LECTURAS CIRCULARES: TRADUCCIÓN LITERARIA Y DIDÁCTICA DE SEGUNDAS LENGUAS

BLANCA FERNÁNDEZ GARCÍA
Università di Bologna

1. ¿Por qué la traducción como recurso didáctico?

Desde los años 60, y prácticamente hasta los 90, la traducción fue descartada de la enseñanza de lenguas a pesar de —o precisamente por— haber sido hasta entonces una parte basilar de la misma. El método gramatical, vigente hasta entonces, se fundaba en el aprendizaje de reglas gramaticales y listas de vocabulario aplicadas a la traducción de textos clásicos, máximos exponentes de la lengua de partida. Los enfoques metodológicos de corte estructuralista que le sucedieron, centrados en la lengua y las estructuras gramaticales, fueron desterrando la traducción de las aulas. Más adelante, los llamados métodos activos, como el enfoque comunicativo en sus orígenes, también excluían la traducción como estrategia didáctica. Se entendía esta como un ejercicio de transposición fuera de un contexto comunicativo real y los textos literarios resultaban muy distantes de las situaciones comunicativas cotidianas en las que se esperaba que se desenvolviera el alumno.

Pero, como suele suceder cuando se hace *tabula rasa*, se tiró al niño con el agua sucia, ya que las lagunas que podía presentar el método gramatical no radicaban necesariamente en la actividad traductológica; ni tampoco podemos identificar la traducción únicamente con este método (Carreres y Noriega, 2013 [2012], p. 254). A partir de los años 80 algunos autores como Gallison (1980), Lavault (1984), Duff (1989) o Grellet (1991) volvieron a reivindicar su valor didáctico en la clase de LE, sopesando su utilidad y sus limitaciones en el marco de un enfoque comunicativo. Desde esta perspectiva ha sido considerado un

> excelente vehículo didáctico para mejorar la competencia comunicativa (*proficiency*) del estudiante de E/LE. Esto se debe a que la traducción pedagógica conlleva un análisis pormenorizado del TO que potencia la comprensión lectora, un proceso de decodificación y de recodificación que favorece la competencia de transferencia, y por último una fase de producción del TM que enriquece la expresión escrita. (López González, 2004 [2003], p. 708)

Dentro de las competencias que pretende desarrollar el método comunicativo cabe también apuntar la mediación lingüística y cultural que debe realizar el aprendiente-traductor[1]. La traducción sensibiliza al alumno sobre las diferencias lingüísticas y culturales respecto a la lengua materna y la LE. La traducción directa exige una mediación entre lo ajeno y lo propio; y la traducción inversa incita a mirar el texto con los ojos de un extranjero, relativizando esquemas y patrones profundamente anclados en el comportamiento lingüístico o cultural del aprendiente. En este sentido la traducción estimula un saber natural contrastivo (García-Medall, 2001, p. 14) que redundará en una mayor conciencia lingüística en los ámbitos léxico, morfosintáctico, pragmático y cultural.

Entender el proceso de aprendizaje como un proceso comunicativo significa también que las condiciones lingüísticas de las que parten los interlocutores, en este caso los alumnos, puedan convertirse en un punto de apoyo. En este sentido, la traducción como instrumento pedagógico reconoce el bagaje lingüístico y cultural del estudiante en relación con su lengua materna, la cual aflora, queramos o no, en un par de prácticas espontáneas e intuitivas que son muy comunes en el aula: por parte de los alumnos, la llamada *silent translation* o *traducción interiorizada* (Hurtado Albir, 2001) y por parte de los profesores, cuando la ocasión lo permite, la *traducción explicativa*. Muchos autores han sostenido que no es posible una ruptura total con la lengua materna[2], como deseaban los métodos estructuralistas y también el incipiente

[1] En este sentido, cabe recordar el manual de Solsona Martínez, *La traducción como herramienta* (2011), que aúna en la didáctica de español a italianos la mediación lingüística y la cultural.

[2] Véase Bouton (1974), Gallison (1980), Ellis (1985), Lavault (1984), Bley-Vroman (1989) y García-Medall (2001). Entre las actas de los diferentes congresos celebrados por ASELE, sostienen esta idea Hernández (1998 [1996]) y Baline (2015).

método comunicativo. Efectivamente, la lengua materna "actúa como filtro", "instrumento a partir del cual el aprendiz reestructura o reorganiza la experiencia de esta L2" (Ballester y Chamorro, 1993 [1991], p. 395). Claramente, su uso tiene que estar focalizado en la adquisición de la LE y ha de servirse de las interferencias que se puedan generar como fuente de perfeccionamiento lingüístico.

Tras haber enumerado algunas de las ventajas de la traducción pedagógica en la enseñanza de LE, hemos de mencionar también una limitación. Es prácticamente imposible que en clases con alumnos de distinto origen, donde la única lengua en común es la LE, el docente esté en condiciones de emplear esta herramienta. Pero cuando la competencia lingüística del profesor en la lengua vehicular del alumnado lo permita, como suele ser el caso de la enseñanza de ELE en Italia, ignorar las posibilidades que abre este bagaje, aparte de que resulta una tarea ardua, supone perder de vista la potencialidad y la especificidad de la enseñanza de lenguas afines.

2. ¿Por qué traducción didáctica de textos literarios?

De la misma manera que la traducción, con el auge del método estructural, la literatura fue descartada como material didáctico, y solo a partir de los años 90 se ha ido recuperando dentro de un enfoque comunicativo. Desde el punto de vista de este último método, el trabajo con textos literarios favorece el desarrollo de las cuatro destrezas en un contexto cultural significativo y cuenta, entre muchas otras, con la ventaja de ser auténtico, es decir, de estar destinado a hablantes nativos (Albaladejo, 2007, p. 6; Granero Navarro, 2017, p. 64).

Y me atrevo a señalar otra ventaja recurriendo a toda una autoridad. Como ya señalaba Friedrich Schleiermacher en su célebre texto de 1813, *Sobre los diferentes métodos de traducir*, la que él llamaba traducción artística y científica, exigía en el traductor "fuerzas y destrezas" distintas a las del intérprete, al que adjudicaba la tarea menos noble de traducir intercambios comerciales, algo así como lo que ahora entendemos por traducción técnica. En la traducción artística y científica, la falta de correlación exacta entre las palabras y las cosas requiere conocer bien no solo la lengua de partida y la de llegada, sino también el estilo propio del autor y el contexto al que el texto alude:

> […] difícil es hallar en una lengua una sola palabra a la que corresponda exactamente una palabra de otra y ningún tipo de flexión de una abarca justamente la misma variedad de circunstancias que cualquier otro tipo de otra. (Schleiermacher, 2000, p. 227)

Como vemos, poco tenía que ver con aquellas traducciones de textos literarios promovidas por el método gramatical, donde las listas de vocabulario sugerían una correspondencia transparente entre los signos de dos lenguas diferentes. Al revés, la traducción literaria es precisamente una actividad didáctica comunicativa y por eso mismo tiene que lidiar con la particularidad que adquieren en los textos sus signos cifrados:

(1) Por un lado, se hace necesario reconstruir el contexto de emisión para comprender los significados denotativos. Lo que incluye también saber reconocer las variedades diafásicas y diastráticas, y todo tipo de referencias culturales.
(2) Por el otro, se ha de reconocer el peso de lo connotativo que se manifiesta en distintos aspectos o capas del texto como la tonalidad, el estilo o el sentido que adquieren las partes en relación con el todo.

El traductor, en este caso el alumno, que ha de servir de puente entre dos mundos, tendrá que hacer comprensibles en el texto de llegada los contenidos denotativos y reflejar, en la medida de lo posible, los elementos connotativos. Y lo hará a partir de una posición concreta: la de su lengua y cultura materna, y la de los conocimientos de L2 adquiridos a lo largo del tiempo.

3. Circularidad de la traducción

La actividad traductológica supone además un movimiento circular que consideramos propicio para la adquisición de nuevos contenidos. El traductor se enfrenta al texto con todo un bagaje lingüístico y cultural, y con una serie de saberes operativos que en resumidas cuentas podríamos sintetizar como el saber buscar y seleccionar los elementos más adecuados para conformar el nuevo texto en la lengua de llegada. Sin embargo, pocas veces sucede, y sobre todo en la traducción de textos literarios, que el texto de origen no depare alguna sorpresa o dificultad. La superación de dicho obstáculo implicará la puesta en marcha de varios mecanismos que permitan el traslado de los elementos desconocidos o novedosos al texto de llegada, buscando una reformulación lo más adecuada posible. De esta manera el traductor se apropia de aquello que al comienzo de la actividad era desconocido o al menos no era del todo transparente, haciéndolo, de alguna manera, suyo.

Se crea así un movimiento circular en espiral, una progresión, que permite ir asentando en lo conocido los nuevos elementos aprendidos durante el trabajo práctico de la traducción. Lo que recuerda, por volver a Schleiermacher, el famoso *círculo hermenéutico* que acompañaba la compresión textual y que él mismo identificó en su propia traducción de Platón y que en la hermenéutica del siglo XX se ha identificado con el reconocimiento de las *ideas preconcebidas* desde las cuales se realiza la interpretación (Viñas, 2002, p. 489). Este círculo de la comprensión reproduce uno de los movimientos que de manera natural sustentan el conocimiento, que en su avance necesita volver atrás para comprobar y reubicar los conocimientos viejos sobre los que se asentarán los nuevos.

Este movimiento tiene un doble alcance. En primer lugar, evidencia el autoconocimiento que el sujeto tiene de sí mismo, con el reconocimiento de las diferencias lingüísticas y culturales con respecto al texto en lengua extranjera. El traductor tiene que valorar el equilibrio entre lo que en sus distintos niveles de significado expresa el texto de partida y las posibilidades expresivas de la lengua de llegada. En este sentido es importante observar que la traducción se hace en clave de la lengua y de la cultura meta, que, de alguna manera, es también la lengua de partida para el traductor. En el caso de la traducción directa, el ejercicio es obvio, porque el intérprete se halla pertrechado de su propio bagaje lingüístico-cultural y a partir de él, interroga e interpreta; finalmente vierte en él el texto de partida. En el caso de la traducción inversa, hará un ejercicio similar, aunque en cierto modo artificial. De cualquier manera, se trata de una lectura circular que parte de la condición de la lengua y de la cultura meta para descodificar y reescribir el texto de origen. En segundo lugar, creemos que precisamente gracias a esta autoconciencia, los nuevos conocimientos vienen a asentarse en un terreno más sólido, menos movedizo, no porque no sea sujeto a cambios, sino porque se hace de una manera consciente.

En el caso de la traducción didáctica, también los alumnos, como traductores experimentales, se enfrentarán a la complejidad de los textos desde su propio horizonte lingüístico y cultural. Para ello han de trabajar la comprensión en vistas a su reexpresión. Estas dos tareas, relacionadas con la lectura y la escritura, no se realizan en una sucesión temporal en dos fases distintas, sino como un ir y venir constante del texto de partida al texto de llegada, puesto que, como ya hemos dicho, la descodificación no se puede entender sin un diálogo con la recodificación. En vistas de esta circularidad, queremos proponer aquí una actividad que la refleje y la evidencie como forma de trabajo. Por ello vamos a enlazar la lectura de dos textos, uno en español y otro en italiano, y la traducción de algunos de sus fragmentos.

4. Una propuesta didáctica

Esta actividad está destinada a alumnos italófonos que aprenden español, su nivel debería acercarse a un C1. Se trata de un curso de lengua española para adultos, por ejemplo, en contexto universitario.

Vamos a trabajar con dos textos en cierto modo "gemelos": el cuento de Natalia Ginzburg "Inverno in Abruzzo", recogido en *Le piccole virtù* (1962), y la novela de Josefina Aldecoa *Historia de una maestra* (1990). Decimos que son "gemelos" porque coinciden tanto en su tonalidad evocativa —pues ambos relatos recrean el universo vivido por sus narradoras durante la juventud— como en la temática rural y en el periodo histórico en que se desarrolla la acción de ambos. El relato de Ginzburg recuerda el período transcurrido por la autora junto a su familia confinada en un pequeño pueblo de los Abruzos, Pizzoli,

entre 1940 y 1943. En la novela de Aldecoa una joven recoge las memorias de su madre, maestra durante la Segunda República española y en los años que la precedieron. Como se trata de un curso de lengua española, esta última se puede proponer como lectura obligatoria. No obstante, para la actividad traductológica se seleccionarán únicamente algunos fragmentos. El cuento, sin embargo, será traducido al español por completo, pero repartiendo el trabajo entre distintos grupos de estudiantes. Se prevé que esta actividad se combine con otras de distinto tipo, por lo que su duración puede ser de varias semanas.

A la hora de seleccionar este material hemos tenido en cuenta algunos requisitos establecidos por investigadores en didáctica de la literatura: como recomienda Albaladejo (2007, pp. 9-13), el texto en castellano no está muy por encima de la competencia lectora de un lector italiano que oscile entre un B2 y un C1. Las dos líneas temáticas que aparecen en ellos son temas de interés cultural e histórico: por un lado, la cuestión rural y la vida en el campo que está volviendo a las perspectivas de futuro de tantos jóvenes, pero sobre todo el indudable valor histórico del testimonio de ambas autoras sobre el auge del fascismo en los años 30 en España y en Italia. Precisamente por ello, se trata de dos textos que incluyen muchos elementos socioculturales, lo que nos permitirá demostrar la imposibilidad de "divorciar lengua y cultura" (Lazar, 1993, p. 67). Por lo mismo, darán pie a discusión y, probablemente, a una implicación emocional del alumnado (Granero Navarro, 2017, p. 66).

El gran objetivo que nos planteamos con esta actividad es fomentar una lectura lenta, detallada y reflexiva, atenta a los elementos lingüísticos y culturales que aflorarán en ella de manera que los alumnos sean capaces de encontrar soluciones traductológicas adecuadas y de justificarlas en función de la coherencia con el texto de partida y el de llegada. Los desglosamos a continuación:

(1) Objetivos lingüísticos:
    a. Adquirir conocimientos contrastivos de la gramática (sintaxis, colocaciones y otras particularidades a nivel morfosintáctico);
    b. y reconocer los distintos niveles de transparencia léxica entre términos de las dos lenguas, con sus elementos denotativos y connotativos.
(2) Objetivos culturales:
    a. Acercarse a la literatura de ambas autoras;
    b. fomentar el interés por la historia, en particular por el periodo de referencia de ambos textos;
    c. y reconocer algunas diferencias culturales entre España e Italia, entre ellas los "culturemas" que aparecen en ambos textos.
(3) Objetivos estratégicos:
    a. Llegar a reconocer los límites de la traducción en ámbitos lingüísticos y culturales y de las distintas opciones del traductor (*source-oriented*, *target-oriented* o explicativas intermedias);
    b. desarrollar estrategias de investigación;
    c. saber realizar operaciones traductológicas como la búsqueda de equivalentes, modulación metonímica, generalización o particularización;
    d. y tomar conciencia sobre los criterios que condicionan las elecciones de traductor.

Visto que trabajaremos la traducción directa y la inversa, vamos a explicar las distintas fases en las que organizaremos el trabajo: se empezará por la lectura y comprensión del texto de Josefina Aldecoa. Como habíamos dicho, podría formar parte de las lecturas obligatorias del curso, así que los alumnos estarían familiarizados con él. Para facilitar la sincronización de la actividad, vamos a trabajar con el segundo capítulo de la novela, un relato completo en sí mismo. La competencia lectora en la L2 en discentes italófonos suele ser bastante alta, así que como punto de partida no resultará excesivamente abrupto. Propondremos traducciones parciales, como listas de léxico o de algunas frases con elementos interesantes a nivel didáctico como colocaciones, refranes o falsos amigos. Todo ello orientado además a la correcta comprensión del texto.

A continuación, trabajaremos con el texto de Natalia Ginzburg, "Inverno in Abruzzo", proponiendo al final de la actividad su traducción al español, apoyándonos en el ejercicio anterior. Se pretende emular de alguna manera el uso de textos afines tan común en la traducción de textos especializados, pero no en la traducción literaria. De ahí volveremos al texto de Aldecoa y realizaremos la traducción de un breve

fragmento. Como actividad final se propone un cotejo de ambos textos y una reflexión sobre los elementos lingüísticos y culturales símiles y también sobre aquellos disímiles.

Las actividades propuestas se estructuran en tres bloques: de prelectura, de lectura y análisis textual y de traducción o escritura. A continuación, detallamos algunos aspectos a desarrollar en el trabajo con cada uno de los textos.

4.1. Historia de una maestra de Josefina Aldecoa

Tratándose de una traducción directa (ES > IT), resultará esencial facilitar a través de distintas actividades la comprensión del texto. Con tal fin se recabarán datos sobre el contexto en que se desarrolla la acción. A nivel lexicográfico nos resulta particularmente interesante ayudar a los alumnos a resolver de manera autónoma el obstáculo que pueden suponer los vocablos pertenecientes al ámbito doméstico y rural consultando distintas fuentes, diccionarios monolingües (*DLE*) o bilingües —el *Grande Dizionario Hoepli di Spagnolo* o los diccionarios online italiano-español y español-italiano de WordReference— y saber reconocer, en función del contexto, la solución traductológica más adecuada. Se llamará la atención sobre los modismos y los refranes, tratando de buscar un equivalente en italiano. Por ejemplo:

(1) "Al que no sale a la raza se le mata" (Aldecoa, 2016 [1990], p. 42) > *Il frutto non cade lontano dall'albero.*
(2) "A buen entendedor… [pocas palabras bastan]" (*ibid.*, p. 42) > *A buon intenditor poche parole.*
(3) "Se quedó como perro sin amo" (*ibid.*, p. 47) > *Rimanere perso.*

También se llamará la atención sobre las colocaciones. Como se ve en los siguientes ejemplos, se tratará de traducir la colocación en el contexto de la frase:

"Las campanas **tocaron a muerto**". (Aldecoa, 2016 [1990], p. 39)	*Le campane* ***suonarono a morto****.*
"Cerró la puerta al salir y desde fuera me dijo: — Quítese de ahí que va a **coger un pasmo**". (*ibid.*, p. 39)	*Chiuse la porta uscendo e da fuori mi disse: - Si tolga da lì altrimenti* ***si prenderà un malanno****.*
"El padre se había ido a Guinea llevado por no sé qué pariente lejano que tenía allí negocios y plantaciones de café. **Cayó enfermo** y no volvía y la madre llora que te llora y hasta que no mandó al hijo no paró". (*ibid.*, p. 47)	*Il padre se n'era andato in Guinea, da non so che parente lontano che lì possedeva negozi e piantagioni di caffè.* ***Si ammalò*** *e siccome non tornava, la madre pianse e ripianse senza smettere finché non mandò il figlio.*
"En septiembre empecé a **preparar oposiciones** y durante un curso todo fue estudiar y estudiar bajo el cuidado amoroso y la vigilancia previsora de mis padres". (*ibid.*, p. 53)	*A settembre iniziai a* ***studiare per il concorso*** *e durante tutto l'anno studiai e studiai sotto le cure amorevoli e la previdente sorveglianza dei miei genitori.*

Por último, como trabajo de traducción propiamente dicho, hemos seleccionado un diálogo que reproducimos a continuación para su traducción completa al italiano. En un breve comentario el alumnado tendrá que indicar las dificultades a distintos niveles que hayan encontrado y sus posibles soluciones.

> "En este pueblo", me encontré reflexionando, "sólo se puede conversar con Genaro y con don Wenceslao".
> La asociación de los dos personajes me reveló un descubrimiento que me pareció fascinante. Los dos tenían la misma mirada, parecida manera de adelantar la barbilla para escuchar, la misma sonrisa.
> "Le imita", me dije. "Ha comprendido que don Wenceslao es la única persona digna de ser imitada…"
> —Al que no sale a la raza se le mata —fue el críptico comentario de María cuando le confié mi impresión. Solía buscar ocasiones de dirigirme a ella para tratar de romper su lejanía.

> Yo estaba cogiendo el puchero de leche que se calentaba colgado de la plegancia.
> —No entiendo —dije. Y ella:
> —A buen entendedor…
> Casi dejo caer el tazón al suelo. Las preguntas se me agolpaban en los labios: "Pero ¿cómo, cuándo, dónde…?".
> —Ella trabajaba para él. Él era un hombrón todavía. Todavía no se había sentado en el sillón que ahí se quedó clavado cuando ella murió y no se ha vuelto a levantar.
> —¿Y el marido, el padre de Genaro?
> —Se quedó con el niño. Tenía cuatro años cuando murió ella pero ni oír de dárselo al viejo. El viejo fue al molino y se encerraron a hablar y el otro no sé qué le diría pero el niño se quedó con él. Y con él sigue…
> —¿Lo sabe Genaro? —pregunté.
> María se encogió de hombros, agotada por el inusitado esfuerzo que había hecho. Se veía que la historia había despertado en ella la pasión de unos sucesos que conmovieron la vida del pueblo.
> —Si no lo sabe, se enterará cuando él se muera y herede. Porque eso sí, la herencia no se la quita nadie, según dicen… (Aldecoa, 2016 [1990], pp. 41-43)

4.2. "Inverno in Abruzzo" de Natalia Ginzburg

En primer lugar, previamente a la lectura, se animará a la búsqueda de las coordenadas históricas en las que se incardina. Siendo un relato autobiográfico será relevante una búsqueda sobre la autora, así como sobre las circunstancias históricas del período fascista en Italia, en particular sobre la punición del confinamiento.

En la actividad de lectura se llamará la atención sobre las referencias culturales que atraviesan el relato, por ejemplo:

Referencia literaria	*Églogas* de Virgilio (Ginzburg, 2012 [1962], p. 5)
Referencia a la realidad histórica	"Carceri di Regina-Coeli" (*ibid.*, p. 9)
Culturemas	"sagnoccole" (*ibid.*, p. 7), "sfrizzoli", "salsicce pazze" (*ibid.*, p. 9)
Referencias diatópicas o dialectos regionales	"E la mia trista matrea Mi ci ha cotto in caldarea E lo mio padre ghiottò Mi ci ha fatto 'nu bravo boccò" (*ibid.*, p. 8)

También tendrán que fijarse en el género textual, la tonalidad que emplea la autora y los tipos textuales prevalentes: narrativo, descriptivo o argumentativo. A partir de este análisis se propondrá la traducción del relato asignando por grupos distintos fragmentos. Desde el punto de vista referencial y cultural se hará hincapié en las distintas estrategias de traducción que se pueden adoptar, desde el calco, como podría ser "Carceri di Regina-Coeli" por *cárcel de Regina-Coeli*, el préstamo "sagnoccole" o la paráfrasis "sagnoccole" como *pasta típica de los Abruzos*, hasta la domesticación sustituyendo este término, si el alumnado lo considera oportuno, por *rosquillas* o cualquier otra receta popular española.

Respecto a los elementos estrictamente lingüísticos, se fomentará la búsqueda lexicográfica, como por ejemplo el campo semántico de los árboles:

(1) "ceppi di quercia", "fuochi di frasche e foglie", "fuochi di sterpi" (*ibid.*, p. 5)

Se prestará atención al empleo de estructuras sintácticas propias del español, como por ejemplo la voz activa, mucho más presente que en italiano:

(2) "venivano adaggiate le sagnoccole" (*ibid.*, p. 7) > *colocaba las "sagnoccole"*

Se identificarán los modismos que aparecen en el texto, como "su per giù" (*ibid.*, p. 5), y las colocaciones, como "fece una chiassata", tratando de buscar equivalentes en español: *más o menos* o *armó un escándalo*.

También los distintos registros serán foco de atención y se tratará de respetar en la medida de lo posible la caracterización de las situaciones y de los personajes en función de los registros empleados, del más coloquial al más culto:

(3) "Suo padre si pigliò un'altra moglie e la matrigna non amava il bambino" (*ibid.*, p. 8)
(4) "La nostra sorte trascorre in questa vicenda di speranze e di nostalgie" (*ibid.*, p. 9)

Por último, se compartirá con la clase la traducción de cada fragmento con las soluciones propuestas y conjuntamente se tratará de pulir y unificar los distintos fragmentos, discutiendo y argumentando eventuales correcciones allá donde sea necesario.

4.3. Circularidad de la traducción

Como cierre de la actividad, quisiéramos llamar la atención sobre algunos paralelismos tanto a nivel referencial, como a nivel lingüístico, y cómo estos nos pueden ayudar a comprender y traducir distintos contextos comunicativos, así como a encontrar soluciones traductológicas en ambas direcciones.

Por ejemplo, a nivel lingüístico, los verbos *tocar* en español y *suonare* en italiano referidos al tañido de las campanas, nos permiten reflexionar sobre una de las cuestiones cruciales en la adquisición de las lenguas afines: las colocaciones lingüísticas. Otro ejemplo sería el recurso al léxico que encontramos en el texto en español, como en el caso de *arreglar*, que podría ser empleado como posible traducción del verbo *aggiustare* del texto en italiano:

"las campanas **tocaron** a muerto". (Aldecoa, 2016 [1990], p. 39) "**Tocaron** a concejo y un grupo de vecinos me fue a rescatar". (*ibid.*, p. 50)	"le campane di Santa Maria **suonavano** a morto" (Ginzburg, 2012 [1962], p. 6)
"La escuela está vieja y sucia —dije a todos— y la vamos a **arreglar**." (*ibid.*, p. 23)	"Aristide **aggiustò** le grondaie" (*ibid.*, p. 9)

A nivel referencial nos fijaremos en aquello a que no podremos traducir, como por ejemplo las connotaciones que nos sugieren los elementos dialectales: el término *plegancia* o *pregancia* (Aldecoa, 2016 [1990], p. 42), que, como indica el *DLE*, es utilizado en la provincia de León, y la cancioncilla, que hemos señalado arriba como referencia diatópica, "E la mia trista matrea…", recogida por Ginzburg en dialecto de los Abruzos. En ambos casos se hará notar cómo la traducción exige también el apoyo de la mediación cultural. De la misma manera que para un italohablante las connotaciones dialectales del término *plegancia* no son accesibles, resultará una ardua y probablemente quimérica tarea trasladar al castellano el dialecto de los Abruzos.

Por estos motivos, creemos que el ejercicio de contraste entre los textos contribuye a una mayor toma de conciencia lingüística y cultural en el alumnado, que, en su trabajo circular de traducción, no solo irá adquiriendo de manera práctica los contenidos lingüísticos y culturales de la L2, sino que será también capaz de confrontarlos con las estructuras lingüísticas de la lengua nativa y con su mundo cultural.

Conclusiones

Podemos concluir recordando que la traducción requiere un trabajo de comprensión del texto en su contexto de producción, una toma de conciencia de la distancia y una reflexión crítica sobre la transposición de esos contenidos a otro sistema lingüístico y cultural. La traducción pedagógica es por ello una "actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente" (Hernández, 1998 [1996], pp. 249-250), pero también de todos aquellos otros aspectos que están relacionados con las lenguas: la historia y la cultura. O, como sostiene Octavio Paz, gracias a la traducción "nos enteramos de que nuestros vecinos

hablan y piensan de un modo distinto al nuestro" (1971, p. 9), es decir, nos ayuda a tomar conciencia de la distancia.

Por esto mismo, hemos querido plantear aquí una actividad de traducción que, al proponer dos textos en cierto modo paralelos, pone en evidencia el punto de partida, es decir, el bagaje del alumnado y su historia a la hora de acercarse a la lengua y a la cultura extranjera. Creemos que un ejercicio de este tipo, en el que se fomenta activamente el contraste lingüístico y cultural, puede hacer más provechoso el acercamiento a la alteridad que supone el aprendizaje de una segunda lengua. El hecho de haber elegido dos textos con ciertas semejanzas quiere evidenciar la circularidad que se produce en la actividad traductológica, cuando uno parte de lo que sabe para afrontar lo nuevo o lo diverso. Esta dinámica puede convertirse en un punto de apoyo en la gestión del propio aprendizaje por parte de los alumnos, que en futuro y de manera independiente, puedan poner en marcha un pensamiento contrastivo que deriva en una mayor conciencia lingüística y cultural y, por lo tanto, en un desarrollo lingüístico mucho más eficaz.

Referencias bibliográficas

Albaladejo García, M. D. (2007). Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE*, 5, pp. 1-51.

Aldecoa, J. (2016 [1990]). *Historia de una maestra*. Barcelona: Debolsillo.

Ballester, M. D. y Chamorro, A. (1993 [1991]). El español como lengua extranjera. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.), *De la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE*. Málaga: Universidad de Málaga, pp. 393-402.

Carreres, A. y Noriega, M. (2013 [2012]). Traducción pedagógica y pedagogía de la traducción: un diálogo necesario. En S. Borrell (Coord.), B. Blecua Falgueras, B. Crous y F. Sierra (Eds.), *Plurilingüismo y enseñanza de ELE en contextos multiculturales: XXIII Congreso Internacional ASELE*. Gerona: ASELE, pp. 251-263.

DLE = Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española (2014). *Diccionario de la lengua española,* versión 23.6 [en línea]. http://dle.rae.es [consulta: 22/11/2022].

Duff, A. (1989). *Translation*. Oxford: Oxford University Press.

Gallison, R. (1980). *D'hier à aujourd'hui, la didactique des langues étrangères: du structuralisme au fonctionnalisme*. París: CLE international.

García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermeneus: Revista de traducción e interpretación*, 3, pp. 113-140.

Ginzburg, N. (2012 [1962]). *Le piccole virtù*. Turín: Einaudi.

Granero Navarro, A. (2017). La literatura en el aula de ELE. *Actas del II Encuentro de Profesores de Español en Sofía*. Sofía: Instituto Cervantes, pp. 64-71.

Grellet, F. (1991). *Apprendre à traduire. Typologie d'exercises de traduction*. Nancy: Presses Universitaires de Nancy.

Hernández, M. (1998 [1996]). La traducción pedagógica en la clase de E/LE. En Á. Celis, y J. R. Heredia (Eds.), *Actas del VII Congreso Internacional de ASELE*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 249-256.

Hurtado Albir, A. (2001). *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.

Lavault, E. (1984). *Fonction de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Érudition.

Lazar, G. (1993). *Literature and Language Teaching. A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.

López González, A. (2004 [2003]). La enseñanza de la traducción en estudiantes de ELE: el uso de la prensa como caso práctico. En H. Perdiguero y A. Álvarez (Eds.), *Actas del XIV Congreso Internacional de ASELE. Medios de Comunicación y Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*. Burgos: Servicio de Publicaciones Universidad de Burgos, pp. 708-714.

Paz, O. (1971). *Traducción: literatura y literalidad*. Barcelona: Tusquets.

Schleiermacher, F. (2000). *Sobre los diferentes métodos de traducir* (V. García Yebra, Trad.). Madrid: Gredos.

Solsona Martínez, C. (2011). *La traducción como herramienta. Español para italófonos*. Bolonia: CLUEB.

Viñas, D. (2002). *Historia de la crítica literaria*. Barcelona: Ariel.

WordReference. https://www.wordreference.com [consulta: 22/11/2022].