

La traducción inversa, instrumento didáctico olvidado en el aprendizaje de lenguas extranjeras

Soledad Díaz Alarcón | Universidad de Córdoba

Esther Menor Campos | Universidad Loyola Andalucía

El presente trabajo pretende demostrar la eficacia de la traducción inversa como instrumento didáctico en el aula de lengua extranjera. La implantación del método comunicativo relegó a un segundo plano el uso de la lengua materna y por ende de la traducción, ignorando las posibilidades que ésta ofrece gracias a la comparación de modelos gramaticales entre dos lenguas, a la comprensión de las estructuras internas de los diferentes códigos lingüísticos, al aprendizaje sin errores, etc. Las diferentes actividades que hemos realizado utilizando la traducción inversa con nuestros alumnos universitarios aportan los datos científicos que refuerzan la teoría defendida.

Palabras clave: traducción, aprendizaje, didáctica, lengua extranjera.

This paper attempts to demonstrate the effectiveness of reverse translation as a learning tool in foreign language lessons. The implementation of the communicative approach overshadowed the use of mother language and thus of translation, ignoring the possibilities that this could offer when comparing the grammar models of the two languages and permitting the proper understanding of the internal structures of the different linguistic codes, which could help avoid making many mistakes. The different activities that we carried out with our university students regarding translation provide the scientific data that reinforces our theory.

Keywords: translation, learning, teaching, foreign language.

Ce travail prétend démontrer l'efficacité du thème en tant qu'outil pédagogique dans un cours de langue étrangère. L'implantation et la diffusion de l'approche communicative a relégué au second plan l'emploi de la langue maternelle, et donc de la traduction ignorant les possibilités que cette dernière offre en comparant les modèles grammaticaux des langues concernées, en facilitant la compréhension des structures internes des différents codes linguistiques, en apprenant une langue sans faire d'erreurs, etc. Les différentes activités travaillées par nos étudiants, basées sur le thème, apportent les données scientifiques qui consolident les théories que nous y défendons.

Mots-clés : Thème, Apprentissage, Didactique, Langue Étrangère

1. Introducción

Los profesores de lenguas extranjeras de los años noventa nos decidimos por el método comunicativo. Este enfoque, que abogaba por un aprendizaje mediante la interacción en la lengua meta, llevaría a nuestros alumnos a progresar sin apenas esfuerzo, a aumentar su motivación, a mostrar una actitud activa y a aumentar su interacción en las diferentes actividades. La exposición a la lengua meta era imprescindible, el alumno debía asimilar cierta cantidad de datos para así interiorizar el sistema de la lengua y adquirir competencia comunicativa, por lo que debíamos evitar el uso de la lengua materna y la traducción.

El método comunicativo priorizaba la lengua oral, sin olvidar las actividades dirigidas a desarrollar las cuatro destrezas (comprensión auditiva, expresión oral, comprensión lectora y expresión escrita), y favorecía la interacción entre los discentes y su entorno. Sólo recurríamos a la lengua materna ante la evidencia de la incompreensión global de un término o una estructura gramatical, o cuando una explicación suponía recurrir a estructuras gramaticales y léxicas complejas que conducían a un alejamiento del objetivo concreto.

2. El papel de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras

El método comunicativo surgió como reacción al método gramatical, siendo éste una prolongación del método clásico usado en la enseñanza de las lenguas clásicas. El método gramatical se centró en la enseñanza de reglas gramaticales, en la memorización de vocabulario y en la realización de traducciones de textos. Entre 1850 y 1900, y como reacción al método de traducción-gramatical, nació, entre otros, el método directo, que defendía que el aprendi-

zaje de un segundo idioma debía darse de la misma forma en que se adquirió la lengua materna. De esta premisa derivó el uso de la lengua meta como medio de instrucción y comunicación en el aula, evitando el uso de la lengua materna y de la técnica de la traducción.

El método audiolingual introdujo la memorización de diálogos, la repetición imitativa y los ejercicios repetitivos de modelos estructurales. Dichas técnicas ofrecían a aquellos que carecían de conocimientos académicos la posibilidad de aprender una segunda lengua. A diferencia del método audiolingual, el método audiovisual enfatizó la naturaleza social y situacional de la lengua. La presentación visual pretendía simular el contexto social en el que se usa la lengua. El enfoque cognitivo, que siguió a los anteriores, no rechazaba el aprendizaje consciente de las reglas gramaticales, ya que cada lección empezaba con una explicación de la regla y a menudo en la lengua materna del alumno. Los métodos de diseño mantenían en común el uso de la lengua extranjera en exclusividad en el aula. De la misma forma se comportaron el enfoque natural y el programa nocional-funcional. A finales de los ochenta, se tendió a una postura ecléctica y se optó por escoger lo mejor de cada metodología. Finalmente se había alcanzado el grado de madurez que permitía reconocer que la complejidad de los alumnos, en múltiples contextos, demanda una unión ecléctica de tareas, cada una de ellas creada para un grupo concreto de alumnos en un lugar determinado.

Sin embargo, en este enfoque ecléctico no ha habido lugar, hasta el momento, para la traducción como recurso didáctico y se han ignorado sus posibilidades didácticas y sus aportaciones al aprendizaje de un idioma extranjero, simplemente por tener que hacer uso de la lengua materna en el aula.

3. Nueva didáctica de la traducción pedagógica

La traducción ha estado más presente en las aulas de idiomas de lo que los docentes se han atrevido a reconocer. Incluso aquellos profesores que defendían y utilizaban el método comunicativo encontraron que, en la práctica, la traducción era a veces la forma más eficaz de ayudar a los alumnos a entender un concepto gramatical o un elemento léxico.

Son muchos los docentes que han seguido utilizando la «traducción explicativa» (Hurtado, 1988), para explicar una estructura, vocablo o expresión. Y, por supuesto, está siempre presente en nuestras aulas la «traducción interiorizada», la que el alumno realiza para sí cuando se enfrenta con vocabulario nuevo o con un texto complejo. La traducción es una tendencia en nuestros alumnos que persiste y que no pueden reprimir, pese a la utilización de los métodos comunicativos.¹ Así pues, el docente puede hacer uso de esta tendencia, canalizarla y monitorizarla, convirtiendo la traducción en un potente recurso didáctico.

La traducción interiorizada que realizan los alumnos se acompaña también de una traducción literal inversa, aquella que se da cuando los alumnos se encuentran en una situación en la que necesitan producir en la L2 y van «travasando» a la lengua meta lo que quieren decir palabra por palabra. Este hecho pone de relieve que los alumnos no son conscientes de que la traducción literal es arriesgada y puede llevar a error.

El concepto de *traducción* y su didáctica ha progresado en los últimos tiempos y esta disci-

plina cuenta en la actualidad con métodos pedagógicos cada vez más adecuados. Hurtado (1988) está de acuerdo en que se debe comunicar la didáctica de la traducción con la didáctica de lenguas, aprovechando así los avances de una disciplina en beneficio de la otra, y viceversa. Sobre todo ahora que la didáctica de la traducción ha asimilado las técnicas del enfoque comunicativo. Dentro de este marco, nos planteamos introducir la traducción en el aula de lenguas extranjeras, considerando las siguientes premisas:

- Nuestros alumnos son adultos, capaces, por tanto, de comprender las abstracciones propias de un proceso lingüístico.
- Nuestros alumnos son españoles, por lo que comparten con el profesor la misma lengua materna.
- Nuestros alumnos son universitarios, por lo que han recibido una formación lingüística de su lengua materna. Este hecho nos permite recurrir a sus conocimientos teóricos sobre su lengua materna para descubrirles elementos comunes o dispares de la lengua extranjera y dinamizar el aprendizaje.
- Nuestros alumnos hacen uso de la traducción interiorizada en el aula de idiomas, es decir realizan un continuo análisis comparativo de ambas lenguas, a nivel léxico, gramatical o cultural. Incluso, en muchas ocasiones necesitan verificar que su traducción interiorizada es correcta con preguntas del tipo: *Alors «le petit-déjeuner» c'est «el desayuno»?*
- Durante el desarrollo de actividades comunicativas en el aula, nos preguntan palabras

1. Curiosamente, esta tendencia se da en proporción inversa al nivel de conocimiento de la L2, es decir, el alumno siente una necesidad más acuciante por traducir en los primeros niveles cuando el dominio de la lengua es escaso; a medida que va profundizando en sus conocimientos, esta necesidad va disminuyendo.

sueltas sin introducirnos el contexto de la situación comunicativa:

ALUMNO: Comment dit-on «tengo»?

PROFESOR: Ça dépend, qu'est-ce ce que tu veux dire : «J'ai une maison» ou «Je dois étudier?»». La première phrase exprime la possession et la deuxième l'obligation.

4. ¿Qué aporta la traducción a la clase de L2?

La traducción como herramienta didáctica puede ser muy útil en los siguientes aspectos:

- Mejora la competencia lingüística del alumno. Mediante la traducción, los alumnos pueden llegar a entender que dos lenguas distintas funcionan como dos sistemas totalmente independientes y diferentes. De igual forma, pueden llegar a conocer la equivalencia en la otra lengua de estructuras gramaticales propias de su lengua materna.
- Ayuda a evidenciar, analizar y corregir las interferencias de la lengua materna. La traducción directa e inversa es un ejercicio contra las interferencias entre las dos lenguas, al ser el alumno consciente de las diferencias.
- Ayuda a reforzar estructuras y léxico presentados en el aula. El enfoque comunicativo proporciona al alumno suficiente *input* para la adquisición de estructuras y vocabulario. Sin embargo, son necesarios ejercicios de refuerzo en los que tienen que usar dichas estructuras.
- Ayuda en la corrección de errores. El criterio comunicativo establece que, si el mensaje tiene un error pero todavía es posible comprender su sentido, no hay que darle tanta importancia, actuando sólo si la comunicación se ve afectada. Con el enfoque comunicativo se llegó, pues, a la despenalización

del error y los errores pasaron a considerarse como pasos fundamentales e inevitables en la adquisición de la lengua extranjera.

Si bien se da una retroalimentación correctiva, no se llegan a corregir todos los errores y justamente se dejan de lado aquellos cuyo objetivo sería la corrección de lo producido por el alumno (*accuracy*). El Tatawy (2002) menciona algunos problemas, tales como la inconsistencia, la ambigüedad y la efectividad de la retroalimentación correctiva, ya que no es usada de forma sistemática por los docentes. Esta opinión es compartida por Ellis (2005), quien afirma que entre los docentes fluctúa la frecuencia de la corrección. Otros lingüistas van más allá al afirmar que el enfoque comunicativo fomenta la fosilización de errores (Higgs y Clifford, 1982). Sin embargo, la retroalimentación correctiva es necesaria y pensamos que la opinión de Ellis podría aplicarse al 100% al campo de la traducción didáctica en el aula:

La retroalimentación para la corrección puede ayudar a los aprendientes a percibir formas lingüísticas que de otro modo hubieran pasado inadvertidas. (Ellis, 2005: 23)

- Permite avanzar con más rapidez. La traducción inversa nos permite ir avanzando en el conocimiento y desarrollo de la lengua meta con más celeridad, puesto que los alumnos son conscientes de las similitudes y las diferencias más rápidamente, son capaces de incorporar tanto las estructuras como el léxico a su corpus personal de ítems en la segunda lengua y, finalmente, reconocen antes dónde radican los errores gramaticales y léxicos.
- Fomenta la autoestima, la motivación y la

implicación del alumno. El hecho de entender por qué están cometiendo determinados errores y saber cómo evitarlos les da seguridad y aumenta su autoestima, influyendo muy positivamente, primero, en su acercamiento a la lengua extranjera y, en segundo lugar, en su producción:

The ability to switch to a native language even for a short time allows learners to preserve face, get rid of anxiety, build confidence and feel independent in their choice of expression. (Janulevicius y Kavaliauskien, 2002)

- Ayuda al desarrollo en el alumno de aptitudes propias de la comunicación. El alumno desarrolla la capacidad de análisis y síntesis, creatividad, capacidades asociativas y deductivas, etc., debido a los mecanismos cognitivos de la traducción.
- Posibilita el conocimiento sociocultural. La traducción no sólo pone de manifiesto la equivalencia gramatical entre dos lenguas, sino que también permite al alumno ser consciente de que todo acto de habla tiene lugar en un contexto que determina la elección por parte del hablante de estructuras y léxico específico. Si no entendemos todo el ambiente sociocultural que hay detrás de un texto, no podemos comprenderlo bien; y si no conocemos bien el contexto sociocultural que nos rodea, tampoco podemos interpretarlo correctamente.
- La traducción ayuda al desarrollo de las competencias interculturales. Existen aspectos culturales que quedan reflejados en nuestras palabras y no siempre se encuentran en los términos expresados en otras lenguas. Al traducir, el alumno debe reconocer, en primer lugar, que son rasgos cul-

turales y encontrar su equivalente, si lo hubiera, en la lengua meta.

5. Descripción de nuestra experiencia

5.1. Hipótesis

La traducción podría ayudar a reforzar las estructuras aprendidas con el método comunicativo y a agilizar el aprendizaje, por lo que decidimos comenzar a investigar la traducción como instrumento pedagógico.

5.2. Material y métodos

Esta investigación fue realizada con dos grupos de alumnos universitarios que cursaban la asignatura Inglés I (nivel A2). La configuración de los grupos fue aleatoria, ya que los alumnos se matricularon en uno o en otro por preferencias de horario. Si bien en ambos grupos trabajamos con los alumnos el uso del presente perfecto en inglés para describir acciones actuales que habían comenzado en el pasado, sólo en el grupo experimental realizamos el ejercicio de traducción. Este aspecto gramatical estaba integrado en un conjunto de actividades comunicativas, es decir, el planteamiento del presente perfecto no se hizo desde una perspectiva teórica-gramatical, sino siguiendo las pautas del método comunicativo. Llegados a este punto fue cuando diferenciamos a los dos grupos: el grupo control (GC) inició otra unidad del programa, mientras que el grupo experimental (GE) realizó el ejercicio de traducción.²

La elección de usar la traducción para la práctica de este tiempo verbal vino determinada por las distintas opciones que en castellano corresponden al presente perfecto en inglés: *I have worked for this company since I left*

university podría traducirse como 'He trabajado en esta empresa desde que salí de la universidad'; mientras que *I have known John since we met at university* la traduciríamos como 'Conozco a Juan desde que nos conocimos en la universidad' y, por último, *I haven't smoked for two years* podríamos decir que tiene su equivalente en 'Llevo dos años sin fumar'. El ejercicio consistía en traducir al inglés ocho oraciones cuya estructura equivalente en la lengua meta era el presente perfecto. Los alumnos realizaron el ejercicio en tiempo de clase, una vez que habíamos completado la unidad y realizado los ejercicios y las actividades dentro del marco comunicativo. Con respecto a la corrección, se pidió a los alumnos que corrigieran sus propias frases comparándolas con las opciones correctas que otros alumnos proponían y que el docente monitorizaba. Posteriormente, los alumnos cumplieron un breve cuestionario en el que se les preguntaba si conocían el uso del presente perfecto antes de completar nuestra unidad, y si el ejercicio de traducción les había resultado útil para la comprensión y el aprendizaje de dicho tiempo verbal.

Tal y como estaba planificado en el cronograma del curso, los alumnos tenían que realizar un examen una semana más tarde, en el cual introdujimos un ejercicio que evaluaba el uso del presente perfecto: se indicaba a los alumnos que debían escribir una oración usando el presente perfecto a partir de las frases que nosotros les proporcionábamos: *I met John for the first time in 1985 – I still know him*. Todos los alumnos, tanto los del GE como los del GC, realizaron el mismo ejercicio en el examen.

5.3. Resultados y discusión

Tras un análisis de los resultados pudimos constatar que en el GE los resultados en el ejercicio del examen eran mejores que en el GC (prueba T de Student: $t_{83} = 4,03$; $P < 0,001$), lo cual queda reflejado en los cuadros 1 y 2.

El porcentaje de aprobados en el ejercicio de examen en el GE corresponde a un 70%, frente al 40% del GC (prueba Chi cuadrado de Pearson: $\chi^2 = 9,76$; $P = 0,002$). Según vemos en el cuadro 3, sólo 16 alumnos de un total de 40 que no habían realizado el ejercicio de traducción en el aula fueron capaces de completar correctamente el ejercicio de examen, frente a 48 alumnos del total de 68 que sí habían practicado en clase con el ejercicio de traducción.

Analizando los resultados del GE, en particular, se evidencia una correlación positiva entre la puntuación obtenida en el ejercicio de traducción y la obtenida en el ejercicio de examen (correlación de Pearson: $r = 0,35$; $P < 0,01$; $n = 67$). Vemos en el cuadro 4 cómo ha incrementado la nota media del ejercicio en el examen (67,35) con respecto a la nota media obtenida en el ejercicio de traducción (45,9), lo que denota que el rendimiento del alumnado después de haber realizado y corregido el ejercicio es superior. Estos datos coincidirían con las percepciones del alumnado, que en un 95% consideraron útil la realización del ejercicio.

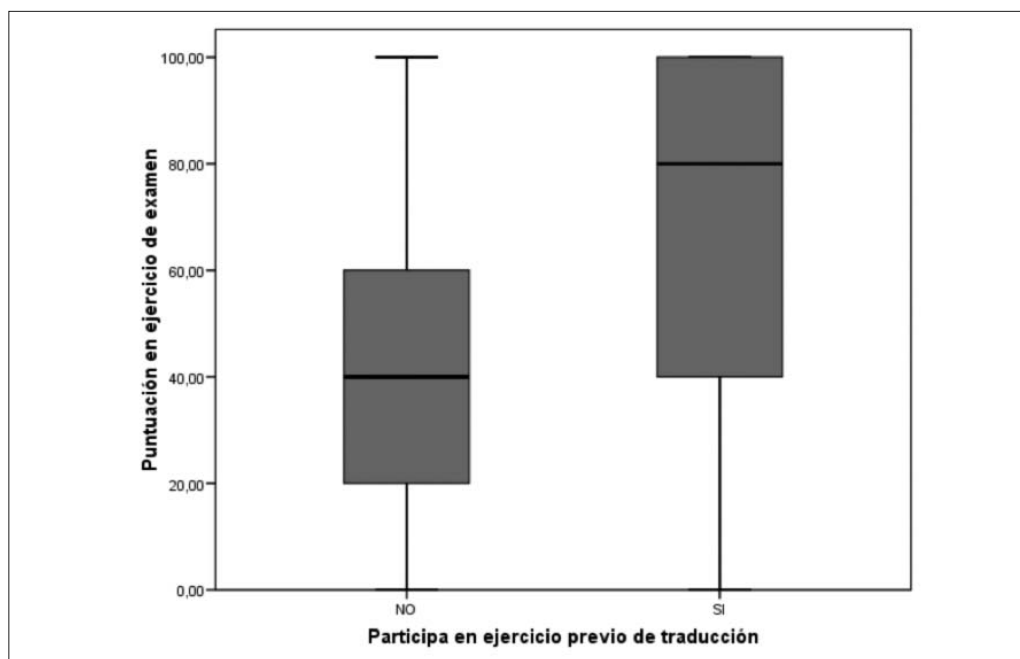
En la distribución de los alumnos según la nota obtenida en el ejercicio de examen, observamos un incremento en el número de alumnos del GE conforme aumenta el valor de la nota obtenida, tal y como queda reflejado en el cuadro 5, donde vemos que casi el

2. La lengua de comunicación en nuestras aulas es siempre la lengua meta, por lo que los ejercicios de traducción que realizamos fueron el único paréntesis que nos permitimos como uso de la lengua materna de los alumnos.

Cuadro 1. Media, desviación típica y rango de puntuación en el ejercicio de examen, para los dos grupos de alumnos

EJERCICIO PREVIO DE TRADUCCIÓN	MEDIA	N	DESV. TÍP.	MÍNIMO	MÁXIMO
GE	63,35	68	32,03	0,00	100,00
GC	42,00	40	31,31	0,00	100,00

Cuadro 2. Puntuación del ejercicio en el examen para los distintos grupos



Cuadro 3. Resumen de aprobados en el ejercicio de examen, según realizaran o no el ejercicio de traducción en el aula

		APROBADOS EN EJERCICIO DE EXAMEN		TOTAL
		NO	SI	
Ejercicio de traducción	NO	24	16	40
	SI	20	48	68
Total		44	64	108

Cuadro 4. Valor mínimo, máximo, media y desviación típica de las puntuaciones obtenidas en el ejercicio de traducción en el aula y en el ejercicio de examen por los alumnos del GE

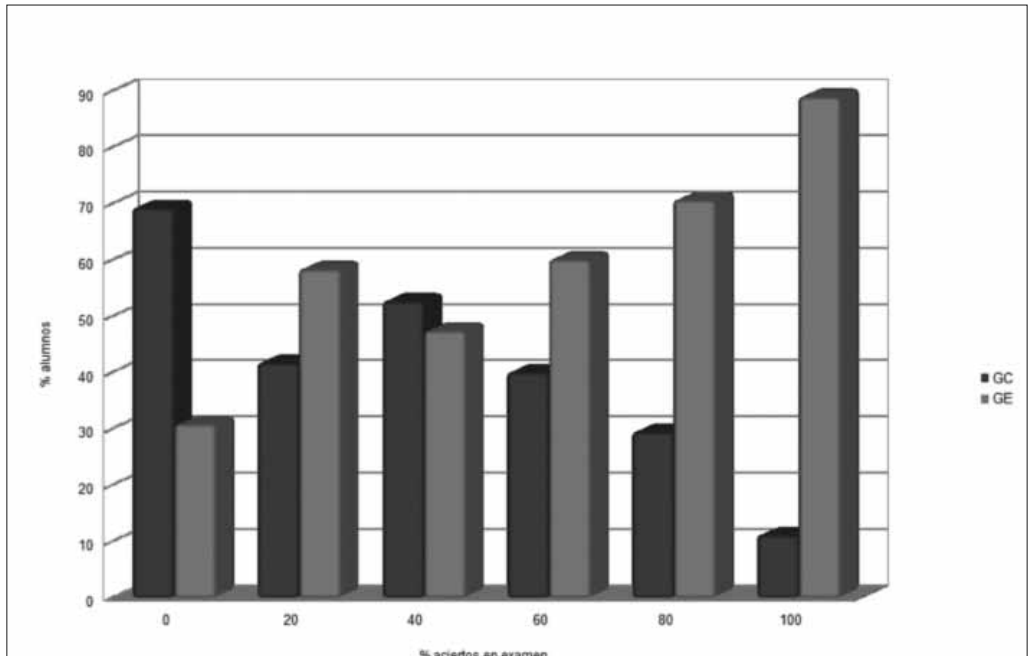
	N	MÍNIMO	MÁXIMO	MEDIA	DESV. TÍP.
Ejercicio de traducción	67	0,00	100,00	45,9	21,03
Ejercicio de examen	68	0,00	100,00	67,35	32,03

noventa por ciento de los alumnos que hicieron el ejercicio de traducción en el aula se encuentran en el grupo de alumnos con la máxima nota (100%), mientras que el grueso de los alumnos que no hicieron el ejercicio de traducción se encuentra en el grupo de la nota más baja (0%).

Al principio de nuestra investigación nos planteamos si había alguna relación entre el

conocimiento del uso del presente perfecto con anterioridad al ejercicio y el resultado en el examen. Para valorar el efecto del conocimiento previo, utilizamos el análisis multivariado de la varianza para medidas repetidas, sin llegar a obtener resultados concluyentes. Se comprobó que el factor intrasujetos tenía una influencia significativa ($F = 26,68$; $P < 0,001$), pero no así el factor intersujetos «co-

Cuadro 5. Distribución de alumnos según hayan realizado o no el ejercicio de traducción, ordenados según el porcentaje de aciertos en el ejercicio de examen



nocimiento previo» ($F = 2,56$; $P = 0,11$). Es decir, el conocimiento previo no diferenciaba la nota del ejercicio o del examen, mientras que la puntuación mejoraba en el examen en todos los casos (cuadro 6).

Los resultados estadísticos obtenidos en nuestra investigación confirman la hipótesis anteriormente planteada de que el aprendizaje de una estructura gramatical se ve reforzado con la práctica de la traducción en el aula. Tanto la diferencia de resultados entre el GE y el GC en el ejercicio del examen como la propia evolución de los individuos en el GE ratifican que la comparación de códigos lingüísticos que el alumno realiza al traducir le ayuda a una interiorización de la forma y el uso de la estructura estudiada, afianzando de esta manera la comprensión y el aprendizaje de dicha estructura.

6. Conclusiones

Los resultados estadísticos obtenidos han corroborado la hipótesis previa a la investigación, es decir, que la traducción ayuda a reforzar las estructuras aprendidas con el método comunicativo, a agilizar el aprendizaje de

una lengua extranjera y a facilitar la comprensión de las diferencias entre las dos lenguas, sea a nivel léxico, gramatical o cultural. Los nuevos estudios sobre la didáctica de la traducción han ayudado a ésta a encontrar un lugar en el aula, dentro del método comunicativo, siendo numerosas sus aportaciones al aprendizaje de una lengua. Sin embargo, entendemos la traducción como una herramienta didáctica que se puede usar en el aula de L2 y no como un método didáctico en sí mismo. Dada esta naturaleza, no debe ser usada con exclusividad y sistemáticamente, sino en conjunto con todas las herramientas didácticas propias del método comunicativo. En general, podemos concluir que existen condicionamientos previos al uso de la traducción: todos los alumnos deben compartir la lengua materna y el profesor debe tener un amplio conocimiento de dicha lengua, si no fuera ésta su lengua materna también. De la misma forma, al ser el profesor el responsable de monitorizar los ejercicios de traducción, debe conocer a fondo los sistemas lingüísticos, pragmáticos y culturales tanto de la lengua de origen como de la lengua meta.

Cuadro 6. Puntuación media en el ejercicio de traducción y en el ejercicio de examen, según tuvieran conocimiento previo o no

	GRUPO	N	MEDIA	DESV. TÍP.
Examen	NO	16	62,50	34,93
	SÍ	51	69,42	31,33
Ejercicio	NO	16	35,94	19,83
	SÍ	51	49,02	20,59

Referencias bibliográficas

- ELLIS, R. (2005). *La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes*. Wellington: Departamento Técnico del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda.
- EL TATAWY, M. (2002). «Corrective feedback in second language acquisition». *Working Papers in TESOL & Applied Linguistics*, vol. 2(2).
- HIGGS, T.V.; CLIFFORD, R. (1982). «The push toward communication». En: HIGGS, T.V. (ed.). *Curriculum, competence, and the foreign language teacher*. Lincolnwood, Ill.: National Textbook (The ACTFL Foreign Language Education Series, 13).
- HURTADO, A. (1988). «Hacia un enfoque comunicativo de la traducción». En: *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* (pp. 53-79). Madrid: Ministerio de Cultura.
- JANULEVIEN, V.; KAVALIAUSKIEN, G. (2002). «Promoting the fifth skill in teaching ESP». *English for Specific Purposes World* [en línea]. <bit.ly/thefifthskill>. [Consulta: agosto 2011]