

UNIVERSIDAD NACIONAL  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
ESCUELA DE LITERATURA Y CIENCIAS DEL LENGUAJE  
SISTEMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO  
MAESTRÍA PROFESIONAL EN TRADUCCIÓN INGLÉS - ESPAÑOL

DIVERSIONES Y ACADEMIA  
EL ESTILO EN EL LIBRO *A LITTLE BOOK OF LANGUAGE*, DE DAVID CRYSTAL

TRABAJO DE GRADUACIÓN PARA ASPIRAR AL GRADO DE  
MAGÍSTER EN TRADUCCIÓN (INGLÉS - ESPAÑOL)

PRESENTADO POR  
DANIEL E. JOSEPHY HERNÁNDEZ

CÉDULA 1 1279 0660

2011

**Nómina de participantes en la actividad final  
del Trabajo de Graduación**

DIVERSIONES Y ACADEMIA  
EL ESTILO EN EL LIBRO *A LITTLE BOOK OF LANGUAGE*, DE DAVID CRYSTAL

presentado por la sustentante

**DANIEL E. JOSEPHY HERNÁNDEZ**

el 12 de noviembre de 2011

*Personal académico calificador:*

Dra. Judit Tomcsányi Major  
Profesora encargada  
Seminario de Traductología III

---

Dr. Carlos Francisco Monge Meza  
Profesor tutor

---

M.A. Sherry Gapper Morrow  
Coordinadora  
Plan de Maestría en Traducción

---

Sustentante:  
Daniel E. Josephy Hernández

---

### **ADVERTENCIA**

La traducción que se presenta en este tomo se ha realizado para cumplir con el requisito curricular de obtener el grado académico en el Plan de Maestría en Traducción de la Universidad Nacional.

Ni la Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje, ni el traductor, tendrán ninguna responsabilidad en el uso posterior que de la versión traducida se haga, incluida su publicación.

Corresponderá a quien desee publicar esa versión gestionar ante las entidades pertinentes la autorización para su uso y comercialización, sin perjuicio del derecho de propiedad intelectual del que es depositario el traductor. En cualquiera de los casos, todo uso que se haga del texto y de su traducción deberá atenerse a los alcances de la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, vigente en Costa Rica.

### **DISCLAIMER**

The translation appearing in this text has been carried out to fulfil the academic requirements to obtain the degree of “Master in Translation” from the Universidad Nacional.

Neither the “Escuela de Literatura y Ciencias del Lenguaje” at the Universidad Nacional, nor the translator shall be in any way responsible for any subsequent use of the translated text, including its publication.

Whosoever wishes to publish said translation shall carry out the procedures with the pertinent entities to authorise its use and sale, without prejudice to the intellectual property rights of the translator. In all instances, any use of the text or its translation shall be subject to the Law on Author’s Rights and Other Related Rights currently in force in Costa Rica.

## DEDICACIÓN

A toda mi familia; Dad (thanks for buying all the books), Mum, Sylvia e Irene; Tía, Tío, Carlos e Ita, quienes siempre me han brindado apoyo de alguna forma u otra.

Expreso mi mayor gratitud, respeto y admiración incondicional a Sherry Gapper Morrow, quien ha sido una guía extraordinaria, paciente y comprensiva a través de todos estos años (cerca de ocho). No conozco una persona más devota a la universidad y a sus estudiantes; todo un ejemplo a seguir.

Don Carlos ha sido no solo un excelente consejero durante el trabajo, sino, más que eso, un amigo en el que pude confiar que me dijera las cosas cómo eran y con el que disfruté mucho hablar de diversos temas que no eran solo del trabajo. Se le agradece con cariño.

Doña Judit es todo un ejemplo de cómo debe de ser una profesora, estricta pero comprensiva de las necesidades del estudiante; siempre recordaré su risa y manera de ser.

Agradezco también a Fabricio León, a Ana María y demás amigos que por alguna razón me comprenden o tal vez tratan de hacerlo.

## **ACKNOWLEDGMENTS**

I would like to thank David Crystal for writing the book, and both Crystal and Yale UP for authorising me to translate it.

To all the professors that in some way or another have guided me through this process and who deserve my thanks, and to all my classmates and friends who helped me in one way or another.

## RESUMEN

Este proyecto gira en torno al texto *A Little Book of Language*<sup>1</sup>, la estilística y la traducción. Se efectúa un análisis del texto original y de la traducción; la traducción fue realizada con miras a un público latinoamericano, por lo que hay una serie de diferencias entre el texto original y el meta las cuales son explicadas dentro del trabajo. A lo largo del trabajo se descubrió un estilo de escritura particular, el que se ha denominado «estilo académico-jocoso». Se llega a una definición de ese estilo y se dan recomendaciones para investigaciones futuras referidas a tal estilo.

PALABRAS CLAVES: estilística, estilo académico-jocoso, lingüística, traducción, idioma

---

1. Crystal, David. *A Little Book of Language*. Londres: Yale UP, 2010.

## ABSTRACT

This project consists of research concerning the text *A Little Book of Language*<sup>2</sup>, stylistics and translation. An analysis of the original text and the translation was carried out; the translation was written for a Latin-American public, hence there are a series of differences between the source text and the target text; these differences are discussed in the paper. During the analysis of Crystal's 'writing' style, an 'jocular-academic style' was identified. That style is defined and recommendations are given for further research.

KEYWORDS: Stylistics, jocular-academic style, linguistics, translation, language

---

2. Crystal, David. *A Little Book of Language*. London: Yale UP, 2010.

## ÍNDICE GENERAL

Nómina de trabajo	ii
Advertencia/Disclaimer	iii
Dedicación	iv
Acknowledgments	v
Resumen	vi
Abstract	vii
Índice general	viii
Traducción: <i>Tu librito del lenguaje</i>	1
Informe de investigación	89
Introducción	90
Capítulo I: Consideraciones teóricas	96
Capítulo II: El estilo de Crystal: el texto original	105
Capítulo III: Cambios académicos, cambios jocosos: la traducción	131
Conclusiones	148
Bibliografía	152
Apéndice	157
Texto original: <i>A Little Book of Language</i>	158



TRADUCCIÓN:

TU LIBRITO DEL LENGUAJE



## Índice

El lenguaje mimoso	03
Del llanto a la palabra	09
¿Cómo aprendemos a entender?	19
Producimos vibraciones	28
¡Hagamos sonidos!	37
¡A descubrir la gramática!	45
¡Conversemos!	53
Aprender a leer y escribir	60
¡Enfrentémonos a la ortografía de los idiomas!	70
Las reglas ortográficas y sus variantes	80



## Capítulo I

### El lenguaje «mimoso»

A veces hacemos tonteras con el idioma, y una de las peores ocurre cuando estamos ante un recién nacido. ¿Qué es lo que hacemos?

Le hablamos.

Puede que le digamos «hola», «¿cómo te llamas?» o «¿no eres una lindura?», o algo por el estilo.

¿Por qué lo hacemos? El bebé, desde luego, aún no ha aprendido a hablar una lengua y no entiende ni una sola palabra de lo que decimos. Y, sin embargo, le seguimos hablando como si entendiera.

La madre del bebé suele ser la primera en hablar con él. Por ejemplo, esta es una conversación, grabada tan solo unos minutos después de que el bebé naciera:

¡Ay, eres lindísimo, lindísimo, lo eres, ¿verdad que sí? Lo eres, lo eres, ay sí que lo eres... hola... hola... ¿verdad que eres lindísimo...?

Y así siguió durante un buen rato, cuando alzaba al bebé. Mientras tanto, el bebé no le ponía nada de atención; había terminado de llorar y tenía los ojos cerrados. ¡Hasta pudo haber estado dormido! Pero a la madre no le importó, nadie le ponía atención, y aun así siguió hablando.

Y esto en una forma muy divertida. Aunque no puedo escribir cómo era su tono, fue algo así:

Ay

y

y

eres

lindísimo

lo eres...

Al principio de la oración su voz era bastante alta, pero después bajó totalmente; como si estuviera cantando. Al decir «hola», su tono de voz de nuevo aumentó mucho, además de que prolongó el sonido: «hoooo-laaaaaa». El «¿verdad que eres lindísimo?» fue bastante alto también, como si estuviera haciendo una pregunta.

Lo otro que ocurrió, que no podemos ver por la forma en que las palabras están escritas, es que ella redondeó los labios mientras hablaba; los fruncía como si fuera a besar. Si decimos algo, no importa qué (por ejemplo, «¿verdad que eres un bebé muy lindo?»), pero lo decimos con los labios hacia fuera y lo oímos, ¿no suena mimoso? Y así es como la gente lo llama, *lenguaje mimoso* (entre otras formas, pero básicamente se refiere a la forma en que los adultos hablan con los bebés).

El redondeo de los labios es una importante característica del lenguaje materno, al igual que la exagerada melodía de la voz. Y hay otro aspecto en la forma en que la madre le estaba hablando al bebé: le repetía lo mismo, una y otra vez:

«Ay, eres lindísimo, eres lindísimo, lo eres, lo eres, lo eres».

¿Verdad que esto no es muy normal? ¿Cuándo se acerca uno a alguien y le dice lo mismo tres veces seguidas? Nosotros cuando nos encontramos a un amigo en la calle no vamos a decirle:

«Hola José, hola José, hola José. ¿Vas a la tienda? ¿Vas a la tienda? ¿Vas a la tienda?»

Es muy posible que nos detengan y lleven al manicomio por hablar así, pero les hablamos así a los bebés y nadie ve algo extraño en ello.

¿Por qué lo hizo la madre? ¿Por qué lo hacemos muchos de nosotros?

Veámoslo primero desde el punto de vista de la madre: ella adora a su bebé y se lo quiere demostrar. Pero además de esto, espera que el bebé le responda. Es lamentable que el bebé no puede hablar todavía. Pero, tal vez, piensa la madre, «si puedo lograr que el bebé me vea, que me mire por primera vez, si tan *solo* pudiera captar su atención...».

Nunca llamaremos la atención de alguien si nos quedamos callados o decimos cosas comunes; en vez de eso gritamos o silbamos. Decimos algo diferente, que llame la atención: «¡Oye Carlos! ¡Por acá! ¡Holaaaaaa!» Piensen acerca del «holaaaaa» por un momento, ¡que raro se oye! Pero siempre oímos a las personas hacer así cuando quieren que alguien en la calle los vea.

Y producimos diversos sonidos cuando queremos llamar la atención de los bebés, ya que si hacemos cosas normales en una forma normal nunca nos pondrían atención. He escuchado muchas grabaciones con recién nacidos, y nadie les habla así, en este tono tan serio:

«Buenos días. Soy tu madre. Este es un hospital. Ella es la partera. Aquí está la cama. Tu nombre es María...».

Ese es el tipo de lenguaje que usaríamos para hablar con niños más grandes; es más serio, más informativo; como el de una maestra. La gente les habla así a los bebés que tienen dos años. «Cuidado, ese es la llave del agua caliente. Ahí está la fría...». No les hablamos a los recién nacidos así.

Ahora, piensa en esto desde la perspectiva del bebé. Ahí estás, acabas de llegar al mundo, muchas cosas están sucediendo; nacer no ha sido tan agradable y has estado llorando mucho. Pero las cosas se están calmando, estás caliente y te sientes cómodo y alguien te hace sonidos; sonidos sin sentido, claro, pero aun así... ¿Vale la pena prestarles atención? Si uno oyera «Este es un hospital. Esa es la partera. Aquí se encuentra la cama» dicho en un tono tan llano y cotidiano, es posible que piense que este nuevo mundo va a ser increíblemente aburrido, y que para eso mejor se devuelve de donde vino. Sin embargo, si oyes «Oh, eres lindísimo» en un tono deliciosamente melódico de alto a bajo; bueno pues ¡puede que a fin de cuentas este sea un mundo interesante! «Voy a abrir los ojos y mirar... oh, hay unos labios muy interesantes... entonces, ¿quién es esa persona? ¡Es muy linda!»

El lenguaje mimoso es una manera en que las madres y otras personas desarrollan un fuerte lazo con los bebés y establece los cimientos para la formación de la lengua. Sin darnos cuenta, al hablarle así al bebé estamos enseñándole su lengua materna (o, por supuesto, lenguas, si el bebé es de una familia en la que se habla más de un idioma). Al repetir las oraciones y hacer que el bebé las note, estamos empezando el proceso de aprendizaje del idioma. Cuando las personas aprenden un idioma extranjero, saben lo que necesitan para aprender sus primeras

palabras: que alguien que sepa la lengua las repita una y otra vez de forma alta y clara. Lo mismo sucede con los bebés, si oyen muchas veces los mismos sonidos, palabras y patrones de estas, muy pronto van a aprender el idioma.

Aun así, ¿cuán pronto es «pronto»? ¿Cuánto tiempo les toma aprender a articular a los bebés? ¿Y cuáles partes de la lengua materna adquirirán primero?

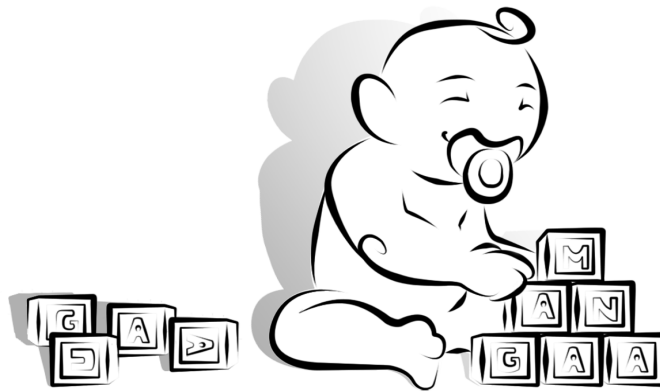


### Bebecitos, periquitos y golpecitos

Nosotros hablamos de forma «mimosa» con los bebés, aunque hay otros dos momentos en las que usamos ese estilo. Uno es cuando cuando lo hacemos con las mascotas. Si prestamos atención a la persona que conversa con su mascota, lo que oímos es algo muy parecido a lo que se oye cuando las personas hablan con los bebés; de hecho, puede ser todavía más extraño y las personas no se dan cuenta de que lo están haciendo. Una vez grabé a una señora hablando con su periquito y después le toqué la grabación a ella. ¡Ella no podía creer lo rara que sonaba! Pero claro, el periquito no lo creía así.

¿Cuál es el otro? Cuando bromeamos a nuestros amigos y los tratamos como bebés. Imagínate: te golpeas el dedo contra algo y miras a tu amigo con una cara de agonía por el dolor. Pero tu amigo piensa que estás armando un gran alboroto sin razón alguna. Le muestras tu dedo, «¡mira que majonazo!». «Ahhhh, ¿ed bebeshito shi golpió ed didito piquiñito?», pregunta tu amigo. Claro, ¡seguro deja de ser tu amigo después de eso!





## Capítulo II

### Del llanto a la palabra

Es interesante escuchar a los bebés durante su primer año de vida y tratar de entender lo que dicen. Podemos aprender mucho acerca del lenguaje en esta forma.

Lo primero que notamos, si los escuchamos desde los primeros días —digamos que cuando tienen un mes de edad— es que los sonidos que emiten no suenan del todo como el lenguaje. No están hablando; están vocalizando, usando su voz para comunicar necesidades muy básicas (por ejemplo, comer y defecar).

Muchas veces lo llamaríamos solo «llorar», pero los llantos no son todos iguales. Si el bebé tiene hambre, el llanto va a ser algo así:

b	b	b	b
u	u	u	u
a	a	a	a
a	a	a	a

Cada «buaa» es bastante corto y hay un período de pausa entre cada uno. Si el bebe se encontrara con algún tipo de dolor, podemos oír la diferencia de forma inmediata, porque el llanto se oiría así:

b					
u					
a		b			
a		u			
a		a	b		
a		a	u	b	
a		a	a	u	
a		a	a	a	

El llanto de dolor empieza en la parte alta de la voz con un gran estallido de ruido; el próximo estallido es más corto y bajo y los que siguen son aun más breves y bajos. Si alguien alza al bebé y lo abraza, el llanto se detiene. Si esto no sucede, el patrón se repite hasta que alguien llegue a consolar al bebé.

¿Y si el bebé está contento? Entonces los sonidos son más bajos y relajados —como si gorjeara. Esto a veces se llama «llantos placenteros».

Ahora, contesta esta pregunta. Si no viéramos a un bebé, pero oímos su llanto, ¿descubriríamos cuál lengua está aprendiendo? ¿Se oyen los llantos en inglés, francés, o chino? La respuesta es que *no*. A esa edad, los bebés en todo el mundo lloran igual; hay investigadores que han hecho estudios que lo demuestran. Grabaron llantos de hambre, dolor y placer de bebés de diversas partes del mundo, luego mezclaron todas las grabaciones y le pidieron a los oyentes que trataran de diferenciarlas. Preguntaron, «¿puedes saber cuál es el bebé inglés?». «No». «¿Y el francés?» «No». «¿Y el chino?» «No». No se pueden distinguir.

Pero un año después, estos bebés, sin duda alguna, van a oírse como ingleses, franceses o chinos. De hecho, para ese momento lo más posible es que ya formulen algunas palabras. Entonces, ¿cuándo empezamos a oír sonidos de la lengua materna en las salidas vocales del niño? Sigamos al bebé durante su primer año de vida y averigüémoslo.

No notaremos mucha diferencia en los llantos del bebé hasta aproximadamente los tres meses de edad. Ahí escucharemos que algo nuevo está pasando y lo *veremos* pasar también, ya que observaremos al bebé mover los labios y vocalizar al mismo tiempo. Los sonidos que emergen se oyen cómo «uuu» o un poco cómo el sonido que hacemos cuando tenemos frío, «brrr». Los gorjeos en la parte de atrás también suenan con más forma y producidos adrede. Es imposible apuntar estos sonidos con el alfabeto, pero muchos de los sonidos suenan como «guu» o «quuu». A esta etapa se le llama la etapa de «susurros» y es una etapa encantadora; ya que por primera vez tenemos la impresión de que el bebé nos está tratando de decir algo.

¿Hay susurros ingleses, franceses o chinos? No. A los tres meses, los bebés de orígenes diferentes suenan exactamente igual. Adelantémonos tres meses y los bebés estarán emitiendo los sonidos de manera mucho más controlada. Vamos a oír sonidos que pensamos que reconocemos; algunos se oirán muy similares a los de la lengua que los rodea. Notamos, en particular, que pueden juntar sus labios de modo firme para luego soltarlos repentinamente; entonces va a salir un sonido como «ba, pa» o «ma». Esto se siente bien y se oye divertido, por lo que lo hacen varias veces seguidas. Si decimos esos sonidos unas cuantas veces, «ba ba ba ba», «pa pa pa pa», «ma ma ma ma», sonaremos como un niño de seis meses. La gente llama a esta etapa «balbucear».

Los bebés lo hacen desde los seis hasta los nueve meses y prueban gran variedad de sonidos durante ese período. Escucharemos «na na na» y «da da da», además de «bu bu bu», «de de de» y otras combinaciones. Es una etapa muy importante en el desarrollo del lenguaje porque es como si estuvieran practicando. Podemos imaginármolos pensando «Ahora, ¿qué pasa si empujo mi lengua hacia arriba lo más alto que pueda y la agito un poco? Eso suena bien. ¿Y si golpeo mucho mis labios juntos? ¡¡¡Genial!!!»

Y después advertirían que los sonidos que hacen emocionan mucho a los adultos a su alrededor: «Aquella con los labios... que sale como «ma-ma-ma-ma» está haciendo muy feliz a la amable señora que me alimenta. Ah, y aquel «da-da-da-da» pone muy contento al señor con la voz muy grave que hace que brinque de arriba a abajo. Y lo mejor de todo es que cuando lo hago, ellos también hacen los mismos sonidos. Es un gran juego; ¡lo voy a hacer de nuevo!»

Los padres y madres se emocionan con mucha razón, aun más porque en español (y en varios otros idiomas, como en inglés) los sonidos «ma-ma-ma-ma» suenan como a la palabra

«mamá», y «pa-pa-pa-pa» suena como «papá». Es natural que los padres piensen que, al fin, el bebé está diciendo sus nombres, pero esto no es lo que pasa, ya que en esta etapa los bebés no tienen idea de lo que están diciendo. Solo lo dicen por su propio bien, si algo suena como una palabra real, es mera coincidencia. Pasarán algunos meses para que un bebé se dé cuenta de que «ma-ma» tiene un significado.

¿Cómo sabemos que el bebé no tiene idea de lo que está diciendo? Porque usa el mismo «ma-ma-ma-ma» en numerosas situaciones, esté ahí o no su madre. Imaginemos que estamos aprendiendo una palabra nueva en una lengua extranjera, como la francesa «porte». Significa «puerta», pero si la usamos cuando vemos a un gato, una manzana o una cama, las personas se darían cuenta rápidamente que no tenemos idea de lo que significa «porte». Cambiarían de opinión solo cuando la usemos cada vez que vemos una puerta. Lo mismo pasa con los bebés. Va a haber un momento en que aprendan que, en español, «ma-ma» es el sonido que necesitan usar cuando quieren charlar acerca de su mamá, o llamarla a ella. A los seis meses de edad, aún no han alcanzado esa etapa.

Adelantémonos otros tres meses, cuando sucede algo muy importante. Cuando hablé del balbuceo, no mencioné que los sonidos salen de forma aleatoria y con saltos. Puede que oigamos «ba-ba-ba-ba», pero solo el primer «ba» es pronunciado fuertemente. Los otros son dichos menos firmemente y no muy constantes y la secuencia como un todo no tiene una forma definitiva. Pero, alrededor de los nueve meses, por primera vez, vamos a oír secuencias como «ba-ba» que *sí* tienen forma. Están empezando a sonar como palabras de verdad. ¿Cómo lo logran los bebés?

Es debido a que han empezado a aprender dos de los más importantes aspectos del la lengua: uno es el ritmo; otro, la entonación. (Hablaré de esta dentro de poco.) El ritmo son los «tiempos» que tiene un idioma. En una lengua como el inglés, podemos oír los tiempos si decimos una oración en voz alta y aplaudimos una vez cada vez que hay un sonido fuerte. En esta oración:

*I think it's time we went to town.* (Creo que es hora de que fuéramos al pueblo.)

Los golpes fuertes están en «*think*» (pensar), «*time*» (hora), «*went*» (fuéramos) y «*town*» (pueblo). Y el ritmo de la oración es «ti-tum-ti-tum-ti-tum-ti-tum».

Este tipo de ritmo es muy característico del inglés y lo podemos oír, por ejemplo, en mucha poesía. Aún en el castellano, se puede encontrar, por ejemplo, en la siguiente canción:

Mambrú se fue a la guerra,  
qué dolor, qué dolor, qué pena.

En inglés se utiliza mucho en canciones de cuna, cómo por ejemplo en:

*The grand old Duke of York*

*He had ten thousand men<sup>3</sup>.*

Esto es «ti-tum-ti-tum-ti-tum» dos veces y es el patrón métrico preferido de William Shakespeare. Si vamos a ver una de sus obras, este es el ritmo principal que usan los personajes. Pero este no es un ritmo que escuchamos en cada idioma. Los franceses, por ejemplo, no hablan así; ellos tienen un ritmo mas como «rat-a-tat-a-tat-a-tat». Los chinos tampoco hablan de esta manera. Cuando los ingleses oyen hablar a los chinos, es usual que digan que es como un oír un idioma «con melodía».

---

3. *Nota del traductor* (NT): «El gran duque de York, tenía diez mil hombres».

Entonces, hacia sus nueve meses, a los bebés les empiezan a dar algo de «tiempo» a sus sonidos y así reflejan el ritmo de la lengua que están aprendiendo. Los sonidos de los bebés ingleses suenan algo así como «ti-tum-ti-tum»; los de los franceses como «rat-a-tat-a-tat» y los de los chinos como una melodía. Por supuesto, ninguna de las frases son muy largas en esta etapa. Los bebés no le están diciendo a su madre «creo que es hora de ir a la ciudad», o andan recitando *The Grand Old Duke of York*. Pero *sí* están probando sonidos cortos, como «mamá» y «papá» y estas sí suenan como palabras de verdad. Lo que se dice todavía no tiene un significado muy claro, pero se están pronunciando con cada vez más confianza y consistencia; sentimos que el lenguaje real está a la vuelta de la esquina.

Esta sensación es reforzada por otra característica del idioma que mencioné hace poco: la entonación, la melodía o música del idioma, es la forma en que la voz sube y baja de tono mientras hablamos. ¿Cómo le diríamos a alguien que está lloviendo?

«Está lloviendo, ¿¡verdad?!» (o tal vez «no» en vez de «verdad»)

Le estamos contando algo a la persona, entonces le damos a nuestra habla una melodía apropiada para relatar algo. El tono de nuestra voz cae y nos oímos como si supiéramos de lo que estamos hablando. Estamos afirmando algo, pero ahora imagínate, en cambio, si desconocemos si está lloviendo. Puede que sí lo esté, por lo que le pedimos a alguien que se fije. Se pueden usar las mismas palabras, pero esta vez mira los signos de pregunta:

Está lloviendo, ¿verdad?

Ahora como es una pregunta, le damos a nuestra habla una melodía de «pregunta». El nivel del tono aumenta y suena como si preguntáramos algo.

Ahora sí puedo contestar la pregunta hecha al final del Capítulo I: ¿Cuáles partes de la lengua materna aprenden primero los bebés? La respuesta: el ritmo y la entonación. Si mezclamos las grabaciones de los bebés ingleses, franceses y chinos de nueve meses edad y pidiéramos a las personas que identificaran de dónde vienen, sí podrían hacerlo. Los bebés que aprenden inglés empiezan a oírse como ingleses; los franceses empiezan a oírse como franceses y los bebés chinos como tales. Podemos escuchar un ritmo y entonación bastante familiares.

Para su primer cumpleaños, es frecuente que los bebés hayan empezado a establecer sus patrones de entonación, los cuales son usados para diversas nociones. Hay un viejo dicho, presente en muchas culturas (como la inglesa o española) que dice «no es lo que dices, sino cómo lo dices». Eso es algo que se queda con nosotros por toda la vida. Es común oír a alguien comentar «no fue lo que dijo lo que me molestó, sino la forma en que lo dijo». Como veremos más adelante, el tono de la voz es esencial para expresar significados. Y los bebés, cerca el primer año de edad, usan los tonos de voz para hacer esto.

Conservo una grabación de uno de mis hijos cuando tenía más o menos esa edad. Él oyó unas pisadas en el camino de afuera y dijo «papá» con un alto e inquisitivo tono de voz: quería decir «¿es papá?». Luego entré a la habitación y dijo «papá» con una entonación fuerte que caía: quería decir «sí, sí es papá». Luego extendió sus brazos y dijo «papá» en un tono muy lindo: quería decir «Álzame, papi». Más adelante, cuando ya aprendiera a unir palabras, diría en forma correcta: «¿Es papi? ¡Sí, sí es papi! ¡Álzame, papito!» Expresó una pregunta, una declaración y una orden. Pero el no podía unir palabras al año porque solo tenía una palabra: «papá».

¿Cuándo aprendió «papá»? ¿Cuándo aprenden los niños su mágica primera palabra? ¿Y cuándo empiezan a unir las palabras juntas para hacer oraciones? Ese es el próximo paso en el



increíble proceso de la adquisición de la lengua.

### Escuchar antes de nacer

Los bebés pueden oír sonidos desde el vientre materno. Lo normal es que un bebé tarde nueve meses crecer de un pequeño grupo de células, a estar preparado para salir al mundo. Después de permanecer en el vientre durante seis meses, sus pequeños oídos, y los senderos dentro de su cabeza que le permiten oír, están completamente formados; por lo que puede oír los sonidos alrededor de él.

¿Cómo sabemos lo que un bebé puede oír? A veces los médicos tienen que insertar una sonda en el vientre para detectar como avanza el crecimiento del bebé. También es muy fácil insertar un micrófono diminuto al mismo tiempo y escuchar. De esa forma podemos oír lo que el bebé oye.

¿Y qué es lo que oye? El latido del corazón de su madre, la sangre pasando agitadamente por las venas del cuerpo, los gruñidos del estómago. Y la voz de su mamá. Cuando ella habla, el bebé puede oír su voz a la distancia, como cuando nos tapamos los oídos con los dedos. Si hacemos eso cuando alguien nos habla, la voz se oye silenciosa y lejana. Quizá no escuchemos todas las palabras, pero sin duda podemos oír el ritmo y la entonación. Como nos damos cuenta, los bebés tienen práctica en escuchar esos rasgos del idioma aún antes de que nazcan, por lo que es probable que sea la razón de que aprenden esas características de la lengua primero.

Aun más, cuando el bebé nace podemos hacer otro interesante experimento. Los investigadores les colocan unos audífonos pequeñitos y les ponen algunos sonidos —un perro

que ladra, la voz de un hombre, de una mujer, y la de su madre—. Le colocan una tetilla en la boca al bebé y lo conectan a un contador. El bebé mama a un ritmo continuo. Cuando oye los sonidos del perro, del hombre y de la mujer, las succiones aumentan de ritmo un poco y luego disminuyen. Pero cuando oye la voz de la mamá... ¡empieza a succionar rapidísimo! ¡El bebé la reconoce!

Este experimento se puede hacer cuando el bebé tiene unas cuantas horas de haber nacido. Ellos no tienen que esperar para saber como suena su mamita; ellos ya lo saben.



### Capítulo III

#### ¿Cómo aprendemos a entender?

Pensemos en lo que pasa cuando aprendemos una palabra. Si te digo que en japonés existe la frase *バラバラ*<sup>4</sup> (*bara-bara*), y te digo que te la aprendas, ¿qué es lo primero que me preguntarías?

«¿Qué significa?»

Esa es una pregunta muy previsible, ya que no tiene mucho sentido intentar aprender una palabra si no se sabe lo que significa. (Esta significa «aguacero torrencial» en japonés, ¡una palabra muy útil de aprender si andas caminando por Tokyo sin paraguas!).

Pero, ¿qué pasa si eres un bebé y no puedes preguntar «¿qué significa eso?» porque aún no sabes hablar? Entonces, ¿qué haces?

Observas, oyes y le prestas atención a lo que hay a tu alrededor; a fin de cuentas, ¡hay mucho que escuchar! Las personas te hablan constantemente, salvo cuando estás comiendo o a punto de dormir. Tienes todo el tiempo del mundo para escuchar, porque en realidad no tienes

---

4. NT: escritura japonesa en katakana.

muchas otras cosas que hacer. Cuando estás despierto y no estás comiendo, todo lo que puedes hacer es recostarte y ver el nuevo mundo: la forma en que se ve, siente, huele y suena y en especial, como suenan las personas al hablar.

Hay algo especial acerca del sonido del habla; lo oímos antes de nacer y después de esto nos dimos cuenta de que se usa en maravillosas formas melódicas, ¡nunca nos dejará de sorprender! Con el tiempo vemos que el lenguaje es la mejor herramienta para expresar lo que pensamos y sentimos y que es esto mismo, más que cualquier otra cosa, lo que nos hace sentirnos humanos. Los animales se comunican entre sí (como veremos más adelante), pero no tienen nada en comparación al lenguaje humano.

A los bebés les encanta escuchar. Es fácil observar esto porque cuando oyen un sonido dirigen su cabeza de donde venía el sonido. Esta es la forma en que los especialistas del oído (los audiólogos) saben si los oídos de un bebé funcionan correctamente. El audiólogo se sitúa detrás del infante y hace un ruido, como el sonido de una campana pequeña; si el bebé la oye, girará la cabeza en dirección del sonido. Si su cabeza no se mueve después de varios intentos, los doctores harán investigaciones para averiguar si el niño padece sordera.

Los bebés también *quieren* escuchar, *quieren* aprender la lengua. Claro, cuando digo «querer» no estoy diciendo que al propio están pensando en hacer esto, como cuando uno «quiere» una bicicleta o una computadora nueva. Lo que digo es que el cerebro está hecho de forma que está *predispuesto* para los idiomas, los está buscando, en espera de que sea activado y estimulado. Las personas que investigan el lenguaje dicen, a veces, que el cerebro del bebé viene con un «dispositivo para la adquisición del lenguaje»<sup>5</sup> (DAL); consideran esto como una red de

---

5. NT: *A veces* «dispositivo de adquisición del lenguaje».

células que ha evolucionado durante miles de años para que los humanos se comuniquen entre sí lo cuanto antes. No debería de sorprendernos el hecho de que los bebés aprenden idiomas (y de forma tan rápida); así es.

Es importante notar que dije «idiomas», y no «un idioma». El 75% de los bebés aprenden más de un idioma; de hecho, hay unos que aprenden cuatro o cinco al mismo tiempo. Esto asombra mucho a quienes viven en una comunidad monolingüe, pero que alguien aprenda tantas lenguas a la vez es algo completamente común. Hay que analizarlo desde el punto de vista del bebé, ya que él solo ve a las personas hablar; no tiene la más mínima idea de que todas esas palabras pertenecen a diferentes idiomas. Esto es algo que descubrirán. ¿Qué importa que mamá hable de una forma, papá de otra y la señora de la tienda de otra? Son solo palabras al final. Los bebés aprenden esto sobre la marcha, de forma natural, como si estuvieran respirando.

El cerebro humano puede albergar decenas de idiomas; de veras decenas. Por ejemplo, el periodista Harold Williams demostró que esto se podía lograr. Él era el editor de noticias internacionales del periódico *The Times* a principios del siglo xx. En 1918 fue a una reunión internacional llamada la Liga de las Naciones y habló con cada uno de los delegados en sus idiomas respectivos, ¡pudo hablar 58 idiomas de manera fluida! Eso amerita varios signos de exclamación: ¡¡¡58!!! Aprender dos idiomas a la vez, ser bilingüe, no es gran cosa comparado con eso.

Como vimos en el Capítulo II, de todos los componentes de una lengua, lo primero que aprenden los bebés es el ritmo y la entonación. Pero, ¿qué es lo que sigue? El papá y la mamá saben la respuesta, ya que la buscan ansiosamente cuando el bebé va a cumplir un año de edad. Y cuando pasa, se sienten emocionadísimos. ¿Qué es?

Una palabra.

La *primera* palabra.

Los bebés reconocen muy rápido las palabras en lo que se habla alrededor de ellos. Esto pasa porque, cuando pronunciamos algunas palabras y partes de estas, esas partes suenan mucho más fuertes que otras; resaltan. Imagínate la situación: mientras estás jugando con tu bebé, un perro entra a la habitación. ¿Qué es lo que probablemente le diríamos al bebé? Seguro algo así:

¡Hola perrito!

Ahora, ¿cómo diríamos esto? ¿A cuáles partes le ponemos énfasis? Di la oración en voz alta, y escucha las partes que se oyen más fuertes. Sale así:

¡Hola, perrito!

Y esas son las partes que el bebé percibe. Desde su punto de vista, nuestras oraciones se oyen algo así:

Ho...la...pe...rri

Notemos que algunas palabras están repitiéndose; sin darnos cuenta, le estamos enseñando al bebé la palabra «perro».

¿Entenderán los bebés lo que les decimos? No siempre es fácil saberlo, pero hay momentos en los que podemos darnos cuenta, por la forma en que reaccionan, que *sí* saben el significado de una palabra. Para demostrar esto, una vez hice un experimento con mi hijo Mario (cuando tenía un año). Lo senté en el piso, rodeado de unos juguetes, entre ellos un carrito, una bola y un osito de peluche. Él no le ponía atención a ninguno, pero cuando le pregunté «¿dónde está la bola?» la miró directamente y estiró sus manitas para agarrarla. Después de jugar con la bola durante unos minutos, le dije «¿dónde está tu osito?» y se movió hacia éste. Después de otro

ratito le pregunté «¿dónde está tu carrito?». Esta vez no hizo ningún movimiento.

Parecía que Mario solo conocía las palabras «bola» y «peluche», pero no «carrito», aunque claro, puede que conociera el carrito y que en realidad no se molestara en buscar el juguete. Puede que se estuviera aburriendo del juego. O tal vez pensaba: «¡Estoy harto de ser un conejillo de indias para los experimentos de mi papá! ¡QUIERO MI CENA!» Pero, sin duda alguna, mostró indicios de que había comprendido las otras dos palabras.

Quienes estudian el lenguaje infantil pasan mucho tiempo observando cómo reaccionan los bebés ante el habla alrededor de ellos. Ellos filman la interacción de los adultos y bebés y examinan todo de forma muy minuciosa, para ver si los bebés muestran algunas señales de entender lo que dicen los adultos. Algunas veces las señales son muy sutiles, como el movimiento rápido de los ojos o las manos. Jamás te darías cuenta de esto si estás cerca del bebé, pero se hace más evidente al ver la grabación una y otra vez.

¿Cuántas palabras sabía Mario cuando tenía un año? Me parece que aproximadamente una docena. Sin duda sabía «mami» y «papi», al igual que «bola, peluche, jugo» y otros nombres para objetos. También podía relacionar palabras con sus respectivas actividades; por ejemplo, después de jugar de hacer cosquillas, le preguntaríamos «¿otra vez?» y su lenguaje corporal, emocionado, nos dejaría sin duda alguna que quería jugar de nuevo.

«Sustitos», que consiste en esconder la cara de uno y luego «asustar» al bebé<sup>6</sup>, era otra expresión de juego que reconocía. Sabía que si golpeaba unos bloques de juguete alguien seguro diría «fuerte» y que cuando se terminara la comida en el tazón oiría «todo listo». Parecía que él podía reconocer algunas de estas palabras a temprana edad, como desde los seis meses.

Las palabras de un idioma son su *vocabulario*. Mario empezaba a aprender el vocabulario de su lengua materna; hay que recalcar que lo estaba haciendo en dos etapas: la primera era entender algunas de las palabras que se usaban en su entorno, aunque con un año todavía no sabía usar ninguna. Se dice que cuando las personas usan las palabras tienen un *vocabulario activo* y cuando entienden las palabras pero no las usan tienen un *vocabulario pasivo*. Al año Mario tenía un vocabulario pasivo de una docena de palabras y un vocabulario activo de ninguna.

Pero eso estaba a punto de cambiar. Una semana después (o quizás un poco más) del pequeño experimento, pronunció su primera palabra; ¡sus orgullosos padres estaban muy entusiasmados! Habían estado esperando impacientemente, ¿cuál sería la palabra, «mami» o «papi»?

Pues...ninguna. Fue «todo listo».

Es imposible predecir la primera palabra del bebé. Para muchos niños, sin duda será «mami» o «papi», pero es habitual que la primera palabra sea una gran sorpresa, que exprese algo que el bebé considere muy importante. La de un niño puede ser «callo» (carro), la de otro

---

6. NT: Este concepto tiene una gran variedad de nombres en el mundo hispanohablante. Originalmente *peek-a-boo* en inglés y *peep-bo* en el texto original, es la acción de esconderse y «sorprender» al bebé; claro, es importante notar que esta onomatopeya varía de país en país y hasta de familia en familia. Puede decirse como:

- Argentina: ¿Dónde ta nene? ¡Acátaaa! o Cuco... ¡chau!

- Chile: ¿Dónde ta...? ¡Aquí táaa!

- Costa Rica: ¿Ónde tal bebé? ¡Aquí taa!

- España: Cucu... ¡trás!

- México: ¿ÓN ta? ¡Aquí táaa!

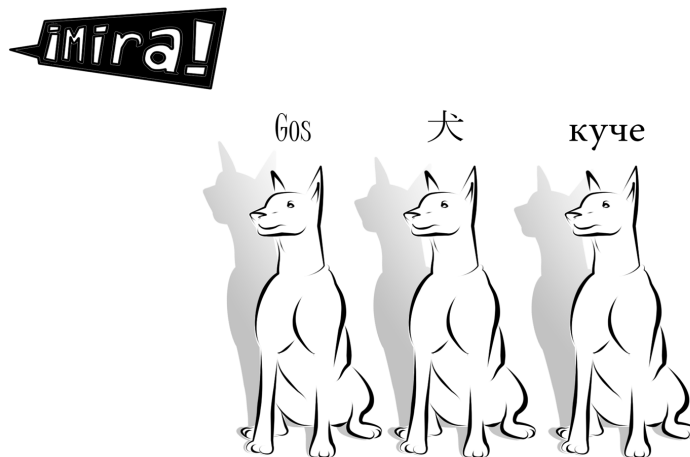


«lleta» (como «galleta»), la de otro «gato» y la de otro «más». La de Mario fue «todo listo».

Parecen ser dos palabras, ¿no? Todo + terminado (listo); pero Mario aún no sabía eso. Todo lo que oyó fue una serie de sonidos con dos tiempos rítmicos. Y así fue como lo dijo: «o io», como una sola palabra. Es obvio que en ese momento no podía pronunciar bien todos los sonidos; no podía articular el sonido «t», ni «l», ni «s», así que la palabra «listo» sonó más como «io». Tampoco parecía que oyera los sonidos al inicio de «todo» y «listo» (veremos por que resultaron ser un problema en el próximo capítulo), pero hizo los demás sonidos.

Una vez que Mario logró pronunciar una palabra, no pasó mucho tiempo antes de que su vocabulario activo comenzara a aumentar; empezó a probar una palabra tras otra y, en un mes, ya empleaba unas diez palabras. A los dieciocho meses su vocabulario activo había aumentado a cincuenta palabras; claro, su vocabulario pasivo también había aumentado. El comprendía por lo menos doscientas palabras; estaba bien encaminado en el lenguaje.

mira... perro



## ¿Cuántas palabras sabes?

En el mundo, cada idioma tiene miles y miles de palabras; uno de los trabajos de los investigadores del lenguaje es compilarlas en libros llamados *diccionarios*, donde es posible buscar definiciones de las palabras cuando no estamos seguros de lo que significan.

¿Cuántas palabras sabes? ¡A que no tienes idea! Les he preguntado esto a muchas personas: una dijo 500, otra 1000 y otra 5000. Todos están *muuuuuuy lejos* del número «correcto».

¿Has entendido todas las palabras de este libro? Si es así, puedes lidiar con más de 900 palabras; y en 20 páginas. Para cuando termines este libro van a ser unos cuantos miles. Por supuesto, vas a aprender unas cuantas palabras nuevas relacionadas con el estudio del lenguaje, pero de hecho ya sabías la mayoría de las palabras que están en este libro desde antes de empezar a leerlo.

Esas palabras son solo una pequeña parte de las que tienes en el cerebro. Este libro solo se refiere acerca del lenguaje, así que su vocabulario está restringido. No se refiere a la exploración del espacio, autos deportivos, ropa, comida, programas de televisión o cualquiera de las otras miles de cosas con las que tratas día a día. ¡Solo imagínate cuántas palabras debe de haber para hablar acerca de la ropa! O todas las palabras que sabes de animales. O esas palabras extrañas que hay en los libros de *Harry Potter (Muggle!)* o en los cuentos del *Dr Seuss* (¡cuidado con el *Grinch!*)

La mayoría de las personas que han entrado en su adolescencia saben por lo menos 20.000 palabras, cantidad que aumenta de forma considerable mientras están en la escuela y

reciben toda la información sobre historia, geografía, física y todas las demás materias. La mayoría de los adultos tienen el doble de vocabulario, pero si has ido a la universidad, estudiado mucho una materia y leído constantemente; tu vocabulario será, una vez más, el doble que el anterior.

Si tienes el tiempo, puedes averiguar esto por ti mismo. Un diccionario de 1.500 páginas nos da información sobre al menos 100.000 palabras diferentes. Puedes leerlo, palabra por palabra y contar las que sabes. ¡Solo vas a necesitar un mes!



## Capítulo IV

### Producimos vibraciones

Mario, mi hijo, ya entendía «todo listo» a los seis meses, pero no intentó decirlo hasta cumplir su primer año y, en ese momento, aún no lo decía bien. ¿Por qué hubo tanto atraso? ¿Por qué no lo dijo bien a la primera vez?

Si has empezado a aprender un idioma extranjero, sabrías la respuesta. Algunos sonidos del nuevo idioma son diferentes, por lo que se necesita tiempo aprender a pronunciarlos. ¿Dónde colocamos la lengua? ¿Cómo posicionamos los labios? Hay personas muy inteligentes y pueden lidiar sin ningún problema con sonidos foráneos, pero la mayoría de nosotros no tenemos tanta suerte: tenemos que practicar, practicar y volver a practicar.

Eso es lo que hacen los bebés. Además, recuerda que empiezan de cero. Tienen que averiguar dónde va todo —la lengua, los labios, absolutamente todo. Es un asunto bastante complejo y les toma varios meses resolverlo.

¿Qué es «absolutamente todo»? ¿Cuáles partes del cuerpo usamos al hablar? Son los *órganos vocales* y hay más de los que pensamos. Algunos, como los labios, se ven fácilmente, otros se encuentran ocultos, pero los podemos sentir. Unos son diminutos y otros son enormes.

Los más grandes son los pulmones. Claro, puede que nunca los hayas considerado como órganos «vocales»; a fin de cuentas están en el tórax, muy lejos de la boca. Sin embargo, sin los pulmones no podríamos hablar del todo, ya que para transportar los sonidos requiere una corriente de aire. Y esa corriente de aire comienza en los pulmones.

Pensemos un momento acerca de cómo oímos los sonidos. Si estoy a un lado de la calle y me llamas desde el otro, ¿por qué puedo oírte? No vemos nada que nos une. ¿Cómo es que el sonido llega al otro lado de la calle?

Se desplaza a través del aire. Los movimientos que realizamos con los órganos vocales producen vibraciones en el aire y estas atraviesan la calle como una serie de movimientos invisibles llamados «ondas acústicas». Las ondas acústicas (u «ondas sonoras») ingresan en los oídos y activan una red de células y huesos diminutos que me permiten oírte. Después de esto, un nervio especial llamado el «nervio auditivo» envía ondas al cerebro, donde reconozco los sonidos y entiendo (o al menos trato de entender) lo que has dicho.

En primera instancia, esto no pasaría si no hubiera aire, ya que éste transporta los sonidos a los oídos y obtenemos este aire de los pulmones. Cuando aspiramos, los pulmones succionan gran cantidad de aire y cuando exhalamos, usamos el aire para transportar los sonidos que queremos.

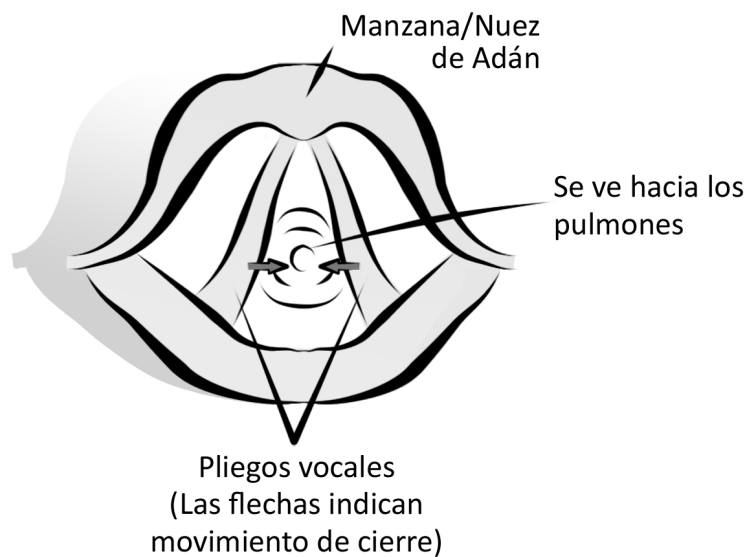
Es interesante ver cómo se cambian nuestros patrones de respiración cuando hablamos. Lo habitual es que aspiremos y exhalemos cada dos o tres segundos; puedes cronometrarlo si

quieres. Mira tu reloj y cuenta las veces que aspiras y exhalas durante un minuto. Si estás durmiendo serán como 25 veces, pero si has estado corriendo puede subir hasta cincuenta veces.

Algo le ocurre a nuestra respiración cuando hablamos, aspiramos rápidamente y luego soltamos el aire de forma lentísima; puede que pasen cinco o diez segundos hasta aspirar de nuevo. Hay personas que pueden hablar durante mucho tiempo antes de que necesiten respirar de nuevo. ¿Cuánto puedes decir *tu* de una sola vez? Aspira y empieza a contar lentamente: «uno, dos, tres...». Deberías poder llegar a nueve o diez sin dificultad, si respiras hondo puede que llegues a veinte.

Así que cuando hablamos, debemos proceder según tres pasos. Primero, es obligatorio resolver qué vamos a decir; esto ocurre en el cerebro. Luego, el cerebro debe enviarles un mensaje a los pulmones para que desaceleren el flujo de aire y después tenemos que moldear los sonidos que serán lo que hablamos. ¿Cómo lo hacemos? Si seguimos el aire que se mueve desde los pulmones hasta la boca, lo sabremos.

El aire sale primero desde los pulmones a la tráquea para entrar a la garganta y en el camino pasa por los «pliegues vocales». A estos últimos a veces se les llama «cuerdas vocales», pero este término me molesta porque me hace pensar en, literalmente, cuerdas, algo a lo que, del todo, no se parecen. *Pliegos* es un término más apropiado porque en realidad son dos alas de tejido que se estiran a través de la tráquea, unidas en un extremo. Cuando los médicos miran hacia abajo por la tráquea con un espejo especial, esto es lo que ven:



¿Dónde están localizados los pliegos vocales? Si palpas con suavidad la parte delantera del cuello, sentirás una parte dura que se sale. Es la «manzana de Adán» (a veces llamada «nuez») y está ahí para protegerte los pliegos vocales, que se encuentran precisamente detrás de ella. Ambos pliegues se unen al frente; al toser puedes darte una idea de donde están. Inténtalo. Tose un poquito y siente de dónde viene la tos en el cuello. Lo que en realidad pasa cuando toses es que los músculos de la garganta hacen que los pliegues se unan estrechamente; luego dejas que el aire se acumule debajo y al final sueltas el aire con un estallido repentino.

O aguanta la respiración; inténtalo: ¿qué pasa ahora? Juntaste estrechamente de nuevo los pliegues vocales y has evitado que salga la respiración y así sientes cómo los músculos del cuello y el pecho te permiten sostener la respiración dentro. Cuando quieres soltarla, solo basta relajar los músculos. Los pliegos vocales se separan y al hacerlo sueltan un leve, pero oíble jadeo; después vuelves a respirar con normalidad.

Es muy conveniente que los pliegues vocales se cierren así. Si sostenemos la respiración ocasionamos que la presión se acumule y podamos levantar o empujar cosas. Cerrar los pliegues vocales evita que la comida o los líquidos invadan los pulmones. Todos hemos tenido esa horrible experiencia de que la comida «se va por mal camino» cuando hemos ingerido o bebido algo sin cuidado, pero lo que en realidad ocurre es que no tragamos de manera apropiada. Cuando tragamos cerramos los pliegues vocales, pero si lo hacemos de prisa, sin cuidado, no calculamos bien cuándo hay que tragar; entonces la tráquea se queda abierta y terminamos por toser, jadear y escupir. No es algo muy agradable y de hecho es muy peligroso, hay personas que terminan en el hospital después de atragantarse con comida.

Es impresionante ver cómo después de miles de años de evolución, los seres humanos han aprendido a utilizar los pliegues vocales para hablar. Lo hemos hecho al controlar la forma en que vibran. Pero, para ser exactos, ¿qué es una vibración? Una vibración ocurre cuando algo se mueve hacia delante y atrás tan rápidamente que apenas podemos percibir el movimiento, aunque si lo podemos sentir; por ejemplo, cuando un teléfono móvil vibra en el bolsillo del pantalón, o cuando una lavadora está girando. Si quieres hacer una vibración sin complicarte mucho, toma una banda elástica, estírala entre los dedos y golpéala de manera suave. El movimiento es difuso, pero la vibración se siente como un cosquilleo en los dedos.

De esa misma forma, hacemos que los pliegues vocales vibren cuando hablamos, ya que el aire pasa entre ellos. No nos damos cuenta, pero están vibrando a más de cien veces por segundo y podemos lograr que vibren de manera más rápida o lenta. Si hacemos que vibren de forma lenta, haremos un sonido grave con la voz, esto se llama un «tono» bajo. Si hacemos que vibren de forma rápida, el sonido será más alto; lo que se llama tono agudo. Lo mismo pasa



cuando cantamos; si lo hacemos con notas bajas los pliegues vibran «lentamente»; si cantamos altas vibran rápidamente. Si cantamos una nota muy alta, sentiremos la tensión en el cuello mientras mantenemos los pliegues vocales vibrando a altas velocidades.

¿A qué velocidad vibran los pliegues? Es diferente para hombres, mujeres y niños. Los hombres hablan más bajo que las mujeres, pero los dos hablan más bajo que los niños(as), aunque, claro, esto siempre varía mucho. Hay hombres de voz muy grave, mientras que otros la tienen bastante aguda. Hay mujeres con la voz muy aguda, y otras la tienen muy profunda. Es muy difícil predecir el tipo de voz que las personas poseerán solo con verlas. Si un hombre es muy grande, ¿tendrá una voz muy grave? No necesariamente.

La mayoría de los hombres, cuando hablan, hacen que los pliegues vocales vibren aproximadamente a 120 veces por segundo. Cuando la entonación de su habla cae, la velocidad se reduce a más o menos 90 vibraciones por segundo y cuando aumenta puede llegar a vibrar hasta 350 veces por segundo. Los hombres con tonos bajos disminuyen muchísimo la vibración, a unas 40 o 50 veces por segundo. En YouTube puedes ver a un hombre, Tim Storms, que hace que su voz baje tanto —como a 8 vibraciones por segundo— que no la puedes escuchar. Pero no lo dudes, las vibraciones están ahí. Él acerca su boca a un vaso de agua y con eso se puede ver como los pliegues vocales causan diminutas olas en el agua.

Casi todas las mujeres tienen las voces más agudas que los hombres. Cuando hablan, sus pliegues vocales vibran a 200 veces por segundo; si bajan su entonación las vibraciones pueden llegar hasta 150 por segundo y cuando suben pueden llegar hasta 1.000. El tono de las sopranos se eleva mucho más alto que eso, alcanza o supera 1.500 o más vibraciones por segundo.

La mayoría de los niños tienen una voz bastante aguda, ya que cuando hablan sus pliegues vocales pueden vibrar cerca de 300 veces por segundo. Sus voces no bajan más, pero sí suben mucho, como cualquiera puede darse cuenta al oír los gritos de un concierto. ¡Ahí es cuando los pliegues vocales (aunque no solo estos) se vuelven frenéticos!<sup>7</sup>

En algún momento, durante la adolescencia, la voz de los niños se «quebra» debido a los cambios hormonales que ocurren en su cuerpo. Tanto los niños como las niñas se dan cuenta de que su voz se está haciendo más baja; pero este cambio es mucho más evidente en los niños. Los niños sopranos y altos se convierten en tenores y bajos. Hasta cierto punto, utilizar el término «quebra» es erróneo, ya que el cambio usualmente no ocurre de la noche a la mañana; es posible que tarde una cuantas semanas para que la voz del niño se haga más profunda.

Las personas pueden sentir las vibraciones de los pliegues vocales. Haz el sonido «ah» y manténlo por unos cuantos segundos, como si estuvieras cantando. Pon el pulgar y otro dedo en cualquier sitio de la manzana de Adán. No presiones muy fuerte; deberías de sentir las vibraciones a través de la piel. Si te cuesta mucho, prueba con un amigo. Es común que sea más fácil sentir la vibración en la garganta de otra persona.

Pero algo que solo tú puedes hacer es «escuchar» las vibraciones. Para esto, la mejor forma de practicar es diciendo «ssss» y «eeee» consecutivamente. Ahora, pon los dedos en los oídos y hazlo de nuevo. Con «ssss» no oirás mucho, pero con «eeee» te sorprenderá lo fuerte que es el sonido. Ese es el efecto de la vibración que sube a la cabeza.

A los sonidos que vibran así, como «eeee», se les llama sonidos sonoros. Cuando los sonidos son pronunciados sin que los pliegues vocales vibren, como «ssss», se llaman sonidos

---

7. NT: Solo piensa en *The Beatles* o *Rolling Stones*, aunque en el caso del último las *muchachas* adolescentes se volvían tan locas por la banda que se podría decir que llegaban a los tonos de cuando eran niñas.

sordos. Cuando susurramos, no hay ninguna vibración. La voz es muy baja. Cuando hablamos normalmente, la voz sale con intensidad debido a las fuertes vibraciones que terminan en la producción del sonido.

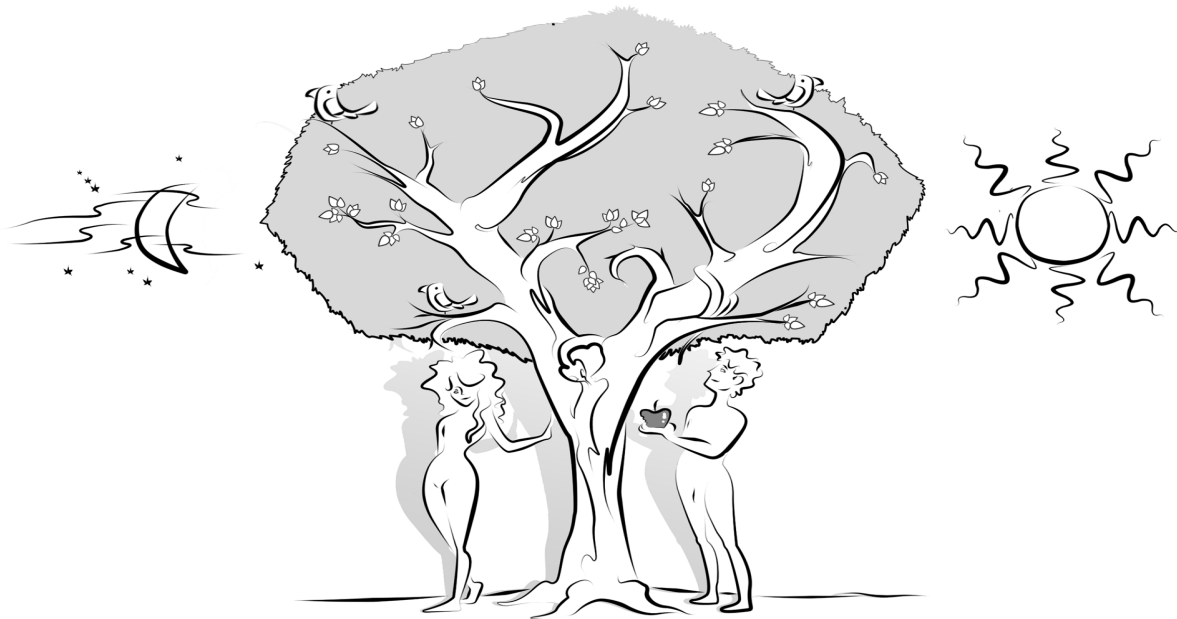
Para que Mario pudiera decir «todo listo» tenía que aprender todo esto. Tuvo que hacer que sus pliegues vocales vibraran lo suficiente y que pasaran de lento a rápido, ya que el «todo» se decía en un tono más bajo que «listo». Era casi una melodía. Así es como los adultos le dicen «todo listo» a sus bebés, por supuesto. Mario lo aprendió muy bien y salió así:

ito

odo

¡Excelente control de los pliegues vocales, Mario! Pero... ¡un momento! ¿dónde está la «t, l» y «s»? ¡Y la «d» de «todo» debería de sonar diferente a la «t» de «listo»! ¿Por qué no haces esto?

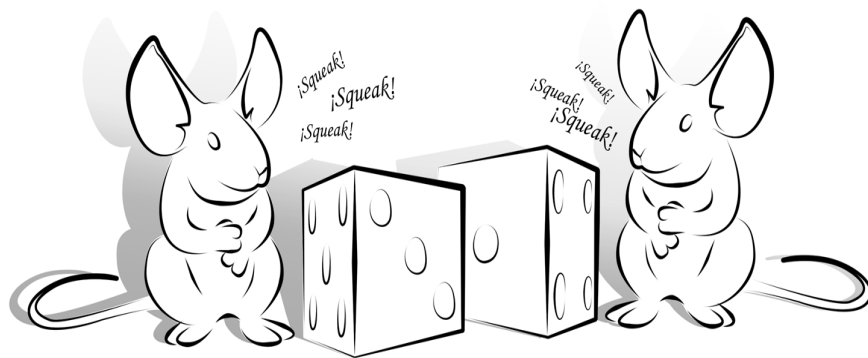
«Oye, un momento», podría haber dicho (si pudiera hablar). «¡Solo tengo doce meses de edad!». Y, sin duda alguna, unos meses después ya diría los sonidos tan bien como tú y yo. ¿Qué más tuvo que aprender para llegar a hacer eso?



### La manzana de Adán: el verdadero origen de su nombre

La historia dice que en el Jardín del Edén, Eva invitó a Adán a comer una manzana. Él no estaba acostumbrado a las manzanas, por lo que un pedazo se le atoró en la garganta. Eva no tuvo ese problema y por eso es que las manzanas de Adán son más abultadas en los hombres que en las mujeres.

Sin embargo, la historia verdadera es, en realidad, menos interesante. Es posible que se originó debido a una mala traducción del hebreo, idioma en el cual fue escrita parte de la Biblia. En hebreo la palabra para «hombre» es «adán» y la palabra para «abultamiento» es muy similar a la de «manzana». Así que cuando las personas tradujeron la frase a otras lenguas, en vez de entender que la frase era «el abultamiento del hombre», pensaron que era la «manzana de Adán». Desde ese momento, el nombre se quedó y es el que usamos.



## Capítulo V

### ¡Hagamos sonidos!

¿Qué sucede con el aire después de que pasa por los pliegues vocales y asciende a la garganta? Después de unos momentos, deja nuestro cuerpo, ya sea a través de la boca o la nariz. Si respiramos normalmente, sale por la nariz. Cuando hablamos, sale por la boca... ¡ahí es cuando empiezan a suceder las cosas!

Cuando el aire atraviesa la boca, se parece al viento que corre por un túnel; la diferencia es que nosotros podemos cambiar la forma del túnel si movemos la lengua y los labios, o hasta la mandíbula. Cada vez que cambiamos la forma del túnel, creamos un nuevo sonido; lo único que requerimos es un pequeño movimiento para pasar de un sonido a otro. Los seres humanos tenemos la capacidad de crear cientos de sonidos con la boca, aunque solo necesitamos emplear unos cuantos para hablar un idioma.

Si un bebé está aprendiendo el idioma español, tarde o temprano, dominará, en el castellano, más de 20 sonidos y lograr unirlos de diversas formas para hacer palabras. Sin embargo, cómo hemos estado produciendo estos sonidos durante años, olvidamos lo difícil que fue al inicio. Sin mayor problema logramos que la lengua «baile» por toda la boca. De hecho, es

posible sentir cómo la lengua baila en algunas palabras, si decimos el inicio de la canción de cuna «los cochinitos ya están en la cama», sentiremos cómo la lengua salta en distintas áreas del cielo de la boca.

Tomemos una de esas palabras y veamos todo lo que implica pronunciarla correctamente: «cochinitos". Tiene diez letras, pero solo siete sonidos distintos:

[k] al inicio

[o] en segunda posición

[č] en tercera posición, el sonido [č] escrito con dos letras

[i] un poco antes de la mitad

[n] a la mitad de la palabra

[i] se repite el sonido

[t] un poco después de la mitad

[o] se repite el sonido

[s] al final.

¿Por qué «ch» se escribe con dos letras en vez de una? Hablaré de eso en un capítulo posterior.

¿Notaste cómo de pronto empecé a poner los nombres de los sonidos en paréntesis cuadrados? Es lo que los expertos en el habla usan para diferenciar los símbolos de los sonidos, de las formas escritas. De ahora en adelante, cada vez que veas una letra en paréntesis cuadrados, es que estoy hablando de un sonido.

En otro caso, ¿cómo pronunciamos el sonido [d]? Hazlo varias veces: [da da da da]. Presionamos fuertemente la lengua en la parte de atrás de los dientes y la dejamos por una fracción de segundo. El aire que procede de los pulmones no puede salir, así que se acumula debajo del bloqueo y luego bajamos la lengua repentinamente y suelta todo el aire rápidamente. Es cómo una miniexplosión.

También pronunciamos el sonido [t] de la misma forma. Prueba con [ta-ta-ta-ta]. Una vez más, la lengua se coloca de forma fuerte contra la parte de atrás de los dientes y se mantiene ahí y el aire no puede salir. Y una vez más, cuando bajamos la lengua, hay una miniexplosión.

Entonces, ¿cuál es la diferencia entre [d] y [t]? Si la boca hace la misma forma, ¿por qué oímos sonidos diferentes? Entonces es cuando entran los pliegues vocales. Cuando producimos el sonido [d], los pliegues vibran: es un sonido sonoro. Cuando producimos el sonido [t], no vibran: es un sonido sordo. El mismo zumbido que oímos cuando dijimos [eeee] también está cuando decimos [d] —solo que no lo podemos oír tanto porque se dice muy rápidamente, mientras que el [e] dura más.

Ahora sabemos por qué pronunciar estos sonidos es toda una hazaña para el bebé. Para decir la [d] bien, el bebé tiene que colocar la lengua en el lugar correcto, dejarla ahí por el tiempo correcto y luego quitarla rápidamente y en la dirección correcta y además, en el momento *exacto*, hacer que los pliegues vocales vibren. Se requiere muchísima práctica para que todo salga correctamente; aunque claro, el bebé ha tenido mucha práctica. Como vimos en el Capítulo II, dijo [d] miles de veces cuando balbuceaba. Ya veo por qué mi hijo Mario logró decirlo a la perfección.

Todos los sonidos del idioma son así. La lengua tiene que estar en la posición correcta en el momento indicado. Debemos empezar y detener la vibración de los pliegues vocales. Además, algunas veces los labios tienen que estar en la posición apropiada, cómo cuando pronunciamos los sonidos [b] y [p]. A veces tenemos que darles formas especiales a los labios para que el sonido salga bien, cómo cuando pronunciamos [s] o [l]. A los niños les toma varios años pronunciar todos los sonidos correctamente. La mayoría son dichos bien a los tres años de edad, pero algunos de los sonidos más difíciles requieren más tiempo para dominarlos.

El reto no solo consiste en producir un solo sonido; los niños también les cuesta estos sonidos y eso es otro gran reto. Es posible que digan «bola», pero tienen dificultades para pronunciar «bolas». Y, aún después de eso, cuando ya manejan a la perfección esa palabra, les cuesta mucho decir «bolitas».

Pobre Mario; ya había recibido una lección acerca de los sonidos difíciles, ya que había tratado de decir en un momento, al ver un partido de fútbol, trato de decir «ganamos». Pero él no podía decir la [g]; para hacer ese sonido tiene que apretar fuertemente la parte de atrás de la lengua contra el cielo de la boca: [ga-ga-ga-ga]. Para la mayoría de las personas es más difícil hacer este sonido que el [d] al frente de la boca.

Debió de haber pensado que [g] era uno de esos sonidos donde hay un zumbido y una miniexplosión al mismo tiempo, así que hizo lo mejor que pudo. Pero él ubicó la lengua adelante, en vez de atrás, por lo que sonó una [d]. ¡Espero que tengas mejor suerte en la próxima, Mario!

En otro momento tampoco pudo ejecutar el sonido [n] (otra vez al ver un partido de fútbol) cuando trato de decir «nada». No logró hacerlo porque tenía que ejecutar algo todavía



más complicado: dejar que el sonido saliera por su nariz: [n] es un «sonido nasal». El castellano tiene tres sonidos nasales: [m] (como en «madre»), [n] (como en «nunca») y [ɲ] (como en «ñato»); el inglés también tiene tres: dos iguales ([m] como en «mum») (mamá) y [n] como en «never» (nunca)) y uno diferente que es [ŋ], como el sonido final en la palabra «sing» (cantar). En cada caso, el sonido no sale de la boca, pero sube hasta la nariz y sale por ahí.

¿Cómo hacemos esto? Si abrimos la boca totalmente y tomamos un espejo para ver el fondo de la garganta, veremos un pedazo de piel colgando y que se encuentra pegada al cielo de la boca. Eso se llama la *úvula*. La vemos mejor cuando decimos «ah» porque al decir eso la lengua se baja un poco. Por eso cuando vamos a la clínica porque tenemos dolor de garganta nos pide que digamos «ah». Es más fácil examinar la parte de atrás de la garganta de esa forma.

No es posible ver o sentir cuando esto sucede, pero podemos mover esa parte de la boca hacia arriba o abajo. Cuando respiramos, normalmente está hacia abajo para que el aire salga por la nariz y hacia fuera. Cuando la movemos hacia arriba la presionamos contra la parte posterior de la garganta para que el aire ya no pueda salir por ahí y tenga que salir por la boca.

Es sorprendente lo mucho que trabaja la parte posterior de la boca. Si decimos una oración como «Fernando, mamá no mima nunca a los niños ñoños», la boca se mueve arriba abajo por lo menos doce veces para hacer todos los sonidos. ¿Puedes identificar todos los sonidos nasales? Los he subrayado aquí:

Fernando, mama no mima nuna a los niños ñoños.

El aire sale por la boca primero con la «F» y la «e», luego de la nariz con la «n», después por la boca con la «a», para seguir por la nariz con la «n» y así sucesivamente. Para una palabra como «bananos» la parte trasera de la boca se mueve de forma muy rápida como... bueno, iba a

decir «yo-yo», pero va mucho más rápido que eso.

Mario, sin duda alguna, sabía cómo hacer esto. Podía decir «mami» muy bien (eso es arriba y abajo dos veces de forma seguida). Pero no lo hizo con la palabra «nana». ¿Por qué no? Tal vez era que no podía oír el sonido [n] claramente. Es un sonido relativamente bajo, después de todo. No un gran ruidoso como [d] o [s].

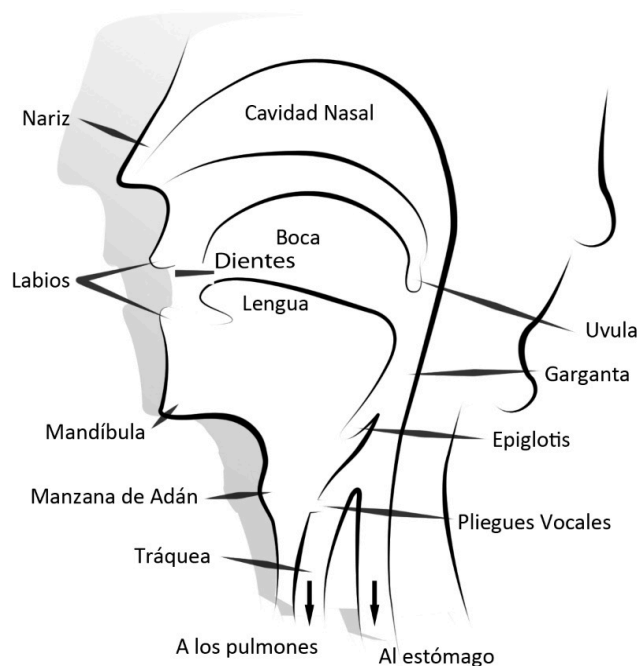
Lo más seguro es que eso fue lo que pasó. Por ejemplo, en cierta ocasión Mario dijo «dáselo» y aquí podemos ver que sí dijo (o trató de decir) los sonidos más fuertes. La mayoría de los niños pronuncian los sonidos iniciales y del medio de las palabras antes que los sonidos al final de estas.

Aun así, fue un gran esfuerzo. Mario empezó a aprender su lengua materna. Con el paso de los meses había aprendido más sonidos y al cumplir tres años ya lograba vocalizar la mayoría. Mientras tanto, su primo que vivía en París estaba haciendo lo mismo, pero con sonidos franceses. Y su amigo de al lado hacía lo mismo, ¡solo que con sonidos galeses y españoles al mismo tiempo! Él será algún día bilingüe.

Sin embargo, ¿cuál es la razón de aprender los sonidos? Estos, por sí solos, no significan nada. No tiene sentido preguntar «¿qué significa [t] o [s]?» [t] o [s] no tienen ningún significado por sí solas, pero cuando se combinan los sonidos para hacer las palabras y unimos esas palabras para hacer oraciones, *en ese momento* empiezan a tener significado. Veamos cómo sucede esto.

## Los órganos vocales

Este dibujo muestra cómo encajan los órganos vocales. Podemos pronunciar cientos de sonidos al mover los labios, dientes, lengua y úvula de diversas formas y al cambiar la vibración de los pliegues vocales. Cuando hablamos nuestra lengua materna, usamos tan solo unos cuantos de estos sonidos, pero podemos estudiarlos todos si llevamos un curso de *fonética*. Un *fonetista* es alguien que estudia todos los sonidos posibles que un humano puede producir.



Es común dividir los sonidos en dos tipos: «consonantes» y «vocales». Los consonantes son los que hacemos cuando la lengua o los labios bloquean el sonido por poco tiempo para que este no salga de la boca, ya sea completamente como con [b] o [m], o casi por completo, como con los silbantes [f] y [z]. Los vocales son sonidos como [a], [e] y [u], los cuales hacemos cuando la

boca no bloquea el sonido en la forma antes mencionada.

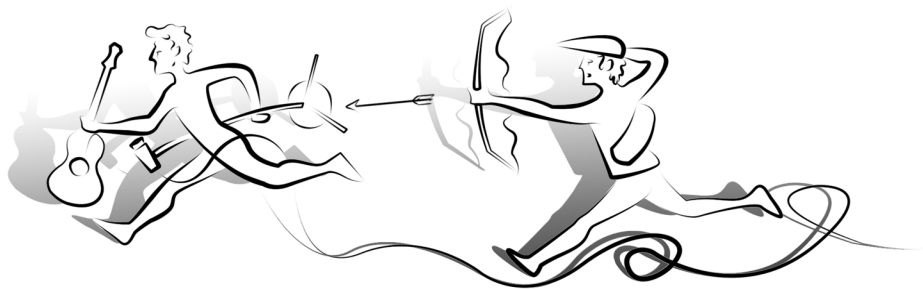
Cuando decimos palabras en inglés, las vocales (V) son las que normalmente aparecen en el medio y las consonantes (C) en los bordes, así:

p i g	m a n	c u p s	s t r i n g
CVC	CVC	CVCC	CCCVCC

En español, las palabras pueden empezar o terminar con C o V, así:

c e r d o	s a l	h o m b r e	p a n
CVCCV	CVC	CVCCCV	CVC

Hablaremos mucho de las consonantes y las vocales en los capítulos posteriores.



## Capítulo VI

### ¡A descubrir la gramática!

Debe de ser maravilloso cuando un niño se da cuenta de que, si uno ciertos sonidos de cierta forma, muchas cosas pueden suceder. Si se dice «dada» el hombre empieza a hablarle. Si se dice «mama» lo hace la mujer. Si se dice «chao» la gente se despide moviendo las manos. Si se dice «todo listo» alguien se lleva el plato y trae más de comer. Si se dice «buenas noches» y las personas te dan besos.

En el momento en que los niños se dan cuenta de que las palabras son útiles e interesantes, se le abren las puertas. Al año y medio de edad la mayoría ya han aprendido a decir unas 50 palabras. ¿De qué están hablando, estos pequeñines del lenguaje?

Hablan acerca de lo que sucede alrededor de ellos, lo que está pasando «aquí y ahora»; usan palabras como las siguientes (aunque obviamente no las pronuncian perfectamente a esta edad):

- palabras para hablar acerca de las personas, como la familia o los visitantes, como «dada», «abui», «José» y «mensajero».

- palabras para hablar acerca de los acontecimientos del día, como «hola», «buenas noches», «todo listo» y «comida».
- palabras para hablar acerca de las acciones que las personas hacen, como «beso», «cosquillas» e «ir», además de las palabras primordiales que «detienen» acciones que están ocurriendo: «no» y «parar».
- palabras para hablar acerca de la comida, como «leche», «jugos», «tomar» y «cena».
- palabras para hablar acerca del cuerpo, como «nariz» y «dedo gordo» y las cosas que algunas partes del cuerpo hacen, como «nines» (orinar).
- palabras para hablar acerca de la ropa, como «gorra», «pañal» o «pijamas» (usualmente dicho como «yama» o «piya» a esta edad).
- palabras para hablar acerca de los animales, en los que se incluyen los que lo emocionan a uno que se ven en la TV o en un vídeo, como «perro», «pájaro» y *Tigger*. Es común que se les agregue una parte adicional a la palabra para esta se oiga de una forma más «amigable» para los niños, como «perrito», «pajarito», «gatito» y «vaquita».
- palabras acerca de los vehículos (otro mundo muy emocionante), como «carro», «tractor», «tren» y «bus»; sin olvidar los medios de transporte menos frecuentes como «carretilla» (usualmente dicho como «cayeta»).
- palabras acerca de juguetes y juegos, como «bola», «libro» y «aplaudir».
- palabras acerca de objetos de la casa, como «taza», «luz», «cuchara», en especial los que hacen ruido, como «reloj» y «aspiradora».
- palabras para identificar lugares, como «donde», «ahí» y «mira»; además de los importantísimos «en» y «encima».

- palabras para describir cosas, como «grande», «caliente» y «¡mmmm!»
- palabras que demuestran que formas parte de la conversación, o sea palabras con las que se contesta como «sí» y «síp».

Es impresionante ver cómo una persona que seis meses antes no tenía vocabulario sabe ahora todo esto. Esto demuestra cómo, una vez que los órganos vocales están desarrollados, los bebés los usan de forma pronta para hablar acerca del mundo.

Lo que más me ha impresionado es la velocidad con que aprenden. Si los niños cuentan con un vocabulario activo de cincuenta palabras al año y medio, eso quiere decir que deben de salir con una palabra nueva, en promedio, ¡cada tres o cuatro días! Y claro, entienden muchas más palabras que esas. El vocabulario pasivo, aquél que mencioné al final del Capítulo III, es posiblemente tres o cuatro veces mayor. Los niños y las niñas entienden un montón de lo que se está diciendo cerca de ellos.

Sin embargo, hay limitaciones en lo que puede expresar con solo una palabra a la vez. Es casi imposible sostener una conversación razonable si lo único disponible son oraciones de una palabra. De hecho, este tipo de oraciones pueden usarse para hacer juegos divertidos; por ejemplo, dos personas tienen que hablar de un tema como las vacaciones, pero solo pueden decir una palabra cada uno («¿vacaciones?, ¿Francia?, ¿clima?, precioso»). Enseguida se vuelve difícil, ya que no se pueden decir las oraciones que uno en realidad quiere expresar (como «¿qué hiciste?» y «estuvimos en un hotel lindísimo a la par de la playa»).

Los niños pequeños quieren expresar cosas más complicadas hacia su año y medio porque esa es la edad en que empiezan a unir palabras. Ya no dicen más «no ta» y empiezan a decir «no está peluche», «jugo acabó», «papi trabajo». Ya no dicen «leche», pero empiezan a

comentar cosas acerca de esta: «leche ahí, no más leche, leche taza» (o sea, que «la leche está en la taza»).

Cuando esto sucede, en realidad los adultos quedan satisfechos, ya que antes de esto la comunicación había sido un tanto... digamos que inestable y azarosa. Recuerdo que cuando mi hija, Sue, tenía un año y cuatro meses, entró tambaleándose a la sala mientras cargaba su Osito de peluche. Se detuvo ante mí y dijo «empuja». Tardé un momento en descifrar qué era lo que me quería decir y luego le di un empujoncito. No era eso. Hizo una mala cara y dijo «¡No! ¡Empuja!» Así que lo intenté de nuevo y le dije «muy bien, entonces empújame». Y esperé. Tampoco era lo correcto, «¡¡¡No!!! ¡¡¡Empuja!!!»

Estaba absolutamente perdido y ella lo podía notar; así que me tomó la mano y me llevó a otro cuarto donde había un columpio. Dejó a su osito en la hamaca y me dijo «¡empuja!» Así que eso era. Tenía que empujar a Osito en la hamaca.

«¿Por qué no me dijiste eso desde el principio?» le pregunté y lo que obtuve fue una mirada fría en la que se explicaba lo que ella me decía. Sabía lo que pensaba, seguro que fue algo cómo «mira, ni siquiera tengo año y medio y solo sé decir palabras de una oración. No he aprendido mucha gramática. ¡No me presiones!»

Sin duda, para que lo que ella quería expresar estuviera claro, tendría que haber utilizado más gramática de la que sabía. De haber sido la primera situación, habría dicho algo como «empújame» o «tú empújame». Si hubiera sido la segunda, habría dicho «empujo» o «tú empuja». Pero en este caso quería decir «tú, empuja a Osito» —o incluso «ven conmigo a la otra habitación y empuja a Osito en la hamaca».



Todo esto era demasiado difícil para una niña de año y cuatro meses, aunque las cosas cambiarían muy pronto,. Unos meses después podrá decir «empújame», más adelante podrá expresar «tu empuja a Osito». ¿Y la versión larga? Esa vendrá un poco después de su tercer cumpleaños, luego de que pueda manejar palabras de unión tan importantes como «y».

Así que, ¿de qué trata esta gramática que ella estaba descubriendo? ¿Qué es la gramática? Piensa acerca de «empuja» de nuevo por un momento. ¿Cuál era el problema con esta palabra? No tenía sentido. Yo entendía el significado, pero no lo que Sue me quería decir y eso es lo más importante que debemos apreciar de la gramática; es la forma en que le damos sentido a las palabras. Sin ella, solo hay imprecisión.

El problema con las palabras es que la mayoría tiene más de un significado; son *ambiguas*. Nos daremos cuenta de esto sin tardar mucho si consultamos un diccionario, ya que la mayoría de las entradas tienen más de un significado para cada caso. Por ejemplo, veamos la palabra «banda». Puede que el significado sea obvio: «un grupo musical», pero ese es solo uno de los muchos significados de la palabra.<sup>8</sup> También puede significar «un grupo de gente armada», o «una parcialidad o número de gente que favorece y sigue el partido de alguien», o «una bandada, manada», o «una pandilla juvenil con tendencia al comportamiento agresivo», o «el lado de algunas cosas», o «un conjunto de tambores y cornetas, o de músicos que pertenecen a institutos armados de a pie, o de trompetas que sirven en cuerpos montados del Ejército», o (en términos marítimos) «un costado de la nave», o «un costado (del cuerpo humano)». Y esta es solo para la banda que viene del gótico (un idioma germánico) *bandwō* (signo, bandera). Si tomamos la «banda» que viene del franco *binda* (lazo, cinta) que a su vez llegó al francés (un

---

8. NT: Hasta el final del párrafo es información agregada por el traductor.

idioma que viene del latín) cómo *bande* y *bende*, tenemos significados como «cinta ancha o tafetán de colores determinados que se lleva atravesada desde un hombro al costado opuesto. Antiguamente fue distintivo de los oficiales militares, y hoy lo es de grandes cruces, españolas y extranjeras», o «una zona limitada por cada uno de los dos lados más largos de un campo deportivo, y otra línea exterior, que suele ser la del comienzo de las localidades donde se sitúa el público», o «una baranda (borde de la mesa de billar)», o, finalmente, «un intervalo definido en el campo de variación de una magnitud física». Y debo decir que estas *no* son todas las posibles definiciones (en serio, anda, revisa tu diccionario).

¿Cómo sabemos cuál es cuál? La respuesta es simple: insertamos la palabra en una oración y usamos la gramática de esa oración para saber el significado de la palabra. Por ejemplo:

- La persona que lee las noticias en la televisión nos dice: «Los soldados estaban peleando contra una banda de rebeldes al sur del país». Esa tiene que tener el significado de «un grupo de forajidos», no podría significar un grupo de rock.
- El DJ en la radio dice: «La banda va a lanzar un nuevo sencillo este mes». Esta *sí* tiene que referirse a la de un grupo de rock (u otro género).
- La señora de la tienda nos da las opciones: «Puedes tener la blusa con una banda roja o verde en la manga». Esa tiene que ser una tira de tela.

En cada caso, las otras palabras de la oración nos ayudan a entender cuál es el significado de «banda».

Para eso sirven las oraciones; nos ayudan a entender las palabras. Sin las oraciones, lo que decimos no tendría ningún sentido. Al igual que los niños pequeños, si queremos entender

cómo funciona el lenguaje tenemos que aprender esta lección. Debemos aprender todo acerca del idioma y cómo permite unir las palabras en las oraciones. Algunas formas posibles son:

El caniche persiguió al gato.

Pero no es posible:

Caniche gato al el persiguió.

Si se cambia el *orden* de las palabras, se altera el significado de la oración:

El gato persiguió al caniche.

Y si se cambian los  *finales* de las palabras, cambia el significado también:

Los caniches persiguieron a los gatos.

Hay cientos de formas de construir oraciones con palabras y los niños ya saben la mayoría de ellas para cuando llegan a la escuela. Crear oraciones para describir sucesos, preguntar, dar órdenes y muchas otras cosas. Las usamos para contar cuentos, mantener conversaciones y enviar mensajes de texto. Sin las oraciones, estaríamos perdidos.

Así, cuando estudiamos el idioma debemos descifrar cómo se construyen sus oraciones. Cada idioma lo hace de manera distinta. Algunos, como el francés, cambian el final de las palabras más que el inglés y algunos, como el galés, ponen las palabras en orden diferente.

Si queremos entender cómo en que las personas expresan sus ideas y se entienden entre ellos, tenemos que estudiar la forma en que se construyen las oraciones. Y el estudio de las estructuras de las oraciones es lo que llamamos gramática.

## Juguemos con la gramática

Una de las formas más fáciles de hacer un chiste es tomar una palabra y usar la gramática para jugar con su significado. Los comediantes y los programas de comedias de situación de la TV (por ejemplo, *Seinfeld*, *Friends* o *Scrubs*) lo hacen siempre. Dicen algo que hace que uno piense en una palabra de una forma, pero la siguiente oración produce algo totalmente diferente. Nos sorprendimos y eso nos da risa. Acá hay un ejemplo:

Los soldados peleaban contra una banda de punketos rebeldes al sur del país. Es que no les gustó su último álbum.

No hay límite alguno para la cantidad de chistes que se pueden decir de esta forma (claro, ¡no digo que sean buenos!). Aquí está el comienzo de otro, puedes terminarlo de la forma que quieras.

Sharon tenía una banda colorida en su sombrero. La...



## Capítulo VII

### ¡Conversemos!

¿Por qué necesitamos los sonidos, las palabras y las oraciones? Al cumplir sus cinco años los niños han vivido 40.000 horas y dedicado gran parte de su tiempo para aprender a hablar. Han dominado todos los sonidos del idioma, cientos de formas de hacer oraciones y miles de palabras. Millones de niños han hecho esto hasta dos o tres veces porque han crecido con más de un idioma. ¿Por qué? ¿Para qué sirve todo esto?

Empleamos el idioma para muchas cosas, pero la primordial es, sin duda, para hablar entre nosotros. Lo usamos para conversar, divertirnos con juegos, ponernos al día con las noticias, contar chistes, pedir ayuda, ponernos apodosos y miles de cosas más. Nada de esto pasaría sin el idioma. Lo utilizamos a diario para charlar con otras personas.

Entablar una conversación parece lo más normal del mundo; no titubeamos ni una sola vez para comenzar a hablar. Pero no siempre fue así, aprendimos a expresarnos y a utilizar las reglas para ello.

¿Cuál es la regla más elemental, para entablar una conversación? Hablar por turnos, la alternancia. Yo hablo, luego tú, luego yo y luego tú; no lo hacemos al mismo tiempo. Aunque, claro, en una discusión oímos a muchas personas hablar al mismo tiempo, pero cuando todo se calma los turnos regresan.

Esto es muy importante cuando hay varias personas charlando. Imagínate lo siguiente: estás afuera y comentas con tres personas acerca de la última película de James Bond, el agente 007. Todos tienen algo que decir acerca de la película. Cada uno de los cuatro debe esperar su turno para decir lo que quieren para que la conversación fluya bien. Si eso pasa, todos estarán felices.

Pero... si eso no pasa, puede que estés en un lío. Piensa en lo siguiente: alguien empieza a hablar y hablar... y hablar, sin dejar que nadie más lo haga; esto se llama «monopolizar la conversación». O, cuando comienzas a decir algo, alguien te interrumpe y no te deja terminar. Hay quienes suelen hacerlo todo el tiempo y parece que los hombres interrumpen más a las mujeres que al contrario.

La capacidad para tomar turnos no es algo natural en todos; tenemos que aprender a hacerlo. Los bebés aprenden esto desde muy temprano, en los primeros años de vida. Oyen a su mamá hablar... hacen soniditos o balbucean... la mamá responde... hacen soniditos o balbucean de nuevo... la mamá responde una vez más. Oír - hablar - oír - hablar - oír. Esta es la base de toda conversación, debemos de aprender a ser oyentes y hablantes.

Durante el segundo año de vida, las conversaciones se vuelven más avanzadas; al disponer de más lenguaje adoptan una forma más predecible. Esta es una conversación entre Sue y su padre, cuando ella estaba por cumplir sus dos años. Estaban viendo un dibujo en un libro.

«¿Qué es eso?» preguntó su padre. «Perro», dijo ella. «Sí, eso es un perro» dijo él. «Es un perro grande y marrón, ¿verdad?» «Sí», dijo Sue. Y luego agregó «perro marrón», hizo un gran esfuerzo para pronunciar la nueva palabra (que sonó como «madón»).

Analicemos este pequeño intercambio; es una breve charla en cinco partes. Primero, el padre preguntó y Sue respondió. El padre estuvo de acuerdo, pero presten atención a cómo lo hizo. Él pudo haber dicho nada más «Sí» y detenerse ahí, pero no lo hizo. Tomó la oración de una palabra de Sue y la unió con una oración suya más larga: «eso es un perro». Al realizar esto, le estaba enseñando a Sue cómo tomar una palabra y ponerla en una oración. Dentro de poco tiempo, Sue estaría construyendo oraciones como esta.

Sin embargo, su padre no se detuvo con una sola oración; agregó otra, llamando la atención de Sue hacia otras cosas acerca del perro: era grande y marrón. De nuevo, él no tenía que decir esas cosas, pero, entonces, ¿por qué lo hizo? La respuesta es evidente si vemos lo que Sue pronunció después. No se habría molestado si no hubiera oído a su padre decirlo. Le había enseñado una palabra sin siquiera haberse dado cuenta.

Es habitual que las conversaciones de los padres con su bebé de dos años transcurran así, siempre están enseñándole al bebé oraciones más complicadas que las que los bebés están diciendo. En realidad la mamá y el papá están actuando como maestros.

Un año después, las conversaciones toman una nueva dirección. Con tres años y medio, Sue se encuentra hablando con su padre. «¿Puedo comer una galleta?», le preguntó. Después de esto, su padre hizo algo que, al principio, puede parecer extraño, ya que le preguntó «¿puedo comer una galleta...?». Sue entendió de forma inmediata y dijo «¿puedo comer una galleta, por favor?» «Ahora sí, muy bien», dijo su padre, dándole la galleta y diciendo «gracias» de paso.

¿Qué está haciendo? Le estaba enseñando a Sue a ser educada en una conversación, ya que los niños tienen que aprender a decir «por favor» y «gracias» y esto se logra si los padres repiten las palabras una y otra vez hasta que los niños las aprendan. Requiere bastante tiempo, pero para los cuatro años de edad la mayoría de los niños han aprendido algunos modales lingüísticos básicos.

Los niños deben aprender muchas aspectos acerca de cómo hablar de forma educada con otras personas. Deben saber decir «hola», «hasta luego», «buenos días» y «buenas noches». Aprenden a decirles a los adultos «señor» y «señora». Cuando alguien estornuda, saben que tienen que decir «salud».<sup>9</sup> Y aprenden que, cuando se golpean o se enojan, hay ciertas «malas palabras» que se supone que no deben decir, o al menos, ¡no cuando sus padres los oigan!

También se requiere que los niños aprendan a escuchar y eso significa mucho más que permanecer callado y prestar atención. Cuando dos personas hablan, una de ellas escucha, pero el oyente no está callado y quieto; al contrario, los oyentes siempre están activos. Asienten con la cabeza de arriba a abajo o de izquierda a derecha, utilizan gestos para mostrar que están de acuerdo o en desacuerdo con algo, hacen sonidos como «mm hhmm» o «¡ajá!» y dicen palabras como «sí, ¿de verdad?, ¡en serio!» Lo que están realizando es darle *realimentación* al hablante, le están diciendo a este que han entendido lo que ha dicho. Es muy importante hacer esto, ya que los hablantes necesitan saber que lo que hablan le está «entrando» a los oyentes. Si no reciben ninguna realimentación, no pueden seguir hablando.

Los niños más pequeños no dan esa clase de realimentación y por eso a veces no podemos darnos cuenta, cuando hablamos con ellos, si lo que dijimos entró o no. Esto lo

---

9. NT: Aunque no en todo lado se dice eso, por ejemplo en Japón. De hecho si dijeras «salud» en Japón, sonará como さる —saru—, ¡que significa mono!



aprenden ellos de forma gradual, conforme crecen. Otra señal de haber alcanzado la madurez conversacional es cuando participan activamente con los hablantes al dar signos de que comprenden lo que escuchan.

Otra característica de la conversación que los niños han de aprender es «cómo leer entre líneas»; o sea, entender lo que otros quieren decir de verdad cuando hablan. No siempre se dice lo que de verdad se piensa, en especial cuando tratan de ser educados. Imagíname a mí de pie en una habitación cerca de la puerta cerrada y que se está poniendo bastante calor. Puede que alguien me diga «¿Puedes abrir la puerta, por favor?» (si están siendo corteses), o simplemente «Abre la puerta» (si no lo son). Pero piensa acerca de otras formas en que pueden pedirme que abra la puerta:

«¡Qué calor que está haciendo!»

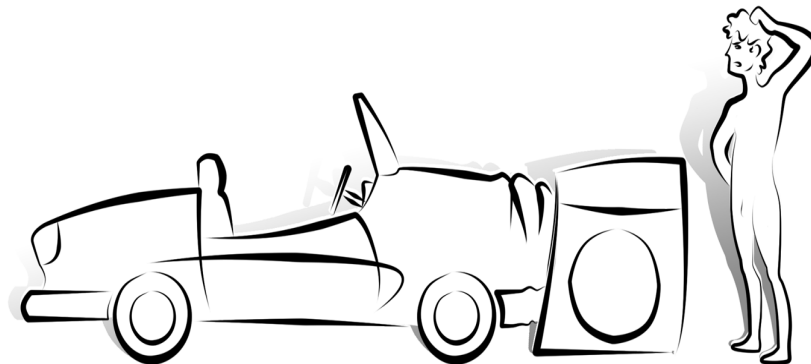
«¡Vaya, hasta estoy sudando!»

«¡Uf!».

¿Por qué manifiestan cosas así? Probablemente porque les preocupa verse maleducados si me piden directamente que abra la puerta. Al ser indirectos y decirme cómo se sienten, me dejan la decisión de abrirla o no; es su forma de ser corteses. Si yo también soy cortés y considerado con las demás personas, voy a, sin duda alguna, abrir la puerta.

Los niños tienen que aprender todo esto y les toma algo de tiempo. Recuerdo que una vez, en la escuela primaria, una maestra le dijo a un niño (que tenía como siete años): «Carlos, hay una tiza en el piso», Carlos miró hacia el piso, vio la tiza y contestó «Sí señorita, es cierto, la puedo ver» y la dejó ahí. Esa no era la respuesta que la maestra esperaba, por lo que explotó y dijo «¡Pues, recógela!» Así aprendió Carlos a leer entre líneas.

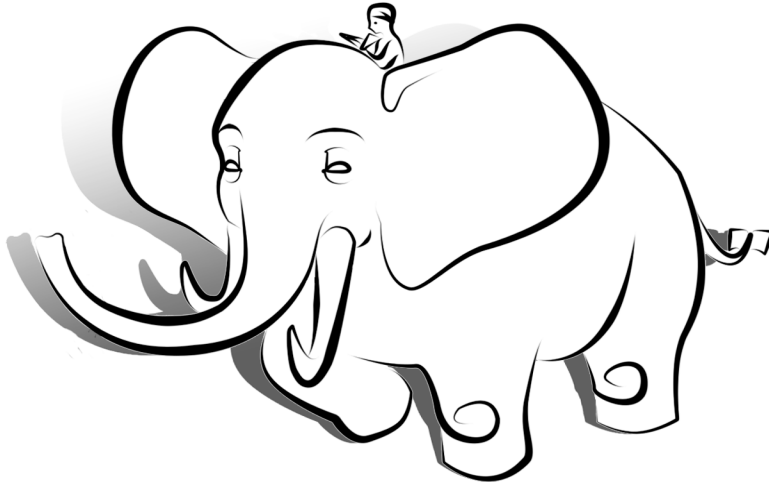
## Conversaciones peculiares



A veces las personas hablan consigo mismas, con sus plantas, su lavaplatos (¡en especial cuando se daña!) o... con nada en particular. Los niños les hablan a sus juguetes y cuando tienen tres años pueden entablar una larga conversación por mucho tiempo con su amigo imaginario. A menudo las mamás se dan cuenta de la forma en que ellas hablan a sus hijos cuando estos repiten con sus juguetes; eso puede resultar algo vergonzoso.

Hoy día la tecnología computacional nos permite conversar con diversos aparatos, como un teléfono manos-libres en un vehículo o una lavadora. La máquina reconoce nuestra voz (siempre y cuando hablemos claramente) y realiza la acción. Damos la orden de «Lavado frío a 30 grados» y lo hace.

Con el sistema de navegación en los vehículos sucede lo contrario; la señora del aparato dice «Maneje ocho punto cinco kilómetros, doble a la izquierda». Es muy difícil no contestarle, y por lo general yo lo hago con «¡Sí señora!». Pero si me dice un disparate y me indica que vaya en una dirección que yo sé que está totalmente incorrecta, la regaño.



## Capítulo VIII

### Aprender a leer y escribir

Terminé el capítulo anterior hablando de la forma como James tuvo que aprender a «leer entre las líneas»; claro, no estaba leyendo; estaba escuchando. Esa expresión es muy interesante porque nos enseña la forma en que el lenguaje escrito nos ayuda a expresar lo que pasa cuando hablamos. Es muy difícil ver muchos de los sonidos que usamos cuando hablamos, como lo dije en el Capítulo V. Pero es fácil ver los trazos que escribimos, están ahí, en cada página y pantalla.

Los niños aprenden acerca de la lectura desde que son muy pequeños; por supuesto, si tienen la suerte de crecer en una parte del mundo donde están rodeados de pantallas y libros. Muchos padres leen cuentos a sus hijos desde antes que tengan dos años;<sup>10</sup> algunos tienen al bebé en sus regazos cuando navegan por la red. Conozco el caso de un niño de dos años que identificaba algunas letras en el teclado y podía escribir cuando se le pedía. De hecho, ¡no me sorprendería si hubiera un niño de dos años que envíe mensajes de texto!

---

10. NT: Algunos, incluso, ¡les leen cuando el bebé está en el vientre de la mamá!

Si los niños están expuestos a los libros desde muy pequeños, reconocen los detalles básicos de la lectura. Aprenden que los libros tienen páginas y que éstas se pasan en cierto orden. En algunos idiomas, como el inglés, las páginas se pasan de derecha a izquierda; otros, como el árabe o el japonés, son pasadas de izquierda a derecha. Aprenden que los libros deben sostenerse de una forma específica, que las páginas (y en particular los dibujos o fotos) se ven raros si están al revés. A los niños les encantan los dibujos, en especial aquellos que reconocen cosas como las personas, los animales y los carros.

También se dan cuenta de que las páginas muestran pequeños «garabatos» negros y conforme crecen notan que estos trazos son bien importantes. Si una historia es muy emocionante, se sienten inmersas en esta, por lo que el lector ha podido, de alguna forma, extraer toda esa emoción de los garabatos negros. En este caso también hay reglas por aprender: los garabatos están organizados en líneas y estos deben de ser leídos (al menos en español) de arriba a abajo y de izquierda a derecha. Los niños que son expuestos a textos en árabe o chino leen de esa forma desde que aprenden a hacerlo.

Veamos los siguientes tres ejemplos de textos en varios idiomas<sup>11</sup>:

---

11. NT: Los siguientes ejemplos y la explicación han sido aportados por el traductor.

Érase una vez un titiritero flaco, de mediana edad y fantasioso que se creía máquina.

La historia de su locura empezó un lunes ya tarde, en el teatro de Maese Pedro, después de la función. Esa noche, iluminando por llamaradas de luz, trabajaba a solas, escribiendo un libreto, cuando inesperadamente los oídos se le llenaron de estruendos. Se levantó a investigar y los vio: entre los muñecos y los disfraces se encontraban los fantasmas de su delirio.

-----

Es zog der Wilde Jägersmann  
Sein grasgrün neues Röcklein an,  
Nahm Ranzen, Pulverhorn und Flint'  
Und lief hinaus ins Feld geschwind.  
Er trug die Brille auf  
der Nas'  
Und wollte schießen tot  
den Has'.  
Den Häschen sitzt im Blätterhaus  
Und lacht den wilden Jäger aus.

りゅうぐうじょう もど  
竜宮城から戻ってきた浦島太郎は、しばらく平和に暮  
らしていましたが、それにしても気になるのは帰るとき  
おとひめ もら  
に乙姫様から貰ったあの大きなかめの器です。  
「これは、玉手箱というものです。絶対ぜったいに開あけてはいけ  
ませんよ。」

Si empezamos por la derecha, tenemos el texto en japonés, el cual es la historia de 浦島 太郎 (*Urashima Tarou*, una triste historia) y está escrito de arriba abajo y de izquierda a derecha, o sea, empieza con 竜 (*ryuu*) y termina con 夫 (*yo*). Si prestas atención, la oración (y la anterior) termina con « 。 », el punto japonés, mejor conocido como *korito*. Si continuas a la izquierda, puedes ver el texto en español, el cual es los dos primeros párrafos del libro «Viaje al reino de los deseos» (una historia un poco «alocada»...), del costarricense Rafael Ángel Herra. (Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1992.) Por último, debajo de éste tenemos un texto en alemán, las tres primeras estrofas del poema *Die Geschichte vom wilden Jäger* («La historia del cazador salvaje»), escrita por Wilhelm Busch (es una historia muy chistosa, deberías de leerla). Como puedes notar, en cada idioma se escribe de forma diferente; algunos comparten cosas (como el alfabeto romano en el caso del alemán y español) y otros son totalmente diferentes (como los caracteres que se usa en japonés). Sugiero que leas todas esas historias, ¡son muy divertidas!

Algo de lo que los niños se dan cuenta rápidamente es que un libro no cambia<sup>12</sup>. Como los libros *impresos* no cambian, después de leer una historia muchas veces, se la aprenden de memoria. ¡Pobre de un padre si decide dejar una o dos hojas por fuera cuando lee el cuento antes de dormir! Una vez, después de un día muy cansado, estaba leyendo el cuento de «Los tres chanchitos<sup>13</sup>» y traté de acortarla; pasé directamente de la casa de paja a la casa de ladrillos. Creí que no se iba a dar cuenta si lo hacía «Los *dos* chanchitos». ¡Jamás! ¡De ninguna manera! Recibí una buena reprimenda y tuve que empezar la historia otra vez y darle especial atención a la casa

12. NT: Al menos los *impresos*, ya que hoy en día los libros digitales pueden cambiar, no solo en el contenido, sino también en las imágenes, ya que estas pueden tener movimiento.

13. NT: o «cerditos».

de ramas.

A veces no nos damos cuenta de lo mucho que se exponen los niños al lenguaje escrito en su cercanía, lo ven en todas partes: en anuncios en las tiendas y carteles, en los supermercados, al frente y a los lados de los buses, en los periódicos y sobres, en las latas o botellas en las gavetas de la cocina, en los anuncios por televisión y créditos de las películas y, por supuesto, en las pantallas de las computadoras y los teléfonos celulares. Por eso no debería sorprendernos que muchos niños entre tres y cuatro años entiendan lo que pasa en su entorno y esto es fácil de comprobar con un simple experimento.

Junta unas cuantas fotos de objetos, algunas que tengan cosas escritas y otras no. Un ejemplo del primero sería un bus con un número al frente y el nombre de la compañía al lado, o una tienda con el nombre sobre la ventana. La segunda podría ser una foto panorámica o un grupo de personas sin hacer nada. Después de esto, pídele al niño que vea cada foto y dile «muéstrame algo que puedas leer». Muchos niños pequeños pueden hacer esto, aún antes de que en realidad puedan leer algo.

Podemos hacer un experimento parecido con fotos como estas: una mujer que lee un periódico, un hombre que excava en el jardín, un niño que envía un mensaje de texto y una niña que maneja una bicicleta. Esta vez preguntamos: «¿Cuál persona está leyendo?». Si los niños están listos para aprender a leer, escogerán a la mujer y al niño.

La próxima etapa es un poco más difícil y consiste en reconocer las distintas marcas del texto en la página. En español hay que aprender letras y signos de puntuación; en chino y japonés hay que aprender signos pictóricos (llamados «caracteres»). Estos últimos son poco habituales en español, pues solo utilizan unos cuantos signos pictóricos: *¢*, *&* y *@*.

El español, como la mayoría de los idiomas, se escribe con un alfabeto. «Alfabeto» es una palabra que procede de las dos primeras letras del sistema de escritura griego: «alpha» y «beta» («α» y «β»). En un alfabeto una letra representa un sonido, entonces la letra <b> significa el sonido [b], la letra <s> representa el sonido [s] y así con el resto. Presta atención a cómo usamos diferentes tipos de paréntesis para indicar si hablamos de una letra o de un sonido.

En el alfabeto perfecto *cada letra sería un sonido*; eso se llama un «alfabeto fonético» y los lenguajes que lo tienen son muy fáciles de leer. El inglés, desafortunadamente, no es así. El alfabeto inglés tiene 26 letras, pero hay más de 40 sonidos en la forma hablada. Esto significa que muchas letras representan más de un sonido. Por ejemplo, en inglés ¿cómo pronunciarías la letra <o>? Todo depende de la palabra, repite todas estas y veras: *got, go, son, woman, women*. A veces se parece a [a], veces se parece a [o], o a veces suena como una [i], como en *women*. En español no varía tanto, la <o> es usualmente muy parecida, ya sea en palabras como «orangután» o «libro».

Y se complica mucho más, ya que hay veces en que *dos* letras representan un sonido. Haz el sonido que le harías a alguien para que haga silencio: si lo escribimos usamos dos letras, «sh». O más de dos, si queremos alargar el sonido «shhhh» y podemos agregar los signos de exclamación para decir que la persona de verdad se calle: «¡shhhhhh!» ¡Qué montón hay que aprender! Pero aún hay más posibilidades, ya que podríamos escribir «¡Shh!» con *una* mayúscula, o «¡SHHHH!» con *todas* las letras en mayúsculas, o podríamos cambiarlas a una palabra y decir «¡silencio!»



Las mayúsculas lo complican más. Aunque hay 26 letras en inglés y 29<sup>14</sup> en español, resulta que cuando las escribimos hay 52 y 58 (respectivamente) debido a que cada letra aparece en dos formas. Tenemos la «A grande», la «a pequeña», la «B grande», la «b pequeña» y así con las demás. Las letras grandes se llaman mayúsculas y las pequeñas se llaman minúsculas. En inglés, estos términos vienen de los tiempos en que las imprentas usaban las letras que necesitaban para imprimir en dos cajones diferentes: las mayúsculas arriba, las minúsculas abajo, por eso se llaman *upper* (arriba) y *lower* (abajo) *case* (tipo), o en español letras de *caja alta* o *caja baja*.

Pero queda otra dificultad: cada una de estas letras, las mayúsculas y las minúsculas, pueden aparecer en diferentes formas. Por ejemplo, aquí hay unos ejemplos de las muchas maneras en que podrías ver la letra <A> en una revista o computadora:

A, A, A, A, A, A, A, A, A, A,

Todas estas son diseños de impresiones llamados *tipos de letras* o *fuentes*. Claro, con el tiempo nos damos cuenta de que, a pesar de todas las diferencias, lo que vemos acá es una sola letra, la «A». Pero estas diferencias pueden estorbar al momento de empezar a aprender a leer.

Sin embargo, pese a todas estas diferencias, los niños aprenden a leer bien después de dos años. Muchos padres les enseñan las letras del alfabeto bastante antes de que los niños entren a la escuela y una gran cantidad ha practicado ciertas letras, como las de sus nombres. Para empezar, piensan que las letras significan su nombre: «L» significa «Lucía», «M» significa «Mateo». Las letras, además, pueden tener otros significado: «X» puede significar beso, «O» puede significar «Oreo»; «P» significa parqueo (estacionamiento) y «H» puede significar «hamburguesa».

---

14. NT: <<http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltConsulta?lema=abecedario>>.

Los niños después pasan a leer secuencias de letras y pronunciar a la vez palabras como «Benito» o «papá». Ellos aprenden que las «palabras» son objetos que tienen espacios antes de sus lados y notan las formas específicas de ciertas palabras en la página. Al leer acerca de Winnie Pooh, por ejemplo, muchos niños pueden indicar ciertos nombres como «*Pooh, Tigger*» y «Búho» cuando se les pide que hagan tal cosa, aunque no puedan leer las otras palabras de la página.

Y después... ¡el gran logro! Descubren que la secuencia de letras <g> + <a> + <t> + <o> corresponden a la secuencia de sonidos cuando dicen [gato] y descubren que la mayoría de las palabras son así, aunque esto no es cierto, ya que palabras difíciles como «quien» o «impresora» deben aprenderse de memoria. Pero palabras como «casa» y «mamá» y «nadar» y «fuerte» y «tomate» pueden ser dichas letra por letra. Cuando comprenden que dos letras a veces hacen un sonido, pueden decir «chancho» o «llorar». Con el paso del tiempo, no van a decir las palabras letra por letra y alcanzarán la fluidez en la lectura.

Sin embargo, «decir» una palabra es algo que nunca se pierde. De hecho, lo hacemos cuando nos encontramos con una palabra nueva que es bastante larga. Por ejemplo, trata de decir la forma larga de «ADN», importante concepto de la biología: ácido desoxirribonucleico. La única forma de pronunciarlo es de forma muy lenta y poco a poco: «des-oxi-rrí-bo-nu-clei-co» para luego decirlo todo de una vez. Después de algunos intentos, lo podrás enunciar sin dificultad.

Algunos niños lo logran por su cuenta; por ende pueden leer cuentos simples antes de ir a la escuela; algunos, incluso, pueden escribir palabras cortas. Pero la mayoría de los niños aprende a leer y escribir en la escuela y es ahí donde algunos se percatan de que tienen

problemas para leer. Se les dificulta mucho hacer la relación entre las <letras> y los [sonidos]; tampoco pueden recordar el orden en que aparecen las letras en la hoja. Aunque se esfuercen mucho, solo ven un montón de garabatos. Los niños que presentan esto padecen de *dislexia*, por lo que necesitan ayuda extra para poder superar estos problemas; de hecho, hay personas que nunca los superan, al punto de que se alejan de la lectura indefinidamente.

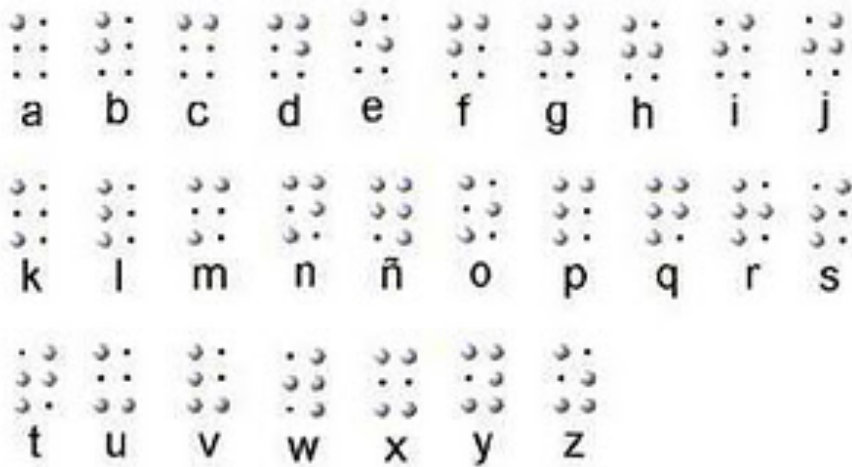
Cuando aprendemos a leer y a escribir ya estamos *alfabetizados* y las personas que jamás aprenden a leer y escribir se llaman *analfabetos*. Hay millones de personas analfabetas en el mundo; no pudieron aprender porque tal vez no tenían una escuela cerca cuando eran jóvenes, o porque su escuela disponía de pocos libros o materiales. Aun en países como el Reino Unido y EE.UU hay un sorprendente número de personas que no pueden leer o que tienen mucha dificultad para hacerlo. Y, de hecho, casi todos los que aprenden inglés se tienen que enfrentar al problema de la ortografía; ¿por qué la ortografía del inglés será una pesadilla?

### Signos especiales

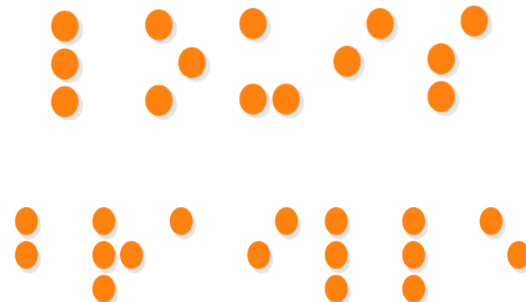
¿Cómo leen y escriben las personas invidentes? Uno de los métodos más conocidos es el *braille* (pronunciado como si tuviera una «l»), llamado así en reconocimiento a su inventor, el francés Louis Braille, quien lo creó a principios del siglo XIX. En su forma más básica, cada letra se presenta en una celda rectangular con un grupo de puntos en relieve para que se puedan sentir con las puntas de los dedos. También hay formas especiales para los números o la puntuación, además de letras con tildes (como el español o el francés).

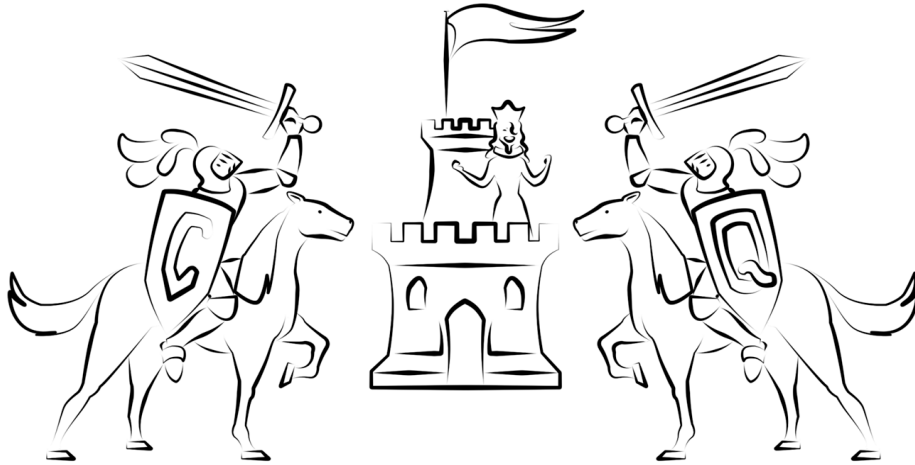
En los diseños más desarrollados hay formas para palabras que se usan mucho (como «y, tú» y «tener») y partes de palabras como «-ando» y «-endo» (como en «está corri-endo»). Esto permite el ahorro de palabras, en especial cuando no hay mucho espacio para escribir, como en señales públicas o menús de restaurantes.

Es posible tener seis puntos en cada celda y los puntos negros son los que tienen relieve. Para que te quede más claro, veamos el braille en español:



Ahora que tienes el alfabeto, trata de leer lo que dice aquí:





## Capítulo IX

¡Enfrentémonos a la ortografía de los idiomas!

Si nos consideramos buenos lectores, ¿por qué a veces es tan difícil la ortografía?

La razón principal es que cuando leemos alguien ya produjo lo más difícil de todo el trabajo ortográfico. Eso quiere decir que podemos leer por encima sin tener que prestar atención a cada una de las letras; es más, se pueden leer oraciones aun con ciertas letras faltantes:

Epro q puds ler sta oracn.

Las personas que envían mensajes de texto acuden a esto siempre, como veremos en el Capítulo xxx. Sin embargo, cuando tenemos que escribir las palabras, no podemos escatimar recursos, hay que incluir *todas* las letras para entender la palabra correctamente.

En realidad esto puede engañarte: piensa en todo lo que hay que hacer si alguien nos pide que deletreemos una palabra en voz alta, como por ejemplo, «paralelos». Primero tenemos que mantener la forma hablada de la palabra en la cabeza, luego recordar la forma escrita (claro, si es que la hemos visto antes), luego tenemos que pensar a lo largo de la palabra, letra por letra y

decir las letras en voz alta, una por una en el orden correcto.

Si no recordamos la palabra tenemos un trabajo adicional que hacer, ya que por medio de los sonidos debemos adivinar la ortografía. Si está escrita en una forma regular no será muy difícil y es probable que esté correcta, pero la mayoría de las personas no suelen pedir que se les deletree palabras fáciles. Es común que hagan lo imposible para buscar palabras difíciles, en especial si se trata de competencias, en las que podemos encontrar horrores como «institucionalización», «imperscrutable», «esternocleidomastoideo» e «impepinable».

Cualquier persona que haya participado en un concurso de ortografía sabe lo fácil que es equivocarse; puede que sepamos cómo se escribe una palabra, pero con la emoción y el pánico del momento es muy fácil cometer errores como decir la letra equivocada o cambiar las letras. Decimos P - A - R - A - L - I - L - O - S. Estamos tan ansiosos de no confundir las letras, ¡que es lo primero que hacemos! No tiene caso quejarse con el juez, cuando hablamos de ortografía, hay que deletrear correctamente a la primera.

¿Por qué debemos tener buena ortografía? ¿Por qué dominarla? Debido a que desde hace tres siglos la ortografía ha sido esencial en la forma en que nos ven las personas; si no escribimos del modo correcto daremos la impresión de que somos ignorantes, descuidados, o simplemente perezosos y esto puede hacer toda la diferencia. Si dos personas están concursando para un puesto de trabajo y uno llena los formularios con buena ortografía, mientras el otro no, ¿cuál crees que tiene más posibilidades de obtener el trabajo?

Escribir correctamente también es muy importante cuando usamos la Internet. Si digitamos mal una dirección electrónica no podremos acceder la página que queremos y si tratamos de encontrar algo en los buscadores y escribimos mal ciertas palabras, podríamos

terminar con un montón de basura que no nos interesa. Google es un buscador muy completo, ya que identifica los errores que cometemos y nos pide que revisemos nuestra ortografía. Un día de estos buscaba información acerca de Florida y por error escribí «Flordia», entonces el buscador me dijo «¿Quizás quiso decir *Florida*?». Ah, ¡perdón! Sí, muchas gracias, Sr Google.

La mayoría de las computadoras cuentan con un corrector de palabras y esto nos puede ayudar mucho si escribimos algo incorrectamente. El error aparecerá subrayado en la pantalla de una forma u otra (lo usual es que tenga una ondeada línea roja con curvas, montañas si quieres verlo así). Pero no deberíamos depender completamente del corrector de palabras. Este subrayará palabras que no están en su diccionario y, peor aún, si tenemos errores reales y el corrector no se da cuenta, tendremos muchos problemas. El profesor estadounidense Jerrold Zar escribió el poema *Ode to a Spellchecker* («Oda a un corrector de palabras») que empieza así:

Eye halve a spelling check her

It came with my pea sea

It plane lee marks four my revue

Miss steaks aye kin knot sea

Este es una versión en castellano:

Tenemos un correctora del palabras

Vino ella con peces,

Marcadores para mí revisar

Errores invisibles son

¿Cuántos errores de ortografía puedes encontrar en el texto? ¡Ninguno, claro, porque no los tiene!

Si no prestamos atención a lo que escribimos, ¡imagínate la cantidad de cosas que pueden salir mal! No solo nos perderemos en la Internet, sino que no podremos enviar mensajes de texto chistosos e inteligentes. Si estar a la moda significa dejar ciertas letras en los mensajes de texto, entonces, en primera instancia, ¡tenemos que saber que esas letras están ahí! Los mejores digitadores de texto siempre son los que tienen mejor ortografía. O nada más piensa en la forma en que las páginas web nos piden un nombre de usuario y clave; si escribe algo incorrectamente y no podrás entrar. Siempre ganaremos al escribir de la mejor forma posible.

Son raras las ocasiones en que no molestan los errores ortográficos; hay momentos en que al escribir en una red social, como Facebook o Twitter, podemos, accidentalmente, usar una ortografía diferente. Pero aun ahí debemos tener cuidado, porque si escribimos de alguna manera muy extraña, es probable que las otras personas no entiendan lo que decimos.

Por esa razón, se desarrollaron originalmente las normas ortográficas. Si todos escribimos igual entenderemos lo que los demás quieren decir. Si cada uno de nosotros utilizara una forma personal de escribir... ¡esto no pasaría! Si hablamos del inglés, en la Edad Media no había una forma «constante» o «fija» de escribirlo; las personas lo hacían más o menos como pensaban que deberían de sonar las palabras. Alguien del norte de Inglaterra escribiría las palabras con una ortografía que reflejara su acento norteño y alguien del sur haría lo propio. Las personas también tenían sus formas preferidas de escribir. Sin embargo, a nadie le preocupaba mucho ser consistente con la ortografía. En los manuscritos medievales encontramos que una palabra podía ser escrita de varias maneras en la misma línea. Ni siquiera los nombres propios eran constantes;



por ejemplo, el propio William Shakespeare tenía *seis* firmas personales, como «Shaksper», «Shakspere» y «Shakspeare». Además, palabras como *country* («país») tenían una gran cantidad de formas de escribirse.<sup>15</sup>

Todo esto cambió en el siglo XVIII, cuando nuevos aires se esparcieron por Inglaterra. La ortografía se convirtió en una forma de ver si una persona era culta o no y desde ese momento, los niños tuvieron que aprenderse la ortografía en las escuelas inglesas. Llevarían listas de palabras a la casa cada día, las cuales debían ser aprendidas para evaluarse al día siguiente. ¡Muchas generaciones tuvieron que aprender la ortografía a la fuerza!

¿Por qué es tan difícil la ortografía del inglés? Se debe a todas las influencias que el idioma ha tenido en los últimos mil años. El inglés fue escrito por primera vez en la época anglosajona del siglo VII, por monjes que trataron, con lo mejor de sus habilidades, de transcribir los sonidos con una ortografía que reflejara a estos. Por ejemplo, la palabra «queen» («reina»); si le prestamos atención, tiene cuatro sonidos; esta solía escribirse como «cwen». Pero esto cambió después de la conquista normanda en 1066, cuando los escritores franceses llegaron a Inglaterra y trajeron consigo sus formas preferidas de escribir, como el uso de <qu> y la representación del sonido vocálico largo con dos letras, en este caso <ee>. O sea:

c → q

w → u

e → ee

n = n

---

15. NT: Podía escribirse como «*contray, contré, contree, contrey, countré, cuntray, cuntré*» y «*cuntrey*». Y esas son solo las formas *registradas*, ahora imagínate no solo la cantidad de variaciones que podríamos encontrar en estas mismas palabras (p. ej. «*contréy, countrée*», etc.), sino también todas las variantes personales que probablemente existían.

Hubo cientos de palabras reescritas de esta forma. De ahí viene la <gh> de la palabra «night» («noche»). Y ¿por qué se escriben «circle» («círculo») y «cell» («celda») con <c> y no con <s>? Debido también a los franceses.

¿Y la <gh> en «ghost» («fantasma»)? Esa era simplemente una <g> en anglosajón (llamado a veces «Old English», inglés antiguo). La culpa no es de los franceses, sino que el cambio vino de otra parte del mundo: Bélgica y Holanda (Los Países Bajos). Cuando un londinense llamado William Caxton montó su imprenta en 1476, contrató como empleados a personas del norte de Europa central, donde había aprendido su trabajo. Trajeron unas cuantas de sus escrituras predilectas y <gh> fue una de ellas. La palabra *ghost* era *gheest* en holandés.

Una vez que empezaron a imprimirse los libros, la escritura de muchas palabras se implantó; esa fue la buena noticia. La mala noticia fue que las personas, en forma gradual, cambiaron su forma de hablar, por lo que la escritura dejó de reflejar la pronunciación. En los tiempos del anglo sajón las personas pronunciaban la <k> en palabras como «know» («saber», o sea se decía [knou]) y «knight» («caballero», o sea [knait]) y lo continuaron haciendo en la Edad Media. Así que, desde luego, Caxton imprimió esas palabras con <k>. Pero luego las personas dejaron de pronunciar la <k> (veremos por qué razón en otro capítulo), dándonos así la pronunciación que tenemos hoy. Habría sido agradable que la ortografía hubiera cambiado para que reflejara la pronunciación actual, pero eso no sucedió. La ortografía de Caxton prevaleció y hoy en día los ingleses deben aprender acerca de las «letras silenciosas» en muchas palabras como esa.

Poco después, de manera escurridiza, sigilosa y sin que nadie las viera, entraron más letras «silenciosas». Algunos escritores pensaron que sería de gran ayuda que la ortografía del

inglés mostrara el origen de las palabras. Por ejemplo, mira *debt* («deuda»), la pronunciamos como [det] y así se hacía en la Edad Media; en esa época también la vemos escrita como <det> y <dett>. Entonces, ¿de dónde vino esa <b>? *Debt* viene de la palabra latina *debitum* y entonces los escritores agregaron la <b> para dar una pista acerca del origen de la palabra; la forma resultó efectiva y ahora todos la escribimos así.

Durante los siguientes cuatro siglos las personas del Reino Unido viajaron por todo el mundo y trajeron consigo nuevos objetos, experiencias, ideas y, por supuesto, palabras. Hubo palabras nuevas de muchos idiomas, como el portugués, el italiano, el árabe y el chino y las personas tuvieron que decidir cómo escribirlas. El resultado de esta escritura fue una ortografía muy extraña, nunca antes vista en el inglés. Aquí hay una pequeña muestra:

*grotesque, pizza, gymkhana, karate, tattoo, llama, bazaar, guitar*<sup>16</sup>

Tomó una gran cantidad de tiempo decidir, entre algunas de estas palabras, cuál era la mejor forma de escribirlas. Aún hoy en día hay palabras que los escritores no han decidido cómo escribir. ¿Tú comes «yogurt, yoghourt» o «yoghurt»? En la actualidad encontrarás las tres formas.


Así, escribir en inglés es complicado porque su sistema, que al principio era simple, fue desviado a muchas direcciones en los últimos mil años. Hubo quienes trataron de reformarlo, hacerlo más simple, pero todo esto sin éxito, por lo que tenemos que dedicar bastante tiempo y energía a aprenderlo. Sin embargo, una vez que lo hacemos, tenemos una gran ventaja a nuestra disposición: podemos leer cualquier cosa que haya sido escrita en inglés en cualquier parte del mundo y sabemos que lo que escribamos se podrá leer en cualquier lugar del mundo anglo-

---

16. NT: ¿Cuántas palabras entiendes? La única que podría causarte dificultad es *gymkhana* (una palabra de ambos el urdu y el hindi, que son idiomas de la India), que significa «un día de carreras y otras competencias entre jinetes o conductores de carros».

parlante. Una vez que todos aprenden a escribir de la misma forma, la comunicación se hace mucho más simple. No hay duda de que tal es la base de algunas maneras de comunicación y sin un modo estándar de escritura, la Internet colapsaría. Aun así, hace unos meses se decidió que se podrá escribir con el alfabeto griego y árabe. ¿Colapsará entonces la red?

## Juegos ortográficos

Cuando llegue a haber una escritura normalizada, las personas podrán jugar con esta para lograr efectos especiales y divertidos. Vemos tiendas que escriben sus nombres en formas muy distintivas como QuikTrip, SuperValu y Toys Я' Us (con la «R» más resaltada que las otras letras, y vuelta a la izquierda, así<sup>17</sup>: ). Además, muchos productos tienen ortografía especial, como NuSkin. Esta ortografía extraña es frecuente en Internet, porque si queremos un nuevo nombre de dominio, lo más posible es que ya estén escogidas todas las opciones con ortografía normal. Por eso es que vemos nombres como FlickR (que se parece mucho al sueco *flickor*, «niñas»).

A los grupos pop también les agrada jugar con la ortografía; aquí hay una pequeña muestra de algunos<sup>18</sup>:

the Beatles	Outkast	Siouxsie Sioux
Rob da Bank	Sugababes	the Monkees
Eminem	Gorillaz	Boyzone

---

17. NT: Toys R' Us ®.

18. NT:

The Beatles ≠ beetles (escarabajos)

Rob da bank ≠ Rob the bank (roba el banco)

Eminem ≠ M & M

Outkast ≠ Outcast (paria)

Sugababes ≠ Sugarbabes (Nenas de azúcar)

Gorillaz ≠ Gorillas

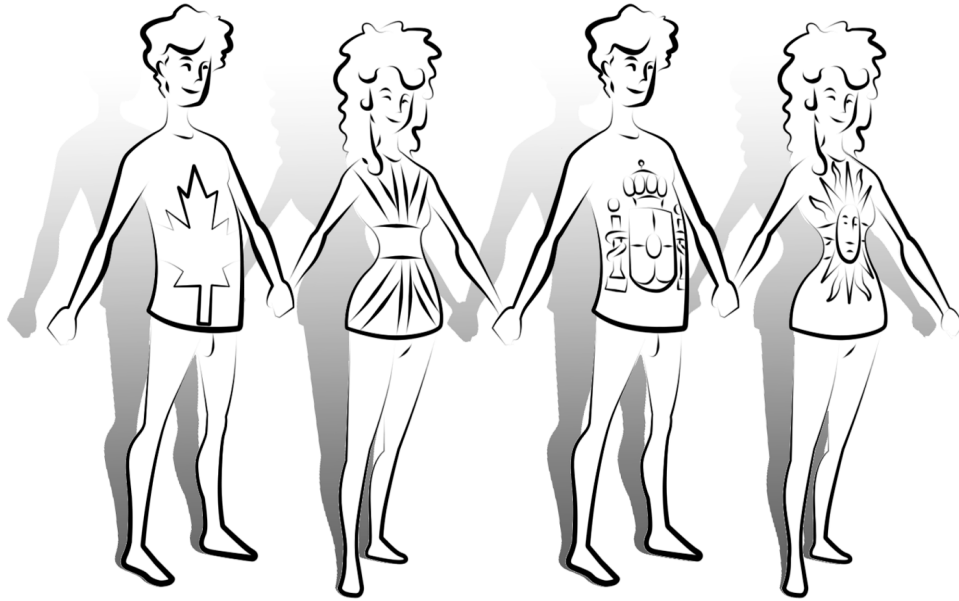
Siouxsie = variación del nombre Susie, Sioux = nombre para una raza de nativo americanos.

the Monkees ≠ the Monkeys (los monos)

Boyzone = «Zona de muchachos»

Con este método, en realidad no es difícil inventar nombres nuevos. Digamos que vas a fundar un grupo y piensas llamarlo «Buena Onda». Puede que suene algo aburrido porque «buena onda» se emplea demasiado en el idioma diario. Pero una vez que empieces a jugar con la escritura, encontrarás muchas posibilidades. ¿Qué tal «bvenaZ ondaZ»?

El efecto solo sirve debido a que conocemos la ortografía «correcta» que hay detrás. Cualquiera que piense que «ondaz» es la forma normal de «onda» no va a captar la idea. ¡Los raperos también deben saber cómo escribir!



## Capítulo X

### Las reglas ortográficas y sus variantes

En el Capítulo IX me referí a la palabra *yogurt* (en inglés) porque tiene más de una forma de escribirse. ¿Hay otras palabras cómo esta en inglés? Bastantes, de hecho.

Si leemos las entradas de un diccionario encontraremos palabras que se escriben en más de una forma; en inglés, la mayoría de las variaciones proviene de la diferencia entre el inglés estadounidense y el británico. A principios del siglo XIX, un autor de diccionarios, un lexicógrafo, Noah Webster, cambió la ortografía de ciertas palabras del inglés para que parecieran más estadounidenses... y se aceptaron. Por eso, hoy en día, cuando los británicos leen un periódico estadounidense, notan la diferencia en la escritura, al igual que cuando los estadounidenses leen un periódico británico.

Inglés estadounidense	Inglés británico	Castellano	Etimología
color	colour	color	Latín color
center	centre	centro	Lat. centrum
pretense	pretence	pretender	Lat. praetentus
traveler	traveller	viajero	Lat. trepalium
jewelry	jewellery	joyería	Lat. jocus
gray	grey	gris	Inglés antiguo <i>græg</i>
pajamas	pyjamas	pijamas	Urdu y persa, de <i>pāy</i> «pierna» + <i>jāma</i> «ropa».
tires	tyres	llantas	Francés antiguo, <i>atirier</i> , <i>atirer</i>

Hay muchísimas más.<sup>19 20</sup>

Las personas que viven fuera de los EEUU podrían pensar que la ortografía estadounidense no tiene nada que ver con ellos, pero desafortunadamente, ¡la vida no es tan simple! Dado que los EEUU es una nación tan poderosa e influyente, las personas del Reino Unido, Australia, Canadá y otras partes del mundo ven la ortografía estadounidense en todas partes. La ven en el cine, en libros, en canciones pop y en Internet. Acabo de digitar «color» en Google y obtuve 646 millones de resultados, mientras que «colour» dio 170 millones<sup>21</sup>. Pero, debido a la forma como funciona el programa, cuando vemos la lista nos encontramos con ambas ortografías.

Como resultado, durante los últimos dos siglos la ortografía estadounidense ha empezado a influir en la forma de escritura de las personas de otras regiones del mundo. Antes veríamos la palabra *encyclopaedias* en el Reino Unido, escrito con <ae>, pero ahora es más común verla con <e>; es el uso estadounidense que se ha extendido. Cuando se trabaja con computadoras, la

19. NT: tabla agregada por el traductor.

20. NT: etimología latina tomada del *Oxford English Dictionary*.

21. NT: los resultados del texto original decían 867 y 160 millones en inglés, respectivamente. Al traducir se buscaron las dos palabras y los resultados, al momento de la traducción, son los que se muestran en esta.



mayoría de los británicos prefiere el uso estadounidense, con palabras como *program*, *hard disk*<sup>22</sup> y *analog*, en vez de *programme*, *hard disc* y *analogue*.

Mientras que Noah Webster trataba de ordenar la ortografía del inglés estadounidense, en el Reino Unido trataban de resolver la ortografía inglesa. Aún en el siglo XVIII muchas palabras estaban escritas en varias formas, como «*raindeer*» y «*reindeer*» («reno»); «*error*» y «*errour*» y «*music*» y «*musick*». Samuel Johnson compiló en 1755 un enorme diccionario y mucha de la ortografía usada en este fue aceptada porque las casas de imprenta la utilizaban. Por ejemplo, gracias a él ahora se escribe en inglés «*receipt*» («recibo, cuenta») con una <p> (no «*receit*») y «*entire*» («entero») con una <e> (no «*intire*»). Sin embargo, no todas sus decisiones fueron acogidas. Él quería que todas las palabras terminadas con <c> tuvieran una <k> después de esta y esto definitivamente no fue aceptado. Hoy se escribe «*comic*» y «*music*», no «*comick*» y «*musick*».

La forma como las editoriales e imprentas escriben las palabras tiene un gran peso al considerar si una ortografía específica es correcta o no. Es más, ¡a veces ni están de acuerdo entre ellos! Toma un libro y verás una escritura, toma otro y verás otra.

Aquí hay unos ejemplos de diferencias:

---

22. NT: Hay una diferencia técnica entre «*disk*» (con <k>) y «*disc*» (con <c>). El primero es un disco duro, el que es usado dentro de la computadora (ordenador) y graba los datos en forma magnética. El segundo es un disco compacto (CD), el cual es externo a la computadora y graba los datos por medio de rayos láser.

judgment	judgment		(sentencia)
recognise	recognize		(reconocer)
flower-pot	flower pot	flowerpot	(maceta)
biased	biassed		(sesgado)
movable	moveable		(movible)
enthrall	enthrall		(cautivar)
the equator	The Equator		(el ecuador)

En ocasiones la ortografía que usamos depende del significado. Compramos un *theatre programme* («programa de teatro») pero un *computer program* («programa de computadora/ordenador»).

Cuando leas un libro verás estas variaciones y esto es porque el corrector o revisor ha interferido en el texto antes de que sea publicado, para estar seguro de que las palabras con ortografía alternativa aparezcan con la misma forma. Supongamos que estoy escribiendo una novela y redacto una oración como la del siguiente ejemplo; es probable que percibirás que hay algo extraño en ella:

*I **realised** John was upset and he **realized** I was.*

(Me di cuenta de que John estaba alterado y él se dio cuenta de que yo también lo estaba). «¿No puedes decidirte de una buena vez?», preguntarías tú. Como ambas formas existen en inglés, es muy fácil, cuando escribes un libro —o un ensayo, usar una y luego otra. Los revisores de textos se deshacen de esas inconsistencias.

Así, cuando las personas hablan acerca de lo importante que es tener una ortografía correcta tienen toda la razón, porque si escribiéramos como antes, el significado no pasaría al otro lado, o sea no se transmitiría. Sin embargo, también debemos aceptar que hay más de una «ortografía correcta». ¿Cómo decidimos cuál usar? Es sencillo: la mayoría de las personas solo hacen lo que sus maestros le dijeron que hicieran en la escuela, siempre ha sido así.

La ortografía es uno de esos aspectos que debemos dominar, si no queremos que se critique nuestra forma de escribir, claro. ¿Cuáles son otras que debemos hacer?

También deberíamos conocer la puntuación correcta. Esto debería de ser fácil, ya que solo hay una docena o poco más de signos de puntuación (comparados con miles de formas ortográficas), pero también con ellos se dan muchas complicaciones. No es muy difícil aprender que necesitamos un símbolo o marca de algún tipo para mostrar que hemos llegado al final de una oración. Estas son las opciones en español:

Ella fue al jardín.

¿Fue ella al jardín?

¡Oh no, ella fue al jardín!

Ella fue al jardín....

Por supuesto, cuando se escribe de manera muy informal, como en una sala de chat o un mensaje instantáneo, es posible escribir cosas así:

¡¡¡¡¡¡¡¡Ella fue al jardín!!!!!!!!!!

¿¿¿Ella fue al jardín???

Los niños notan el valor de estos signos cuando aprenden a leer y lo esperable es que lo hagan de forma rápida porque el significado de cada uno es bastante claro. Usamos los signos de

interrogación para preguntar; los signos de admiración cuando queremos expresar emociones fuertes; los tres puntos, o elipses, cuando simplemente queremos mostrar que una oración no está terminada o que algo más sigue y un punto cuando queremos decir que la oración ya terminó, sin agregar ningún significado en particular.

Sin embargo, algunos otros signos de puntuación son más difíciles de aprender a usar, aparte de eso, no todas las personas están de acuerdo en cómo usarlos. Por ejemplo, mira las comas. Son muy útiles porque nos indican cuáles palabras van juntas. Nada más fijate la diferencia si estas palabras estuvieran juntas, ya fueran separadas por una coma o no:

Abrelatas

Rompecabezas

Rascacielos

Tocadiscos

Tienen significados muy diferentes cuando están juntas a cuando están separadas.

La personalidad de cada uno influye mucho en cómo puntuamos al escribir. Conozco a un novelista que pone comas cada vez que sea posible. Él escribe oraciones así:

Por dicha, el bus estuvo a tiempo; entonces Sheema, no estuvo tarde para el concierto.

Conozco otro que las deja por fuera cada vez que pueda. Él escribe oraciones así:

Por dicha el bus estuvo a tiempo entonces Sheema no estuvo tarde para el concierto.

Algunas personas se alteran mucho con estos usos; dicen «SIEMPRE debes usar una coma después de «entonces»». Pero no todos están de acuerdo y hasta los escritores famosos usan distintas formas.

Si empleamos las comas o no depende de muchas cosas. A veces no tenemos opción. En el español actual (y en el inglés también) todos ponen comas aquí:

Estaban tocando las trompetas, clarinetes, violines, oboes....

y nadie pone una coma aquí:

Los músicos, fueron a casa.

Pero el uso de las comas en frases como «por dicha» dicta la forma en que queremos que suene la oración. Agregarlas puede alterar el flujo o ritmo de la oración. Algunos escritores pasan eones tratando de decidir si usarán una coma o no. En cierta ocasión el dramaturgo irlandés Oscar Wilde dijo: «Estuve trabajando en el borrador de uno de mis poemas toda la mañana y quité una coma. ¡Por la tarde la puse de nuevo!».

Por supuesto, no solo el inglés tiene reglas de puntuación y ortografía... y discusiones acerca de su uso las encontramos en cualquier idioma que haya sido escrito. Es común que sean diferentes; de hecho, mira esta comparación entre inglés y español:

Castellano	Inglés
¿Cómo estás?	How are you?
¡Qué lástima!	What a shame!

Cuando escribimos en cualquier idioma debemos aprender a seguir las reglas de este, no las nuestras.

Aun en nuestro idioma hemos de aprender nuevas reglas porque el sistema ortográfico está bajo constantes cambios. Por ejemplo, hoy en día en español no se hace la distinción entre «sólo» (con tilde) y «solo» (sin tilde), ya que se usa más el último. Además, el internet en

particular ha introducido nuevas normas de puntuación, mira cómo se escriben las direcciones:

<http://www.esteesunejemplo.com/capítulo10>

Si leemos esa dirección en voz alta tenemos que decir «punto» y «barra». Eso es algo nuevo en la puntuación del español (y de cualquier idioma).

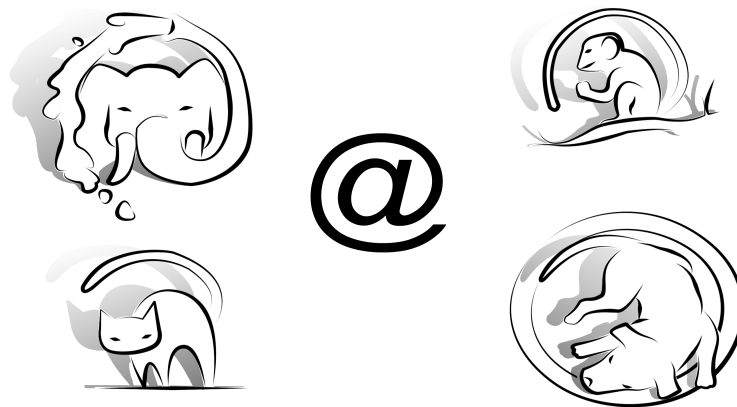
Así que hay muchísimo que instruirse en acerca de la ortografía y puntuación y toma muchos años aprender todas reglas... y todas las excepciones... y todas las incertidumbres del uso. Pero, una vez que lo hacemos, estamos en una posición que nos aventaja mucho. Nos hemos convertido en socios de un club mundial de personas que han hecho lo mismo. Sabemos que leeremos lo que ellos han escrito y que ellos leerán lo que hemos escrito.

Necesitamos una palabra para resumir ese estado del caso: «normalización».

Lo que hemos hecho, al aprender a escribir y puntuar, es instruirnos en el español estándar, o el inglés estándar, o el francés estándar, o cualquier idioma que estemos aprendiendo. Al haber una forma estándar de escritura, las personas se entenderán entre sí mismas y la ortografía y la puntuación son dos de las formas principales que hacen que esto se logre.

¿*Dos* de las principales? Eso indica que hay otras y, sin duda, las hay. También tenemos que echarle un ojo al vocabulario y, sobre todo, tenemos que aprender la gramática estándar.

¿Cómo decimos @ ?



En 1971, el ingeniero de computación estadounidense Ray Tomlinson envió el primer correo electrónico (*e-mail*) de la historia. Él necesitaba un símbolo que identificara la localización de la persona que enviaba el correo dentro del sistema de computadora que enviaba y recibía los mensajes. Escogió el símbolo « @ », que se denomina «arroba».

Pero no se llama igual en todos los idiomas. Las personas ven este símbolo tan divertido y lo comparan con muchas otras cosas; una lombriz, un elefante, la cola de un mono. Se llama *at*<sup>23</sup> en inglés (o sea que uno se encuentra «en» una dirección específica), *małpa* (małpa) en polaco (małpa significa «mono»), *sobaka* (собака) en ruso (que significa «perro») y *papáki* (παπάκι) en griego (que significa «patito»). Mi preferida es uno de los nombres que se le da en Finlandia: *miukumauku*, que significa «miau miau».

---

23. NT: Recuerdo a una persona en Londres, antes del concierto de Iron Maiden, que me dio su dirección y me dijo, en inglés, «dirección monito con la cola yahoo punto com» (*monkey with a tail*). Es fácil imaginar la cara que tenía en ese momento, «¿monito con la cola? ¿Qué diablos quieres decir? ¿Me estás molestando?» Mi hermana entendió y me indicó que se refería a la arroba, a lo cual yo dije «Ahhhhhh, ¡ahora sí entiendo!». La imaginación humana es inmensa, sin duda alguna.

## Obras citadas (por el traductor)

### Capítulo IV

Jack Richards et al. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. London: Longman, 2002. Impreso.

Proz. n.p. 21 sept. de 2010. Web.

<[http://www.proz.com/kudoz/english\\_to\\_spanish/education\\_pedagogy/698310-peek\\_a\\_boo.html](http://www.proz.com/kudoz/english_to_spanish/education_pedagogy/698310-peek_a_boo.html)>.

Word Reference. n.p. 21 sept. de 2010. Web.

<<http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=81379>>.

Word Reference. n.p. 21 sept. de 2010. Web.

<<http://forum.wordreference.com/showthread.php?t=177964>>.

### Capítulo VIII

DRAE. n.p. 4 nov. de 2011. Web. <<http://buscon.rae.es/dpdI/SrvltConsulta?lema=abecedario>>.

### Capítulo X

“Colour, color, centre, centrum, pretence, praetentus, traveller, trepaliu(m), jewellery, jocus, grey, gr̄æg, pyjamas, p̄āy + j̄āma, tyres, atirier, atirer”. *Oxford English Dictionary*. 3ra ed. 2011. Impreso.



# INFORME DE INVESTIGACIÓN

## INTRODUCCIÓN

### 1.0. PRESENTACIÓN GENERAL

El estudio aquí expuesto consiste en el análisis del proceso traductivo *A Little Book of Language*<sup>24</sup>, del lingüista contemporáneo norirlandés, David Crystal. Este autor posee especialidades en entonación y estilística y en la aplicación de la lingüística a contextos religiosos, educativos y clínicos, notablemente en el desarrollo de una serie de técnicas lingüísticas para propósitos de diagnóstico y terapia<sup>25</sup>. Es uno de los principales exponentes actuales de la lingüística, cuenta con un sinnúmero de artículos publicados (entre los más recientes *Persevering with Prosody* y *Revitalizing the Celtic Languages*) y un considerable número de obras (más de cien libros publicados por diversas editoriales de prestigio como Oxford, Cambridge y Yale). Algunos de los más recientes son *Txting: The gr8 deb8*, *Language and the Internet*, *A Little Book of Language* (traducido para este proyecto) y la tercera edición de *The Cambridge Encyclopaedia of Language* (en la que fungió como editor). Además, cuenta con lanzamientos de DVD y un CD y mantiene un blog activo acerca de temas relacionados con la lingüística, el lenguaje y los idiomas.

Crystal también es un empresario, con dos compañías bajo su nombre, Crystal Semantics<sup>26</sup> y Crystal References Systems Limited;<sup>27</sup> ambas compañías fueron adquiridas<sup>28</sup> por Ad Pepper Media<sup>29</sup> en el año 2006 por un monto superior al millón y medio de libras esterlinas

---

24. Crystal, David. *A Little Book of Language*. Londres: Yale UP, 2010.

25. Crystal, David. *David Crystal.com*. 10 mar. de 2011. Web.

26. Crystal Semantics. <<http://www.crystalsemantics.com/>>.

27. <<http://investing.businessweek.com/research/stocks/private/snapshot.asp?privcapId=12544968>>.

28. <<http://www.prnewswire.co.uk/cgi/news/release?id=166452>>.

29. <<http://www.adpepper.com/>>.

(GBP 1,5 000 000). Las compañías de Crystal, de las cuales el aún es miembro de la junta directiva, se distinguen por no utilizar los algoritmos usuales estadísticos para publicar anuncios en Internet, sino que emplean la lingüística (en particular, la semántica). Para decidir cuáles palabras emplea el usuario para así publicar anuncios en que se utilizan las palabras previamente elegidas.

El texto que aquí se traduce y se analiza (las primeras 64 páginas de la edición original) fue publicado a mediados de 2010 por Yale University Press, y consta de cuarenta capítulos. En alrededor de 260 páginas el autor trata, con un estilo muy particular (que aquí denominaremos «académico-jocoso») de informar a un público masivo acerca de diversas áreas, problemáticas e incógnitas relacionadas con el lenguaje; la diversidad de temas referidos al lenguaje que el libro trata es abundante, ya que abarca desde el desarrollo de la lengua en los bebés y la etimología de las palabras, hasta el lenguaje en la literatura y los mensajes de texto. En sí, es un «pequeñito» libro acerca del lenguaje que planea dar una pincelada introductora al público general.

## 2.0. PROBLEMAS PRINCIPALES

El planteamiento del problema que se aborda en esta investigación surge a partir de observaciones iniciales que el traductor efectuó del texto: hay momentos en que el autor escribe en un estilo académico en el que se utiliza terminología lingüística, pero al mismo tiempo, utiliza también un estilo jocoso (sobre lo que se entrará en detalle más adelante, v. gr. historias, chistes); además, los elementos gráficos (dibujos) son de importancia. El conjunto de estos tres aspectos parece conformar un estilo particular que podría denominarse «estilo académico-jocoso» (EAJ) que constituye una de las características del texto en mención, y una de las directrices del

proceso traductológico que se llevó a cabo. A partir de estas consideraciones, los problemas de la presente investigación se definen de la siguiente manera:

1. ¿Cómo se puede definir el estilo académico-jocoso?
2. ¿Cuáles son los (o algunos) rasgos distintivos de este estilo?
3. ¿Cuál es su «comportamiento» en el proceso de traducción que se ha llevado a cabo en este caso particular?

### 3.0. Hipótesis

Con base en los problemas planteados se propone la siguiente hipótesis: el EAJ es un recurso estilístico utilizado en forma deliberada y constante que emplea recursos lingüísticos (v. gr. de léxico, pronombres), de contenido (v. gr. onomatopeyas con diferencias culturales) y no verbales (v. gr. dibujos, «recuadros informativos»), para así mantener un estilo (con chistes y referencias al quehacer diario de las personas) que sea de fácil acceso para el público general; estos recursos ayudan no solo a mantener la cohesión del texto sino también, a veces, a romperla.

Con respecto a la traducción, el EAJ es una modalidad discursiva que por su complejidad requirió una transformación estilística en el texto meta. En esa transformación se consideraron dos factores: las diferencias esenciales en el aspecto estilístico y de referencias de las dos lenguas y la configuración del destinatario (en este caso, un lector hispanoamericano). Cuanto más densa es la modalidad discursiva en el texto original, más elaboración discursiva requiere para proponer un texto en la lengua meta.

#### 4.0. OBJETIVOS

De acuerdo con lo expuesto, esta investigación propone los siguientes objetivos generales y específicos:

- I. Identificar los rasgos distintivos del estilo de escritura «académico-jocoso» del texto original y texto meta:
  - A. Definir el estilo «académico-jocoso».
  - B. Identificar los rasgos microtextuales que reflejan el estilo académico-jocoso (el léxico y el registro coloquial).
  - C. Describir los elementos macrotextuales.
  - D. Analizar las diferencias culturales que conlleva el estilo académico-jocoso.
  - E. Analizar el aspecto gráfico («dibujos y recuadros informativos») que ayuda a que dicho estilo se cumpla.
- II. Analizar la traducción del texto con miras a la transformación estilística en el texto meta.
  - A. Pormenorizar los cambios lingüísticos, de contenido y de los aspectos gráficos.

#### 5.0. JUSTIFICACIÓN

Este es un análisis del estilo que David Crystal utiliza en su libro *A Little Book of Language*. A pesar de que la estilística<sup>30</sup> es un campo de estudio bien establecido desde hace centurias y que

---

30. El estilo es, según Guiraud, «*l'aspect de l'énoncé qui résulte du choix des moyens d'expression «Déterminé par la nature et les intentions du sujet parlant ou écrivant. Le style est la mise en œuvre des « moyens d'expression », mais ce dernier mot peut être pris dans un sens plus ou moins restreint (les structures grammaticales, les procédés de composition et la pensée dans sa totalité»* (Guiraud 109, 110).

«El aspecto de lo enunciado que resulta de una elección de los medios de expresión determinada por la naturaleza y [continuación página anterior] las intenciones del sujeto que habla o escribe Es el empleo de los «medios de expresión» (las estructuras gramaticales, los procedimientos de composición y el pensamiento [cont.]

cuenta con numerosos investigadores de renombre<sup>31</sup>, no se han localizado estudios anteriores acerca del EAJ, o su equivalente, aunque sí hay libros de estilo, además de artículos académicos en que se trata el estilo académico (Elton, Murray et al. y Zavala, entre otros) y el informal (ver Salgado, Levine y Merchant).

Se considera que este estilo tan particular amerita una indagación más profunda ya que da la impresión de que se está popularizando cada vez más en la literatura académica contemporánea. Con respecto a la elección del texto por traducir, este es uno que abarca muchas de las áreas de estudio relacionadas con el lenguaje verbal (v. gr. fonología, gramática, ortografía, bilingüismo, diacronía y muerte de las lenguas, entre muchas otras), por lo que es muy oportuna una traducción al español para todas las personas interesadas, ya que fomentaría nuevas aproximaciones al estudio del lenguaje, los idiomas y su estudio en personas que no tienen estudios académicos en estas áreas. Por medio de un libro accesible como éste, en el que se tratan los temas a la vez de manera académica y «jocosa» (sobre la cual se entrará en pormenores más adelante), en el que se encuentran a la vez etimologías de palabras de uso común y dibujos, explicaciones científicas de cómo se habla y bandas de música pop y el desarrollo «lingüístico» de los bebés y las diferentes formas en que se dice la «arroba» («@») en el mundo, las personas tendrán un acceso a un libro que no trata solo temas importantes, necesarios y serios, sino que también temas «divertidos» e «informales»; todos abordados de manera simple y concisa, por lo que se tiene un acceso directo a todo lo relacionado con el mundo del lenguaje.

---

en su totalidad)» (Guiraud 121).

31. Guiraud, Crystal y McIntyre/Jeffries son unos de los tantos autores que han escrito acerca de la estilística.

## 6.0. REFERENCIA A LA ESTRUCTURA GENERAL Y ORGANIZACIÓN DEL INFORME

A este capítulo introductorio le sigue el Capítulo I sobre las consideraciones teóricas generales, donde se resumen los aspectos teóricos y conceptos de traductología y lingüística más relevantes que se utilizan en el análisis. Específicamente, se incluirán elementos retomados de Crystal, Jeffries y McIntyre, Vinay y Darbelnet y Vázquez Ayora.

La sección de desarrollo consta de dos capítulos: el del análisis del texto original (Capítulo II: El estilo de Crystal: el texto original) y el texto meta (Capítulo III: Cambios académicos, cambios jocosos). En el Capítulo III, se efectúa un análisis a nivel microtextual (v. gr. léxico y pronombres), macrotextual (v. gr. estructuras icónicas y cohesión) y gráfico del texto fuente (v. gr. los dibujos y los «recuadros informativos»<sup>32</sup>), lo que permitirá una consolidación conceptual al término «académico-jocoso». En el Capítulo III se elabora un análisis de la traducción, para el cual sirven como el «primer piso» los resultados del Capítulo II. Se tratará de caracterizar una forma para hacer corresponder los aspectos estilísticos del texto original en el texto meta que justifica la toma de decisiones específicas al traducir el texto. Finalmente, se exponen y comentan las conclusiones a las que se llegó con este proyecto, junto con los aportes a la traducción y la traductología. El informe cierra con la bibliografía y después se encuentra el anexo con el texto original.

---

32. Estos son los recuadros que aparecen al final de cada capítulo.

## CAPÍTULO I

### LAS CONSIDERACIONES TEÓRICAS

#### 1.0. Los teóricos

Cómo se señaló en la Introducción, uno de los teóricos de la lingüística más conocidos en tiempos recientes ha sido David Crystal, quien de manera constante publica libros acerca de esta área de estudio (ver Introducción del presente trabajo). Además de Crystal, dos teóricos expertos en el área de la estilística, Lesley Jeffries y Dan McIntyre, quienes publicaron su libro *Stylistics* con la editorial de Cambridge, también han hecho estudios importantes que fundamentan el análisis llevado a cabo sobre el proceso de traducción realizado.

#### 2.0. Conceptos generales

El estilo invoca una diversidad de pensamientos y concepciones predeterminadas que varían de persona en persona. ¿Se trata acaso de una forma de vestir, una forma de ser? La primera opción, en el presente estudio, no es pertinente. Sin embargo, se podría considerar el estilo cómo una forma de ser, ya que, cómo lo ha dicho Crystal (10), la estilística es el estudio de las variaciones de un idioma; por ende, el estilo se refiere a los hábitos lingüísticos de una persona en determinados casos. Al analizar la forma como escriben las personas, notamos, por medio de características lingüísticas específicas, las decisiones que ellas han tomado al escribir un ensayo, poema, artículo científico o cualquier otro texto. Tales características conforman el *estilo* que la persona tiene al escribir y el estudio de este estilo se denomina *estilística*. Por esto, el estilo *sí* es una forma de «ser», es un reflejo del «ser» de la persona.



La palabra *estilística* proviene del latín *stilus* («punzón con el que se escribía sobre tablillas de acera», Estébanez Calderón 173) y este a su vez del griego *σῦλος*. Una definición básica sería de la estilística es «el estudio de la interrelación de los elementos conceptuales, afectivos e imaginativos del lenguaje. Es el conjunto de rasgos formales que caracterizan el uso estético de la lengua y son la base de la lengua literaria. Son los rasgos formales peculiares de la expresión escrita de un autor en el conjunto de su obra» (Platas Tasende 287-288). Estébanez Calderón lo define como «la manera peculiar de expresar un hablante o un escritor, así como la serie de rasgos lingüísticos distintivos de una obra o de un conjunto de obras pertenecientes a un determinado género» (174). Además dice que «este término se utiliza cómo (a) expresión de los rasgos lingüísticos peculiares de un escritor (estilo *individual*) o de un movimiento o período literario, (b) conjunto de rasgos caracterizados de determinadas expresiones estéticas, (c) sinónimo del «tono» asumido y (d) expresión del modo enunciado en el discurso narrativo de las diversas formas de intervención del narrador» (174).

El estudio de la estilística ha evolucionado a lo largo de los años. Ha pasado de ser un área centrada en textos literarios (v. gr. Cervantes, Shakespeare), a una con un enfoque de estudio mucho más amplio, ya que trata textos (escritos) de cualquier área. Gran parte de los estudios de la estilística se refieren a los textos escritos, aunque también los hay sobre los textos orales. En términos generales, existen dos tipos de estilística, la *literaria* y la *lingüística*, en las que «la distinción no es entre los tipos de textos estudiados, sino entre los *objetivos* detrás de dicho análisis» (Jeffries y McIntyre 2).

La estilística, al ser parte de áreas de estudio como la literatura y la lingüística (entre otras), hace que sea una ciencia que es, a la vez, parte de otros campos de estudio y uno por sí

sola. Como lo dicen Jeffries y McIntyre (3), la estilística toma teorías y modelos de otros campos de forma más frecuente de lo que desarrolla teorías por sí sola. Esto sucede porque está en un punto de unión entre muchas subdisciplinas de la lingüística [v. gr. la semántica, la sintaxis, la pragmática y la sociolingüística] y otras, como los estudios literarios y la psicología, «inspirándose» en estas áreas, pero sin querer duplicar o reemplazarlas. Se centra en el proceso de comunicación que ocurre dentro del texto, a la vez interesándose en la relación entre el escritor y el texto y el lector y el texto.

Aunque el término «estilo» ya se utilizaba en la retórica clásica (por ejemplo, Aristóteles analiza el lenguaje figurado en su obra «Retórica»<sup>33</sup>) y poesía, la estilística tiene muchas de sus raíces en el formalismo de crítica literaria que emergió en Rusia a inicios del siglo XX. Los exponentes principales de este movimiento son Roman Jakobson, Victor Shklovskii y Boris Tomashevskii, quienes trataron el concepto de *остранение*<sup>34</sup> (desfamiliarización, «hacer extraño»). Estos teóricos afirmaban que el propósito del arte era el de desfamiliarizar lo familiar para que el observador tuviera una nueva perspectiva del tema tratado. Sin embargo, la delimitación entre las características de un lenguaje literario y uno que no lo fuera, resultó problemática (Jeffries y McIntyre 2). El problema radica en que es difícil dividir el lenguaje literario del no literario<sup>35</sup>, ya que, aunque se piense lo contrario, muchas de las características del primero son también comunes en otros géneros. Aunque se inició con una «noción» de que la estilística, que retoma teorías de muchas otras áreas, era solo aplicable a textos literarios, esta cambió a lo largo de los años, por lo que las técnicas usadas para analizar los textos literarios se

---

33. «τέχνη ῥητορική», *téchnē rhētorikē*

34. *ostranenie*

35. Esta dificultad fue tratada por el mismo Jakobson en su ensayo «Lingüística y poética» como una fuente de comprensión de la naturaleza del lenguaje humano.

aplicaron, y se aplican, hoy en día, también a los textos de otras áreas. La estilística «se necesita ya que mucho de nuestras vidas están negociadas por medio del lenguaje, y la estilística ayuda a analizar dicho lenguaje» (Jeffries y McIntyre 9).

### 3.0. Conceptos específicos

«La unidad, se dijo, no está determinada por la escritura. La unidad válida de análisis es la unidad de pensamiento, no la unidad gráfica (palabra tradicional)» (Vázquez Ayora 70). Las unidades han sido clasificadas por Vinay y Darbelnet, y las clasifican «de acuerdo con su función (unidades funcionales, semánticas, dialécticas y prosódicas), según su correspondencia con las palabras del texto (unidades simples, diluidas, fraccionarias, de acuerdo con criterios variables, grupos unificados y las agrupaciones por afinidad)» (20).

El léxico, una «unidad», es «el conjunto de palabras y expresiones idiomáticas en cualquier idioma»<sup>36</sup> (Richards y Schmidt 304). Las formulaciones lingüísticas de un texto pueden realizarse en niveles abstractos y concretos, por medio de palabras abstractas y concretas. Las expresiones concretas son aquellas que reflejan una realidad concreta (v. gr. objetos físicos, más relacionado a los sentidos) y la abstracta muestra la realidad en una luz más general (v. gr. símbolos matemáticos, más relacionado al intelecto) (Vinay y Darbelnet 51). Además, en el aspecto estilístico, «el valor de una palabra cubre (1) el significado afectivo (v. gr. el aspecto peyorativo) y el (2) significado evocativo (v. gr. vulgarismos, términos técnicos, etc. y puede tener significado literal y figurativo e intelectual y afectivo (Vinay y Darbelnet 60).

---

36. *The set of all the words and idioms of any language* (Richards y Schmidt 304).

Por otra parte, los pronombres son la parte del discurso que sustituye al sustantivo (por eso, *pro - nombre*). Estos conforman un grupo muy heterogéneo con respecto a la sintaxis y la semántica; los pronombres siempre se refieren a varios objetos en la vida real que son dependientes del contexto lingüístico específico de una expresión (Bussman 957). En inglés, el pronombre expreso es un componente obligatorio de la oración; debe estar incluido, aunque no siempre en contextos más informales (v. gr. en redes sociales en Internet). Sin embargo, en español el pronombre no explícito no es obligado, ya que el referente se especifica por medio del contexto o la declinación del verbo de la oración.

En el ámbito macrotextual, se tratan las estructuras icónicas, la deixis y la cohesión. Las estructuras icónicas consisten en la manipulación de los elementos de la estructura para así representar el significado de los elementos de forma directa, así como semántica (Jeffries y McIntyre 52). En otras palabras, son la representación del significado de la oración por medio de la estructura. La deixis se refiere a «la codificación lingüística de las relaciones espaciales y temporales entre los objetos y las entidades»<sup>37</sup> (Jeffries y McIntyre 157). Así, los deícticos son expresiones específicas que codifican esta clase de información, o sea, términos que muestran relaciones espaciales y temporales. Levinson (1983) indica que hay cinco tipos de términos deícticos, los cuales son: deixis (1) de lugar, (2) temporal, (3) personal, (4) social y (5) enfáticos. Con la cohesión, concepto, acuñado por Halliday y Hasan (1976), «los textos no son secuencias aleatorias de oraciones y que, por ende, deben existir dispositivos estructurales que unen las oraciones en el texto que ayudan, de esta forma, al lector a hacer una relación entre ambos. Hay una ‘unión’ entre las oraciones que ayudan al lector a percibir la identidad referencial o

---

37. «Deixis refers to the linguistic encoding of spatial and temporal relations between objects and entities» (Jeffries y McIntyre 157).

consistencia temática de diferentes partes del texto» (4)<sup>38</sup>. Por medio de estos conceptos se analizan los elementos macrotextuales del texto.

Estos conceptos proporcionan una base teórica para proceder sistemáticamente con el análisis de investigación realizado en los subsecuentes capítulos.

### 3.1. El humor

En esta sección se trata, de manera básica, los aspectos y conceptos importantes relacionados con el humor. Esta sección se incluye debido a la «jocosidad» que existe en el texto original y en la traducción. Una definición simple de «humor» es «*something that makes a person laugh or smile. Examining the language can explain why people laugh. [There is also] a strong social aspect to the way people respond to humour. It has various effects, whether these are intentional or not. It is simplistic to say that it's just for laugh; it can also occur in surprisingly serious contexts, as in jokes about death*»<sup>39</sup> (Ross 1, 2). Una de los aspectos más interesantes en sí del humor no es solo la diversidad de áreas que abarca (al igual que la estilística), sino que no hay un *consenso* específico acerca de que es el «humor» en sí. Por ende, es difícil y fuera del alcance del presente estudio, dar una definición completa de lo que es el humor y a lo que se refiere dentro de este trabajo como «jocoso». Thomas Hobbes, filósofo inglés, define la risa como «*Laughter is nothing else but sudden glory arising from some sudden conception of some eminency in ourselves, by comparison with the infirmity of others, or with our own formerly*» (23). En este caso Hobbes, como es normal en sus tratados, afirma que la risa

---

38. «*That texts are not random sequences of sentences and that there must therefore be some structuring devices that link adjacent sentences in a text, which help the reader to make sense of their relation to each other. There is a 'tie' between sentences that helps the reader to perceive the referential identity or topical consistency of different parts of a text*» (4).

39. Ver el libro «*All My Friends Are Dead*» por Mosen y John.

es una acción humana motivada por «actos personales y egoístas». Finalmente, Santana López explica, de manera elocuente, el problema que existe con respecto a la definición de «humor» en sí:

no existe un consenso terminológico sobre la denominación del objeto de estudio. Así, nos encontramos con que los diversos autores utilizan e incluso alternan en un mismo artículo términos a primera vista similares como *humor*, *comicidad*, *risa*, *gracia* y un largo etcétera. En mi opinión son dos los motivos de este caos terminológico: uno de ellos estriba en la naturaleza interdisciplinar del objeto de estudio. Son muchas las ciencias que se interesan por el humor en sus diversas facetas, baste citar la Medicina, Psicología, Antropología, Filosofía, Lingüística, Teoría Literaria y Ciencias de la Comunicación, de manera que cada una suele aplicar una terminología y metodología propias sin interesarse por un acercamiento interdisciplinar. (836)

Además Hickey (en Santana López), explica que «en líneas generales, creo que, con vistas a su traducción, el humor puede dividirse en tres clases: el que depende exclusivamente del comportamiento o del conocimiento universal, el que se origina en algo específico a una sociedad o cultura, y el que se deriva de algún aspecto de la lengua» (842)<sup>40</sup>. Es importante prestar atención a estos aspectos, ya que la traducción del humor, como en toda traducción, conlleva una serie de retos (antes mencionados) que se deben de tomar en cuenta según la audiencia y la intención del traductor; por ejemplo, se podría pensar en ya sea (1) mantener el «humor» tal y como está al efectuar una traducción del idioma, (2) adecuar el humor a la cultura de llegada o (3) mantener la cultura original pero haciendo adecuaciones de índole lingüística. Al

---

40. «On voit donc que dans l'usage quotidien, le mot „humour« s'applique à nombre de productions diverses. Ici nous nous intéresserons particulièrement aux jeux de mots, blagues, histoires drôles qui apparaissent dans des recueils spécialisés» (Hickey, en Santana López 842).

traducir el humor se debe de prestar atención al contexto en que este fue escrito, ya que «*context for humour is crucial for determining whether an individual finds something amusing or not*» (Ross 7). Esto es algo imprescindible; el humor debe tener un contexto, ya sea el contexto (cultura) de la lengua original o de la lengua meta. Ya lo dice Santana López, «un relato cómico no equivale a la suma de varios chistes, lo mismo que la decisión de un traductor en un momento dado no se puede juzgar sin tener en cuenta el texto en su conjunto y las circunstancias que lo rodean» (847). Finalmente, no solo el contexto influye de gran manera en los chistes, sino también en la forma en que se «dice» el chiste. Esto varía de idioma a idioma, por ejemplo, «*in spoken English, ambiguities can be caused by the way that words are stressed and by their intonation: 'It's not my hand you should kiss' (Voltaire, Candide). Using contrastive stress on either 'my hand' or 'my hand' would radically change the meaning*» (Ross 10).

Se evidencia como, en tiempos recientes, han avanzado los estudios con respecto al humor, ya que Medgyes, en su libro publicado en el 2002, tiene una visión un tanto pesimista con respecto al humor, él comenta que «*So I give up [en definir el humor], accepting Wendy Cope's remark: If anyone needs me to define "funny" or "humorous", they have my sympathy*» (1). Santana López (846) argumenta algo similar, pero con respecto a la terminología; no hay una terminología «unívoca» en esta área, cómo él dice: «con la terminología, considero que la investigación sobre el humor en general y su traducción en particular, como toda ciencia que se precie e independientemente de la complejidad del objeto de estudio, debería aspirar a tener una terminología propia lo más unívoca posible. Como se ha expuesto al principio, esto rara vez ocurre en el caso de la traducción del humor» (846). Es esencial contar con una terminología que signifique lo mismo en todos los campos de un mismo idioma, ya que si no se presta para gran

cantidad de confusiones entre las personas, dificultando así el proceso de comunicación entre ellas mismas.

Sin embargo, Santana López (849) da razones para ser más positivo con respecto a esta área interdisciplinaria, ya que él insiste en que «sólo mediante la integración de elementos procedentes de distintas disciplinas se puede llegar a sintetizar la esencia del fenómeno humorístico. Por esta razón considero que los Estudios de Traducción, dado el carácter integrador tanto de su método como de sus múltiples aplicaciones, pueden servir de base firme para acometer una investigación seria sobre la naturaleza del humor». En el área de estudio del humor, cómo en todas las otras áreas de estudio, se debe de tener una definición clara de lo que son los conceptos básicos de dicha área, por ende, al ser la traducción una interdisciplinaria cómo el humor, es posible que logre «sintetizar» las bases del humor para tener una perspectiva más clara de lo que es este.



## CAPÍTULO II

### EL ESTILO DE CRYSTAL: EL TEXTO ORIGINAL

En este capítulo se analizará el estilo del texto original (*A Little Book of Language*, de David Crystal). Se define lo que es el estilo «académico-jocoso», para luego efectuar análisis micro y macrotextuales (intratextualmente) los cuales llevarán a una definición concreta de lo que es el estilo «académico-jocoso». Para hacer estos dos análisis se siguieron las pautas establecidas por Jeffries y McIntyre (2010) en la selección de los distintos aspectos por analizar y la forma de hacerlo.

#### 1.0. Estilo y el estilo «académico-jocoso»

La noción de *estilo* posee una serie de significados, que pueden abarcar desde lo que aparece en manuales de «cómo es preferible escribir», hasta el análisis de la forma en que un texto está escrito (estilística), o sea la forma distintiva en que el autor o el «idioma» se expresa. Crystal define estilo como

*Some or all of the language habits of one person, a selection of language habits, the occasional linguistic idiosyncrasies which characterise an individual's uniqueness. It may refer to the habits shared by a group of people at one time, or over a period of time, and, partly overlapping with the senses just outlined, is the widespread use of the word 'style' to refer solely to literary language (9, 10).*

Se podría considerar irónico que, en este caso, se tratará del estilo del mismo Crystal en uno de sus propios libros.

## 2.0. Análisis microtextual

### 2.1. Léxico

Al igual que el estilo predominante del libro, las palabras se pueden dividir en dos grandes áreas «temáticas»: las palabras de índole «académico» y las palabras que cubren el área «jocosa»; además de las «abstractas» y «concretas», cómo es dicho por Vinay y Darbelnet: «*The linguistic formulation of a text can be realised at the level of abstract expression by means of abstract words or at the level of concrete expression by means of concrete words. Concrete words refer to physical objects or actions which are associated with physical movement*» (51).

Las palabras *language, people, sounds y words* han sido seleccionadas para su análisis debido a dos razones: son de las más *frecuentes* en el texto (entre los sustantivos y verbos) y poseen una *relación semántica* estrecha con el texto (esto es, todas son relacionadas con el lenguaje, tema central del libro). El propósito de este análisis es ver si el uso específico de estas palabras refleja, en términos generales, un estilo académico, uno jocoso o ambos.

#### 2.1.1. Palabras utilizadas en el estilo académico

Las palabras «académicas» son, en la mayoría de los casos, relacionadas con el lenguaje y los idiomas, o con la lingüística como disciplina; aunque se mencionen otras palabras con un área temática aparentemente diferente (v. gr. «el cielo de la boca»), estas palabras van, al fin y al cabo, a formar parte de las grandes áreas mencionadas anteriormente.

La palabra *sounds*, al proceder con el análisis de léxico, mostró que se utiliza mayoritariamente en el estilo académico, cómo se puede ver en estos ejemplos:

Ej.1.0. (108)<sup>41</sup>

The problem would come when you had to write down a language which had lots of sounds. You'd soon run out of letters! And this was the case with English. The monks tried to use the Latin alphabet they knew, which had 23 letters, to write English, and they quickly found that there were sounds in the new language which were nothing like the sounds of Latin.

Ej. 2.0. (32)

Still, it was a brave effort. Steven has started down the English-speaking road. Within a few months he had picked up several more sounds, and by the age of three he had got his tongue round almost all of them. Meanwhile, his cousin who lives in Paris was doing the same thing –but with French sounds. And his friend from next door was doing the same thing – but with Welsh and English sounds at the same time! He would be bilingual one day.

Debido a que la palabra *sounds* es utilizada en oraciones que reflejan un estilo académico, dicha palabra se adecua al carácter de la oración y toma un carácter técnico, para así mostrar y ser parte del estilo académico al que pertenece. No se encontraron casos en que esta palabra esté empleada en un estilo jocosos, siempre estará utilizada en uno académico, ya sea para referirse a sonidos específicos de un lenguaje específico, o para referirse a sonidos que las personas producen en determinadas circunstancias. Aunque el autor no utiliza terminología específica del área (v. gr. fonemas), pertenece a un estilo académico por los temas tratados en el contexto en que la palabra ha sido utilizada.

---

41. Todos los ejemplos son del libro de Crystal a menos de que se indique lo contrario. En los ejemplos, el texto fue destacado por el autor para propósitos de ejemplificación.

### 2.1.2. Palabras utilizadas en ambos estilos

En esta sección se analizan las palabras que son utilizadas en ambos, un estilo jocoso y uno académico. La palabra *language* es, evidentemente, una de las que más aparecen en el libro, ya que es el tema principal del libro. Uno de los primeros aspectos interesantes que se notan es que la utilización de la palabra *language* varía según el capítulo del libro. Aunque se puede asumir, que, de forma general, la palabra va a tener siempre el mismo uso, este no es el caso, ya que dicha palabra es utilizada en distintos contextos, o sea, se le atribuyen diferentes significados debido a su relación semántica con el resto del texto. Por ejemplo, en los primeros capítulos del libro se puede observar que la palabra está rodeada de otras relacionadas a conceptos o etapas del aprendizaje, como *development*, *learning* o *features*; o sea, es utilizada en contextos más académicos, v. gr. :

Ej. 3.0. (4)

Baby talk is one of the ways mothers and others develop a strong bond with their babies. And it lays the foundation for the development of language. Without realizing it, by talking to babies in this way we are beginning to teach them their mother tongue—or tongues, of course, if the baby is in a family where more than one language is spoken.

Más adelante, la palabra aparece junta a otras relacionadas con las familias de los idiomas, tales como *Africa*, *Germanic* o *daughter*, tal y cómo se puede observar en este caso, en el que la palabra *language* se utiliza en un estilo académico:

Ej. 4.0. (87)

It took several hundred years for all this to happen. Languages change very slowly. But once they do, we end up with a family of languages. Linguists have given a name to the family—in this case, the *Romance* family. And we talk about the *parent language* (Latin) and the *daughter languages* (French, Spanish, Italian, and so on). We also say that French

and Spanish and Italian are *sister languages*. It really is a family. And on all, we include all the local languages and major dialects in France, Spain, and Italy, it's a family that has over 30 members.

En los casos del uso «académico», *language* se utiliza frecuentemente en conjunto con *términos* de la lingüística, como en *foreign language* (lengua extranjera), *rhythm [of] language* (ritmo de la lengua), *language acquisition* (adquisición de una lengua), *body language* (lenguaje corporal), *Germanic or African languages* (lenguas germánicas o africanas) y *daughter languages* (lenguas derivadas). Se evidencia un carácter técnico en muchos casos, con terminología utilizada en la lingüística, y que sobre todo, no son usadas en el quehacer diario de las personas (al menos que éstas sean lingüistas, claro está), por lo que son pertenecientes a un campo académico.

Aun así, *language* no ocurre solo en esta área, y para saber esto basta leer la primera oración del libro: *We sometimes do some silly things with language* (1). Se muestra que *language* se utiliza, de forma clarísima en esta oración, en un estilo jocoso, ya que tenemos las palabras *silly things* relacionadas con *language*. Esto da una atmósfera divertida, o cuando menos, entretenida, de jocosidad, al texto, porque seduce con la lectura. ¿Imaginará el lector un payaso haciendo *silly things with language*? Esta, al ser la primera oración del libro, le da un carácter que las personas no se esperan; es una forma de atrapar al lector desde el inicio para así mantener su atención.

Con respecto a *people*, ésta es empleada en ambos estilos, tanto el académico cómo el jocosos:

Ej. 5.0. (140)

Notice that these aren't usages with signal regional dialects. Two people can have lived all their lives in the same city in Alabama in southern USA, but one says 'We be done washed' and the other says 'We will have washed'. They both speak American English from Alabama. But the kind of English they speak is different because one is black and the other is white.

Ej. 6.0. (149)

There's something interesting about one of the words in line 5 of Test 3. 'Cans'. I could have used the word 'headphones' instead. But people who have jobs in broadcasting usually talk about 'cans' rather than 'headphones' when they're talking to each other. It's part of broadcasting slang. And slang, as we'll see, turns out to be one of the most important ways in which we can vary our speech.

Además, se observa que *people* se maneja para referirse al uso que las personas le dan al idioma (v. gr. en Alabama), por lo que se puede afirmar que hay una colocación de *people* y *language*, ya que es usual que estén juntos por la relación semántica que poseen; esto suele ser un reflejo del momento en que se emplea el estilo académico. Con respecto a los momentos en que *people* se usa en un estilo jocoso, es interesante notar que a pesar de que la palabra está en dicho estilo, la palabra normalmente se va a utilizar para ejemplificar un concepto académico *por medio de ejemplos jocosos*, cómo se puede observar en este caso:

Ej. 7.0. (36)

It's virtually impossible to have a sensible conversation if all you have available are one-word sentences. It makes a good party game, actually. Two people have to talk about a topic, such as where they went on a holiday, but they're only allowed to say one word each ('Holiday?', 'France', 'Weather?', 'Lovely'). It gets tricky very quickly, as the sentences they really want to say (such as 'What did you do?' and 'We had a great hotel

just by the beach’) are banned.

Finalmente, *words*, al igual que *language*, figura en el estilo académico y el jocoso. Por ejemplo, hay momentos en que el contexto académico es evidente, debido a que se encuentran colocaciones de esta índole, como es en los casos de *words as Gaelic*, *slang words* y *words from spoken language*; es importante notar el uso de terminología específica referida a la lingüística en el caso de estas colocaciones (v. gr. *spoken language*).

Ej. 8.0. (153)

That’s one of the things about slang. It changes so quickly. Words that are ‘in’ this year might be ‘out’ next year. Here are some slang words that were in fashion a few years ago. Do you still use them now?

Esto se contrasta con los momentos en que la palabra es de índole jocosa, como es en el caso de *some words try to fool us* (122) y *the language had no words for television or mobile phones!* (129) en el siguiente ejemplo:

Ej. 9.0. (129)

One of the jobs the linguist had to do was bring the vocabulary up to date. The old Kaurna language has no words for television or mobile phones! That’s the thing about a language: it never stands still. When we study language, one of the most important topics is to investigate the way languages change.

En este caso se nota unas colocaciones más informales que se leen como «jocosas».

Es también interesante notar cómo algunas de estas palabras poseen una extrapolaridad temática, o una temática «extendida». Esto quiere decir que las palabras pueden formar parte de varias áreas del conocimiento de la persona dependiendo del contexto en que se encuentran. Por ejemplo, la palabra *active* puede referirse a muchos aspectos, desde una persona activa hasta,

como es en el caso del libro, un vocabulario activo. La palabra *sounds* también entra en este rango, ya que se puede hablar de sonidos lingüísticos, o sonidos musicales. Hay otras como *vowel* que no poseen esta característica, ya que pertenecen solo al área del lenguaje. Sin embargo, muchas palabras, como las ya antes mencionadas, poseen extrapolaridad temática. Además, el autor utiliza las palabras con dicha característica en ambos estilos, como es en el caso de *sounds*, que se usa en áreas académicas como «*sound waves*» (Crystal 23) o en contextos más jocosos como en «*the dog, man and woman sounds, the sucking speeds up [...]*» (Crystal 14). Se evidencia, en este caso, como ciertas palabras son un reflejo del EAJ que se utiliza en el libro.

### 2.1.3. Palabras concretas, palabras abstractas; palabras académicas, palabras informales

A continuación se presentan algunas palabras académicas e informales (comunes) que se encuentran presentes en el texto:

Algunas palabras académicas encontradas en el texto (aquellas utilizadas en un estilo académico)	Algunas palabras informales/comunes encontradas en el texto (aquellas utilizadas en un estilo jocos)
<p>active bilingual consonants grammar language organs sounds vocal vocabulary vowels</p>	<p>alien apple big cup fruit grandma ghost hot juice rain</p>

Cuadro 1.0. Palabras académicas e informales/comunes.



En el cuadro 1.0., las palabras académicas tienden más a pertenecer a la categoría de léxico abstracto, como por ejemplo *active, bilingual, consonants, grammar, language, vocabulary* y *vowels*; de las diez palabras del cuadro 1.0, seis son abstractas, mientras que cuatro son concretas.<sup>42</sup> En el caso de las palabras «informales», se observa, curiosamente, el fenómeno al contrario, es decir, hay más palabras concretas que abstractas, ya que hay siete palabras concretas (*alien, apple, cup, fruit, grandma, ghost, juice, rain*) y dos abstractas (*big, hot*) (aunque *ghost* sea un tanto ambigua). Esto se puede observar de manera más fácil en el siguiente gráfico:

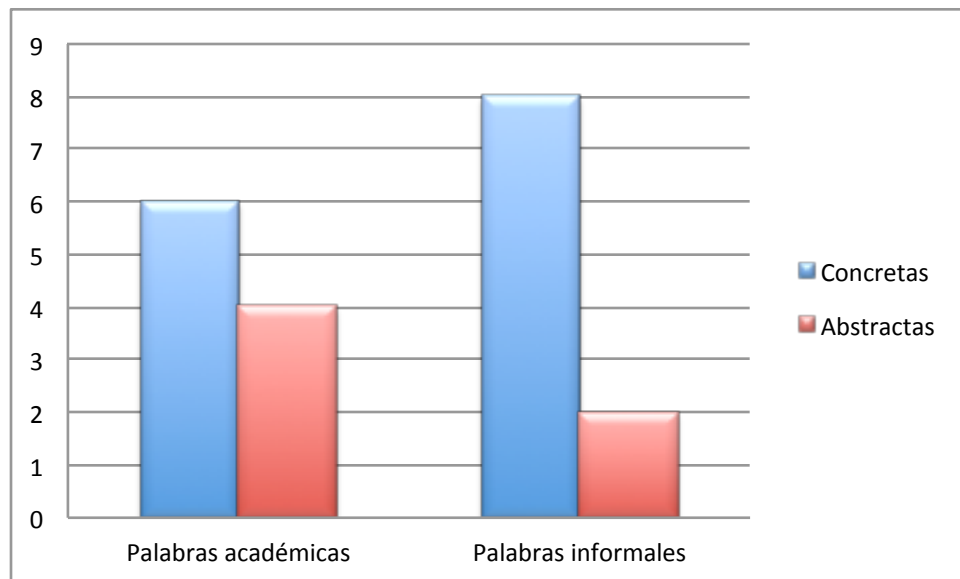


Fig. 1.0. Palabras concretas y palabras abstractas de la muestra seleccionada.

## 2.2. Pronombres<sup>43</sup>

El texto original presenta un uso muy frecuente del pronombre «*you*» como parte del estilo informal y jocoso. El autor continuamente los utiliza para crear familiaridad (como una especie

<sup>42</sup>. Es importante aclarar que la escogencia de palabras y el cuadro se han hecho solo con propósitos ilustrativos; no pretende ser exhaustivo.

<sup>43</sup>. Es importante notar que el inglés no tiene género específico (con sus debidas excepciones) en los pronombres, es decir, «*the need to make pronouns explicit is dictated by the context of the situation*» (Vinay y Darbelnet 116).

de «tuteo de cercanía») o empatía con el lector del texto y a veces para crear un sentimiento de que el autor está frente al lector, como si le estuviera hablando. Además, el autor se dirige al lector en reiteradas ocasiones, pidiéndole que haga ciertas acciones («*Hold your breath*» (23)) o haciéndole preguntas (donde los pronombres se vuelven explícitos según el contexto), cómo se puede observar en el siguiente caso:

Ej. 10.0. (23)

Or hold your breath. Try it. What's happening now? You've brought the vocal folds tightly together again, and stopped your breath from coming out. You can feel the muscles in your neck and chest holding the breath in. When you want to let the breath out, you just relax the muscles. The vocal folds separate, making a tiny audible gasp, and you start breathing normally again.

Por medio de los pronombres, el autor adopta dos formas de emisión (elocución) en el texto. En primer lugar, está el autor mismo, que frecuentemente actúa como narrador inclusivo, lo cual se nota en este caso con el uso de la primera persona plural en inglés, i. e. *we*, en el que el autor explica fenómenos de la lingüística de manera en que incluye al lector para así crear empatía con él («*we have to decide*» (22)) e incitarlo a que haga acciones específicas, v. gr.:

Ej. 11.0. (22)

So when we speak, we have to do three things. First we have to decide what we want to say. That activity takes place in our brain. Then our brain has to send a message to our lungs to slow down the flow of air. And then we have to actually shape the sounds that will make up our speech. How do we do that? If we follow the air as it moves from out lungs to our mouth, we'll see.

En segundo lugar, están los pronombres que se usan en las «narraciones» que hay en el libro; en el siguiente ejemplo el autor cita lo que le dijo a un bebé:

Ej. 12.0. (16)

Imagine this situation. We're playing with a baby, and a dog comes into the room. What are we likely to say to the baby? Something like this, probably:

Oh look! It's a dog. Hello, doggie ...

Now, how could we say all that? Which bits would we emphasise? Say the sentences out loud, and listen to which parts come out most strongly. It goes like this:  
[...]

El autor utiliza pronombres para introducir a los participantes, algo que «*is common in English, but varies from language to language*» (Larson 433). Sin embargo, los pronombres, al ser utilizados para introducir otro «personaje» (o sea que no sea el mismo Crystal que «narre»), también introducen una situación jocosa o en la que se empiece a narrar «otra historia» que se encuentra aparte del texto principal pero que es usada para ejemplificar algo dentro de este (37).

Aparte de esto, los pronombres son usados a lo largo de todo el libro, por lo que en sí no son un reflejo de un estilo académico o un estilo «jocoso». Sin embargo, como se mostrará con los siguientes ejemplos, hay una tendencia marcada a usar pronombres cuando se utiliza un estilo jocoso:

Ej. 13.0. (48)

These are all from different printing designs, called *typefaces*. We gradually learn to recognize that, despite all the differences, what we have here is the single letter 'A'. But to begin with, these differences can get in the way of learning to read.

En este ejemplo se nota que hay cinco pronombres en tres líneas; caben destacar los pronombres demostrativos, utilizados para distinguir los diferentes referentes (*typefaces*, *we*) que hay dentro de la oración. El siguiente ejemplo hay pronombres diferentes al anterior:

Ej. 14.0. (3)

We'll never get someone's attention if we stay quiet or say ordinary things. Instead we shout, or we whistle. We say something different, something noticeable: 'Hey, Fred! Over here! Yooo-hooo!' Think about 'Yooo-hooo!' for a moment. What a strange pair of noises to make! But we hear people make noises like that when they want someone over the road to notice them.

Se nota, ante todo, la utilización de *we* y *someone*, pronombres referentes a personas con los que el autor logra crear empatía, al incluirse a él mismo, con el lector.

Ej.15.0. (108)

The problem would come when you had to write down a language which had lots of sounds. You'd soon run out of letters! And this was the case with English. The monks tried to use the Latin alphabet they knew, which had 23 letters, to write English, and they quickly found that there were sounds in the new language which were nothing like the sounds of Latin.

En este caso hay un uso frecuente de *which*, un pronombre relativo, que se utiliza para hacer referencia a objetos pasados en la oración al introducir una cláusula en la que hay información adicional.

Ej.16.0. (32)<sup>44</sup>

Still, it was a brave effort. Steven has started down the English-speaking road. Within a few months he had picked up several more sounds, and by the age of three he had got his tongue round almost all of them. Meanwhile, his cousin who lives in Paris was doing the same thing –but with French sounds. And his friend from next door was doing the same thing – but with Welsh and English sounds at the same time! He would be bilingual one day.

---

44. Es importante aclarar que estos ejemplos se incluyen se han hecho solo con propósitos ilustrativos. Las comparaciones de los pronombres se efectúan en párrafos completos; es decir, se analizan los párrafos en su totalidad para contar la cantidad de pronombres.

Este ejemplo evidencia el uso de pronombres posesivos (*his, them*) en los que el autor se refiere a los sonidos que «Steven» dominó en algún momento de su vida y los sonidos que los amigos de Steven (diferentes a los del mismo Steven) también aprendieron durante su infancia.

Si se analizan los párrafos en su totalidad, en el primer ejemplo, de estilo académico, hay un total de cuatro pronombres: *these, we, we* y *these*, mientras que en el segundo ejemplo, donde predomina el estilo jocoso, hay un total de once pronombres: *we, someone, we, we, we, we, what, we, that, they* y *them* (esto no solo demuestra la cantidad de pronombres, sino también la diferencia en longitud de los párrafos de los distintos estilos). En el tercer ejemplo (Ej. 15.0.), donde el estilo es académico hay un total de cinco pronombres en cinco oraciones (aunque no es un pronombre por oración): *you, you, this, they, which*. En el siguiente ejemplo (Fig. 16.0.), con estilo jocoso, hay siete pronombres: *it, he, he, his, them, his, who, his*. Se puede observar esta distribución de pronombres de mejor manera en el siguiente gráfico:

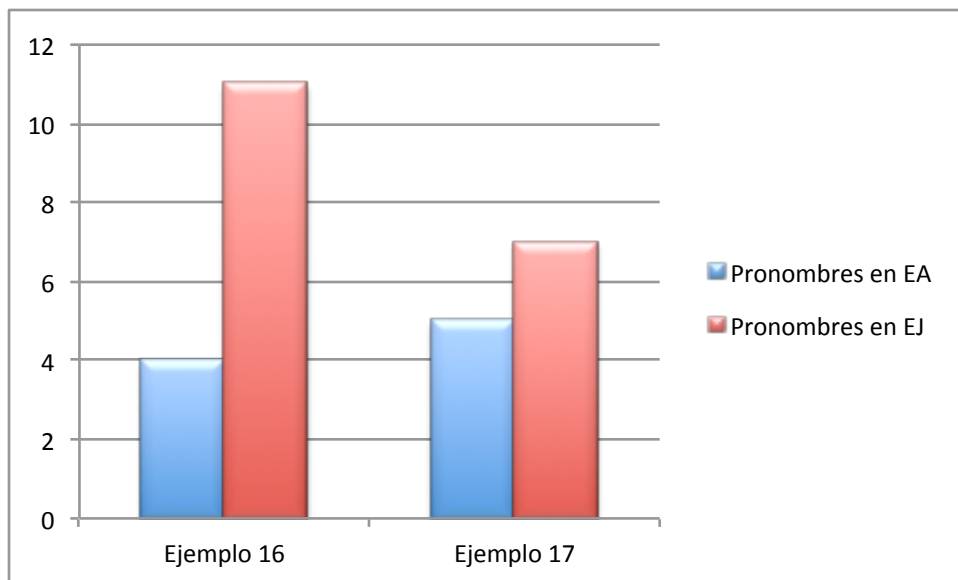


Fig. 2.0. Pronombres de los ejemplos en el Estilo Académico y en el Estilo Jocosos.

En conclusión, el uso de los pronombres no demuestra una tendencia específica a un estilo académico o uno jocoso, dado que los pronombres son utilizados en *ambos* casos, aunque sí se evidencia que en los casos en que se maneja un estilo académico el autor emplea sustantivos (v. gr. *mother; Steven*) en vez de los pronombres antes mencionados.

#### II.4. Estructuras icónicas

En esta sección se analizan los «símbolos o estructuras icónicas», las cuales son *the syntactic equivalent of onomatopoeia, where the structure of the text reflects in an iconic manner what is being described semantically by the lexis. This additional layer of meaning, carried by the structure itself, appears to reflect the referents of the text physically. In the English clause it is the norm to expect shorter units of information in the early part of the clause, which means the verb element will be reached relatively quickly* (Jeffries y McIntyre 50, 53).

Las estructuras icónicas utilizadas en el texto son de gran valor estilístico, ya que el autor las emplea de forma frecuente en los capítulos iniciales. Por ejemplo, en la primer página del texto podemos ver lo siguiente:

Ej. 17.0. (1)

The baby's mother is usually the first to strike up a conversation with it. Here's an actual example, which was audio-recorded just a few minutes after one baby was born:

Oh you are gorgeous, you are gorgeous, you are, you are, you are, oh yes you are  
... hello  
... hello aren't you beautiful ...'

Por medio de un estilo que usa oraciones cortas y directas, el autor representa no solo el sentimiento que la madre le transmite a su hijo, sino el significado de estas palabras, ya que al

haber una repetición constante de palabras y oraciones y frases cortas, se transmite otro estrato de significado: cuando la madre habla con el niño, repite las palabras y las oraciones constantemente. Sin embargo, este ejemplo, hasta cierto punto, se podría considerar como si *no* fuera parte del estilo de Crystal, ya que es la forma en que una *madre* le habla a su hijo. Aunque esta sea la forma en que ella habla, lo que se refleja en el texto es, sin duda alguna, el estilo de Crystal, quien lo escribió de una forma específica para transmitir el «sentimiento» de la madre.

En el siguiente caso, el referente (la bebé) y la acción que realiza se reflejan también por medio del estilo del texto:

Ej. 18.0. (36)

Adults are really rather pleased when children reach this stage, because communication has been a bit hit-and-miss previously. Here's the sort of thing that happens. I remember, when my daughter Sue was about 16 months, she came toddling into the sitting room holding her favourite teddy bear. She stood in front of me and said 'push'. I thought for a moment what she might mean, and then gave her a playful push. That wasn't right. She put on a cross face and said 'No! Push'. So I made another guess, and said: 'Come on, then. Give me a push', and I waited. That wasn't right either. 'No!! Push!'

Aquí se observa lo que Jeffries y McIntyre entienden cómo «el equivalente de una onomatopeya sintáctica» (53): por medio de una frase verbal tan corta como lo es «*push*» se muestra una imagen del sentimiento y la necesidad de la bebé de que su padre empuje (cómo dice el texto más adelante) al «Osito» en la hamaca.

En el último ejemplo que prosigue se evidencia, una vez más el reflejo del significado de una oración, lo que la madre siente hacia su recién nacido, por medio del estilo:

Ej. 19.0. (3)

We would probably be locked up if we did that. Yet we talk like that to babies and nobody noticed anything odd about it all.

Why did the mother do it? Why do so many of us do it?

Let's think about it from mum's point of view first. She so loves that baby, and she wants to tell it so. But there's smething else: she wants the baby to tell her back. Unfortunately, baby can't talk yet. But maybe, she thinks, if I can get the baby to just look at mem to see me for the first time ... if I can just get the baby's attention ...?

En la última parte de la oración el autor utiliza pausas y frases cortas, da la sensación de los «deseos» de la madre de que el bebé le preste atención. Por medio de las pausas (como el uso de las elipsis y las comas) y el uso de frases cortas, la semántica de la oración se refleja en el estilo del texto. La madre desea que su hijo la mire, y dicha «agonía» o «deseo» es representada por medio de este recurso estilístico que utiliza el autor, en el que se muestra la jocosidad e informalidad en la que se incurre en estos casos.

### 3. Análisis macrotextual

#### 3.1. Macro y superestructura del texto original

El texto original tiene una serie de parámetros macro y superestructurales a lo largo del libro. Cada capítulo posee, usualmente, el mismo parámetro macrotextual: un dibujo y el título del capítulo para luego dar paso a la introducción del capítulo, la cual normalmente inicia con el autor dirigiéndose al lector y haciéndole preguntas, cómo se puede observar en el siguiente caso:





## Accents and dialects

It's one of the first things we notice. We meet someone speaking our language who comes from a different part of the country, or a different part of the world, and we realize that they don't speak it in the same way that we do. They sound different. They use different words and different grammar. The differences may even be so great that we have difficulty understanding them. Why is this?

Después de esta sección inicial, el autor prosigue a desarrollar el tema del capítulo (v. gr. *Accents and Dialects*). En promedio, los párrafos de desarrollo que tiene cada capítulo son 16; esto, por supuesto, es un promedio: hay capítulos con once párrafos (v. gr. *Chapter 1*) y otros que tienen 24 párrafos (v. gr. *Chapter 14*). Al igual que la introducción, la conclusión (que usualmente son los dos últimos párrafos de cada capítulo), termina con una pregunta, con la cual deja al lector con la necesidad de proseguir la lectura para así poder llegar a una respuesta de la pregunta planteada. Esto puede ser observado en el siguiente ejemplo (tomado del *Chapter 12*):

Why do we have such strong feelings about accents –and about dialects too? It's all part of a larger story to do with the way language expresses our identity.

Al terminar un capítulo, hay un «recuadro informativo» que contiene información adicional, no necesariamente relacionada con el tema del capítulo. Este elemento se analizará más a fondo en la sección llamada «recuadros informativos».

### 3.2. Términos deícticos

En su texto, el autor sitúa al lector en un determinado lugar y tiempo. La deíxis «*is the linguistic encoding of spatial and temporal relations between objects and entities. Deictic terms are the specific linguistic expressions that encode this information. We can distinguish five different types of deixis (i) place deixis, (ii) temporal deixis, (iii) person deixis, (iv) social deixis and (v) emphatic deixis*» (Jeffries, McIntyre 157). En esta sección se analizará si la deíxis del texto forma parte del estilo académico o jocoso.

La deíxis de lugar se refleja por medio de pronombres como *this* y *that* (ibid). Sin embargo, dentro de este texto es más común que Crystal se refiera a los lugares por medio de otros recursos lingüísticos, como por ejemplo «*If I'm on one side of the street and you are on the other; how is it that I can hear you if you call out to me?*» (Crystal 22). El autor sitúa al lector en el contexto espacial por medio de descripciones en el que el lector debe *imaginar* ciertas cosas en ciertos lugares (como en este caso, una calle); lo más común es que el autor ponga al lector en un «espacio específico».

En el caso de la deíxis temporal, lo habitual es que se usen adverbios como *now*, *then*, *yesterday* y *tomorrow* (Jeffries, McIntyre 158). Al igual que en el caso anterior, el autor usa un estilo informal para poder explicar un concepto académico; además de que emplea muchos ejemplos de la vida real, usualmente situados en un contexto anglo-parlante. Esto es evidente en

el siguiente caso:

Ej. 22.0. (67)

This is the six o'clock news. Thousands of people tool to the streets today in the village of Plopton in Yorkshire, protesting about the closure of their local store. The village ain't got no post office, and ...

Se nota no solo que el libro está dirigido a un público meta general anglo-parlante debido al uso de *Plopton* y *Yorkshire*, sino también la forma en que, por medio de los adverbios temporales (i. e. deíxis temporales) el autor usa un estilo informal para poder explicar un concepto académico (en este caso el *inglés informal*). Sin embargo, en este ejemplo hay una especie de «paradoja», ya que se utiliza un estilo jocoso (el cierre de la «tienda local») para ejemplificar el concepto académico antes mencionado.

Finalmente, los deíxis personales son continuamente empleados en el texto. Estos «*encode the speaker's or hearer's within a situational context and their relative distance from the speaker or writer, and are realised through pronouns (e.g. I, you, he, she, etc.)*» (ibid). Es importante concentrarse en la última parte de la cita, ya que, Crystal emplea, en especial en los primeros capítulos, una especie de micronarraciones (más acerca de esto adelante), como en el siguiente caso:

Ej. 23.0. (3)

Good morning. I am your mother. This is a hospital. That is a midwife. Here is a bed. Your name is Mary ...

Se observa el uso del pronombre *I* (ver sección de «pronombres» en el análisis microtextual) por parte del narrador, aunque no sea éste el que está hablando, sino la madre ficticia del texto. En este caso se nota la «distancia» (o, en este caso, cercanía) que hay entre la madre y su bebé en

una situación específica por medio del pronombre *I* y el adjetivo posesivo *your*. Al igual que en los dos ejemplos anteriores, es interesante ver como el autor usa las deíxis en las narraciones para explicar conceptos académicos y, como ha sido explicado antes (ver «pronombres») para dirigirse al lector mismo y, de esta forma y por medio de las oraciones cortas (son Sujeto + Verbo + Objeto) y frases lograr crear un estilo de familiaridad y jocosidad.

### 3.3. Cohesión

Este concepto, acuñado por Halliday y Hasan (1976), establece *«texts are not random sequences of sentences and that there must therefore be some structuring devices that link adjacent sentences in a text, which help the reader to make sense of their relation to each other. There is a «tie» between sentences that helps the reader to perceive the referential identity or topical consistency of different parts of a text»* (4). Dado que el texto está dirigido a un público general, se encuentran características de cohesión pertenecientes a un ámbito más «simple» (*no «académico»*); por lo que es más fácil discernir los mecanismos principales de cohesión (la repetición, la referencia, la sustitución, al elipsis, las conjunciones y la cohesión léxica (Jeffries, McIntyre 85)). Para ejemplificar la cohesión del texto, se tomaron los siguientes párrafos; primero se ejemplifican los casos en que hay un estilo jocosos, luego los que tienen un estilo académico.

Ej. 24.0. (45)

Children learn about reading very early on –if they’re fortunate enough to be growing up in a part of the world where books and screens surround them. Many parents read stories to their children before they are even two years old. Some have their child on their knee as they surf the internet. I know a two-year-old who had learned to identify

some of the letters on the computer keyboard and could press them upon request. I wouldn't be surprised to find a two-year-old texter out there somewhere!

El párrafo presenta varios tipos de mecanismos de cohesión. El que posiblemente se note de primero es el del uso de *sustitución*, v. gr. la primera tiene la palabra *children* y luego esta se convierte en el pronombre personal *they*; *parents* tiene el adjetivo posesivo *their*; y en la oración siguiente *parents*, curiosamente, se convierte en el pronombre *some*, entre otros casos. En el párrafo hay también repeticiones, como por ejemplo *children* (dos veces), *I* (dos veces) y *two-year-old-texter* (también dos veces). En este último caso, aunque se repita una vez en el texto y sea exactamente las mismas palabras, el referente no es el mismo, ya que el primer *two-year-old* es uno que puede identificar las letras en la computadora, mientras que el otro puede ser *cualquier two-year-old* que pueda enviar mensajes de texto. Además de los anteriores, se usa la conjunción *and* para unir oraciones, como es en el caso de *I know a two-year-old who had learned to identify some of the letters on the computer keyboard and could press them upon request*. Finalmente, hay *cohesión léxica* entre el «hijos-padres» (v. gr. *Many parents read stories to their children...*) y entre *computer* y *texter*, ya que hay una relación en el aspecto de «tecnología».

Hay varios mecanismos de cohesión empleados a la vez en el texto, lo cual nos hace pensar en su función estilística:

*Children's literature, for example, is highly likely to include a large diversity of cohesive ties, as clues to make sure that the child is following the narrative. At the other extreme from these highly cohesive texts are those which are often seen as 'difficult' to read, partly because they are lacking those cohesive ties that would make the meaning plain and the links between sentences clear. (Jeffries, McIntyre 85, 86).*

El uso de procedimientos de cohesión no quiere decir, por supuesto, que este sea un libro para niños, pero evidencia que no es un libro difícil de leer y comprender, por lo cual es perfecto para el público general al que va dirigido.

En el caso de los párrafos que emplean un estilo académico (debido a que se habla acerca de la pronunciación de una persona), como los siguientes, notamos también una serie de características similares a las que ocurren en un contexto de estilo jocoso, como en este caso:

Ej. 25.0. (40)

During the second year of life, conversations become more advanced. With a bit more language available, they start to have a more predictable shape. Here's one between Sue and her dad, when she was coming up to age two. They were looking together at a picture in a book. 'What's that?' asked her dad. 'Dog,' she replied. 'Yes, that's a dog,' he said. 'It's a big brown dog, isn't it.' 'Yes,' said Sue. And then she added 'brown dog' – making a brave effort to pronounce the new word (which came out as 'bown').

Se observa la sustitución (*Sue and her dad* en *they*), la repetición de palabras (*dog*), referentes que no son iguales para un mismo objeto (*dog* y *big brown dog*), una conjunción (*and*) y hay cohesión léxica entre objetos de la oración (*brown dog* y *'bown'*).

Ej. 26.0. (10)

It's because they have begun to learn two of the most important features of language. One is rhythm; the other is intonation. I'll talk about intonation in a moment. Rhythm is the 'beat' a language has. In a language like English, we can hear that beat if we say a sentence out loud, and clap each time we hear a strong sound. In this sentence:

I think it's time we went to town.

the strong beats are on 'think', 'time', 'went', and 'town'. And the rhythm of the sentence as a whole is 'te-tum-te-tum-te-tum-te-tum'.

Ej. 27.0. (23)

Where are the vocal folds, exactly? If you gently feel the front of your neck, you'll notice a hard part that sticks out. It's called the *Adam's apple*. The Adam's apple is there to protect the vocal folds, which lie just behind it. The part where the two folds join is at the front. You can get a sense of where they are by coughing. Try it. Cough gently, and feel where in your neck the cough comes from. What actually happens when you cough is that the muscles in your throat make the vocal folds come tightly together. You let the air build up underneath them. And then you release the air in a sudden noisy burst.

Se ve en el ejemplo 27.0., donde se manejan conceptos de fonética como *beat* y *rhythm*, que estos no son sustituidos por pronombres (v. gr. *it* en vez de *rhythm*), sino que se mantiene el término original, para que el concepto quede claro y no haya confusión con los otros que son mencionados en el libro. Esto se puede observar también en el párrafo 15.0., en el cual la palabra *vocal folds* es repetida, a pesar de que puede ser sustituida por el pronombre *they*.

En el estilo académico, la cohesión del texto se conserva por medio de la repetición de los términos, al contrario de los casos más «jocosos» en los que, una vez introducido un término específico, se utilizarán pronombres para las futuras referencias, no el término repetido de nuevo.

### III.4. Elementos gráficos

#### III.4.1. «Recuadros informativos»

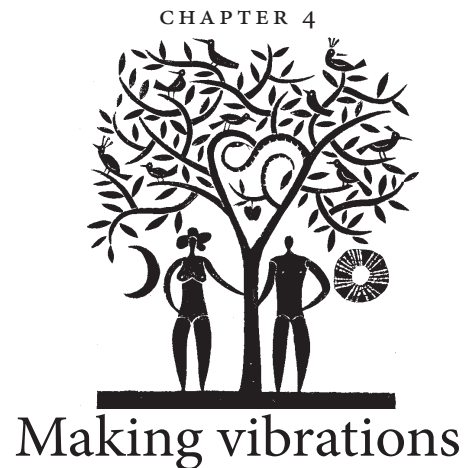
Al observar el texto de Crystal, se concluye que los capítulos tienen una superestructura<sup>45</sup> que consta de tres componentes (presentes en todos los capítulos): (1) un dibujo al inicio del capítulo encima del título, (2) el texto del capítulo y (3) información adicional a cada capítulo en un

---

45. La superestructura «está directamente relacionado con la forma del texto, con la forma externa y su pertenencia a una tipología u otra» (Larson 37).

«recuadro informativo». En las dos siguientes imágenes se muestra los componentes (1) y (2) en la primera y el componente (3) en la segunda.

Ej. 28.0. Muestra del «dibujo inicial» y el texto del capítulo cuatro (21).



My son Steven understood ‘all gone’ when he was about six months old. But he didn’t try to say it until he was one year old. Even then he didn’t say it properly. Why was there such a delay? And why couldn’t he say it right first time?

If you’ve started to learn a foreign language, you’ll know the answer. Some of the sounds of a new language are different, and it takes a while to work out how to pronounce them. Where do we put our tongue? How do we shape our lips? Some people are brilliant, and have the ability to copy strange sounds accurately without any problem at all. Most of us aren’t so lucky: we have to practise, practise, practise.

That’s what babies have to do. They’re starting from scratch, remember. They have to work out where everything goes – tongue, lips, the lot. It’s a complicated business, and it takes several months to sort it all out.




Ej. 29.0. «Recuadro informativo»; *How the Adam's Apple Got Its Name* (27).

**HOW THE ADAM'S APPLE GOT ITS NAME**

The story goes that, in the Garden of Eden, Eve gave Adam an apple to eat. He wasn't used to apples, of course, and a piece stuck in his throat. Eve didn't have the same problem. That's why men's Adam's apples stick out more than women's do.

The real reason is far less exciting. It was probably due to a bad translation from the Hebrew language, in which the Bible was written. In Hebrew, the word for 'man' is 'adam' and the word for 'bump' is very similar to the word for 'apple'. So when people translated the phrase into other languages, instead of working out that it meant 'bump of man' they thought it meant 'apple of Adam'. And the name stayed.



En la imagen anterior, la información del «recuadro informativo» pertenece al capítulo, ya que se encuentra *dentro* de éste, pero no tiene relación directa con él. En este caso, el Capítulo 4 se titula *Making Vibrations* y trata acerca de la forma en que los bebés aprenden a producir sonidos, mientras que el «recuadro informativo» trata acerca del origen del término *Adam's*

*Apple*. Los recuadros informativos rompen con la cohesión<sup>46</sup> del texto, para establecer otro tipo de relaciones. En este caso, un elemento mencionado en el capítulo («*The Adam's Apple [...] protects the vocal folds*» (Crystal 23)) establece una relación con un tema de otro capítulo: se habla de la *etimología* de *Adam's Apple* y dicho tema de la etimología es tratado por completo en el Capítulo 26 del libro. Así, los «recuadros informativos», tienen un papel doble desde el punto de vista de la construcción del texto: unen y rompen la coherencia, algo inusual en un texto académico, por lo que se consideran parte del estilo propio del texto, que combina lo jocoso con lo académico.

---

46. «La relación de dependencia semántica, la conexión semántica que existe entre los elementos de un texto» Larson (39).

CAPÍTULO III  
CAMBIOS ACADÉMICOS, CAMBIOS JOCOSOS:  
LA TRADUCCIÓN

1.0. CAMBIOS DEL ESTILO ACADÉMICO-JOCOSO

En las páginas que siguen se tratan las «transformaciones» o cambios estilísticos que se efectuaron en el texto meta. Se tomaron en cuenta dos factores: las diferencias en el aspecto estilístico y la configuración del destinatario. Conforme a lo dicho en el Capítulo II, hay un estilo en el texto original, el estilo académico y el jocoso; el cual es analizado a continuación.

2.0. Cambios jocosos

Los «cambios jocosos» fueron los más «extremos». Para poder mantener el estilo jocoso y el contenido que se encontraba en el texto original, se creó un nuevo término como en el siguiente caso:

Ej. 30.0. (18)

‘Peep-bo’ was another playtime expression he recognized. He knew that if he knocked over a pile of bricks, someone was likely to say ‘down’. And he knew that after all the food in a bowl was finished he would hear ‘all gone’. Some of these words he seemed to recognize very early on, from around six months of age.

*Peek a boo* (en el texto *peep bo*), en este caso, son ambos un término y una onomatopeya.

Es un término debido a que se refiere a la acción que se le hace al bebé que le causa y una onomatopeya porque es el sonido que se le dice a los bebés. Sin embargo, al leerlo, existe la posibilidad de que el autor del texto meta entre una incógnita, ya que, aunque el juego existe en

los países en que se habla castellano, el juego, al contrario del inglés, no posee un nombre propio, por lo que el autor del texto meta debió de crear su propio término («sustitos») para así poder referirse a este dentro del texto.

El nombre de «sustitos» funciona como referente a la acción realizada. Por medio de este hay un referente directo al concepto dentro del texto y mediante el término «sustitos» se ayuda a mantener el estilo de informalidad y familiaridad presente en el texto; esto se logra por medio del uso del concepto en forma diminutiva (o sea, no «sustos», sino «sustitos»). Cómo se puede notar en el párrafo en que se usa:

Ej. 31.0. (Josephy 32)

«Sustitos», que consiste en esconder la cara de uno y luego «asustar» al bebé, era otra expresión de juego que reconocía. Sabía que si golpeaba unos bloques de juguete alguien seguro diría «fuerte» y que cuando se terminara la comida en el tazón oiría «todo listo». Parecía que él podía reconocer algunas de estas palabras a temprana edad, como desde los seis meses.

El término no se utiliza mucho dentro del texto. Sin embargo, era importante traducir dicho término de una manera apropiada (y con una subsecuente explicación) para que se mantuviera el estilo jocoso del párrafo.

En este caso, el autor del texto meta decidió explicar el término nuevo después de que este aparece en el texto, pero también hizo una amplificación del concepto (y, por ende, la traducción) por medio de una explicación de las variaciones dialectales que se emplean en diversos países hispanohablantes, lo cual se puede ver en el siguiente ejemplo:

Ej. 32.0. (Josephy 32)

3. *Nota del traductor:* Este concepto tiene una gran variedad de nombres en el mundo hispanohablante. Originalmente *peek-a-boo* en inglés y *peep-bo* en el texto original, es la acción de esconderse y «sorprender» al bebé; claro, es importante notar que esta onomatopeya varía de país en país y hasta de familia en familia. Puede decirse como:

- Argentina: ¿Dónde ta nene? ¡Acátaaa! o Cuco... ¡chau!
- Chile: ¿Dónde ta...? ¡Aquí táaa!
- Costa Rica: ¿Ónde tal bebé? ¡Aquí taa!
- España: Cucu... ¡trás!
- México: ¿ÓN ta? ¡Aquí táaa!

Se optó por ello para mantener el estilo jocoso, por medio del término y para que también hubiera uno un tanto más académico por medio de la explicación, así manteniendo la combinación de estilos dentro del libro. Además, el lector no solo aprende de esta forma acerca de las diferentes variaciones dialectales (de Argentina, Chile, Costa Rica, España y México) del término, sino también, por medio de esta amplificación de un término jocoso en una explicación académica, pueda comprender mejor la acción que el autor está describiendo.

Ej. 33.0. (Crystal 5)

En el siguiente caso, se evidencia cómo el traductor hizo una adecuación lingüística para que el propósito del texto original fuera mantenido en la traducción. El original dice:

‘Aw did diddums hurt a lickle finger den?’

En la traducción («Ahhhh, ¿ed bebesito shi golpió ed didito piquiñito?», (Josephy 8)) se logró mantener el estilo jocoso del texto original, con la adecuación cultural requerida. En este caso hay una pequeña amplificación del estilo jocoso del texto original; el cambio resulta interesante ya que en el texto original no hay mención de ningún bebé, mientras que en el meta sí; esto fue realizado no solo para efectuar la adecuación cultural necesaria, sino para aumentar el trato

peyorativo que se encuentra en el texto original y, de esta forma, también aumentando la jocosidad del texto.

Ej. 34.0. (Josephy 52)

Los soldados peleaban contra una banda de punketos rebeldes al sur del país. Es que no les gustó su último álbum.

Este ejemplo resulta interesante, ya que, al ser parte de un contexto musical específico, se efectuó una adecuación cultural para que el chiste («*Soldiers were fighting a band of rebels in the south of the country. They didn't like their last album*» (Crystal 39)) tuviera sentido en la lengua de llegada; además de esto, se amplía la jocosidad al insertar más «caracterización» de los «personajes» del chiste dentro de la lengua de llegada ya que el lector se identifica más con los personajes del chiste mismo.

Aunque no trata alguna banda de «punketos», en el siguiente ejemplo el traductor también hizo una amplificación del texto original que a su vez llevó a un aumento de la jocosidad en el texto meta. Mientras que el texto original dice «*Or all the weird words there are in the Harry Potter or Lord of the Rings books*» (Crystal 20), la traducción cambia el texto original de la siguiente forma:

Ej. 35.0. (Josephy 27)

O esas palabras extrañas que hay en los libros de *Harry Potter* (*Muggle!*) o en los cuentos del *Dr Seuss* (¡cuidado con el *Grinch!*)

El traductor tomó la decisión de «ejemplificar», de una forma muy jocosa, las susodichas palabras extrañas que, en el texto original, se dice que existen pero no son mencionadas, para que el lector supiera *cuales* son dichas palabras extrañas. Consecuentemente, el autor escribió una referencia a las «personas no magas» en el universo Potter y, en el caso del Dr Seuss, una

pequeña referencia al ser que siempre se robaba los regalos en navidad, el *Grinch*. De esta forma no solo se explican las palabras, sino que se mantiene (y amplifica) el tono jocoso que hay en esta sección.

### 3.0. Cambios de académicos

En esta sección se analiza la traducción realizada a secciones en las cuales en el texto original se emplea un estilo académico, además de los cambios que se debieron realizar para que este estilo académico se mantuviera en el texto meta. Muchos de los problemas *no* se encontraron en la traducción de términos lingüísticos (ya que estos tienen una traducción) sino más bien en la traducción del *contenido* que hace referencia a aspectos relacionados con el lenguaje.

El contenido establece una relación directa con la forma en que el estilo es presentado, de esta forma reflejando un estilo académico o jocoso. En el estilo académico, tenemos el siguiente caso:

Ej. 36.0. (54)

Eye halve a spelling check her

It came with my pea sea.

It plane lee marks for my revue

Miss steaks aye kin knot sea.

En este ejemplo se observa cómo, según su contenido, se refleja un estilo académico en el cual el autor hace una pequeña crítica a los correctores de las computadoras, o, más bien, a las personas que no analizan bien las oraciones que escriben y solo se dejan llevar por lo que está «subrayado en rojo». La traducción de este poema fue la siguiente:

Ej. 37.0. (Joseph 81)

Tenemos un correctora del palabras

Vino ella con peces,

Marcadores para mí revisar

Errores invisibles son

En el poema, el contenido del texto original fue adaptado a la lengua meta. Sin embargo, se modificaron ciertas imágenes, para que el propósito original del texto se mantuviera; por ejemplo, *pea* y *sea* fueron reemplazados por *peces* (aunque las categorías morfológicas se mantienen igual, o sea todas son sustantivos). Aunque se pasó de una imagen de «guisantes» y «mar» a una de «peces», el propósito original del texto<sup>47</sup> se mantuvo en el texto meta por medio de cambios en el léxico para así mantener el contenido. Debido a que el texto original posee una modalidad discursiva muy específica, en el sentido que las palabras tienen un significado específico pero que, por medio de la pronunciación dicen otra cosa, se efectuó la traducción con miras a mantener el sentido («crítica» a los correctores de palabras) y la relación entre la pronunciación y las palabras del poema. De esta forma se logró mantener el EAJ en el texto meta.

En el siguiente ejemplo, el autor refleja conceptos relacionados con la lingüística; este caso trata acerca de la canción *The Grand Old Duke of York*, en la cual se ejemplifica el ritmo «ti-tum ti-tum ti-tum». En el texto original con la canción es el siguiente:

---

47. Esto es, mostrar que los correctores de palabras no siempre funcionan debido a que, aunque se escriba de manera correcta, puede que haya palabras que estén bien escritas pero que no son las apropiadas para la oración —cómo se puede notar en los dos ejemplos anteriores, no hay un solo error ortográfico, pero las palabras no son las adecuadas a pesar de que, si se leen en voz alta, se transmite el mismo mensaje que si las palabras adecuadas fueran las que están escritas.



Ej. 38.0. (10)

It's widely used in nursery rhymes like this one:

The grand old Duke of York

He had ten thousand men.

This is 'te-tum-te-tum-te-tum' twice over. And it's the favourite poetry pattern of William Shakespeare. If we go to see one of his plays, this is the main kind of rhythm we'll hear the characters use.

En la traducción se incluyó el equivalente rítmico de esta melodía en castellano con la canción «Mambrú se fue a la guerra» (aunque es algo irónico que los mensajes que transmiten ambas canciones sean opuestos). No solo esto, sino que también se incluyó la tonada que se encontraba en el texto original, cómo se observa en el texto:

Ej. 39.0. (Joseph 22)

Este tipo de ritmo es muy característico del inglés y lo podemos oír, por ejemplo, en mucha poesía. Aún en el castellano, se puede encontrar, por ejemplo, en la siguiente canción:

Mambrú se fue a la guerra,  
qué dolor, qué dolor, qué pena.

En inglés se utiliza mucho en canciones de cuna, cómo por ejemplo en:

*The grand old Duke of York*  
*He had ten thousand men.*

Esto es «ti-tum-ti-tum-ti-tum» dos veces y es el patrón métrico preferido de William Shakespeare. Si vamos a ver una de sus obras, este es el ritmo principal que usan los personajes.

El reto de la traducción consistió no en «traducirla» *per se*, sino en dar con un equivalente académico, fonético y de estilo en la lengua meta (castellano) que reflejara el poema original.

Esto causó que el estilo utilizado en el texto meta fuera más académico que en el original, ya que

no solo se incluyen la canción en castellano que ilustra el ritmo que se analiza, sino también su «equivalente» en inglés; además se aumentó la «jocosidad» a la misma vez debido a la inclusión de la canción adicional.

Finalmente, en el siguiente ejemplo se mantuvo el estilo académico que se encontraba en el texto original, cómo se observa acá:

Ej. 40.0. (31)

My Auntie Mary went running into town to get some  
bananas.

Ej. 41.0. (Josephy 41)

Fernando, mamá no mima nunca a los niños ñoños.

Como se evidencia, en el trabajo realizado por el traductor se mantuvo el propósito del texto original: mostrar los sonidos nasales por medio de una oración académica. Esta oración, sin duda, podría ser catalogada cómo jocosa si se analiza desde el punto de vista semántico, pero en este caso se analiza el propósito original del texto (mostrar los sonidos nasales); este propósito (más la jocosidad semántica de la oración inicial) se mantuvo en el texto meta y se adecua a la lengua original al incluir el sonido [ɲ] que no existe en la lengua original.

Finalmente, en el siguiente caso, hay una amplificación del «texto» en la lengua de llegada, como se observa en los dos siguientes ejemplos:

Ej. 42.0. (29)

It's got four letters in it, but there are actually only three sounds:

a [d] sound at the beginning

an [o] sound in the middle

and a [k] sound at the end, spelled with two letters 'ck'.

Ej. 43.0. (Joseph 38)

Tiene diez letras, pero solo siete sonidos distintos:

[k] al inicio

[o] en segunda posición

[č] en tercera posición, el sonido [č] escrito con dos letras

[i] un poco antes de la mitad

[n] a la mitad de la palabra

[i] se repite el sonido

[t] un poco después de la mitad

[o] se repite el sonido

[s] al final.

Sin embargo, es importante recalcar que, aunque hay una amplificación del texto original (el original tiene 189 caracteres y 37 palabras, mientras que la traducción tiene 315 caracteres y 60 palabras; aproximadamente el doble), se mantuvo el estilo académico perteneciente a esta sección, pero que, aun así, dicho estilo no fue amplificado. Esto es, el ejemplo es, sin duda, más largo, pero no hay aspectos estilísticos a nivel micro (palabras académicas) ni macro (oraciones más largas) textual que hagan que el texto en sí tenga un estilo más académico que el original.

### 3.0. Pronombres

Cómo ya lo han dicho Stockwell y otros, «*the English pronoun system is somewhat simpler [than Spanish]; gender distinctions only occur in third person singular forms, the others being unmarked*» (52, 53). Esto supone ciertos desafíos cuando se efectúa una traducción del inglés al castellano, ya que, por ejemplo, (1) el inglés solo tiene una forma para la segunda persona

singular y plural, la cual es el pronombre *you*, mientras que el castellano posee tres formas: «usted, tú» y «vos».

Para la escogencia del pronombre se consideró el destinatario (uno latinoamericano), por lo que se escogió el pronombre «tú». Esto ayuda a mantener el EAJ que se encuentra en el texto original y también a crear un sentimiento de cercanía *adicional* (esto es, no encontrado en el texto original) con el lector; debido a la utilización misma del pronombre la reacción del lector no sería la misma si se hubiera escogido «usted», ya que se habría creado un tono mucho más serio, algo que afectaría, en particular, las instancias en que se utiliza el estilo jocoso y en los que Crystal narra historias al lector. Basta con comparar el siguiente ejemplo para poder comprender esto:

Ej. 44.0. (3)

Now think about it from the baby's point of view. Here you are, just arrived in the world, and all sorts of things are going on. It's not been all that pleasant an experience, being born, and you've been crying a lot. But things are settling down now. You're warm, and you feel comfortable, and someone is making noises at you - nonsense noises, but still ... Are they worth paying attention to? If you're hearing 'This is a hospital. [...]'.

Ej. 45.0. (Josephy, versión alternativa)

Ahora, piense en esto desde la perspectiva del bebé. Ahí está, acaba de llegar al mundo, muchas cosas están sucediendo; nacer no ha sido tan agradable y ha estado llorando mucho. Pero las cosas se están calmando, está caliente y se siente cómodo y alguien le hace sonidos; sonidos sin sentido, claro, pero aun así.... ¿Vale la pena prestarles atención? Si uno oyera «Este es un hospital.

Ej. 45.1. (Joseph 14)

Ahora, piensa en esto desde la perspectiva del bebé. Ahí estás, acabas de llegar al mundo, muchas cosas están sucediendo; nacer no ha sido tan agradable y has estado llorando mucho. Pero las cosas se están calmando, estás caliente y te sientes cómodo y alguien te hace sonidos; sonidos sin sentido, claro, pero aun así.... ¿Vale la pena prestarles atención? Si uno oyera «Este es un hospital.

Como se nota en los ejemplos anteriores, el pronombre «usted», debido a su formalidad, no es acorde al registro que se utiliza en el texto original y no sería un «reflejo» del EAJ. Sin embargo, el hacer uso del tuteo trae otras implicaciones en la traducción.

Otro problema que presentan los pronombres es que (2) *«things written in the first [and second] person are deprived of a part of their gender distinction. In such cases translators have to resort to compensations to re-establish the masculine or feminine tone: Use of a proper noun, or certain lexical elements specific to one sex or the other, compounds of the type «girl-friend», «boy-friend», etc.»* (ibid 116). Esto muestra que sustantivos que normalmente no tienen género en inglés (v. gr. *dog*) pasarán a tener género en español, por lo que hay que analizar cual género utilizar y ver si esto afectaría el EAJ. El castellano posee el «problema» del llamado (3) «lenguaje inclusivo», el cual referirse comprender a ambos sexos para que no haya «discriminación» de género. (Esto también ocurre en inglés, pero el problema es mucho menor que en el castellano debido a las diferencias gramaticales ya mencionadas.) El hecho de la distinción de géneros en el castellano, trae implicaciones en los pronombres (y, como se mencionó antes, en los sustantivos y sus respectivos pronombres). Cómo lo dice Stockwell y otros, *«[...] letters written in the first person are deprived of a part of their gender distinction. In such cases translators have to resort to compensations to re-establish the masculine or feminine*

*tone: Use of a proper noun, or certain lexical elements specific to one sex or the other, compounds of the type «girl-friend», «boy-friend», etc.»* (116). Esto afecta el EAJ en el texto meta ya que el escogimiento de un pronombre específico puede causar que el destinatario perciba el texto meta más formal o informal que cómo era en el texto original. Por esto se empleó el pronombre «tu», ya que crea cercanía con el lector y por ende es acorde al EAJ empleado en el texto meta.

#### 4.0. Cambios «dibujados»

En el texto meta, aparte de los cambios lingüísticos ya comentados, también se efectuaron modificaciones en los dibujos que acompañan el texto. Las razones «artísticas» de estos cambios las explica el artista de la siguiente manera:

A primera vista, el diseñador nota que el estilo de las ilustraciones utilizadas en el libro base tienen características de dibujo  *europeo*. Las personas, los animales y los objetos son representados con características exageradas (brazos, piernas y torso grandes; manos, pies y cabeza pequeños), sus trazos grandes, con poco movimiento terminando en ángulos pronunciados para resaltar ciertos detalles.

El dibujante como tal, propone la interpretación del contenido y busca reflejarlo de la mejor manera posible según su criterio. De esta misma manera, el dibujante, como diseñador e ilustrador, consiguió hallar el diseño que sintió que iba mejor con la interpretación del contenido textual. Sin embargo, no se buscó únicamente la transmisión del contenido escrito, sino que también se trató de resaltar los sentimientos involucrados en la investigación.

El diseño de las nuevas ilustraciones busca reflejar un poco de ese proceso de aprendizaje. Principalmente en rayar el papel con la punta del lápiz; o manchas de pinturas sin sentido de orden. Con este sentido de los primeros trazos es que el diseño para la traducción del libro nació. Los dibujos son elaborados a base de líneas continuas, dando a entender volúmenes y formas, aunque no tienen un final puntual. Además, para evitar caer en el límite de una extrema sencillez, ya que no se trata de un libro específica y únicamente para niños, el dibujo sí demuestra la forma concreta de las figuras humanas, de animales y objetos.

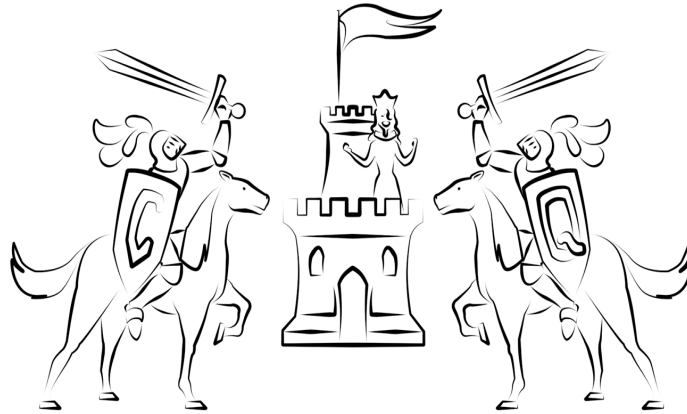
Unos de los principales objetivos en diseño se basa en obtener el interés de un cierto mercado. En el caso de este proyecto el mercado se puede dividir por niveles. El primero abarca un mercado general es decir, este libro se va a vender principalmente en la sección occidental, específicamente, los países que constituyen América Latina. Como segundo objetivo de mercado se puede encontrar obtener el interés en la población adulta y algunos adolescentes. Para ello y la diferenciación entre la forma en que se da la asimilación de la imagen es que la imagen es más alegre. (Entrevista con el artista.)

Más allá de la justificación del artista, se debe retomar la función específica de estos dibujos en el texto: introducir un tema *académico* o uno *jocoso* (los dibujos están presentes al inicio de cada capítulo y por debajo de su «numeración» (v. gr. Capítulo IX)). El siguiente ejemplo introduce un tema académico (explicado más adelante) y los siguientes ejemplos son, respectivamente, los dibujos del texto original y el texto meta del Capítulo IX:

Ej. 46.0. (62)



Ej. 46.1. (Josephy 79)



En la ilustración modificada (Ej. 46.1) se mantuvo la idea principal (dos caballeros sobre sus respectivos caballos y un castillo en el fondo) del dibujo original, pero se cambiaron las letras en los escudos y se agregó la figura de una reina riéndose de forma «malvada» en el fondo. Estos cambios son una referencia a uno de los temas tratados en el Capítulo IX (la invasión normanda de Gran Bretaña, y el cambio que tuvo la palabra para decir reina; pasó de ser *cwen* a *queen*). Este cambio sirve para introducir de excelente forma el tema que es tratado en el capítulo, lo cual



sirve de preámbulo y, a su vez, refleja de ambas maneras, jocosa y académica, el tema que se tratará en el capítulo. Dicho cambio, mostrado en el dibujo, es que dos caballeros se enfrentan, uno con la letra «c» en su escudo y otro con la letra «q», como un caballero anglo-sajón («c») luchando contra la invasión normanda («q»). Si el lector del texto meta presta atención se preguntará «¿por qué uno tiene una «c» y otro una «q»?».

En los siguientes ejemplos hubo una adaptación del dibujo del texto original, es decir, se creó un nuevo dibujo basado en el del texto original:

Fig 47.0. (40)



Fig. 47.1.

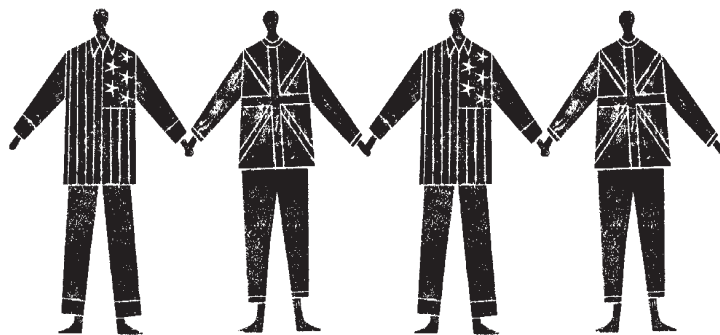


En este caso, el cambio observado obedece a la diferencia de las lenguas de los destinatarios de los textos, ya que se nota que el texto original tiene un perro formado por las letras que

componen la palabra *dog* (y otras aparentemente escogidas al azar) y que el dibujo del texto meta es también un «perro», pero en este caso uno que está formado por las letras de dicha palabra.

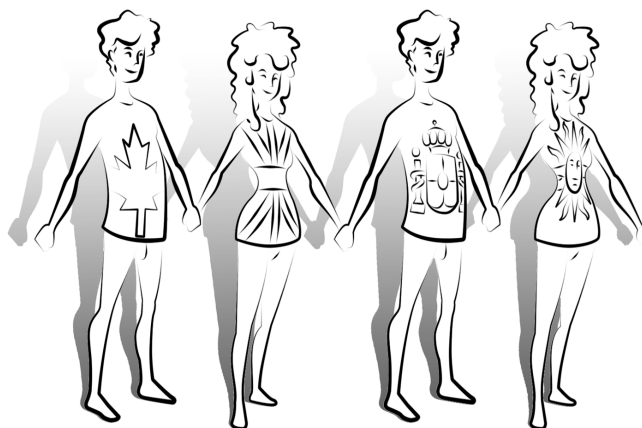
Algo análogo sucede en el siguiente caso. En el texto original se encuentran unas personas (asexuales) que se sostienen la mano y tienen la camisa del Reino Unido y de los Estados Unidos, en representación del tema del capítulo, *Spelling Rules and Variations*.

Ej. 48.0. (58)



Sin embargo, esto cambió en la ilustración del texto meta, ya que hay una adaptación del dibujo en el cual se representan ambos idiomas y que *además* incluye el tema de las variaciones dialectales y ortográficas dentro de ambos idiomas. El resultado fue el siguiente dibujo:

Ej. 48.1. (Josephy 89)



En el texto meta se representa un hombre con una camisa de Canadá quien le toma la mano a una mujer vestida con la camisa del Reino Unido; en la parte del castellano se refleja así con las banderas de España y Uruguay. Las variaciones se notan con los diferentes escudos de los países y con el hecho de que dichos países están localizados en continentes diferentes (América y Europa). Además, hay una relación «oculta» que no está presente en el dibujo del texto original: el Reino Unido le da la mano a España, representando así, la unión que hay entre el idioma inglés y el idioma español; ya que, aunque son de diferentes familias, ambos son idiomas indoeuropeos, por lo que siempre van a tener similitudes. Esto no solo es una adaptación cultural y gráfica, sino que ayuda a darle más jocosidad al texto y a la vez muestra el tema de las variaciones dentro de un mismo idioma, de esta manera introduciendo al lector en el capítulo sobre este tema.

## CONCLUSIONES

El objetivo principal de este proyecto consistía en llegar a una definición acerca de lo que es el estilo de escritura descubierto a lo largo del proyecto mismo, el llamado «estilo académico jocoso». Es posible que este estilo haya surgido debido a la necesidad (o el deseo) de hacer que los libros de índole académica sean más aceptados entre el público general. Además, es uno que resulta muy atractivo para el público general, debido a que lidia con los temas de una forma coloquial y simple (jocosa), con ejemplos tomados de la vida cotidiana para que los lectores se sientan más identificados.

En el texto original Crystal escribe con una combinación de ambos estilos, el académico y el jocoso; Crystal se vale de estos de una manera esquemática: sabe cuándo dialogar de forma jocosa; sabe cuándo redactar de forma académica. Esto no quiere decir que ambos estilos no se mezclen, aunque sí hay un parámetro macrotectual; la mayoría de los capítulos inician con un estilo jocoso en el que se interactúa con el lector, para luego proceder con un análisis lingüístico (académico) del tema tratado. Dentro de este análisis se observa una interacción entre ambos estilos, ya que el autor utiliza el estilo jocoso para ejemplificar los casos académicos.

Cada capítulo del libro, a nivel macro y supertextual, en tanto el texto fuente como en el texto meta, posee un mismo parámetro en común que rara vez cambia dentro del texto. Cada uno incluye el título, un dibujo y una introducción en el que el autor «interactúa» con el lector por medio de preguntas. Aquí se evidencia una interacción entre ambos estilos, ya que el autor comienza preguntándose temas de la lingüística, para luego interactuar con el lector acerca de dichos temas. Después de esto el autor desarrolla el tema del capítulo, utilizando en este términos

lingüísticos y diálogos, para terminar con la conclusión del capítulo, la cual es seguida de un «recuadro informativo». Este último objeto suele tener una imagen y siempre tiene un texto con información que puede ser relacionada o no con el capítulo en el que se encuentra, por lo que puede, ya sea unir o romper la coherencia del capítulo al final de este. Este «parámetro», con la excepción de los dibujos, fue mantenido en el texto meta.

Con respecto a la traducción, el estilo utilizado en el texto fuente fue mantenido en el texto meta. Esto quiere decir que esta interacción que ocurre entre ambos estilos en el texto fuente también sucede en el texto meta. En el caso específico de este texto se decidió mantener el estilo del texto fuente (Crystal) en el texto meta (Crystal-Josephy). Sin embargo, lo característico de la traducción es que el traductor efectuó cambios, a lo largo del texto, que a veces causaron que el EAJ fuera ya sea más académico o más jocoso. Para traducir este estilo se siguieron los siguientes procedimientos: (1) análisis macrotextual, (2) análisis microtextual, (3) análisis estilístico y (4) análisis cultural. En otras palabras, el traductor no solo armonizó ambos estilos dentro del texto meta, sino que los «amplificó», por medio de la utilización de ejemplos más jocosos, de más ejemplos lingüísticos en casos específicos y mediante una mayor repetición de palabras. Esto, junto con los cambios en los dibujos y las adecuaciones culturales requeridas, hacen que se mantenga el estilo o la «esencia» del texto fuente, pero aun así logrando que el texto meta sea novedoso y del traductor. Además, dentro del texto resultó un reto adecuar los casos lingüísticos específicos que ocurren en el texto original, ya que no solo se tuvo que efectuar la traducción per se, sino que se tuvo investigar los casos lingüísticos específicos para analizar de que manera ocurrían estos en la lengua meta, por lo que en este caso hubo que traducir el contenido lingüístico y modificarlo para que fuera comprensible y relevante en la

lengua de llegada. Finalmente, la traducción de los aspectos humorísticos fue «jocosa», pero a la vez resultó un reto en el sentido de que se tuvo que analizar si los chistes presentes en el texto original serían también graciosos en la lengua de llegada. El traductor tomó la decisión de mantener estos chistes ya que, debido a las referencias utilizadas en estos se podrían considerar cómo «universales» dentro del mundo occidental (y parte del oriental), por lo que el traductor más bien decidió ampliarlos (de forma microtextual y semántica) para que hubiera más posibilidad de que producirían aun más gracia para los lectores meta de la traducción.

El estilo académico-jocoso es uno en que se dan explicaciones científicas acerca de aspectos relacionados con un campo de estudio, en este caso, la lingüística, unido con un estilo más ameno o gracioso, que implica el uso de dibujos, chistes y referencias al quehacer diario de las personas, principalmente para ilustrar los aspectos lingüísticos antes explicados o para enfatizar dichos temas por medio de recursos estilísticos menos académicos (o sea, más jocosos); es uno lleno de dicotomías no solo por las razones anteriores, sino también debido a que, al lidiar con temas académicos, se dirige a un público que no está familiarizado con ellos; con la expectativa de interesarlo y llegar a ser comprendido.

#### RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES

Para futuros trabajos, se recomienda tratar de manera más amplia los cambios que es posible efectuar en el aspecto gráfico de un texto; es necesario profundizar para comprender mejor las decisiones involucradas en el cambio de los «dibujos». Además, sería muy interesante saber las reacciones de las editoriales y del autor original acerca de los cambios gráficos que se efectuaron, en el sentido de que (1) si están a gusto con ellos o no, (2) si se consideran adecuados

o no y (3) si se podría considerar erróneo, no desde el punto de vista de la traducción, sino desde el gráfico, el hecho de crear un dibujo nuevo para el texto meta basado en el dibujo del texto fuente.

Finalmente, es necesario indagar, de forma diacrónica y más exhaustiva que lo mencionado en este trabajo, la aparición de el EAJ en los textos académicos. Un posible trabajo sería la investigación del EAJ de manera diacrónica en el ámbito académico; y no solo de la lingüística sino de todas las áreas de estudios que sean posibles abarcar. Algunas posibles hipótesis con respecto a esto son: (1) este estilo se utiliza cada vez más porque los académicos quieren que sus obras sean más conocidas y accesibles a, en esencia, cualquier persona que pueda leer (y tenga acceso a la red) y no solo al «gremio académico» y (2) ha surgido por presión de las editoriales, no por iniciativa misma de los autores. Se espera que estas preguntas sirvan como base para que surjan más y se analicen todos los aspectos implicados por estas interrogantes.

## BIBLIOGRAFÍA

*Ad Pepper*. 16 nov. de 2001. Web. 16 nov. de 2011. <<http://www.adpepper.com/>>.

Aguiar e Silva, Vítor Manuel. *Trad.* Valentín García Yebra. *Teoría de la literatura*. Madrid: Gredos, 1972. Impreso.

Alcaraz Varó, Enrique. *El inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza, 2000. Impreso.

Badley, Graham. «Academic Writing as Shaping and Re-Shaping». *Teaching in Higher Education* 14.2. (2009): 209-219. Impreso.

Bussman, Hadumod. *Trad. y Edic.* Gregory P. Trauth y Kerstin Kazzazi. *Routledge Dictionary of Language and Linguistics*. Londres: Routledge, 1996. Impreso.

*Business Week*. 16 nov. de 2001. Web. 16 nov. de 2011. <<http://investing.businessweek.com/research/stocks/private/snapshot.asp?privcapId=12544968>>.

Cameron, Jenny, Karen Nairn y Jane Higgins. «Demystifying Academic Writing: Reflections on Emotions, Know-How and Academic Identity». *Journal of Geography in Higher Education* 33.2 (2009): 269-284. Impreso.

Cook, Claire Kehrwald. *Line by Line: How to Edit Your Own Writing*. Boston: MLA, 1985. Impreso.

«Colour, color, centre, centrum, pretence, praetentus, traveller, trepalium, jewellery, jocus, grey, græg, pyjamas, pāy + jāma, tyres, atirier, atirer». *Oxford English Dictionary*. 3ra ed. Oxford: Oxford UP, 2011. Impreso.

Crystal, David y Derek Davy. *Investigating English Style*. Londres: Longman, 1973. Impreso.

Crystal, David. *A Little Book of Language*. Londres: Yale UP, 2010. Impreso.



- Crystal, David. «Revitalizing the Celtic Languages». *Journal of Celtic Language Learning* 11 (2006): 5-19. Impreso.
- Crystal, David. *The Cambridge Encyclopaedia of Language*. Cambridge: Cambridge UP, 2010. Impreso.
- Crystal Semantics*. 16 nov. de 2001. Web. 16 nov. de 2011.
- Crystal, David. *David Crystal.com*. 10 mar. de 2011. Web. 10 mar. de 2011.
- Crystal, David. *Language and the Internet*. Cambridge: Cambridge UP, 2011. Impreso.
- Crystal, David. *Txting: The gr8 db8*. Oxford: Oxford UP, 2009. Impreso.
- Crystal, David. *Persevering with Prosody*. *International Journal of Speech-Language Pathology* 11.4 (2009): 257. Impreso.
- Elton, Lewis. «Academic Writing and Tacit Knowledge». *Teaching in Higher Education* 15.2 (2010): 151-160. Impreso.
- Estébanez Calderón, D. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Alianza Editorial, 1996. Impreso.
- Ferguson, Therese. «The ‘Write’ Skills and More: A Thesis Writing Group for Doctoral Students». *Journal of Geography in Higher Education* 33.2 (2009): 285-297. Impreso.
- Fries, Charles C. *English Word Lists: A Study of Their Adaptability for Instruction*. Washington: American Council in Education, 1940. Impreso.
- Guiraud, Pierre. *La stylistique*. París: Presses Universitaires de France, 1955. Impreso.
- Guiraud, Pierre. Trad. Marta G. de Torres Agüero. *La estilística*. Buenos Aires: Editorial Buenos Aires, 1960. Impreso.
- Halliday, M.A.K., R. Hassan. *Cohesion in English*. Londres: Longman, 1976. Impreso.

- Hobbes, Thomas. *The Matter, Forme & Power of a Common-wealth Ecclesiasticall and Civill*.  
Ed. Richard Tuck. Cambridge: Cambridge UP, 1996. Impreso.
- Hough, Graham. *Style and Stylistics*. Londres: Routledge, 1969. Impreso.
- Jakobson, Roman. «On Linguistic Aspects of Translation». Venuti, Lawrence, ed. *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge UP (2000), 187-207. Impreso.
- Jeffries, McIntyre. *Stylistics*. Cambridge: Cambridge UP, 2010. Impreso.
- Larson, Mildred L. *Meaning-Based Translation*. Boston: University Press of America, 1998.  
Impreso.
- Levine, Tamar, and Zehava Geldman-Caspar. «Informal Science Writing Produced by Boys and Girls: Writing Preference and Quality». *British Educational Research Journal* 22.4 (1996): 421. Web. 8 jun. de 2011.
- Levinson, Stephen C. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University, 1983. Impreso.
- Medgyes, Péter. *Laughing Matters: Humour in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge UP, 2002. Impreso.
- Merchant, Guy. «Electric Involvement: Identity Performance in Children's Informal Digital Writing». *Discourse Studies in the Cultural Politics of Education* 26.3 (2005): 301-314.  
Impreso.
- Monsen, Avery y Jory John. *All My Friends Are Dead..*. San Francisco: Chronicle Books, 2010.  
Impreso.
- Murray, Rowena et al. «The Writing Consultation: Developing Academic Writing Practices». *Journal of Further and Higher Education* 32.2 (2008): 119-128. Impreso.
- Platas Tasende, Ana María. *Diccionario de términos literarios*. Madrid: Espasa, 2000. Impreso.

- PR Newswire*. 16 nov. de 2001. Web. 16 nov. de 2011. <<http://www.prnewswire.co.uk/cgi/news/release?id=166452>>
- Ross, Alison. *The Language of Humor*. Londres: Routledge, 1998. Impreso.
- Reiss, Carlos. Trad. Sánchez Pacheco. *Fundamentos y técnicas de análisis literario*. Madrid: Gredos, 1981. Impreso.
- Richards, J.C. y R. Schmidt. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 4ta ed. London: Longman (Pearson Education), 2010. Impreso.
- Romeo, Lynn. «Informal Writing Assessment Linked to Instruction: A Continuous Process for Teachers, Students and Parents». *Reading and Writing Quarterly* 24 (2008): 25-51. Impreso.
- Rubí Cascante, José Roberto. Entrevista personal. 7 jun. de 2011.
- Salgado, María A. «De lo jocoso a lo joco-serio: el autorretrato literario en los Siglos de Oro y la Ilustración». *AIH* XII (1995): 212-220. Impreso.
- Santana López, Belén. «La traducción del humor no es cosa de risa: un nuevo estado de la cuestión». Ed. María Luisa. *II AIETI* (2005): 834-851. Web. <[http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI\\_2\\_BSL\\_Traduccion.pdf](http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_BSL_Traduccion.pdf)>.
- Semino, E. «Stylistics and Linguistic Variation in Poetry». *JEL* 30.1 (2002): 28-50. Impreso.
- Stockwell, Robert P., J. Donald Bowen y John W. Martin. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: The University of Chicago Press, 1965. Impreso.
- Vázquez-Ayora, Gerardo. *Introducción a la Traductología*. Washington.: Georgetown University Press, 1977. Impreso.

- Toury, Gideon. «The Nature and Role of Norms in Translation». Venuti, Lawrence, ed. *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge UP (2000), 15-27. Impreso.
- Venuti, Lawrence, ed. *The Translation Studies Reader*. Londres: Routledge UP (2000). Impreso.
- Vinay, J.P. y Jean Darbelnet. Trad. Sager J.C. y M.J. Hamel. *Comparative Stylistics of French and English*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1958. Impreso.
- Wright, Sue Ellen y Leland D. Wright Jr. «The Inappropriateness of the Merely Correct: Stylistic Considerations in Scientific and Technical Translation». Philadelphia: John Benjamins, 1997. Impreso.
- Zavala, Virginia. «La escritura académica y la agencia de los sujetos». *Cuadernos y comillas 1* (2011): 52-66. Impreso.

## APÉNDICE

TEXTO ORIGINAL:

*A LITTLE BOOK OF LANGUAGE*