LA IMPORTANCIA DE LA TRADUCCIÓN EN LA ESTRUCTURACIÓN Y COHESIÓN DE TEXTOS[1]

EMMA GARCÍA SANZ
Universidad de Duisburgo-Essen

RESUMEN: Debido al desarrollo de los enfoques comunicativos, la traducción en el aula de segundas lenguas ha quedado relegada a un segundo plano. Pese a ello, ha permanecido presente en el currículo en muchos contextos, por lo que tanto el profesor como el alumno se ven obligados a compartir el aula de traducción, en la cual se presta cada vez más atención a la mediación.

El objetivo de este trabajo es demostrar cómo la enseñanza de la traducción ayuda a desarrollar la competencia comunicativa en español y, más específicamente, mejorar la coherencia discursiva mediante el uso de conectores del discurso.

La didáctica de segundas lenguas ha otorgado un papel muy dispar a la traducción a lo largo de la historia[2]. Partiendo de los métodos comunicativos y la noción de competencia comunicativa, hemos de señalar que para nosotros la traducción es un proceso[3] comunicativo en el cual el aprendiente ha de ser capaz de comprender y producir actos de habla adecuados a la intención y a la situación comunicativa. Asimismo, consideramos que la traducción es la mediación[4] entre hablantes que no pueden comunicarse de forma directa en las dos lenguas implicadas.

1 Agradezco sinceramente a Antonio Gallardo su aportación en este estudio.

2 No consideramos oportuno explayarnos en este aspecto, pero de todos es bien sabido, entre otros, que el Método Tradicional basaba su enseñanza en la traducción y el Método Directo la rechazaba por completo.

3 Entendemos por traducción, siguiendo a García Yebra (1982: 31) tanto proceso como producto.

4 Al fin y al cabo, la mediación, según el MCER (2002: 61), es uno de los distintos tipos de actividad comunicativa junto con la comprensión, la expresión y la interacción.

Ya sea entendida como proceso comunicativo o como mediación, la traducción presupone la competencia en ambas lenguas. Por otra parte, la traducción es un recurso tanto para el profesor como para el alumno de segundas lenguas. En este sentido, y siempre teniendo presentes las necesidades de nuestros estudiantes, expondremos la importancia del papel que juega la traducción en el desarrollo de la competencia discursiva y, dentro de ésta, en el uso de conectores discursivos. Para ello, propondremos un nuevo acercamiento a los cursos de traducción y presentaremos los resultados prácticos del mismo en relación con el tema que acabamos de abordar.

1. EL AULA DE TRADUCCIÓN: DEL MÉTODO TRADICIONAL AL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

1.1. La relación entre la traducción y la enseñanza de segundas lenguas

Teniendo en cuenta las necesidades de los alumnos, consideramos tres relaciones diferentes entre la traducción y la enseñanza de segundas lenguas. Primero, hay que considerar el papel que se otorga a la traducción en un curso general de segundas lenguas, cómo es el proceso de enseñanza-aprendizaje de la L2 en la formación de traductores[5] en segundo lugar y, por último, qué objetivos tiene un curso de traducción dirigido a estudiantes de Filología Hispánica en una universidad de habla no hispana.

La traducción como práctica en un curso general de LE dependerá, en nuestra opinión, de las necesidades del alumnado y los diferentes tipos de aprendizaje. Teniendo en cuenta que a cada alumno hay que proporcionarle las herramientas necesarias que faciliten su aprendizaje y que le den autonomía en el mismo, el docente se verá en la obligación de negociar con su alumnado sobre el valor que éste otorga a la traducción.

No obstante, la negociación con los alumnos de las facultades de traducción e interpretación adquirirá una dimensión diferente en cuanto a que en estos estudios se presupone un alto grado de competencia en la L2 y lo que se trabajará será, en palabras de Hurtado Albir (1996: 34), la competencia traductora[6].

El último caso, que es el que a nosotros nos compete, es quizá el más difícil de llevar a cabo al estar trabajando con estudiantes de filología que van a ser profesores de E/

5 Algunos estudiosos, entre ellos Berenguer (1996), incluso consideran esta enseñanza un campo más de los fines específicos.

6 La competencia traductora (Hurtado Albir, 1996: 34) está formada por una competencia comunicativa en las dos lenguas, una competencia extralingüística, una competencia relacionada con la comprensión y expresión escrita, una competencia "traslatoria", es decir, una competencia que permite el cambio de una lengua a otra sin interferencias y una competencia relacionada con el mundo de la traducción profesional.

LE (y no traductores) una vez finalizados sus estudios. Por tanto, a la hora de programar estas asignaturas obligatorias de traducción inversa hay que partir de dicha premisa y ofrecer al alumno un curso en el que pueda mejorar su competencia comunicativa[7] a través de la traducción. Para ello, trabajaremos la competencia lingüística de manera específica no solo mediante la traducción general de textos, sino también a través de materiales que refuercen ciertos contenidos gramaticales, léxicos y ortotipográficos. Asimismo, la traducción nos permite desarrollar la competencia sociolingüística mediante el contraste entre ambas lenguas y ambas culturas, ya que en el proceso de traducción entran en juego tanto elementos lingüísticos como elementos extralingüísticos[8]. Partiendo de que el proceso de traducción implica crear un texto en la lengua de llegada, también se trabajarán las habilidades y estrategias correspondientes a la competencia discursiva haciendo hincapié en la cohesión del texto traducido[9]. Por último, el perfeccionamiento de la competencia estratégica viene dado por el hecho de que se intenta a lo largo de todo el curso no usar el diccionario a la hora de hacer las tareas propuestas para favorecer la efectividad en la lengua meta y resolver problemas en la comunicación.

Nuestro objetivo es, en resumen, desarrollar la competencia comunicativa y para ello, en palabras de Nord[10] (2001: 1), a la hora de programar el temario habrá que tener en cuenta que:

> De un texto que se haya de traducir en clase o como forma de autoaprendizaje no interesará el aspecto individual de dicho texto particular, sino lo general, aquello que se pueda generalizar. Esto es debido a que el trabajo con un texto ejemplar no debe causar una sensación de éxito tal que solamente lleve a los estudiantes a archivar la traducción en una carpeta, sino que ha de aportarles más para que traduzcan el siguiente texto más fácilmente, mejor o más rápido al poder reconocer en él determinados problemas de traducción cuyas posibles soluciones ya las han aprendido.

O bien, dicho de otra manera, hemos de proporcionar al alumno aquellas herramientas que le permitan mejorar su competencia en E/LE haciendo uso de la traducción.

7 Seguimos la propuesta de Hymes y la división en subcompetencias de Canale: la competencia lingüística, sociolingüística, discursiva y estratégica.

8 A este respecto podemos señalar problemas de traducción de elementos culturales como el ratoncito Pérez, cuyo equivalente alemán sería la Zahnfee o en el mundo anglosajón la Tooth fairy (literalmente el "hada de los dientes").

9 Partimos de la base que la coherencia viene dada por el autor del texto de partida.

10 Traducción propia del original alemán: "An einem Text, der im Unterricht oder im Selbststudium übersetzt wird, interessiert nicht das Individuelle dieses speziellen Texts, sondern vielmehr das Allgemeine, das Verallgemeinerbare. Denn aus der Beschäftigung mit einem sochen Beispieltext soll für die Lernenden nicht so sehr das Erfolgserlebnis erwachsen, dass sie nun einen übersetzten Text mehr in ihrem Aktenordner abheften können, sie sollen vielmehr dazu kommen, dass sie den nächsten Text leichter oder besser oder schneller übersetzen können, weil sie bestimmte Übersetzungsprobleme wieder erkennen und bereits Möglichkeiten zu ihrer Lösung gelernt haben".

1.2. El Método Tradicional frente a la traducción como desarrollo de la competencia comunicativa

Partiendo de lo anterior, consideramos necesario presentar las diferencias en la metodología usada en ambos casos, es decir, en el Método Tradicional y en las clases de traducción anteriormente descritas.

Tipología de actividades	
Método Tradicional (Ribas y D'Aquino, 2004: 10)	Clases de traducción de Filología Hispánica (UDE)
1. Presentación de reglas gramaticales mediante ejemplos	1. Repaso de las reglas gramaticales aprendidas en cursos anteriores desde el punto de vista de la lingüística contrastiva y desde un enfoque funcional[11]
2. Léxico en listas bilingües	2. Léxico organizado en campos semánticos e integrado en los textos que han de traducirse
3. Lectura de textos centrados en las reglas gramaticales anteriormente presentadas	3. Refuerzo mediante la traducción de dificultades específicas del ELE para hablantes de alemán[12]
4. Ejercicios de refuerzo, lectura, traducción de L1 a L2 y viceversa	4. Corrección la identificación de errores en una traducción dada o, entre otros, la proposición de alternativas a una propuesta dada.

Tabla 1. Tipología de actividades

El papel del profesor	
Método Tradicional (Ribas y D'Aquino, 2004: 10)	Clases de traducción de Filología Hispánica (UDE)
1. Central y dominante	1. Secundario: son los alumnos los que valoran y aceptan los contenidos propuestos
2. Lleva a cabo una clase de tipo frontal y casi siempre utiliza la lengua materna de los alumnos	2. No siempre se lleva a cabo una clase de tipo frontal y no se utiliza la lengua de los alumnos en las explicaciones

Tabla 2. El papel del profesor

11 Anteriormente se han trabajado, por ejemplo, las formas de expresar deseos e influencia, no las oraciones compuestas, subordinadas, sustantivas cuyo verbo subordinado está conjugado en subjuntivo.

12 Por ejemplo, falsos amigos o diferencias estructurales del tipo: „Nach drei Jahren wurde ihr Sohn Rafael geboren" traducido como "Después de/Tras/Pasados tres años nació su hijo Rafael" o „Einige Studenten lesen schon spanische Zeitschriften" como "Algunos estudiantes ya leen revistas en español".

El tratamiento del error	
Método Tradicional (Ribas y D'Aquino, 2004: 10)	Clases de traducción de Filología Hispánica (UDE)
El error se considera una clara señal de que el conocimiento lingüístico prefijado es imperfecto y hay que eliminar el problema inmediatamente, corrigiendo la inadecuación de manera explícita.	El error se valora positivamente incitando a los alumnos a que corrijan los cometidos por sus propios compañeros (hemos de recordar que un día serán profesores de E/LE) y haciéndoles reflexionar sobre su propio uso de la lengua. Además, se analiza el tipo de error y su origen. Por último, se propone siempre una alternativa a la traducción dada.

Tabla 3. El tratamiento del error

Como se puede observar en las tablas anteriores, hay una evolución, nosotros pensamos, positiva, en cuanto a las actividades, el papel del profesor y el tratamiento del error. Los alumnos ya no tienen que aprender reglas gramaticales o listas de vocabulario aisladas, sino que la traducción permite que tanto la gramática como el léxico se integren en un texto, viéndose así su contexto. Asimismo, el profesor pasa a ocupar el papel de guía en el aprendizaje, dejando a los alumnos que analicen y comenten sus propias producciones. Por último, el error se considera como un paso necesario en el desarrollo de la competencia comunicativa y un signo de progreso.

2. EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DISCURSIVA EN EL AULA DE TRADUCCIÓN

2.1. La competencia discursiva como parte de la competencia comunicativa

Partiendo del objetivo del curso, esto es, del desarrollo de la competencia comunicativa del alumno, nuestro foco de atención en este estudio será la competencia discursiva. Y es que "una de las estrategias importantes en el caso de las competencias sociolingüística, pragmática y *discursiva* puede ser la comparación con la primera lengua" (Cenoz Iragui, 2004: 461) (la cursiva es nuestra). En este aspecto, con el curso de traducción inversa estamos ofreciendo al público discente un estudio contrastivo entre ambas lenguas, la L1 y la L2.

Según Alonso Belmonte (2004: 558) la competencia discursiva es "la capacidad que posee el usuario de crear textos orales o escritos en función de una serie de variables de tipo lingüístico, pragmático y sociolingüístico". En este contexto, creemos importante recordar que al traducir se va construyendo un texto para el cual se han de tener en cuenta dos sistemas lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos.

En esta creación del texto en la lengua de llegada o, en nuestro caso, la L2, hemos de señalar dos conceptos fundamentales en el texto: cohesión y coherencia. Ésta tiene un carácter semántico-pragmático y la cohesión morfosintáctico y semántico que otorga al texto una "concordancia supraoracional" (Bernárdez Sanchís, 2004: 205-212).

Numerosos estudiosos, como Cuartero Sánchez (2002) y Mederos Martín (1988) entre otros, han trabajado los mecanismos que proporcionan cohesión a un texto. Dado que nuestro campo es la traducción, coincidimos con M. L. Larson (1984: 394) en que:

> There are many devices which give *cohesion* to a text. The particular device which is used, and even the ways in which they are used, will vary from language to language. Such *cohesion devices* as pronouns, substitute words, verb affixes, deictics, pro-verbs, conjunctions, special particles, forms of topicalization, and so forth, if translated one-for-one from the source language into the receptor language, will almost certainly distort the meaning intended by the original author.

Así, tendremos que proporcionar a los discentes no solo los mecanismos de cohesión en español, sino también las diferencias entre estos y los de su propia lengua. Citamos, en el primer caso, a Cuartero Sánchez (2002: 15), quien defiende que la referencia, la sustitución, la elipsis, la cohesión léxica y el uso de conectores discursivos conforman los llamados mecanismos de cohesión textual más habituales. No obstante, dentro de dichos procedimientos de cohesión, nos centraremos en los conectores del discurso o discursivos.

2.2. Los conectores del discurso

Los conectores del discurso (CD) forman, junto con los operadores pragmáticos y los marcadores conversacionales, los marcadores discursivos o del discurso[13] (en adelante MD). Partiendo de la propuesta de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4080-4082) diremos que: "Los conectores vinculan semántica y pragmáticamente un miembro del discurso con otro anterior, de tal forma que el marcador guía las inferencias que se han de efectuar del conjunto de los dos miembros discursivos conectados".

Asimismo, los dividiremos en conectores aditivos, conectores consecutivos y conectores contraargumentativos. Dado el público discente, los CD considerados para este estudio son los indicados por el Instituto Cervantes (2007) y correspondientes al nivel del grupo meta del grupo considerado en el caso práctico.

13 Consideramos que los MD son unidades lingüísticas invariables que no ejercen una función sintáctica en el marco de la predicación oracional y cuyo cometido en el discurso es el de guiar la inferencias que se realizan en la comunicación (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999: 4057). También podemos definirlos como unidades lingüísticas que dependen del contexto y contribuyen al proceso de construcción e interpretación de los mensajes (Martí Sánchez, 2008).

3. CASO PRÁCTICO

3.1. Descripción del grupo meta

Como se ha especificado con anterioridad, nuestro grupo meta es un grupo de alumnos universitarios alemanes que van a ser profesores de E/LE. La asignatura de traducción alemán-español se inscribe en el Primer Ciclo y es un curso preparatorio al examen de paso de ciclo (*Zwischenprüfung*), el cual consta de una parte de gramática y un texto para traducir al español. El nivel que han de alcanzar dentro del MCER es el B2.

3.2. Conectores discursivos

Tomando como referencia la base lingüística anteriormente expuesta, según el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2007) (en adelante *PCIC*), el discente ha de ser capaz de expresar coherencia en un texto mediante el uso de los CD aditivos, consecutivos y contraargumentativos en el nivel B2[14]. Dado que los alumnos no han hecho aún un curso de expresión escrita, este es el primero que se enfrenta a su enseñanza-aprendizaje.

3.3. Análisis de necesidades: análisis de errores de texto trabajado en el aula

El texto elegido, titulado *In der Parallelwelt* y escrito por Marcel Burkhardt, se extrajo de la revista *Deutsch Perfekt* (01.2010). El número de traducciones analizadas en este caso asciende a nueve. Los conectores aparecidos en el texto son *aber*, *auch*, *außerdem*, *dann*, *deshalb* y *und*.

A continuación, hemos seleccionado los extractos en los que aparecen los CD que hemos visto anteriormente o en los que consideramos necesario que en la traducción aparezcan para dar mayor cohesión al texto:

14 El nivel B2 supone la competencia en los niveles anteriores, por lo que aquí incluiremos todos los conectores, desde el nivel A1 hasta el B2 según lo descrito en el PCIC (2007):

Aditivos	A1: *y, también.* B1: *además, sobre todo.* B2: *ni…ni, no solo… sino también, asimismo.*
Consecutivos	A2: *por eso, entonces.* B1: *así que, por lo tanto, o sea que, así (es) que.* B2: *con lo que, por lo que, de modo/ formal manera que; en consecuencia, por (lo) tanto, por consiguiente, (y) así, de este/ a modo/ maneral forma; tan(to)… que, de (un/a) modo/ maneral forma, de tal modo/ maneral forma.*
Contraargumentativos	A1: *pero.* B1: *aunque, sin embargo; a pesar de, no obstante, sino.* B2: *mientras que, en cambio; de todas maneras/ formas, de todos modos; incluso si… como si; tanto si… como si; por más, por mucho/ poco, por muchos/as, por pocos/as; y eso que.*

Tabla 4. Conectores discursivos aditivos, consecutivos y contraargumentativos para los niveles A1-B2 según el PCIC

(1) Bis zu zehn Stunden pro Tag hat er als Schüler in der Fantasiewelt des Strategiespiels Star Craft gelebt. Heute sieht er darin verlorene Lebenszeit *und* hilft spielsüchtigen Jugendlichen[15].

Aunque en el primer ejemplo *und* ejerce la función sintáctica de nexo copulativo en el original alemán, contradiciendo, por tanto, la definición de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (veáse la nota al pie de página número 13), nos ha llamado la atención la traducción de una alumna en la cual otorga a la oración un valor consecutivo reformulando el español y usando el CD "por lo tanto". En este caso, se ha puesto en práctica un análisis exhaustivo del TP alemán y a la hora de traducir se han barajado todas las posibilidades hasta elegir el sentido consecutivo en la lengua de llegada.

(2) Seine Spielsucht war stärker. *Außerdem* war er nicht allein16.

En este caso, la traducción de *außerdem* es unánime en todas las traducciones analizadas: *además*. Destacamos, sin embargo, el uso correcto de la coma detrás del conector en cuatro de los nueve casos.

(3) *Dann* ist es ihm zu viel geworden[17].

Hay que tener en cuenta que la partícula alemana *dann* suele plantear dificultades en su traducción. Sus equivalentes en español, siempre dependiendo del contexto, son *entonces, después, luego, más adelante, más tarde,* o *en aquel momento* entre otros. Como se puede observar, *dann* pertenece a los problemas de traducción que han de ser tratados específicamente en el aula. En el análisis de errores llevado a cabo observamos la falsa selección en dos traducciones de **por fin* y **pues*. El 44,44% de las estudiantes seleccionaron *entonces*, *luego* lo seleccionó un 22,22% y una estudiante eligió *después*.

(4) Viele Jugendliche kennen dieses Gefühl: von den Spielwelten fasziniert zu sein – *aber* auch darin verloren zu gehen[18].

Dentro de los conectores contraargumentativos hay que dejar clara la diferencia entre *pero* y *aunque* (Montolío, 2001: 50-53). En este caso, hemos obtenido que siete de las nueve alumnas han traducido *aber* por *pero*. Cabe sin embargo señalar que en dos

15 Traducción propia del original alemán: "Hoy lo considera tiempo perdido y ayuda a jóvenes ludópatas" u "Hoy lo considera tiempo perdido. Por lo tanto, ayuda a jóvenes ludópatas".

16 Traducción propia del original alemán: "Su ludopatía era más fuerte. Además, no estaba solo".

17 Traducción propia del original alemán: "Entonces, se le hizo demasiado".

18 Traducción propia del original alemán: "Muchos jóvenes conocen esta sensación de estar fascinados por el mundo de los juegos, pero también la de perderse en ellos".

casos se ha mantenido el guión que precede en el texto alemán[19]. Sin embargo, se ha obtenido un caso en el que *aber* se ha traducido por *y*, lo cual consideramos se aparta del sentido del TP. Por último, el significado se ha mantenido mediante la construcción *no solo… sino también*, propia del nivel B2 y correcta en este caso que nos compete.

(5) Nicht jeder schafft es, mit dem Extremspielen aufzuhören. Claudio von Wiese besucht *deshalb* deusche Schulen[20].

Quizá *deshalb* sea, de todos los tratados, el conector que más posibilidades nos brinda de traducción. La forma española elegida para este conector consecutivo es, sin embargo, *por eso* en un 77,77% de los casos, dividiéndose el resto entre *por esto* y *a causa de eso*. Nos interesa destacar la pertenencia de *por eso* a un nivel A2, inferior respecto al del curso. Además, volvemos a notar la ausencia de la coma posterior en el 50% de los casos en los que se seleccionó *por eso*.

(6) Er zeigt *auch*, wie man die Spielsüchtigen aus ihrer Isolation zurückholen kann[21].

Encontramos en este caso unanimidad en la traducción de *auch* como *también*, observando diferencias en la posición en la que se encuentra en la oración. El 33% pospone *también* al verbo. Consideramos en este caso *también* como MD siguiendo las directrices del *PCIC* y permutable por *además* o *asimismo*.

(7 y 8) Seine eigene alte Liebe zu Computerspielen ist *auch noch nicht* ganz weg. *Aber* er spielt wenig[22].

Como en el caso (7) hemos detectado las dificultades con las que los alumnos aún se encuentran a la hora de expresar la negación en español. Ninguna de las traducciones analizadas ha transmitido el sentido del texto original. En una de las traducciones se ha optado simplemente por no traducirlo y en dos casos por traducir solamente una de las partes (*todavía no*) obviando la otra (*además*).

19 A este respecto hemos de añadir la importancia que tiene la ortotipografía en la construcción de textos. En este caso específico estamos ante una falsa selección, ya que su equivalente en español habría de haber sido una coma. Asimismo, también se subrayó, por ejemplo, la necesidad de introducir un elemento de cohesión en el texto español en ciertos casos en los que la lengua alemana lo cohesiona mediante el uso de los dos puntos, como se puede comprobar en (6).

20 Traducción propia del original alemán: "No todos consiguen dejar el juego extremo. Por eso, Claudio von Wiese visita escuelas alemanas".

21 Traducción propia del original alemán: "También muestra cómo se puede sacar de su aislamiento a los ludópatas" o "Además, muestra cómo se puede sacar de su aislamiento a los ludópatas".

22 Traducción propia del original alemán: "Además, su viejo amor por los juegos de ordenador aún/ todavía no ha desaparecido. Sin embargo, juega poco".

Por último, atendiendo a la argumentación que hace Montolío (2001: 62) en cuanto a que el uso de la conjunción *pero* como conector textual no resulta "conveniente ni adecuado" pese a que este uso "está cada vez más extendido" consideramos que la traducción más adecuada de *aber* en el ejemplo anterior es *sin embargo*[23] propuesta solamente por una alumna, frente al *pero* propuesto por el 77,77%.

Como se puede observar, en la mayoría de las producciones se ha seleccionado un conector correcto. Sin embargo, hemos de constatar que también en la mayor parte de las traducciones los conectores empleados pertenecen a un nivel inferior al del curso. Por ello, consideramos necesario trabajar de forma específica dichos contenidos desde el punto de vista de la traducción (no hemos de olvidar el tipo de curso ni los objetivos del grupo meta y sin por ello descartar otras posibilidades) y siguiendo las directrices expuestas anteriormente.

3.4. Resultados obtenidos en la traducción final del curso

La traducción final consiste en un extracto de la novela de Jostein Gaarder *Sofies Welt*. El número de traducciones analizadas en este caso asciende a 25, de las cuales cuatro no se consideran aprobadas. Los conectores[24] que hemos analizado son *aber*, *dann*, *nicht nur… sondern auch* y *und*. Además, hemos tenido en cuenta aquellos casos en los que se ha hecho uso de los conectores españoles que no aparecen en el TP alemán para dar cohesión al texto. Así, podemos destacar que:

1. de las dos veces que aparece *aber* con valor conector en el texto, cabe señalar que solamente en una ocasión por cada aparición se suprime en la traducción dicho conector;
2. el mayor problema aparecido en las muestras se ha dado con la traducción de la partícula anteriormente comentada *dann*. En este caso, solamente el 52% seleccionó un equivalente correcto en español (*después, luego*). Del 48% restante cabe señalar el uso por un 8% de **pues* y de **entonces* por el 40%;

23 Siguiendo así la propuesta teórica de Montolío (2001: 62-66) en cuanto a la diferencia entre pero, más, sin embargo, no obstante y empero. También puede consultarse el Diccionario de partículas discursivas del español en línea.

24 Los contextos en los que aparecen son los siguientes:

(9) "Nicht nur Sofie hatte das Gefühl, dass sie gerade dabeigewesen war, (...). Auch sie hatte das Gefühl, (...) ".

(10) "Es war schon halb acht. Aber ihre Mutter würde sicher erst in einer weiteren Stunde mit dem Geburtstagsfrühstück nach oben kommen, zum Glück, denn jetzt war Hilde von Sofie und den philosophischen Fragen voll in Anspruch genommen".

(11) "Zuerst sollte sich Sofie eine Frage überlegen: "Warum sind Legosteine das genialste Spielzeug der Welt?". Dann fand sie "einen größen gelben Briefumschlag" im Briefkasten".

(12) "Da war er also gelandet? Aber wieso konnte ein Schal einfach in eine Geschichte hineingeraten?".

(13) "Und wenn sich sonst niemand darum kümmerte, dann sollte wenigstens Sofie das tun".

3. el 80% de los estudiantes tradujeron *nicht nur… sondern auch* correctamente. Encontramos cinco casos en los que no aparece la solución correcta, bien porque no se llega a traducir en una de las muestras, restando significado así al texto de llegada, bien porque se otorga un sentido distinto en la traducción: **Sofía era la única…* o **Sofía no era solamente…,* en vez de *No solo Sofía…*;
4. el uso de *y* como conector discursivo lo emplea el 92% de los informantes. Señalar solamente que el otro 8% omite el uso de un conector en dicha posición;
5. se encuentran casos en los que los informantes seleccionan conectores discursivos que no están en el original alemán y que contribuyen a dar cohesión al texto de llegada: *además*; *por eso; y* en *Y después* y en *Y luego;* y *sin embargo* como selección propia y como alternativa posible a *pero*;
6. solamente hay dos casos en los que la selección de conectores daña la comunicación: el caso de **pues*;
7. no hay una relación directa entre las traducciones suspensas y el mal uso de los CD porque:
   - en tres de los cuatro casos solamente hay una falsa selección de los conectores anteriormente señalados: en un caso se omite el conector y en el otro se usa **pues*;
   - en una de las traducciones incluso se le da cohesión mediante la selección de otros conectores como *además*;
8. el porcentaje final de la selección correcta de CD, esto es, teniendo en cuenta todos los conectores y todas las muestras analizadas, es del 88,8%, sin incluir los añadidos motu proprio por los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

Como hemos podido apreciar a lo largo de este trabajo, al considerar la traducción como una herramienta para desarrollar la competencia comunicativa y llevar al aula propuestas que se adecuen a los objetivos del curso, estamos dejando atrás el Método Tradicional. Con ello, estamos transformando un curso considerado en principio ineficaz en un curso en el que se trabajan todas las subcompetencias: lingüística, mediante el análisis contrastivo previo a la traducción de los TP; sociolingüística, gracias a la consideración de las tareas como actos comunicativos y a la idea de que la traducción es la mediación entre dos personas incapaces de comprenderse en una lengua determinada; discursiva, por todo lo expuesto en este estudio; y estratégica, al considerar que la traducción se basa en el significado y éste puede expresarse de múltiples formas.

Las ventajas que tiene el aula de traducción respecto al uso de conectores es la concienciación de los estudiantes de que cada lengua utiliza mecanismos de cohesión diferentes que pueden coincidir o variar en las lenguas que se están trabajando. Además, la reformulación y las alternativas constantes a una traducción dada permiten aprehender la adecuación de las diferentes propuestas a la situación comunicativa dada.

Siendo conscientes de los límites del análisis del caso práctico, esperamos que haya mostrado el desarrollo de la competencia de los estudiantes en E/LE. A este respecto cabe señalar que este desarrollo se ha venido observando a lo largo de varios cursos de traducción y un análisis exhaustivo de dichas muestras habría excedido las dimensiones de este estudio.

Por último, consideramos que aún quedan muchos aspectos por estudiar sobre cómo desarrollar la competencia comunicativa mediante la traducción, entre otros, la competencia léxica o la competencia estratégica en este tipo de asignaturas. A través de ellos se le quitaría el estigma que aún tiene en la enseñanza de segundas lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

Alonso Belmonte, I. (2004): "La subcompetencia discursiva", en J. Sánchez Lobato e I. SÁNTOS GARGALLO (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL, 553-572.

Berenguer, L. (1996): "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción", en *La enseñanza de la traducción,* Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 9-29.

Bernárdez Sanchís, E. (2004): "Aportaciones de la lingüística textual", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE),* Madrid: SGEL, 199-218.

Cenoz Iragui, J. (2004): "" "El concepto de competencia comunicativa", en J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid: SGEL, 449-465.

Consejo de Europa (2001 [2002]): *Marco común de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación (MCER)*, Madrid: Secretaría General Técnica del MECD y Grupo Anaya, [en línea]: < http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>

Cuartero Sánchez, J. M. (2002): *Conectores y conexión aditiva. Los signos incluso, también y además en español actual*, Madrid: Gredos.

Fernández, S. (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*, Madrid: Edelsa.

García Yebra, V. (1982): *Teoría y práctica de la traducción*, Madrid: Gredos.

Hurtado Albir, A. (1996): "La enseñanza de la traducción directa "general". Objetivos de aprendizaje y metodología", en *La enseñanza de la traducción*, Castelló de la Plana: Universitat Jaume I, 31-55.

Instituto Cervantes (2007): *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Larson, M. L. (1984): *Meaning-based Translation: A Guide to Cross-language Equivalence,* Lanham, MD: University Press of America.

Martí, M. (2003): *Construcción e interpretación de discursos y enunciados: los marcadores*, Madrid: Edinumen.

Martí, M. (2008): *Los marcadores en español L/E: conectores discursivos y operadores pragmáticos,* Madrid: Arco Libros.

Martín Zorraquino, M. A. y J. Portolés Lázaro (1999): "Los marcadores del discurso", en I. Bosque y V. Demonte (dirs.), *Gramática descriptiva de la lengua española,* Madrid: Espasa Calpe, capítulo 63.

Mederos Martín, H. (1988): *Procedimientos de cohesión en el español actual*, Santa Cruz de Tenerife: Publicaciones Científicas del Excmo. Cabildo Insular de Tenerife (Lingüística y literatura).

Montolío, E. (2001): *Conectores de la lengua escrita*, Barcelona: Ariel.

Nord, C. (2001): *Lernziel: Professionelles Übersetzen Spanisch-Deutsch,* Wilhelmsfeld: Egert.

Ribas, R. y A. D'aquino (2004): *¿Cómo corregir errores y no equivocarse en el intento?* Madrid: Edelsa.

Vázquez, G. (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.