



Entreculturas 13 (2023) pp. 109-125 — ISSN: 1989-5097

La enseñanza simultánea de lenguas tipológicamente afines (ES, EN, FR) a través de la traducción pedagógica de microrrelatos en contextos exolingües

Simultaneous teaching of typologically related languages (ES, EN, FR) through the pedagogical translation of micro-stories in exolingual contexts

 José Carlos Cortés Jiménez

Universidad de Málaga

Recibido: 30 de septiembre de 2022

Aceptado: 26 de enero de 2023

Publicado: 27 de febrero de 2023

ABSTRACT

The main objective of this research work is to demonstrate the viability of the use of pedagogical translation of micro-stories for the simultaneous learning of typologically related languages, in this case, Spanish, English and French, based on the hypothesis of interdependent linguistic development of Cummings (1983) and the principle of transfer of processing routines of Díaz-Sánchez and Joel Álvarez (2019); all this through a bibliographic selection chosen according to Bradford's law of dispersion of scientific literature. The research shows that due to the strong contrastive linguistic component of pedagogical translation and the textual characteristics of the micro-story, it is possible that the aforementioned hypothesis and principle are fulfilled.

KEYWORDS: bilingualism, language teaching, translation, teaching method (Unesco Thesaurus).

RESUMEN

El principal objetivo de esta investigación es demostrar la viabilidad del uso de la traducción pedagógica de microrrelatos para el aprendizaje simultáneo de lenguas tipológicamente afines, en este caso, el español, el inglés y el francés, con base en la hipótesis del desarrollo lingüístico interdependiente de Cummings (1983) y el principio de transferencia de rutinas de procesamiento de Díaz-Sánchez y Joel Álvarez (2019); todo ello a través de una selección bibliográfica escogida según la ley de la dispersión de la literatura científica de Bradford. La investigación muestra que debido al fuerte componente lingüístico contrastivo de la traducción pedagógica y a las características textuales del microrrelato es posible que se cumplan la hipótesis y el principio antes mencionados.

PALABRAS CLAVE: bilingüismo, enseñanza de idiomas, traducción, método de enseñanza (Tesauro Unesco).

Introducción y objetivos

La traducción pedagógica, según argumentan algunos autores como Hurtado Albir (2011), supone un estudio traductológico aplicado a la enseñanza de lenguas. Sin embargo, este punto de vista no es compartido por Pintado Gutiérrez (2012), quien expone que todavía no ha quedado establecido si la traducción pedagógica se trata de un recurso didáctico, de una técnica, de un enfoque o de una materia en sí misma, ya que son muchas y muy diversas las dimensiones que abarca. En lo que sí está de acuerdo la comunidad científica es en reivindicar su aplicabilidad y su utilidad a la hora de enseñar lenguas extranjeras, especialmente con fines traductológicos (Vázquez Ayora, 1977; Matte Bon, 1944). También existe una aceptación por parte de la comunidad científica de la idea de que la traducción pedagógica es un campo de investigación abierto y que requiere una mayor investigación (Hurtado Albir, 2011; Barceló Martínez et al., 2021). Este artículo se fundamenta en base a este último hecho y pretende contribuir a ofrecer una fundamentación desde el punto de vista lingüístico-teórico que apoye el valor de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas.

Fundamentalmente y matizando la última idea mencionada, el principal objetivo de este artículo es demostrar la viabilidad de usar la traducción pedagógica de microrrelatos en la enseñanza simultánea de lenguas tipológica y sintácticamente afines y, por tanto, como regla general, con un tiempo esperado de aprendizaje más reducido que cuando existen diferencias sustanciales de tipo lingüístico entre ellas (Odlin, 1989, p. 36). En este caso, nos hemos centrado en las lenguas centrífugas, en concreto, el español, el inglés y el francés (en adelante, ES, EN, FR) enseñadas en contextos exolingües.

En primer lugar, se delimitará conceptualmente el microrrelato en tanto que creación textual atendiendo fundamentalmente a los aspectos que lo diferencian tanto del microtexto como de la minificción. A continuación, se pondrán de relieve las diferencias entre enseñanza exolingüe y endolingüe en términos generales y sus implicaciones para la actividad docente de idiomas, así como los elementos que a

nivel tipológico y sintáctico relacionan el español, el inglés y el francés. Se destaca la similitud que presentan estas lenguas en la ordenación de sus constituyentes sintagmáticos según el modelo de clasificación lingüístico-sintagmático propuesto en Tesnière (1957, citado en Moreno Cabrera, 2021) y en Conti Jiménez (2016). Por último, se pondrá de relieve el estado actual de la traducción pedagógica como recurso en la enseñanza idiomática. Y, también, se aclarará cómo esta se puede apoyar en la hipótesis del desarrollo lingüístico interdependiente propuesta por Cummins (1983) y en lo propuesto en la obra de Díaz-Sánchez y Joel Álvarez (2019) en relación con que las lenguas naturales según funcionen a través de gramáticas regladas o de gramáticas de dependencia léxica¹ podrán sufrir un proceso de transferencia de rutinas de procesamiento gramatical o no. Todo ello se analizará en el marco del bilingüismo y plurilingüismo sintético-analíticos (Moreno Cabrera, 2016). Para finalizar, se ofrecerá un corpus de microrrelatos donde se trabajen los puntos gramaticales esenciales de las tres lenguas objeto de análisis, además de un análisis sintáctico-funcional de una selección del corpus.

1. Justificación metodológica

Para la elaboración de este artículo se han analizado monografías y artículos académicos tanto de carácter experimental como de carácter teórico. Para su selección y el análisis de los datos se ha atendido fundamentalmente a dos criterios: cualitativo y cuantitativo.

¹ Las gramáticas formalistas de dependencia léxica son las que contemplan la oración articulada en torno a un elemento nuclear y un elemento dependiente y, por lo tanto, establecen un único elemento que se erige como rector de la oración, fundamentalmente, un verbo finito (AcademiaLab, 2022). A diferencia de los llamados sistemas de funcionamiento lingüístico de estructura de frase que dividen la oración de manera bipartita en sujeto y predicado. Debido a que en las gramáticas de dependencia léxica existe un solo elemento rector, las conexiones o nodos de dependencia léxica son mucho menores y, por lo tanto, se utilizan principalmente en lenguas con gran libertad de combinación léxica como el checo o warlpiri (AcademiaLab, 2022). Cabe destacar, de la misma forma, que este tipo de gramática fue enunciada en primera instancia por Tesnière (1934, citado en Carranza, 2016).

El criterio cualitativo se basa en la editorial en la que se encuentran publicadas las monografías. A este respecto, se han tomado en consideración las editoriales que presentan mayor impacto según SPI (Scholarly Publishers Indicators in Humanities and Social Sciences, este indicador analiza las publicaciones en Humanidades y Ciencias sociales por su índice de impacto), así como el impacto de las propias obras seleccionadas. En el caso de los artículos académicos se ha tenido en cuenta la ley de dispersión de la literatura científica de Bradford y distribución de Bradford para elegir publicaciones núcleo, es decir, las publicaciones de mayor impacto de las disciplinas académicas en las que se enmarca este artículo (Traductología, Teoría de la literatura, Lingüística, Didáctica de la lengua).

En cuanto al criterio cuantitativo, se ha analizado una cantidad de publicaciones núcleo suficiente como para satisfacer el criterio de representatividad de muestra, utilizando un procedimiento de muestreo estratificado según se describe en la ley de dispersión de la literatura científica de Bradford y distribución de Bradford. Específicamente, han sido sometidas a análisis un total de 14 publicaciones núcleo de cada una de las disciplinas científicas antes mencionadas. Una vez estudiada su relevancia para este artículo académico nos hemos basado en los principios establecidos por la ley a la que se ha hecho referencia y por la metodología probabilística de cuota de afijación fija. Por lo tanto, seleccionamos un total de 7 publicaciones para cada área del conocimiento. A esto cabe añadir, para finalizar, que a estas siete obras de carácter científico, se han añadido algunas otras, exigidas por la especificidad temática de cada epígrafe de este artículo, durante el proceso de composición textual.

2. Delimitación conceptual del microrrelato como producción textual

Para lograr un acercamiento adecuado a las características textuales del microrrelato primero hay que revisar las definiciones del microtexto y de la minificción.

Tal y como establece Lagmanovich (2006), el microtexto presenta características compartidas con el texto, tales como su taxonomía verbal o no verbal y, dentro de esta última, su condición de escrito u oral y, además, está caracterizado por su condición de breve y por que, según su intencionalidad, puede ser literario o no.

La minificción, por su parte, es también un microtexto, pero con la inclusión de elementos ficcionales, es decir, aquellos que no se pueden probar de una manera empírica por pertenecer a un mundo referencial en el que aparecen acciones o personajes imaginarios, lo que hace necesario un pacto implícito ficcional entre escritor y lector (Calvo Revilla, 2012, p. 18).

Finalmente, definiremos el microrrelato según lo expuesto en Lagmanovich (2006, pp. 26-28), esto es, un microtexto que incluye elementos ficcionales y que a la vez cuenta una historia. A esto podríamos añadir los rasgos expuestos por Guessous Sacristán (2020, pp. 99-100) y Andrés-Suárez (2017, pp. 21-22), que aclaran que el microrrelato está caracterizado por su escritura en prosa y, ya no por su brevedad, sino por su hiperbrevedad.

Como apoyo a lo anteriormente expresado sobre los rasgos típicos del microrrelato mencionaremos en la Tabla 1 (ver página siguiente) la taxonomía propuesta por David Roas (citado en Álamo Felices, 2010, p. 173).

3. Enseñanza exolingüe y endolingüe

Tal y como establecen Dabène et al. (1990, p. 9) los contextos endolingües son aquellos en los que el aprendizaje de una lengua se produce en un país donde se habla la lengua enseñada-aprendida, mientras que los contextos exolingües son en los que el aprendizaje de una lengua se hace en un país donde no se habla la lengua enseñada-aprendida. A esto se puede agregar lo que plantea Martín Enríquez (2005, p. 65) en relación con los contextos endolingües en los que ni el profesor ni el aula son la única fuente de exposición a la lengua estudiada. El alumno tiene la posibilidad de entrar en contacto con la cultura de la lengua que pretende

Tabla 1

1. Rasgos discursivos	2. Rasgos formales	3. Rasgos temáticos	4. Rasgos pragmáticos
1.1. Narratividad	2.1. Trama: ausencia de complejidad estructural	3.1. Intertextualidad	4.1. Impacto sobre el lector
1.2. Hiperbrevedad		3.2. Metaficción	4.2. Exigencia de un lector activo
1.3. Concisión	2.2. Personajes: mínimo psicologismo; personajes-tipo	3.3. Ironía, parodia, humor	
1.4. Intensidad expresiva	2.3. Espacio: Construcción esencializada; antidescripción	3.4. Intención crítica	
1.5. Fragmentariedad			
1.6. Híbridez genérica	2.4. Tiempo: uso extremo de la elipsis		
	2.5. Diálogos: prácticamente ausentes		
	2.6. Final sorpresivo y enigmático		
	2.7. Importancia del título		
	2.8. Experimentación lingüística		

aprender. Dabène et al. (1990, p. 9) asimismo apoyan esta afirmación de la siguiente manera: «l'apport pédagogique à pour mission la restructuration et l'organisation consciente de connaissances dont une bonne partie est acquise empiriquement ailleurs et se trouve soumise à une évaluation sociale immédiate».

En el caso de los entornos exolingües, siguiendo a Martín Enríquez (2005, pp. 65-66), ponemos de relieve que el contacto con la lengua extranjera se producirá de manera casi exclusiva dentro del aula, y que el profesor será el responsable de transmitir el único modelo lingüístico de la lengua que se quiere aprender a los alumnos. Nuestra investigación en este caso se va a centrar en la enseñanza en contexto exolingües y, por tanto, seremos especialmente cuidadosos a la hora de escoger el material lingüístico que va a ser utilizado en clase como herramientas pedagógicas.

4. Relación tipológico-sintáctica entre el español, el inglés y el francés

Como establecen Brinton y Arnovick (2006, p. 92, citado en de la Cruz Cabanillas, 2008, p. 28) las lenguas del mundo se pueden clasificar principalmente en tres tipos básicos según

la ordenación de sus elementos sintagmáticos: SVO, SOV y VSO (Sujeto-Verbo-Objeto, Sujeto-Objeto-Verbo y Verbo-Sujeto-Objeto, respectivamente). Los otros tipos, VOS, OSV y OVS (Verbo-Objeto-Sujeto, Objeto-Sujeto-Verbo y Objeto-Verbo-Sujeto), son mucho menos comunes. Para simplificar este análisis, tomamos la clasificación propuesta por Tesnière (1957, citado en Moreno Cabrera, 2021) que contempla la ordenación SVO y SOV en función de la posición del elemento complementario con respecto al nuclear. Si el elemento nuclear precede al elemento complementario, como en el caso del español, donde en el sintagma adjetival *caballo blanco* el adjetivo va pospuesto, hablamos de una ordenación centrífuga. Si, por el contrario, el elemento complementario precede al elemento nuclear, como sería el caso del sintagma adjetival *white horse* en inglés, entonces estaríamos ante una lengua centrípeta. Sin embargo, este es un caso especial, ya que, si aplicamos este mismo criterio al orden verbo-objeto directo en inglés, comprobamos que estamos ante una lengua mayormente centrífuga; por ello Tesnière (1957, citado en Moreno Cabrera, 2021) matizó que existen tipos mixtos, es decir, lenguas con características centrípetas y centrífugas. Este fenómeno según Moreno Cabrera (2021, p. 47) tiene su explicación en la influencia de lenguas vecinas, que puede hacer que una lengua centrípeta adquiera rasgos centrífugos y viceversa.

Por otro lado, como pone de manifiesto Conti Jiménez

(2016, pp. 117-148), este criterio no es solo aplicable al ordenamiento de la posición del sustantivo frente al adjetivo, sino al ordenamiento de todos los sintagmas gramaticales en los que haya un elemento rector y otro regido. Como, por ejemplo, en el sintagma verbal [verbo (rector)-complemento (regido)], en el sintagma nominal donde hay un núcleo y un complemento, o en el sintagma preposicional donde hay una preposición y un complemento preposicional. Este mismo criterio es utilizable para las relaciones de dependencia sintáctica entre oraciones principales y subordinadas.

Para ilustrar esto vamos a comparar las tres lenguas centrífugas que son el objeto de análisis de este artículo académico. Tomaremos como base analítica la oración simple declarativa afirmativa propuesta por Matthews (1981) –utilizamos, en este caso, el sistema de notación de dependencias gramaticales (aplicables igualmente como sistemas de notación en gramática de estructura de frases, que son con las que trabajaremos en este artículo) de corchetes propuesto en AcademiaLab (2022)– y comprobaremos si sigue los criterios de ordenamiento sintáctico centrífugos.

1. a. [Yo]_{sujeto} [telefoneé]_{verbo principal} [a mi madre]_{complemento indirecto} / b. [I]_{sujeto} [telephoned]_{verbo principal} [my mother]_{complemento directo} / c. [J']_{sujeto} [(ai)auxiliar téléphoné]_{verbo principal} [à ma mère]_{complemento indirecto}.

Si aplicamos este mismo criterio a oraciones relacionadas por subordinación sustantiva, en concreto, declarativa de objeto directo en español y francés y su homóloga, las oraciones de objeto no finitas con sujetos vacíos en inglés, obtenemos los siguientes resultados:

2. a. [Yo]_{sujeto} [quiero]_{verbo principal} [que seas el mejor]_{oración subordinada sustantiva declarativa/CD} / b. ([I]_{sujeto} [want]_{verbo principal} [you]_{complemento indirecto} [to be the best]_{oración subordinada sustantiva de infinitivo/CD} oración de objeto no finita con sujeto vacío / c. [Je]_{sujeto} [veux]_{verbo principal} [que tu sois le meilleur]_{oración subordinada sustantiva declarativa/CD}.

Como se puede observar, la ordenación de los elementos sintagmáticos SVO se cumple en los tres idiomas tanto en el nivel de la oración simple como en la compuesta por

subordinación.

5. La traducción pedagógica dentro del marco de la Traductología

La traducción pedagógica supone utilizar frases cortas, convenientemente contextualizadas, e ir aumentando su extensión en función del nivel de formación y desempeño de los aprendientes como actividad de desarrollo lingüístico.

En la bibliografía especializada se alude fundamentalmente a la utilización de la traducción pedagógica inversa. Entre sus múltiples beneficios se enumeran los siguientes: permite al docente activar los mecanismos productivos de diversas áreas gramaticales, como la morfología, el léxico, el tejido fraseológico y el entramado sintáctico (Gierden Vega, 2002-2003, p. 93) y permite memorizar las reglas gramaticales de la lengua extranjera e identificar sus aspectos más conflictivos (Lenarduzzi, 2006). Así mismo, Rosario Hernández (1996) hace mención a la versatilidad de este tipo de ejercicios, que permite a los estudiantes centrarse en unos aspectos gramaticales concretos: elementos léxicos escogidos por el docente, aspectos ortotipográficos e incluso sociolingüísticos y pragmalingüísticos. Además, autoras como Berenguer (1992, p. 19) ponen de relieve que la traducción pedagógica brinda la oportunidad de generar un corpus lingüístico que se adecúe a los intereses del alumno en cada etapa de su formación, que le permite progresar en su adquisición de competencias de una manera más comunicativa que cualquier manual, y que aumenta así su motivación e implicación.

De la misma forma, de entre los diversos objetivos de la traducción pedagógica podríamos enumerar los propuestos por Hurtado Albir (1988, p. 76):

- El perfeccionamiento tanto de la lengua materna como de la lengua extranjera, como resultado del proceso de comprensión-reverbalización/reexpresión que se lleva a cabo en las frases o textos que son objeto de traducción.
- La conciencia de las interferencias lingüísticas que es necesario evitar en el proceso de traducción, como con-

- secuencia de la comparación constante entre las estructuras lingüísticas de una lengua y otra.
- El desarrollo de habilidades comunicativas en las lenguas de trabajo, tanto la materna como la extranjera: capacidad de analizar, sintetizar, deducir, asociar, etc. para transmitir sentidos y no únicamente palabras o estructuras.
 - El aprendizaje de los rudimentos de la traducción, al hilo del trabajo realizado para la adquisición de los conocimientos lingüísticos.

6. La hipótesis del desarrollo interdependiente, la transferencia de rutinas de procesamiento, el bilingüismo y la traducción pedagógica

La hipótesis del desarrollo interdependiente desarrollada por el lingüista canadiense Cummings (1983) propone que el nivel de competencia en un idioma (L1) puede determinar el nivel de competencia de otro (L2) y que un alto nivel inicial de desarrollo en la L1 permite que se desarrollen niveles semejantes de competencia en la L2. A esto Abdellah-Bauer (2011, p. 95) agrega que la enseñanza de la lectura en un idioma (L1) no solo desarrollará las competencias lectoras en esa lengua, sino también desarrollará una competencia conceptual-lingüística más profunda que mejorará el aprendizaje de la lectura en la L2. Dicho de otro modo, y en palabras de la misma autora, esta competencia común subyacente (Common Underlying Proficiency o CUP) hace posible la transferencia de competencias cognitivas y de mecanismos de lectura de una lengua a otra. Esta competencia permitiría a una persona bilingüe leer, por ejemplo, una historia en danés y contar a su interlocutor en francés lo que acaba de leer. A esto podríamos añadir lo propuesto en la obra de Díaz-Sánchez y Joel Álvarez (2019) en la que se argumenta que las lenguas naturales según funcionen a través de gramáticas regladas o de gramáticas de depen-

dencia léxica podrán sufrir un proceso de transferencia de rutinas de procesamiento lingüístico o no. Es decir, podrán trasvasarse parte de las reglas de procesamiento y de automatización gramaticales de un idioma a otro, lo cual refuerza la hipótesis del desarrollo interdependiente, antes mencionada, en cuanto a la posible transferencia de competencias lingüísticas. A este respecto, cabe destacar que la transferencia de rutinas será mayor, o menor, en función de dos aspectos fundamentalmente: uno, que los idiomas se articulen a través de las gramáticas regladas, y dos, de la cercanía genética o tipológica que esos idiomas mantengan entre sí. En el caso de que los idiomas describan reglas de funcionamiento gramatical de dependencia léxica o una lejanía tipológica o genética considerable dicha transferencia será mucho menor. En este caso, tanto el inglés como el francés y el español son idiomas con cercanía tipológico-sintáctica que funcionan a través de gramáticas regladas y, por lo tanto, entre ellas se puede producir una alta transmisión de rutinas de procesamiento gramatical.

En este artículo lo que proponemos es el desarrollo simultáneo del inglés, francés y español en el plano de sus competencias lectoras y cognoscitivas con fundamentación en la hipótesis del desarrollo interdependiente de Cummins (1983) a través de la traducción pedagógica. Esta tiene un fuerte componente de lingüística contrastiva (Alcarazo López y López Fernández, 2014, pp. 2-3) y busca fundamentalmente la explotación comparativa de frases escritas en varias lenguas con el objetivo de perfeccionar las competencias lingüístico-cognitivas en las lenguas objeto de aprendizaje. En este caso, se busca la explotación de microrrelatos, ya que su hiperbrevedad hace que sean rápidos de leer y producir (a este respecto estaríamos desarrollando la competencia escrita) (Guessous Sacristán, 2020) y su narratividad condensada hace que cuenten una historia de una manera elíptica y breve suprimiendo elementos narratológicos innecesarios y quedándose fundamentalmente con lo esencial. Debido al carácter implícito de muchos de los elementos narrativos del microrrelato, se pueden plantear debates en clase sobre las diversas interpretaciones de lo que se dice en el microrrelato desarrollando de esta forma las competencias lectoras y expresivas.

Además, se debe tomar en consideración que el modelo pedagógico propuesto sería reproducible para el desarrollo del bilingüismo o plurilingüismo a través de otras lenguas que presenten una alta afinidad tipológica o genética. A este respecto se podría destacar la clasificación de los diferentes tipos de bilingüismo enunciada por Weinreich (1953, pp. 9-11):

- Bilingüismo coordinado: de acuerdo con Romaine (1989, p. 76) este tipo de bilingüismo se da en personas que aprenden los dos idiomas en contextos separados, las palabras de las dos lenguas se mantienen separadas y cada palabra tiene su significado específico. Un ejemplo sería una persona que cuya primera lengua sea el inglés y que luego haya aprendido francés en la escuela. Como cada lengua ha sido asociada con un contexto diferente, se creía que dos sistemas conceptuales distintos se desarrollaban y se mantenían para las dos lenguas.
- Bilingüismo compuesto: la persona aprende las dos lenguas en el mismo contexto, estas son usadas de manera simultánea y están fusionadas en el cerebro. Un mismo concepto tendría dos etiquetas verbales diferentes (Romaine, 1989, p. 77).
- Bilingüismo subcoordinado: es un subtipo de bilingüismo coordinado. El bilingüe interpreta palabras de la lengua que peor domina a través de la lengua que mejor domina. Por lo tanto, la lengua dominante actúa como un filtro para la otra (Romaine, 1989, p. 77).

En el caso de la traducción pedagógica utilizada en contextos exolingües hablaríamos de bilingüismo subcoordinado, ya que las lenguas que van a ser objeto de aprendizaje se van a aprender a una velocidad asimétrica, debido a que la probabilidad de desarrollar un bilingüismo perfecto durante el aprendizaje de lenguas simultáneamente es muy escasa (Hurtado Albir, 2011).

Aunque ni siquiera los niveles de competencia C2 europeos aspiran a alcanzar el bilingüismo o el plurilingüismo, esto no quiere decir que las bases teóricas que se utilizan para el estudio del bilingüismo y el plurilingüismo no sean aplicables a la enseñanza de lenguas extranjeras. Puesto

que, tal y como pone de relieve (Moreno Cabrera, 2016), el hablante presenta dos competencias lingüísticas principales tanto en su lengua materna como en aquellas aprendidas posteriormente. Una competencia sintética, aquella que permite al hablante emitir discurso en una lengua, y una competencia analítica, la que permite analizar y comprender enunciados lingüísticos producidos por otras personas en su lengua o en otras genéticamente afines.

Es importante resaltar con respecto a este último punto, que las restricciones de la competencia analítica son, principalmente, el entendimiento de todos los dialectos de su propia lengua o de lenguas genéticamente afines. Esto lo aplica Moreno Cabrera (2016) a la consideración de la existencia de un bilingüismo y un plurilingüismo sintético-analítico, es decir, la capacidad que tiene el individuo para expresarse, como mínimo, en los dialectos de su lengua (competencia sintética) y su capacidad para entender mucho más allá de lo que puede expresar (competencia analítica). En relación a esto, el autor citado pone de relieve que esas competencias no son estáticas, sino dinámicas, esto es, que están en una constante evolución en el tiempo. A través de esto se quiere decir que el bilingüismo o plurilingüismo perfecto no existe, ya que se articulan en torno a varios niveles, desde el nivel 1, que sería el más básico, el incipiente, hasta el más alto, que sería el nivel nativo o el nivel de desempeño lingüístico más alto antes del nativo (nivel avanzado) (Moreno Cabrera, 2016).

Este último concepto es clave en la formación del traductor-intérprete, puesto que a lo largo de esta desarrollará de manera asimétrica al menos tres lenguas con distintos niveles competenciales. A este respecto, el traductor-intérprete deberá de tener en cuenta que el perfeccionamiento de lenguas no adquiridas en la infancia, sobre todo de su vocabulario, se realizará fundamentalmente a través del registro escrito (Mariscal Altares y Gallo Valdivieso, 2014)

6.1. Corpus de traducción pedagógica de microrrelatos

Para la selección de este corpus de microrrelatos nos basamos fundamentalmente en dos criterios: primero, en el

criterio de la actualidad de la obra y, segundo, en su relevancia. De este modo, seleccionamos la antología de microrrelatos *Sálvese quien pueda* de Guessous Sacristán (2018) por su actualidad y las obras de Lagmanovich (2006) *El microrrelato: teoría y práctica* y *Los ojos de los peces* de Abella (2010) por su relevancia.

Para la elección de microrrelatos en función de criterios gramaticales nos basamos en los criterios establecidos por Barceló Martínez et al. (2021) y sugerimos, igualmente con base en la metodología pedagógica planteada en este libro, traducciones inversas de microrrelatos de español a inglés y a francés debido a los beneficios de este tipo de traducción.

Parte 1. Microrrelatos que trabajan los tiempos simples, los artículos (definidos, indefinidos, partitivos y contratos), pronombres personales (sujeto, complemento directo, indirecto, tónicos y reflexivos), adjetivos y pronombres posesivos y demostrativos.

Dinosaurio

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí (Monterroso, 1959, citado en Lagmanovich, 2006).

Fecundidad

Hoy me siento bien, un Balzac; estoy terminando esta línea (Monterroso, 1972, citado en Lagmanovich, 2006).

Justicia

Hoy los maté, ya estaba harto de que me llamaran asesino (Muñoz Vargas, citado en Lagmanovich, 2006).

Autobiografía

Fracasé. Soy, como todo el mundo lo sabe, un perfecto desconocido (Muñoz Vargas, citado en Lagmanovich, 2006).

Viaducto (tres)

Óscar volvía a casa por las calles dormidas. Al cruzar el viaducto vio, en la acera opuesta, a una mujer sentada en la barandilla, preparándose para saltar. Atravesó la calzada con sigilo, se colocó tras ella, lanzó una ojeada rápida a su

alrededor y, viendo que no venía nadie, la empujó (Abella, 2010).

Pudor

Si algo caracterizaba la vida de Crisóstomo Frías, viudo entregado y padre amantísimo era el pudor. [Es] Por eso [que], tras su muerte repentina, sus hijos se quedaron de piedra al hallar en el fondo de su armario las vestimentas de cuero, los látigos y las revistas gays de sadomasoquismo (Abella, 2010).

Parte 2. Microrrelatos que trabajan los tiempos compuestos, concordancia de los participios, pronombres neutros, pronombres relativos (simples y compuestos), oraciones condicionales, adjetivos y pronombres indefinidos y las formas nos personales del verbo (gerundio y participio presente).

La lucha

Una adivina le dijo que moriría en un accidente de tráfico, y desde entonces no ha vivido. Cada día es un tormento, una lucha titánica contra la tentación de dar un volantazo y poner fin a la incertidumbre (Abella, 2010).

Un beso real

Había decidido que sería solo para ella, que ninguna otra mujer lo poseería, que su amor sería eterno. Así, la princesa besó apasionadamente al apuesto príncipe, que se convirtió en rana para siempre (Guessous Sacristán, 2018).

Ditirambo

Una madrugada de enero Zenón se coló borracho en el parque del Retiro y se lanzó al estanque pensando que era verano, y que sabía nadar (Abella, 2010).

Rutina

Tiene miedo a la rutina. Tanto que, para conjurarla, se ha impuesto la agotadora costumbre de hacer algo distinto cada día (Abella, 2010).

Sobrentendidos

El peatón se decidió a cruzar porque calculó que, conside-

rando su propia velocidad, la del coche que venía y la distancia que los separaba, le daría tiempo de sobra a llegar a la otra acera. Y si su estimación era errónea, no le cabía duda de que el conducto aminoraría la marcha.

El conductor vio al peatón en medio de la carretera y supuso que, al darse cuenta de que se le echaba encima, regularía o terminaría de cruzar corriendo. Pero no aminoró la marcha, convencido de que, pasase lo que pasase, no se iba a quedar donde estaba (Abella, 2010).

Viaducto (cinco)

Los primeros metros los salvó tranquila. Al fin y al cabo, era un acto bien meditado, fruto de un largo y doloroso proceso de introspección que la había llevado a concluir que no merecía la pena estar viva. Pero al comprender que ya no había marcha atrás, que cuando se estrellase contra el asfalto todo se acababa, le entró el pánico. Supo que cometía un error y quiso gritar. Pero no le dio tiempo (Abella, 2010).

6.1.2. Correcciones

Parte 1. Las correcciones se articulan en el orden lingüístico español, inglés y francés.

Dinosaurio

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí (Monterroso, 1959, citado en Lagmanovich, 2006).

Dinosaur

When he woke up, the dinosaur was still there (Monterroso, 1959, quoted in Lagmanovich, 2006).

Dinosaure

Quand il s'est réveillé, le dinosaure était encore là (Monterroso, 1959, cité dans Lagmanovich, 2006).

Fecundidad

Hoy me siento bien, un Balzac; estoy terminando esta línea (Monterroso, 1972, citado en Lagmanovich, 2006).

Fecundity

Today I feel good, a Balzac; I am finishing this line (Monterroso, 1972, quoted in Lagmanovich, 2006).

Fécondité

Aujourd'hui je me sens bien, un Balzac ; je termine cette ligne (Monterroso, 1972, cité dans Lagmanovich, 2006).

Justicia

Hoy los maté, ya estaba harto de que me llamaran asesino (Muñoz Vargas, citado en Lagmanovich, 2006).

Justice

Today I killed them, I'd had enough of being called a murderer (Muñoz Vargas, quoted in Lagmanovich, 2006).

Justice

Aujourd'hui je les ai tués, j'en avais marre d'être traité d'assassin (Muñoz Vargas, cité dans Lagmanovich, 2006).

Autobiografía

Fracasé. Soy, como todo el mundo lo sabe, un perfecto desconocido (Muñoz Vargas, citado en Lagmanovich, 2006).

Autobiography

I failed. I am, as everyone knows, a perfect stranger (Muñoz Vargas, quoted in Lagmanovich, 2006).

Autobiographie

J'ai échoué. Je suis, comme tout le monde le sait, un parfait inconnu (Muñoz Vargas, cité dans Lagmanovich, 2006).

Viaducto (tres)

Óscar volvía a casa por las calles dormidas. Al cruzar el viaducto vio, en la acera opuesta, a una mujer sentada en la barandilla, preparándose para saltar. Atravesó la calzada con sigilo, se colocó tras ella, lanzó una ojeada rápida a su alrededor y, viendo que no venía nadie, la empujó (Abella, 2010).

Viaduct (three)

Oscar was walking home through the sleepy streets. As he crossed the viaduct he saw, on the opposite pavement, a woman sitting on the railing, preparing to jump. He crossed the

roadway stealthily, stood behind her, had a glance around and, seeing no one was coming, pushed her over (Abella, 2010).

Viaduc (trois)

Oscar rentrait chez lui en marchant dans les rues endormies. En traversant le viaduc, il a vu, sur le trottoir d'en face, une femme assise sur la balustrade, en se préparant à sauter. Il a traversé la chaussée furtivement, s'est placé derrière elle, il a jeté un rapide coup d'œil autour d'elle et, en voyant que personne ne venait, il l'a poussée (Abella, 2010).

Pudor

Si algo caracterizaba la vida de Crisóstomo Frías, viudo entregado y padre amantísimo era el pudor. Por eso, tras su muerte repentina, sus hijos se quedaron de piedra al hallar en el fondo de su armario las vestimentas de cuero, los láti-gos y las revistas gays de sadomasoquismo (Abella, 2010).

Bashfulness

If there was one thing that characterised the life of Crisóstomo Frías, devoted widower and loving father, it was bashfulness. That is why, after his sudden death, his children were shocked to find leather clothes, whips and gay magazines of sadomasochism in the back of his wardrobe (Abella, 2010).

Pudeur

S'il y avait une chose qui caractérisait la vie de Crisóstomo Frías, veuf dévoué et père aimant, c'était la pudeur. C'est pour cela que, après sa mort soudaine, ses enfants ont été choqués de trouver des vêtements en cuir, des fouets et des magazines gays de sadomasochisme au fond de son armoire (Abella, 2010).

Parte 2.

Un beso real

Había decidido que sería solo para ella, que ninguna otra mujer lo poseería, que su amor sería eterno. Así, la princesa besó apasionadamente al apuesto príncipe, que se convirtió en rana para siempre (Guessous Sacristán, 2018).

A real kiss

He had decided that he would be only hers, that no other woman would possess him, that their love would be eternal.

So, the princess passionately kissed the handsome prince who became a frog forever (Guessous Sacristán, 2018).

Un vrai baiser

Il avait décidé qu'il ne serait qu'à elle, qu'aucune autre femme ne le posséderait, que leur amour serait éternel. Pour obtenir ça, la princesse embrassa passionnément le beau prince, qui devint une grenouille pour toujours (Guessous Sacristán, 2018).

Ditirambo

Una madrugada de enero Zenón se coló borracho en el parque del Retiro y se lanzó al estanque pensando que era verano, y que sabía nadar (Abella, 2010).

Ditirambo

One early morning in January, Zenón drunkenly sneaked into the Retiro Park and jumped into the pond thinking it was summer, and that he knew how to swim (Abella, 2010).

Ditirambo

Un matin de janvier, Zenón, ivre, a resquillé dans le parc du Retiro et a sauté vers l'étang, en pensant que c'était été et qu'il savait comme nager (Abella, 2010).

Rutina

Tiene miedo a la rutina. Tanto que, para conjurarla, se ha impuesto la agotadora costumbre de hacer algo distinto cada día (Abella, 2010).

Routine

He is afraid of routine. So much that, to ward it off, he has imposed himself the exhausting habit of doing something different every day (Abella, 2010).

Routine

Il a peur de la routine. À tel point que, pour la conjurer, il s'est imposé l'habitude épuisante de faire quelque chose de différent chaque jour (Abella, 2010).

Sobrentendidos

El peatón se decidió a cruzar porque calculó que, conside-

rando su propia velocidad, la del coche que venía y la distancia que los separaba, le daría tiempo de sobra a llegar a la otra acera. Y si su estimación era [fuera] errónea, no le cabía duda de que el conductor aminoraría la marcha.

El conductor vio al peatón en medio de la carretera y supuso que, al darse cuenta de que se le echaba encima, recularía o terminaría de cruzar corriendo. Pero no aminoró la marcha, convencido de que, pasase lo que pasase, no se iba a quedar donde estaba (Abella, 2010).

Misunderstandings

The pedestrian decided to cross because he calculated that, considering his own speed, the speed of the oncoming car and the distance that separated them, he would have plenty of time to reach the other pavement. And if his estimation was wrong, he had no doubt that the driver would slow down.

The driver saw the pedestrian in the middle of the road and assumed that, realising he was ahead of him, he would either back up or finish running across. But he did not slow down, convinced that, whatever happened, he was not going to stay where he was (Abella, 2010).

Malentendus

Le piéton a décidé de traverser car il a calculé que, en considérant sa propre vitesse, et la vitesse de la voiture arrivant en sens inverse et la distance qui les séparait, il aurait largement le temps d'atteindre l'autre trottoir. Et si son estimation était erronée, il n'avait aucun doute que le conducteur ralentirait.

Le conducteur a vu le piéton au milieu de la route et a supposé que, en réalisant qu'il était devant lui, il allait soit reculer, soit finir de traverser en courant. Mais il n'a pas ralenti, convaincu que, quoi qu'il passe, il n'allait pas rester où il était (Abella, 2010).

Viaducto (cinco)

Los primeros metros los salvó tranquila. Al fin y al cabo, era un acto bien meditado, fruto de un largo y doloroso proceso de introspección que la había llevado a concluir que no merecía la pena estar viva. Pero al comprender que ya no había marcha atrás, que cuando se estrellase contra el asfal-

to todo se acababa, le entró el pánico. Supo que cometía un error y quiso gritar. Pero no le dio tiempo (Abella, 2010).

Viaduct (five)

The first few metres were passed in peace. After all, it was a well-considered act, the fruit of a long and painful process of introspection that had led her to conclude that it was not worth to stay alive. But when she realised that there was no turning back, that when she hit the asphalt, it was all over, she panicked. She knew she was making a mistake and wanted to yell. But she didn't have the time (Abella, 2010).

Viaduc (cinq)

Les premiers mètres ont été passés avec du calme. Après tout, c'était un acte mûrement réfléchi, le résultat d'un long et douloureux processus d'introspection qui l'avait amenée à conclure que cela ne valait pas la peine de rester en vie. Mais quand elle a réalisé qu'il n'y avait pas de retour en arrière possible, que lorsqu'elle toucherait l'asphalte, tout serait fini, elle a paniqué. Elle savait qu'elle faisait une erreur et voulait crier. Mais elle n'a pas eu le temps (Abella, 2010).

6.2. Análisis sintáctico-funcional de una selección de microrrelatos

Para la elección de los elementos que constituyen el análisis sintáctico-funcional que se va a aplicar a los microrrelatos, nos basamos en lo establecido en los capítulos 3 y 4 de Barceló Martínez et al. (2021), es decir, el análisis de la expresión de la causa, de la consecuencia, de la finalidad, de la comparación, de la hipótesis y de la condición, del tiempo y de la oposición y de la concesión, dado que son las expresiones que aparecen de una manera clara en la selección de microrrelatos realizada.

El principal objetivo de este análisis es valorar cómo las estructuras que se utilizan para indicar estas expresiones en las lenguas objeto de estudio pueden variar en su uso en mayor o en menor medida, teniendo en cuenta su similitud tipológica.

Cabe destacar que uno de los mecanismos sintácticos más comunes utilizados en español, inglés y francés para la expresión de los condicionantes mencionados es la sub-

ordinación, por lo que este mecanismo en concreto será el que se analice.

Expresión del tiempo:

Dinosaurio

Cuando despertó, el dinosaurio todavía estaba allí (Monterroso, 1959, citado en Lagmanovich, 2006).

Dinosaur

When he woke up, the dinosaur was still there (Monterroso, 1959, quoted in Lagmanovich, 2006).

Dinosaure

Quand il s'est réveillé, le dinosaure était encore là (Monterroso, 1959, cité dans Lagmanovich, 2006).

La sintaxis actual del español establece que las oraciones introducidas por *cuando* se consideran subordinadas de relativo, que pueden tener o no un antecedente expreso, y que, por lo tanto, pueden desempeñar una función facsimilar a la de un grupo adverbial o preposicional si son oraciones de relativo sin antecedente expreso (libres), o complementos del nombre si lo tienen. En este caso, tendría la misma función que un adverbio de tiempo, puesto que es libre y está introducida por el adverbio de relativo *cuando* (Ruiz de Aguirre, 2020). En inglés (Chacón Beltrán y Serna Silva, 2010) y francés se mantiene un análisis como oración adverbial (Riegel, Pellat y Rioul, 2021).

Otro aspecto interesante que habría que destacar sobre las oraciones subordinadas utilizadas para la expresión del tiempo en estos tres códigos lingüísticos es la libertad en cuanto al movimiento de constituyentes sintagmáticos que presentan a la hora de colocar la oración subordinada adverbial temporal (en español, como ya se ha dicho, de relativo). En este caso, en los tres idiomas se permite una postposición, es decir, un movimiento al final del periodo sintáctico de la oración subordinada (Chacón Beltrán y Serna Silva, 2010; Riegel, Pellat y Rioul, 2021). Esto implicaría la eliminación de la coma que se coloca entre la subordinada y la principal, cuando la primera va en su posición canónica, es decir, al principio.

Expresión de la causa:

Los modos de expresión de la causa en español, inglés y francés son por lo general similares. Nos centramos en esta parte en la utilización de *es por eso que*, *that is why* y *c'est pour cela que* como nexos introductores de construcciones causales internas al predicado (RAE [Real Academia Española] y ASALE [Asociación de Academias de la Lengua Española], 2010; Riegel, Pellat y Rioul, 2021; Chacón Beltrán y Serna Silva, 2010).

Es por eso que, tras su muerte repentina, sus hijos se quedaron de piedra al hallar en el fondo de su armario las vestimentas de cuero, los látigos y las revistas gays de sadomasoquismo (Abella, 2010).

That is why, after his sudden death, his children were shocked to find leather clothes, whips and gay magazines of sadomasochism in the back of his wardrobe (Abella, 2010).

C'est pour cela que, après sa mort soudaine, ses enfants ont été choqués de trouver des vêtements en cuir, des fouets et des magazines gays de sadomasochisme au fond de son armoire (Abella, 2010).

En todas las lenguas, las oraciones introducidas por los nexos mencionados constituyen construcciones causales internas al predicado, puesto que es posible la adición antes ellos de conjunciones copulativas con *y*: *y es por eso que*; *and that is why*; *et c'est pour cela que* (RAE y ASALE, 2010).

Cabe mencionar, a este respecto que, de manera general, la postposición de la subordinada en este tipo de construcciones sería posible desde el punto de vista estructural, pero implicaría una alternación de naturaleza sintáctica y semántica con respecto a la posición no marcada (RAE y ASALE, 2010 y Riegel, Pellat y Rioul, 2021). Por ejemplo, *Es por eso por lo que vivo*, sería reconstruible en *Por lo que vivo, es por eso*. Esto mismo es aplicable a las tres lenguas estudiadas.

Expresión de la finalidad:

Los modos de expresión de la finalidad en español, francés e inglés, son por lo general similares (Echeverría Pereda, 2011 y Chacón Beltrán y Serna Silva, 2010). Analizamos de esta

forma, las conjunciones *así, so, pour obtenir ça* como introductores de construcciones finales internas al predicado.

Así, la princesa besó apasionadamente al apuesto príncipe, que se convirtió en rana para siempre (Guessous Sacristán, 2018).

So, the princess passionately kissed the handsome prince who became a frog forever (Guessous Sacristán, 2018).

Pour obtenir ça, la princesse embrassa passionnément le beau prince, qui devint une grenouille pour toujours (Guessous Sacristán, 2018).

De este último ejemplo (*Pour obtenir ça*), es importante resaltar que la utilización de preposición + infinitivo es posible para sustituir una oración adverbial final y causal solo cuando la subordinada y la principal comparten el mismo sujeto (Echeverría Pereda, 2016, pp. 311-312; Valdenebro Sánchez, 2022, pp. 10; Chacón Beltrán y Serna Silva, 2010, p. 253-254).

También es importante poner en relieve que en este tipo de oraciones la postposición y la focalización contrastiva² son posibles, aunque su posición canónica sería la intermedia dentro de la oración compleja (Chacón Beltrán y Serna Silva, 2010, pp. 253-254).

Expresión de la condición y de la hipótesis:

Los idiomas que son objeto de análisis permiten la utilización de oraciones adverbiales condicionales para la expresión de la condición y la hipótesis. En función de la

probabilidad de ocurrencia de la acción expresada en la

condicional se contemplan 4 tipos: tipo 0 hasta el tipo 3, siendo 0 el de mayor probabilidad y 3 el de menor. La formación estructural de este tipo de oración se respeta en las tres lenguas, tanto el elemento protático como el apodótico. Sin embargo, la combinación de tiempos verbales es diferente en ellos.

Se muestra en la Tabla 2 una versión simplificada de los diferentes usos en cada una de las lenguas.

Cabe poner de relieve con respecto a los usos de tiempos verbales en las condicionales tipo 0 y tipo 1 que existe la posibilidad de sustituir el nexos *si* por *como* en español, en este caso, el uso de los tiempos verbales en la prótasis pasa a ser en modo subjuntivo:

Si no vienes, me voy. Como no vengas, me voy; *Si te vas, me iré.* Como te vayas, me iré (Ruiz de Aguirre, 2020).

Este tipo de construcciones aparecen en el siguiente microrrelato:

Y si su estimación era [fuera] errónea, no le cabía duda de que el conductor aminoraría la marcha.

And if his estimation was wrong, he had no doubt that the driver would slow down.

Et si son estimation était erronée, il n'avait aucun doute

Tabla 2

	ESPAÑOL	INGLÉS	FRANCÉS
Tipo 0	Si + presente de indicativo (entiéndase, en adelante, como prótasis); presente de indicativo (entiéndase, en adelante, como apódosis)	If + presente de indicativo; presente de indicativo	Si + presente de indicativo; presente de indicativo
Tipo 1	Si + presente de indicativo; futuro de indicativo o imperativo	If + presente de indicativo; futuro de indicativo o imperativo	Si + presente de indicativo; futuro de indicativo
Tipo 2	Si + imperfecto de subjuntivo; condicional	If + pretérito perfecto simple de indicativo; condicional	Si + imperfecto de indicativo; condicional
Tipo 3	Si + pluscuamperfecto de subjuntivo; condicional compuesto	If + pluscuamperfecto de indicativo; condicional compuesto	Si + pluscuamperfecto de indicativo; condicional compuesto

² La focalización contrastiva supone el movimiento de un constituyente sintagmático al principio de la oración con objetivos de énfasis (Wilbur, 2006).

que le conducteur ralentirait.

En este caso, se está utilizando la estructura de la oración condicional tipo 2 para las tres lenguas. La estructura que se muestra es solamente la combinación básica de tiempos verbales. En inglés, también existiría la posibilidad de invertir esta condicional siguiendo el siguiente modelo: *if his estimation was wrong*, eliminamos «if» y lo sustituimos por *was* or *were*, según si el sujeto de la oración no invertida rige una forma u otra, añadimos el sujeto y el llamado *to infinitive* (Hewings, 2005). *Was his estimation (to be) wrong*, en este caso *to be* puede ser considerado como una redundancia léxica, ya que la oración original incluía un verbo *to be* como principal.

La postposición sería aceptable en los tres idiomas analizados, eliminando la coma que se coloca entre la subordinada y la principal, cuando la primera va en su posición canónica. Aunque su posición habitual en las lenguas del mundo sería la antepuesta (Moreno Cabrera, 2018)

Expresión de la consecución:

Las oraciones subordinadas consecutivas intensivas, o consecutivas propiamente dichas como las etiqueta Ruiz de Aguirre (2020), constan, de una manera análoga a las construcciones comparativas, de dos partes. Una en la que aparece un grupo cuantificativo (con *tan* o *tanto* y sus variables), y otra que contiene el complemento de este grupo, también conocido por *coda consecutiva* que va introducida por una conjunción *que* y lleva un verbo conjugado. Esta supone fundamentalmente una oración subordinada que denota el grado extremo expresado por el grupo cuantificativo. Lo dicho sería aplicable de modo general, a los tres idiomas.

Rutina

Tiene miedo a la rutina. Tanto que, para conjurarla, se ha impuesto la agotadora costumbre de hacer algo distinto cada día (Abella, 2010).

Routine

He is afraid of routine. So much that, to ward it off, he has

imposed himself the exhausting habit of doing something different every day (Abella, 2010).

Routine

Il a peur de la routine. À tel point que, pour la conjurer, il s'est imposé l'habitude épuisante de faire quelque chose de différent chaque jour (Abella, 2010).

En este ejemplo concreto, lo ideal sería reordenar la estructura consecutiva para respetar la continuidad de sus constituyentes sintagmáticos. Se puede hacer de la siguiente forma: Tiene tanto miedo a la rutina que, para conjurarla, se ha impuesto la agotadora costumbre de hacer algo distinto cada día. De esta forma, mantenemos el grupo cuantificativo y su complemento juntos y respetamos lo que se conoce como logosimbolismo antecedente (Moreno Cabrera, 2018). Lo mismo sería aplicable a los tres idiomas, aunque, en este caso, se ha decidido tomar como ejemplo el español.

Expresión de la concesión:

Las estructuras concesivas están estrechamente relacionadas con las condicionales desde un punto de vista estructural, puesto que presentan como estas una prótasis y una apódosis. Generalmente, las construcciones concesivas expresan en la prótasis una conclusión que la apódosis niega. Por ejemplo, en la oración, Aunque corre mucho, nunca se cansa, se muestra la contradicción entre el hecho que marca la apódosis y su inesperada consecuencia, pues se entiende que es razonable que quien corre mucho se cansa (Ruiz de Aguirre, 2020).

Se muestra el ejemplo tomado de los microrrelatos:

Pero al comprender que ya no había marcha atrás, que cuando se estrellase contra el asfalto todo se acababa, le entró el pánico.

But when she realised that there was no turning back, that when she hit the asphalt, it was all over, she panicked.

Mais quand elle a réalisé qu'il n'y avait pas de retour en arrière possible, que lorsqu'elle toucherait l'asphalte, tout serait fini, elle a paniqué. Elle savait qu'elle faisait une erreur et voulait crier.

El nexos más habitual en construcciones concesivas es aunque. Sin embargo, tal y como se argumenta en Ruiz de Aguirre (2020), si en la oración es posible insertar aunque en lugar del nexos o la partícula introductoria que hubiera con anterioridad, sin que se modifique su significado estamos ante una estructura concesiva. Tomamos como ejemplo el español: Aunque al comprender que ya no había marcha atrás, que cuando se estrellase contra el asfalto todo se acababa, le entró el pánico. La oración conserva su gramaticalidad y aceptabilidad y, por lo tanto, es concesiva.

La posición canónica de la concesiva es: prótasis + apódosis. No obstante, la postposición de la prótasis sería aceptable eliminando la coma entre la prótasis y apódosis, cuando la primera va en su posición estándar, en las tres lenguas.

7. Conclusiones

Las principales conclusiones que podríamos extraer de este artículo académico son, por una parte, que cuando existe una marcada relación tipológico-sintáctica entre lenguas, en este caso, entre el español, inglés y francés, esto se puede utilizar como base para la creación de modelos pedagógicos que exploten estas similitudes para acelerar al máximo el aprendizaje lingüístico simultáneo. Aquí planteamos que ese modelo tenga sus raíces en la traducción pedagógica, ya que esta presenta un gran componente de lingüística contrastiva (Hurtado Albir, 1988, p. 76).

Por otra parte, debido a la transversalidad de competencias lingüísticas que se trabajan en la traducción pedagógica como morfología, léxico, tejido fraseológico y entramado sintáctico, esta se erige como un método que permite desarrollar de una manera muy solvente las competencias lectoras y cognitivas en lenguas tipológicamente afines. Para justificar esto, nos basamos en la hipótesis del desarrollo lingüístico interdependiente de Cummings (1983), y en el principio de transferencia de rutinas procesamiento lingüístico de Díaz-Sánchez y Joel Álvarez (2019).

Se puede concluir, por consiguiente, que el microrrelato, por su hiperbrevedad y su narratividad condensada, se erige como un tipo textual rápido de leer y producir y, por

lo tanto, de gran explotabilidad pedagógica en el aula de idiomas (Guessous Sacristán, 2020).

Ahora bien, cabría señalar que la investigación actual plantea, de manera sucinta, que las relaciones tipológicas de las lenguas naturales, en este caso la relación sintáctica, permiten aprovechar dichas similitudes para plantear modelos pedagógicos que aceleren lo máximo posible el aprendizaje simultáneo de las lenguas objeto de aprendizaje. En este artículo se ha elegido la metodología de clasificación sintáctica de las lenguas naturales siguiendo a Moreno Cabrera (2021). Aunque, también se podría recurrir a métodos de clasificación lingüística que tengan en cuenta criterios morfológicos, estadísticos, genealógicos, histórico-comparativos o fonológicos, tal y como señala cierta bibliografía muy reciente al respecto, como, por ejemplo, Moreno Cabrera (2021) y Conti Jiménez (2016) en relación con los criterios sintácticos o Martínez-Paricio y Polo Cano (2022) sobre los criterios fonológicos. Es decir, cualesquiera lenguas naturales que sean relacionables mediante los criterios metodológicos señalados y que presenten similitudes sustanciales pueden ser objeto, tras una sistematización adecuada de estas similitudes, de metodologías pedagógicas que pretendan acelerar su aprendizaje simultáneo.

Es necesario considerar igualmente que esta investigación se circunscribe solo al estudio de tres lenguas naturales (ES, EN, FR), relacionadas tipológicamente, lo que quiere decir que presenta una limitación relacionada con el número de lenguas estudiadas. Sin embargo, las relaciones que presentan estas tres lenguas naturales que funcionan a través de gramática de estructura de frase son extrapolables a otras lenguas con un funcionamiento gramatical similar (Díaz-Sánchez y Joel Álvarez, 2019). Por lo tanto, de esta investigación se podrían extraer generalizaciones que permitieran crear modelos pedagógicos que explotaran con fines pedagógicos no solo idiomas relacionables a través de las categorías metodológicas enunciadas en el párrafo anterior, sino en función de su tipo de funcionamiento gramatical.

Bibliografía

- Abdelilah-Bauer, Barbara (2011). *El desafío del bilingüismo: crecer y vivir hablando varios idiomas* (2ª ed.). Ediciones Morata.
- Abella, Rubén (2010). *Los ojos de los peces*. Menoscuarto.
- AcademiaLab (2022). *Gramática de dependencias*. <https://academia-lab.com/enciclopedia/gramatica-de-dependencias/>
- Álamo Felices, Francisco (2010). El Microrrelato: análisis, conformación y función de sus categorías narrativas. *Signa: Revista De La Asociación Española De Semiótica*, 19, 161-180. <https://doi.org/10.5944/signa.vol19.2010.6233>
- Alcarazo López, Noelia y López Fernández, Nuria (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 26, s.p. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4953224>
- Andrés-Suárez, Irene (2017). *Antología del microrrelato español (1906-2011). El cuarto género narrativo*. Cátedra.
- Barceló Martínez, Tanagua, Brousse Lamoureaux, France, Delgado Pugés, Iván, García Alarcón, Victoria, García Luque, Francisca y Jiménez Gutiérrez, Isabel (2021). *La traducción pedagógica en la formación del traductor-intérprete (francés-español)*. Comares.
- Berenguer, Laura (1992). La traducción: clave para el aprendizaje significativo de segundas lenguas. En *Actes del I Congrés Internacional sobre Ensenyament de Llengües Extranjeres*. ICE-UAB.
- Calvo Revilla, Ana (2012). Delimitación genérica del microrrelato: microtextualidad y micronarratividad. En Ana Calvo Revilla y Javier Navascués (eds.), *Las fronteras del microrrelato: Teoría y crítica del microrrelato español e hispanoamericano* (pp. 15-36). Vervuert Verlagsgesellschaft.
- Carranza, Fernando (2016). Tesnière y su Gramática de Dependencias: continuidades y discontinuidades. *Revista argentina de historiografía lingüística*, VIII, 2, 59-78.
- Chacón Beltrán, Rubén y Serna Silva, Inmaculada (2010). *Gramática inglesa para hispanohablantes*. Cambridge University Press.
- Conti Jiménez, Carmen (2016). *Fundamentos de sintaxis tipológica*. Madrid. Síntesis.
- Cummins, James (1983). Interdependencia lingüística y desarrollo educativo de los niños bilingües. *Infancia y Aprendizaje*, 6:21, 37-68, DOI: 10.1080/02103702.1983.10821962.
- Dabène, Louise, Foerster, Cordula, Lauga-Hamid, Marie-Claude y Cicurel, Francine (1990). *Variations et rituels en classe de langue*. Didier.
- De la Cruz Cabanillas, Isabel (2008). *English and Spanish in Contrast*. Servicio de publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Díaz-Sánchez, Germar y Joel Álvarez, Héctor (2019). *Neurociencia y Bilingüismo: efecto del primer idioma*. Editorial Académica Española.
- Echeverría Pereda, Elena (2016). *Manual de gramática francesa* (3ª edición). Ariel letras.
- Gierden Vega, Carmen (2002-2003). La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en la didáctica del alemán como LE. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13-14, 90-100.
- Guessous Sacristán, Cesar Omar (2018): *Sálvese quien pueda*. Círculo Rojo.
- Guessous Sacristán, César Omar (2020): La expresividad de lo breve: estrategias para el desarrollo de la expresión escrita en lengua francesa a través del microrrelato. En Tanagua Barceló Martínez (ed.), *Metodologías innovadoras en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras para traductores e intérpretes* (pp. 95-104). Comares.
- Hernández, María Rosario (1998). La traducción pedagógica en clase de ELE. *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE, Lengua y cultura en la enseñanza de español a extranjeros* (pp. 249-255). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Hewings, Martin (2005). *Advance grammar in use*. Cambridge University Press.
- Hurtado Albir, Amparo (1988). Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. En *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (1.ª edición), 53-79.
- Hurtado Albir, Amparo (2011). *Traducción y Traductología: Introducción a la Traductología*. Cátedra.
- Lagmanovich, David (2006). *El microrrelato: teoría e historia*. Menoscuarto.
- Lenarduzzi, René (2006). Estrategias de aprendizaje y contrastividad: una propuesta de trabajo. En Graziano Benelli y Giampaolo Tonini (eds.), *Studi in ricordo di Carmen*

- Sánchez Montero (pp. 171-182). EUT Edizioni Università di Trieste.
- Mariscal Altares, Sonia y Gallo Valdivieso, M.^a Pilar (2014). *Adquisición del lenguaje*. Síntesis.
- Martín Enríquez, Tomás (2005). *Discurso didáctico del francés como lengua extranjera en un contexto exolingüe* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. Universidad de Granada. Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura.
- Martínez-Paricio, Violeta y Polo Cano, Nuria (2022). *La fonología de las lenguas del mundo*. Síntesis.
- Matte Bon, Francisco (1994). Hacia una gramática de los porqués y los cómo. En Lourdes Miquel y Neus Sans (coords.), *Expolingua 2004. Didáctica del español como lengua extranjera* (pp. 75-81). Fundación Actilibre. Cuadernos de tiempo libre, colección Expolingua.
- Matthews, Peter Hugoe (1981). *Syntax*. Cambridge University Press.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2016). *Multilingüismo y lenguas en contacto*. Síntesis.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2018). *Origen y evolución de la gramática*. Síntesis.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2021). *La clasificación de las lenguas*. Síntesis.
- Odlin, Terence (1989). *Language Transfer. Cross-linguistics influence in Language Learning*. Cambridge language learning.
- Pintado Gutiérrez, Lucía (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr, Revista de Traducción e Interpretación*, 23, 321-353.
- RAE (Real Academia Española) y ASALE (Asociación de Academias de la Lengua Española) (2010). *Nueva gramática de la lengua española*. Espasa.
- Riegel, Martin, Pellat, Jean-Christophe y Rioul, René (2021). *Grammaire méthodique du français*. PUF.
- Romaine, Suzanne (1989). *Bilingualism*. Basil Blackwell.
- Ruiz de Aguirre, Alfonso (2020). *Nueva sintaxis*. Independently published.
- Vázquez Ayora, Gerardo (1977). *Introducción a la Traductología. Curso básico de traducción*. Georgetown University Press.
- Valdenebro Sánchez, Jorge (2022). *L'expression du but*. Campus Virtual (Lengua y cultura C4 [francés, Traducción e Interpretación, apuntes de asignatura]). Universidad de Málaga.
- Weinreich, Uriel (1953). *Languages in Contact*. Mouton.
- Wilbur, R. B. (2006). En *Encyclopedia of Language & Linguistics* (2^a edición). <https://www.sciencedirect.com/topics/neuroscience/focalization>