

Babélica. Pensamiento y traducción

C. Fortea, M. Marotta, A. Roales (eds.)

Abanicos: enfoques y propuestas para la
traducción y la interpretación en la era global

Guillermo
Escolar
E D I T O R

CONSEJO EDITORIAL

Jean Canavaggio (Université de Paris X)

Nora Catelli (Universitat de Barcelona)

Maria Augusta da Costa Vieira (Universidade de São Paulo)

Luis Alberto de Cuenca (Consejo Superior de Investigaciones Científicas)

Isabel Hernández (Universidad Complutense de Madrid)

Antonio López Fonseca (Universidad Complutense de Madrid)

Emilio Peral Vega (Universidad Complutense de Madrid)

Gerhard Poppenberg (Universität Heidelberg)

José Francisco Ruiz Casanova (Universitat Pompeu Fabra)

Miguel Vedda (Universidad de Buenos Aires)

Irene Weber Henking (Université de Lausanne)

Babélica. Pensamiento y traducción

C. Fortea, M. Marotta, A. Roales (eds.)

Abanicos: enfoques y propuestas para la
traducción y la interpretación en la era global

Guillermo
Escolar
E D I T O R

Babélica es la colección de estudios y ensayos del Instituto de Lenguas Modernas y Traductores de la Universidad Complutense de Madrid

Este volumen ha sido editado bajo los auspicios del Grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Complutense de Madrid

1ª edición, 2019

© Los autores de cada uno de sus respectivos trabajos

© Escolar y Mayo Editores S.L.
Avda. Ntra. Sra. de Fátima 38, 5ºB
28047 Madrid
info@guillermoescolareditor.com
www.guillermoescolareditor.com

Diseño de cubierta: Javier Suárez

Maquetación: Equipo de Guillermo Escolar Editor

ISBN: 978-84-18093-10-4

Depósito legal: M-35914-2019

Impreso en España / Printed in Spain

Reservados todos los derechos. De acuerdo con lo dispuesto en el Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes, sin la preceptiva autorización, reproduzcan o plagien, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.

SECCIÓN 1

DIDÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN

REFLEXIÓN SOBRE LA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA DE ALEMÁN COMO LENGUA C EN EL GRADO DE TRADUCCIÓN E INTERPRETACIÓN

ELKE CASES BERBEL

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de hoy en día, en la era tecnológica, requiere fórmulas nuevas que nos acerquen a los estudiantes y a su forma de concebir la vida. Las clases maestras, donde el profesor dicta y el alumno toma apuntes, ya no cubren las necesidades de la sociedad actual. Por eso, queremos hacer una reflexión acerca de cómo plantear la enseñanza de alemán en el grado de Traducción e Interpretación en el mundo presente.

Para ello, y teniendo en cuenta las necesidades específicas de los futuros traductores, primero vamos a acercarnos a los diferentes métodos de enseñanza que se han desarrollado hasta la actualidad, destacando los más empleados hoy en día, así como los más apropiados, desde nuestro punto de vista, para la enseñanza de alemán.

2. PRINCIPALES CORRIENTES METODOLÓGICAS APLICADAS EN LA ACTUALIDAD

Aunque en la Prusia de finales del siglo XVIII surgió el método gramática-traducción¹, en el que el profesor estaba en el centro y enseñaba la lengua extranjera a partir de las reglas gramaticales y utilizaba la traducción como eje de su enseñanza, durante la segunda mitad del siglo XIX hubo una corriente de oposición a este método deductivo (Brown, 1987). Sin embargo, tuvo otro resurgir con el nombre de método indirecto o tradicional en las teorías kunianas (Kuhn, 1971). Este método tan rígido no se adapta a la concepción de vida de nuestro aprendientes, por lo que, aunque a veces son necesarias clases magistrales, siempre se acompañarán de ejemplos, ejercicios y trabajos colaborativos.

¹ Sus representantes más destacados fueron K. Plötz, H.S. Ollendorf y J. Meidinger.

Por otro lado, en los años 70 se desarrolló el denominado *método comunicativo*, que buscaba que los alumnos se centrasen más en la comunicación que en los errores gramaticales que cometían (Sánchez Pérez, 1997).

Las cinco características básicas de este método son: 1) el énfasis en la comunicación a través de su lengua meta, 2) la introducción de textos reales en la situación del aprendizaje, 3) no solo se centra en el lenguaje, sino también en el proceso de aprendizaje, 4) el aprovechamiento de las experiencias personales de los aprendientes como contribuciones dentro del aula y 5) la vinculación a ejercicios dentro del aula de experiencias fuera de esta (Nunan, 1991).

En los años 80 se desarrollaron, a partir de este, una serie de métodos alternativos, todos con la comunicación en el centro de su enseñanza. Buscaban el aprendizaje en un ambiente agradable, con métodos que se adapten al aprendiente, más que el aprendiente al método. Así, podemos destacar el aprendizaje en comunidad², el método silencioso³, el método de sugestopedia o *superlearning*⁴, el *tándem*⁵, el método respuesta física inversa o *flipped classroom*⁶ (Sánchez Pérez, 1997).

3. ENFOQUE ESPECÍFICO DE LA ENSEÑANZA DE UNA SEGUNDA LENGUA EXTRANJERA PARA TRADUCTORES

Sin embargo, este enfoque comunicativo, así como todos los métodos alternativos que surgieron tras él, no se adaptan a las necesidades específicas del estudiante de traducción. Para este, su herramienta principal es el dominio del lenguaje, tanto su gramática, que debe ser perfecta, como entender la intención del autor, ya que es el encargado de plasmar en palabras la imagen que el autor del texto original pretende evocar. Eso no significa que, aunque estos no se empleen como método único, no se combinen con otros métodos más deductivos. Así proveeremos al discente de diferentes herramientas a la hora de enfrentarse a la materia.

² Grupos reducidos, de máximo tres aprendientes y un profesor que intercambian ideas y se expresan en comunidad para perder el miedo a hablar.

³ Es más bien un camino pedagógico, en el que el aprendiente parte de lo conocido a lo desconocido. El profesor solo interviene en caso de duda.

⁴ Enseña a través de la sugestión, que se puede realizar con mímica, gestos, fotos, etc.

⁵ Se trata de un intercambio de idiomas entre dos personas con lenguas diferentes.

⁶ El profesor le da una serie de pautas al aprendiente para que pueda preparar un tema o materia y ofrezca sus propias explicaciones o soluciones.

Otro factor importante es el hecho de que el grado de Traducción e Interpretación prepara a futuros traductores, para los que las competencias escritas son esenciales, pero también a intérpretes, que necesitan desarrollar competencias auditivas y orales. Luego, aunque nos centremos en la enseñanza de la gramática, esencial para los futuros profesionales, no podemos descuidar la expresión oral.

Uno de los retos con el que nos encontramos en los planes de estudios de España es la duración de la asignatura dedicada a la enseñanza del alemán, ya que, dependiendo de la universidad, suele ser de un año, dos como máximo, con cuatro horas lectivas por semana. Tener que explicar toda la gramática alemana en solo un año limita la posibilidad de implementar en las clases diferentes dinámicas, ya que estas suelen ocupar mucho tiempo, tiempo del que no se dispone en este grado.

La teoría de Chomsky, sin embargo, postulaba que el ser humano posee un dispositivo cerebral (lo que llamaba órgano del lenguaje) que le permite el aprendizaje del lenguaje de forma innata, que todas las lenguas humanas son universalmente parecidas y que, como consecuencia de esto, existe una gramática universal⁷ (Chomsky, 1965).

Si tenemos en cuenta a Chomsky y las necesidades específicas arriba mencionadas, creemos más acertado apoyarnos en la teoría de Robert Lado de la hipótesis del análisis contrastivo (AC), que defendía que la llave para obstaculizar o facilitar el aprendizaje de una lengua radica en la comparación de la L1 (lengua materna) y la LE (lengua extranjera) del aprendiente (Lado, 1957).

La lingüística contrastiva compara los sistemas lingüísticos para resaltar sus diferencias y semejanzas. Parten de la gramática de la L1 para conocer mejor la LE, así como las dificultades que la L1 puede conllevar. Así, los profesores pueden anticipar estos obstáculos y planear estrategias lingüísticas precisas para solventar los posibles problemas (Hibeth, Ramírez, y Frey, 2011: 724).

Una gran ventaja, si adoptamos la lingüística contrastiva para la enseñanza del alemán, es el hecho de que los estudiantes de traducción, para acceder al grado, han tenido que superar un examen de inglés, por lo que su nivel de este idioma según el MCER es de como mínimo B1. Esto es de gran utilidad para los aprendientes, ya que pueden apoyarse no solo en su L1, sino que también tienen conocimientos profundos de inglés, lo que

⁷ Esta teoría, que pertenece a la escuela generalista, defiende que todas las gramáticas tienen una serie de reglas que ayudan al niño a adquirir el idioma.

les posibilita realizar más relaciones entre los tres idiomas⁸. Así pues, las personas que dominan más de una lengua muestran notables habilidades metacognitivas⁹, todas ellas relacionadas con el desarrollo de nuevas estrategias comunicativas (Herdina y Jessner, 2002).

Sin embargo, para la enseñanza de cualquier materia, y con ello también la de un segundo idioma, nos tenemos que adaptar a la realidad de nuestros alumnos. Esta realidad está marcada por las nuevas tecnologías.

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) se han convertido en un elemento más de los aprendientes de hoy en día, considerados nativos digitales¹⁰. Sin entrar en el peligro de adicción al que nuestros jóvenes están expuestos¹¹, sí podemos apoyarnos en ellas para motivar a nuestros discentes y conseguir que fijen y practiquen lo aprendido en clase de forma autónoma. Según Julio Cabero, los rasgos distintivos de estas tecnologías hacen referencia a la inmaterialidad, interactividad, instantaneidad, innovación, elevados parámetros de calidad de imagen y sonido, digitalización, influencia más sobre los procesos que sobre los productos, automatización, interconexión y diversidad (Cabero, 1996).

Conscientes de las ventajas que un mundo globalizado puede suponer para la enseñanza de una lengua extranjera y las puertas que abre al aprovechamiento de plataformas digitales a este respecto, hemos introducido en las clases de alemán dos actividades para mejorar las habilidades comunicativas y a la vez motivar a nuestros alumnos. Estas dos experiencias, que se realizaban de forma autónoma por lo que no quitan horas de clase presencial, son: a) un tándem con una clase de español de la Escuela de Traductores de Würzburg y b) el uso de un recurso en línea para el desarrollo de la comprensión auditiva.

3.1. *Tándem con la Escuela de Traductores de Würzburg*

La primera experiencia tuvo lugar en colaboración con las profesoras Natalia Sánchez y Margarita Barrado, de la Escuela de Traductores de Würz-

⁸ Otra ventaja es que tanto el alemán como el inglés son lenguas germánicas por lo que en muchas ocasiones gozan de más similitudes que el alemán y el español.

⁹ Es la capacidad que poseemos de trascender y reutilizar los conocimientos adquiridos (Barrón, 2001).

¹⁰ Marc Prensky acuñó en 2001 los términos nativos digitales e inmigrantes digitales para diferenciar entre aquellas personas que nacieron en la era digital y que ven las nuevas tecnologías como parte natural de su vida y aquellos que no (Prensky, 2001).

¹¹ Para más información, aconsejo la lectura del libro «Adicción a las nuevas tecnologías en adolescentes y jóvenes» (Echeburúa Odriozola, Labrador, Becoña Iglesias, 2009).

burg y se puso en marcha en el segundo cuatrimestre, cuando los estudiantes de alemán de la UCM ya habían logrado un A2. Esta actividad comienza con emparejar a los estudiantes de alemán con estudiantes de español de dicha escuela.

La actividad se subdivide en 4 tareas, dos escritas (la primera y tercera) y dos orales (la segunda y la cuarta). Se reparte entre los discentes cuatro cuestionarios que deben cumplimentar según corresponda (de forma oral o escrita). El correo inicial se centra más en preguntas sobre la procedencia, la familia y los estudios de los participantes y la tercera tarea en costumbres, fiestas y tradiciones. Así conseguimos que las parejas compartan su cultura y que puedan hacerse preguntas, además de motivarlos a conocer más detalles sobre el otro país. Cada uno escribía en su lengua extranjera y debía corregir los correos de su compañero. De esta manera ponemos en práctica dos métodos de enseñanza con la comunicación en el centro de la enseñanza: el método tándem y el *flipped classroom*.

En la segunda y tercera tarea, ambas orales, se plantea a las parejas una serie de preguntas, que los participantes deben contestar y explicar en su idioma extranjero. Este cuestionario está pensado para cumplimentarlo de forma oral, a través de videollamadas¹². El primer cuestionario muestra preguntas sobre su día a día y sus aficiones. Creímos interesante introducir asimismo una pregunta sobre voluntariado para animar a aquellos que ya han participado en una ONG a compartirlo y a la vez motivar a otros a seguir el ejemplo.

Para la última actividad hemos recopilado preguntas acerca de diferencias interculturales con el objeto de animar a ambos aprendientes a preguntar sobre costumbres extrañas y, en consecuencia, acercarlos a la realidad del otro país.

Los alumnos debían presentar todas las actividades en forma de diario en el que, además de recoger toda la información recopilada y las correcciones de su pareja de idiomas, debían redactar una reflexión sobre la experiencia en sí, las costumbres que más le chocaban y lo que habían aprendido de la otra cultura.

El ejercicio de reflexionar nos parece una competencia trascendental y transversal, que no solo ayuda a preparar a los estudiantes a ser buenos profesionales de la traducción, sino también a ser adultos con criterio propio.

¹² Las aplicaciones propuestas para efectuar las videollamadas son Skype, Messenger, WhatsApp, Hangouts de Google, etc.

3.2. *Comprensión auditiva*

La segunda actividad que pusimos en marcha en el aula busca el desarrollo de la comprensión auditiva.

La clasificación de destrezas activas (hablar y escribir) y pasivas (leer y escuchar) no corresponde a la realidad, ya que la comprensión auditiva no consiste solo en reconocer elementos ya sabidos, sino que se debe además desarrollar una actividad de interpretación (Martín Peris, 1991: 16). Así pues, el discurso oral tiene unos rasgos propios, que se apoyan en recursos expresivos. Las relaciones de cohesión y de coherencia permiten producir y entender el mensaje y son esenciales para la comprensión auditiva. (Martín Peris, 1991: 16).

Como en clase es la habilidad a la que menos tiempo se dedica, propusimos a los estudiantes una actividad para su desarrollo.

Para ello, de nuevo, nos hemos apoyado en recursos educativos en línea. Aunque hay muchas páginas muy buenas, como son *Deutschlernerblog für Deutschlerner in aller Welt*, *Deutsche Welle*, *Deutsch perfekt*, *Slow German* o *Deutsch lernen*, en esta ocasión hemos elaborado una ficha para el recurso de *deutsch to go*.

Deutsch to go es una compilación de diferentes audios que se dividen en un grado de dificultad fácil, medio y difícil (según el MCER van desde A2 a C2). Autoras de estos son dos germanistas que imparten clases de alemán en la universidad de München e.V. Sus textos tienen una duración aproximada de dos minutos y se presentan con la transcripción del audio, preguntas gramaticales y preguntas sobre su contenido.

La ficha elaborada por la docente se cumplimentará con la siguiente información: el audio elegido, su grado de dificultad, las preguntas con las respuestas sobre el contenido y gramaticales, así como un glosario para las palabras desconocidas. Como es individual, esto permite a cada estudiante adaptarse a su nivel. Esto presenta dos ventajas: aquellos alumnos con conocimientos previos de alemán podrán adaptarse a su nivel real y no se verán perjudicados por el de la clase y cada alumno podrá autoevaluarse e intentar superarse cada semana.

Tras dos años de implantación vemos que casi el 75 % de los alumnos acaban el curso con textos de dificultad media o alta. Además, una encuesta muestra que más del 95 % de los alumnos dicen que esta actividad les ha sido de utilidad y que gracias a ella han mejorado su comprensión auditiva.