles promocionales de eventos de interés para la comunidad. En el menú (figura 1), las dos lenguas se mezclan, aparentemente, de forma caprichosa, pero si bien se mira se ve que la combinación depende de una elección estratégica.



Figura 1.

El texto se dirige a un público heterogéneo: peruanos, hispanoamericanos, italianos, además de clientes de otras nacionalidades. Se elige el italiano como base para estructurar el menú (como se ve en los nombres que indican las distintas secciones: *antipasti*, *specialità della casa*, *dessert*), pero se mantiene la lengua original para los platos típicos (por ej. *palta rellena*, *ceviches*, *parihuela*, etc.); dada su opacidad, se favorece la comprensión con una lista de los ingredientes. También se propone la traducción de palabras que se consideran poco comprensibles (por ej. *rocoto*, ‘peperoncino’). A pesar de algunos errores (por ej. *peperoni giallo*

en lugar de *peperoncino giallo*) e incongruencias,⁶ el resultado es aceptable.

Este breve análisis nos muestra cómo el emisor parte de la percepción de afinidad; aprovecha las ventajas de la IC y, al mismo tiempo, adopta una actitud mediadora: identifica las dificultades y proporciona soluciones diferentes (traducción, explicación), evitando la traducción sistemática, por imposible (como es normal en la gastronomía) pero también por innecesaria.⁷ Desde el punto de vista de la acción social, esta actitud mediadora permite dirigirse tanto a la comunidad de origen como a la sociedad de acogida, favoreciendo la integración.

5. CONCLUSIONES

El objetivo de este trabajo era poner en relación la IC con la MED, dos conceptos en parte afines. Terminaré resumiendo algunos de los puntos tratados, con el propósito de ofrecer unas pautas para combinarlos en un modelo integrado.

- 1) Las afinidades interlingüísticas favorecen la IC como práctica comunicativa y como proyecto educativo.
- 2) La IC se puede enmarcar en la perspectiva más amplia de la MED, lo cual implica un giro cultural, pero también una

⁶ Por ej., en la lista de bebidas se emplea la combinación híbrida ‘mais morada (viola)’ para explicar *chicha morada*, y ‘zumo di limone’ para explicar *limonada*, que, en cambio, resultaría más comprensible. Se prefiere el término peninsular *zumo* al americano *jugo*, suponiendo una mayor afinidad con el italiano.

⁷ En una entrevista, el dueño del local confirmó esta interpretación, subrayando su voluntad de facilitar la comprensión, gracias a la colaboración de un hablante nativo de italiano, que participó informalmente en la elaboración del texto.

ampliación de las estrategias y de los procedimientos empleados.

- 3) La MED integra la IC dentro de las competencias necesarias para la gestión de la comunicación intercultural. Corresponde a una actividad profesional, pero es asimismo una competencia que cabe desarrollar en todos los estudiantes de lenguas extranjeras y una actitud espontánea de los hablantes en contextos multilingües.
- 4) Las afinidades y contrastes interlingüísticos se pueden describir en una óptica comparatista, con el objetivo de prever las áreas de dificultad, pero cabe tener en cuenta también los procesos perceptivos que se activan en el estudio de una L2.
- 5) A pesar de que la proximidad interlingüística supone innegables ventajas, las opacidades y los falsos amigos pueden representar obstáculos. Desde este punto de vista, conviene adoptar la perspectiva de la mediación, que aprovecha las ventajas de la afinidad pero ofrece estrategias para salvar las dificultades, reforzando las competencias de análisis crítico de la situación comunicativa y de reconocimiento de la alteridad, en sus diferencias y sus semejanzas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bailini, Sonia (2016): *La interlengua de lengua afines. El español de los italianos, el italiano de los españoles*. Milano: LED.
- Blini, Lorenzo (2009): “La mediación lingüística en España e Italia: difusión de un concepto problemático”. *Entreculturas*, nº 1: 46-60.
- Brauer, Markus (1998): “Stroop interference in bilinguals: The roles of similarity between the two languages”. En Alice F. Healy y Lyle E. Bourne, Jr. (ed.), *Foreign language learning: Psycholinguistic studies on training and retention*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates; 317-337.
- Calvi, Maria Vittoria (2001): “Comprendere un testo spagnolo: trasparenze, opacità e falsi amici”, en Associazione Ispanisti Italiani: *Italiano e spagnolo a contatto*. Padova: Unipress; 55-67.
- Calvi, Maria Vittoria (2011): “El español como lengua inmigrada en Italia”. *Lengua y migración*, nº 3/1: 9-32.
- Candelier, Michel (coord.) (2013): MAREP. Un Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Competencias y recursos. (traducción del francés). Strasbourg Cedex: Editions du Conseil de l'Europe. Disponible en <<http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP-documents/CARAP-ES-web.pdf>> [fecha acceso: 17/4/2017].
- Cassany, Daniel (1996): “La mediación lingüística: ¿una nueva profesión?”. *Terminómetro*, número especial *La terminología en España*. Disponible en <62-63.https://www.upf.edu/pdi/dtf/daniel_cassany/mediaes.htm> [fecha acceso: 17/4/2017].
- Cortés Velásquez, Diego E. (2015): “Intercomprensione educativa: formazione e metacognizione”, en Antonella Benucci (ed.): *L'intercomprensione: il contributo italiano*. Novara: De Agostini; 125-160.
- Di Gesù, Floriana (2016): *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini: italiano e spagnolo*. Palermo: Palermo University Press.

- Instituto Cervantes (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* <<http://cvc.cervantes.es/obref/marco>> [fecha acceso: 17/4/2017].
- Jamet, Marie Christine (2016): “Approccio plurilingue dall’Europa per l’Europa. Focus sull’apporto dell’Italia”, en Carlos A. Melero Rodríguez: *Le lingue in Italia, le lingue in Europa: dove siamo, dove andiamo*. Venezia: Ca’ Foscari; 67-86.
- Landry, Rodrigue y Richard Y. Bourhis (1997): “Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality: An Empirical Study”. *Journal of Language and Social Psychology*, nº 16: 23-49.
- Laufer, Batia (1997): “The lexical plight in second language reading”, en James Coady y Thomas Huckin (ed.): *Second Language Vocabulary Acquisition. A Rationale for Pedagogy*. Cambridge University Press; 20-34.
- Lefevre, André y Susan Bassnett (1990): *Translation, History and Culture*. London and New York: Pinter.
- Matesanz del Barrio, María (ed.) (2015): *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense.
- O’Rourke, Bernadette; Joan Pujolar y Fernando Ramallo (2015): “New speakers of minority languages: the challenging opportunity”. *The International Journal of the Sociology of Language*, nº 231: 1-20.
- Paradis, Michel (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins.
- Pérez Vázquez, María Enriqueta (2010): “La mediación lingüística en Italia: origen, evolución y estado del concepto”, en María Carrera Goicoechea y María Enriqueta Pérez Vázquez (ed.): *La mediación lingüística y cultural y su didáctica: una nueva etapa para la Universidad*. Bologna: Bononia University Press; 47-62.
- Pontrandolfo, Gianluca (2016): “El mediador lingüístico bajo la lupa: análisis de una interacción español-italiano en el entorno médico”. *Panace@*, nº 17 (43): 16-33.
- Ringbom, Håkan (2007): *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters.
- Schmid, Stephan (1994): *L’italiano degli spagnoli. Interlingue di immigrati nella Svizzera tedesca*. Milano: FrancoAngeli.

- Schmidely, Jack (coord.); Manuel Alvar Ezquerra y Carmen Hernández González (2001): *De una a cuatro lenguas. Del español al portugués, al italiano y al francés*. Madrid: Arco/Libros.
- Trovato, Giuseppe (2016): *Mediación lingüística y enseñanza de español / LE*. Madrid: Arco/Libros.

LINGÜÍSTICA-DIDÁCTICA DEL ESPAÑOL PARA ITALIANOS: UNA SINERGIA ENTRE INTERCOMPRENSIÓN Y CONTRASTIVIDAD

Floriana Di Gesù
Università degli Studi di Palermo
floriana.digesu@unipa.it

1. LA INTERCOMPRENSIÓN COMO MÉTODO

El objetivo de este artículo es presentar el concepto de intercomprensión como un *input* ulterior para una epifanía del proceso de adquisición del español como L2. De hecho, esta disciplina, junto con la perspectiva enactiva, constituyen el sustrato en el que se fundamenta nuestra hipótesis de creación de una *Lingüística contrastivo-perceptiva*, una *blended methodology*, un método integrado para el desarrollo de una competencia lingüística del español L2.

El panorama lingüístico de hoy observa el fenómeno de la intercomprensión como un trampolín eficaz para establecer intercambios significativos comenzando no tanto por las diferencias entre las lenguas, sino por las similitudes. En los últimos 10 años, muchas han sido las investigaciones sobre el proceso de la intercomprensión en lenguas románicas.

Entre las muchas definiciones de intercomprensión aquí mencionamos a la que, a nuestro parecer, ofrece una aguda observación sobre la naturaleza del fenómeno mismo y que nos recuerda al *Language Acquisition Device* de chomskyana memoria. La definición es la siguiente (Capucho 2008: 239):

l'intercomprensión n'est pas une invention artificielle dans le champ de la didactique des langues, mais tout simplement la reconnaissance de processus naturels et spontanés mis en oeuvre par des individus « non-savants » lors de contacts exolingues.

Entre las definiciones cabe mencionar la de Blanche-Benveniste (2001: 455), una de las primeras investigadoras en interesarse en intercomprensión. La teórica afirma:

Ce qu'on appelle généralement intercomprensión est la situation dans laquelle des locuteurs peuvent comprendre la langue des autres, sans que ce soit pour autant la leur. On distingue alors, en ce cas, la compétence active qu'ils ont de leur propre langue et la compétence passive qu'ils ont de celle des autres, ce qui leur permet de la comprendre sans pour autant la parler.

Por lo general los que trabajan en IC¹ están de acuerdo en aceptar como más completa la definición de Doyé (2005: 7), para quien la IC es “une forme de communication dans laquelle chaque personne s'exprime dans sa propre langue et comprend celle de l'autre”.

Sobre IC existe una notable bibliografía y una experimentación significativa; para los que se acercan a esta disciplina muy útil puede ser la síntesis ofrecida por Tost (1998) o la de Benucci (2005).

De las estrategias de aprendizaje la intercomprensión se sitúa entre las más capaces de estimular, por un lado, una mayor conciencia de la riqueza expresiva y cultural de la lengua materna y de los otros idiomas, y por otro, estimula el desarrollo de la inteligencia cognitiva bajo la perspectiva de una competencia

¹ A partir de este momento se usará el acrónimo IC para referirse a la intercomprensión.

multilingüe, cada vez más necesaria en el ámbito nacional y europeo.

El uso de IC en la enseñanza de idiomas se remonta a los años 90, cuando grupos de expertos europeos que se beneficiaron de la financiación de la Comunidad Europea para el desarrollo de proyectos contemplaron el uso didáctico-operativo de la IC como un posible método de adquisición de una competencia lingüística simultánea en más de una lengua romance.

Desde 1995 hasta la actualidad se han llevado a cabo varios proyectos que han estudiado la IC, considerándola como base de la adquisición y componente esencial de la comunicación; ello propició la creación de plataformas de aprendizaje en línea, entre las que se señalan: *IC-5*, *Galatea*, *Ariadne-Minerva*, *EuRom4*, *EuroComRom*, *Galanet*, *Galapro*, *EvLang*, *JaLing*, *Miriadit*².

Fruto de estas investigaciones ha sido la creación de una red europea, con la finalidad de aunar los esfuerzos de los distintos grupos. REDINTER³ (Red Europea de Intercomprensión) se configura como un espacio para el diálogo y la colaboración entre las diferentes escuelas, no sólo para la adquisición de una competencia plurilingüe, sino también para el deseo de desarrollo de una metodología que facilite la adquisición de esta competencia.

Esta consideración, entre otras muchas, nos ha llevado a la hipótesis de construcción de una metodología que juntase intercomprensión y lingüística contrastiva.

Dentro del contexto de esta transferencia entre lenguas afines, se pueden establecer grados de proximidad entre las lenguas

² Las susodichas son plataformas de formación a distancia sobre Internet cuyo objetivo es practicar la intercomprensión utilizando la lengua materna o la lengua de los otros.

³ REDINTER ha sido creada con el soporte de la Comisión Europea después del Congreso de Lisboa de 2007 y reúne 44 instituciones que trabajan conjuntamente en el desarrollo y difusión de la noción de intercomprensión.

objeto de IC, con el propósito de formular unas generalizaciones a partir de las similitudes existentes. Por decirlo con Jamet (2007: 70):

... sfruttare le somiglianze non significa ‘tradurre’ nel senso di rendere una lingua A in una lingua B rispettando la frequenza d’uso delle espressioni in un determinato contesto, ma si afferra il significato, anche attraverso sequenze strane nella propria lingua, ma capibili.

A pesar de que el corte comparativo es común tanto en el análisis contrastivo como en el proceso de intercomprensión lingüística, los dos enfoques parecen conducir a diferentes áreas operativas: el análisis contrastivo tiene como objetivo captar aquellas diferencias entre una lengua y la otra, mientras que la intercomprensión se mueve en el plano de la correspondencia casi dialógica entre las dos lenguas. En palabras de De Mauro (2002: 39), en la intercomprensión lingüística es precisamente donde se pone en marcha la dinámica de la interacción semiótica del lenguaje: “un reciproco agire tra chi produce espressioni e chi le riceve e intende”.

Intercomprensión y análisis contrastivo representan, en este sentido, los dos momentos consecutivos de una sola trayectoria didáctica cuya finalidad es no sólo conseguir un resultado positivo en el proceso de aprendizaje de la L2, sino también desarrollar en el aprendiz un espíritu crítico más maduro, elevar su umbral metacognitivo y, más específicamente, inducir a la reflexión metalingüística alrededor de la L2.

Hidalgo Downing (2013: 177), analizando el fenómeno de la IC, argumenta que, desde el punto de vista cognitivo, la IC:

[...] se fundamenta en la capacidad para establecer relaciones de similitud y analogía entre lenguas próximas, siempre que se cumplan ciertos criterios de accesibilidad. Desde el punto de vista

lingüístico, esta capacidad permite a los locutores inferir significados a partir de información contextual y cotextual, así como a identificar rasgos léxicos [...] morfosintácticos y discursivos a partir de la comparación entre lenguas; desarrolla, por tanto, la capacidad metalingüística que permite obtener conocimientos nuevos a partir de conocimientos previos, así como habilidades de negociación del sentido.

La aplicación didáctica de la IC podría caracterizarse, entonces, como 'pluricontrastiva'. Hemos acuñado este término con el fin de identificar mejor el campo metodológico, que no deja de lado la comparación lingüística, sino que orienta su foco hacia más lenguas afines aplicando unas estrategias metalingüísticas y metacomunicativas.

La intercomprensión empuja a la adquisición de una competencia global en los estudiantes y contribuye a la destrucción de aquellas dinámicas emocionales y motivacionales erróneas que imposibilitan la adquisición de una competencia lingüístico-comunicativa; y eso se debe a que el estudiante para comunicarse puede usar la analogía, la transparencia léxica, sus competencias, etc., sin que las interferencias y los fenómenos inter- e intralingüales puedan ser vistos como una transferencia negativa.

En vista de una construcción de una metodología, somos de la opinión de avanzar la hipótesis de una *blended methodology*, es decir, de una metodología, que, como se ha mencionado antes, considere la presencia de estos dos momentos.

Estamos de acuerdo con Calvi (1995: 84) cuando argumenta que el enfoque contrastivo es fundamental para examinar los problemas más comunes que surgen de las diferencias en las estructuras entre L1 y L2. Español e italiano son lenguas semejantes, pero:

[...] tale somiglianza, naturalmente, non garantisce un apprendimento indolore: le false equivalenze, le analogie formali cui

corrispondono differenze funzionali o semantiche talvolta difficili da precisare, deludono spesso le aspettative dei discenti.

Por lo tanto, es precisamente en esta etapa crucial del peligro de pérdida de motivación, debido a las supuestas similitudes entre las dos lenguas, en la que se inserta el trabajo de la intercomprensión, para que el alumno, a través de la adquisición de un conocimiento multilingüe y gracias a la puesta en marcha de estrategias de emergencia, pueda dar el paso hacia un nivel superior de dominio del idioma, que lo verá transportado de un nivel A1 a un C2 del Marco Común de Referencia Europeo.

Creemos, por tanto, que la enseñanza del italiano para hablantes de español y de español para hablantes de italiano debería enfocarse desde una perspectiva contrastiva, pero en la versión que acabamos de definir *blended*, que ve la sinergia de intercomprensión y contrastividad a las que hemos incorporado la lingüística perceptiva y la enacción convencidos del hecho de que estas últimas teorías pueden ofrecer una perspectiva de análisis innovadora que nos puede llevar a la confección de una lingüística didáctica renovada.

2. HACIA UNA NUEVA LINGÜÍSTICA DIDÁCTICA

Cuando se habla de lenguas afines, la adquisición de una competencia lingüística por parte de aprendices italianos de español como segunda lengua pasa por distintas etapas que dan lugar a la construcción de sistemas dinámicos definidos como interlengua, que contemplan, además, el fenómeno de la interferencia definido por Weinreich (1953: 1) como: “those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of their familiarity with more than one language”. La interlengua puede ser considerada una fase en la que el aprendiz activa una “estructura psicológica latente” for-

mulando hipótesis sobre la lengua meta y generando sistemas provisionales que son variedades de la lengua meta, en las que hay fenómenos de interferencia tanto inter- como intralingüística dependiendo de las etapas de adquisición.

Estamos de acuerdo con Favaro (2002) cuando define la interlengua como una “lengua del medio”, es decir, como un sistema que se encuentra en medio de la L1 y la L2, lo cual no es negativo en sí mismo, dado que lo podemos ver como un corte sincrónico del nivel de adquisición lingüística en el que se encuentra un aprendiz en un momento dado.

Por lo que se refiere al análisis de la interlengua de lenguas afines, Schmid (1994: 110) confecciona un modelo –del que hablamos ampliamente en Di Gesù (2016)– que se basa en la observación del empleo, por parte del “usuario lingüístico”, de tres estrategias de adquisición: la congruencia (CONG), la correspondencia (CORR) y la diferencia (DIF), que actúan como filtro perceptivo e instrumento cognitivo interactuando con el *input* y con los prerequisites.

Existen, por tanto, unos procesos cognitivos subyacentes que, en cada fase de adquisición de competencia lingüística, el aprendiz pone en marcha y estos, como afirma Luque Durán (2004: 103), se rigen por un proceso de categorización entendido como aquella operación mental por medio de la cual se conecta la imagen exterior con su proyección interior.

Con respecto al proceso de construcción del lexicón mental en la interlengua, Baralo (2000: 167) afirma que:

Aparentemente, el lexicón mental no es más que un almacén de palabras, aprendidas y disponibles para que el hablante las use según sus necesidades. Este concepto estático del montón de palabras almacenadas nada tiene que ver con la complejidad del proceso de aprender palabras, memorizarlas, guardarlas ordenadas y establecer lazos entre ellas de forma múltiple y sistemática.

El lexicón mental contiene las siguientes informaciones sobre las palabras: la información sensorial, morfológica y sintáctica; además informa sobre su significado y permite la conexión con las palabras relacionadas.

En otros trabajos (Di Gesù, 2016; 2017) hemos planteado la importancia del uso de taxonomías para la creación de un “lexicón mental” en un aprendiz de una segunda lengua; en el caso del español por parte de italo hablantes hemos aplicado la teoría de prototipos de Rosch al aprendizaje de una L2, trayendo a colación la sugerencia según la cual proceder a la identificación de los elementos que caracterizan a la categoría (prototipos), beneficia el proceso de categorización en cuanto que vehicula la organización del léxico mental para su fácil recuperación. Todo este proceso, nos ha llevado a la conclusión de que el empleo de taxonomías es imprescindible para la adquisición de una competencia lingüístico-pragmática de la L2. En esta taxonomía el aprendiz, para poder emplear adecuadamente un término en un contexto comunicativo, debe saber colocarlo bien en el seno de cada nivel-superordinado, básico y subordinado, y saber contextualizar su elección en función del estímulo exterior.

Por tanto, la interconexión del modelo mental-conceptual con el modelo social-estímulo va organizando una base de datos mentales, que, a su vez, estará organizada en taxonomías. Todo lo afirmado nos lleva a aseverar que la perspectiva con la que se podría analizar el fenómeno de adquisición de un léxico en una L2 contempla, además de un enfoque intercomprensivo, un enfoque enactivo.

La enacción como marco teórico es la unión de la fenomenología (Merleau-Ponty 2002), de la cibernética (Bateson 2002) y de una versión radical de la biología (Maturana and Varela 1987). Sumara and Davis (1997: 417) consideran la enacción como un marco interpretativo y analítico:

Using enactivism as an interpretive and analytic framework, it is possible to be attentive to how human subjects learn, how individual and collective identities emerge, and how participation in any shared action contributes the very conditions that shape these identities.

Desde una perspectiva enactiva, el lenguaje coordina el significado, en el sentido de que pone en relación significado con significado.

Podría imaginarse el enfoque que tomamos en consideración como una ampliación neurofenomenológica de la tesis neurofisiológica de la existencia de un lexicón mental basado en la L1 para los aprendices de una L2 (Daloiso 2009). Con su L1 el sujeto ha ido experimentando el mundo y se ha ido construyendo su imagen mental del mismo, le ha dado una significación que es el resultado de la enactuación simultánea de la cognición y el medio ambiente, tal como atestiguan van Helk, Slors y Bekkering (2010: 234) cuando aseveran que: “enactivism implies that cognition is essentially tied to action and that cognition is always context-bound”. Además, estos teóricos traen a colación la noción según la cual la percepción es un proceso enactivo (2010: 236):

The idea here is to think of social perception as an enactive process involving sensorimotor skills and not as mere sensory input processing. This idea is borrowed from enactive theories of perception according to which perception involves active engagement with the world rather than mere passive reception of information from the environment.

Al mismo tiempo, en el plano neurofisiológico, la activación de las neuronas espejo se considera parte importante del proceso de percepción, lo cual sustentaría nuestra tesis sobre la posible aplicación de la enacción como un enfoque apropiado para el estudio de la adquisición de una L2.

El papel de la neurofenomenología como posible base epistemológica de la lingüística contrastiva está subrayado por Gallesse (2007: 661) cuando hace referencia al sistema de las neuronas espejo afirmando que:

... fornisce un meccanismo neurale che sembra giocare un ruolo importante nella cognizione sociale, così che esso sembra essere un buon candidato anche per fondare la natura sociale del linguaggio. Un numero crescente di prove mostra che gli esseri umani, quando elaborano il linguaggio, attivano il sistema motorio per mezzo della simulazione motoria ai vari livelli che tradizionalmente descrivono il linguaggio.

Tenemos, así, una evidencia “neurofisiofenomenológica” de la existencia de un lexicón mental basado en la L1 para los aprendices de una L2. Conjuntamente Parviz and Ziafar (2014), respecto al influjo de la L1 en el aprendizaje de la L2, argumentan, haciendo referencia a Sunderman y Kroll, que hay unas cuantas investigaciones científicas que demuestran que las palabras en la L1 y en la L2 se activan de forma paralela. Lo cual indica que una competencia en una L2 (*proficiency*) no implica el alejamiento de la L1. Y esta perspectiva la podemos definir como “intercomprensión”.

Estos estudiosos declaran que (*apud* Parviz and Ziafar 2014: 59):

The idea that L1 scaffolds L2 has also been emphasized by neurolinguistic evidence gained through neuroimaging by Abutalebi (...) who puts the issue within a lexico-semantic perspective when he claims that through gaining proficiency in L2, L2 brain activity converges to that of L1. Such emphasis on the role of L1 in facilitating L2 learning necessitates an approach to language teaching that draws on learners’ L1 in a contrastive form.

Dicho de otra manera, la propuesta de creación de una Lingüística-didáctica puede considerarse como el resultado de un proceso de multicompetencia, puesto que, según atestigua Cook (2016: 187): “Multi-competence thus includes the first language, the interlanguage and other aspects of the L2 user’s mind”.

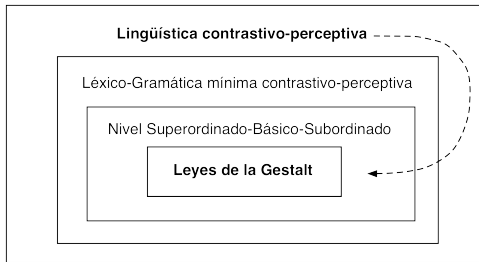
3. LA LÉXICO-GRAMÁTICA MÍNIMA CONTRASTIVO-PERCEPTIVA (CP)

Unido a la propuesta de confección de una Lingüística-didáctica va la hipótesis de construcción de una Léxico-gramática mínima CP en la que confluyen la perspectiva de la intercomprensión y de la lingüística perceptiva. En esta aproximación, el aprendiz es el protagonista y aplica las leyes de la Gestalt a su categoría *x* formada por la lista propuesta por Swadesh (1955), que reúne:

1. Personas y relaciones de parentesco;
2. Partes del cuerpo;
3. Animales y partes;
4. Plantas y frutos y partes;
5. Cosas, sustancias y artefactos;
6. Fenómenos y actividades de la naturaleza;
7. Acciones;
8. Sensaciones y emociones;
9. Cualidades;
10. Palabras situacionales;
11. Números;
12. Palabras gramaticales;
13. Otros.

El uso de esta lista por parte del aprendiz tiene su valor por configurarse como un modelo de caracterización en el que implanta una comparación entre español e italiano.

La situación de aprendizaje ideal presentaría una estructura de cajas chinas en la que el marco exterior estaría constituido por la Lingüística contrastivo-perceptiva, la cual contiene la “Léxico-Gramática mínima”, estructurada en los tres niveles de categorización: *superordinado*, *base* y *subordinado*, articulados a través de las Leyes de la Gestalt.

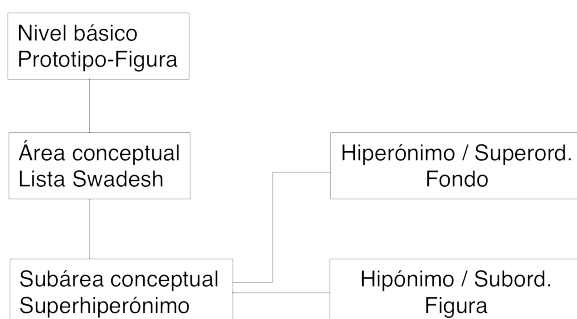


La operación que tendrá que hacer el alumno será aplicar las leyes de la percepción como criterios metodológicos básicos para catalogar los datos por exclusión, inclusión e integración.

El pensamiento clave de la Gestalt es que la escena visual se puede leer de acuerdo a la presencia de una “figura” y de un “fondo”. Pues bien, en nuestro modelo integrado el *prototypical chunk* o nivel básico se constituye a sí mismo como “figura” que sobresale de un “fondo”. Se pasará luego al nivel superordinado, en el que reside la hiperonimia, que representa la conciencia metalingüística del nivel subordinado y también representa el contexto en el que se teoriza la competencia sociocultural del enfoque léxico. Este nivel se constituye como “fondo” del nivel básico y, a su vez, también será el “fondo” del nivel subordinado o de la hiponimia que representa la “figura”.

Tendremos, por lo tanto, que, por cada familia de la lista, que identificará un “espacio conceptual” específico, con su consecuente subárea, se identificará un “nivel básico” que representará la “figura”. El “fondo” está representado por el “nivel super-

ordinado” y es un “fondo” compartido, ya que también es común al “nivel” subordinado”, que también constituye una “figura”.



En esta hipótesis de configuración de una Léxico-gramática (CP) *target oriented*, el aprendiz estructuraría un sistema cognitivo de ordenación del léxico que se origina en el área conceptual de referencia para luego desarrollarse en los niveles básicos, superordinado y subordinado, dando lugar a un sistema de auto-soporte y autopoietico en el que la IC constituye el fundamento.

A modo de conclusión, podemos decir que las tesis expuestas en este artículo plantean la posible sinergia entre intercomprensión y contrastividad dirigida hacia la formalización de un método contrastivo-perceptivo que, junto con el soporte de un enfoque enactivo, pueda ofrecerse como herramienta ulterior hacia la adquisición de una multicompetencia.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baralo, Marta (2000): “La construcción de léxico en español/LE: transferencia y construcción creativa”, en Ma. Antonia Martín Zorraquino; Cristina Díez Pelegrín (ed.): *Actas del XI Congreso Internacional ASELE ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros*. (Zaragoza 13-16 de septiembre 2000). Zaragoza: Universidad de Zaragoza - Centro Virtual Cervantes, 2001: 165-174 (disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0165.pdf>).
- Bateson, Gregory (1979/2002): *Mind and Nature: A Necessary Unity*. Cresskill, NJ: Hampton Press, 2002.
- Benucci, Antonella (2005): *Una guida per l'intercomprensione*. Turín: UTET.
- Benucci, Antonella; Diego Cortés Velásquez (2012): “Le pratiche dell'IC: una visione d'insieme”, en Christian Degache et Sandra Garbarino (ed.): *Intercomprension: compétences plurielles, corpus, intégration (Actes du colloque IC2012)*. Grenoble: Université Stendhal Grenoble 3 (France). Disponible en <<http://ic2012.u-grenoble3.fr/OpenConf/papers/24.pdf>> [fecha acceso: 27/09/2016].
- Blanche-Benveniste, Claire (2001): “L'intercomprension des langues romanes”, en Luc Collès; Jean-Louis Dufays; Geneviève Fabry; Costantino Maeder (ed.): *Didactique des langues romanes: le développement de compétences chez l'apprenant*. (Actes du colloque de Louvain-la-Neuve, 27-29 janvier 2000). Bruxelles: De Boeck - Duculot, 455-463.
- Calvi, Maria Vittoria (1995): *Didattica di lingue affini. Spagnolo e italiano*. Milano: Guerini.
- Capucho, Filomena (2008): “L'intercomprension est-elle une mode? Du linguiste citoyen au citoyen plurilingue”. *Pratiques, Linguistique, Littérature, Didactique*, n° 139/140 *Linguistique populaire?*: 238-250. Disponible en <http://www.pratiques-cresef.com/p139_ca1.pdf> [fecha acceso: 10/2016].

- Cook, Vivian (2016): "Where Is the Native Speaker Now?". *TESOL Quarterly*, nº 50, (1 - March): 186-189. doi: 10.1002/tesq.286 [fecha acceso: 10/2016].
- Daloiso, Michele (2009): *I fondamenti neuropsicologici dell'educazione linguistica*. Venezia: Editrice Cafoscarina.
- De Mauro, Tullio (2002): *Prima lezione sul linguaggio*. Roma-Bari: Laterza.
- Di Gesù, Floriana (2016): *Linguistica contrastivo-percettiva di lingue tipologicamente affini: italiano e spagnolo*. Palermo: Palermo University Press.
- Di Gesù, Floriana (2017): "Modelo mental y modelo social en la construcción de un lexicón en aprendices italianos de español como lengua segunda. Una perspectiva enactiva", en Ángel López García-Molins y Daniel Jorques Jiménez (ed.): *Enacción y Léxico*. València: Tirant humanidades – Prosopopeya; 57-69.
- Doyé, Peter (2005): "Intercomprehension", en Jean Claude Beacco and Michael Byram (ed.): *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development for Language Education Policies in Europe*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. Disponible en <<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>> [fecha acceso: 05/09/2016].
- Favaro, Graziella (2002): *Insegnare l'italiano agli alunni stranieri*. Milano-Firenze: La Nuova Italia, RCS.
- Gallese, Vittorio (2007): "Before and Below 'Theory of Mind': Embodied Simulation and the Neural Correlates of Social Cognition". *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences*, nº 362: 659-669.
- Hidalgo Downing, Laura (2013): "De la intercomprensión a la práctica del plurilingüismo: una nueva relación", en María Matesanz del Barrio (coord.): *El plurilingüismo en la enseñanza en España*. Madrid: Ed. Complutense; 173-194.
- Jamet, Marie Cristine (2004): "Imparare lingue romanze: le potenzialità dell'intercomprensione", en Graziano Serragiotto (a cura di): *Le Lingue straniere nella scuola*, Torino: UTET; 70-82.

- Luque Durán, Juan de Dios (2001): *Aspectos universales y particulares del léxico de las lenguas del mundo*. Granada: Método.
- Maturana, Humberto and Francisco Varela (1987): *The Tree of Knowledge: The Biological Roots of Human Understanding*. Boston: New Science Library.
- Merleau-Ponty, Maurice (2002): *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Parviz, Maftoon and Meisam Ziafar (2014): “A Contrastive Lexical Approach to Second Language Acquisition: A Theoretical Framework and Related Techniques”. *TESOL Journal*, nº 5: 57-81. doi: 10.1002/tesj.76.
- Schmid, Helmut (1994): “Probabilistic Part-of-Speech Tagging Using Decision Trees”. *New Methods in Language Processing*. Manchester UK: UMIST; 44-49.
- Sumara, Dannis and Brent Davis (1997): “Constructivist discourses and the field of education problems and possibilities”. *Educational Theory*, nº 52 (4): 409-428.
- Swadesh, Morris (1955): “Towards Greater Accuracy in Lexicostatistic Dating”. *International Journal of American Linguistics*, nº 21: 121-137. doi: 10.1086/464321.
- Tost, Manuel (ed.) (1998): *Ensenyament-aprenentatge de llengües romàniques. Nous enfocaments*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona – Institut de Ciències de l'Educació.
- van Elk, Michiel; Marc Slors and Harold Bekkering (2010): “Embodied Language Comprehension Requires an Enactivist Paradigm of Cognition”. *Frontiers in Psychology*, nº 1, art. 234: 9 pàgs. doi: 10.3389/fpsyg.2010.00234.
- Weinreich, Uriel (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York. (Reprint, The Hague: Mouton, 1974).

LA INTERCOMPENSIÓN TIPOLÓGICA EN EL ENCLAVE DE LAS LENGUAS DE LOS EUROPEOS

María Matesanz del Barrio
Universidad Complutense de Madrid
mmatesanz@filol.ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

En las políticas lingüísticas europeas es una prioridad garantizar un nivel de comunicación adecuado entre sus ciudadanos y facilitar lo más posible el acceso a la información que emana de los organismos oficiales de Europa (CCE 2005; CCE 2008). Uno de los documentos del Consejo de Europa (CE) publicados en 2005 con motivo del quincuagésimo aniversario de la firma de la Convención Cultural Europea (CE 2006) hace un breve repaso de la evolución de una parte significativa de las políticas lingüísticas europeas desde mediados del siglo XX. Los cinco ejes básicos sobre los que pivotan las acciones del Consejo están bien definidos: (i) plurilingüismo, (ii) diversidad lingüística, (iii) comprensión mutua, (iv) ciudadanía democrática y (v) cohesión social (CE 2006: 4). La importancia de los contenidos de este documento reside en que refleja una corriente de pensamiento que abarca la práctica totalidad de los países europeos, con mínimas excepciones¹, y se une a las políticas lingüísticas marcadas y llevadas a cabo por la Unión Europea, como veremos. Algunos de los hitos conseguidos en este medio siglo en relación con la

¹ En la actualidad el único país europeo que no pertenece al Consejo de Europa es Bielorrusia. No obstante, hay que tener en cuenta que la adhesión de los países europeos al Consejo de Europa se ha realizado, por razones políticas, en distintas fases: países fundadores, años 70 (sur de Europa) y desde 1989 (países de Europa Central y Oriental).

enseñanza y difusión de las lenguas han tenido una particular relevancia, como el establecimiento de un nivel umbral en el conocimiento de lenguas, la creación en 1994 del Centro Europeo de Lenguas Modernas (ECLM/CELV), la declaración de 2001 como Año Europeo de las lenguas (que conllevó grandes avances en la enseñanza de lenguas, con el Marco Común Europeo de referencia para las lenguas (CECRL/ECML 2001)² y el Portfolio Europeo de las Lenguas (PEL/ELP)³, y el más reciente enfoque plural para la enseñanza de lenguas (que ha dado lugar al «Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Cultura» CARAP/FREPA 2007)⁴, además de los numerosos proyectos financiados por ambas instituciones⁵. Todos los trabajos en materia lingüística que se han realizado amparados por el Consejo de Europa y la Unión Europea han contribuido decisivamente a crear y mantener un espíritu europeo común en lo relativo a la comunicación y las relaciones entre los ciudadanos. Pero sería completamente ingenuo y contrario a la realidad no reconocer que estas políticas no han dado todavía los resultados esperados, como muestra el bajo nivel de conocimiento de lenguas de los europeos. No obstante, en todos los países europeos se están realizando grandes esfuerzos en la enseñanza de segundas lenguas, de acuerdo con los recientes datos de Eurostat 2016 sobre la enseñanza de lenguas extranjeras en Europa⁶. A estos esfuerzos habría que unir las posibilidades comunicativas que ofrece la intercomprensión entre lenguas tipológicamente relacionadas. La relación genética de muchas de las lenguas eu-

² La sigla en español es MCER y el texto se tradujo en 2002.

³ <http://www.coe.int/fr/web/portfolio>

⁴ La sigla en español es MAREP y el texto se tradujo en 2008.

⁵ El primer gran proyecto sobre la enseñanza de lenguas es de 1963 (CE, 2006: 7).

⁶ http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics

ropeas permite establecer intercambios comunicativos basados en la intercomprensión. Este recurso lingüístico está infrautilizado, fundamentalmente por el desconocimiento de su potencial ya que los hablantes tienen poca conciencia lingüística de las posibilidades de la intercomprensión, debido a la presión que ejercen las segundas lenguas. Sin embargo, no siempre es posible recurrir a una segunda lengua para comunicarse, bien por falta de competencia en ella bien por no ser una lengua compartida con el interlocutor. La intercomprensión, como veremos en este estudio, debe considerarse parte fundamental del plurilingüismo de los hablantes.

2. EL CONOCIMIENTO DE LENGUAS DE LOS CIUDADANOS DE LA UNIÓN EUROPEA: *LOS EUROPEOS Y SUS LENGUAS*

Las limitaciones comunicativas de los ciudadanos europeos pertenecientes a los países miembros de la Unión Europea (UE) es un aspecto de la pluralidad europea visto como un verdadero desafío desde principios de los años 80. En el marco de un simposio sobre Universidad-Empresa, Jacques Delors⁷ se refiere a Europa como “una verdadera Torre de Babel”, en un momento en el que las lenguas oficiales eran solamente nueve⁸, aunque las no oficiales sobrepasaban las cuarenta (Delors 1988, cito por el Eurobarómetro 38, 1989). El mito de la Torre de Babel es recurrente en el imaginario europeo para aludir a los conflictos lingüísticos en Europa tanto en el pasado como en la actualidad. Y aunque no deja de ser una imagen un tanto distorsionada de la

⁷ J. Delors fue presidente de la Comisión Europea, después Unión Europea, entre 1985 y 1995.

⁸ Alemán, danés, español, francés, griego, inglés, italiano, neerlandés, portugués.

realidad, lo cierto es que tiene un trasfondo que lo alimenta (Nelde 2004).

La afirmación de Delors se produjo cuando se empezaban a manejar los primeros datos estadísticos sobre el conocimiento de lenguas que tienen los europeos. El primer estudio, que recoge información sobre el conocimiento lingüístico de los jóvenes europeos, se realizó en otoño de 1987 (Eurobarómetro 38, 1988)⁹. Este estudio proporciona información sobre dos grupos diferenciados: jóvenes entre 15-24 y jóvenes mayores de 25 años. Si nos fijamos en el grupo de los más jóvenes (que en la actualidad se corresponde al grupo de europeos que se encuentra en la mediana edad) vemos en ese grupo que los griegos, portugueses y españoles, en una proporción algo superior al 20 %, no conocen ninguna lengua extranjera y muy poco por debajo de ese 20 % se encuentran Bélgica francófona y Reino Unido. En el lado contrario se encuentran los Países Bajos, Dinamarca y Luxemburgo, en los que es raro encontrar jóvenes que no conozcan más que su lengua materna. Los datos de jóvenes europeos que conocen únicamente una lengua extranjera alcanzan valores que sobrepasan ligeramente el 50 %, solamente en Grecia e Italia, aunque por encima del 40 % se encuentran Alemania, España y Reino Unido. En cuanto a las cifras relativas al conocimiento de más de una lengua extranjera, estas son verdaderamente dispares, ya que un país como Luxemburgo está muy cerca del 100 % y en Grecia y España, los países con menor índice, no se alcanza el 30 %. Estos primeros datos muestran una situación de desigualdad grande entre países y entre población en lo que a conocimiento de lenguas se refiere, pero, sobre todo, muestra el bajo conocimiento de lenguas no maternas de los hablantes europeos.

⁹ El estudio se realiza en los doce países que en ese momento constituían la UE: Alemania, Bélgica, Dinamarca, España, Francia, Grecia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Países Bajos, Portugal y Reino Unido.

Los datos más recientes de los que disponemos sobre el conocimiento de lenguas de los europeos corresponden al Eurobarómetro 386 (*Europeans and their Languages*¹⁰), realizado en 2012. La situación lingüística de Europa es muy diferente a la analizada en el estudio de 1987 porque son 23 las lenguas oficiales¹¹ y más de 60 las no oficiales habladas dentro del espacio de los 27 Estados miembros. Al igual que se observaba en el primer estudio, las diferencias entre algunos países es grande, y hay que tener en cuenta que la incorporación de nuevos países al estudio ha hecho cambiar las posiciones relativas de algunos de ellos, como es el caso, por ejemplo, de España. El dato quizá más sorprendente es el porcentaje de ciudadanos que no han aprendido nunca una lengua extranjera, que alcanza el 23 %, cifra bastante cercana a la de 1987. Algo más de la mitad de la población europea, el 54 %, habla al menos una segunda lengua, pero solamente el 25 % de los ciudadanos habla dos lenguas extranjeras y el 10 % habla tres lenguas extranjeras. Además, hay que tener en cuenta que el 46 % de los encuestados declara que no es suficientemente competente en su segunda lengua. Sorprende el desfase que hay entre lo que los ciudadanos piensan y sus actitudes ya que, por ejemplo, un 88 % considera que el conocimiento de lenguas extranjeras es muy útil, pero es muy poca la población que estudia una lengua extranjera o se inician en una nueva en la edad adulta, por debajo del 15 %. No obstante, un 36 % tiene un conocimiento pasivo con internet. En cuanto al inglés, es la lengua no materna que más se habla en todos los países, actualmente hablada por un 38 %, seguida del francés con un 12 %, del alemán, un 11 %, del español, un 7 %, y del

¹⁰ Este es el título de los dos últimos Eurobarómetros especiales que tratan esta cuestión, Eurobarómetro 243 y Eurobarómetro 386.

¹¹ Búlgaro, checo, danés, neerlandés, inglés, estonio, finés, francés, alemán, griego, húngaro, irlandés, italiano, letón, lituano, maltés, polaco, portugués, rumano, eslovaco, esloveno, español y sueco.

ruso un 5 %. Es interesante ver que las lenguas más habladas forman parte de las tres familias lingüísticas a las que pertenecen la mayoría de las lenguas europeas: lenguas germánicas (inglés y alemán), lenguas románicas (francés y español) y lenguas eslavas (ruso).

La realidad del conocimiento de lenguas de los europeos reflejadas en las estadísticas de la UE, globalmente caracterizado por una baja competencia plurilingüe, permite comprender mejor las políticas de incentivación del plurilingüismo, puesto que las barreras lingüísticas son muy grandes para un altísimo porcentaje de ciudadanos de la Unión Europea. En este contexto la necesidad de crear una conciencia lingüística enfocada al plurilingüismo se revela una prioridad para alcanzar los objetivos de cohesión y solidaridad de las políticas europeas para la década presente.

3. POLÍTICAS EUROPEAS EN FAVOR DEL PLURILINGÜISMO Y LA INTERCULTURALIDAD

La preocupación por eliminar las barreras comunicativas que supone un elevado multilingüismo en un espacio plurinacional relativamente reducido como es Europa se intensifica a finales del siglo XX, tras la firma del Tratado de Maastricht en 1992. El inicio del nuevo siglo, como hemos señalado, marcó un hito en las políticas europeas sobre plurilingüismo e interculturalidad con el lanzamiento definitivo en 2001 del Marco de Referencia para las lenguas y el Portfolio Europeo de las lenguas (PEL) (Schärer 2000). Estas dos propuestas del Consejo de Europa son complementarias y están enfocadas directamente a lograr dos de sus principales objetivos¹²: (i) la protección y promoción de la

¹² Estos son dos de los cuatro objetivos del Consejo de Europa a través del portfolio que se especifican en la página española dedicada a este documen-

diversidad lingüística y cultural y (ii) la promoción del plurilingüismo por medio del aprendizaje de lenguas y culturas a lo largo de toda la vida. Una década antes se habían iniciado los trabajos previos (Little, Goullier y Hughes 2011; Coste, Moor y Zarate 1997, 2009), tras el Simposio de Rüschtikon de 1991 sobre objetivos, evaluación y certificación en el aprendizaje de lenguas (Trim 1993). Los resultados allanaron el camino para llegar a formulaciones sobre la enseñanza/aprendizaje de lenguas basadas en los conceptos de plurilingüismo e interculturalidad que, hasta ese momento, no se habían interconectado a través de objetivos comunes orientados a la enseñanza de lenguas. Los trabajos preparatorios y las investigaciones realizadas en torno a los objetivos del citado Simposio introdujeron nuevos conceptos, como la competencia plurilingüe y pluricultural o los enfoques plurales, sin los que es imposible comprender el marco de enseñanza de lenguas que se ha construido a partir de 2001.

La política lingüística europea en materia de enseñanza/aprendizaje y evaluación de lenguas ha seguido en los últimos 25 años una trayectoria integradora y de profundización progresiva en la conciencia plurilingüe de los hablantes. El portfolio, por ejemplo, se concibió como instrumento para promover el plurilingüismo, reforzar la conciencia cultural y hacer más transparente para el aprendiente el proceso de aprendizaje de lenguas (Little, Goullier y Hughes 2011: 7). Como destaca la página web del Consejo de Europa sobre el portfolio, el PEL (Portfolio Europeo de las lenguas / Portfolio Européen des Langues) es un instrumento que permite a las personas que estudian o han aprendido una o varias lenguas documentar los resultados de su aprendizaje de lenguas y de sus experiencias interculturales, así como desarrolla su reflexión sobre ello. Los trabajos realizados

to <<http://oapee.es/oapee/inicio/iniciativas/portfolio.html>> [acceso 12/03/2017].

siguiendo las directrices del Portfolio son innumerables y han sido llevadas a cabo en muy diversos contextos culturales (Stoicheva, Hughes, Speit 2009).

La visión del plurilingüismo como un elemento necesario para que los ciudadanos de la Unión Europea logren una sociedad más cohesionada y solidaria, alcancen mayores índices de empleabilidad y tengan mayor acceso a los servicios y derechos se ha ido consolidando en los últimos años. Ciéndonos muy brevemente a los documentos más significativos de las instituciones de la UE en materia de plurilingüismo, el primero en el que debemos fijarnos es el que emana del Consejo Europeo reunido en Barcelona 2002 (CCE 2002), que marcó como objetivo a largo plazo para todos los ciudadanos de la UE hablar dos idiomas además de su lengua materna. Además, se instaba a los ciudadanos europeos a mantener un aprendizaje permanente de idiomas iniciado en una edad muy temprana. A esta propuesta le siguió un año después el plan de acción para promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística (CCE 2003) en tres ámbitos de acción: (i) el aprendizaje permanente de lenguas; (ii) la mejora de la enseñanza de las lenguas; y (iii) la creación de un entorno lingüístico favorable. Muy poco después el foco se pondrá en las estrategias para favorecer el multilingüismo pero introduciendo un elemento nuevo hasta ahora, su valor económico (CCE 2005). La estrategia marco para el multilingüismo, además de fomentar el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística en la sociedad, buscaba promover una economía multilingüe competitiva. Esta idea de economía multilingüe es nueva en relación a los objetivos de la Unión Europea y se consolidará en el documento de 2008, que verdaderamente puede considerarse una pieza clave en la construcción de una Europa plurilingüe e intercultural (CEE 2008). Los objetivos para los ciudadanos de la UE son muy claros: (i) disponer de suficientes conocimientos lingüísticos para poder tener la

oportunidad de comunicarse y poder beneficiarse de las oportunidades de la UE; (ii) acceder a una formación lingüística adecuada de modo que ningún obstáculo lingüístico innecesario impida vivir, trabajar o comunicar en la UE; (iii) hacer de Europa un espacio plurilingüe inclusivo. El documento más reciente, del que emanan las actuales políticas, es *Europa 2020* (CCE 2010). Uno de sus ejes básicos es la educación ya que marca la estrategia europea en enseñanza e investigación para la década 2010-2020 (Matesanz 2015). Con posterioridad a 2010 la Unión Europea ha ido analizando, también a través de documentos e informes, los resultados de las políticas propuestas en *Europa 2020*, de modo que podemos seguir la evolución de la política lingüística en estos años (por ejemplo, Monitor 2016¹³; Beacco *et alii* 2010; 2015; CCE 2012).

La complementariedad entre los documentos de la UE y los emanados del Consejo de Europa en materia de enseñanza de lenguas muestran una clara voluntad de modificar sustancialmente la realidad lingüística de Europa, creando una conciencia lingüística enfocada a avanzar en el plurilingüismo de los ciudadanos.

4. LA INTERCOMPRESIÓN Y LA CONCIENCIA PLURILINGÜE EN EUROPA

La conciencia lingüística es un aspecto clave para la adquisición de segundas lenguas, tanto para la comprensión de un proceso que el hablante puede considerar terminado (una lengua adquirida) como de un proceso que está en curso (una lengua que se aprende). Pero además, la conciencia lingüística es un factor indispensable cuando el hablante quiere comunicarse con un interlocutor con el que no comparte ni la lengua materna ni

¹³ ec.europa.eu/education/monitor

segundas lenguas. En este caso, la toma de conciencia de la existencia de una barrera lingüística hace que se pongan en juego otras posibilidades lingüísticas como es la comunicación mediada (traducción/interpretación) y la intercomprensión, posible en determinadas situaciones discursivas. La reflexión sobre la conciencia lingüística se ha visto acrecentada con la propuesta de los enfoques plurales en la enseñanza de lenguas (Candelier 2008), en la base del CARAP (Candelier *et alii* 2012) y de las recientes aplicaciones curriculares para una educación plurilingüe e intercultural (Beacco *et alii* 2010; 2015).

La propuesta de los enfoques plurales se asienta sobre cuatro pilares integrados en la enseñanza de lenguas: (i) el enfoque intercultural, (ii) el despertar a las lenguas, (iii) la intercomprensión entre lenguas de la misma familia, (iv) la didáctica integrada de las lenguas aprendidas. El reconocimiento de la intercomprensión como uno de los enfoques de la enseñanza de lenguas es un avance en la consideración de la intercomprensión como un recurso del que disponen los hablantes en el proceso de adquisición / aprendizaje de una segunda lengua. La intercomprensión se concibe en la didáctica de las lenguas como una metodología de enseñanza y aprendizaje que se apoya en el desarrollo de la capacidad de comprender otras lenguas explotando las similitudes con una o más lenguas de los hablantes (Beacco *et alii* 2015: 68).

Los primeros trabajos sobre intercomprensión se remontan a la década de los noventa del pasado siglo. Las pioneras en la propuesta de metodologías de intercomprensión en lenguas románicas fueron Claire Blanche-Benveniste (1991) y Louise Dabène, en particular esta última, cuyos trabajos teóricos sobre la enseñanza de lenguas vecinas son muy tempranos (Dabène 1975), así como la primera aplicación de una metodología de intercomprensión asistida por ordenador, el proyecto LECTI-

CIEL (1993-1995)¹⁴, orientado a la lectura de textos de especialidad en lenguas románicas. En España, en los trabajos y proyectos sobre intercomprensión ocupan un lugar destacado las publicaciones de Covadonga López Alonso y Arlette Sére, algunas de ellas muy recientes (Séré, López Alonso 2015). Un breve panorama de los principales proyectos se puede encontrar en Escudé y Janin (2010), aunque, evidentemente, no incluyen los más recientes, MIRIADI¹⁵ o EVAL-IC¹⁶.

La perspectiva didáctica de la intercomprensión parte de la concepción de que cada persona puede expresarse en su propia lengua y comprender la lengua del otro (Doyé 2005: 7; Escudé y Janin 2010: 24; Beacco *et alii* 2015: 12). Esta definición, basada claro está en la relación tipológica de las lenguas implicadas, responde a la forma más común de intercomprensión, vista desde la perspectiva del hablante.

No obstante, la intercomprensión puede ser considerada de forma más amplia y ser entendida como una interacción comunicativa multilingüe en la que los interlocutores no coinciden en el conocimiento de las mismas lenguas (maternas y segundas lenguas) y recurren para comunicarse a lenguas de la misma tipología, por lo general, sus respectivas lenguas maternas (Matesanz 2015: 165). Tres serían, por tanto, las características de la comu-

¹⁴ LECTICIEL Lectura asistida por ordenador en lenguas de especialidad. Comisión Europea D.G. XXII, Programa SOCRATES/LINGUA. 34951-CP-2-96-2-1-FR-LINGUA-LD. En este proyecto participó la Universidad Complutense, así como en proyectos posteriores (véanse notas 17 y 18).

¹⁵ Miriadi. Mutualisation et innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance. 531186-2012-FR-KA2-KA2NW. <http://miriadi.net/elgg/>. Este proyecto forma parte de la serie iniciada por GALATEA, a la que siguieron GALAPRO y GALANET.

¹⁶ EVAL-IC Evaluation des compétences en intercompréhension: réception et interactions plurilingues, Erasmus Plus - KA2 - Cooperation for Innovation and the Exchange of Good Practices / Strategic Partnerships for higher education.

nicación realizada mediante una interacción de intercomprensión: (i) generación de un discurso multilingüe; (ii) disyunción en el conocimiento de lenguas o baja competencia en lenguas compartidas, por parte de, al menos, uno de los hablantes; (iii) pertenencia a la misma tipología lingüística de las lenguas utilizadas en la comunicación, de modo que queda garantizado un nivel mínimo de comprensibilidad de los mensajes.

Entendida la intercomprensión desde cualquiera de las dos perspectivas expuestas –la perspectiva del hablante o, por el contrario, desde la perspectiva multilingüe de la generación discursiva– las posibilidades comunicativas que genera amplía enormemente las posibilidades de éxito en la comunicación, sin necesidad de recurrir, de forma obligada, a una segunda lengua. La relación genética de muchas de las lenguas europeas en tres grandes grupos principales: lenguas germánicas, románicas y eslavas hace más probable lograr que una comunicación, por lo menos básica, sea exitosa. Muchos hablantes europeos lo son de al menos una lengua perteneciente a una de estas familias lingüísticas. Ateniéndonos a los datos que proporciona la UE en su Eurobarómetro 386 que hemos visto, es probable que un hablante pueda conocer una de las cinco lenguas más habladas en Europa. Esto, como es evidente, aumenta la posibilidad de que el conocimiento de lenguas de dos hablantes que no comparten ni lengua materna ni segundas lenguas se inscriba dentro de la misma relación tipológica, lo que permitiría la intercomprensión.

5. CONCLUSIONES

El recurso a la intercomprensión en modo alguno debe verse como un conocimiento sustitutivo de la competencia en segundas lenguas, y esto por varias razones. En primer lugar, por las limitaciones que tiene en sí misma la intercomprensión, como es la cuestión de la distancia lingüística. La intercomprensión no es

igual ni equidistante entre las lenguas de la misma familia, ni tampoco es bidireccional entre los niveles lingüísticos de dos lenguas (por ejemplo, los hablantes de español tienen más dificultad en el nivel fónico que los hablantes de portugués cuando interactúan en sus respectivas lenguas maternas). Además, la intercomprensión tiene limitaciones que vienen marcadas por el contexto de uso¹⁷, como es el caso de los contextos profesionales muy especializados, en los que la precisión en la codificación y comprensión del mensaje es un requisito fundamental (Mate sanz 2015). Pero la clara evidencia de límites en la intercomprensión, cuyo alcance no ha sido suficientemente estudiado y delimitado, no hace esta que sea menos interesante y válida como un potente recurso lingüístico. Se trata de un recurso fácil de utilizar para cualquier hablante y muy productivo, sobre todo cuando además se tiene conocimiento de las estrategias y mecanismos que la posibilitan.

El verdadero problema con el que se encuentra la intercomprensión para su práctica es su reconocimiento y estatus por parte de los hablantes. Si no se reconoce la intercomprensión como un recurso lingüístico disponible y útil para lograr un éxito en la comunicación con otros hablantes con los que no se comparten lenguas, no se utilizará. Un hablante tiende a considerar a priori fallida una comunicación si considera que no es competente en una segunda lengua (lengua materna o también segunda lengua para su interlocutor). En la medida en la que la posibilidad de establecer intercambios comunicativos recurriendo a la intercomprensión no forme parte de la conciencia lingüística de los hablantes, esta, la intercomprensión, seguirá siendo un recurso infrutilizado y minoritario. Por esta razón, la difusión

¹⁷ Un tercer problema de orden teórico que se plantea es poder determinar en qué momento el sujeto pasa a ser competente en la lengua de su interlocutor y, por lo tanto, su comunicación se produce en segunda lengua, y no recurriendo a la intercomprensión.

de la intercomprensión es particularmente interesante entre hablantes que conviven en espacios multilingües en los que muchas de las lenguas presentes pertenecen a la misma tipología lingüística, como ocurre en Europa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Beacco, Jean-Claude; Michael Byram; Marisa Cavalli; Daniel Coste; Mirjam Egli Cuenat; Francis Goullier; et Johanna Panthier (2010): Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_curricula_FR.asp> [fecha acceso: 12/03/2017].
- Beacco, Jean-Claude; Mike Fleming; Francis Goullier; Eike Thürmann; et Helmut Vollmer (2015): Les dimensions linguistiques de toutes les matières scolaires. Un Guide pour l'élaboration des curriculums et pour la formation des enseignants. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Handbook-Scol_final_FR.pdf> [fecha acceso: 12/03/2017].
- Blanche-Benveniste, Claire (1991): "Le projet d'enseignement simultané des langues romanes à l'Université de Provence". *Dialogues et Cultures*, n° spécial (*Enseigner les langues latines. Pour une méthodologie de l'intercompréhension*), n° 91 (1): 9-16.
- Candelier, Michel (2008): "Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre", *Cahiers de l'ACEDLE*, n° 5: 65-90.
- Candelier, Michel; Antoinette Camilleri-Grima; Veronique Castellotti; Jean-François de Pietro; Ildikó Lorincz; Franz-Joseph Meissner; Artur Noguerol; et Anna Schroder-Sura (2007): Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des langues et des cultures (CARAP). Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes - Conseil de l'Europe. Disponible en <<http://carap.ecml.at/>> [fecha acceso: 12/03/2017].

- CCE (2002) = Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 25 y 16 de marzo de 2002. SN 100/2/02/REV 2 (es). Disponible en <http://www.consilium.europa.eu/es/european-council/conclusions/pdf-1993-2003/conclusiones-de-la-presidencia_consejo-europeo> [fecha acceso: 12/03/2017].
- CCE (2003) = Promover el aprendizaje de idiomas y la diversidad lingüística: Un plan de acción 2004-2006. COM (2003) 449 final, de 24.07.2003. Disponible en <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11068&from=ES>> [fecha acceso: 12/03/2017].
- CCE (2005) = Una nueva estrategia marco para el multilingüismo. COM (2005) 596 final de 22.11.2005. Disponible en <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/HTML/?uri=URISERV:c11084&from=ES> [fecha acceso: 12/03/2017].
- CCE (2008): Multilingüismo: una ventaja para Europa y un compromiso compartido. COM(2008) 566 final, de 18.9.2008. Disponible en <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0566&from=ES>> [fecha acceso: 12/03/2017].
- CCE (2010) = EUROPA 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. COM (2010) 2020 final, de 3.3.2010. Disponible en <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52010DC2020&from=ES>> [fecha acceso: 12/03/2017].
- CCE (2012) = Un nuevo concepto de educación: invertir en las competencias para lograr mejores resultados socioeconómicos. COM (2012) 669 final, de 20.11.2012. Disponible en <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=ES>> [fecha acceso: 12/03/2017].
- CE (2006) = Plurilingüal education in Europe. 50 Years of international education. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/PlurilingualEducation_EN.pdf> [fecha acceso 12/03/2017].
- CECRL = Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Strasbourg: Council of Europe, 2001. [Trad. esp. Marco Europeo de Referencia para las len-

- guas, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002). Disponible en <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>. [fecha acceso: 12/03/2017].
- Coste, Daniel; Danièle Moore; et Geneviève Zarate (1997, 2009): Vers un Cadre Européen Commun de référence pour l'enseignement et l'apprentissage des langues vivantes: études préparatoires. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/CompetencePlurilingue09web_FR.pdf> [fecha acceso: 12/03/2017].
- Dabène, Louise (1975): "L'enseignement de l'espagnol aux francophones (Pour une didactique des langues « voisines »)". *Langages*, 9^e année, n° 39: 1-64.
- Doyé, Peter (2005): *Intercompréhension. Étude de référence, division des politiques linguistiques*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en <<https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DoyeFR.pdf>> [fecha acceso 12/03/2017].
- Escudé, Pierre et Pierre Janin (2010): *Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme*. Paris: CLE International.
- Eurobarómetro 18 = Eurobarometer 18, 1982. The young Europeans. An Explanatory study of 15-24 year olds in E.E.C. countries. Comission of the European Communities, December 1982. Disponible en <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_18_en.pdf> <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_18_en.pdf> [fecha acceso: 12/02/2017].
- Eurobarómetro 38 = Eurobarometer 38, 1988 V/122/89.EN. Young Europeans in 1987. Disponible en <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_38_en.pdf> <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_38_en.pdf> [fecha acceso: 12/03/2017].
- Eurobarómetro 243 = Special Eurobarometer 243, 2006. Europeans and their languages. Disponible en <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf> <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf> [fecha acceso: 12/03/2017].

- Eurobarómetro 386 = Special Eurobarometer 386, 2012. Europeans and their languages. Disponible en <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf> <http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf> [fecha acceso: 12/03/2017].
- Eurostat 2016 = Foreign language learning statistics. <[#Further_Eurostat_information#](http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics)> [fecha acceso: 12/03/2017].
- Little, David; Francis Goullier; et Gareth Hughes (2011): *Le Portfolio Européen des Langues : Retrospective (1991–2011)*. Strasbourg: Centre Européen pour les Langues Vivantes / Conseil de l'Europe. Disponible en <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595b8>> [fecha acceso: 12/03/2017].
- Matesanz del Barrio, María (2015): “Límites discursivos de la intercomprensión en entornos profesionales”, en Matesanz (ed.) (2015): 163-181.
- Matesanz del Barrio, María (ed.) (2015): *La enseñanza de la intercomprensión a distancia*. Madrid: Universidad Complutense.
- Monitor 2016 = Education and Training Monitor 2016. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <http://ec.europa.eu/education/policy/strategic-framework/et-monitor_en> [fecha acceso: 12/03/2017].
- Nelde, Peter H. (2004): “Suggesting a New European Language Policy”. *Collegium Antropologicum*, nº 28 (Suppl. 1): 13–26.
- Schärer, Rolf (rap.) (2000): *Portfolio Européen des langues. Phase Pilote 1988-2000. Rapport final*. DGIV/EDU/LANG (2000) 31 – rev. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804586bb>> [fecha acceso: 12/03/2017].

- Schärer, Rolf (rap.) (2008): Portfolio Européen des langues. Rapport intérimaire 2007. DGIV/EDU/LANG (2008) 1 Fr. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595b7>> [fecha acceso: 12/03/2017].
- Séré, Arlette y Covadonga López Alonso (2015): “Modèles des scénarios dans une approche actionnelle et communicative pour l'enseignement de l'intercompréhension”, en Matesanz (ed.) (2015): 21-37.
- Stoicheva, Maria; Gareth Hughes; et Heike Speitz (2009): Portfolio Européen des Langues: étude d'impact (8ème Séminaire international sur le Portfolio européen des langues, Graz, 29 septembre-1 octobre 2009). DGIV/EDU/LANG (2009) 1 F. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016804595df>> [fecha acceso: 12/03/2017].
- Trim, John (rap.) (1993): Transparence et cohérence dans l'apprentissage des langues en Europe. Objectifs, évaluation, certification. Rapport du Symposium Rüşchlikon. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Disponible en <https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Ruschlikon1991_fr.pdf> [fecha acceso: 12/03/2017].

HACIA UNA COMPETENCIA INTERCOMPRESIVA E INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS EN EUROPA

Carla Amorós-Negre
Universidad de Salamanca
carlita@usal.es

1. EL ENFOQUE INTERCOMPRESIVO EN LA DIDÁCTICA DE LENGUAS EN EUROPA

La práctica de la intercomprensión no es en modo alguno un fenómeno novedoso sino un recurso empleado desde antaño por la humanidad para lograr la comunicación entre hablantes de lenguas maternas distintas, aunque como disciplina y método de aprendizaje lingüístico sea relativamente joven. Chávez (2012) define, de manera general, la intercomprensión (IC) como “el hecho de comprender una o más lenguas extranjeras basándose en el conocimiento de su propia lengua y en la del contexto en el cual la interacción tiene lugar”. Una de las constantes en la delimitación y circunscripción de este campo de estudio es el recurso a los conocimientos previos y a las estrategias metacognitivas que poseen los hablantes para efectuar transferencias entre unas y otras lenguas (Androulakis *et alii* 2007: 6). Además del privilegio otorgado a las destrezas receptivas en las prácticas de intercomprensión, es fundamental la voluntad del individuo de alcanzar competencias parciales (MCER 2002: 1-2) en varias lenguas, renunciando muchas veces a un dominio completo de una única o dos lenguas extranjeras porque entre los principios básicos de la IC figura la jerarquización de los objetivos de aprendizaje (cf. Doyé 2006; Degache 2008; Jamet 2010; Cassany 2011). En este contexto incomprensivo, se abandona el mito de

la necesidad de alcanzar un dominio nativo de una única lengua extranjera en pro de un plurilingüismo más receptivo como meta. Es la idea del fomento del sesquilingüismo cooperativo (Moreno Cabrera 2006) como capacidad y aptitud que tenemos todos los seres humanos para poder llegar a entender otras lenguas. Para ello, es fundamental trabajar el componente afectivo del aprendizaje, de forma que el hablante se esfuerce por comprender al otro y por hacerse comprender, al adaptar la competencia activa a la competencia pasiva de la persona interlocutora.

Así pues, en la actualidad, la intercomprensión se presenta como un método de aprendizaje de lenguas de raíz comparativa y cognitiva, basado en la comprensión mutua entre hablantes cuyas lenguas maternas son diferentes pero, por lo general, genéticamente emparentadas. Asimismo, si bien en épocas pasadas se ensalzaba exclusivamente el valor instrumental de las lenguas como medios de comunicación, hoy en día las políticas lingüísticas de organismos e instituciones como la Unión Europea destacan también su faceta más identitaria y adoptan, en consecuencia, una perspectiva también sociolingüística de la intercomprensión como una proyección del valor cultural de los pueblos. Piénsese, por ejemplo, en las iniciativas de la Unión Europea para la promoción del plurilingüismo, como la declaración del “Día europeo de las lenguas” cada 26 de septiembre desde el año 2001, o el conocido como “Objetivo de Barcelona” (2008), según el cual se acordó trabajar por que los ciudadanos europeos pudieran comunicarse en dos lenguas extranjeras. También es de obligada referencia la mención al *Marco común europeo de referencia para las lenguas en Europa: aprendizaje, enseñanza y evaluación* (Consejo de Europa 2002), para armonizar las decisiones y actuar sinérgicamente en la didáctica de lenguas extranjeras.

En este sentido, es evidente que los proyectos de intercomprensión entre las lenguas de las principales familias europeas (familia eslava, germánica y románica) se presentan como un méto-

do muy en consonancia con las directrices de la política lingüística *de iure* europea. Sin embargo y desgraciadamente, las políticas lingüísticas educativas implementadas hasta la fecha no han sido muy favorables a la adquisición de más de una segunda lengua (además del inglés) en el territorio europeo. La tónica general no ha sido la promoción y enseñanza *de facto* de diferentes recursos y estrategias de sesquilingüismo, empleadas también por gran parte de la población emigrante en los territorios de acogida. Mientras que la didáctica del plurilingüismo (*Mehrsprachigkeitsdidaktik* –cf. Meissner 2010) está institucionalizada y es práctica educativa habitual en los países nórdicos, este proceder no es común en otros países europeos como España, en los cuales el recurso a la intercomprensión en las aulas es básicamente anecdótico tanto en la enseñanza de español a nativos como en la enseñanza como segunda lengua o lengua extranjera. A pesar de la participación de España en diversos programas e iniciativas subvencionadas por la Comisión Europea para el desarrollo intercultural y plurilingüe del alumnado de primaria, secundaria, bachillerato o escuelas oficiales de idiomas, el alcance e implantación de estos en los centros es hoy por hoy todavía muy limitado. Es, fundamentalmente, en la educación superior universitaria y, en concreto, en los grados y posgrados vinculados al ámbito de las humanidades –especialmente en la formación específicamente filológica, lingüística o traductológica o en cursos formativos muy especializados– cuando en España los estudiantes entran en contacto con el método intercomprensivo.

En efecto, como afirma Medina Granda (2015: 546), la implantación de la IC como método comunicativo en la enseñanza-aprendizaje de lenguas continúa siendo un reto para la Unión Europea. En una época en que las fronteras son cada vez más permeables y los contactos entre diferentes grupos humanos son constantes, tanto el mestizaje lingüístico como cultural deben naturalizarse, en el sentido de entenderse como consustancial al ser

humano tanto en los círculos académicos como en las aulas, en las que profesores y formadores deben poseer actitudes, conocimientos y destrezas favorables a la heterogeneidad y al encuentro intercultural. En este sentido, es preciso concebir la diversidad lingüística no como un castigo para los hombres, un obstáculo para el desarrollo y un problema para la comunicación, sino considerar el multilingüismo como un bien común al servicio de la humanidad.

2. EL COMPONENTE INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LENGUAS

Indudablemente, resulta muy interesante atender tanto a los aspectos lingüísticos como de procesamiento cognitivo del mecanismo de la intercomprensión, pero otra cuestión igualmente importante y estrechamente vinculada es la adquisición de la competencia intercultural, fuertemente desatendida en los estudios en torno a este ámbito de especialidad. Una buena interpretación y comprensión del discurso depende también de un adecuado conocimiento del entorno cultural en que es producido y descifrado un texto, atendiendo tanto a las reglas socioculturales del contexto –marcos, guiones y esquemas socioculturales que guían el procesamiento de la información– como al saber enciclopédico y a los conocimientos compartidos entre emisor y receptor. En muchas ocasiones, son los propios docentes quienes demandan formación específica para poder llevar a cabo su tarea desde un enfoque plurilingüe e intercultural como guías, orientadores y mediadores interculturales en la didáctica de la intercomprensión (cf. Trovato 2016). De hecho, las últimas tendencias en formación de profesorado de segundas lenguas y lenguas extranjeras consideran la competencia intercultural como elemento clave para fomentar un aprendizaje basado en la nego-

ciación, la cooperación y la experimentación con diferentes situaciones de choque o conflicto cultural.

Tal y como han puesto de relieve López Alonso y Séré (2001), para la mediación cultural se requiere activar un proceso de intercomprensión que se basa en un contexto interpretativo de referencia mediante el cual se confrontan palabras, gestos para adaptarnos a nuevas normas sociales, nuevos universos socioculturales. El mismo *Marco común europeo de referencia para las lenguas* considera la interculturalidad como elemento indispensable en la didáctica de lenguas extranjeras que se despliega en diversas habilidades y destrezas (Consejo de Europa 2002 [2001]: 101-102). No obstante, al margen de hablar de la importancia de la competencia intercultural en el componente sociolingüístico y de incluir la tipología de actividades de mediación e interacción junto a las competencias generales (*saber, saber estar, saber hacer, saber ser*), el texto es muy poco preciso y concreto para facilitar una explotación didáctica. Hay que recurrir, por tanto, al *Marco de Referencia para los enfoques plurales de las lenguas y las culturas* (Candelier *et alii* 2008) para obtener una pormenorizada lista de descriptores y competencias que desglosan ese *saber ser, saber aprender*, etc. en diferentes categorías con las que enseñar lenguas desde el enfoque intercultural. Se trata de un documento claramente vinculado al método intercomprensivo y a la didáctica integrada de lenguas, pero es todavía poco conocido y usado entre profesores y creadores de materiales.

En las últimas décadas, la investigación en lingüística aplicada ha destacado manifiestamente la importancia de favorecer los encuentros interculturales en los procesos de enseñanza-aprendizaje de lenguas para que se puedan formar hablantes con personalidad y conciencia intercultural (Degache 2008). Nuchèze (2004: 11-12) define el encuentro intercultural como una situación asimétrica que pone en contacto individuos con culturas de interacción diversa, cuyos comportamientos sociolingüís-

ticos y comunicativos se caracterizan por la cooperación, la confrontación y la emoción. La activación del *critical culture awareness* es, en consecuencia, un factor imprescindible si se desea adoptar un enfoque intercultural e intercomprensivo, puesto que el alumno debe aprender a comportarse eficazmente en estos encuentros interculturales, ser consciente y reflexionar sobre su propia identidad cultural y sobre cómo esta es percibida por los individuos del exogrupo (cf. Miquel 1999; Oliveras 2000; González Blasco 2008).

A este respecto, no puede menoscabarse la opacidad de gran parte del componente cultural, ya que solo somos conscientes de haber aprendido consciente y explícitamente una mínima parte de nuestro comportamiento cultural. La cultura interna (valores, creencias, actitudes y esquemas de pensamiento adquiridos implícita e inconscientemente) pasan, de hecho, en su mayoría inadvertidos para los miembros del endogrupo, lo cual explica la facilidad con la que el individuo externo siente desorientación, ansiedad y rechazo ante situaciones y normas socioculturales que le son desconocidas y ajenas (no sabe qué aspecto formal dar a sus emisiones, etc. qué expectativas tienen sus interlocutores; desconoce si debe o no participar en la comunicación en un contexto determinado y qué ritos comunicativos y sociales debe respetar, etc.) (cf. Oberg 1960; Fernández-Conde 2005).

En este mismo sentido, debe también insistirse en una concepción positiva de los conocidos como malentendidos culturales, que se producen en la interacción entre personas externas a una cultura y personas autóctonas. Un tratamiento adecuado de los malentendidos culturales puede favorecer el desarrollo de la dimensión cognitiva del aprendizaje, al canalizar el factor frustrante hacia un mejor conocimiento de la cultura meta, desde un análisis reflexivo y crítico de la cultura propia y ajena, que lleve al enriquecimiento personal y huya de posturas etnocéntricas,

sesgadas y de visiones superficiales y estereotipadas. Se trata de dar el paso del enfoque multicultural a uno intercultural.

3. LA CULTURA CON «C» MINÚSCULA EN EL ENFOQUE INTERCOMPRENSIVO

Si se desea que el aprendiz de lenguas extranjeras se convierta también en un hablante intercultural, este ha de ser capaz de identificar los aspectos relevantes de la nueva cultura a la que accede a través de la propia y de establecer lazos entre su cultura nativa y las otras con las que se encuentra (Kramsch 2001). Para lograr tal fin, es preceptivo que el aprendiz se familiarice no solo con el saber declarativo enciclopédico (la llamada ‘cultura en mayúsculas’, legitimada y no compartida por todos los grupos socioculturales), sino también con la ‘cultura en minúsculas’, esto es, la dimensión más propiamente antropológica, que incluye las costumbres, tradiciones y modos de vida cotidiana de una comunidad (Miquel 1999).

La cultura en minúscula tenía hasta hace muy poco una presentación meramente anecdótica y desvinculada de la enseñanza de la competencia lingüística en el aula, tanto en los manuales tradicionales de enseñanza de lenguas extranjeras como en los más específicos de cultura y civilización. Paulatinamente, el tratamiento de la cultura con c minúscula ha ido adquiriendo mayor importancia en los materiales dedicados a la enseñanza de lenguas extranjeras, dado que es la única forma de que los estudiantes se sitúen, se orienten y capten los matices de las situaciones cotidianas para saber actuar en los diversos actos comunicativos de la cultura meta y, especialmente, en los actos de cultura fuertemente ritualizados.

Así las cosas, coincidimos con Deprez (2013) en constatar la escasa atención que ha recibido la interacción intercultural en la mayoría de proyectos dedicados a la enseñanza de la intercom-

prensión. En efecto, el análisis de los principales materiales de intercomprensión románica revela que se han centrado en los aspectos lingüístico-textuales del proceso (*EurocomRom*, *EuRom 5*, *Euro-manía*, *Itinerarios Romances*, *Ariadna Minerva*, *InterRom*, *Interlat*) y no se ha incentivado la competencia intercultural.

El método *Galatea*, heredero de iniciativas anteriores (*Galanet*, *Galapro*) –y en menor medida *Eu&I*– parece ser el que otorga mayor relevancia al componente cultural y, lo que es más importante, a la interacción intercultural en su comprensión plurilingüe, puesto que promueve el intercambio de experiencias culturales entre los participantes en los chats de la plataforma. De esta manera, se estimula la reflexión sobre las diferentes realidades de la cultura nativa y las culturas de acogida. Así pues, creemos que, siguiendo iniciativas como esta, el método intercomprensivo debe, en general, prestar mayor atención a la vertiente intercultural, trascendiendo la delimitación de inventarios de las diferencias entre culturas para centrarse en describir los recursos de los interlocutores en la gestión de los diversos encuentros interculturales. Siguiendo la propuesta de Byram y Zarate (1997), pensamos que es preciso enseñar los aspectos socioculturales con una observación y experimentación directa por parte del aprendiz y, por consiguiente, dar entrada a la pragmática intercultural en el aula (cf. Kasper y Blum-Kulka 1993).

Si bien la investigación se ha centrado en los conflictos y choques culturales que surgen entre hablantes de culturas más distantes (occidentales y orientales, por ejemplo), también muchos actos de habla (saludar, despedirse, elogiar, reaccionar frente a propuestas, quejarse, expresar gratitud, pedir disculpas, interrumpir, etc.) son concebidos e interpretados de forma diversa entre hablantes de lenguas no tan dispares. Con el fin de contribuir al diálogo y a la concordia en la Europa de las regiones, la interculturalidad debe constituir un objetivo pedagógico de primer orden para los ciudadanos europeos cuando aprenden len-

guas extranjeras. A este respecto, el enfoque intercomprensivo no puede descuidar el fomento de la competencia intercultural en su intento de formar hablantes heteroglotas: “Mehrsprachigkeit ist ein wirtschaftliches wie soziales Desiderat im multikulturellen Europa [...] Mehrsprachigkeit ist in der gesamten Welt der Normalfall”. (Klein 2006).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Androulakis, Georges *et alii* (2007): *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Resultats d'une étude internationale*. Liège: Editions de l'Université de Liège.
- Bonvino, Elisabeta (coord.) (2011): *Eurom 5. Leer y comprender cinco lenguas románicas*. Madrid: SGEL. Disponible en <<http://www.eurom5.com/>> [fecha acceso: 2/01/2016].
- Byram, Michael y Geneviève Zarate (1997): *The social and intercultural dimension of language learning and teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Candelier, Michael *et alii* (2008 [2007]): Marco de Referencia para los Enfoques Plurales de las Lenguas y de las Culturas. Graz: Centre Européen pour les Langues Vivantes - Consejo de Europa. Disponible en <http://carap.ecml.at/Portals/11/documents/CARAP_version3_ES_%2015072010.pdf> [fecha acceso: 2/11/2016].
- Capucho, Filomena (coord.) (2003): European Awareness and Inter-comprehension. Disponible en <<http://www.eu-intercomprehension.eu/>> [fecha acceso: 25/10/2016].
- Carrullo, Ana M^a; M^a Luisa Torre; Silvana Marchiaro y Richard Brunel (2007): *Inter-ROM: Intercomprensión en lenguas románicas. Propuesta didáctica para el desarrollo de estrategias de lectura plurilingüe*. Córdoba: Ediciones del Copista.
- Cassany, Daniel (2011): “Sobre los componentes socioculturales de la lectura en lengua extranjera”, en Yolanda Ruiz de Zarobe y Leyre Ruiz de Zarobe (ed.): *La lectura en lengua extranjera*. Vitoria-Gasteiz: Portal educación; 102-126.

- Consejo de Europa (2002): Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación [versión española]. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Anaya. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf>. [fecha acceso: 2/11/2016]]
- Degache, Christian (2008): “Concevoir un dispositif de formation en ligne de formateurs à la compréhension et à l’interaction plurilingues”, en Virginie Conti y François Grin (dir.): *S’entendre entre langues voisines: vers l’intercompréhension*. Genève: Georg Édition; 299-322.
- Deprez, Sandrine (2014): “Fundamentos pedagógicos de las interacciones plurilingües: desde la noción de interacción y los intercambios guiados hasta los intercambios instantáneos”, en María Matesanz del Barrio (ed.): *El plurilingüismo en la enseñanza en España*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid; 21-37.
- Doyé, Peter (2006): “Interkomprehension. Versuch einer Begriffsklärung”. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, nº 17 (2): 245-256.
- Escudé, Pierre (coord.) (2005-2008): *Euro-mania* <<http://www.euromania.eu/>> [fecha acceso: 2/11/2016].
- Fernández-Conde, Manuel (2005): *La enseñanza de la cultura en la clase de español de los negocios*. Madrid: Arco/Libros.
- Galanet*: Plateforme de formation à l’intercompréhension en langues romanes. (2001-2004) <<http://aulaintericultural.org/2013/06/24/galanet-plataforma-de-formacion-en-la-intercomprension-entre-lenguas-romnicas/>> [fecha acceso: 4/11/2016].
- Galapro*: Formation de formateurs à l’intercompréhension en langues romanes. <<http://www.aidenligne-francais-universite.auf.org/spip.php?article1148>> [fecha acceso: 4/11/2016].
- Galatea*: La intercomprensión entre lenguas vecinas (1996-1999). <<http://galatea.u-grenoble3.fr>> [fecha acceso: 4/11/2016].

- González Blasco, Marisa (2008): “Didáctica intercultural en el aprendizaje de idiomas. Propuestas para el aula de E/LE”. *Dosieres en Segundas lenguas e inmigración*, nº 8. Disponible en <<http://segundaslenguaseinmigracion.com/Dosieres/Dosier8.pdf>> [fecha acceso: 2/11/2016].
- Jamet, Marie Christine (2010): “Intercomprensione, Quadro comune europeo di riferimento per le lingue, Quadro di riferimento per gli approcci plurilingui e valutazione”. *Synergies Europe*, nº 5: 75-98.
- Kasper, Gabriele y Shoshana Blum-Kulka (1993): *Interlanguage Pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Klein, Horst G. (2006): “Europäische Mehrsprachigkeit”, en *EuroComRom – Kompaktkurs. Einleitung. Texte zu den Einleitungskapiteln*. Disponible en <<http://www.eurocomrom.de>> [fecha acceso: 2/11/2016].
- Klein, Horst G. y Tilbert Stegmann (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort*. Aachen: Shaker Verlag. Disponible en <<http://www.eurocomprehension.eu/rom/in dexrom.htm>> [fecha acceso: 02/11/2016].
- Kramsch, Claire (2001): “El privilegio del hablante intercultural”, en Michael Byram y Michael Fleming (ed.): *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas. Enfoques a través del teatro y la etnografía*. Madrid: Cambridge University Press; 27-37.
- López Alonso, María Covadonga y Arlette Séré (2001): “Procesos cognitivos en la intercomprensión”. *Revista de filología románica*, nº 18: 13-34.
- Medina Granda, Rosa María (2015): “La intercomprensión románica: una aproximación comunicativa y cognitiva”, en *Studium grammaticae: homenaje al profesor José A. Martínez*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo; 545-559.
- Meissner, Franz-Joseph (2010): “Vers la mise en pratique de l’intercompréhension comme stratégie autonomisante en classe de langue”. *Synergies Europe*, nº 5: 25-32.
- Miquel, Lourdes (1999): “Lengua y cultura desde una perspectiva pragmática: algunos ejemplos aplicados al español”. *Frecuencia L*, nº 5: 3-14.

- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2006): *De Babel a Pentecostés. Manifiesto plurilingüista*. Barcelona: Horsori.
- Nuchèze, Violaine de (2004): “La rencontre interculturelle. Impasses, sentiers balisés et chemins de traverse”. *Lidil (Revue de linguistique et de didactique des langues)*, nº 29 (La rencontre interculturelle, Violaine de Nuchèze, dir.): 11-41.
- Oberg, Kym (1960) “Culture shock: adjustment to new cultural environments”. *Practical Anthropology*, nº 7: 177-182.
- Oliveras, Àngels (2000): *Hacia la competencia intercultural en el aprendizaje de una lengua extranjera. Estudio del choque cultural y los malentendidos*. Barcelona: Edinumen.
- Tassara, Gilda y Patricio Moreno (2007): *Manual INTERLAT: Comprensión escrita en portugués, español y francés*. Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Tost, Manuel (coord.) (1998): Ariadna Minerva. *Manual de supervivencia pragmalingüística en lenguas romances*. Disponible en <<https://gerflint.fr/Base/Italie2/benucci.pdf> >
- Trovato, Giuseppe (2016): *Mediación lingüística y enseñanza de español / LE*. Madrid: Arco/Libros.
- Unión Latina (2011-2012): *Itinerarios romances. Programa didáctico de intercomprensión en lenguas romances*. Disponible en <http://www.unilat.org/DPEL/Intercomprehension/Itineraires_romans> [fecha acceso: 31/10/2016].



VNIVERSITAT
DE VALÈNCIA



GENERALITAT VALENCIANA

CONSELLERIA D'EDUCACIÓ, INVESTIGACIÓ, CULTURA I ESPORT

VNIVERSITAT DE VALÈNCIA

Departament de Teoria dels Llenguatges

i Ciències de la Comunicació

ISBN 978-84-9133-088-2



9 788491 330882