

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BAENA, Luis Angel (1980). "Lingüística, Orientaciones Lingüísticas y Metodología, en *Lenguaje*, No. 11. pp. 31-35.
- BOSCO, Frederick J. (1970). "The Relevance of Recent Psychological Studies to TESOL' En *TESOL Quarterly*, Marzo, 1979 pp. 73-88.
- BURBANO C., Luz Miriam (1985). "Estímulo de la Creatividad Narrativa en el Niño Escolar". Tesis de Magister. Cali, Universidad del Valle, Departamento de Idiomas.
- BUSTAMANTE, Guillermo (1983). "Por una Lingüística Cuántica". Tesis de Magister. Universidad del Valle.
- CHOMSKY, Noam (1964). *Current Issues in Linguistic Theory*. The Hague: Mouton.
- (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge: The MIT Press.
- DIAZ VELEZ, Jorge (1975). "Hacia una Redefinición del Rol de la Gramática en la Enseñanza de la Lengua Materna", en *Lingüística y Educación*. Actas del IV Congreso Internacional de la ALFAL. Lima pp. 293-300.
- HYMES, Dell (1971). *On Communicative Competence*. Philadelphia: University of Philadelphia Press.
- JAKOBSON, Roman (1960). "Lingüistics and Poetics", en T.A. Sebeok (ed.), *Style in Language*, pp. 350-374. New York: John Wiley Sons.
- OVIEDO A., Tito Nelson (1982). "La 'Perspectiva' en la Gramática", en *Lenguaje* No. 13 pp. 27-45.
- _____ (1986). "Gramática y Comunicación", en *Educación y Ciencia*. Quinta Epoca, Año II No. 2. pp. 103-116.
- ROJAS B., Juan de la Cruz (1981). "Sobre el Predominio de los Aspectos Formales en los Programas de Español de secundaria", en *Lenguaje*, No. 12 pp. 41-49.
- WIDDOWSON, H.G. (1978) *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

Lenguaje No. 16.
Universidad del Valle.
Cali, Colombia, Junio de 1987

REFLEXIONES SOBRE LA UTILIDAD DE LA TRADUCCION EN LA ENSEÑANZA DEL INGLES COMO LENGUA EXTRANJERA¹

Anne-Marie de Mejía
Universidad del Valle

Resumen.- En los últimos veinte años la traducción ha sido casi totalmente eliminada del proceso de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera. El propósito de este trabajo, es en primer lugar, examinar la traducción como un acto comunicativo y no puramente lingüístico y en segundo lugar, demostrar su importancia y eficacia al agregar una dimensión adicional al aprendizaje de las lenguas extranjeras, especialmente en el caso de los estudiantes de nivel elemental.

0. INTRODUCCION

0.1 El Problema. Las expresiones "traducción" y "enseñanza del INGLÉS como lengua extranjera" parecen ser aún hoy terminos incompatibles para muchos profesores y autores de textos de enseñanza de inglés como lengua extranjera. Esto explica el por qué se ha eliminado la traducción en el proceso de enseñanza del Inglés de los últimos 20 años. Quizá no sea más que el movimiento pendular que también se ha notado en otros campos como por ejemplo, el paso del conductismo al cognoscitivismo; el vuelco de un énfasis en la forma y la estructura a la focalización en el significado y la función comunicativa. Posiblemente era inevitable que la traducción, que había gozado de mucho prestigio en el siglo XIX, fuera reemplazada en el siglo XX por una nueva metodología "científica" audio-oral.

¹ Este trabajo se enfoca en la traducción desde un punto de vista metodológico y no como una discusión sobre aspectos teóricos.



Sería interesante reconsiderar algunas observaciones que se han hecho acerca de la utilización de la traducción como herramienta didáctica. En 1964, Robert Lado escribió: "El proceso psicológico de traducir es más complejo que hablar, escuchar, leer o escribir, a la vez que es diferente de estos procesos y les es innecesario". Un año más tarde, W.F. Mackey describió el método de traducción como un método "barato, fácil de enseñar y de administrar", susceptible de aplicarse a cualquier número de estudiantes por profesores de relativamente pocos conocimientos de la lengua y sin necesidad de una técnica especial. "Por otra parte, E.V. Gatenby, en 1967 estimó que era "un proceso engañoso ya que al finalizarlo, profesor y alumno tiene la sensación de haber logrado mucho, dado lo dispendioso del trabajo; trabajo desafortunadamente casi inútil porque si bien la traducción puede producir significado, no enseña". El punto en que todos los autores estaban totalmente de acuerdo fue en el de la eliminación de la traducción de la enseñanza del Inglés como lengua extranjera.

0.2 Propósito. A la luz de estos comentarios, parece necesario reexaminar lo que es en realidad la traducción, para demostrar que en realidad esta opinión negativa no le hace justicia a su naturaleza. Primero se hará una reflexión sobre el punto de vista "clásico" —el de J.C. Catford— y después se contrastará esta concepción con la de Jakobson/Ivir. En el desarrollo de este trabajo se usa el término "traducción" para referirse a la palabra escrita y a la producción oral.

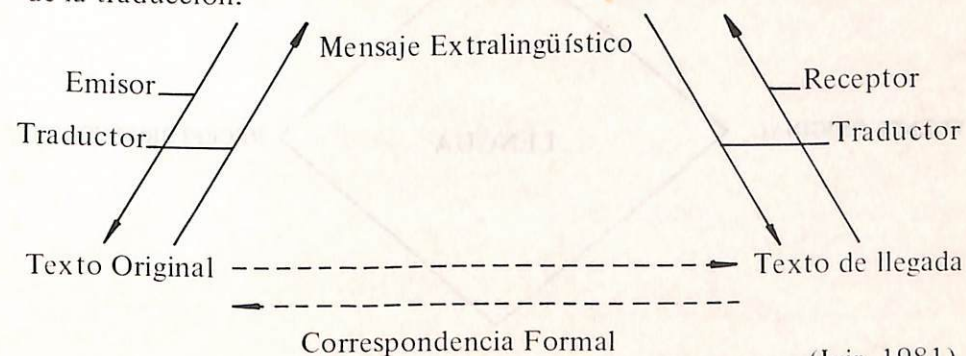
1.0 CONCEPCIONES ACERCA DE LA TRADUCCION

1.1. Catford. Catford (1965), basando sus ideas en la teoría de Halliday (1961), presenta una conceptualización algo estática de la traducción y la define como "la sustitución del texto en un idioma (la lengua original) por un texto equivalente en otra lengua (la lengua de llegada)". Catford señala la ubicación y la definición del concepto de equivalencia como el principal problema de la teoría y de la práctica de la traducción, y ve la posibilidad de colocarla a nivel de oración, de grupo, o de palabra —bien sea produciendo una traducción limitada a un nivel estructural (donde la equivalencia se reduce a calcar un nivel en particular) o una traducción libre (sin límite) donde la equivalencia se mueve libremente por los rangos que conforman la escala de los niveles.

De aquí surge su caracterización de la traducción "palabra por palabra" como el tipo de traducción ceñida a la palabra, de la traducción libre que no se ciñe a ningún nivel estructural y de la traducción literal como un punto medio entre los dos tipos anteriores.

En cuanto al espinoso problema de 'significado' Catford considera a la traducción como un reemplazo de elementos de la lengua original por sus equivalentes en la lengua de llegada; no hay transferencia de significado, ya que cada código acarrea su propio significado.

1.2. Ivir. Vladimir Ivir (1981), plantea que Catford considera la traducción como un resultado o un producto y no como un proceso. Está de acuerdo con la opinión de Jakobson de que la traducción "tiene que ver con la sustitución de mensajes en una lengua por mensajes en alguna otra lengua". Aquí, la equivalencia es entre mensajes en dos códigos diferentes, sean en la misma lengua (traducción intra-lingüe); en otra lengua (interlingüe); o en un sistema de signos no verbales (traducción intersemiótica.) Así, se entiende la traducción como un proceso dinámico que involucra aspectos comunicativos y lingüísticos y que se expresa a continuación como un triángulo de comunicación por medio de la traducción.



La correspondencia formal se utiliza como una comprobación de significado. Sin embargo, Ivir considera que los mensajes no se comunican en forma absoluta sino que sufren modificaciones en el proceso de transmisión. Ivir caracteriza la equivalencia como "un asunto de dinámica de relación dentro de un acto comunicativo", sin ninguna existencia fuera de él.

De hecho, este énfasis en la comunicación de un mensaje quiere decir que la naturaleza de la tarea del traductor al recibir y codificar un mensaje, no es en esencia diferente de la tarea de cualquier otro receptor de lengua original ni del emisor del mensaje original. Lo que ha cambiado es la situación comunicativa.

1.3. *Pergnier*. Para que no aparezca como si se hubieran minimizado las dificultades inherentes en el hecho de que la situación comunicativa ha cambiado, se puede aclarar que lo importante aquí es subrayar la naturaleza de la traducción en sí. Vista desde esta perspectiva, no está completamente divorciada del acto comunicativo de enviar o de recibir un mensaje realizado por un hablante/escritor o un escucha/lector. Claro que el traductor, como señala Roda Roberts (1985), se enfrenta con problemas adicionales, fundamentalmente porque el texto no se dirige específicamente a él. Así que tiene que depender del resto del texto (el contexto) y de la investigación personal para poder comprender los diferentes parámetros no-lingüísticos del mensaje que Roberts, citando a Pergnier (1980), clasifica como: una fuente original, un futuro receptor, el objeto del acto de habla y las condiciones espaciales y temporales (el vector). Estos componentes del mensaje lingüístico pueden ser presentados así:



Por ejemplo, si la oración "aquí hace frío" se dirige en forma oral al receptor escogido, éste sabrá por la expresión en la cara del emisor (que se toma como fuente original) y por sus gestos, por la relación personal entre los dos, por el momento en que se produce la enunciación, etc., si se refiere al clima o al ambiente humano. Un traductor, sin embargo, tendría que inferir todo esto. Además, estos parámetros serán diferentes para la segunda etapa del acto comunicativo de la traducción, lo cual implica que el traductor recodifica el mensaje como lo han entendido en un mensaje equivalente en la lengua de llegada.

Como señala Roberts, la fuente del mensaje traducido es el traductor y no el hablante original; el receptor escogido pertenece a un grupo lingüístico y culturalmente diferente al receptor original escogido; y el propósito del mensaje traducido puede ser diferente del propósito original; es decir, un resumen de las ideas principales del texto original, que normalmente implica dos procesos diferentes: la traducción primero seguida de un resumen de los puntos centrales o el resumen del contenido y luego la traducción de este resumen. Claro que las condiciones temporales son a menudo muy diferentes, ya que generalmente el tiempo para la producción de una traducción es limitado. Por eso, el traductor tendrá que decidir si el enfoque principal del mensaje se hará en la 'fuente', en el 'objeto' (tema), o en el 'receptor escogido'. Más adelante se mostrará cómo estas dificultades pueden utilizarse para sensibilizar a los estudiantes sobre la naturaleza y el valor de la traducción.

Lo que sustentamos aquí es que la concepción sobre la traducción de Ivir y Jakobson parece indicar que la traducción no es intrínsecamente ni diferente de los procesos de hablar, escuchar, leer y escribir, ni es innecesaria. Considerada así la traducción como un acto comunicativo, y no como una operación puramente lingüística, se evidencia su potencial metodológico para el proceso enseñanza-aprendizaje. Pero, antes de tratar este punto, hay que examinar brevemente la idea de la transferencia positiva en la adquisición de una segunda lengua, para ver hasta donde se puede relacionar esto con la traducción.

2.0 TRANSFERENCIA POSITIVA

2.1. *Distintas concepciones de la transferencia lingüística.* Susan Gass (1984), comenta que "para la mayoría de los investigadores la noción de transferencia lingüística incluye la utilización de información de la lengua nativa (o de otra lengua) en la adquisición de una segunda lengua (lengua adicional)". Pero, parece existir una diferencia entre el viejo concepto (conductista) donde la transferencia era, en gran parte, un proceso inconsciente de formación de hábitos y el interés actual de ver la transferencia como una estrategia activa de parte del aprendiz donde la transferencia se basa en alguna semejanza percibida entre las dos lenguas (Kirby, 1984). Ard y Homburg. (1983), en efecto, llegan a proponer que se considere la traducción en su sentido psicológico original como una ayuda para el aprendizaje (sin ninguna referencia ni a la interferencia ni a la idea de la transferencia negativa).

2.2. *Taylor y su experimento.* En 1975, Barry Taylor realizó un interesante experimento donde comparaba los errores de los estudiantes de nivel básico con los de nivel intermedio. Se dividió a los estudiantes en grupos de proficiencia 'básica' y proficiencia 'intermedia' de acuerdo con el puntaje logrado en el Examen de Clasificación de la Universidad de Michigan y de las evaluaciones individuales de los cuatro instructores. Los alumnos de nivel básico habían estudiado poco o nada de Inglés antes del curso E.L.1., mientras que todos los alumnos del nivel intermedio habían estudiado antes Inglés. Aunque parecía haber poca diferencia en el tipo de error cometido, sí había diferencia en el grado de la dependencia que tenían los estudiantes de las estrategias de esquematización¹ y transferencia. Los principiantes se aferraban más a las estrategias de transferencia en tanto que los intermedios hicieron más uso de la esquematización. Taylor considera estas dos clases de estrategias como manifestaciones de un solo proceso psicológico a saber, la dependencia del aprendizaje anterior para facilitar el nuevo aprendizaje. El alumno de nivel básico como sabe menos de la segunda lengua que el alumno más avanzado, se aferra más a su primera lengua para ayudarse a simplificar por medio de las analogías, de la sistematización y de la regularización de los datos de la segunda lengua. El alumno intermedio en cambio, podrá generalizar con base en su conocimiento parcial, ya adquirido, de la segunda lengua.

¹ Esquematización ('Overgeneralization') Taylor: "La estrategia sintáctica de "esquematización" se puede definir como el proceso por el cual el que aprende una lengua usa las reglas sintácticas de la segunda lengua en forma incorrecta al tratar de producir un enunciado nuevo de su propia creación".

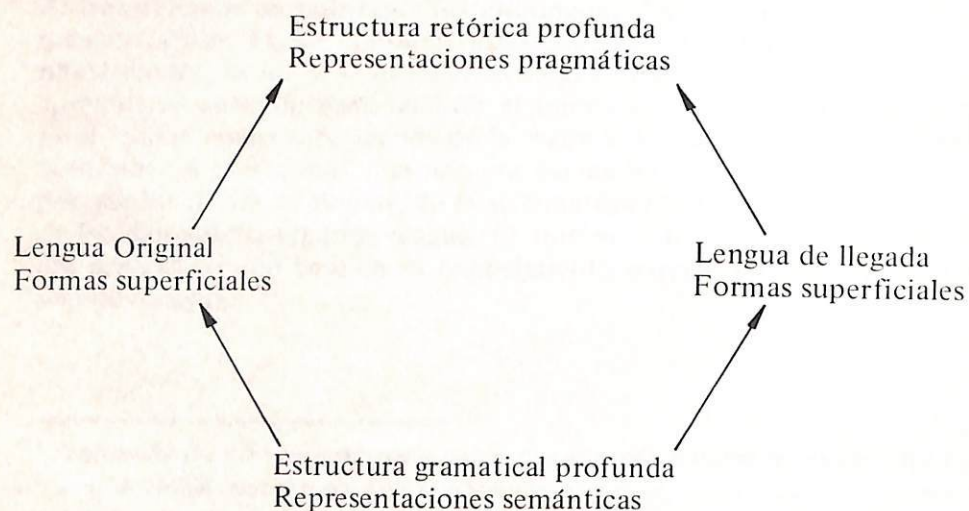
En este caso, tendría sentido ayudar al estudiante del nivel básico en este proceso para que las analogías que realice con su primera lengua sean fructíferas. Una manera de lograr esto podría ser a través de la utilización sensata de la traducción para concientizar al estudiante en cuanto a lo que puede y lo que no puede transferir legítimamente de su primera lengua a la lengua que aprende. El estudiante intermedio, también, puede beneficiarse de este proceso, aunque naturalmente podría tratar de generalizar más con base en la lengua extranjera.



APORTES DE LA LINGÜISTICA APLICADA

3.1. *Widdowson*.- Ahora, después de considerar brevemente las opiniones de los teóricos de la traducción y de los sicolingüistas, quisiera analizar hasta qué punto podemos reducir la brecha entre estas opiniones. En otras palabras, tomando en cuenta las más recientes concepciones de la traducción (las de Ivir y Jacobson) como un medio de comunicación y la idea de la transferencia como una estrategia de aprendizaje positiva, ¿qué utilización podemos dar a la traducción en el proceso enseñanza-aprendizaje? Esto nos lleva al campo de la lingüística aplicada, donde H.G. Widdowson ha reconocido la importancia de la traducción como técnica para la enseñanza de idiomas en sus dos obras de influencia: **Teaching Language as Communication** y **Explorations in Applied Linguistics**. En el análisis del primero de sus tres principios pedagógicos, el principio que apela a la razón, Widdowson sostiene que los estudiantes de lenguas tienen que aprender a reconocer que las dificultades lingüísticas tienen relación con la manera como utilizan su propia lengua para lograr propósitos comunicativos genuinos. Por ende, tienen que relacionar la lengua que van a aprender con lo que ya saben, o sea, cómo pueden utilizar su propia lengua para lograr la comunicación. Aquí Widdowson parece estar de acuerdo con la posición de Taylor, aunque no restringe sus comentarios a estudiantes de nivel elemental.

En un libro posterior (1980), Widdowson menciona tres clases de equivalencia: estructural, semántica, y pragmática. Sugiere que hay que realizar la traducción para establecer la equivalencia semántica y la equivalencia pragmática aplicando las categorías nocionales de Wilkins (1976) como principios de presentación.



(Widdowson, 1978)

De esta manera, los estudiantes pueden ver como se pueden realizar actos comunicativos, tales como la clasificación y la descripción, por vías formalmente diferentes en la lengua original y en la lengua de llegada. Se enfocará su atención hacia la función comunicativa de los enunciados en contexto y no en las propiedades formales de la lengua de llegada. Esto parece sustentar el punto de vista de Jakobson/Ivir sobre la traducción.

EMPLEO DE LA TRADUCCIÓN EN EL SALÓN DE CLASE

Quizás sea el momento oportuno para hablar sobre cómo se podría emplear la traducción en la clase de Inglés. Parece existir dos posibilidades: como estrategia de enseñanza y como estrategia de aprendizaje. En ambos casos se debe considerar la traducción como una ayuda didáctica para el proceso enseñanza-aprendizaje y no como un método completo por sí mismo.

4.1. La traducción como estrategia de enseñanza.- Desde el punto de vista del profesor, la traducción parece recomendable como último recurso para ahorrar tiempo al explicar el vocabulario. De la misma manera puede emplearse, para evitar los problemas de metalenguaje en la lengua de llegada al establecer los propósitos o al justificar una lección a los estudiantes. Esto, aunque comprensible, parece ser una visión bastante negativa del valor de la traducción. Una posición más positiva ha sido esbozada en el enfoque llamado 'Aprendizaje de Lengua en Comunidad' (Community Language Learning). La técnica es bastante sencilla. Los alumnos forman un círculo y con una grabadora portátil que van pasando de uno a otro, graban una conversación en su lengua nativa, sobre un tema escogido por ellos mismos, la cual se transcribe después para discusión y comentarios. El papel del profesor es el de consejero. En el nivel básico, en una clase monolingüe, el profesor traduce las enunciaci-ones del estudiante a la lengua extranjera (traducción interlingüe). Si el grupo es más adelantado, o multi-lingüe) él puede ayudar traduciendo los aportes de los alumnos a un inglés más correcto o más apropiado (traducción intralingüe).

Esta manera de utilizar la traducción está más de acuerdo con la función asesora que puede asumir el profesor como el conocedor del Inglés. El énfasis está en el mensaje y no en la producción de una traducción y como la conversación grabada es "una muestra de un texto auténtico producido para los propósitos personales de los alumnos" (Bolitho, 1982), hay una buena motivación para trabajarla. De esta manera, se puede considerar la traducción como una estrategia comunicativa útil; tiene que parecerse a la conversación grabada y ser una representación precisa de las participaciones de los alumnos.

4.2. La traducción como estrategia de aprendizaje.- Volvamos a hora a lo que puede tal vez ser visto como el empleo más importante de la traducción: el proceso enseñanza-aprendizaje. Creo que es posible señalar tres áreas principales de aplicación. La primera comprende técnicas generales para sensibilizar o hacer que los alumnos se den cuenta de los problemas que conlleva la traducción y para aumentar su comprensión de cómo funciona la lengua en realidad. La segunda área se concentra en hacer que los alumnos (en particular los de nivel básico) tomen concien-

cia de lo que se puede en realidad transferir de su lengua al Inglés y de lo que no se puede. La tercera área se enfoca hacia el concepto de la traducción como la comunicación de mensajes y hacia los problemas y las perspectivas que este concepto encierra. Se pueden ilustrar estas consideraciones con experiencias propias de la autora con estudiantes de Lenguas Modernas y de cursos de Inglés de Servicios en la Universidad del Valle.

Encontramos que los estudiantes que ingresen a la Universidad tienen generalmente prejuicios sobre el aprendizaje de una lengua extranjera que nacen de un consenso cultural y de la experiencia escolar. A nivel cultural, se considera la traducción como un ejercicio mecánico que no requiere ninguna destreza especial fuera de un conocimiento formal de la lengua extranjera y un diccionario. De su experiencia escolar, con la traducción de listas de palabras, han llegado a la conclusión de que existe una relación de correspondencia única entre palabras en diferentes lenguas así que *mesa* es 'table' y *lluvia* 'rain'. Como consecuencia, aún antes de comenzar a hablar de la traducción como una estrategia de aprendizaje los estudiantes requieren un 'sacudón' para poder comprender la naturaleza de la misma.

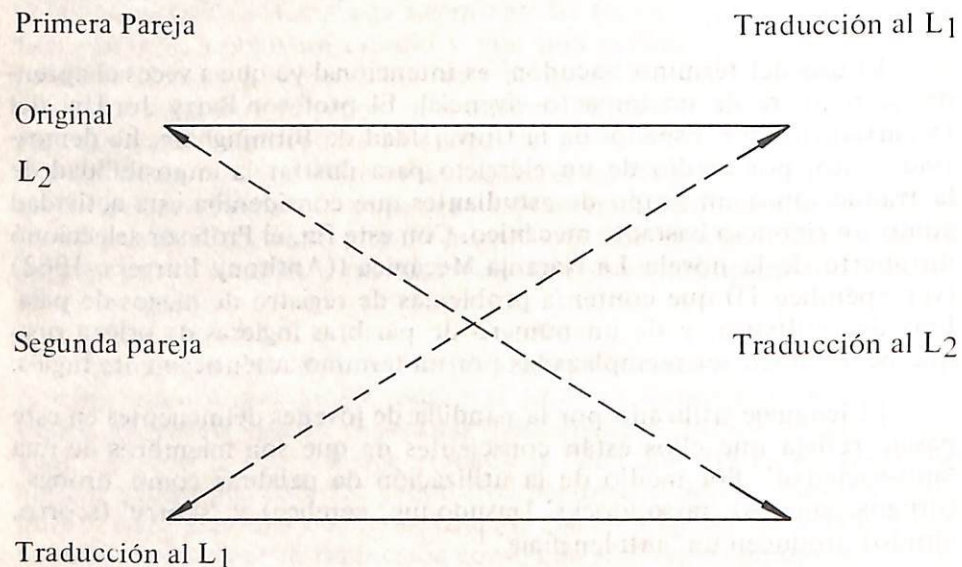
El uso del término 'sacudón' es intencional ya que a veces el aprendizaje requiere de un impacto vivencial. El profesor Barry Jordán, del Departamento de Español de la Universidad de Birmingham, ha demostrado esto, por medio de un ejercicio para ilustrar la imposibilidad de la traducción a un grupo de estudiantes que consideraba esta actividad como un ejercicio bastante mecánico. Con este fin, el Profesor seleccionó un aparte de la novela *La Naranja Mecánica* ((Anthony Burgess, 1962) (ver apéndice I)) que contenía problemas de registro de juegos de palabras de estilística, y de un número de palabras inglesas de origen ruso que necesitaban ser reemplazadas por un término auténticamente Inglés.

El lenguaje utilizado por la pandilla de jóvenes delincuentes en este pasaje refleja que ellos están conscientes de que son miembros de una 'anti-sociedad'. Por medio de la utilización de palabras como 'droogs', (drugos, amigos) 'rassoodocks' (rasudoque, cerebro) y 'skorry' (scorro, rápido) producen un 'anti-lenguaje'.¹

¹ Este concepto ha sido aclarado por Halliday (1978), al caracterizar al antilenguaje como aquel que es generado por una 'anti-sociedad', es decir "Una sociedad constituida dentro de otra sociedad como alternativa consciente de ella". Existen, por ejemplo, las contra-culturas criminales del hampa y las subculturas de las prisiones. Esta anti-sociedad constituye la posibilidad de otra estructura social para sus miembros y el anti-lenguaje que surge de ellas sirve para crear y mantener esta otra posible realidad. Las principales características de un anti-lenguaje parecen ser la recreación parcial de un léxico de la lengua existente en áreas claves para las actividades de la sub-cultura, por ejemplo los actos criminales y una orientación hacia el modo interpersonal de significar relativamente mayor que en el lenguaje ordinario. Un antilenguaje es utilizado principalmente para mantener la clandestinidad o la comunicación cerrado dentro de anti-sociedad, y también como una forma de arte lingüístico para competencias y despliegues verbales.

Después de leer la selección junto con los alumnos, el profesor les pidió que la tradujeran al Español y después explicaran las decisiones que habían tomado frente a los problemas encontrados. La discusión que surgió despertó conciencia de la complejidad del proceso. En particular, los alumnos llegaron a comprender que no existía ninguna relación sencilla y directa entre las lenguas, y que como consecuencia había primero que interpretar una selección antes de traducirla.

Una técnica parecida que tiene el propósito de sensibilizar, en vez de sacudir, fue desarrollada por Julián Edge en su trabajo con estudiantes de práctica docente en la Universidad de Estambul. Primero se divide la clase en dos grupos, A y B, y después, cada grupo en parejas. A todas las parejas del Grupo A se les entrega un texto para traducir y a las parejas del grupo B, otro texto. Al quitarles los textos originales, las parejas del grupo A intercambian sus textos con las parejas del grupo B. Luego, cada pareja pasa el texto recibido de nuevo al Inglés.

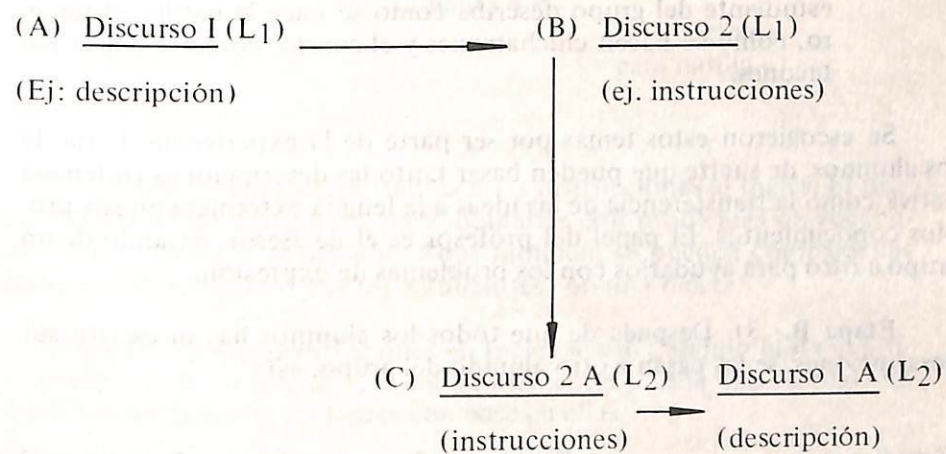


Finalmente, las dos parejas se reúnen y comparan el texto original en la segunda lengua con el texto retraducido del L2. Los estudiantes tienen que anotar si se han cambiado significados importantes o palabras o estructuras de oraciones. Y tienen que analizar cómo se trataron la cohesión y la coherencia.

Ambas técnicas han sido utilizadas con textos relativamente elaborados, pero no parece hacer ninguna razón para que no se puedan adaptar

para el uso de estudiantes de un nivel más elemental. La segunda técnica, en especial, podría realizarse con dos escritos preparados por los mismos estudiantes en sus clases de idiomas y no con textos preseleccionados. La ventaja en la producción del original y de este modo, estarían en capacidad de discutir la importancia de estos conocimientos en el proceso de la traducción.

4.2.1. *Lo que se puede transferir.*- Para ayudar a los estudiantes a descubrir lo que es transferible de la lengua nativa a la segunda lengua, es de gran utilidad la descripción que hace Widdowson de una estrategia que abarca el cambio ilocutorio interdiscursivo, aunque no necesariamente como él lo propone para las Ciencias. Incluso parecería mejor invertir el orden que él sugiere. Esta sugerencia se sustenta en el razonamiento, anteriormente expuesto, sobre la necesidad de trabajar desde lo ya aprendido (lo conocido), en este caso la primera lengua, hacia un nuevo aprendizaje (lo desconocido), o sea la lengua extranjera.



(adaptado de Widdowson, 1978)

- 4.2.2. *Una aplicación del esquema de Widdowson.*- Propósitos:
- (a). Emplear la traducción como parte de un enfoque comunicativo para el aprendizaje de una lengua.
 - (b). Integrar y motivar a los estudiantes a hacerlos producir los materiales de aprendizaje.
 - (c). Ayudar a los estudiantes a comprender que la traducción intralingüe

(ej. cambiar de descripción a instrucción), no es intrínsecamente diferente de la traducción inter-lingüe.

- (d). Discutir sobre el grado de semejanza o diferencia formal que existe entre el Inglés y el Español (ej. la descripción de un proceso y las instrucciones para realizar el proceso).

NIVEL: Estudiantes de Inglés básico, probablemente de 4o. o 5o. Bachillerato. Previamente a la aplicación de esta estrategia, la clase debe manejar el vocabulario necesario que se relaciona con los alimentos utilizados en las recetas que se darán como textos para el ejercicio.

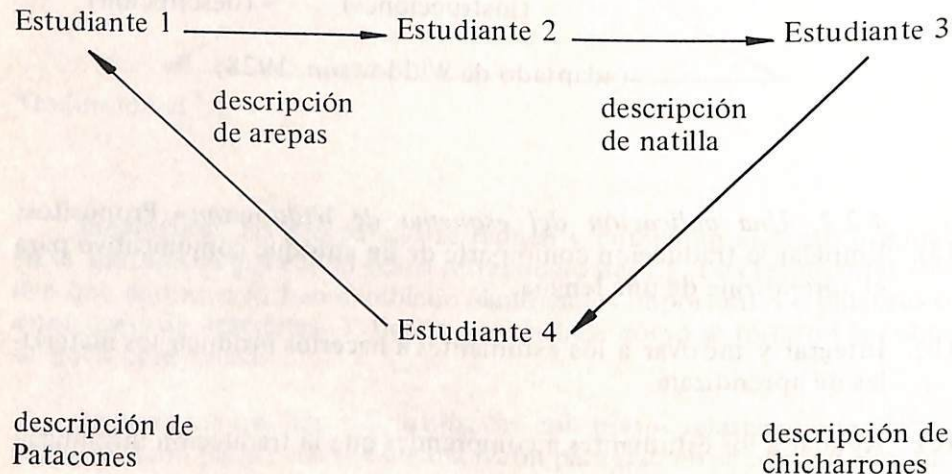
Los procedimientos son los siguientes:

Etapa A.- 1). El profesor divide la clase en grupos de 4 alumnos.

- 2). El profesor pide a un estudiante de cada grupo que escriba una corta descripción en Español de como hacer arepas; el segundo estudiante del grupo describe como se hace la natilla; el tercero, como se hacen chicharrones y el cuarto, como se hacen patacones.

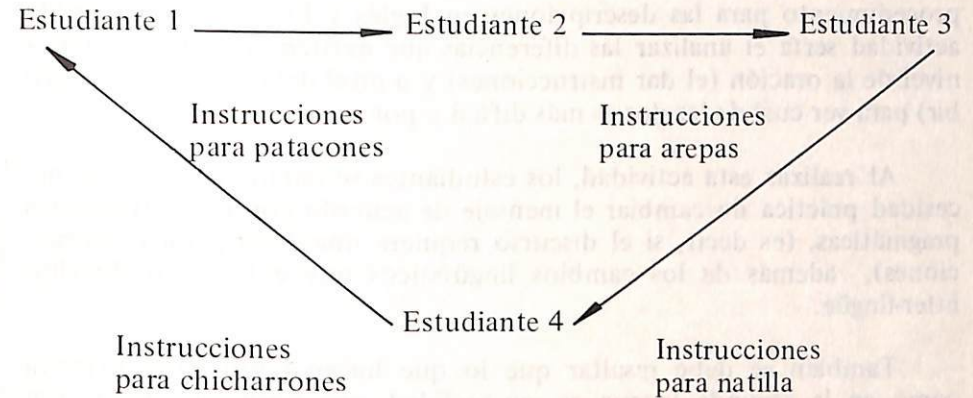
Se escogieron estos temas por ser parte de la experiencia diaria de los alumnos, de suerte que pueden basar tanto las descripciones en lengua nativa como la transferencia de las ideas a la lengua extranjera en sus propios conocimientos. El papel del profesor es el de asesor, pasando de un grupo a otro para ayudarlos con los problemas de expresión.

Etapa B.- 3). Después de que todos los alumnos hayan escrito sus descripciones, se las pasan a otro alumno del grupo, así:



A continuación, cada alumno transforma la descripción que recibió en instrucciones en Español, como si fuera una receta de cocina.

Etapa C.- 4). Cada estudiante pasa sus instrucciones al estudiante siguiente del grupo, así:



Después, los estudiantes traducen las instrucciones al Inglés. El profesor circula entre los grupos para ayudarles con problemas de vocabulario, comprensión y expresión. Aquí también, se pueden comparar las instrucciones producidas por los estudiantes con una receta:

Etapa D. 5). Las instrucciones en Inglés se van pasando hasta el último estudiante de cada grupo, como se hizo antes y cada uno escribe una descripción del proceso en Inglés con base en ellas.

- 6). Por último, los estudiantes comparan, en grupos de dos, los cambios que tuvieron que realizar para poder traducir las instrucciones en Español a instrucciones en Inglés.

Algunos puntos para comparar:

- En Español se utiliza la forma infinitiva "pelar" o la forma cuasireflexiva "se pelan" para transmitir instrucciones en esta receta que en el Inglés se utiliza la forma imperativa "peel".
- Comparar la utilización de la frase adverbial 'al gusto' con la forma nominal 'to taste' en Inglés.
- La importancia de las diferencias en el orden estructural de

adjetivos, ej. 'los plátanos verdes, grandes', y "the large, green plantains".

Aquí, al reunirse de nuevo la clase en un solo grupo, el profesor puede solicitar a cada grupo que informe sobre las diferencias que encontraron para poderlas escribir en el tablero. Entonces puede preguntar sobre las unidades léxicas paralelas en las dos lenguas que hayan descubierto (ej. vegetal - "vegetable", minutos, "minutes") y comentar los significados para ver si son exactamente los mismos. Se puede repetir este procedimiento para las descripciones en Inglés y Español. Otra posible actividad sería el analizar las diferencias que existen en la traducción a nivel de la oración (el dar instrucciones) y a nivel del discurso (el describir) para ver cual de las dos es más difícil y por qué.

Al realizar esta actividad, los estudiantes se darán cuenta de la necesidad práctica de cambiar el mensaje de acuerdo con las restricciones pragmáticas, (es decir, si el discurso requiere una descripción o instrucciones), además de los cambios lingüísticos que exige la traducción inter-lingüe.

También se debe resaltar que lo que hacen tanto en la primera como en la segunda lengua es, en realidad, una forma de traducción intra-lingüe que sólo difiere en grado (no en su naturaleza) de la traducción inter-lingüe de las etapas B y C.

4.2.3. La transmisión del mensaje.- Ahora, en cuanto a la tercera manera de utilizar la traducción en el proceso de aprendizaje, o sea el énfasis en la transmisión del mensaje, existen varias técnicas para ayudar al estudiante a concentrarse en los distintos parámetros del mensaje, es decir, la fuente, el objeto, el receptor escogido y el vector. Para que los estudiantes se den cuenta de que tan determinante es el receptor escogido, se les puede pedir que traduzcan un mismo texto para públicos diferentes, es decir, públicos con diferentes niveles. En este caso, sería interesante utilizar un texto que presuponga conocimientos culturales específicos; por ejemplo, un texto cómico, o un artículo de prensa con información local. Esto con el propósito de discutir el grado de interpretación o reformulación de ideas necesario para los diferentes públicos. Sin embargo, si se quiere llamar la atención sobre la fuente, se puede realizar una traducción más similar al original para después compararla con las que se hicieron para diferentes públicos. Para centrarse en el mensaje, se les podría pedir a los estudiantes que produjeran en su lengua un resumen de los puntos principales de un texto de la lengua extranjera. Aquí, probablemente tendrían que efectuar dos operaciones: la traducción y el resumen. Estas se podrían combinar con técnicas de comprensión de lectura para demostrar que los estudiantes pueden transferirlas de una lengua a otra.

(Este ejercicio se realiza a menudo como una prueba final de comprensión de lectura, especialmente en los cursos de Inglés de Servicios en la Universidad del Valle.) También se pueden comparar los resúmenes para ver cuáles puntos fueron escogidos como principales por los lectores/traductores.

5.0 CONCLUSION

Hemos querido con este trabajo demostrar que la eliminación de la traducción en la enseñanza del Inglés en los últimos años, debida quizá a un rechazo al método gramatical tradicional, es injustificada. Si la traducción se considera como un acto comunicativo y no como un producto o resultado, y si el trabajo en el campo de la adquisición de lenguaje refuerza aún más la importancia de una transferencia positiva de la primera lengua en la adquisición de otra, entonces la traducción jugará un papel muy importante y podrá agregar una dimensión adicional por el momento sub-utilizada al proceso enseñanza-aprendizaje. Obviamente, esto no quiere sugerir la utilización de la traducción con un método en sí. Cuando se trata de la traducción como objeto de estudio, se busca enseñar técnicas de traducción y no enseñar una lengua extranjera. Como señala la Profesora Elizabeth Mesa en la ponencia presentada en el Cuarto Seminario de Lenguas Extranjeras –Universidad del Valle, 1980, “desde el punto de vista del proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, la traducción no puede por definición, constituir un fin”. Pero como la Profesora Mesa demuestra a continuación, “la traducción puede brindar un aporte pedagógico valioso al aprendizaje de las lenguas extranjeras” si el estudiante es llevado a comprender su verdadera naturaleza y su función dentro del contexto comunicativo.

APENDICE 1.: La Naranja Mecánica (Clockwork Orange)

What's it going to be then, eh?"

There was me, that is Alex, and my three droogs, that is Pete, Georgie, and Dim, Dim being really dim, and we sat in the Korova Milkbar making up our rassoodocks what to do with the evening, a flip dark chill winter bastard though dry. The Korova Milkbar was a milk-plus mesto, and you may, O my brothers, have forgotten what these mestos were like, things changing so skorry these days and everybody very quick to forget, newspapers not being read much neither. Well, what they sold there was milk plus something else.

Anthony Burgess. A Clockwork Orange. (1962).

droog / drugo: amigo

rassoodock / rasudoque: "mind" / cerebro

flip: "wild"

mesto: lugar

skorry/scorro: rápido, rápidamente.

¿Y ahora qué pasa, eh?

Estábamos yo, Alex, y mis tres drugos, Pete, Georgie y el Lerdo, que realmente era lerdo, sentados en el bar lácteo Korova, exprimiéndonos los rasudoques y diciendo qué podríamos hacer esa noche, en un invierno oscuro, helado y bastardo aunque seco. El bar lácteo Korova era un mesto donde servían leche-plus, y quizá ustedes, oh hermanos míos, han olvidado cómo eran esos mestos, pues las cosas cambian tan scorro en estos días, y todos olvidan tan rápido, aparte de que tampoco se leen los diarios. Bueno, allí vendían leche con algo más.

Anthony Burgess, *La naranja mecánica*
Traductor Aníbal Leal, 1976



BIBLIOGRAFIA

- ARD, J. and Homburg, T. 'Verification of Language Transfer in **Language Transfer in Language Learning**, ed S. Grass and L. Selinker, Newbury House 1983.
- BOLITHO, Rod "C.L.L. a way forward".
E.L.T. Documents 113, **Humanistic Approaches**, British Council, 1982.
- EDGE, Julián. "Acquisition disappears in Adultery". **E.L.T.J.** 1986.
- GRASS, S. A Review of Interlanguage Syntax, Language Transfer and Language Universales **Language Learning**, Vol. 34, No. 2, 1984.
- GATENBY, E.V. 'Popular Fallacies in the Teaching of Foreign Languages', **ELT Selection** 2, O.U.P., 1967.
- HALLIDAY, M.A.K. 'Categories of the Theory of Grammar', **Word** Vol. 17, No. 3, 1961.
- HALLIDAY, M.A.K. **Language as Social Semiotic**, Arnold, 1978.
- IVIR, Vladimir. 'Formal Correspondence vs Translation Equivalence revisited', **Poetics Today**, Vol. 2: 4, 1981.
- JAKOBSON, R. 'Linguistic Aspects of Translation' in Brower R. A. (ed), **On Translation** OUP, 1966.
- KIRBY, John P. 'Error Analysis and Interlanguage Studies An Overview' **I.T.L. Review**, 63, 1984
- LADO, R. **Language Teaching. A Scientific Approach**, McGraw-Hill, 1964.
- MACKEY, W.F. **Language Teaching Analysis**, Longman, 1965.
- MESA, Elizabeth. **La Traducción, ¿Un Fin o Un Medio?** Ponencia: Cuarto Seminario de Lenguas Extranjeras, Cali, Noviembre, 1980.
- PARKER, Susan. 'Using Community Language Learning'. **M.E.T.**, 1985.
- ROBERTS, Roda. 'Translation and Communication. Núcleo 1', Universidad Central de Venezuela, 1985.
- TAYLOR, Barry. 'The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategy by Elementary and Intermediate Students of E.S.L. **Language Learning**, Vol. 25, No. 1, 1975.
- ULRYCH, Rita. 'Teaching Translation and Translation in Language Teaching'. **M.E.T.**, Vol. 12, No. 1, 1984.
- WIDDOWSON, H. **Teaching Language as Communication**. O.U.P. 1978.
- WIDDOWSON, H. **Explorations in Applied Linguistics**. O.U.P. 1979.
- WILKINS, D. **Notional Syllabuses** O.U.P. 1976