ENFOQUE POR TAREAS, PEDAGOGÍA DEL ERROR Y PROGRESIÓN DIDÁCTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA TRADUCCIÓN (alemán-español)

FRANCESC FERNÁNDEZ

Universitat Pompeu Fabra

0. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia, que incorpora planteamientos de mi propia práctica docente, pretende reflejar, cómo la aplicación de esos tres principios puede contribuir a familiarizar a alumnos de primer curso de traducción (alemán-español) sobre todo con los problemas y estrategias de traducción básicos (a partir de una programación de la asignatura pensada para un total de 10 sesiones de 2 horas).

A tal fin, el enfoque por tareas y objetivos ha de favorecer un método de aprendizaje inductivo y reflexivo, en el que sea el propio alumno quien, de forma práctica e intuitiva, vaya adquiriendo las habilidades y conocimientos que más tarde conceptualizará y quien se encargue además de evaluar dicho proceso (a través de un diario de clase colectivo en que se haga constar no sólo lo aprendido, sino también los aciertos y "desaciertos" metodológicos del docente, así como la posible solución a estos últimos).

Dicho enfoque habrá de verse reforzado por la explotación didáctica de los errores de los alumnos, que contribuirá así no sólo a ilustrar determinados fenómenos o problemas de traducción (a modo de contraejemplo), sino sobre todo a prevenirlos.

Los dos factores anteriores se integran, por último, en una triple progresión que ha de llevar a los alumnos:

1. De traducir frases a textos pasando por "minitextos".
2. De lo interlingüístico a lo intercultural (por lo que se refiere al contenido de esas frases) y, por lo mismo, de un tipo de traducción "literal" a otro cada vez más "comunicativo".
3. De lo "estandarizado" a lo "original" (predicibilidad de las convenciones texuales de los (mini)textos tratados) y de lo general a lo específico (en cuanto a su contenido).

Dicha progresión permitirá dividir la asignatura en diferentes bloques de sesiones, atendiendo al tratamiento a nivel primero frástico (bloques 1 y 2) y luego textual (bloques 3 y 4) de los diferentes problemas de traducción en función de su mayor recurrencia,[1] es decir, empezando por los pragmáticos (sesión inicial), siguiendo con los interlingüísticos (bloque 1) e interculturales (bloque 2) y acabando con los intertextuales (bloques 3 y 4), tal y como a continuación se expone:

[1] Christiane Nord: *Translating as a Purposeful Activity*, Manchester, St. Jerome, 1997, pp. 64-67.

Lengua y Cultura. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Francesc. Enfoque por tareas, pedagogía del...
Centro Virtual Cervantes

1. DESCRIPCIÓN DE LA ASIGNATURA

1.0. Sesión inicial (problemas pragmáticos)

El objetivo de esta primera sesión se centra en hacer percibir a los alumnos cómo la traducción es un acto comunicativo que, en contra quizá de sus propias expectativas, responde no tanto al mantenimiento de una correspondencia meramente formal sino a criterios de aceptabilidad y adecuación funcional. Así, traducir no es sino "desverbalizar" el sentido del TO para reverbalizarlo en la LM adaptándolo a la situación de su nuevo destinatario.

En consecuencia y a fin de favorecer, sin interferencias lingüísticas, un ejercicio de reverbalización en el que lo formal quede espontáneamente subordinado a lo pragmático, el profesor propondrá a los alumnos, previa comparación del mismo fragmento de *El Quijote* en versión "original" y simplificada para niños o estudiantes de español, la "adaptación" intralingüística[2] para el mismo tipo de destinatario de sendos fragmentos de otras tantas obras literarias españolas.

Cada fragmento será traducido por dos grupos diferentes durante la primera hora y comentado en grupo durante la segunda. Dicho comentario habrá de servir para que los alumnos aprecien no sólo cómo toda traducción implica siempre una cierta pérdida que compensar, sino cómo dos (o más) TMs pueden ser funcionalmente adecuados respecto de un mismo TO. Asimismo, el justificar, siquiera intuitivamente, los cambios realizados en ese original habrá de favorecer una reflexión sobre la preeminencia de los factores situacionales sobre los meramente lingüísticos[3] responsable última de dichos cambios.

Esta labor de reflexión, que habrá de irse viendo retomada siempre que haya ocasión hasta tanto se formule en la sesión 7 un modelo de análisis aplicado a la traducción, se verá asimismo reforzada por dos tipos de iniciativas: por el diario de clase ya mencionado y por ejercicios complementarios al final de cada sesión.

En el previsto para ésta, se propondrá la identificación de diferentes variedades de registro en el fragmento de un cuento debidamente manipulado, en el que, por ejemplo, Caperucita Roja podrá ser una *dulce chica/niña/pava/menor*. Con ello se espera lograr que los alumnos se den cuenta de que si un texto (injustificadamente) no responde a las expectativas generadas por él en el lector puede quedar deslegitimado al perder su necesaria coherencia semántica.

1.1. Bloque I: sesiones 2 y 3 (problemas interlingüísticos)

Estas dos sesiones tienen por objetivo que los alumnos, debidamente sensibilizados, comiencen a aplicar a la traducción interlingüística aquella concentración en el sentido puesta en práctica de forma casi instintiva durante la sesión anterior.

A tal fin, se les propondrán una serie de frases contextualizadas que ilustren problemas de traducción debidos a discrepancias interlingüísticas (calcos léxicos y sintácticos).

Su orden vendrá dado por el carácter cada vez menos "fijo" de las posibles equivalencias y en consecuencia por la transición progresiva de un tipo de traducción todavía bastante "literal" (como aún resultaría posible en el caso de ciertos tiempos verbales) a otro más comunicativo (como exigirían, por ejemplo, las partículas modales).

---

[2] S.Hervey, I.Higgins y M. Loughridge: *Thinking German Translation*, Londres, Routledge, 1995, pp. 5-11.

[3] Ch. Nord, o. cit.

Lengua y Cultura. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Francesc. Enfoque por tareas, pedagogía del...
Centro Virtual Cervantes

En cuanto al procedimiento, dichas frases se traducirán primero por parejas y se comentarán posteriormente de forma conjunta. Sin embargo, y a fin de que la autonomía de los estudiantes no resulte en "indefensión" en esta fase inicial del aprendizaje, se les podrán facilitar en hoja aparte, si así lo desean, diversas traducciones posibles para cada una de las frases (bien en forma de elección múltiple con una única opción correcta, o con aciertos y errores mezclados). La posible consulta de ese material podrá contribuir así no sólo a hacer más transparente la discrepancia tratada, sino sobre todo a evidenciar cómo toda traducción supone un proceso de elección razonada.[4]

Por lo que respecta a los objetivos, la mencionada evolución desde una traducción más bien literal a otra más comunicativa, habrá de correr pareja al cuestionamiento del valor "absoluto" de correspondencias gramaticales aprendidas en clase de lengua (por ejemplo *Soll ich..?* como *¿Quiere(s) que (yo)...*). En este sentido, el hecho de que las frases aparezcan precisamente en contexto permitirá de nuevo subordinar lo formal a lo pragmático, demostrando cómo la misma frase (*Soll ich für Getränke sorgen?*) podrá traducirse de dos formas diferentes en función de su situación comunicativa (según nos dirijamos, por ejemplo, a un amigo o al jefe) o cómo la adecuación de traducir una pasiva alemana por otra en castellano dependerá del tipo de discurso en cuestión (oral o escrito).

A fin por último de no dejar de lado la necesaria reflexión metalingüística, los ejercicios planteados ejemplificarán igualmente tanto conceptos básicos de la lingüística aplicada a la traducción (colocación) como procedimientos traductivos propiamente dichos (reducción, expansión, etc.).[5]

1.2. Bloque II: Sesiones 4 y 5 (problemas interculturales)

Enlazando con la evolución de lo interlingüístico a lo intercultural ya mencionada, estas sesiones estarán dedicadas a un tercer tipo de problemas de traducción: los motivados precisamente por discrepancias interculturales ("calcos" semánticos).

En cuanto a su progresión, y en concordancia con aquella evolución de lo "literal" a lo "comunicativo", vendrá dada tanto por la existencia o no de un equivalente establecido para los términos en cuestión (sesión 5) como por una transición de lo denotativo a lo connotativo (sesión 6). Con todo, ambas sesiones responderán a un mismo objetivo común: sensibilizar a los alumnos sobre la necesaria flexibilidad y creatividad del traductor.

En la sesión 5, dicho objetivo se concretará en la necesidad tanto de recurrir a equivalencias "institucionalizadas" cuando así sea el caso (nombres de reyes, organismos internacionales, etc.) como, sobre todo, de adaptarse a las exigencias de la situación comunicativa cuando el término carezca de equivalente reconocido (en el caso de ciertas expresiones de la LO) o disponga de más de uno (en el caso de ciertos topónimos con valor histórico).

En cuanto a la sesión 6, estará centrada en alertar a los alumnos sobre problemas bien de incoherencia de sentido, derivados de no explicitar presuposiciones incomprensibles para el lector del TM (traduciendo *Frau Süssmuth* (presidenta del Parlamento Alemán) sencillamente como "Señora Süssmuth") o de incoherencia de registro debidos a la traducción "lite-

[4] H. G. Hönig y P. Kussmaul: *Strategie der Übersetzung*, Tubinga, Gunter Narr, 1991.

[5] J. Delisle: *La traduction raisonnée*, Ottawa, Univ. d'Ottawa, 1993.

Lengua y Cultura. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Francesc. Enfoque por tareas, pedagogía del...
Centro Virtual Cervantes

ral" de términos culturalmente específicos (*Fußbettsandalen* como "sandalias ortopédicas") y a las connotaciones "no deseadas" que de ello resulten.

En ambos casos, la flexibilidad y creatividad ya mencionadas comportarán estrategias de compensación, normalmente por amplificación, basadas en el grado de especificación[6] que resulte más adecuado en el contexto del TM.

Respecto del procedimiento didáctico, será idéntico al empleado en las sesiones del bloque anterior (traducción por parejas de frases contextualizadas) con la salvedad de que, en general, las frases se verán acompañadas por traducciones erróneas de alumnos de promociones anteriores a modo de contraejemplo.

Esta tarea de sensibilización en el aula se verá además complementada fuera de ella por una labor de documentación a cargo de los propios alumnos. De forma previa a cada sesión éstos habrán de buscar, por equipos de tres y sirviéndose de diferentes medios de consulta (libros de historia, manuales de estilo, diccionarios enciclopédicos, folletos turísticos), los diferentes equivalentes españoles de otros tantos grupos de topónimos (sesión 5) y de términos culturalmente específicos (sesión 6), a fin de exponer luego los resultados en clase. De ese modo podrán no sólo familiarizarse con las tareas de documentación y consulta inherentes a la propia actividad traductora, sino concienciarse del carácter dinámico de las normas de traducción. Como fenómeno histórico e intersubjetivo[7] éstas diferirán no sólo en el tiempo (comparación de los equivalentes de ciertos nombres de ciudades dados por enciclopedias y por manuales de estilo más recientes) sino, sobre todo, según el tipo de texto (adaptación al polo meta en textos históricos y periodísticos (*Trier* y *Mainz* como Tréveris y Maguncia), frente a una mayor peso específico del polo origen en folletos turísticos, destinados a facilitar un contacto directo con la cultura de partida (Trier y Mainz como Trier/Tréveris o Mainz sin más).

Al margen de los correspondientes ejercicios de revisión, también en esta ocasión está prevista la referencia ejemplificada a conceptos teóricos tales como las convenciones textuales,[8] entendidas como expresión de "normas" que determinan las expectativas del lector meta con relación al tipo de texto en cuestión (textos históricos vs. folletos turísticos) o como las presuposiciones, noción ésta que se verá ilustrada mediante contraejemplos de infra y sobretraducción.

1.3. Bloque III: sesiones 6 y 7 (problemas intertextuales I)

Ambas sesiones se centrarán tanto en el tratamiento contrastivo de problemas de cohesión y de coherencia (problemas de traducción intertextuales) como en la introducción de estrategias de lectura y reverbalización, a partir en ambos casos de noticias breves.

En este sentido, la sexta sesión se iniciará con una tarea destinada a mostrar a los alumnos cómo el "reactivar" de forma previa a la traducción las convenciones textuales (a menudo ya interiorizadas) correspondientes al texto en cuestión en la LM puede prevenir el riesgo de "quedarse enganchados" a la forma del original. A tal fin, se les propondrá traducir durante la primera hora y en dos grupos varios titulares de noticias, de forma que uno de ellos,

---

[6] H. G. Hönig y P. Kussmaul, o. cit.

[7] R. Rabadán: *Equivalencia y Traducción*, León, Univ. de León, 1991, pp. 55-57.

[8] K. Reiss y J. Vermeer: *Grundlegung einer Allgemeinen Translationstheorie*, Tubinga, Niemeyer, 1984.

Lengua y Cultura. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Francesc. Enfoque por tareas, pedagogía del...
Centro Virtual Cervantes

al que sólo se darán los titulares, lo haga a partir de su lectura en alemán, y el otro, a partir de un resumen oral en castellano del contenido.[9] Posteriormente, los miembros de ambos grupos analizarán por parejas el resultado de sus traducciones comparando las diferentes estrategias utilizadas.

Dicha actividad se verá complementada en la segunda hora por otra destinada a ejemplificar cómo cada lengua se sirve de diferentes mecanismos de cohesión textual (convencionalizados). Esta vez en grupos de cuatro, los alumnos traducirán frase por frase[10] una de esas noticias breves, ocupándose primero de forma individual de cada una sus cuatro frases, y dando luego, de forma conjunta, "textura" a la amalgama de frases resultante. Ello les permitirá constatar la tendencia relativa del alemán a utilizar en ese tipo de textos la repetición léxica como procedimiento cohesivo (frente a la variación semántica típica del castellano) así como un estilo telegráfico, más bien nominal, y caracterizado por un uso "escaso" de conectores (frente a un estilo más verbal y "conectivo" por parte del castellano).

Como ejercicio complementario podrá proponerse la corrección de una traducción errónea de un texto similar a los tratados presentado asimismo por frases. De cada una de ellas se ofrecerán tres versiones posibles que volverán a contener errores y aciertos mezclados y a partir de las cuales los alumnos habrán de poder reescribir el texto adaptándolo a lo que resultaría "natural"/convencional en castellano.

La séptima sesión incidirá especialmente sobre cuestiones de coherencia a partir de la traducción de una noticia breve, que se desarrollará de forma ejemplar en varias fases.

En primer lugar, los alumnos, contando únicamente con el titular de la noticia, habrán de redactar una posible continuación del mismo en castellano, a fin así de anticipar su contenido en alemán y de disponer de un posible texto modelo propio.

Seguidamente, y sin haber llegado a leer todavía el texto en alemán, deberán consignar el equivalente en castellano (fuera de contexto) de algunas de sus palabras,[11] tal como aparecerían, por ejemplo, en un diccionario. Ello habrá de permitirles luego no sólo apreciar las diferencias entre esas equivalencias "estáticas" (por descontextualizadas) y las generadas por la propia "dinámica" del texto, sino también percibir los límites del diccionario bilingüe y los riesgos de usarlo indiscriminadamente.

En una tercera fase, y también de forma previa a la lectura del original, se les formulará el correspondiente encargo de traducción didactizado[12] con especificaciones sobre la situación comunicativa tanto del TO como del prospectivo TM (emisor, receptor, función y/o intención, tiempo y lugar).

En la cuarta fase se procederá a analizar el TO de cara no sólo de obtener una representación semántica[13] de su contenido (desverbalización) sino también, enlazando con el encargo de traducción, a anticipar tanto la estrategia global de traducción (basada en la preeminencia de los factores situacionales sobre los lingüísticos apuntada ya durante la primera sesión) como los diferentes problemas de traducción que ello pueda comportar. En este sentido, la comparación del posible TM con una hipotética traducción "literal" del TO (a modo de *tertium comparationis*), habrá de contribuir a evidenciar todas aquellas incompatibilida-

[9] F. Grellet: *Apprendre à traduire*, Nancy, Presses universitaires de Nancy, 1991.
[10] J. Delisle, o. cit.
[11] Id.
[12] Ch. Nord, o. cit., pp. 59-60.
[13] R. T. Bell: *Translation and Translating*, Londres-Nueva York, Longman, 1991.

Lengua y Cultura. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Francesc. Enfoque por tareas, pedagogía del...
Centro Virtual Cervantes

des que harían a ésta comunicativamente inadecuada tanto a nivel pragmático y lingüístico como cultural y textual. Especial mención merecerán las derivadas de infringir convenciones textuales de la LM, así como el recurso a textos modelos como estrategia de prevención.

Dicho recurso habrá de facilitar tanto la comprensión del TO como su posterior reverbalización, entendida como un proceso circular de síntesis (aproximación tentativa y elección razonada) a partir de aquel análisis. A fin de que los alumnos experimenten el carácter dinámico de ese proceso, se les pedirá no sólo que traduzcan el texto en grupos (con la consiguiente aportación de ideas y opciones) sino que conserven los posibles borradores previos a la versión definitiva.

La sexta y última fase corresponderá al comentario del producto final y se realizará primero en grupos, integrados respectivamente por un miembro de cada uno de los grupos anteriores (con lo que ello supondrá de variedad e intercambio) y seguidamente de forma conjunta.

Dicho comentario habrá de servir para evaluar las estrategias de comprensión y reverbalización ya aplicadas, así como para volver sobre problemas de cohesión y coherencia ya detectados, entre los que destacarán los derivados de no contrarrestar la tendencia relativa del alemán a especificar detalles que en castellano podrían considerarse "obvios" (por ejemplo "un surfista con su tabla").

1.4. Bloque IV: Sesiones 8, 9 y 10 (problemas intertextuales II)

Las sesiones de este bloque estarán dedicadas a confrontar a los alumnos en tres fases, con sendos tipos de texto. Éstos seguirán, en principio, la clasificación de K. Reiß[14] y su secuencia (texto informativo, apelativo y expresivo) responderá no sólo a motivos de frecuencia traductiva, sino a la creciente "impredicibilidad" de sus respectivas convenciones textuales (último criterio mencionado al hablar de la progresión didáctica).

En la primera fase, cada original habrá sido asignado a dos alumnos, que se encargarán de buscar un texto modelo apropiado. Éste será repartido, junto con el original, en la sesión previa al comentario, cuando también se formulará el encargo de traducción correspondiente y se procederá a su análisis conjunto en clase, de forma similar a lo explicado en la sesión 7.

En la segunda, y también antes del comentario, los estudiantes entregarán de nuevo junto con su versión definitiva del TM los posibles borradores previos (análisis de la traducción como proceso).

En la tercera fase tendrá lugar el comentario conjunto propiamente dicho, de forma previa al cual los alumnos, por parejas, podrán revisar brevemente la traducción no corregida del compañero. Acto seguido se devolverán las traducciones marcadas según un sistema[15] que al apuntar únicamente el error sin corregirlo, habrá de fomentar la posterior autocorrección por parte de los alumnos. Ésta podrá desarrollarse bien durante el comentario en sí, que adoptará diferentes formas en función del grupo (presentación párrafo por párrafo o frase por frase de diferentes versiones del TM con mezcla de errores y aciertos, presentación exclusiva de errores, etc.), bien a posteriori con la ayuda de una versión conjunta del TM elaborada por el profesor a partir de los aciertos colectivos.

[14] K. Reiß: *Texttyp und Übersetzungsmethode*, Heidelberg, Julius Groos, 1983

[15] A. Hurtado (ed.): *La enseñanza de la traducción*, Castellón, Universitat Jaume I, 1996, pp. 49-50

Lengua y Cultura. FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, Francesc. Enfoque por tareas, pedagogía del...
Centro Virtual Cervantes