La traducción en la didáctica de lenguas: “la traducción pedagógica”.

Ezechiel AKROBOU
Universidad de Cocody
aezechiel@yahoo.es

Resumen: En la actualidad existe una corriente didáctica de LE que propone el uso pedagógico de la traducción para facilitar el aprendizaje. De hecho, un gran número de escritos sobre la teoría y práctica de la traducción no es comparable a lo dedicado a la didáctica de la traducción; una actividad cuyo estudio y aprendizaje son objeto de investigación universitaria desde hace mucho tiempo.
El objetivo de la enseñanza de la traducción es formar estudiantes o aprendices de traducción para la práctica de dicha actividad mediante una metodología coherente y rigurosa concebida a partir de una teoría precisa aplicable a la traducción de cualquier tipo de texto, literario o no.
Palabras claves: traducción, didáctica, teoría, pedagogía, lengua.

Abstract: At present, there is a didactic current of LE who proposes the educational usage of the translation to facilitate the learning. Actually, a large number of papers on the theory and the practice of the translation are not comparable to those dedicated to the didactics of the translation; an activity among which the study and the learning are the object of university investigation for several years.
The purpose of the teaching of the translation is to form the students or the apprentices of the translation for the practice of said activity by means of a coherent and rigorous methodology conceived from a precise theory applicable to the translation independently of the type of text, that it is literary or not.
Keywords: translation, didactic, theory, pedagogy, language.

Introducción:

En los últimos años se ha planteado la necesidad de abordar la didáctica de lenguas para aprendices o discentes, en aquellas situaciones pedagógicas (como la española) en que se realiza, desde sus necesidades específicas. Aunque todavía no existe muchas investigaciones al respecto, conviene señalar que los trabajos de Berenguer (1996, 1997), en los que la investigación sobre la especificidad de esta enseñanza se ubica a caballo entre la enseñanza de lenguas para fines específicos y los estudios aplicados de la Traductología y se proponen pautas para la enseñanza (objetivo y metodología). Otros estudiosos de la traducción trazan objetivos generales y específicos de la enseñanza de la primera y segunda lengua extranjera, y de la lengua materna, respectivamente, y se proponen un marco metodológico de elaboración de la unidad didáctica mediante el *Enfoque por tareas.*

Parte de la complejidad de la traducción reside en que es multidimensional; por eso, su estudio es antes que nada interdisciplinar. La traducción tiene también

una dimensión lingüística (e interlinguistica), pero tiene una dimensión social y profesional, una comunicativa y cultural una dimensión pedagógica, sicológica e intelectual.

En la actualidad, existe una corriente didáctica de LE que propone el uso pedagógico de la traducción para facilitar el aprendizaje. La verdad es que el uso pedagógico no significa el simple y llano regreso a la traducción de antaño, sino la aplicación de técnicas que propicien la confianza necesaria para introducirse en el manejo de una LE dada, con la posibilidad de contrastarlo con la lengua materna. El uso de la traducción en la didáctica de lenguas, identificado con la didáctica tradicional de lenguas (los métodos gramático-traducción) fue proscribiéndose poco a poco con la irrupción de métodos directos. Sin embargo, la traducción ha sido rehabilitada en la didáctica moderna de lenguas, siendo objeto de investigaciones que reivindican su utilización dentro de una enseñanza comunicativa basada en una metodología activa.

Al hablar de la traducción en la didáctica de lenguas hay que mencionar también los procesos de traducción interiorizada (confrontación espontánea con la lengua materna) y traducción explicativa (uso deliberado y puntual de la traducción) para acceder a una unidad de otra lengua. También cabe señalar que las clases de traducción son estrategias utilizadas en el aprendizaje de lenguas, si bien la traducción explicativa es al mismo tiempo otra estrategia que emplea el traductor para resolver ciertos problemas que atañen a su actividad.

1- **Definición y concepto**

Precisando la idiosincrasia de esta categoría de traducción en el marco del aprendizaje de una lengua extranjera, entendemos y definimos la traducción pedagógica como recurso más dentro del proceso de aprendizaje del español, que se puede aplicar en todas las fases y sin exclusión de niveles. Pues, se trataría de una pedagogía focalizada en cuestiones de índole lingüístico-contrastiva (dificultad de vocabulario y en el uso de estructuras, etc.). Dentro de la naturaleza específica de la traducción pedagógica cabe distinguir claramente al mismo tiempo, la traducción directa, como estrategia auxiliar para verificar, comprobar y deducir la comprensión y la traducción inversa como recurso para activar los mecanismos productivos en las diferentes áreas de la gramática: morfología, léxico, tejido fraseológico y los contrastes existentes entre la lengua española y la francesa.

En realidad, la traducción apareció como vía de acceso al significado mediante la adquisición del idioma; en primer lugar, antiguamente, gracias al binomio método gramático-tradicional que obligaba al discente o aprendiz memorizar innumerables listas de léxico y reglas normativas que debía poner en práctica mediante la traducción sistemática de frases. En segundo lugar, la traducción mecánica se

ejecutaba sobre oraciones o breves textos descontextualizados y en tercer lugar, la traducción se confeccionaba de forma muy literal siendo ésta la única versión verosímil y correcta. Este tipo de traducción resultó pedagógicamente incongruente ya que cada traducción es producto de la recepción de un individuo con una personalidad diferente a otro receptor. La traducción no deja de ser un elemento importante en la enseñanza de la lengua española, por ejemplo, e imprescindible si se desea acceder a su legado lingüístico y cultural

2- Modelos de metodología

Por didáctica tradicional nos referimos a aquella relacionada con la didáctica tradicional de lenguas y propia de manuales de traducción, o de prácticas pedagógicas, que conciben el diseño de la enseñanza de la traducción como una mera recopilación de textos, sin que medien criterios de selección, con traducciones anotadas o comentadas resaltando cuestiones de tipo lingüístico, fundamentalmente léxicales y gramaticales.

Claude Tatilon y Jean Delisle constituyen dos ejemplos destacados, siguiendo, respectivamente, una perspectiva teórica y aplicada, y un método por objetivos de aprendizaje.

En realidad, Tatilon en su obra *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*, hace una exposición de la problemática teórica de la traducción, junto a ejercicios de aplicación. La traducción es considerada bajo diversos ángulos; el primero de ellos es el de la experiencia humana, según el cual se exponen los tipos de información que entraña el contenido de un texto que ha de ser reformulado: referencial, pragmática, dialectal y estilística, teniendo en cuenta también las dificultades socioculturales y los conocimientos técnicos. El segundo aspecto está dedicado a las estructuras lingüísticas, incluyendo léxico, semántica y morfosintaxis, y en el tercer apartado se abordan cuestiones de estilo. Por último Tatilon incluye algunas consideraciones metodológicas, como la pertinencia comunicativa y el principio de la equivalencia informacional, describiendo también el acto de la traducción, que comprende la técnica de revisión, en una fase de control que se realiza según los siguientes puntos orientativos:

A) Lengua (corrección): - gramaticalidad (morfología, sintaxis)
- grafía (ortografía, tipografía)
- “Idiomaticidad” (léxico, fraseología)

B) Cultura (autenticidad): “culturalidad”

C) Discurso - cohesión
- coherencia
- tonalidad

El concepto pedagógico de Jean Delisle, desde otra óptica, se focaliza en los objetivos perseguidos en el aprendizaje, apoyándose en numerosos ejemplos reales. En su manual se recoge ocho formas de objetivos generales, seguidos de cincuenta y seis específicos. Los cuatro primeros objetivos generales afectan a la terminología, documentación, método de trabajo, y una exposición del proceso cognitivo de la traducción; y los cuatro restantes recogen otras tantas dificultades de orden tipográfico (convenciones de la escritura, usos de redacción), léxicas, sintácticas y redaccionales (referidas al estilo).

En la parte referente a los objetivos específicos, se presenta la regla o problema, se sugieren lecturas y se adjuntan ejemplos de textos pragmáticos y también ejercicios de aplicación.

Delisle concibe un método de trabajo en tres momentos: *avant, pendant, après,* en el que el autor destaca la exploración minuciosa del texto original como etapa principal y atribuye una gran importancia a la fase de verificación, como necesaria expresión de la duda metódica, que lleva a multiplicar las comprobaciones y a lograr un producto de calidad.

Amparo Hurtado (1996) apoya la metodología de Delisle respecto a la exposición de objetivos en un proceso de aprendizaje traductivo.

3 -Modelos didácticos en torno al proceso traductivo

Desde el punto de vista más específico, varios autores manteniendo el mismo enfoque didáctico han elaborado una reflexión acerca del proceso traductivo, concentrándose preferentemente en el análisis interpretativo del texto, y sus propuestas metodológicas ponderan a menudo la importancia de revisión. De acuerdo con A. Hurtado vamos a exponer algunas de dichas propuestas.

La verdad es que el modelo que proponen S. Peña y M.J.Hernández (1994), es inspirado en B. Hatim y Mason I., y que a su vez refleja su experiencia didáctica. Los autores hacen referencia a la necesidad de la revisión, orientada a captar las interferencias, ambigüedades y otras inadecuaciones, subrayando la conveniencia de considerar la versión (texto de partida) como un texto original. El análisis propuesto tiende a caracterizar a los agentes (actores y sujetos) implicados en el proceso: el cliente, el autor, el discente, el aprendiz y el lector, y se desarrolla como sigue:

-Preanálisis didáctico (introducción oral dirigida por el profesor)

I PRIMERA FASE

A. Identificación (fuente de procedencia, caracterización, clase y función textual)

B. Componente gramatical (periodos, marcadores del discurso, contexto y ambigüedad…)

C. Componente léxico (campos léxicos, análisis componencial, sinónimos…)

D. Referencia (documentación, identificación de nombres propios, fórmulas...)

E. Entornos(marco textual, entornos referenciales e intertextualidad)

SEGUNDA FASE

F. Variables del usuario (dialectal, diacrónica, diastrática)

G. Variables del uso o registros (campo, canal, tenor del discurso, variación diafásica)

H. Componente textual (tipología textual, subfunciones, textura: cohesión, coherencia)

I. Componente pragmático (intención, tema/rema, implicaciones, actos de habla…)

J. Componente estilístico (desviaciones del punto cero: en la expresión, en el contenido)

III Pretraducción

(Estimación de la dificultad, análisis de los intereses del lector y cliente, presupuesto…)

Por su parte, M.Tricás concibe un análisis interpretativo realizado a través de niveles textuales, afectando, así, al nivel pretextual y a la unidad textual, considerada o no globalmente. Los aspectos textuales han de complementarse teniendo en cuenta las coordenadas de informatividad, intencionalidad, finalidad y receptividad. Tricás concede una gran importancia a la fase de revisión del resultado que, tras la reconstitución del texto, es considerada como "…un movimiento retroactivo que obliga a valorar el texto de partida por un lado y la nueva situación de llegada por otro" (1995:190) y con objeto de proceder a las compensaciones necesarias, establece unos parámetros de revisión muy minuciosos que se ajustan(a nivel de comprensión textual) a los niveles referidos y se reflejan, a nivel de la reconstitución, en otros factores globales, dentro de los cuales, la autora pone de relieve toda una lista de "errores" e inadecuaciones, haciendo depender la gravedad de éstos dentro de la función textual.

En cuanto a Rabadán(1991) concibe un análisis que se desarrolla según las coordenadas de intencionalidad (actitud del autor), aceptabilidad (actitud del receptor) y otros criterios como la informatividad, situacionalidad e intertextualidad, y se dirige a un texto concebido como un todo unitario, cuyos principios estructurales

incluyen aspectos tradicionales de la lingüística, así como la dimensión pragmática y comunicativa. Los criterios metodológicos presentados ofrecen algunos puntos en común, que son la prioridad concedida al análisis interpretativo, así como a la consideración de la fase de revisión, y la inclusión de aspectos pragmáticos y comunicativos dentro de una dimensión tanto textual como extratextual. Tras la exposición de las concepciones seleccionadas y que, en su variedad, aportan un buen número de datos metodológicos, de ahí, se impone la propuesta de modelo concreto.

4 Métodos para la enseñanza de una L2 y la traducción

Naturalmente, los argumentos anteriores, tanto positivos como negativos, no se dan fuera de marcos teóricos específicos. Los métodos de enseñanza y de aprendizaje de una L2, a lo largo de los siglos XIX y XX, se han manifestado contrarios o favorables al uso de la traducción en clase de L2 como procedimiento didáctico. He aquí una somera descripción de sus posiciones respectivas:

- **El método gramática-traducción** (XIX y primera mitad del XX) distinguía (Fernández Fraile, 1995; Sánchez Pérez, 1992) entre (a) Versión (*Recte Loquendi*), que incidía en la gramática general y en la corrección y (b) Traducción, que incidía en el *Bene Loquendi*, esto es, como una habilidad en sí misma de construir buenas estructuras. La primera tenía carácter más pedagógico-normativo (morfología), la segunda, un carácter de habilidad específica (sintaxis). La traducción se basaba en textos compuestos *ad hoc*. No era un instrumento de enseñanza de la lengua, sino sobre la lengua a partir de textos escritos. Más adelante (siglo XX) se añaden textos de carácter literario y crestomatías (selecciones). Es un proceder muy gramaticalizado y alejado de la lengua en su uso, criticable por su artificiosidad y por sus planteamientos no comunicativos.

-**El método directo** (mediados del XX) se basa en el énfasis sobre las destrezas orales y auditivas del aprendiz y rechaza por completo el uso de la L1 en clase de L2. Anulaba la importancia de la traducción como expediente pedagógico. La excluye todo lo posible del aprendizaje temprano, aunque admite en parte su valor en los estadios avanzados. Cree que toda interferencia de la L1 en el proceso de aprendizaje es necesariamente negativa, razón más que suficiente para evitar su

inclusión en todo *syllabus* que pretenda el aprendizaje de una L2 (González Alcaraz, 1983; Puren, 1988; Sánchez Pérez, 1992).

- **El método audio-lingual** (años 50 a 70 del siglo xx) se basa en la repetición de estructuras que presentan huecos (*drills*) con el fin de crear automatismos expresivos en el aprendiz de una L2 y de evitar las interferencias, puesto que se fundamenta en la concepción estructuralista del lenguaje de Bloomfield, influido por el conductismo de Skinner. Con el fin de evitar errores, muestran y analizan las traducciones correctas de textos en la lengua nativa frente a diálogos de aprendices o principiantes. Consideran que debe evitarse la traducción en los primeros estadios y que, en todo caso, la traducción inversa (L1-L2) ha de ser un ejercicio avanzado exclusivamente. No atiende al hecho demostrado de que el aprendiz crea sus propias estrategias, lo cual deriva en errores no atribuibles a la interferencia de la L1 y de que el aprendizaje es un proceso inherentemente dinámico (*interlanguage* de Selinker, 1972).

- **El método comunicativo o nocional-funcional** (años 70 y hasta hoy) No se interesa propiamente por la gramática, sino por la comunicación, para la que diseña tres tipos de categorías, las semánticas (tiempo, espacio, cantidad...), las modales (grados de certeza y de compromiso con lo dicho) y las comunicativas (juicio, persuasión, argumentación, información, etc.) (López García, 1997). Su fundamento, antes que gramatical, como en los anteriores métodos, es pragmalingüístico. Tiene una postura mucho más laxa con respecto al empleo de la L1 en el aula y, desde luego, admite que la traducción tenga un valor pedagógico indudable sobre la competencia de una L2, así como también sobre el control de una L1. Para López García (1997) todos estos métodos se basan en teorías lingüísticas que no fueron elaboradas para aprender lenguas extranjeras, sino para describir lenguas. Dicho de otro modo, a los enseñantes se les carga con un bagaje gramatical o comunicativo muy alto, una especie de instrucciones de uso muy detalladas, pero las leen a medias y las dejan de lado para apañárselas con las situaciones reales. Según este prestigioso autor, enseñar lenguas no es dar un instrumento para perfeccionar nuestras habilidades, sino permitir desarrollar una capacidad lingüística humana como es la de manejar lenguas para hacer los mismo que hacíamos antes con una orientación diferente.

Desde luego, esta posición es naturalmente diversa de aquella que considera las lenguas meros sistemas simbólicos y de aquella que las considera un comportamiento humano de índoles instrumental (Rabadán, 1996). Para nosotros, es indudable que en esa capacidad lingüística general se encuentra la habilidad para traducir, de modo que no resulta razonable que se deje de lado cuando se enseña una lengua extranjera, porque debe estar la mismo nivel que la lectura, la escritura, la comprensión o la capacidad oral en una L2, que son las habilidades generalmente previstas en los *curricula*. No obstante, hay que decir que las lenguas son todo esto a un tiempo, sistemas simbólicos humanos (estudiables por su complejidad), instrumentos al servicio de la intencionalidad de los hablantes y, sobre todo, manifestaciones de la conciencia de los mismos. Suponemos con Kirali (1995) que aprender a emplear una lengua extranjera y aprender a traducir son actividades flexibles muy relacionadas, en parte sometidas a cierta rutinización, pero en parte también implicadas en la resolución de problemas imprevistos.

5 Síntesis en los modelos de traducción de la lengua extranjera

La realización y aplicación de los modelos de traducción de lengua extranjera en el ámbito universitario, radican también en la pedagogía estipulada en los programas de enseñanza. En realidad, es imprescindible, el conocimiento previo de la lengua de partida y de llegada cuando se emprende la traducción académica y profesional. Como lo mencionado anteriormente, la aplicación de dichos modelos tendrá en cuenta la situación sociolingüística del texto objeto de estudio y luego examen de la vertiente traductiva. Es, pues, difícil generalizar la didáctica de la traducción en lengua extranjera sin embargo el conocimiento del contexto de traducción favorece mejor el proceso de traducción.

Cabe señalar que la didáctica de la traducción conoce una “ ère nouvelle de la traduction” (una nueva era de la traducción) (Herbulot,F:1988: 25) que permite la introducción de nuevas herramientas informáticas que rompen con los elementos tradicionales conocidos. Consideramos por lo tanto que, a parte de este conocimiento técnico, es importante insistir en la necesidad del dominio del contexto político, económico, social y lingüístico en el cual se realiza la actividad traductora. Así según el contexto académico real y específico del aprendiz, la práctica de la

traducción en la lengua materna debe también precisar las exigencias académicas de la lengua de llegada. Las lenguas ya no son consideradas como meros símbolos lingüísticos, sino representaciones culturales y geográficas de un mundo determinado. De ahí, comprender la lengua de partida requiere un mecanismo de análisis y de reformulación para resaltar correctamente el mensaje inicial con el fin de verterlo en otra lengua. Dicho aprendizaje debería conducir también al aprendiz-estudiante a un desarrollo mental a partir del cual éste pueda controlar las interferencias, las estructuras lexicales y gramaticales e incluso las normas de redacción del producto final. Y, además, la importancia de la documentación forma parte del papel que desempeña el conocimiento del material académico en la realización del trabajo exigido.

CONCLUSIÓN:

Para concluir, si bien la didáctica de traducción puede encontrar en los estudios contrastivos un instrumento y una guía para organizar el contenido de sus cursos, no lo resuelve, sin embargo, todo el diseño de objetivos de la asignatura ni le proporciona el armazón metodológico para articular la enseñanza. El método pedagógico existe, a pesar de la escasez de estudios sobre su enseñanza ya que la didáctica de la traducción ha dado pie a que, en los últimos años, se incluyan también de manera directa y mecánica, sin pasar por una aplicación pedagógica, investigaciones desarrolladas en el ámbito de la Lingüística o de la Traductología. La eficacia de una propuesta metodológica para el desarrollo del proceso traductivo radica en la necesidad de considerar la unidad de traducción como una coordenada variable que el aprendiz de traducción o el traductor debe de reconocer a priori en cada texto según las características de éste y su propia respuesta cognitiva. Dicha variabilidad es también aplicable a la noción de equivalencia, de transferencia, de verificación y de evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BERENGUER, Lucas, "*Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción*", en A.Hurtado Albir (ed.), *La enseñanza de la traducción*, Col.Estudis sobre la Traducció 3, Univeristat Jaume I, 1996.

TATILON, Claude, *Traduire. Pour une pédagogie de la traduction*, Toronto, GREF, 1986.

DELISLE, Jean, *L'analyse du discours comme méthode de traduction*, Cahiers de Traductologie2, Editions de l'Université d'Ottawa, 1980.

GONZÁLEZ ALCARAZ, Alcaraz, J. A., «Las lenguas instrumentales y el recurso de la traducción». En: *Actas del Primer Congreso Nacional de Lingüística Aplicada (AESLA)*. Murcia: UM, 303-305, 1983.

HATIM, B. Y MASON, I, *Discourse and the translator*, Londres, Longman, 1990 (*Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Barcelona, Ariel, 1995)

HURTADO ALBIR, Amparo, *Traducción y Traductología: introducción a la traductología*, Madrid, Ediciones Cátedra, 2001.

LOPEZ GARCÍA, A.«La percepción del español como LE». *Español Actual*, 67, 7-15, 1997.

PEÑA S. y HERNÁNDEZ, M. J., *Traductología*, Universidad de Málaga, 1994.

RABADAN, R., *Equivalencia y traducción: problemática de la equivalencia translémica inglés-español*, Universidad de León, 1991.

SANCHEZ PÉREZ, A, *Historia de la enseñanza del español como lengua*, Madrid, SGEL, 1992.

TRICÁS PRECKLER, M., *Manual de traducción, francés-castellano*, Barcelona, Gedisa, 1995.