



HAL
open science

Revaluación de la traducción en la clase de lengua

David Abraham Macias Barres, Sara Benet, Monica Reynoso-Gaute

► **To cite this version:**

David Abraham Macias Barres, Sara Benet, Monica Reynoso-Gaute. Revaluación de la traducción en la clase de lengua. Crisol, 2008, 12, pp.17-32. hal-01401396

HAL Id: hal-01401396

<https://univ-lyon3.hal.science/hal-01401396>

Submitted on 3 Feb 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Revaluación de la traducción en la clase de lengua

1. Introducción

LA TRADUCCIÓN ha sido prácticamente eliminada de la enseñanza de lenguas segundas y extranjeras. En efecto, lo que prima es el uso del método directo con un enfoque comunicativo. Así, muchos enseñantes han decidido no usar formalmente la L1 (en nuestro caso, el español) en el aula de clase y evitar los ejercicios de traducción. Pero habría que interrogarse dentro de qué medida esta estrategia de enseñanza es positiva para el conjunto de aprendientes.

En una clase centrada en el estudiante (*student-centered*) lo que prima es el respeto de las diferencias de cada estudiante. Por consiguiente, el enseñante debe respetar, en de la medida de lo posible, las diferentes maneras de aprender de cada aprendiente. Así, es posible que para ciertos estudiantes el método directo dé buenos resultados. No obstante, hay que subrayar que para muchas generaciones el método gramática-traducción haya sido muy efectivo y esto desde el Medioevo (en el mundo occidental).

Durante *el Medioevo*, los escribas en Europa traducían los textos con el fin de dar a conocer “la palabra de Dios”. La labor de muchos monjes en monasterios era principalmente traducir los textos latinos, griegos e incluso hebreos y árabes a las lenguas vernáculas (antiguo español, antiguo francés, etc.) para su difusión. De este modo esos textos podían ser comprendidos por el “pueblo llano” que en su mayoría desconocía las lenguas cultas. Así, se desarrolló el método de enseñanza que conocemos hoy en día como *gramática-traducción*. Y es que, en aquellos tiempos, lo que contaba era desarrollar *las destrezas escritas* (comprensión y producción escritas) ya que los textos se habían convertido en el medio de dar a conocer no sólo la religión sino

también las ciencias y las humanidades. La traducción y la traducción inversa¹ fueron usuales para el aprendizaje. El dominio de la gramática de la lengua 1 y de la lengua 2 era de gran importancia en el proceso de aprendizaje.

Sin embargo, las élites habían comprendido que para aprender una lengua necesitaban poder comunicarse con ella. *Durante la era industrial*, era corriente que las familias pudientes, por ejemplo en Inglaterra, contrataran niñeras francesas con el fin de que los hijos aprendieran francés (método conocido como el de la niñera – la *méthode de la nourrice*). También se optó por enviar a los hijos al extranjero para que aprendieran la lengua (método del baño María – la *méthode bain Marie*). De manera empírica se constató que interactuando en un medioambiente donde se habla una lengua X, el individuo termina por aprenderla (si no perfectamente por lo menos adquiere habilidades de comprensión y de comunicación. Así fue surgiendo *el método directo* en el que *las interacciones en clase se hacían exclusivamente en la lengua extranjera*. Este método se centraba sobre todo en la adquisición de las destrezas orales (comprensión y expresión oral) así como el descubrimiento de la cultura extranjera, por lo que se preferían enseñantes nativos.

Con este nuevo enfoque en la adquisición de destrezas orales surgen escuelas de lengua (cf. Berlitz), sobre todo en las naciones comerciantes, cuyo objetivo principal es comunicar con sus clientes extranjeros en sus respectivas lenguas. Con el paso de los siglos este enfoque en la comunicación se ha ido enriqueciendo con el desarrollo de las ciencias (primero de la psicología, luego la llegada de la lingüística y, actualmente, incluso de las neurociencias). Poco a poco, la traducción y la gramática fueron quedando en un segundo plano hasta ir desapareciendo de los métodos y manuales que conocemos hoy en día sobre todo en el continente americano.

Consideramos que el uso de los ejercicios de traducción e interpretación en clase podrían incitar el aprendizaje/adquisición de la lengua “blanco”. Así, sostenemos que la traducción puede contribuir a la adquisición de una mayor *granularidad* a nivel léxico y a nivel gramatical. Como lo explica Colette Noyau, una mayor granularidad corresponde a una mayor precisión en el discurso de un aprendiente (Noyau et al., 2005), es decir, es capaz de comprender y establecer matices utilizando el idioma “blanco”. Además, este tipo de ejercicios permite una mejor comprensión intercultural entre la lengua/cultura fuente (*source*) y la lengua/cultura blanco (*target*). Por último, veremos

¹ La traducción corresponde a pasar un texto de la lengua nacional a la lengua extranjera. La traducción inversa sería lo inverso, es decir, de la lengua extranjera a la lengua nacional. En Francia el primero se llama *version* y el segundo *thème*.

que su empleo en el aula desarrolla competencias aplicables al área académica y profesional.

2. El aprendizaje/adquisición del vocabulario

Bajo un enfoque comunicativo, el aprendiente aprende/adquiere vocabulario dentro de contextos cotidianos. Así, la riqueza léxica se encuentra limitada a las situaciones del día a día, es decir, a las palabras más frecuentes de una lengua. Por consiguiente, un estudiante bajo un enfoque comunicativo alcanzará un nivel de maestría léxica que corresponderá al léxico promedio de un locutor nativo. Sin embargo, si el aprendiente desea alcanzar un nivel superior debe tener un acercamiento más textual de la lengua. Así, el estudio de textos o materiales llamados *auténticos* de variedad de contenido podría ayudarle a adquirir un vocabulario más rico y por ende aumentar su granularidad léxica. Para lograr estos objetivos el ejercicio de la traducción tiene ciertas ventajas.

2.1. Ventajas

Por una parte, tanto la *traducción* como la *traducción a la vista* permiten enriquecer el vocabulario lo que a su vez aumenta la granularidad y la fluidez de la producción del aprendiente, sea ésta oral o escrita. Por otra parte, el uso de la traducción permite aprender el vocabulario en contexto. Con la *traducción a la vista*, se desarrolla la capacidad para deducir rápidamente el significado (*comprensión escrita*) y expresarlo en términos generales (*producción oral en la lengua blanco*), ya sea con el término exacto o parafraseando

2.1.1. Aumentar la “granularidad” léxica y la fluidez del aprendiente

La interlengua de un aprendiente en sus primeros estadios es muy limitada. Por ejemplo, para un estudiante principiante de español, la palabra *casa* corresponde, *grosso modo*, a un lugar cerrado donde se vive. Su granularidad léxica es baja. Los aprendientes de una lengua aprenden un *signo prototipo* y es este signo que utilizarán para hacer referencia a entidades que se asemejan en el mundo real. Y es que, aunque estén conscientes de que no se trate exactamente del mismo elemento, no cuentan en su bagaje léxico con el significante exacto. Así, el significante *casa* será utilizado para significados distintos como lo son *apartamento, suite, choza*, etc. Estos significados si bien no son exactos, mantienen relaciones semánticas: se trata de viviendas. Y es que el nivel de granularidad del aprendiente en sus primeros estadios es pobre y no le permite establecer matices en la lengua “blanco”. Dicha granularidad

irá aumentando a medida que vaya incorporando más vocabulario. Son precisamente los ejercicios de traducción, pensamos, los que pueden promover esa búsqueda del significante pertinente.

Además de promover la exactitud léxica, los ejercicios de traducción también pueden mejorar la fluidez. Es precisamente la complejidad léxica de la lengua “blanco” lo que a menudo hace que los principiantes en idiomas extranjeros se sientan limitados en su capacidad para expresarse con precisión, sobre todo en el caso de los aprendientes adultos. Sin embargo, el uso de sinónimos en su propio idioma y la traducción de los mismos puede ayudarles a superar esta limitación. Esto es lo que se conoce bajo el enfoque comunicativo utilizado por el Marco Europeo Común de Referencia (de ahora en adelante MEQR) como *competencia de estrategias compensatorias (strategic competence)* indicado por Canale & Swain (1980) y Canale (1983). Usando la jerarquía de sinónimos en la L1, un enseñante puede conducir al aprendiente a proponer un sinónimo aproximado en la lengua “blanco”. Por ejemplo, el estudiante que aprende inglés conoce la palabra *choza* en su idioma materno, pero no conoce el equivalente inglés. Esto interrumpe la fluidez de su discurso. Al promover el uso de los sinónimos monolingües, el enseñante no solamente promueve las aproximaciones de palabras, sino que de paso le va enseñando una serie de familias de palabras (*villa, propiedad, quinta, estancia, chalet, casa veraniega*, etc). Los estudiantes podrían considerar sinónimos como *cabaña, casucha, barraca* e incluso *casita* que pueden traducir luego como *little house* (“pequeña casa” /I/). Si bien *hut* sería la mejor palabra a elegir para traducir *choza*, la frase *casa pequeña* o *casita* se acerca al significado y les permite continuar con un discurso fluido.

2.1.2. Aprender el vocabulario en contexto

A través de los textos, el vocabulario se va aprendiendo en contexto. Efectivamente, un significante puede tener significados distintos en función del marco que lo rodea. Así,

(1) *a smart boy* no es lo mismo que

(2) *a smart car*.

De forma aislada, *smart* tiene diferentes interpretaciones. Bajo un enfoque comunicativo el aprendiente estaría sólo confrontado al más común: *listo, inteligente*. Sin embargo, como podemos ver en el ejemplo 2, *smart* tiene otros significados. *A smart car* no es un *carro inteligente* sino un *carro elegante*.

Así, el ejercicio constante de la traducción podría permitir al aprendiente apropiarse de los diferentes significados (*polisemia*) que puede tener un

significante. De paso, el aprendiente va aumentando su vocabulario lo que permite brindar una mayor granularidad a su discurso. El estudiante no solamente aprende a elegir adecuadamente la acepción apropiada en el diccionario para un término sino a emplear el registro adecuado.

2.2. Cómo utilizar la traducción según los niveles del MECR

La adquisición léxica se hace gradualmente. Definir exactamente qué tipo de vocabulario introducir en cada nivel es tarea complicada. En todo caso, lo que se preconiza en el MECR es ir de lo concreto a lo abstracto y de lo común a lo menos frecuente.

2.2.1. Nivel A: enseñar frases (chunks) de uso comunicacional

En los primeros estadios de aprendizaje, la lengua “blanco” es de difícil comprensión sobre todo cuando se trata de explicar vocabulario que hace referencia a elementos abstractos. Para poder producir de manera escrita y oral necesitamos poder descodificar el *input* que recibimos. La traducción utilizada de manera parsimoniosa en estos estadios de adquisición, podría asegurar un entendimiento pleno y rápido de frases y de vocabulario a fin de acelerar el proceso de aprendizaje. Se podría incitar, por un común acuerdo entre enseñante y aprendientes, a definir un conjunto de frases que se utilizarían para las comunicaciones en clase así como para futuros trabajos en el aula. Los estudiantes las propondrían en su lengua materna y el enseñante guiaría los aprendientes hacia su traducción. El enseñante podría también introducir vocabulario y frases que giran en torno de funciones comunicativas como presentarse, preguntar fechas, preguntar la hora, etc.

2.2.2. Nivel B: pasar de textos auténticos pedagogizados a textos sin tratar

En estadios intermedios, los aprendientes podrían iniciarse a la traducción de textos auténticos pedagogizados y progresivamente utilizar textos cada vez menos pedagogizados. Un texto auténtico corresponde a un texto (que, según la didáctica anglosajona, puede ser escrito u oral) utilizado por nativos para satisfacer una necesidad de comunicación y/o de transmisión de información. Estos textos auténticos pueden, en un ejercicio de traducción, presentar elementos demasiado complejos que los estudiantes no podrían descodificar. Por eso, en estadios intermedios proponemos que dichos textos sean *pedagogizados* de tal suerte que sean accesibles para los aprendientes. En efecto, un texto demasiado difícil podría desanimar al aprendiente.

En estadios intermedios podrían priorizarse textos en los que existan elementos léxicos de gran utilidad para los estudiantes (el vocabulario de la familia, de la casa, etc.) o en el caso de la *enseñanza de una lengua con fines específicos* priorizar textos con vocabulario técnico. El ejercicio de traducción permitiría que el aprendiente se encontrara confrontado a un vocabulario menos básico que en estadios iniciales. Así, con respecto al campo semántico de la familia, podría integrar vocabulario como *cuñado, suegro, sobrino*, etc. Nos parece importante indicar que el vocabulario para que sea almacenado en la memoria a largo plazo debe ser puesto en práctica constantemente, lo que se podría hacer o bien a través de la traducción (escrita u oral) o bien a través de actividades de producción (igualmente escrita u oral) en las que utilice el vocabulario nuevo.

2.2.3. Nivel C: utilizar textos auténticos

En estadios avanzados, los aprendientes deben tener un nivel de interpretación léxica que les permita comprender todos los matices e interpretaciones posibles para un significante. Para esto, deben utilizar distintos tipos de textos (comunicativos, literarios, científicos, etc.). En estos niveles, el vocabulario “blanco” es un vocabulario más elaborado que el básico. Así, el aprendiente puede acceder a los diferentes significados dados a un significante en un contexto determinado.

El significante *capaz* lo podemos encontrar en contextos tales como:

- (3) ¿Serías capaz de hacerlo? ('Would you do it?' /E/)
- (4) No serías capaz de hacerlo. ('You wouldn't dare to do it' /E/)
- (5) Capaz que le dijiste que venga. ('I bet you told him to come over' /E/)

Como se constata, la traducción del español al inglés nos permite percibir los diferentes significados de *capaz* así como las diferentes interpretaciones a nivel frástico.

La frase *capaz que* en castellano es muy idiomática y de un registro familiar, a diferencia del vocablo *capaz* en las dos anteriores.

3. El aprendizaje/adquisición de la gramática de la lengua “blanco”

La granularidad no sólo concierne el léxico sino también los elementos gramaticales. El aspecto, por ejemplo, que permite indicar en qué momento de su desarrollo se encuentra un proceso (o acción): al inicio, en curso o al final. Esta información la vehiculan perífrases verbales, marcadores aspectuales o la flexión verbal. Así, el dominio de la gramática permite al aprendiente expresarse con mayor precisión. Traducir textos en los que estos grados de precisión están presentes le permite comprender y eventualmente integrar la gramática.

3.1. Ventajas

3.1.1. Para fomentar el aprendizaje de una gramática tridimensional: forma/significado/uso.

Como lo indican Larsen-Freeman (1991) y Desmet (2002), un total entendimiento de la gramática se realiza a través de tres factores: la forma (la morfosintaxis), el significado (la semántica) y el uso (la sociolingüística y la pragmática). Para poder proponer una traducción correcta de un elemento gramatical, se necesita comprender estos elementos como lo demuestra la enseñanza de los tiempos verbales “del pasado”² en español. Usualmente los aprendientes de español lengua extranjera en estadios intermedios manejan el significante y el significado de manera explícita. Sin embargo, es en el empleo en lo que fallan. Dicho de otra manera, estos aprendientes manejan la teoría pero fallan al aplicarla. Los ejercicios de traducción pueden servir para poner en práctica y eventualmente asimilar el uso correcto de la forma gramatical en los contextos adecuados.

3.1.2. Para contrastar las características gramaticales de las dos lenguas: lingüística contrastiva

En estadios avanzados, los estudiantes anglosajones de español lengua extranjera pueden cometer errores al narrar una historia en pasado. Y es que en inglés la referenciación al pasado como tiempo exocrónico (*time*) se hace principalmente a través del *past tense* y su forma compuesta. En cambio, en

² Somos conscientes de lo inapropiado que es llamar al *pretérito indefinido* y al *pretérito imperfecto*, entre otros, como tiempos verbales “del pasado”. Reconocemos que hemos adoptado este término por una cuestión de facilidad y por ser el más frecuentemente utilizado.

castellano utilizamos principalmente el *pretérito imperfecto* y el *pretérito indefinido* así como sus formas compuestas. La inexistencia de este matiz expresado por estos dos tiempos verbales en castellano (primer plano *vs* segundo plano, como lo definió Weinrich) dificultan su adquisición en los aprendientes hablantes del inglés (ocurre lo mismo con hablantes de otras lenguas donde este contraste no existe). Por consiguiente, los ejercicios de traducción podrían ser útiles con el fin de apropiarse de esta distinción.

Mediante la traducción, los enseñantes de lengua pueden anticipar los problemas que tendrán los aprendientes para expresar sus ideas en la lengua de “llegada”. Los estudiantes aprenderán a ser vigilantes al expresar sus ideas en la lengua extranjera, lo que Krashen (1980, 1981) llama *monitor theory*. Así estarán conscientes de la poca viabilidad de una oración como *between no more and drink a chair* para decir *entre nomás y tome asiento* (en español familiar).

3.2. Aplicación en función de los niveles del MECR

3.2.1. Nivel A: Traducción de frases útiles para la comunicación

La traducción de frases de tipo *phrase book* puede ayudar al estudiante a comunicar así como darse cuenta de lo útil que es aprender la lengua “blanco”. Como lo sugiere Hagège (1996) en los primeros estadios de aprendizaje, lo ideal es aprender elementos de la lengua que permitan comunicar. El aprendiente podrá así sentir satisfacción cada vez que constate que lo que dice es comprendido por su interlocutor. Esta satisfacción se irá convirtiendo en motivación, lo que animará al aprendiente a avanzar en su proceso de aprendizaje.

Estas frases vehiculan información gramatical (morfosintaxis) que podrá ser integrada por el aprendiente de manera implícita. En efecto, de la misma manera que un locutor nativo, el estudiante de un idioma extranjero irá integrando poco a poco frases aunque no pueda identificar de manera explícita cómo está conjugado el verbo, cuál es el sujeto, cuál es el artículo, etc. Simplemente aprendemos frases en bloque, lo que en inglés se denominan *chunks*: por ejemplo, *tengo hambre, tengo frío, quiero salir*. En estadios posteriores de aprendizaje, ya con este bagaje frástico adquirido, se puede proceder al análisis gramatical con el fin de adquirir los conocimientos explícitos de las reglas gramaticales.

3.2.2. Nivel B: De la traducción con fines gramaticales a la traducción de textos cortos

En este nivel se puede introducir la traducción con fines gramaticales e ir integrando poco a poco textos cortos y sencillos en lo que concierne el vocabulario y a la gramática. En efecto, se pueden escoger frases que contengan un rasgo gramatical que se quiera enseñar. Así, en el caso de la enseñanza del español a estudiantes anglosajones tenemos la traducción del verbo *to be* o en el caso de los estudiantes franceses el verbo *être*. El inglés y el francés poseen un solo significante mientras que en español existen dos: *ser* o *estar*. Así la elección entre *ser* o *estar* se hará en función del contexto y del mensaje que el locutor quiera transmitir: una característica endógena para *ser* o una característica exógena para *estar*.

3.2.3. Nivel C: La traducción de textos brindando particular atención a los elementos de difícil adquisición

En estadios avanzados, los aprendientes pueden proceder a la traducción de textos de mayor complejidad. La traducción como ejercicio permite la adquisición de un bilingüismo balanceado. Así, el aprendiente identifica correctamente los patrones gramaticales que caracterizan una lengua y procura no reproducirlos en la otra. De esta manera evita, al menos en cierto grado, las posibles interferencias que podrían causar la L1 en la L2 y viceversa.

4. Un mejor entendimiento de la lengua/cultura “blanco”

En la actualidad dominar una segunda lengua representa una competencia muy apreciable en el mundo laboral. Así, en función de las necesidades del aprendiente, el enseñante debe guiarlo hacia el manejo del idioma que necesita para desempeñarse en su área de trabajo. Sin embargo, manejar un idioma no implica forzosamente manejar la cultura de dicho idioma. Uno puede ser bilingüe pero no bicultural. Por eso, actualmente se brinda importancia al desarrollo de la *competencia intercultural* en la clase de lengua, es decir, poder interactuar con los hablantes de la lengua “blanco” respetando sus costumbres. Por lo tanto, los estudiantes no solamente deben entender el idioma sino también entender su cultura.

4.1. Traducción de proverbios e imágenes

La cultura se refleja en el idioma a través de proverbios e imágenes. A través de la traducción de los proverbios vinculados con la cultura, los estudiantes

pueden acercarse a la cosmovisión que poseen los locutores del idioma “blanco” y, a la vez, comparar y contrastar esos matices a los de su idioma y cultura materna.

La enseñanza de los proverbios de la lengua “blanco” es a menudo descuidado por los enseñantes. Sin embargo, su enseñanza explícita debería ser integrada en la clase de lengua. Y es que un estudiante de una lengua X que usa los dichos populares de la cultura “blanco” demuestra por una parte interés en ella y por otro lado un fino conocimiento de la misma. Así, la traducción de proverbios de su lengua materna y la búsqueda de equivalentes en la lengua “blanco” es un ejercicio que permite al estudiante descubrir la visión (*l’imaginaire*) de la cultura “blanco”.

Podríamos así citar:

En francés	En inglés	En español (Esp.)	En español (AL)
<i>Il pleut des cordes.</i>	<i>It's raining cats and dogs.</i>	<i>Caen chuzos de punta.</i>	<i>Llueve a cántaros.</i>

Es de recalcar que las imágenes de una cultura (aunque compartan la misma lengua) no son forzosamente las mismas. Así en español ibérico se puede decir *caen chuzos de punta* mientras que esta misma expresión en Latinoamérica no sería comprendida más que por un pequeño número de hablantes conocedores de la norma peninsular. En estadios avanzados del aprendizaje de una lengua es importante dominar estas diferencias diatópicas.

Otro ejemplo que podemos citar:

En francés	En inglés	En español (Esp.)	En español (AL)
<i>Quand les poules auront des dents.</i>	<i>When pigs fly or When pigs have wings.</i>	<i>Cuando las ranas críen pelo.</i>	<i>Cuando las vacas vuelen o Cuando las vacas tengan alas³.</i>

4.2. Traducción de situaciones culturales

El acto de salvar la brecha lingüística entre los idiomas (a través de la traducción) no es una tarea fácil, especialmente en la medida en que la lengua es producto de la cultura, y todo lo que ésta abarca (historia, tradición, cosmovisión, entre otros elementos). Los debates en clase sobre lo “intraducible” son reveladores y estimulantes, como lo son los ejercicios de traducción de las

³ Es de notar la similitud entre las expresiones en inglés y en español latinoamericano. Quedaría por investigar si hubo o no influencia de una lengua a la otra.

situaciones con vínculos culturales. Esto es así tanto a nivel léxico como a nivel conceptual. Por ejemplo, es una tarea difícil la traducción del término *comunismo* a un idioma “blanco” que pertenezca a una cultura donde este tipo de organización gubernamental no exista (cf. la traducción en una lengua amerindia⁴).

Traducir las situaciones culturales puede ser especialmente interesante cuando no hay equivalente cultural en el otro idioma. En Latinoamérica el *Día de los Muertos* es muy distinto del *Halloween* anglosajón. En los ejercicios de traducción el estudiante debe decidir cómo va a salvar esta brecha cultural: ¿Se traduce este día festivo con su equivalente más próximo o simplemente se explica? Este tipo de debate proporciona una visión interesante de ambas culturas. El término *yapa* usado en algunos países sudamericanos para referirse a algo adicional que el dueño del restaurante o tendero en el mercado ofrece al cliente en forma gratuita presentaría el mismo problema de traducción. Como no viene a la mente un término inglés equivalente, el estudiante estaría obligado a investigar el concepto para poder explicarlo y, de esta manera, aprendería más acerca de los idiomas y culturas fuente/“blanco”.

4.3. Traducción de sutilezas y matices de la lengua “blanco”

Se dice que el traductor desmenuza el texto aún más que el autor original. Al enfrentarse a la tarea de traducir, los estudiantes están obligados a *hilar muy fino* y analizar profundamente las sutilezas del lenguaje. Sin la tarea de traducir a la lengua materna, los estudiantes de idioma extranjero se quedan con un entendimiento general del texto, sin pausar para apreciar y entender los matices del idioma extranjero. También vinculado con la cultura, este ejercicio obliga al estudiante a hacer una suerte de análisis comparativo de ambas lenguas y culturas.

Así, cuando se trata de traducir del inglés al castellano, los tiempos verbales “del pasado” en español tienen matices que se reflejan diferentemente en inglés. El *past simple* en inglés puede ser traducido o bien por un *pretérito indefinido* o bien por un *pretérito imperfecto* como lo demuestra el siguiente extracto del cuento *A Christmas Carol* de Charles Dickens:

Meanwhile the fog and darkness **thickened** (*past simple*) so, that people **ran** (*past simple*) about with flaring links, proffering their services to go before horses in carriages, and conduct them on their way. The ancient tower of a

⁴ En efecto, sabemos que en kichwa, uno de los idiomas oficiales del Ecuador, este tipo de términos no tienen traducción y por ende utilizan el vocablo castellano.

church, whose gruff old bell was always peeping slyly down at Scrooge out of a Gothic window in the wall, **became** (*past simple*) invisible, and **struck** (*past simple*) the hours and quarters in the clouds, with tremulous vibrations afterwards as if its teeth were chattering in its frozen head up there. The cold **became** (*past simple*) intense. In the main street at the corner of the court, some labourers were repairing the gas-pipes, and had lighted a great fire in a brazier, round which a party of ragged men and boys were gathered: warming their hands and winking their eyes before the blaze in rapture.

Entretanto, la bruma y la obscuridad **se hicieron** tan densas (*pretérito indefinido*), que las gentes **marchaban** (*pretérito imperfecto*) alumbrándose con antorchas, ofreciéndose a marchar delante de los caballos de los coches para mostrarles el camino. La antigua torre de una iglesia, cuya vieja y estridente campana parecía estar siempre atisbando a Scrooge por una ventana gótica del muro, **se hizo** (*pretérito indefinido*) invisible, y **daba** (*pretérito imperfecto*) las horas envuelta en las nubes, resonando después con trémulas vibraciones, como si le castañeteasen los dientes a aquella elevadísima cabeza. El frío **se hizo** (*pretérito indefinido*) intenso. En la calle Mayor en la esquina de la calleja, algunos obreros se hallaban reparando los mecheros de gas y habían encendido una gran hoguera, a la cual rodeaba un grupo de mendigos y chicuelos, calentándose las manos y guiñando los ojos con delicia ante las llamas.

Como podemos notar, si bien es cierto que ambos tiempos verbales en castellano hacen referencia a un tiempo exocrónico (*time*) ubicado en el pasado, existe un matiz que el inglés no posee. En efecto, el *pretérito indefinido* hace alusión a eventos puntuales dentro de la línea temporal (son eventos de la trama). En cambio, el *pretérito imperfecto* satura el espacio temporal al que hace alusión sirviendo de marco para la narración (son propiedades que forman parte del escenario). Es este matiz que tanto el estudiante de español como lengua extranjera tendrá que aprender a diferenciar.

5. Desarrollo de competencias metodológicas

Las destrezas analíticas y de investigación al igual que su habilidad para emplear las herramientas y recursos para la traducción (tales como los diccionarios monolingües y glosarios, ayudas en línea y las consultas con expertos) permiten a la persona proceder metódicamente y verificar si se han elegido los equivalentes apropiados.

5.1. Deducir el significado a partir del contexto (traducción a la vista)

Al igual que los ejercicios de traducción/interpretación, la *traducción a la vista* promueve la fluidez pues obliga al estudiante a trascender la comprensión y dar el siguiente paso hacia una entrega oral fluida (en este caso, de un texto escrito) en el idioma “blanco”, empleando agilidad mental para sortear los pasajes complicados. Es más, la lectura de palabras y frases en contexto ayuda al estudiante a producir el lenguaje que tiene sentido dentro de un contexto dado. El estudiante puede estar familiarizado con un término pero no con el uso del mismo en dicho contexto. La traducción a la vista lo obliga a adivinar a partir del contexto en base a la probabilidad y, de esta manera, el estudiante entiende que el contexto le puede proporcionar claves cuando su propio vocabulario tiene limitaciones.

En un artículo de periódico argentino acerca de la deuda pública nacional, se lee lo siguiente:

Argentina **cayó en mora** por más de 80 mil millones de dólares de deuda en 2001. Con los intereses, la cuenta creció a más de 100 mil millones de dólares. La **mora** provocó el colapso económico y sumergió a más de la mitad del país en la pobreza.

En este caso, se lee no solamente la frase *en mora* usada en un contexto real, sino que el contexto da las claves sobre el significado, antes de haber aprendido siquiera esa frase. Aprender palabras y frases en contexto no solamente ayuda a los estudiantes a emplear correctamente el término sino que, además, les enseña a confiar en el contexto para acceder a su significado.

5.2. Emplear y aplicar la gramática para descifrar el significado

Para traducir con exactitud, el aprendiente puede requerir recurrir al análisis gramatical y a un proceso metodológico. Por ejemplo, para traducir al español la frase **cross-cultural world trade international experts conference** hay que desmenuzar la frase, desempacar la serie de palabras que califican la una a la otra, hacer la manipulación gramatical y así descifrar el significado.

¿Qué? Conferencia (**Conference**)

¿Qué clase de conferencia? Conferencia Internacional (**International Conference**)

¿Quiénes son los actores de la conferencia internacional? Expertos (**Experts**)

David Macias, Sara Benet et Mónica D. Reynoso

Así pues la traducción al español sería: **Conferencia Internacional de Expertos**

¿En qué son expertas estas personas? En **cross-cultural world trade**. En español, entonces: **comercio mundial intercultural**.

Ahora unimos las dos piezas del rompecabezas en español y tenemos:

Conferencia Internacional de Expertos en Comercio Mundial Intercultural

Incluso, también podemos ver que la frase no se traduce por **Conferencia Intercultural sobre Expertos Internacionales en Comercio Mundial** ya que no tiene sentido en la lengua de llegada.

5.3. Entender y aplicar las diferencias en reglas de puntuación

Las diferencias en las reglas de puntuación a menudo son tan sutiles que no son percibidas por el aprendiente de idiomas extranjeros. Simplemente leer textos auténticos en idiomas extranjeros puede no ser suficiente para llamar la atención sobre estas diferencias sutiles. Cuando está frente a la tarea de traducir desde y hacia su L1, el estudiante se vuelve mucho más consciente de estas diferencias. Además, trabajar con diversos tipos de texto ayuda a revelar distintos estilos de redacción, desde diferencias más obvias como las diferencias en el uso de las mayúsculas hasta discrepancias más sutiles tales como las diversas formas en que se hacen y se enumeran los listados o se les antepone un bolo (●) en español o en inglés así como las diferencias en el uso del punto y coma, o de las comillas, etc.

6. Conclusión

Se debe reevaluar y reinsertar el uso de la traducción/interpretación en el programa de estudio de un idioma extranjero. Como se ha visto, el proceso de transferir un mensaje oral o escrito de un idioma a otro implica destrezas complejas. Por lo tanto, al aplicarlos de manera adecuada se convierten en herramientas poderosas para el aprendizaje de idiomas.

Este tipo de ejercicio ayuda al estudiante a desarrollar aún más tanto las destrezas orales como las escritas (gramática, sintaxis, expresiones idiomáticas) pues va más allá del enfoque comunicacional. El enfoque comunicacional establece como objetivo el dominio del idioma a un nivel casi nativo. Por lo tanto, establece metas que son idóneas para un nivel intermedio (B2-C1 en el MEQR). La traducción y la interpretación conducen al aprendiente a un

dominio superior del idioma extranjero. Esto es importante para los estudiantes de un nivel muy avanzado (C2 en el MEQR) tales como los profesores de lengua.

Al examinar los niveles de comprensión de lectura en el idioma extranjero, la comprensión oral y las destrezas de redacción de los estudiantes que han aplicado ejercicios básicos de traducción e interpretación en su proceso de aprendizaje/adquisición de lengua extranjera revelan un nivel de desempeño más elevado. Igualmente, se revela un nivel más elevado de autoconfianza y dominio.

Si bien podemos aplicar las técnicas de traducción en el aula, no debemos confundir esto con una clase de traducción e interpretación propiamente dicha. Los estudiantes no deben ser examinados en base a sus técnicas o *destrezas de traducción* sino en base a sus *destrezas de idioma*.

David MACIAS

Docente

UEES Escuela de Idiomas y Lingüística Aplicada

Sara BENET

Docente

UEES Escuela de Traducción e Interpretación

Mónica D. REYNOSO

Decana

UEES Facultad de Estudios Internacionales

Universidad de Especialidades Espíritu Santo

Guayaquil (ECUADOR)

Bibliografía

- CANALE, M. (1983), From communicative competence to communicative language pedagogy. En R. Schmidt, & J.-C. Richards (Edits.), *Language and communication* (pp. 2 - 27), London, Longman.
- CANALE, M., & SWAIN, M. (1980), Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1 - 47.
- Council of Europe. (Enero de 2009), *Common European Framework of Reference, Teaching and Assessment*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2009, de http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/CADRE_EN.asp
- DESMET, P. (2002), Le rôle de la grammaire dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. En M. Debrock & J. Binon (Edits.), *Tableaux vivants : opstellen over taal-en-orderwijs, aangeboden aan Mark Debrock. Symbolae. Series A* (pp. 35-59), Universitaires pers Leuven.
- HAGÈGE, C. (1996), *L'enfant aux deux langues*, O. Jacob.
- Interagency Language Roundtable. (Junio de 2006), *Language Skill Level Description for Translation Performance*. Recuperado el 9 de Septiembre de 2009, de <http://www.govtilr.org/Skills/AdoptedILRTranslationGuidelines.htm>
- Interagency Language Roundtable, (1999), *Language Skill Level Descriptions*. Washington DC.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1991), Teaching grammar. En Celce-Mauricia, *Teaching English as a Second or a Foreign Language* (págs. 279-283), EU: Heinle & Heinle.
- NOYAU, C., & al. (2005), Two dimensions of the representation of complex event structures: granularity and condensation. Towards a typology of textual production in L1 and L2. En H. Hendriks, *The structure of learner varieties* (págs. 157-201), Walter de Gruyter.