LA TRADUCCIÓN EN EL AULA COMO TÉCNICA DE APRENDIZAJE DEL INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS

ÁNGELES LINDE LÓPEZ

Universidad de Granada

Durante las últimas décadas el uso de la traducción en la enseñanza de una lengua extranjera ha sufrido un rechazo radical dentro del ámbito metodológico internacional, provocado, principalmente, por su aparente incompatibilidad con la creciente oleada de métodos comunicativos en boga. Sin embargo, la traducción puede tener su función en un determinado contexto, y así lo expresan acertadamente las palabras de Ian Tudor:

> *Translation, as the process for conveying messages across linguistic and cultural barriers, is an eminently communicative activity, one whose use could be considered in a wider range of teaching situations than many currently be the case.*[1]

Por ello, y aunque pueda parecer atrevido por mi parte, de hecho así lo he podido constatar con algunos colegas, intento con esta comunicación reivindicar el valor metodológico de las actividades de traducción, si bien de forma selectiva, como técnica de enseñanza/aprendizaje en el aula, particularmente con respecto a la enseñanza del inglés especializado en el medio escrito. Entendiendo como tal el estudio del inglés en áreas tan diversas como las de Tecnología, Ciencias Experimentales y de la Salud, Informática, Humanidades o Economía.

Desde esta perspectiva, no hay que olvidar que el universo del discurso en el que se tienen que mover nuestros alumnos fue iniciado en su lengua materna, y que ahora se enfrentan por primera vez a su comprensión e interpretación en una lengua extranjera.

La dificultad estriba, como he podido comprobar en mi caso, en que nuestros alumnos carecen de un nivel de inglés suficiente que les permita leer un texto científico auténtico extrayendo de él la información requerida del modo más rápido y efectivo. Su comprensión es, en general, muy superficial de forma que, para asegurarse una interpretación correcta, hacen uso inmediato de la traducción. ¿Por qué, entonces, rechazar este proceso natural del aprendizaje? ¿Por qué no canalizarlo adecuadamente como instrumento de enseñanza? Se trata, simplemente, de aprovechar su propia iniciativa para que adquieran una cierta competencia interlingüística que les ayude a transferir la información, así como desarrollar una mayor con-

[1] Ian Tudor: «Using translation in ESP», en *ELT Journal 4/4*. 1987, 268-273.

V ENCUENTROS COMPLUTENSES. Ángeles LINDE LÓPEZ. La traducción en el aula como técnica de aprendizaje...

Centro Virtual Cervantes

fianza en su habilidad para comprender con facilidad y precisión razonables los temas de sus especialidades.

La utilización de la L1 en clase sirve para crear un lazo de unión entre la lengua de uso diario del estudiante y el inglés, de forma que se presenta esta lengua, en palabras de Widdowson[2] *not as acquisition of new knowledge or experience, but as an extension or alternative realization of what the learner already knows.*

Asimismo, hay que tener en cuenta que la traducción es y será una actividad común en el desarrollo académico/profesional de estos alumnos, que realizan y seguirán realizando en el futuro; probablemente más natural y necesaria que muchas de las actividades artificialmente forzadas dentro del aula.

Todo ello justifica el haber iniciado una investigación para estudiar la utilización de la traducción, de forma controlada, para fomentar y desarrollar la competencia de los alumnos en inglés mediante el uso de la lengua materna. El objetivo es averiguar la eficacia de la traducción escrita en combinación con la traducción oral como posibles instrumentos válidos para la interpretación apropiada de textos científicos.

1. METODOLOGÍA

La experiencia en el aula la llevo a cabo con alumnos del primer curso de la Facultad de Farmacia. El material utilizado está recogido de textos auténticos relacionados directamente con la extensa lista de materias específicas del programa de estos alumnos.

La selección de este material es uno de los aspectos de mayor preocupación para el profesor de *inglés para fines específicos*, y especialmente en áreas como la científica, donde la gama de textos comercializados es limitada, y, en algún caso, poco recomendables. Necesitamos, pues, elaborar nuestro propio material, utilizando textos auténticos, si bien, dependiendo de las circunstancias, puedan combinarse con textos simplificados.[3]

Consideramos que hay que hacer una cuidadosa selección de los textos así como de las actividades a desarrollar. Los textos auténticos elegidos deben corresponder a las necesidades de los alumnos, y tener un nivel ligeramente superior al requerido, evitando que las dificultades les hagan perder confianza en sus posibilidades, y se sientan fracasados. Asimismo, hay que tener en cuenta las características propias del texto científico,[4] tanto en cuanto a sus rasgos puramente gramaticales (pasivas, nominalizaciones, terceras personas, tiempos de presente, etc.), como al tipo de lenguaje utilizado: precisión y claridad en sus formulaciones, y centrado básicamente en los conceptos, a diferencia, por ejemplo, del lenguaje técnico que lo está en el objeto.

Las actividades diseñadas para nuestra docencia no son nada novedosas sino de uso corriente en la enseñanza de una L2, especialmente aquellas relacionadas con la

---

[2] H. Widdowson: *Explorations in Applied Linguistics*, Oxford, U. P., 1979, 111.

[3] Ángeles Linde López: «Authentic and Accessible Texts in ESP», en *Actas IV Congresso Luso-Espanhol de Linguas Aplicadas às Ciências*, Evora, 1993 (en prensa).

[4] Peter Newmark: *Approaches to Translation*, Oxford, U. P., 1981, 155.

V ENCUENTROS COMPLUTENSES. Ángeles LINDE LÓPEZ. La traducción en el aula como técnica de aprendizaje...

Centro Virtual Cervantes

lectura. El interés radica, como ya se ha mencionado, en el uso de la L1 para una comprensión adecuada de textos científicos y la contribución de los conceptos previos que tienen los alumnos acerca del contenido. Programamos actividades variadas y estimulantes, que interesen a los alumnos y les motive su curiosidad por conocer el contenido de los textos. Asimismo, en tanto en cuanto sea posible, deberán estar dirigidas a la experiencia personal de los propios alumnos.

Estas actividades combinan la traducción escrita con la traducción oral, cuya corrección debe ser dinámica e instructiva, además de requerir la máxima atención y el tiempo necesario. Aquí, no tomamos en cuenta aquellas desviaciones del texto original si no reflejan una falta de comprensión. Algunos errores pueden ser debidos a incidentes propios de la tarea de traducción. Por ejemplo, errores en tiempos o concordancia entre nombre y verbo pueden deberse a la premura o tensión del ejercicio, a pesar del conocimiento del estudiante de las reglas gramaticales. De acuerdo con los errores de cada experiencia se configuran apartados que engloban las áreas de mayor dificultad, y que servirán de pauta para la elaboración de posterior material de traducción para trabajar dichas dificultades. Nuestro interés está centrado principalmente en una valoración de los elementos del texto como discurso más que como elementos estrictamente lingüísticos, aunque sin menosprecio de estos últimos.

En cuanto al procedimiento que seguimos, podemos resumir que los alumnos preparan, individualmente, por parejas o en pequeños grupos, su versión escrita de las actividades de traducción. Se corrigen, por lo general, en voz alta comparando los diferentes resultados. Se trata de motivar a los alumnos para que intercambien ideas y discutan posibles interpretaciones. De esta forma, se establece un proceso en el que no son posibles estrategias para evitar el riesgo de cometer errores sino más bien el de asumirlos (*risk-taking/risk-avoiding*),[5] mediante el uso de la lengua materna. De aquí nuestra defensa de la traducción como actividad comunicativa. Y aunque no es siempre verdad que «dos cabezas sean mejor que una» en actividades de traducción, como dice Duff:[6] *It certainly does help to sharpen one's own mind on the grindstone of another.*

Evito, en la medida de lo posible, adelantar mis propias soluciones hasta que los miembros de la clase han expresado las suyas. Asimismo, si la interpretación y comprensión son adecuadas, no doy una sola versión final, en otro caso, selecciono, si es posible, la más apropiada.

Puesto que no somos traductores profesionales, sino profesores y alumnos, no se trata tanto de conseguir un segundo texto similar al original como de promover y desarrollar la comprensión del texto inglés correctamente.

Se va anotando cualquier incidencia significativa: elementos que han ocasionado los errores más frecuentes, traducciones erróneas pero significativas como fuente de errores, elementos que han interesado por cualquier razón, etc. Asimismo, se pregunta a los alumnos su opiniones e interpretaciones acerca de las posibles causas de sus errores y dificultades y se anotan como base de datos para la selección de

---

[5] S. Corder: *Error Analysis and Interlinguage*, Oxford, U. P., 1981.

[6] A. Duff: *Translation*, Oxford, U. P., 1989.

Centro Virtual Cervantes

posteriores actividades. En ocasiones, se termina haciendo un resumen del contenido del texto mediante preguntas de diversa índole, con el fin de saber si han conseguido una adecuada interpretación. Esta combinación de la traducción oral y escrita, creemos, requiere un proceso «bicéfalo»: por un lado, necesita su tiempo para recapacitar, ya que, a veces, las mejores ideas llegan cuando se les ha dado una segunda oportunidad. Por otro, sin embargo, las mejores soluciones llegan cuando se traduce sobre la marcha sin demasiadas reflexiones.

Al mismo tiempo, se establece un proceso de negociación entre los conocimientos específicos de los alumnos y el conocimiento lingüístico del profesor. Este hecho ha sido bastante aleccionador, ya que he podido comprobar la gran importancia que tiene el conocimiento previo sobre los contenidos que los alumnos aportan al texto. He observado que alumnos, que están terminando sus estudios, con un nivel de inglés inferior en cuanto a destrezas tales como comprensión y expresión orales, consiguen, con frecuencia, interpretaciones mejores y más precisas de los textos escritos que aquellos otros con un nivel superior de inglés, debido a un conocimiento más extenso de los temas especializados. Hecho este que sirve de gran estímulo para los más débiles en cuanto al inglés.

Otro aspecto que merece también subrayarse, es el papel del profesor en esta negociación. Considero que debe evitar sentirse tenso y acomplejado por el esfuerzo que supone comprender leyes, axiomas, teorías o sistemas tan ajenos a su especialidad. Por el contrario, debe mostrarse interesado por comprender la descripción, función y efecto del concepto, sin olvidar que está trabajando la lengua para comprender el texto y conocer el vocabulario que usa, más que pretender ser un experto y aprender el contenido científico del tema.

Para ejemplarizar, aunque de manera breve, algunas de las actividades que realizamos en el aula, he elegido un texto auténtico, cuyo contenido es materia de estudio en la asignatura de Bromatología. Asimismo, he seleccionado unas actividades que desarrollan tres tipos de destrezas en particular: *guessing*, *inferring* y *extracting main ideas*, y que, de alguna forma, son comunes en el desarrollo científico/intelectual de nuestros alumnos. En la primera, el objetivo es esencialmente explorar las claves que hay en el texto para descubrir, razonando, el significado de aquellos términos o expresiones que les son desconocidas. La segunda está dirigida a desarrollar la capacidad de los alumnos para comprender lo que está implícito en las oraciones, extrayendo las sugerencias indirectas del autor, que, a su vez, pueden constituir los puntos más importantes del texto. Finalmente, en la tercera, se fomenta la comprensión general y la habilidad para distinguir lo que es esencial e importante más que tratar de entender el significado de cada palabra.

Texto:
Selected Food Additives and Their Toxic Effects
(from J. M. Concon, 1988, *Food and Toxicology*, Chapter 21)[7]
Passage 1

[7] J. M. Concon: *Food and Toxicology. Part I. Contaminants and Additives*, Nueva York, Marcel Dekker, 1988.

Centro Virtual Cervantes

The general conclusion from these three studies is that saccharin or cyclamate use by humans may not be associated with bladder cancer incidence. The excess risks noted with certain defined subgroups may be due to chance because of the small number of subjects. However, generally negative findings do not prove the safety of saccharin. Epidemiological studies such as these, have inherent weaknesses involving many uncontrolled factors, as discussed previously. Thus, a small but significant carcinogenic risk (estimated to be up to 30%) in humans can not be shown by these generally insensitive epidemiological observations (Hoover 1980). These studies apparently were still subject to the biases discussed previously (p. 1285). Furthermore, the question of in utero exposure and latency periods of up to 50 years have not been addressed in these investigations. The latter is particularly relevant because saccharin and cyclamates were not extensively used until the 1960s. Thus further research may need to be initiated 30 to 40 years hence.

Passage 2

The National Research Council/National Academy of Sciences Committee (1978) suggested two types of epidemiological studies which will generate more meaningful data and which obviate the pitfalls in restropective studies. The recommended studies involve (1) prospective investigations in which accurate saccharin intakes and diet information are collected, and (2) surveys of bladder cancer incidence among workers involved in saccharin production and handling as compared to other workers in different working areas of the same plant.

Exercises: Passage one

1. *Guessing and dealing with unfamiliar words.*
Look at this list of words. (1) Write in Spanish what you think the words mean. (2) Guess the meaning of the words you do not understand by (a) deciding what part of speech the word is, and (b) looking in the context for clues to its meaning:
bladder, risk, chance, safety, weaknesses, thus, up to, biases, furthermore, addressed, latter, further, hence.
(3) Discuss your translations with another student.
2. *Inferring.* Working in pairs decide whether these statements are true or false. Refer back to the passage and translate the sentences where you take the information from.
— It is stated that any saccharin intake can be considered safe.
— This kind of studies do not control every factor involved.
— The question of in utero exposure and latency periods have been taken into account.

Passage two

3. *Extracting main ideas.* Write three statements in Spanish which summarize this passage.

3. CONCLUSIONES

Nuestra experiencia nos aconseja que, dentro de nuestro ámbito docente, es beneficioso explorar la posibilidad que la traducción tiene para facilitar, fomentar y desarrollar la comprensión lectora. Puesto que la traducción está estrechamente ligada al proceso de lectura, son precisamente aquellos elementos del texto que se han leído y comprendido los que pueden traducirse adecuadamente, consideramos que la combinación de actividades de traducción conjuntamente con actividades de lectura pueden potenciar las estrategias de aprendizaje en el proceso de la lectura comprensiva.

Centro Virtual Cervantes

Asimismo, creemos que, debido a que el tiempo dedicado a la enseñanza del inglés en los programas de estudios científicos es generalmente muy limitado, hace que la traducción en clase pueda ser un instrumento útil para acelerar su aprendizaje, aunque puede que no sea apropiado o posible en otras muchas situaciones. Por ejemplo, la traducción no parece hacerse necesaria cuando los alumnos están en un ambiente de habla inglesa, ya que pueden comprobar la veracidad y efectividad de su comprensión e interpretación durante el trabajo, clase, laboratorio, calle, etc. Además de que, probablemente, podría entorpecer el proceso de inmersión en la L2.

Finalmente, sugeriría que sería conveniente desarrollar también otras actividades en el aula para practicar la traducción inversa, ya que ésta es otra necesidad frecuentemente expresada por los investigadores y los propios interesados. Sin embargo, ello implicaría, a su vez, la destreza de la expresión escrita, cuyo tema será, posiblemente, motivo de otro estudio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

MARSHA BENSONSSAU: «EFL reading as seen through Translation and Discourse Analysis», en *English for Specific Purposes*, vol. 9., 1990, 49-66.

V ENCUENTROS COMPLUTENSES. Ángeles LINDE LÓPEZ. La traducción en el aula como técnica de aprendizaje...
Centro Virtual Cervantes