Del valor de la traducción como destreza de mediación en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de E/LE, y de la influencia del concepto de plurilingüismo en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas*

LEYLANIS GAMBOA BELISARIO
Máster en E/LE por la Universidad Antonio de Nebrija

[...]"on ne perçoit rien qu'on ne comprenne c'est-à-dire que l'on n'interprète d'une façon ou d'une autre. Ce qui ne se prête spontanément à aucune compréhension n'est pas perçu consciemment ; c'est là un phénomène qui apparaît quotidiennement dans toutes les interactions entre le monde extérieur et les perceptions. L'esprit de l'homme est ainsi fait qu'il ne perçoit que ce sur quoi il raisonne (si inconsciemment que ce soit et quelle que soit la rapidité fulgurante à laquelle se déroule ce raisonnement), de telle sorte que chez l'adulte les constatations qui semblent les plus simples, les plus évidentes, sont fondées sur un substrat préalable d'observations, de déductions, de raisonnements aussi complexes que peu apparents. Ce substrat lui permet de coordonner chacun de ses actes, y compris l'acte de parole, selon des modalités cybernétiques qu'il lui serait impossible de retracer consciemment, à tel point que l'on a pu croire que les perceptions étaient de simples enregistrements et réduire certains comportements à des schèmes de réaction aux sollicitations (stimulus-response). Il a fallu Piaget pour reconnoitre l'existence d'un schème interprétratif intercalé entre la sollicitation et la réaction. "[1]

(Seleskovitch y Lederer, 1984: 21-22)

Resumen

El artículo que se presenta a continuación hace énfasis en el valor de la traducción, considerada en sus diferentes dimensiones, y en su posible aplicación a la didáctica de E/LE, siempre que se inscriba dentro de un enfoque textual y funcional, en el que el aprendizaje del español coopere progresivamente en el desarrollo de destrezas y aptitudes aplicables a toda experiencia de aprendizaje de un nuevo idioma, concediéndole especial importancia al legado lingüístico y cultural del alumno. Asimismo, destaca el carácter central de la competencia discursiva en el conjunto de competencias que integran la competencia comunicativa y en la construcción o enriquecimiento de un bagaje textual y cultural en español y en lengua materna —a partir de una incorporación adecuada de actividades de traducción a la clase de español—, con el propósito de fomentar en el discente el desarrollo de competencias parciales que sirvan de base a la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural[2].

Se insiste, de igual modo, en rol fundamental que se le concede al enfoque plurilingüe en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER), en su imperativo de aportar una base común a la enseñanza, aprendizaje y evaluación de las lenguas en los países europeos, como forma de dar respuesta a esta realidad plurilingüe y pluricultural.

1. Introducción

Dado el postulado de que la percepción del ser humano está supeditada a la comprensión, que es a su vez determinada por un esquema interpretativo —noción trascendental de la teoría interpretativa de la ESIT[3]— no serían de extrañar las grandes ventajas que puede aportar a la didáctica de lenguas extranjeras una actividad en la que los procesos de comprensión y de reconstrucción del sentido de un texto fuente

---

[1] Una propuesta de traducción para esta cita sería: [...] "no percibimos nada que no comprendamos, es decir, que no interpretemos de una u otra forma. Lo que espontáneamente no se presta a ninguna comprensión no es percibido conscientemente: he allí un fenómeno que se manifiesta cotidianamente en todas las interacciones entre el mundo exterior y las percepciones. Tal es la mente del hombre que sólo percibe aquello sobre lo que razona (por más inconsciente que esto sea y sin importar la destellante velocidad a la que se desarrolle este razonamiento), de tal modo que en el adulto las comprobaciones que parecen más simples, las más evidentes, se basan en un sustrato previo de observaciones, de deducciones, de razonamientos más complejos de lo que parecen. Ese sustrato le permite coordinar cada uno de sus actos, incluyendo los actos de habla, según modalidades cibernéticas que no podría reactivar conscientemente, hasta tal punto que se podría creer que dichas percepciones no eran más que simples registros y reducir determinados comportamientos a esquemas de reacción a estímulos (*estímulo-respuesta*). Fue preciso que Piaget reconociera la existencia de un esquema interpretativo intercalado entre el estímulo y la reacción.

[2] Este artículo aborda algunos de los principales aspectos desarrollados en nuestra memoria de Máster: *La traducción como destreza de mediación: Hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de E/LE* (2004), presentada en la Universidad Antonio de Nebrija de Madrid y dirigida por la profesora Marta Sanz Pastor.

[3] École Supérieure d'Interprètes et de Traducteurs de l'Université de Paris III. Los principales autores de este modelo interpretativo de la traducción son Seleskovitch, Lederer y Delisle.

con los recursos lingüísticos particulares de la lengua de destino resultan tan determinantes como la traducción. Si a esto se aúna el propósito de inscribir esta actividad en un enfoque funcional y discursivo, en el que la experiencia textual se conciba como un entramado de signos relacionados, la traducción puede convertirse en un recurso altamente efectivo y rentable en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, y en el caso que nos ocupa, en la didáctica del español como lengua extranjera.

Al ser la interpretación de un texto el centro de la actividad traslaticia, y el hecho de que el texto se erija como "la expresión de un estado de cosas específico de una cultura" (Reiss y Vermeer, 1996: 103), sin dejar de considerar que la traducción conlleva un proceso de transferencia cultural, que necesariamente viene acompañado de un cambio de valor del texto y de los elementos textuales —haciéndonos eco de la visión de Katharina Reiss— hemos de reflexionar, por un lado, sobre la idea de las realidades específicas modeladas por cada cultura y, por el otro, considerar que, si bien es lícito pensar en la pluralidad de culturas que coexisten en el mundo, entre cada una de éstas se pueden establecer puntos comunes de referencia.

Tal y como acota Siguan en *Bilingüismo y lenguas en contacto* (2001: 301-302), si bien cada cultura se distingue por presentar características particulares, las diversas culturas existentes en el mundo no pueden ser vistas como sistemas herméticos o compartimentos estancos, pues el hecho de compartir una misma naturaleza humana hace que estén sujetas a un sistema de referencias comunes, gracias al cual tiene lugar la comunicación y la traducción, con la consecuente posibilidad de verter significados en lenguas diferentes, aunque esto no siempre se verifique de forma plena. En este orden de ideas, el autor destaca que la permeabilidad que evidencian las culturas hace que las lenguas se tornen asimismo permeables.

Ciertamente, esa visión simultánea de la cultura como manifestación única que se define en sus características particulares, pero a la vez vinculada a las diversas culturas existentes en el mundo a través de un sistema de referencias comunes, tiene gran importancia en la traducción y en la didáctica de lenguas extranjeras (en nuestro caso específico, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE, en lo que tiene que ver específicamente con el objetivo de fomentar la imagen del estudiante como intermediario cultural y en la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural).

1.1. Del MCER y el enfoque plurilingüe

El MCER (2002: 4-6) insiste en que en la competencia cultural de una persona las diversas culturas con las que ésta ha entrado en contacto no se yuxtaponen sino que pasan por un proceso activo de comparación, contraste e interacción, dando lugar a una competencia pluricultural. Así, es en el seno de esta competencia donde se

inscribe la competencia plurilingüe, como uno de los componentes que integran ese legado cultural y lingüístico, y desde donde necesariamente ha de ser considerado el plurilingüismo.

El enfoque plurilingüe destaca que las diferentes lenguas y contextos culturales con los que un individuo ha estado relacionado no son almacenados en compartimentos mentales estancos, sino que se desarrollan hasta adoptar la forma de una competencia comunicativa, en la que cooperan e interactúan todos los conocimientos y experiencias lingüísticas y culturales. El hecho de que esta competencia se asocie a su vez a competencias parciales explica el porqué un individuo puede valerse de una parte de esa competencia plural para hacerle frente, de forma eficaz, a una situación comunicativa con un interlocutor determinado.

Desde este enfoque, el aprendizaje de las lenguas ya no se concibe como el dominio absoluto y aislado de dos o más lenguas específicas, puesto que el norte fundamental apunta al desarrollo de un repertorio lingüístico, en el que se manifiesten todas las capacidades lingüísticas de un individuo.

1.2. Un marco común europeo de referencia

Partiendo de la realidad plurilingüe y pluricultural de Europa, el MCER (XIV, 1, 9) aporta una base común desde la cual abordar la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las lenguas en los países europeos y, en tal sentido, plantear el diseño de los programas, las orientaciones curriculares, los recursos didácticos e instrumentos de evaluación. Adoptando un enfoque integrador, centrado en la acción, concibe al usuario y al estudiante que aprende una lengua primordialmente como agentes inscritos en una sociedad específica, en la que deben cumplir tareas, en un ámbito y en unas circunstancias dadas. En esta línea, traza una descripción de lo que necesitan aprender los usuarios y estudiantes de una lengua para comunicarse, al igual que de los conocimientos, destrezas y estrategias que han de desarrollar para dotar de eficacia sus actuaciones comunicativas. Contempla, además, el contexto cultural desde el que se aborda la lengua y los niveles de dominio con los que medir el progreso del estudiante durante todo el proceso de aprendizaje de la lengua.

Este documento incide en que el sistema de clasificación por escalas y los descriptores propuestos no pretenden prescribir sino propiciar en el usuario y en todos los participantes del proceso de enseñanza- aprendizaje de las lenguas una mirada crítica hacia la actividad que los ocupa, como forma de contribuir a la toma de decisiones a la que están sujetos cada vez. Desde nuestro punto de vista, esa actitud crítica — tan indispensable en la reflexión sobre la práctica de los usuarios y participantes de la enseñanza-aprendizaje de una lengua, como clave para dar respuesta a sus características, necesidades y expectativas particulares — es asimismo crucial en la decisión de incorporar o no el recurso a la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras.

2. La actividad traslaticia desde una perspectiva interdisciplinar

En líneas generales, cada vez que se hace referencia a la traducción se alude necesariamente a una serie de complejos procesos cognitivos, a una actividad de comunicación asimismo compleja, en cuya realización intervienen más factores que los que actúan habitualmente en la comunicación, y ciertamente se insiste en la dinámica sociocultural, de la que la traducción es parte indisociable. Como reveladora de los mecanismos del funcionamiento del lenguaje, en esta práctica concurren procesos y estrategias ligados a diferentes tipos de actividad de lengua, a saber, la comprensión, la expresión y en ocasiones, la interacción (siempre y cuando la construcción del discurso y del significado se realice de forma conjunta, a partir de la intervención de dos o más usuarios en la actividad comunicativa).

En lo que concierne específicamente a la didáctica de lenguas extranjeras, es preciso destacar que la más reciente reconsideración del rol de la traducción y de la lengua materna del alumno en el proceso de adquisición de una LE apuntan, por un lado, a la necesidad de reconocer que estamos frente a una "tendencia natural" del individuo —tal y como afirma Bachmann (1994: 14), basándose en recientes estudios psicolingüísticos[4]— y, por el otro, al imperativo de que no podemos pretender partir desde cero al enseñar una lengua extranjera, como si el alumno fuese un ente vacío, negando que es portador de un sistema lingüístico y cultural —al que van asociados esquemas interpretativos específicos sobre la realidad y una particular visión del mundo—, que le sirve de referente necesario en toda experiencia de aprendizaje, incluyendo el aprendizaje de un idioma extranjero.

2.1. De la fundamentación teórica de un trabajo de investigación sobre la traducción aplicada a la didáctica de E/LE

En aras de ofrecer una panorámica general de la actividad traslaticia, que se revela como una interdependencia de procesos y estrategias, en *La traducción como destreza de mediación: Hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de E/LE* (2004) se aborda la traducción en sus diferentes dimensiones: como proceso cognitivo e interpretativo vinculado a un sujeto traductor; como actividad compleja de comunicación, gobernada por principios comunicativos, pragmáticos y semióticos; y como actividad discursiva, que se realiza entre textos y no entre lenguas, y que descansa en la interac-

[4] *"Según las últimas investigaciones psicolingüísticas (véase Frank Königs), parece existir una relación natural entre «aprender un idioma» y «traducirlo». En vez de negar lo evidente, sería más práctico orientar la tendencia natural a la traducción en provecho del aprendizaje y de la posterior necesidad profesional"* (Bachmann, 1994: 14).

ción existente entre las manifestaciones discursivas. Así pues, el reconocimiento de la complejidad de los procesos vinculados a la traducción incide en la necesidad de adoptar una perspectiva interdisciplinar, desde la cual se va construyendo un marco teórico que pretende ofrecer una amplia y justa descripción de la actividad traslaticia y aportar una base sólida a partir de la cual replantear el uso de la traducción en la didáctica de E/LE, vista como un proceso de interpretación y de reconstrucción del sentido y del propósito retórico general de un texto original en español.

Con este propósito, ahondamos en determinados modelos, estudios, teorías y concepciones que tienen gran trascendencia en el ámbito de la traductología, repercutiendo asimismo en el debate sobre la traducción aplicada a la didáctica de lenguas extranjeras, y que se inscriben dentro de una orientación discursiva, pragmática, funcional o literaria de la traducción. Se trata del "modelo interpretativo" de la ESIT —o *teoría del sentido*— de Seleskovitch y Lederer; del modelo sociológico y psicolingüístico de Kiraly; del modelo holístico y del modelo dinámico de adquisición de la competencia traductora de PACTE; y de las teorías, postulados y reflexiones de autores como Hatim y Mason, Mona Baker, Reiss y Vermeer, Wilss y Paz, entre otros.

A medida que se desarrolla este marco conceptual, el texto se revela de forma recurrente como unidad articuladora de la actividad traslaticia —aquella que permite establecer la equivalencia en la lengua meta de una estructura discursiva dada—; como principio vertebrador de los procesos discursivos; y como portador de una "red de relaciones [...] válida y que tiene sentido en una sociedad"[5] dada.

2.2. La traducción como actividad comunicativa de mediación

Según el Marco (p. 60), las actividades de mediación, orales o escritas —de entre las que destacan la interpretación oral, la traducción escrita, la paráfrasis, el resumen y la toma de notas— hacen factible la comunicación entre individuos que no pueden establecer un contacto directo, a partir del reprocesamiento o reformulación de un texto original que se pone a la disposición de un tercer grupo de usuarios, al que no le es posible acceder de forma directa a dicho texto. Así, el usuario que ejerce la mediación actúa como un canal de comunicación, por lo general, aunque no necesariamente, en distintas lenguas.

En esta línea, el traductor participa de un proceso dinámico de comunicación y asume el rol de mediador entre interlocutores que no pueden establecer contacto di-

---

[5] Esta idea está esencialmente vinculada a la noción de coherencia según la perspectiva de Baker, quien la concibe como "la red de relaciones semánticas que organizan y crean un texto estableciendo una continuidad en el sentido". Así, la autora acota que la coherencia no constituye, *per se*, una característica del texto, sino que se deriva del análisis que el lector realiza sobre éste. De este modo, vendría dada por la interacción del conocimiento aportado por el mismo texto y el conocimiento y experiencia del mundo —*bagaje cultural e intelectual*— del lector; proceso en el que resultan asimismo determinantes sus expectativas (Baker, 1982, en Hurtado Albir, 2001: 443-444).

rectamente, actuando como un canal de comunicación entre el productor del texto original y sus receptores en la lengua meta.

Al analizar la mediación que lleva a cabo el traductor, Hatim y Mason (1995: 281-282) distinguen dos clases fundamentales, que modelan respectivamente la figura del traductor según la visión de una perspectiva determinada: el traductor como mediador entre culturas —revelando su competencia una *perspectiva bicultural*— y el traductor como "lector privilegiado" del texto en lengua original; carácter en virtud del cual, el traductor convertiría la información que generalmente representa el producto y, por ende, el final del proceso lector, en materia prima de la actividad traslaticia, poniendo de manifiesto que el traductor lee para producir, descodifica para volver a codificar.

Ahora bien, al discurrir sobre la traducción en su vertiente de actividad comunicativa de mediación, hemos insistido en ciertos aspectos que, en nuestra opinión, han sido obviados con demasiada frecuencia en un número significativo de análisis realizados sobre la traducción. Así, hemos comenzado por una consideración básica: es indudable que el traductor media entre culturas, entre personas (interlocutores) y entre textos (en tal sentido, entre el productor y sus receptores en una determinada lengua meta), asentado en su condición de "lector privilegiado", pero el área en la que se sitúa para ello constituye una zona bien definida, una dimensión impregnada de rasgos significativos particulares. No es, en absoluto, un espacio difuso ni mucho menos una tierra baldía. Como ser individual y agente social que es, el traductor es gobernado por esquemas interpretativos; por unos principios creativos específicos; por concepciones sobre la forma en la que se ordena o dispone una realidad dada; por una tradición, de la que recibe una impronta o un compendio determinado; por ideologías, creencias (sistemas de pensamiento) y, en definitiva, por patrones o modelos ligados a una dinámica sociocultural determinada. Si bien es cierto que el traductor está sujeto a una ética, según la cual ha de procurar captar y ser fiel al propósito retórico general y a los valores discursivos desplegados en el texto original, no lo puede hacer a costa de su propia negación, sino a través de la búsqueda de un equilibrio entre las diferentes dimensiones (socioculturales, históricas, ideológicas, entre otras) o áreas implicadas en el proceso traslaticio. En este orden de ideas, una traducción siempre va a ofrecer la posibilidad de abstraer la lectura del traductor, sin que sea lícito hablar de contaminación alguna.

Por muy paradójico que pueda resultar a simple vista, toda actividad de mediación realizada por un sujeto traductor sólo será posible en la medida en que éste la aborde desde su propio mundo de significaciones, sin que ello implique necesariamente una traición, por un lado, al propósito retórico y a los valores discursivos implicados (como comentábamos anteriormente) y, por el otro, a los interlocutores a los que se pretende poner en comunicación.

Desde nuestro punto de vista, esta acotación resulta fundamental a la hora de reconsiderar el uso de la traducción en el proceso de enseñanza-aprendizaje de E/LE

y guarda del mismo modo interrelación con uno de los principales objetivos asociados a la construcción de la competencia intercultural —cual es la promoción de la imagen del estudiante como intermediario cultural—, pues nos lleva a un reconocimiento básico: si estamos de acuerdo en concebir al traductor como un mediador y al estudiante de E/LE como un intermediario cultural, tenemos que asumirlos necesariamente como puentes y defensores de fronteras. En lo que se refiere concretamente a la didáctica de E/LE, dicho reconocimiento supone la consideración, apoyo mutuo y diálogo progresivo de los diferentes sistemas lingüísticos y culturales que pueden confluir en el aula, con el objeto de incentivar en el alumno la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural[6], a la luz de una comunicación intercultural.

2.3. Un diseño didáctico articulado según el principio de la intertextualidad

Integrado por cuatro secuencias que incluyen el guión del profesor y el del alumno, el diseño didáctico que presentamos en nuestro trabajo de investigación ha sido concebido según los principios de interconexión de tareas y vacío de información —de la ELMT— ; postulados como la integración de las destrezas lingüísticas y la gradación de la dificultad; y el principio de la intertextualidad[7], asociado a dos nociones provenientes de la traductología —la del *corpus bilingüe o multilingüe*[8] y la del *texto paralelo*[9] (así como a otros conceptos interrelacionados, tales como *pre-*

---

[6] En nuestra investigación hemos adoptado la definición del documento *Compétence plurilingue et pluriculturelle* (1997), del Consejo de Europa, que describe esta competencia en los siguientes términos (Consejo de Europa, 1997: 12) (la traducción es nuestra): "*Se designa como competencia plurilingüe y pluricultural la competencia que hace posible la comunicación lingüística y la interacción cultural, poseída por un agente que domina, en grados diferentes, varias lenguas y que, en mayor o menor medida, ha estado en contacto con varias culturas, siendo capaz de administrar el conjunto de tal patrimonio lingüístico y cultural. Lo fundamental es dejar sentado que no se trata de una superposición o yuxtaposición de competencias completamente diferentes sino de la existencia de una competencia plural, compleja, incluso compuesta y heterogénea, que incluye competencias singulares, inclusive parciales, pero que no obstante es una sola, en su carácter de repertorio disponible por el agente social implicado.*" De igual modo, se destaca el carácter complementario de las competencias del individuo plurilingüe, que no se completan absolutamente de una lengua a otra, y en cómo la utilización de una u otra parte, o su uso alternado, está sujeta a las manifestaciones estratégicas de la competencia comunicativa (p. 26).

A nuestros ojos, este postulado es de gran importancia para la reconsideración del papel de la traducción en la didáctica de lenguas extranjeras, por el hecho de poner de manifiesto que el fomentar en el alumno la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural, a partir de un uso apropiado de la traducción en el aula de E/LE, no está reñido en absoluto con el objetivo de propiciar el desarrollo de la competencia comunicativa, sino que por el contrario descansa en ella.

[7] En la línea conceptual de Hatim y Mason, la intertextualidad equivale al principio que permite establecer relaciones entre los acontecimientos textuales, asimilándolos a signos capaces de traer a la memoria áreas completas de la experiencia textual y como una "precondición para la inteligibilidad de los textos" (Hatim y Mason, 1995: 158, 305).

[8] Según Sánchez Trigo (2003: 115), los *corpus bilingües* o *multilingües* "aportan información sobre cómo se produce un texto en diferentes lenguas y sobre cómo expresar una misma realidad en varias lenguas".

[9] "Desde un punto de vista traductológico, el texto paralelo es un texto equiparable al texto original que va a ser traducido, en lo que a temática se refiere", y que al adoptar la forma de una colección de textos (*textos paralelos*), incide en la idea del correlato" (Simposio Internacional "Traducción, texto e interferencia" 2003).

texto, *señales intertextuales* y *espacio intertextual*[10])—. Cabe destacar que las primeras tres secuencias van construyendo el camino hacia el trabajo con el corpus bilingüe que se realiza en la cuarta secuencia, que es donde pensamos que se puede apreciar mejor la interconexión de los principios que guían el diseño didáctico, por constituir precisamente un corpus construido con tipologías textuales interrelacionadas.

En tales propuestas se intenta insertar el recurso a la traducción en la concepción de un enfoque centrado en el alumno, en el que el aprendizaje del español coopera progresivamente en el desarrollo de aptitudes inmanentes a la comunicación[11], trasladables a toda experiencia de aprendizaje de un nuevo idioma. De este modo, se hace uso de la traducción en sus dos modalidades (directa e inversa[12]), concebida como reexpresión del sentido y reconstrucción de un propósito retórico general de un texto original en español, y se la aborda en su vertiente de actividad comunicativa de mediación. En líneas generales, se busca fomentar el desarrollo de las competencias discursiva[13], plurilingüe y pluricultural en el alumno, así como la adquisición de destrezas de mediación, a partir del trabajo con tipologías textuales y de la realización de tareas que sitúen al estudiante en una experiencia intercultural, como forma de dar respuesta a las características, necesidades y expectativas del grupo meta al que va orientado el diseño didáctico[14]. En este sentido, se pretende propiciar en el alumno la construcción de un bagaje textual y cultural en español, en donde tengan cabida referentes pertenecientes a su legado lingüístico y cultural, así como a otras lenguas y culturas de las que tenga conocimiento.

---

[10] *Pre-texto*: corresponden a "las fuentes de donde las señales intertextuales son extraídas, a las que éstas se refieren o las que les sirven de inspiración". *Señales intertextuales*: "elementos del texto que ponen en marcha el proceso de búsqueda intertextual, motivando el acto de elaboración semiótica". *Espacio intertextual*: "área semiótica" existente entre una señal intertextual y su pre-texto" (Hatim y Mason, 1995: 174-175).

[11] Nos referimos a la "capacidad de análisis y de síntesis, la creatividad, las capacidades asociativas y deductivas" (Hurtado Albir, 1988: 44).

[12] *Traducción directa*: de la lengua extranjera a la materna.

Traducción inversa: de la lengua materna a la extranjera.

[13] Siguiendo el enfoque de Celce-Murcia y Olshtain (2000: 16), la competencia discursiva ocupa un lugar central en el conjunto de competencias que integran la competencia comunicativa, puesto que el desarrollo de las otras tres competencias (*lingüística* o *gramatical*, *sociolingüística* y *estratégica*) no sólo tiene lugar en el discurso sino que se verifica a través de él. Así, sería en el discurso donde la manifestación de tales competencias podría ser mejor observada, investigada y evaluada. Las autoras parten del postulado de que hacer uso de la lengua supone simultáneamente la habilidad de interpretar y de producir discursos en contexto, en el curso de una interacción comunicativa oral o escrita.

[14] Se trata de un grupo integrado por doce estudiantes provenientes de Francia, Bélgica y Madagascar, siete periodistas y cinco estudiantes del último año de antropología, cuyas edades están comprendidas entre los 25 y 35 años. Tales alumnos realizan un curso de Relaciones Internacionales en la Facultad de Derecho de una universidad de Barcelona. Asimismo, participan de un curso de español con fines específicos, destinado a potenciar las destrezas para la expresión oral y escrita en español y a desarrollar estrategias de mediación que les permitan apelar progresivamente a los idiomas que conocen, cuando así lo requiera la situación comunicativa. Cabe resaltar que su nivel de español corresponde al C2 (Maestría), mientras que su nivel de inglés equivale al B1 (Umbral), según la escala global de niveles comunes de referencia propuesta en el MCER.

2.4. Sinopsis de las secuencias:

I. Secuencia didáctica: trabajo con un tipo de texto del género periodístico en dos idiomas

- En esta secuencia didáctica el alumno observará cómo se organiza la información o superestructura del texto en diferentes idiomas, a partir del trabajo con una tipología textual —la noticia— en español, francés e inglés y la forma que adquiere el contenido referencial de ésta en el artículo.

- El análisis de la organización de la información en la noticia y la forma en que ésta se resalta —según se trate del español o del francés, las dos principales lenguas con las que se trabaja— busca llevar al estudiante al reconocimiento de rasgos socioculturales en esta tipología textual.

- Una vez que el alumno capte el funcionamiento de este tipo de texto en español y en francés, se le plantea un ejercicio de traducción inversa "a la vista"[15] de una noticia en francés, con el propósito de inducirlo a disociar las lenguas y a observar que de lo que se trata es de reconstruir el sentido del texto fuente en español y que el logro del equivalente no viene dado por una traducción literal, sino que exige siempre transformaciones.

- El hecho de que se haya incluido un solo texto en un tercer idioma —el inglés— se debe a que, si bien se pretende el desarrollo de destrezas traductoras en los diferentes idiomas que el estudiante conoce, así como de competencias parciales, se postula que tal desarrollo debe insertarse en una progresión en la que primero se fortalezcan dichas destrezas y competencias en el idioma extranjero en el que el estudiante tenga mayor dominio y en lengua materna, con la idea de evitar conflictos cognitivos.

- Es preciso destacar que hemos escogido como tipología textual la noticia a la hora de diseñar esta secuencia, ya que debido a su organización y extensión, permite captar, según nuestro punto de vista, el sentido que hay que reconstruir en una traducción y, simultáneamente, le va dando al estudiante seguridad para enfrentarse a un texto en diferentes idiomas aun cuando no tenga en todos ellos el mismo dominio lingüístico y comunicativo. De igual modo, se da al grupo la oportunidad de trabajar con textos de actualidad que intentan responder a sus necesidades y expectativas, y que pretenden ofrecerle recursos a los que pueda apelar posteriormente en sus intercambios comunicativos en español, en su idioma materno e incluso en un tercer idioma.

---

[15] "La «traducción a la vista» es la traducción oral de un texto escrito" (Hurtado Albir, 1994: 77).

- Al final se insistirá en la importancia de partir siempre de este principio:

> ***"On ne traduit pas pour comprendre, on comprend pour traduire"*** [16]
> ***"No se traduce para comprender; se comprende para traducir"***

II. Secuencia didáctica para fomentar la reflexión sobre cómo se logra el equivalente en español, en la traducción de un cómic francés:

- Centrada en el análisis de la traducción de un cómic francés en español, en esta secuencia los alumnos tendrán la oportunidad de observar, a partir de ejemplos específicos, cómo la equivalencia en la versión exige necesariamente la captación del propósito retórico general del texto de partida y su reexpresión y adaptación con los propios recursos lingüísticos del español. En este sentido, apreciarán la importancia de considerar a los destinatarios de la traducción, así como la necesidad de obedecer a los rasgos socioculturales implicados —los que están presentes en el texto original y aquellos por los que se rijan los receptores de la traducción—.

- Se pretende, pues, que el estudiante perciba más de cerca el dinamismo de la equivalencia traductora, la artificialidad de la traducción literal y la traducción como resultado de una toma de decisiones. Esta secuencia pretende reflejar la trascendencia del proceso interpretativo en traducción.

- Por otro lado, pensamos que el cómic es un tipo de texto que ilustra de manera sencilla pero contundente el logro de la equivalencia en una traducción, a la par de constituir una forma divertida y lúdica de hacerle frente a los complejos procesos implicados en la traducción y a los objetivos que se persiguen al plantear este recurso en el aula de español.

III. Secuencia didáctica para propiciar el desarrollo de estrategias de mediación, a partir del trabajo con un cortometraje español:

- Esta secuencia insiste en cómo reconstruir en lengua materna los aspectos esenciales de una historia que se ha escuchado originalmente en español, para ponerla a la disposición de usuarios de la misma lengua que no tengan conocimiento de ella, valiéndose para esto de estrategias de mediación y asumiendo el papel de intermediario.

---

[16] Seleskovitch y Lederer (1986: 90).

- En su rol de intermediario, el alumno apelará a su capacidad de análisis y de síntesis y a su creatividad, para reelaborar una nueva oferta informativa, que tendrá la forma de una sinopsis en francés de la historia presentada en el cortometraje español "Un día perfecto", de Jacobo Rispa (actividad que constituye también una forma de ponerlo en contacto con una muestra cultural hispanoamericana).

- Las actividades que integran la secuencia pretenden poner en evidencia la gran relevancia que tienen en todo momento el rol del intermediario y el del receptor en la construcción de un intercambio comunicativo y en el acto de significar; de allí que la alternancia de roles que se plantea pretenda ilustrar el dinamismo del proceso interpretativo y de la mediación.

- El debate que se propone a los alumnos que harán de receptores pretende situarlos anticipadamente, y de forma indirecta, en el contexto de la historia que los intermediarios les relatarán posteriormente en francés[17]. El propósito de esto es darle herramientas (que serán el resultado de sus propios argumentos contrarios o a favor del asunto propuesto) para hacerles más fácil el proceso de captación del sentido de la historia que escucharán, en su rol de receptores.

IV. Secuencia didáctica para fomentar el desarrollo de las competencias discursiva, plurilingüe y pluricultural en el alumno, a partir del trabajo con textos paralelos:

- La secuencia consiste en un corpus integrado por tipologías textuales interrelacionadas, que actúan como una suerte de textos paralelos del texto literario que se introducirá en la actividad 5 ("El perseguidor", de Julio Cortázar). Tales textos van acompañados, en casos específicos, por su versión bilingüe.

- Ha sido articulada según el principio de la intertextualidad, asociado desde un punto de vista conceptual a dos nociones de la traductología: la del *corpus bilingüe* o *multilingüe* y la del *texto paralelo*, así como a otros conceptos vinculados (tales como los de *pre-texto*, *señales intertextuales* y *espacio intertextual*). De igual modo, hemos seguido los principios de intercone-

[17] El enunciado de este debate está vinculado, desde el punto de vista del contenido temático, a la historia presentada en el cortometraje de Jacobo Rispa. De allí que no resulte casual que se anime a los alumnos que harán luego de receptores a que reflexionen sobre un asunto como el que se recoge a continuación: "Los avances tecnológicos y los recursos virtuales hacen posible la realización de innumerables actividades en un tiempo récord y sin tener que desplazarse del lugar en el que se está, pero ¿crees que han mejorado todos los aspectos de la vida del hombre? ¿Realmente le han proporcionado una vida más satisfactoria? Argumenta tu respuesta" (Gamboa Belisario, 2004: 178, 183).

xión de tareas y vacío de información —de la ELMT— y postulados como la integración de las destrezas lingüísticas y la gradación de la dificultad.

- En las actividades iniciales de la secuencia hemos abordado el concepto de *señales intertextuales* de manera inversa, partiendo no de la idea del reconocimiento de "voces previas" en el discurso sino de la construcción de "pistas" que irán situando al alumno en el universo simbólico del personaje principal del cuento que leerá posteriormente (lo que no niega la posibilidad de que puedan aflorar otros "ecos intertextuales"[18] de textos o manifestaciones discursivas que el estudiante ya conozca, como parte de su bagaje cultural y textual). En este sentido, y de cara al relato que trabajaremos (actividad 5: "Lectura bilingüe"), pretendemos que la identificación propiamente dicha de las *señales intertextuales* tenga lugar en la fase de lectura, con la idea de que el alumno sea conducido de manera inductiva al reconocimiento y "apropiación" del personaje principal, mediante el reconocimiento de sus símbolos y concepciones; lo que a su vez repercutirá en que el contacto con el autor del cuento —uno de los principales exponentes de la cultura hispanoamericana— se produzca de forma dinámica, afianzando la idea del rol trascendental del lector en la experiencia textual.

- La experiencia textual se concibe, pues, como un entramado de signos relacionados; una vía para fomentar en el alumno la construcción de un bagaje textual y cultural en español y en su lengua materna (francés), situándose así en una perspectiva intercultural.

[18] (Eco, 2002: 238).

Esquema de tipologías textuales usadas y de las actividades de la secuencia IV

Anuncio publicitario
("Cuando una parte de ti se
quiere quedar y la otra se quiere
marchar, ¿qué parte de ti decidirá?"[1])

–

Pieza de jazz ("Lover Man")

–

Biografía de Charlie Parker (en español y en francés)

–

Texto literario: "El perseguidor", de Julio Cortázar
(versión bilingüe, español-francés)

–

Cuatro pasajes de "El perseguidor":
– Actividades de pre-traducción (definición, por parte de los alumnos, de algunos de los principales símbolos o concepciones del personaje principal del relato)
– Traducción directa, del español al francés, del pasaje correspondiente.
– Actividades de post-traducción (ejercicio de co-corrección; comparación y contraste de la traducción efectuada con otra traducción — trabajo con pasajes en francés correspondientes — ; reflexión sobre el ejercicio de traducción; lectura de la biografía de Cortázar; comentario sobre "El perseguidor", la figura de Charlie Parker y la particular relación de Cortázar con las palabras).

–

Actividad final: Creación de un corpus bilingüe
A partir de tipologías textuales que establezcan un vínculo intertextual, "relaciones dialógicas" de sentido[2] — tales como noticias, cómics, biografías, reseñas, ensayos, comentarios, que podrán ir acompañadas de imágenes, muestra musical o material audiovisual — sobre un área de interés común o acerca de uno o dos personajes. El corpus podrá adoptar la forma final de una publicación — un periódico o una revista en soporte papel o en formato electrónico, según las preferencias de cada grupo —.

[1] *National Geographic*, España, mayo 2004, p. 6.
[2] (Bajtín, 1982: 310).

3. Epílogo

Para finalizar esta reflexión, quisiéramos insistir en que el profesor de español ha de abordar con sentido crítico los complejos fenómenos vinculados al lenguaje y a la didáctica de lenguas extranjeras, para evitar que descuide o simplemente deje a un lado determinados procesos inmanentes a la experiencia de aprendizaje de una lengua[19]. Al igual que el traductor, el docente está sujeto a una toma de decisiones. Y así como el traductor es arrojado cada vez a los inextricables caminos de la equivalencia, en nombre de la reconstrucción de un sentido y de un propósito retórico inicial en la lengua meta —experimentando de hecho el sentido como certeza—, al docente le toca vivir en carne propia principios como la enseñanza comunicativa de la lengua, la enseñanza centrada en el alumno o la negociación de significados. Por todo esto, pensamos que la experiencia del aula, como reveladora de los múltiples aspectos que inciden en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español, debe contar en la elección del enfoque que se adoptará para enseñar la lengua —bien sea que éste incorpore el recurso a la traducción o no—, así como en el diseño de actividades y tareas que pretendan responder verdaderamente a las expectativas y necesidades del estudiante.

Ciertamente, el recurso a la traducción aplicado a la didáctica de E/LE, a la luz de la intertextualidad como condición necesaria para la acción de significar[20], no sólo abre el camino para la adquisición y desarrollo de las competencias discursiva —eje central de la competencia comunicativa[21]—, plurilingüe y pluricultural e intercultural, sino que afirma al estudiante en el rol de intermediario cultural, a la par de potenciar un sentido crítico hacia la experiencia lingüística y cultural de la que participa: una conciencia —que asimismo se suscita en el traductor y en el profesor de E/LE— desde la cual se asume como mediador y guardián de fronteras.

4. Bibliografía utilizada para la elaboración de este artículo

BAJTÍN, M. (1982), *Estética de la creación verbal*, México, Siglo XXI.

BACHMANN, S. (1994), "La traducción como medio de adquisición del idioma", en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera III*, Madrid, Cuadernos Tiempo Libre, Col. Expolingua, Madrid, pp. 13-25.

BAKER, M. (1982), *In other words*, Londres, Routledge.

CELCE-MURCIA, M. y OLSHTAIN, E. (2000), *Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teaching*, Estados Unidos, CUP.

[19] Tal como ocurrió con la condena al empleo de la lengua materna del alumno, por parte de los métodos directos y comunicativos, sin considerar que representa una base lingüística y cognitiva (su referente necesario con el mundo del lenguaje), desde la cual abordará el aprendizaje de un nuevo idioma.

[21] (Hatim y Mason, 1995: 158).

[21] (Celce-Murcia y Olshtain, 2000).

CONSEJO DE EUROPA (1997), *Compétence Plurilingue et Pluriculturell,* Estrasburgo, Ediciones del Consejo de Europa.
CONSEJO DE EUROPA (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, MECD y Anaya.
CORTÁZAR, J. (1963), *L'homme à l'affût* (traducido del español por Laure Guille-Bataillon), París, Folio.
CORTÁZAR, J. (1978), "El perseguidor", en *Las armas secretas*, Madrid, Cátedra.
DELISLE, J. (1980), *L'Analyse du discours comme méthode de traduction*, Cahiers de Traductologie 2, Otawa, Éditions de l'Université d'Ottawa.
ECO, U. (2002), *Sobre literatura,* Barcelona, E. Destino.
GAMBOA BELISARIO, L. (2004), *La traducción como destreza de mediación: Hacia la construcción de una competencia plurilingüe y pluricultural en el estudiante de E/LE*, Memoria de Máster, Biblioteca virtual RedELE (http://formespa.rediris.es/biblioteca), ISSN 1697-9346, Número 2, Segundo semestre de 2004, y Biblioteca de la Universidad Antonio de Nebrija.
HATIM, B. y MASON, I. (1995), *Teoría de la traducción. Una aproximación al discurso*, Barcelona, Ariel.
HURTADO ALBIR, A. (2001), *Traducción y traductología*, Madrid, Cátedra.
— (1988), "La traducción en la enseñanza comunicativa", *Cable,* 1, pp. 42-45.
— (1994), "Un nuevo enfoque de la traducción en la didáctica de las lenguas", en L. MIQUEL y N. SANS (Eds.), *Didáctica del español como lengua extranjera III*, Madrid, Cuadernos Tiempo Libre, Colección Expolingua, pp. 67-89.
PAZ, O. (1971), *Traducción: literatura y literalidad*, Barcelona, Tusquets.
REISS, K. y VERMEER, J. (1996), *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*, Madrid, AKAL.
SÁNCHEZ TRIGO, E. (2003), "Aproximación traductológica al análisis de corpus para el estudio de las convenciones textuales", en E. ORTEGA ARJONILLA (E.), *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación. Vol. I, Granada.* Atrio, pp. 113-127.
SELESKOVITCH, D. y LEDERER, M. (1984), *Interpréter pour traduire*, París, Didier.
SIGUAN, M. (2001), *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid, Alianza.
WILSS, W. (1982), *La ciencia de la traducción. Problemas y métodos*, Universidad Autónoma de México.

Fuente documental

RISPA, J. (1998), "Un día perfecto", en *Los mejores cortos del cine español, Volumen 4-Especial Premios Goya* (2004), Madrid. MARE FILMS, edición exclusiva para Fnac.

Fuente musical

GRANZ, N. (1993), "Lover man", en *Charlie Parker - Velvet Jazz Master 15*, Nueva York, PolyGram.

Revista

National Geographic, Vol. 14, n.º 5, España, 2004.