

Propuestas para la enseñanza del italiano en el aula: aprender traduciendo

María Teresa GIL GARCÍA

Universidad Complutense de Madrid
Departamento de Filología Italiana
tgil@filol.ucm.es

Clara Miki KONDO PÉREZ

Universidad Antonio de Nebrija
MEELE
cmiki@inicia.es

RESUMEN

Los últimos trabajos sobre adquisición de lenguas extranjeras y sobre la enseñanza a los no nativos en general han puesto de manifiesto que la traducción, desterrada del aula en muchas ocasiones, constituye un instrumento muy valioso en el proceso didáctico y en el dominio de los diferentes niveles lingüísticos. La aplicación de esta técnica facilita y mejora el análisis del funcionamiento de lenguas afines como el español y el italiano.

Palabras clave: Enseñanza, traducción, italiano

Proposals in Teaching Italian in the Classroom: Learning Through Translation

ABSTRACT

The latest research on foreign languages acquisition and teaching to non-native speakers in general has proved that translation, often ignored in the classroom, is a very valuable resource in the pedagogical process and in the mastering of the diverse language levels. The application of this technique facilitates and improves the analysis of the functions similar languages as Spanish and Italian.

Key words: Teaching, translation, Italian.

SUMARIO: 1. Tratamiento de la traducción en la historia de la metodología. 2. Rehabilitación de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. 3. El uso real de la L1 en el aula. 4. Función didáctica y función comunicativa de la traducción. 5. Traducción y enseñanza/aprendizaje del léxico, la sintaxis y el nivel supraoracional. 5.1. el léxico. 5.2. la sintaxis. 6. Conclusión.

1. TRATAMIENTO DE LA TRADUCCIÓN EN LA HISTORIA DE LA METODOLOGÍA

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la traducción ha experimentado una evolución vertiginosa desde que en el siglo XIX se diera a conocer el Método Tradicional o de Gramática y Traducción hasta la aparición de los Enfoques Comunicativos. Mientras que el enfoque tradicional abordaba la traducción como

un fin en sí misma, que hacía de ella no sólo un recurso, sino también un medio para comprobar el dominio de la lengua, y además un objetivo orientado al conocimiento de la gramática y de la literatura en la lengua meta, los llamados Enfoques Comunicativos durante muchos años han sido reacios a aceptar la traducción como técnica o recurso. En efecto, un tratamiento de la traducción tal como se hacía a finales del siglo XIX, en el que los fragmentos literarios eran sometidos a análisis exhaustivos y eran convertidos a la lengua materna incluso traducidos de forma inversa, sin otra perspectiva que la consecución del adecuado conocimiento de la lengua fundamentalmente o casi exclusivamente escrita y sin una base metodológica y teórica en que sustentarse, en nuestros días carece de sentido. Ya a finales del siglo XIX, el Método Directo, surgió como clara oposición a las técnicas metodológicas que existían previamente, de ahí su nombre, y propuso la asociación directa de formas y significados sin pasar por el estadio intermedio de la traducción. A partir de entonces, la evolución de la historia de la metodología, ha proporcionado datos en favor y en contra de la traducción. Entre los métodos que desechan esta práctica, se encuentran el método Audiolingual, el Situacional, la Respuesta Física Total, el Método Silencioso y también el Enfoque Comunicativo, aunque con menor rigidez. Por otro lado, métodos como la Sugestopedia o el Aprendizaje Comunitario han incluido la traducción en su metodología aunque por motivos y objetivos muy diversos a los que podemos hallar en el Método Tradicional (Kondo 1998).

El temor a caer en el tradicionalismo, el deseo de innovación, de indagación, de búsqueda de nuevos caminos, etc. han llevado a los enfoques comunicativos de las últimas décadas a mantener una posición más o menos radical en contra de la traducción y, en menor medida, del uso de la primera lengua (L1) en la clase. No cabe duda de que la metodología ha avanzado y progresado de forma muy positiva en la concepción de la lengua como un vehículo fundamentalmente oral y para la comunicación. En este y en muchos otros sentidos los enfoques comunicativos punteros en la enseñanza de lenguas extranjeras en las últimas décadas han aportado fundamentos, aproximaciones, propuestas sumamente interesantes para la adquisición de una lengua extranjera.

Ahora bien, no debemos olvidar, que el enfoque comunicativo se nutre en gran medida de las aportaciones realizadas por otros métodos que con mayor o menor éxito han contribuido a la evolución de la metodología. El Enfoque Natural de Krashen y Terrell (1983) formula de forma explícita las intuiciones que ya encontrábamos en otros métodos con su tesis del filtro afectivo. Bajar el filtro afectivo del aprendiente se convierte entonces en un factor fundamental para lograr el aprendizaje y, en terminología de Krashen, la adquisición, por ello, no se descarta la posibilidad en determinados contextos del uso de la L1 y de la traducción, muy limitada, de ciertos términos. En el Aprendizaje Comunitario, sin embargo, la traducción se convierte en el único medio posible para lograr que el alumno se comunique de forma absolutamente libre y desde el primer momento, nos referimos al primer día de clase, en la lengua objeto. Por otra parte, la Sugestopedia, basada en la sugestología, se hace eco de la hipótesis del filtro afectivo de Krashen y además sostiene que el aprendizaje se realiza de forma

inconsciente en gran medida a través de la asociación del texto en la lengua meta y su equivalente en la lengua materna. Así, de forma implícita e inconsciente, el receptor realiza una serie de asociaciones mentales por medio de la traducción que le llevan a fijar contenidos léxicos y gramaticales.

Con la llegada del Enfoque Comunicativo, a raíz del nociofuncionalismo, del concepto de competencia comunicativa y, en general, de comunicación, se desterró la traducción del aula por considerarse una actividad poco real y extrapolable a situaciones verídicas en los contextos de comunicación en los que se iba a encontrar el aprendiente al hacer uso de la lengua que estaba adquiriendo. Hoy en día, los enfoques comunicativos permiten una mayor permeabilidad a toda una serie de técnicas, aproximaciones, actividades, etc. En este sentido, consideramos que una revisión del concepto de traducción y de aplicación de la traducción en el aula no transgrede en absoluto los principios de la comunicación ni de la metodología comunicativa, muy al contrario, la traducción podría estar en la línea de uno de los objetivos fundamentales destacados en los últimos años por los enfoques comunicativos: la autonomía del aprendizaje, el análisis de la interlengua (IL), la atención a los procesos comunicativos que están en la base de dicha IL y la atención por lo tanto a los estilos de aprendizaje de los procesos adquisitivos de la lengua.

Sin embargo, como dice Martín Martín (2000: 131), «los autores que han abordado el uso de la L1 en la enseñanza del inglés desde la perspectiva favorable —a veces en exceso— suelen coincidir en señalar el ostracismo al que está sometida la L1 en enseñanza de una L2 por parte de la ortodoxia hoy en vigor [...] Por otra parte, se reconoce que el uso de la L1 y de la traducción está extendido por todo el mundo como práctica pedagógica habitual, aunque de forma vergonzante por parte de los profesores, que ocultan lo que practican o se confiesen usuarios de la L1 simplemente por razones de viabilidad».

2. REHABILITACIÓN DE LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

¿Y por qué tanto ostracismo en el uso de la L1 y de la traducción? Las aportaciones de Krashen y sus colaboradores han sido decisivas en la valoración de la lengua materna en el aprendizaje de la lengua objeto: después de largos estudios sobre adquisición de morfemas, se llegó a la conclusión de que los errores gramaticales provocados por la interferencia eran mucho menos frecuentes de lo que se esperaba hasta entonces (un 5% en el caso de los niños y un 20% en los adultos); así, parece que el análisis contrastivo debería encaminarse a objetivos más amplios que la simple detección de los errores, puesto que aquellos cometidos por transferencia negativa quedan minimizados. La hipótesis del *input* comprensible, que tanto ha ayudado en la creación de actividades, textos, audiciones, etc., propone que la adquisición de una lengua se realice mediante conocimiento dirigido a la comunicación, es decir, el conocimiento implícito, por lo que el uso directo de la lengua materna debe excluirse.

Además, existe una defensa a ultranza en el mercado editorial del uso exclusivo de la segunda lengua (L2) en el aula. Es ésta una causa mucho más comercial que académica pero que en definitiva afecta al tipo de enseñanza que se lleva a la clase.

Si tenemos en cuenta que, además, existen razones psicológicas por las cuales se asocia el uso de la traducción y el uso de la L1 con métodos desfasados, poco comunicativos, podemos entender el desprestigio que supone el mero reconocimiento del uso de la lengua materna y mucho más de la traducción.

Otro motivo importante se halla en los propios fundamentos del Enfoque Comunicativo según los cuales las actividades realizadas en clase deben tener un contenido «real», es decir, en cierto modo en el aula se deben reproducir las situaciones o contextos que el aprendiente va a encontrarse en la vida auténtica. La traducción, no parece en principio una actividad que resulte muy natural comunicativamente hablando.

En definitiva, las razones aducidas han contribuido al desprestigio de la traducción y del uso de la lengua materna en el aula, aunque en la realidad los profesores sigan haciendo uso de ambas técnicas. Quizás sea necesario antes de plantear el cuerpo de investigación de este trabajo exponer la necesidad de encontrar el discreto término medio entre la marginación y la exclusividad o el protagonismo. Sin duda, el *input* constituye uno de los factores más importantes en la enseñanza de lenguas extranjeras, tal como planteaba Krashen, pero respecto al resto de sus hipótesis sobre la adquisición de la lengua extranjera, no todas tienen el mismo rigor, ni el mismo vigor.

De una manera u otra parece que todo los motivos que han llevado al destierro de la traducción están siendo revisados actualmente y podemos decir que comienza a haber una tendencia a romper el mencionado ostracismo y abrir lentamente las puertas a una práctica tan mal vista como habitual desde los inicios de la historia de la metodología.

Veamos a continuación hasta qué punto el uso de la lengua materna está integrado en la enseñanza de lenguas extranjeras.

3. EL USO REAL DE LA L1 EN EL AULA

Los materiales didácticos, a pesar de su tendencia a la restricción del uso de la L1, recurren en algunas ocasiones a actividades en las que son necesarias las asociaciones de la lengua materna con la lengua meta; eso sí, no hay una presencia directa de la lengua materna en la presentación del vocabulario, las explicaciones gramaticales o los ejercicios de traducción, lo cual veremos posteriormente que no siempre es positivo.

Pensemos por un instante también en la propia aula como sala o habitación en la que se desarrolla el aprendizaje de una lengua. Habitualmente nos encontramos carteles, imágenes que evocan el país que detenta la lengua que se quiera aprender. Sin embargo, no todos estos carteles, todas estas imágenes, todos estos apoyos visuales aparecen escritos en la lengua objeto. Si a ello sumamos que no

siempre se aprende en un contexto de inmersión, ni siquiera en el país de la lengua que se quiere aprehender, y por lo tanto la lengua que se oye antes de entrar en clase, en los pasillos, en las calles, etc. etc. no es precisamente la lengua meta, podemos afirmar que no siempre el medio constituye, como proponía el método Audiolingual o Audio-oral, una isla cultural en la que se aísle totalmente el alumno de su propia lengua y cultura.

El papel del profesor siempre ha sido uno de los temas de preocupación y de análisis más exhaustivo a lo largo de toda la historia de la metodología. No en vano, el profesor es una de las fuentes más importantes de entrada de *input* en el consciente y en el subconsciente del grupo meta. Habitualmente los profesores de lenguas extranjeras utilizan como vehículo de comunicación la L2 precisamente por la conciencia que éstos tienen de su papel como transmisores de *input*. No obstante, el profesional de la enseñanza de lenguas extranjeras también es consciente de que el uso de la L1 puede ser positivo afectiva, pedagógica y comunicativamente (la lengua materna tiene un mayor poder de comunicación si lo que se pretende es que el grupo meta entienda las instrucciones, los procesos, e incluso las cuestiones fundamentales).

En esto también nos encontramos ante posturas extremas. En la mayoría de los casos, la defensa a ultranza del uso de la lengua no nativa se interpreta como símbolo de liberalidad y progresismo.

Por su parte, los alumnos usan inevitablemente su lengua materna: para solicitar información de carácter gramatical, léxico...; para preguntar sobre instrucciones, sobre ejercicios y tareas etc. etc, para interpretar lo que el profesor u otro compañero han dicho; para gastar una broma; muchas veces (aunque intentemos evitarlo) para comunicarse en los trabajos de dinámica de grupos; incluso para suplir la falta de confianza en su propio conocimiento de la lengua meta.

Tomemos como punto de referencia a Ellis (1992) y veremos en qué casos se utiliza la traducción como estrategia de aprendizaje:

1. para comunicarse
 - 1.1. para organizar y estructurar la clase
 - para mantener la disciplina
 - para dar instrucciones
 - para explicar las tareas
 - para saludos y despedidas
 - para solicitar que se hable en la lengua meta
 - 1.2. como conocimiento explícito
 - para explicar fonética, léxico, gramática, pragmática de la L2
 - para comprobar la comprensión
 - para formular y aclarar dudas
 - para la corrección de errores
 - para realizar análisis contrastivos
 - para la explicación de técnicas y estrategias por parte del profesor
2. como función didáctica: la traducción.

De este modo, tal como propone Martín Martín (2000: 147), diferenciaremos el uso de la L1 según la función que desempeñe: función comunicativa o función didáctica; es en esta última donde se manifiesta de forma evidente la traducción como recurso y como actividad.

4. FUNCIÓN DIDÁCTICA Y FUNCIÓN COMUNICATIVA DE LA TRADUCCIÓN

Dedicaremos este trabajo especialmente a la función didáctica de la traducción (directa e inversa) con especial atención al aprendizaje del italiano por hablantes españoles; sin embargo, conviene recordar que además de ser un recurso didáctico, es también un recurso comunicativo, ya que a menudo recurrimos al traductor para que nos permita saber o entender lo que no hemos comprendido; así el traductor muchas veces es fundamental y sin él, sin su ayuda, la comunicación sería imposible. Por ello, no olvidemos que la traducción es un recurso muy útil para lograr unos fines comunicativos dentro y fuera del aula. Decía Octavio Paz en su famoso ensayo *Traducción, literatura y literalidad* (1971:7)

«Aprender a hablar es aprender a traducir; cuando el niño pregunta a su madre por el significado de esta o aquella palabra, lo que realmente le pide es que traduzca a su lenguaje el término desconocido».

En este sentido, la traducción puede servir como:

1. apoyo para la comunicación en el aula;
2. recurso para resolver problemas y dudas: para verificar la comprensión de un mensaje o de una parte del texto;
3. vehículo para comprobar la comprensión: el alumno puede traducir a grandes rasgos algo que se ha leído. La traducción de un texto escrito o de un fragmento ayuda a verificar la comprensión de dicho texto, incluso un alumno puede traducir la producción oral o escrita de un compañero.

La función didáctica de la traducción es incluso más fuerte que su función comunicativa: el empleo de listas bilingües plantea muchos problemas verificados desde el inicio de los estudios de la enseñanza de las lenguas aplicado al aprendizaje del no nativo. En efecto, una mera lista bilingüe en la que se hace una equivalencia aparentemente exacta entre un término de la L1 y un término de la L2, no sólo es arriesgado sino que puede inducir a error: es por todos bien sabido, que muchos términos no tienen una equivalencia exacta en otra lengua o que fuera de un contexto determinado adquieren unas connotaciones que ni siquiera pueden intuirse mediante una lista bilingüe. El problema de los pseudocognados o falsos amigos (*affettato* que no es precisamente afectado por un dolor que nos hace «lonchas»; *albergo* y *albergue* no son intercambiables en ningún caso; *putiferio*, en italiano se resuelve como una gran fiesta, y en español, según el diccionario de Seco, tiene ciertas connotaciones más eróticas; y si se nos cae el *pele*, en italiano sería una lástima porque perderíamos el único que nos quedaba) cons-

tituye también un serio obstáculo. Por ello, no defendemos en absoluto el uso de listas bilingües sin más, pero más adelante veremos que incluso esta técnica, en principio obsoleta e inadecuada, puede modificarse de manera que se convierta en un arma útil y sin riesgos.

Las traducciones inversas y directas sean escritas u orales permiten el análisis de las similitudes y divergencias entre la lengua de origen y la lengua meta e incluso pueden ser utilizadas como estrategia de comunicación. En algunos casos, incluso pueden ser un buen recurso para evaluar o catalizar el estado del aprendizaje, eso sí, tal como dice Martín Martín (2000: 148) «La traducción como ayuda a la comunicación debe ir saliendo del aula a medida que se pueda prescindir de ella, sustituyéndose en todas las funciones comunicativas por la L2».

En nuestro trabajo cotidiano en el aula nos solemos percatar de que nuestros alumnos tropiezan forzosamente en los mismos problemas. Y así pensamos que el contraste entre dos lenguas pone al descubierto zonas en que existen notables diferencias, por lo que aplicando un método lingüístico adecuado podemos actuar sobre los puntos más débiles del sistema, que son a menudo (no todos los errores se pueden predecir, ni atribuir a interferencia) aquellos en que suelen cometer errores los discentes. Estamos convencidos de que las lenguas no son fáciles o difíciles en sí mismas —en realidad, todas son fáciles—, la dificultad provendría de los aspectos idiosincrásicos, más o menos generales, que el idioma extranjero presenta frente al nuestro. Así que si consiguiésemos marcar estas áreas de complicación, habríamos dado un gran paso en el proceso de aprendizaje.

Utilizada en este sentido restrictivo, la traducción como ejercicio de adquisición debe centrar su atención en la práctica, pues la motivación profunda de esta actividad es reconocer el funcionamiento de una lengua en relación con otra, esto es, recurrir a la indagación del genio de las lenguas —o su forma interna, como decía Humboldt—. El resultado es la consecuencia de un procedimiento de análisis deductivo de reglas prácticas muy útiles¹, tanto que incluso sirven al que traduce para verificar la comprensión de su propia lengua, además de mejorar la capacidad de hacerla comprender a los potenciales lectores en el otro código que está aprendiendo.

Traducir, aunque sea con esta finalidad precisa, no significa sustituir los significantes por otros, sin que se altere el valor de los significados, porque incluso en los textos, supongamos, más inmediatos, las lenguas no refieren la realidad de la misma manera: no se traduce un código lingüístico en abstracto. El texto encierra siempre un mensaje emparentado con una realidad bien precisa, vertido en una gramática interna históricamente connotada de la que es deudor. Cada lengua tiene por tanto un estilo lingüístico. Esto es lo que los alumnos deben reconocer.

¹ Creemos que no hay que llegar a la confusión extrema entre teoría y práctica en la didáctica y el aprendizaje de una lengua. Un aspecto es la reflexión teórica sobre la práctica, como el tema que estamos tratando, distinto de lo que es el planteamiento pedagógico para adquirirla. No se pretende que para aprender una lengua sea imprescindible conocer teoría lingüística, pero el profesor, sí que debe ser consciente de todo este proceso.

Este enfoque teórico no debe ser nunca apriorístico, no se deben suponer nunca las soluciones más adecuadas, las más ajustadas al texto o la únicas posibles. Es un proceso siempre *in fieri*, que se debe cumplir sólo observando y estudiando mucho ejemplos, para poder llegar a ordenar las soluciones obtenidas. Y esto es por la naturaleza siempre dinámica del lenguaje: lo que hoy está vigente, lo que es norma, es consecuencia de lo que tuvimos ayer, por eso no debemos prescindir de la historicidad.

Imaginar que dos lenguas como el español o el italiano, llamadas afines porque tienen un común origen románico, sean fáciles de abordar sin un muy buen conocimiento gramatical es poco más que sospecha ingenua. Supondría ignorar la historia de los dos pueblos y toda su cultura. Incluso, borrarlos a nosotros mismos como lectores, o como hablantes con ciertas amplitudes de miras, necesarias siempre pues somos contribuyentes activos de la fortuna de nuestra lengua.

5. TRADUCCIÓN Y ENSEÑANZA/APRENDIZAJE DEL LÉXICO, LA SINTAXIS Y EL NIVEL SUPRAORACIONAL

5.1. El léxico

Ya antes del Movimiento Reformista, grandes investigadores como Sweet, Sauvœur o Palmer pusieron de manifiesto la dificultad de la enseñanza del léxico y la necesidad de que apareciera siempre contextualizado. Evidentemente aprender léxico no significa conocer la equivalencia de un término de la propia lengua con un término de la lengua objeto: cada palabra lleva asociados una pronunciación, una reglas, unas selecciones semánticas, un contexto de aparición dentro de un enunciado general (*grazie*>*gracias*: **grazie per la Sua gentilezza*; *sognare*>*anhelar*: **sognare con tornare in patria*). Así, las listas bilingües evidentemente son un instrumento muy pobre para el aprendizaje. A pesar de que Lewis (1993: 194) señala que «el aprendizaje de vocabulario fuera de contexto es una estrategia totalmente legítima con tal de que éste se incremente», todos sabemos los grandes beneficios de la contextualización. Por ejemplo, en un contexto literario *castigare* significa ‘perfeccionar’, cuando le acompaña *lo stile*, o *le proprie rime*. Y un español al encontrarse con *lupino* pensaría inmediatamente que se trata de un lobo pequeño; sin embargo, en un contexto referido a plantas: *ho acquistato dei semi di lupini e stanno già crescendo molto bene*, no debe entenderse que se trata de un animal, sino de un vegetal, dado que sólo de esta manera aparece el término de forma natural, pues va acompañado de una información absolutamente necesaria para su interpretación. Por lo cual, hay que añadir que todo término es más fácil de interpretar, reconocer, y almacenar en la memoria a largo plazo si aparece en un contexto (Stevick: 1982), en gran medida por la asociación mental que se establece con otras palabras conocidas. Así que, requisito fundamental para la enseñanza del léxico es la contextualización, lo cual no quiere decir que si respetamos dicho requisito tengamos que anular por completo las listas bilingües. Una lista bilingüe puede tener pedagógicamente dos o más obje-

tivos. Puede servir de recordatorio al final de una unidad vista, una vez que los términos hayan sido debidamente tratados y contextualizados; asimismo, también puede servir para presentar vocabulario siempre y cuando vaya acompañada de la debida explicación sobre su uso y de una previa contextualización.

Desde el punto de vista de la adquisición, sabemos que la traducción y asociación consciente o inconsciente de la L1 con la L2 es una estrategia más dentro de la formulación de hipótesis y, por lo tanto, de la creación y evolución de la IL por parte del aprendiente. Dicho en otras palabras, queramos o no, el alumno traduce. Queramos o no, el alumno utiliza como estrategia facilitadora para su aprendizaje la asociación de términos de la lengua objeto con términos de su propia lengua y ello le proporciona seguridad en el hecho de estar captando el significado inequívocamente. Esto quiere decir que, proporcionemos o no una lista bilingüe, a menudo el aprendiente de forma explícita o implícita está realizando esa lista bilingüe y se siente mucho más seguro con dicho glosario.

Es por lo tanto labor del enseñante hacer que la asociación sea la adecuada respetando la contextualización y todo los factores que implica la enseñanza del léxico, pero no vemos objeción en que se usen listas de términos en la L2 y sus «correspondientes» en la L1 como estrategia y como recurso siempre que se haga en el momento y forma adecuados. Es especialmente útil la organización del léxico en glosarios cuando se trata del estudio de lenguajes específicos, ya que los tecnicismos desconocen la polisemia que caracteriza las asociaciones semánticas del lenguaje coloquial (Maria Vittoria Calvi, 2003). La utilización de un texto acompañado de algunos términos traducidos y comentados en clase puede ser de gran ayuda para la comprensión. No estamos hablando aquí de las largas listas bilingües existentes en el Método de Gramática y Traducción, ni siquiera del ejercicio arduo, pesado e incluso estéril de convertir la L1 explícitamente en la L2 o viceversa, sino de hacer un empleo digno de la traducción de determinados vocablos en aras de una mayor y mejor comprensión de la lengua y también como respeto a los diferentes estilos de aprendizaje, a las estrategias de carácter comunicativo que desarrollan los alumnos, según han demostrado los estudios de adquisición. Si queremos que el alumno dirija su propio aprendizaje y elabore sus propias hipótesis, y creemos firmemente en la existencia de una IL y en los procesos de construcción creativa, no podemos obviar que la traducción tiene un papel importante en dichos procesos.

5.2. Sintaxis

Asimismo, la traducción de estructuras, la búsqueda de equivalencias y el intento de conversión de la L2 en la L1 sigue siendo un mecanismo cognitivo de todos los que aprenden una lengua extranjera.

Lo mismo que hemos señalado para el léxico es válido para la sintaxis: no creemos conveniente inducir a la creencia de que las estructuras pueden tener una equivalencia entre las diferentes lenguas, ello provocaría un error de instrucción y la aparición de la terrible fosilización, probablemente. Sin embargo, a pesar de los errores que se puedan cometer, si para el léxico hemos señalado que el alumno

consciente e inconscientemente va a establecer un paralelismo entre L1 y L2, lo mismo sucederá con las estructuras y los enunciados. No es nada extraño, encontrarnos con alumnos que digan algo como: «Ah, entonces esto es como en italiano...» o «entonces en español no se utiliza como en italiano la preposición *de* en las comparativas, ¿no?» Muchas veces los alumnos expresan abiertamente estas equivalencias, a las cuales el profesor si conoce la lengua de sus alumnos ha de responder abiertamente sí o no y hacer las necesarias puntualizaciones o matizaciones. Muchas otras veces, aunque no se expresen abiertamente estas equivalencias, de forma implícita todos las hacemos, incluso el propio profesor. Una traducción bien orientada, que no tenga por fin último simplemente el hecho de traducir, sino el de proporcionar recursos para la creación y elaboración de hipótesis, para la comprobación de la comprensión, etc. etc., sí puede ser de gran utilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Y podríamos poner muchísimos ejemplos, que resultarían excelentes muestras de los beneficios de la traducción, pero por lo limitado de un artículo y puesto que apoyamos la conversión de una lengua en otra siempre dentro de un contexto, no podemos proporcionarlos en estas páginas.

La diferencia más importante entre nuestros dos idiomas no está en el vocabulario, sino en las estructuras sintácticas. Precisamente porque la comunicación como objeto del lenguaje no se realiza activando el almacén de palabras que se rigen por el código lingüístico, sino generando oraciones a través de las normas que permiten la producción e interpretación sucesiva de infinidad de enunciados. Por eso, teniendo como objetivo el aprendizaje de la lengua es tan importante, como había advertido la gramática generativa, la observación del funcionamiento en el uso de las estructuras. Y dicho esto, cualquiera tiene, pues, la posibilidad de aprender un idioma extranjero, casi con la facilidad del propio.

Veamos en la práctica cómo se podría resolver en una situación de aprendizaje esta tarea. Así que escogemos unos textos que podríamos considerar prototípicos de la tradición escrita italiana, pues reflejan un estilo de autor que no contradice esta realidad histórica. Y a este ejemplo bien podríamos añadir también otros muchos de diversas procedencias, de la lengua de los periódicos, de la televisión, de discursos políticos, que corroboran la conciencia lingüística de los italianos, tan distinta de la que ha forjado nuestra tradición:

E difatti, avendo cominciato a un certo punto a contare sulle dita quanti di noi, di noi judim ferraresi, fossero ancora rimasti «fuori», ed essendo infine venuto a Ermanno Finzi-Contini, il quale non aveva mai preso la tessera, è vero, ma in fondo, tenuto anche conto del cospicuo patrimonio agricolo di cui era proprietario, non s'era mai capito bene perché, improvvisamente, come seccato di se medesimo e della propria discrezione, si risolse a dar la notizia di due fatti curiosi: fra loro magari senza rapporto —premise—, ma non per questo meno significativi².

Si son fermati alla superficie; al suo petto sempre imprigionato in ormille per ragioni misteriose rivelate poi da un impresario, alle discriminanti per avere la bellezza

² Giorgio Bassani, *Il giardino dei Finzi-Contini*, Einaudi, Milano, 1981, pp. 23-24.

La traducción de Juan Petit en la edición de Seix Barral, Barcelona, 1976, p. 25 es la siguiente:

davanti ai giudici, al suo corpo caduto, per l'infedeltà degli adoratori, sotto lo scalpello degli studenti di medicina, alla danza che fece nel carcere davanti agli occhi della monaca, la vigilia dell'esecuzione, trovando in tutto questo ragioni misteriose, abissi di sensibilità, vertici di lirismo per il quale imbalanziranno i sogni dell'infinito numero di donne fatali che corrono i caffè o che sognano negli angoli di provincia³.

Una simple lectura en voz alta nos puede llevar a resultados definitorios que nos dan la medida de la distancia entre las dos lenguas en el plano de las estructuras: revelado también por el ritmo y las marcas entonativas, a este nivel sintáctico, el italiano y el español presentan una forma de expresión muy distinta. Las oraciones de los dos textos en lengua italiana están caracterizadas por una cierta complejidad sintáctica predominando la hipotaxis sobre la parataxis, con varios niveles y tipos de subordinación que no solemos encontrar en castellano. Si en una lengua, como es el caso del italiano, hay una cierta preferencia por la extensión de los periodos a través de la abundancia de proposiciones subordinadas en lugar de coordinadas o de simple yuxtaposición, esto no debe entenderse como un índice de mayor perfección o madurez lingüística, digamos, sino que es un rasgo lingüístico específico y general, consecuencia de las relaciones históricas que se han ido generando en su devenir cultural, y que han tenido como origen precisas modalidades comunicativas.

El italiano ha sido tradicionalmente una lengua escrita, lo cual lógicamente ha dejado huellas profundas en la organización de los mensajes, pues los hablantes cuando escriben activan estrategias muy diferentes de las que corresponderían a la oralidad, no sólo en términos de léxico sino en la organización general del discurso: lo escrito es generalmente más formal que el habla. Y sin embargo, no hay diferencia entre hablar y escribir, no existe una sintaxis del habla, entendida como variedad de la lengua, con otra gramática: existen las mismas estructuras, sólo varían los porcentajes de aparición⁴. Por este motivo una sintaxis paratácti-

«Y en efecto, cuando empezó a contar con los dedos cuántos de nosotros judim ferrarenses, quedábamos todavía "fuera" y llegó a Ermanno Finzi-Contini, que nunca había pedido el carnet, es cierto, pero en el fondo, teniendo en cuenta el importante patrimonio agrícola de que era propietario, no se había comprendido nunca por qué no lo había hecho, de pronto, como si estuviera cansado de sí mismo y de su discreción, se decidió a comunicarnos dos hechos curiosos: entre ellos -advirtió-, tal vez no exista relación, pero no por eso eran menos significativos».

³ El texto pertenece a Corrado Alvaro, *Lettere parigine ed altri scritti, 1922-1925*, Salerno ed. Roma, 1997, pp. 78. La traducción con que podemos contar es la solución de una alumna a un ejercicio que habíamos propuesto en clase, y que demuestra la gran interferencia estructural de la lengua original: «Se pararon en la superficie; en su pecho siempre aprisionado por razones misteriosas reveladas luego por un empresario; en las discriminatorias que puede tener la belleza frente a los jueces; en su cuerpo caído, por la infidelidad de los admiradores, bajo el scalpello de los estudiantes de medicina; en la danza que hizo en la cárcel frente a la monja, la vigilia de la ejecución, encontrando en todo esto razones misteriosas, abismos de sensibilidad, cumbres de lirismo por el que alentarán los sueños de las infinitas mujeres que corren los cafés o que sueñan en las esquinas de provincias».

⁴ Es una escuetísima síntesis de la tesis expuesta por Miriam Voghera en su ya clásico texto *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Il Mulino, Bologna, 1992. Aquí se defiende la idea de que hay una relación estrecha entre la segmentación entonativa y la sintaxis. Así que para determinar cuál

ca, más propia del habla, como ocurre en nuestra lengua española por tradición, indica un mayor influjo de la oralidad, una norma que se rige por el uso que los hablantes hacen de su propio instrumento de comunicación.

A las características del italiano también ha contribuido mucho en su tarea de difusión el hecho de que sea una lengua que desde siempre se ha pretendido suprarregional. En un artículo de opinión, *Scrivere chiaro non è sinonimo di semplicità* aparecido en el diario «La Repubblica» del 8 de septiembre de 1979, Stefano Gensini, profesor de Historia de la lengua, ofrecía a los lectores una explicación muy concreta sobre cierta característica del italiano, poniéndolo en relación con el francés y el inglés. La sencillez y la claridad, valores a los que aspiran los hablantes de otros idiomas europeos, en Italia se han considerado propios de alumnos de Escuela Media incapaces de superar la periodización simple, incapaces de alcanzar la meta de unas frases complejas, con más de tres subordinadas y un aluvión de palabras, entre cincuenta y sesenta. Y la experiencia editorial así nos lo demuestra. Si ahora precisamente se insiste tanto en Italia sobre la necesidad de una más cívica y clara comunicación pública es precisamente porque no se suponían siquiera tales notas en el italiano⁵.

Para nuestra finalidad, estos son los puntos que se deben advertir: una traducción se considera correcta cuando el resultado parece un texto original; así que la finalidad principal que nos proponemos a través de estas prácticas traductivas es analizar las estructuras de la lengua que se está aprendiendo y tratar de que tengan un valor equivalente en todas sus dimensiones en la lengua del alumno, y en el sentido inverso, la misma operación. Se deberá tomar, pues, conciencia de las diferencias marcadas en ambos idiomas en la sintaxis oracional, poniendo especial énfasis en mostrar cómo cambia, digamos, el *software* mientras que permanece el *hardware*. Y para ello habrá que echar mano de recursos apropiados y posibles, como puede ser la necesidad de una segmentación de las frases diferente, la activación de un nuevo orden de las palabras, la presencia de precisos elementos de conexión: dialécticos, espacio-temporales, discursivos⁶, o cuando convenga también la pertinente equivalencia de las formas verbales.

Las soluciones son prácticas y puntuales, fácilmente deducibles del contexto si se enmarcan dentro de una teoría lingüística general que tenga en cuenta el proceso de generación de estructuras en la lengua. Pero las diferencias en la expresión hay que reconducirlas también a los esquemas fónicos en que se vierte la información: cualquier texto es una combinación de una estructura sintácti-

es la estructura de los textos orales no se puede obviar el papel que desempeña la entonación en la construcción y transmisión del sentido del texto. No hay una gramática del habla, distinta de la de la escritura, son sólo usos gramaticales dependientes de la modalidad física o semiótica de transmisión que el sistema fónico exige.

⁵ La etnografía lingüística precisamente se ocupa de cómo se desarrolla la interacción entre los miembros de un grupo en los intercambios comunicativos y cómo afecta a la lengua. La dimensión pragmática, en fin, se considera también como un factor importante que tener en cuenta.

⁶ Hay que dominar, como se diría, las diferencias estilísticas que caracterizan cada una de las lenguas, para que al traducir «suenen» bien. Y esto quiere decir, entre otras cosas, que el nuevo texto está organizado de acuerdo con la gramática interna de la lengua terminal.

ca y un contenido vinculado a unas determinadas pautas rítmicas y entonativas. La percepción acústica no es el envoltorio externo con el que se puede recubrir cualquier tipo textual, al contrario; da cuerpo a la información, pasando a convertirse en su elemento privilegiado, y esto ocurre en cualquier lengua⁷. Y tan importante es que determina de manera clara el modo de ser de un idioma, el nudo de la cuestión. Y si las estructuras sintácticas son más complejas en italiano, pues parecen de mayor longitud, los contornos melódicos que las encuadran también serán diferentes de los nuestros. La prueba fehaciente es que las unidades métricas, aquellas que caracterizan el verso nacional, se manifiestan en el endecasílabo; siendo el octosílabo el esquema que domina las formas populares españolas. Así pues, también el ritmo y la entonación estructuran las unidades lingüísticas, de las menores a las más complejas, y éstas obedecen a una coherencia que difiere mucho de una lengua a otra: la puntuación, por mucho que sea convencional y que el desarrollo de la imprenta haya unificado para todas las lenguas de cultura, puede ser una muestra de estas divergencias presentes entre los distintos códigos nacionales⁸.

Pero la lengua no es sólo un sistema de signos, sino un instrumento de comunicación que ofrece una cierta visión del mundo. Y la función del texto no se puede determinar sin tener conocimientos previos de la intención del autor y las condiciones de recepción del lector, además del contexto situacional y sociocultural de ambos.

Después de verificar la sintaxis y el léxico, se pasan a verificar los datos referentes al nivel pragmático del texto y por último se volvería a la primera fase del análisis a fin de cotejar la información con la obtenida en la segunda fase.

6. CONCLUSIÓN

Al hablar propiamente de traducción como técnica de actividad didáctica es necesario especificar a qué tipo de producción nos referimos, puesto que existen muchas modalidades. La traducción, a diferencia de lo que se pueda pensar y a diferencia de lo que ocurría en el método tradicional, debe tener por objeto la transmisión del significado dejando en un segundo plano las cuestiones de estilo o cuestiones literarias. Evidentemente, a medida que el alumno adquiera un

⁷ Si hubiera alguna contradicción entre el contenido de un texto y el valor nocional de la entonación, se privilegiaría el significado del modo oracional. Y esto ocurre en todas las lenguas.

⁸ En los ultimísimos años se ha notado un interés por el fenómeno de la ortografía, quizá para compensar una escásima preparación de los usuarios de las lenguas en este aspecto que probablemente por ser sencillo es considerado marginal. Y las consecuencias son nefastas en el proceso de aprendizaje, no sólo de la lengua materna, sino de las extranjeras, pues el mecanismo de fijación de la escritura a través de la memoria fotográfica es fundamental en el reconocimiento de los signos lingüísticos. Damos la dirección de una página en internet de análisis divertido y de uso de la ortografía en la lengua española: <http://www.perdonimposible.com/> En lengua italiana son muy útiles los diccionarios de ortografía y pronunciación, algo a lo que no estábamos acostumbrados los españoles, a pesar de nuestras dos normas lingüísticas.

mayor grado de dominio de la lengua que está aprendiendo se afinarán significados, matices e incluso rasgos estilísticos, pero fuera de los niveles de perfeccionamiento el objetivo de la traducción ha de ser muy otro.

En las últimas décadas varios autores han destacado los aspectos positivos de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras sin que por ello se transgredan los principios básicos de los enfoques comunicativos (Hurtado 1988).

Por ejemplo, se trata de una actividad que ayuda a captar el funcionamiento diferente de cada lengua y puede ayudar a evitar las interferencias. En la realización de una traducción interviene el nivel lingüístico y cognoscitivo adquirido tanto en la lengua meta como en la lengua materna y por tanto ayuda a incrementar la producción en lengua extranjera. No deja de ser la traducción un acto de comunicación con un objetivo consistente en transmitir el sentido de un original; es una actividad de perfeccionamiento gramatical y léxico y en general lingüístico puesto que supone la lectura comprensiva de un texto en lengua extranjera y la reproducción en expresión escrita en la L1; por lo tanto se produce un proceso reversible de comprensión y producción. Si nos referimos a la traducción directa, una traducción ha de ser un instrumento para comprender la influencia de una lengua sobre otras; los textos que se presenten en una traducción no deben ser sólo literarios, las muestras de lengua deben ser por lo tanto auténticas y variadas, de este modo el aprendiente se halla frente a todo tipo de textos con lo que ello implica (variedades de expresión, contextos diversos, vocabulario diferente...); no olvidemos que también es importante desarrollar la habilidad de expresar en la lengua materna lo que dice la lengua objeto y en ello la traducción desempeña un papel fundamental; no es del todo cierto (como muchas veces se ha temido en los enfoques comunicativos) que la traducción sea una actividad poco natural: se da frecuentemente en la vida cotidiana, en oficinas, en universidades, en actividades comerciales,... (Duff 1989), además, ¿no es el aula y la enseñanza académica un contexto absolutamente real en nuestra vida cotidiana? Y si pensamos en los lenguajes específicos, ¿no es en nuestros días una profesión en auge la de intérprete jurado?, ¿no existen ofertas laborales que exigen un alto nivel en traducción e interpretación? En realidad, siempre existirán y se necesitarán traductores: sin ellos las relaciones internacionales serían mucho más difíciles y las fronteras del mundo que tienden a ser cada vez más sutiles, se nos harían infranqueables.

Además, muchos autores ya han señalado que la traducción incita a la especulación, al coloquio y al debate; potencia tres aspectos que son esenciales en el aprendizaje: precisión, claridad y flexibilidad; sirve para trabajar los aspectos que se consideren más necesarios y ayuda a la asociación entre la gramática, la forma y el uso.

Ahora bien, la traducción nunca debe ser la única actividad realizada en el aula, sino un recurso más entre muchos otros en el proceso de aprendizaje. En ese proceso de aprendizaje caben multitud de ejercicios, actividades, recursos, estrategias, etc. Y entre ellos debemos situar la traducción, con el debido tratamiento y respeto, pero sin temor, y sin prejuicios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVARO, C. (1997): *Lettere parigine ed altri scritti 1922-1925*, Roma, Salerno.
- BASSANI, G. (1981): *Il giardino dei Finzi-Contini*, Milano, Einaudi [trad. esp. de J. Petit, *El jardín de los Finzi-Contini*, Barcelona, Seix Barral].
- CALVI, M.V. (2003): «La traduzione nell'insegnamento della lingua e nello studio dei linguaggi specialistici», <http://www.ledonline.it/ledonline/tradurre-spagnolo.html>
- CALVI, M.V. (2004): «Apprendimento del lessico di lingue affini», *Cuadernos de Filología italiana*, 11, pp. 61-71.
- DUFF, A. (1989): *Translation*, Oxford, Oxford University Press.
- ELLIS, R. (1992): *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*, Clevedon, Multilingual Matters.
- GIL GARCÍA, M.T. (2003): «'... Italia todo es hablar, y España...?' Apuntes para una historia de nuestras lenguas», *Criticón*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, pp. 347-357.
- HURTADO, A. (1988): «Hacia un Enfoque Comunicativo de la traducción», *Actas de las II Jornadas de Didáctica del Español como Lengua Extranjera*, Madrid, Ministerio de Cultura, pp. 53-81.
- KONDO, C.M. (1998): *Historia de la metodología de lenguas extranjeras*, Madrid, Universidad Antonio de Nebrija.
- KRASHEN, S. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, New-York, Pergamon Press.
- KRASHEN, S. (1985): *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New-York, Longman.
- KRASHEN, S. y TERRELL, T. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*, Oxford, Pergamon/Alemany Press.
- LEWIS, M. (1993): *The Lexical Approach*, London, Language Teaching Publications.
- MARTÍN MARTÍN, J.M. (2000): *La lengua materna en el aprendizaje de una segunda lengua*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- MILLAN, J.A. (2005): <http://www.perdonimposible.com>
- PAZ, O. (1971): *Traducción, literatura y literalidad*, Barcelona, Tusquets.
- STEVICK, E.W. (1982): *Teaching and Learning Languages*, Cambridge, Cambridge University Press.
- VOGHERA, M. (1992): *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*, Bologna, Il Mulino.