

## Español para traductores en formación: esbozo de una propuesta

*Spanish for translators in training:  
draft of a proposal*

**María del Mar Cebey**

Universidade de Brasília  
Brasil

**Alba Escalante**

Universidade de Brasília  
Brasil

**Luis Carlos Ramos-Nogueira**

Universidade de Brasília  
Brasil

ONOMÁZEIN | Número especial X

Nuevos enfoques y metodologías para la enseñanza de la traducción e interpretación: 124-142

DOI: 10.7764/onomazein.ne10.10

ISSN: 0718-5758



**María del Mar Cebey:** Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), Brasil. | E-mail: mariadelmar@unb.br

**Alba Escalante:** Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), Brasil. | E-mail: albaescalante@unb.br

**Luis Carlos Ramos-Nogueira:** Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET), Instituto de Letras (IL), Universidade de Brasília (UnB), Brasil. | E-mail: lucanog@unb.br

Fecha de recepción: septiembre de 2021

Fecha de aceptación: marzo de 2022

## Resumen

Hace más de una década, en la ocasión del Primer Congreso de Traductores Públicos de Uruguay (CTPU 2011), presentamos algunas reflexiones que retrataban el trabajo recién emprendido en el curso de traducción español de la Universidade de Brasília, Brasil. Era el comienzo de nuestro curso y, en ese momento, nuestra experiencia docente provocaba más preguntas que respuestas. Uno de los temas que protagonizaba las discusiones se refería al abordaje de las clases de lengua en un curso de formación para traductores. Como menciona Beeby (2004), los fundamentos para la enseñanza de idiomas en el contexto de la formación de traductores suponen estudiar cada caso en su particularidad. El objetivo de esta propuesta es presentar las ideas que fuimos esbozando para responder a nuestras interrogantes sobre la especificidad de la enseñanza de ELE en el contexto específico de la formación de traductores en el par lingüístico español-portugués. Tales ideas son presentadas de forma inicial, seguidas de algunos de los aspectos que particularizan nuestra propuesta, el contexto de su realización y, a modo de ilustración, un conjunto de actividades didácticas.

**Palabras clave:** enseñanza; lenguas; traducción; español; portugués.

## Abstract

More than a decade ago, on the occasion of the First Congress of Sworn Translators of Uruguay (CTPU 2011), we presented some reflections that portrayed the work recently undertaken in the Spanish translation course at the Universidade de Brasília, Brazil. It was the beginning of our course and, at that time, our teaching experience provoked more questions than answers. One of the main topics of discussion concerned the approach to language classes in a training course for translators. As Beeby (2004) mentions, the fundamentals of language teaching in the context of translator training involve studying each case in its particularity. The purpose of this proposal is to present the ideas we have been outlining in order to answer our questions about the specificity of ELE teaching in the specific context of translator training in the Spanish-Portuguese language pair. These ideas are initially presented, followed by some of the aspects that particularize our proposal, the context of its implementation and, by way of illustration, a set of didactic activities.

**Keywords:** teaching; languages; translation; Spanish; Portuguese.

## 1. A modo de introducción

La necesidad de dominar idiomas puede parecer una perogrullada cuando el tema que nos convoca es la traducción. Sin embargo, hasta el momento, no hay una verdad definitiva sobre qué tipo de dominio requiere el traductor cuando enfrenta su tarea. En principio, podemos afirmar que, como mínimo, dos lenguas están en juego, una que daría origen al texto fuente y otra suelo en el cual se implanta este mismo texto. Dos lenguas, dos territorios, dos formas de expresarse. Esta concepción es ingenua si sometemos a consideración los siguientes aspectos: la impronta de unas lenguas sobre otras; que hablar de territorio no supone, necesariamente, hablar de un idioma; que la unidireccionalidad de la traducción, o sea, hacia dónde nos dirigimos, es simplemente un recurso pedagógico.

Hay culturas, en plural. Es preciso enseñar, muy mezcladas y complejas, las que nos patermaternaron, y las que difieren de estas. Una de las maneras menos “nacionalistas” de hacerlo es enseñar lenguas. La manera menos boba de enseñarlas es no solo hablarlas y sumergirse en ellas, sino también enseñar a leer textos en lenguas, textos que las singularizan e ilustran (con sus traducciones, que a su vez “ilustran”, iluminan lo vernáculo del traductor), los bellos textos, grandes y pequeños, que dan a cada lengua su fuerza, su inteligencia su “genio” —el impecable Schleiermacher decía de un autor y su lengua: “Es su órgano y ella de él” (Cassin, 2019: 15).

Como nos muestra Cassin, cuando aprender lenguas está atravesado por el dominio de la traducción, es inherente esa relación entre lengua y cultura, lo vernáculo del traductor se ilumina, la textualidad adquiere su forma más caleidoscópica y la cuota de confusiones de cada lengua se realiza y se evidencia por la existencia de otra lengua. Así, aprender lenguas es una forma de tramitar los nacionalismos, interrogar las lenguas en su relación indisociable con las culturas, y la traducción es un espacio privilegiado para que ello ocurra.

A lo largo de la historia de los métodos de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras la traducción ha tenido su lugar, ya sea por el protagonismo, como en el antiguo método gramática-traducción; por exclusión, en la época del método directo, o bien ha tenido posiciones intermedias. Es innegable que la pregunta por la traducción en la enseñanza de lenguas ha sido ampliamente debatida. ¿Qué ocurre si le damos vuelta a la oración y pensamos el papel de la enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras en la formación de traductores?

Nuestra exposición se refiere al caso de lenguas hermanadas histórica y culturalmente, a saber, portugués y español, y aunque no las entendemos sin la presencia de otras que las cercan, penetran, invaden y evaden, vamos a hacer un ejercicio de imaginación que consiste en pensarlas como campos definidos. Ahora bien, ya que se trata de relación entre lenguas cercanas, vale la pena traer una pequeña alegoría.

El narcisismo de las pequeñas diferencias (Freud, 1993 [1917-1918]: 195) es un fenómeno que se observa en comunidades de territorios adyacentes. Freud, lo tomó de Crawley, antropó-

logo británico, para indicar que es en sus pequeñas diferencias, a pesar de sus semejanzas, que se fundamentan, pese al vínculo, “sentimientos de ajenidad y hostilidad entre ellos”. Al entender que existe siempre un grado de asimetría, ya que no existe equilibrio perfecto entre dos lenguas, ni tampoco en la misma lengua, la relación entre las lenguas cercanas supone considerar una tensión constante entre lo que las une y las separa. Esta tensión da lugar a una diversidad de posibilidades, aspecto medular para la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), en el marco de un curso de formación para traductores en Brasil, aspecto que marca la particularidad de este trabajo, haciendo eco a la recomendación de Beeby (2004).

Nos interesa subrayar la traducción como método de investigación, lugar privilegiado para hacer oír una lengua en otra. Ese tema, que produce casi con la misma fuerza fascinación y rechazo, es el eje desde el cual pensamos la enseñanza de lenguas para traductores, pues “una lengua no es simplemente un medio de comunicarse: es también una cultura, un mundo de frases, de ritmos que difieren” (Cassin, 2014: 13).

Desde nuestra perspectiva, la traducción está en los intersticios, y la enseñanza de lenguas para traductores va a suponer trabajar lo que ocurre en ellos, sumergirse en el abismo de un “entre lenguas”. De ello tenemos un sinfín de testimonios. Vemos al traductor en formación retroceder ante lo que espera diferente y, al mismo tiempo, resistirse a la presencia de la diferencia. El joven traductor pronto olvida que *a psicanálise* es, en español, masculina, y que la “p” es muda. Esos detalles quedan aplastados en el vaivén. De un lado al otro, ese “entre lenguas” es efímero; por ello: “A partir del momento en que se considera que la lengua no es solo un medio para comunicarse, sino que dibuja un mundo, uno se vuelve muy prudente, muy atento” (Cassin, 2014: 32).

Así, el trabajo con las lenguas requiere situaciones para sensibilizar en esa prudencia al joven en formación, ya no sobre la lengua extranjera, sino en la relación entre ambas lenguas. Una ecuación entre lo propio y lo ajeno, que se dibuja y desdibuja, y que se presenta en conflicto constante porque la relación nunca será de elementos simétricos.

## **2. De la traducción en la enseñanza de lenguas a la enseñanza de lenguas en la traducción**

Somos afortunados. Nuestro trabajo de docencia corre en paralelo con la investigación. Es por ello por lo que, desde la creación de nuestro curso, que coincidió con un momento de expansión significativa de los estudios de traducción en la enseñanza universitaria brasileña, nos dimos cuenta de la necesidad de reflexionar sobre lo específico de la adquisición de la lengua extranjera en el contexto de formación de traductores.

Es importante mencionar que nuestra formación precedente tenía como fundamento teórico-práctico la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE) tanto en la

formación de profesores como en el estudio del español con otras finalidades más generales. Sin duda, esos conocimientos, así como nuestra familiaridad con algunos de los modelos más contemporáneos en la formación de profesores de ELE, fueron el primer soporte en la construcción de un programa lógico en términos de progresión de contenidos.

Por ello, tanto el estudio sobre creencias y estrategias (Alves, Magalhães y Pagano, 2000) como el modelo de las competencias (Hurtado Albir, 1999) nos remitían a nuestra experiencia previa en el campo de la lingüística aplicada. Como recuerda Berenguer (1996: 9), “las fronteras entre diferentes disciplinas afines a menudo se desdibujan”. Sin embargo, esta misma formación previa nos produjo varios cuestionamientos:

1. Nuestras disciplinas de lengua estaban diseñadas para la formación de profesores de ELE. Su denominación y descripción programática no incluía traducción entre sus objetivos.
2. Una adaptación al campo de la enseñanza de lenguas con fines específicos solo resolvía el problema de forma parcial.
3. La inclusión de objetivos de traducción con fines didácticos permitía dar un paso más, pero tampoco se adecuaba a lo que debería ser contemplado en nuestros objetivos para darle organicidad al curso.
4. Por el hecho de que nuestra experiencia como profesores y formadores de profesores en ELE estaba acompañada de una larga experiencia como traductores, teníamos una fuerte intuición de que el tema merecía un detenimiento mayor. Sin embargo, en algunas ocasiones, nos encontramos con interlocutores que, siendo profesores de traducción, pero no de lenguas, nos hacían retroceder para repensar si no estábamos ante un falso dilema.

Por otro lado, de la serie de prejuicios que componen parte del catálogo de la enseñanza de lenguas, el efecto nocivo de la traducción es uno de los más fuertes. Al respecto, Pym (2013: 4), refiriéndose a teorías estructuralistas, nos recuerda la difundida creencia en la inmersión como parte esencial del aprendizaje de lenguas, y su correlato en una especie de remedo de un tal nativo nunca visto. Advertimos que este autor omite, tal vez por economía, que se trata del estructuralismo de corriente inglesa, cuyas bases epistémicas se encuentran en L. Bloomfield, cuyo empirismo ingenuo y sus bases en la psicología conductista marcaron gran parte de la historia de la enseñanza de lenguas.

En las situaciones de adquisición de lenguas extranjeras, no es posible eliminar radicalmente los vestigios de la lengua materna. Ello, en lugar de ser un mal a evitar en el contexto de la enseñanza de lenguas para traductores, es un recurso. Sin embargo, entendemos que esa idea está bastante arraigada. Así, sobre el comando “Hable como un nativo o callará para siempre”, la pluralidad inherente a la traducción suele ser chocante. Qué decir, entonces, de esa idea

de muestras reales de lengua, o sea, esa especie de ilusión de un modo único que sirve para todos, en todas las ocasiones, o bien la exposición pasiva a textos literarios, a formas no convencionales, la restricción de exposición a las variedades diatópicas, diastráticas, diafásicas. Algunas de esas ideas, expuestas con tintes de exageración, pierden vigencia cuando se trata del trabajo de las lenguas en la formación de traductores, y el primer paso para trabajarlas es identificarlas en los propios estudiantes, que, como han mostrado nuestros estudios sobre el perfil del ingresante, en muchos casos, optan por el curso para “aprender o mejorar su español”, sin querer ser profesores ni traductores.

Cuando revisamos el trabajo de Berenguer (1996: 14), iluminados por los más de diez años de experiencia que tenemos, podemos interrogar la vigencia de algunos de los objetivos que ella señala en la enseñanza de lenguas para traductores: aprender a disociar las lenguas en contacto es tan importante como trabajar sus asociaciones, especialmente en el caso de lenguas próximas. La competencia lectora es solo una de las habilidades que deben ser consideradas, ya que, aunque no se trate de un curso que incluya la interpretación entre sus objetivos, el trabajo sobre el sonido (recibido o producido) proporciona al futuro traductor una agudeza para tratar aspectos fonéticos que se imprimen en la actividad de lectura y escritura. Es imposible, también, disociar lengua y cultura. La sensibilidad del alumno con la actividad de traducción es una constante, y el tema de la traducción, en sus diversas perspectivas teórico-prácticas, forma parte orgánica de las propuestas didácticas que desarrollamos.

Acercar al alumno al campo de los estudios de traducción es uno de los fundamentos de nuestro curso. Sin embargo, el estudiante que piensa en hacer un grado universitario para aprender o mejorar sus conocimientos de ELE pone en segundo plano la traducción, palabra que, en principio, parece no ofrecer mayores cuestionamientos. Aunado a ello, el hecho de ser lenguas cercanas, y la creencia de la facilidad del traslado, especialmente del español al portugués, provoca una especie de desinterés inicial que se sostiene en la idea de que aquello que es considerado por otros fácil no tiene prestigio. Así, ya de inicio, nos vemos en la necesidad de introducir algunos desafíos de traducción para desmontar esas construcciones. Paralelamente, insistimos en el plural, pues no hay cómo pensar en la enseñanza de español como lengua extranjera para traductores sin que el portugués tenga su lugar. Traducción es relación y, en ese sentido, la enseñanza de ELE en el contexto de la formación de traductores supone, siempre, el énfasis no en el español, sino en la relación de esa lengua con el portugués.

En nuestra concepción, al ser la traducción una práctica del intervalo, las diversas formas de acercarse a la lengua extranjera y de desarrollar diversas habilidades, se construye al considerar los efectos de la relación disimétrica entre lenguas, lo que implica atender, tanto como sea posible, y de acuerdo con los objetivos programáticos, la concientización sobre los modos de funcionamiento del portugués. La lengua materna, lengua sometida a operaciones de automatización, cuando ocurre el encuentro/desencuentro con otra lengua, abandona ese

espacio de inercia, permitiendo que se pongan de relieve aspectos sobre la propia lengua, hasta ese momento imperceptibles.

Nos aventuramos a hacer una distinción entre ELE y ELE en la formación de traductores: en el caso de ELE, ocurre una detención que, a su vez, petrifica formas y sentidos, fosilizando la interlengua. En el caso de ELE para traductores, el encuentro constante con el foso entre lenguas, y su vértigo concomitante, reaviva la atención, identifica las zonas oscuras y permite que el futuro traductor desarrolle habilidades diversas para contornear los efectos de la relación. En ese sentido, se construye una consciencia siempre inacabada de los impases y posibilidades de la relación entre semejantes extraños. Dicho de otro modo, la tendencia a la detención que se observa en la enseñanza de ELE entra en conmoción cuando ocurre el encuentro con la propia lengua. Aquel que se regocijaba al escuchar los nuevos sonidos queda sorprendido cuando, al entrar en contacto con su lengua materna, reencuentra olvidos, descubre novedades y se ve en la necesidad de hacer piruetas antes impensadas al atravesar el foso del “entre lenguas”.

### **3. Curso de Letras – Traducción Español en la Universidade de Brasília**

Los trabajos que discuten el lugar de la enseñanza de idiomas en la formación de traductores coinciden en subrayar la importancia de tratar el tema en función de las particularidades del caso (Beeby, 2004). A continuación, esbozamos una síntesis de la estructura de nuestro curso, locus de realización de esta propuesta.

Con la denominación Bacharelado em Letras - Tradução Espanhol, este curso universitario forma parte de una oferta más amplia, dentro del Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, abrigado en el Instituto de Letras de la Universidade de Brasília. Ideado en el marco del Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cuyo objetivo era ampliar el acceso a la formación universitaria en las instituciones públicas, el curso Letras - Tradução Espanhol inició sus actividades en el primer semestre de 2009, en el período nocturno, con la finalidad de atender a profesionales ya graduados en otras áreas que deseaban completar su formación, así como a los que ingresaban por primera vez en la universidad, pero que tenían la necesidad de trabajar durante el día.

Anualmente se ofrecen 60 plazas, divididas en dos procesos selectivos de 30 por semestre, que no contemplan, como requisito, conocimientos previos de español. En el momento de la realización de este trabajo, el curso registra 210 alumnos activos.

Con duración promedio de 4 años, divididos en 8 semestres, el proyecto político-pedagógico del curso que se encuentra vigente, pero en revisión, está compuesto por una carga horaria total de 2.520 horas (168 créditos), que comprenden 1770 horas (118 créditos) de asignaturas obligatorias y 750 horas (50 créditos) de disciplinas optativas o de módulo libre.

*Grosso modo*, podemos localizar cuatro ejes principales dentro de las asignaturas obligatorias: teoría, prácticas de traducción (generales, pragmáticas y creativas) y el que corresponde de forma específica a ELE (lingüístico). En este último caso, se trata de cuatro disciplinas en los dos primeros años del curso que se denominan Teoría e Práctica do Espanhol Oral e Escrito 1, 2, 3, 4. Como ya indicamos, estos componentes curriculares fueron importados del curso de licenciatura.

Otro aspecto importante es la proporción, en número de horas, de las asignaturas de lengua con relación a las de práctica de traducción. Las primeras corresponden a 360 horas de la carga total del curso y las segundas a 660 horas. Dicho de otra forma, comparadas con las prácticas de traducción, las clases de lengua tienen una carga horaria menor.

Esta breve descripción del curso permite observar que

- a) existe una diversidad en la oferta de asignaturas, pero las prácticas de traducción y versión en el par lingüístico considerado en el curso, a saber, portugués-español, son predominantes;
- b) ya que casi todas las asignaturas son impartidas por los profesores del curso, existe una tendencia a la organicidad de los contenidos, vinculando aspectos teóricos y prácticos;
- c) no existe una homogeneidad en lo que se refiere a los conocimientos previos del español, ya que no se requiere un nivel específico de dominio en ELE para el ingreso;
- d) el tiempo de dedicación a la adquisición de la lengua extranjera es menor que aquel dedicado a las prácticas de traducción y versión; sin embargo, como veremos en el próximo apartado, la presencia de la traducción es una constante en la concepción de las asignaturas dedicadas a la lengua extranjera, ya sea como ejercicio lingüístico cultural, reflexión teórica o metateórica, o como traducción pedagógica.

#### **4. Propuestas didácticas**

En este apartado presentamos actividades para ilustrar la puesta en práctica del desplazamiento que se opera cuando pasamos de la enseñanza de lengua a la enseñanza de lenguas para traductores. En ellas se contemplan, de manera enfática o tangencial, la participación de la lengua materna en la reflexión lingüística; el énfasis en diversos niveles de variación lingüística; el papel especial de la oralidad fingida (Cadera, 2011); la reflexión teórica y metateórica; el trabajo exhaustivo de análisis textual en diversos formatos y soportes; la traducción pedagógica; la sensibilidad literaria y audiovisual; la traducción en el contexto literario; las indisociabilidad entre lengua y cultura y entre teoría y práctica; la interdisciplinariedad constitutiva de los estudios de traducción, entre otros aspectos. Así, nuestro objetivo no es



otro sino integrar la teoría que sostienen ciertas corrientes de pensamiento de los estudios de traducción a los artificios pedagógicos que se suelen utilizar en el aula de enseñanza y aprendizaje de lenguas.

Las propuestas han sido diseñadas y aplicadas en diferentes asignaturas, a saber: Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito 3 (TPEOE3), Teoría y Práctica del Español Oral y Escrito 4 (TPEOE4), Versión de Textos Literarios.

Como ya mencionamos, solamente a partir de una perspectiva holística será posible pensar el espacio de enseñanza de ELE para traductores en formación disminuyendo el riesgo de desatender a las necesidades de una o de otra.

#### 4.1. Propuesta didáctica 1 y 2: integración de las teorías a la traducción audiovisual

El material referente a las dos primeras propuestas pedagógicas, pensado para los alumnos de nivel B1/B2, se compone de dos cortometrajes, estratégicamente elegidos con el fin de poner en evidencia ambas lenguas de nuestro par lingüístico, a saber: el portugués y el español. Es, igualmente, una estrategia haber seleccionado un material cuyo énfasis recae sobre el modo no normativo de comunicarse de los personajes. Se trata de enfatizar particularidades, acentos y variantes lingüísticas.

Dicha peculiaridad se nota, por un lado, en el habla de una gente brasileña, socialmente considerada de poca instrucción, cuya fuerza no se encuentra en palabras, sino en el trabajo a diario que garantiza su supervivencia. Los diálogos escuetos y el escenario rústico del cortometraje *Vida Maria*<sup>1</sup>, dirigido por Márcio Ramos en 2006 y galardonado con diversos premios nacionales e internacionales, contrasta con el sofisticado formato de rodaje en dibujo animado 3D para narrar la historia de tres generaciones de Marías. A ellas se les niega el derecho de vivir su niñez. A causa de las difíciles condiciones financieras y de la concepción de vida de la familia, tienen que dejar los estudios para colaborar en los servicios de la casa.

Se nota, por otro lado, en el acento extremeño y en el registro vulgar de los personajes del cortometraje *El mundo entero*<sup>2</sup>, de Julián Quintanilla, de 2016, un tema tan importante socialmente como el anterior brasileño: la reflexión sobre la homofobia. Divertida y algo surrealista, la historia tiene comienzo con la visita de Julián a su madre, sepultada en un cementerio de Badajoz (Extremadura, España). Tal vez por la sensibilidad del director al mezclar la seriedad

---

1 Disponible en [https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG\\_htum4&t=334s](https://www.youtube.com/watch?v=yFpoG_htum4&t=334s).

2 Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=G09PtX44938>.

del tema con el humor, este pequeño filme fue nominado a los Goya en España y preseleccionado para los Óscar en EE. UU.

Sin lugar a duda, los temas tratados se relacionan con el campo de los estudios culturales, de una manera general, y tienen despliegues en los estudios poscoloniales y decoloniales. Todos estos dominios forman parte de los objetivos teóricos abordados en el curso. Se trata de reconocer en estas actividades prácticas las teorías trabajadas en las asignaturas exclusivamente teóricas.

Estas actividades son también una excelente oportunidad para tratar estrategias de traducción (Chesterman, 2016), técnicas o procedimientos de traducción (Vinay y Darbelnet, 1995 [1958]; Vázquez-Ayora, 1977; Newmark, 1992 [1987]) y, desde el punto de vista de la crítica, tendencias deformadoras (Berman, 2014).

Ahora bien, dadas las características del material elegido para estas actividades, en el cual se presenta la forma de expresarse de la gente que vive en lo que se conoce como el sertón nordestino brasileño, entendemos que su traducción al español acarreará una significativa dificultad. No menos complicada será la tarea de comprender la modulación de la voz, la aspiración de la “s” y el vocabulario nada convencional, entre otros aspectos del habla extremeña, para, luego, traducirla al portugués.

Entendemos que todo lo anterior debe funcionar como una motivación para el desarrollo de las conocidas cuatro destrezas (expresión oral, expresión escrita, comprensión auditiva y comprensión lectora) deseables en el aula de enseñanza y aprendizaje de lenguas. A estas cuatro ya establecidas por la literatura del área, les añadimos la traducción como una quinta (y necesaria) destreza. Parece ser que en ello coincidimos con Stibbard (1998) y Pym (2013). Así, establecimos una serie de tareas a través de las cuales vislumbramos poner en práctica las cinco destrezas.

### **Tareas para el cortometraje 1: *Vida Maria***

- ✓ Ver el cortometraje detenidamente 3 veces, al menos.
- ✓ Identificar posibles problemas a nivel léxico y fraseológico.
- ✓ Elaborar un glosario con los términos y fraseologismos más problemáticos, preferentemente ilustrado.
- ✓ Incentivar el debate en español sobre el abandono de la escuela por los niños menos favorecidos, con el fin de practicar la oralidad e, indirectamente, la construcción del discurso en español.
- ✓ Partiendo del supuesto de que traducir es sinónimo de reescritura y con el fin de desarrollar la expresión escrita, recontar la saga de la familia de María, en español, con

énfasis especial en el estilo indirecto, desde una perspectiva del pasado y con el uso de los conectores del discurso.

### Tareas para el cortometraje 2: *El mundo entero*

- ✓ Ver el cortometraje detenidamente 3 veces, al menos, con el objeto de practicar la comprensión auditiva.
- ✓ Identificar la variante lingüística del original; compararla con otras variantes y acentos que se conocen en el marco del español.
- ✓ Identificar posibles problemas a nivel léxico y fraseológico.
- ✓ Elaborar un glosario con los términos y fraseologismos más problemáticos, preferentemente ilustrado.
- ✓ Proponer un debate: “Cuando las barbas de tu vecino veas pelar, pon las tuyas a remojar”, con vistas a destacar el aprendizaje de la fraseoparemiología; la práctica oral y la discusión sobre homofobia y empatía. Se vislumbra, asimismo, el desarrollo de la argumentación y de la construcción del discurso en español.
- ✓ Traducir los diálogos del español al portugués, con énfasis en el vocabulario compuesto por términos vulgares, teniendo en cuenta los límites de la subtitulación.

### 4.2. Propuesta didáctica 3: uso de la traducción pedagógica para el presente de subjuntivo

La traducción pedagógica se halla inmersa en el ámbito de la enseñanza de lenguas, con fines pedagógicos. El término se le atribuye a Delisle (1998) y su principal objetivo es valerse de actividades didácticas de traducción con el fin de adquirir, mejorar o perfeccionar el dominio de una lengua extranjera.

A diferencia de la traducción profesional, es un medio para enseñar LE porque se encuentra entre la lingüística, los estudios de la traducción y la enseñanza de una segunda lengua (Arriba García, 1996), y su presencia en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua o una lengua extranjera es de suma importancia ya que exige del alumno precisión, gran conocimiento gramatical, además de conocimientos pragmáticos, culturales, estilísticos, etc., tanto en la lengua adquirida como en la materna.

Consideramos necesarios más estudios dentro de este campo de la traducción pedagógica y, por ello, nos gustaría dejar aquí constancia de una pequeña muestra de nuestro trabajo que, si bien se aplica en la enseñanza de una asignatura de lengua española para traductores en formación, nos parece válido, también, para el aprendizaje de ELE en cualquier nivel (del A1 al C2) y en cualquier contexto de aprendizaje. Nuestra tercera propuesta de actividad se lleva a cabo en la asignatura TPEOE 3.

### Objetivos y tareas para la actividad 3

FIGURA 1

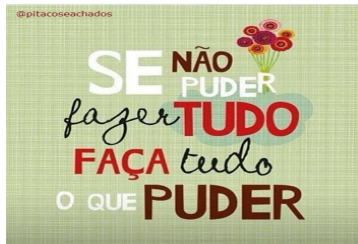


FIGURA 2



FIGURA 3

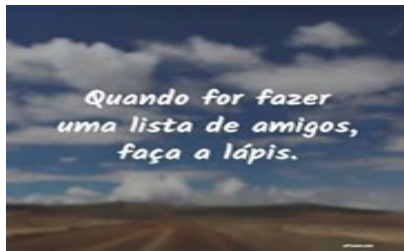


FIGURA 4

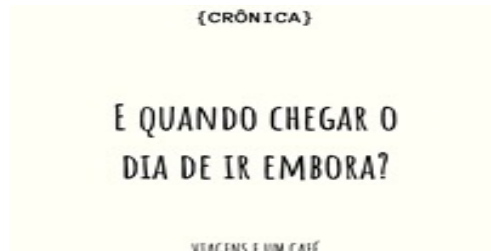


FIGURA 5



1. Hacer uso de la gramática contrastiva.

Uno de los principales objetivos es mejorar la competencia lingüística y traductora, así como desarrollar y mejorar estrategias para la resolución de estos problemas, con el fin de que el estudiante adquiriera una mayor competencia lingüística tanto en el idioma aprendido (el español, en este caso) como en su lengua materna (el portugués) con el uso contrastivo de ambas lenguas.

2. Entender la construcción del presente de subjuntivo con valor de futuro.

Uno de los principales escollos (interferencias o transferencias negativas) es el uso del modo subjuntivo, en general, y concretamente el presente de subjuntivo con valor de futuro, en particular.

En el español actual, el futuro de subjuntivo cayó en desuso: “Donde **fueres**, haz lo que **vieres**”, y se utiliza el presente de subjuntivo. En portugués de Brasil, no obstante, su uso se mantiene, y por esa tendencia de transferencia literal es muy común que los estudiantes acaben produciendo textos con un infinitivo. Ejemplo: *Por onde **for**, quero ser seu par* (figura 5).

### 3. Practicar la traducción pedagógica.

Tarea 1: Se divide la clase en parejas o pequeños grupos (la práctica preferible es que las actividades en clase se hagan en parejas o pequeños grupos, con el objetivo de socializar las informaciones, las decisiones y las resoluciones finales). Se les entrega/asigna a cada pareja uno de los siguientes carteles con enunciados conteniendo construcciones con el futuro de subjuntivo: *Se não puder fazer tudo, faça tudo o que puder; Me avisa quando chegar; Quando for fazer uma lista de amigos, faça a lápis; E quando chegar o dia de ir embora?; Por onde for, quero ser seu par* (figuras 1 a 5).

Tarea 2: Una vez distribuidos los textos, se les pide, en primer lugar, que identifiquen las principales dificultades (léxicas, morfosintácticas, etc.) que les puedan dificultar tanto la comprensión como la labor de traducción. A continuación, se les solicita que las traduzcan al español (tarea 3). Una vez finalizado el proceso de traducción, se le asigna esa primera versión a otro grupo, para que pueda revisarla (lo ideal sería que hubiera dos etapas de revisión, siempre por grupos diferentes, al punto de que tres equipos diferentes puedan participar en cada propuesta de trabajo). Finalmente se hace una puesta en común (tarea 4). Ello conllevará un repaso gramatical de estos tiempos verbales del subjuntivo (en portugués y en español), así como la repetición de nuevas rondas de práctica de traducción pedagógica, para asimilar ese nuevo uso del presente de subjuntivo en español.

En el proceso traductor (orientación, traducción, revisión y puesta en común) las actividades tienen el objetivo final de que el traductor en formación logre adquirir tanto la habilidad lingüística correspondiente (el presente de subjuntivo con valor de futuro, en este caso en cuestión) como la habilidad traductora, de tal forma que sea consciente del proceso y que sepa justificar coherentemente sus opciones.

### 4. Consolidar oralmente y por escrito el uso.

Es importante que el ejercicio de traducción pedagógica no sea una práctica aislada en el proceso de aprendizaje de una lengua, sino que forme parte dentro de la propia unidad didáctica. También es importante que los ejemplos de traducción propuestos sean precisos, concretos, atractivos y adecuados al asunto específico que se quiera abordar. Como hemos visto, la apelación gráfica juega un papel esencial para la realización de esta propuesta.

### 4.3. Propuesta didáctica 4: traducción de la oralidad literaria

Nuestra cuarta y última propuesta trata de la traducción de la oralidad literaria y se desarrolla en la asignatura de traducción inversa de textos literarios. Se espera que los traductores en formación ya hayan concluido las asignaturas de Teoría de la Traducción, la mayoría de las prácticas de traducción directa e inversa (general, jurídica, económica, técnica) y cuenten con un nivel B2 de lengua española.

La similitud de esas lenguas provoca que el aprendiz consiga producir textos (orales o escritos) comprensibles, pero poco naturales. A veces no estamos ante errores morfosintácticos ni léxicos, sino ante diálogos muy cercanos a la construcción original y muy poco naturales en lengua española. La interferencia, concepto más utilizado en el análisis contrastivo de la lengua materna en la lengua aprendida —también conocida como transferencia—, forma parte del proceso de aprendizaje de una lengua y del aprendizaje de la traducción en el caso de traductores en formación. Este fenómeno suele ocurrir incluso cuando presentan un buen dominio de ambas lenguas. Toury (2004) también considera la transferencia negativa y positiva. En el caso de traducción inversa es mucho más habitual construir un texto poco natural, debido al desconocimiento por parte de los traductores en formación de los conocimientos lingüísticos, aunque no es exclusivo, ya que también suelen presentar propuestas poco naturales traduciendo hacia su lengua materna.

#### Objetivos y tareas para la actividad 4

1. Abordar las características del texto literario, principalmente las especificidades de la oralidad ficcional.

En esta última propuesta, por lo tanto, abordamos la oralidad en la ficción, esto es, la oralidad fingida, ya que no se entiende sino a partir de la escritura, o, en palabras de Dorra (1997: 72), “la noción de oralidad es una noción construida desde la cultura de la escritura”.

Al hablar de traducción el discurso oral no solo queda relegado al ámbito de la interpretación, sino que aparece frecuentemente en los textos escritos, puesto que la inclusión de elementos orales le confiere mayor verosimilitud a cualquier texto. Por eso, la podemos encontrar en el subtítulo audiovisual; en las transcripciones de entrevistas, conferencias, presentaciones o mesas redondas en la técnico-científica; en las declaraciones de la traducción jurídica; y, por supuesto, en la traducción literaria (formas de oralidad, diversas..., etc.).

Traducir la oralidad puede resultar uno de los grandes escollos tanto del traductor como del estudiante de traducción, por diversas razones, pero antes debemos entender un poco mejor qué es la oralidad en la literatura escrita, esto es, la oralidad escrita, denominada por algunos teóricos como oralidad fingida (Britto, 2012). Esta oralidad fingida es el habla elegida por un autor para los personajes y debe ser reconocida por el público lector porque está repleta de contenido emocional y subjetivo, componente que aparece en forma de idiolectos y expresiones.

Para Britto (2012: 86-87) la oralidad es un instrumento que le confiere al texto ficticio una impresión de verosimilitud, aunque, paradójicamente, el lector reconozca los diálogos como reales. Debemos hablar de esa oralidad fingida, porque la creación de diálogos no sucedería como en la vida real, en la que nos comunicamos con frases incompletas, en un discurso fracturado, repleto de redundancias, lapsus, lagunas, etc. Esto es, transcribir un diálogo “real” provocaría en el lector un extrañamiento que, curiosamente, perdería naturalidad. Por ello, el texto literario no imita, ni pretende imitar, fielmente, la oralidad, ya que, en este caso, estaríamos ante una transcripción y no ante una recreación. Podemos afirmar, por lo tanto, que el diálogo literario es una reescritura de un diálogo oral real. Por consiguiente, tanto el autor como el docente —y también el traductor— necesitan crear de forma artificial la sensación de un diálogo real, pero sin provocar demasiada extrañeza en el lector, ya que, de acuerdo con Britto (2012), la transcripción real de un diálogo no funcionaría, no resultaría verosímil.

En esta propuesta de actividad pretendemos responder a las siguientes cuestiones, a saber: ¿cómo reproducir por escrito el discurso oral?, ¿cómo traducir este discurso a una lengua extranjera, a una cultura extranjera? Todo ello con el objetivo de que el traductor en formación logre producir un texto que provoque en el lector la misma subjetividad que en el lector de la lengua original.

Tarea 1: Lectura de la obra *A hora da estrela*, de la autora brasileña Clarice Lispector. Esta primera actividad es individual y extraclase.

Tarea 2: Análisis literario de la obra (contextualización de la obra, autora, estilo literario, aspectos más destacados, etc.). Entre todos se hace una puesta en común.

Tarea 3: Se divide la clase en grupos de cuatro o cinco personas y a cada grupo se le entrega un fragmento que contiene marcas de oralidad (en este caso, hemos decidido utilizar dos diálogos entre Macabéa y Olímpico). Se hace una primera lectura individual en silencio. A continuación, cada uno de los grupos asigna sus diferentes papeles, esto es, narrador, Macabéa, Olímpico, público, dirección de la lectura, etc.

Tarea 4: Lecturas dramáticas. Una vez leído el diálogo y conociendo la obra, se intenta identificar el tono utilizado por los personajes para una lectura dramática. Se hacen varias lecturas hasta que nos familiaricemos con el diálogo: identificar el tono, los sentimientos de cada personaje (inseguridades, arrogancias, tristeza...), localizar las pausas, las omisiones, entender el contexto del diálogo, las referencias culturales, etc.

2. (Re)traducir el texto oral como práctica de reescritura, llevando en consideración las características de la oralidad literaria.

Tarea 5: Ha llegado la hora de traducir el texto al español y, para ello, debemos llevar en consideración todo el proceso, a saber: documentación, público receptor del texto traducido, oralidad, adecuación, revisión textual, etc.

Tarea 6: Una vez lista la tarea anterior, se recomienda una segunda revisión por otro grupo. Esto es, se recomienda que se hagan, al menos, dos proyectos de traducción paralelos, como presentamos en esta actividad.

Tarea 7: Lectura dramática del texto traducido.

Tarea 8: Autoevaluación: consideraciones finales sobre la actividad.

### DIÁLOGO 1

(...) Ele a olhara enxugando o rosto molhado com as mãos. E a moça, bastou-lhe vê-lo para torna-lo imediatamente sua goiabada-com-queijo.  
Ele...  
Ele se aproximou e com voz cantante de nordestino que a emocionou, perguntou-lhe:  
– E se me desculpe, senhorinha, posso convidar a passear?  
– Sim, respondeu atabalhoadamente com pressa antes que ele mudasse de ideia.  
– E se me permite, qual é mesmo a sua graça?  
– Macabéa.  
– Maca, o quê?  
– Béa, foi ela obrigada a completar.

– Me desculpe mas até parece doença, doença de pele.  
– Eu também acho esquisito mas minha mãe botou ele por promessa a Nossa Senhora da Boa Morte se eu vingasse, até um ano de idade eu não era chamada porque não tinha nome, eu preferia continuar a nunca ser chamada em vez de ter um nome que ninguém tem mas parece que deu certo. – Parou um instante retomando o fôlego perdido e acrescentou desanimada e com pudor: -- Pois como o senhor vê eu vinguei ... pois é...  
-- Também no sertão da Paraíba promessa é questão de grande dívida de honra.  
(...)

**LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela (p. 43)**

### DIÁLOGO 2

Sentavam-se no que é de graça: banco de praça pública. E ali acomodados, nada os distinguia do resto do nada. Para a grande glória de Deus.  
Ele: – Pois é.  
Ela: – Pois é o quê?  
Ele: – Eu só disse pois é!  
Ela: – Mas “pois é” o quê?  
Ele: – Melhor mudar de conversa porque você não me entende.  
Ela: – Entender o quê?  
Ele: – Santa Virgem, Macabéa, vamos mudar de assunto e já!  
Ela: – Falar então de quê?  
Ele: – Por exemplo, de você.  
Ela: – Eu?!  
Ele: – Por que esse espanto? Você não é gente? Gente fala de gente.  
Ela: – Desculpe mas não acho que sou muito gente.  
Ele: – Mas todo mundo é gente, Meu Deus!

Ela: – É que não me habituei.  
Ele: – Não se habituou com quê?  
Ela: – Ah, não sei explicar.  
Ele: – E então?  
Ela: – Então o quê?  
Ele: – Olhe, vou embora porque você é impossível!  
Ela: – É que só sei ser impossível, não sei ser mais nada. Que é que eu faço para poder conseguir ser possível?  
Ele: – Pare de falar porque você só diz besteira! Diga o que é do teu agrado?  
Ela: – Acho que não sei dizer.  
Ele: – Não sabe o quê?  
Ela: – Hein?  
Ele: – Olhe, até estou suspirando de agonia. Vamos não falar em nada, está bem?  
Ela: – Sim, está bem, como você quiser.  
(...)

**LISPECTOR, Clarice. A hora da estrela (p. 48)**



## 5. A modo de conclusión

Al analizar la trayectoria del curso nocturno Traducción Español de la Universidade de Brasília, se nota que, en el afán de corresponder a los requisitos legales del Ministerio de Educación, su estructura se encuentra marcada, estratégicamente, por herencias oportunas. Por un lado, es, o al menos lo fue en sus primeros años, una adaptación de los cursos que ya existían en el diurno, a saber: las carreras de traducción inglés y francés, que llevaban funcionando hacía, aproximadamente, unos 30 años. Por otro lado, heredó un sistema de enseñanza de lenguas diseñado según las necesidades de la Licenciatura Español, un curso dirigido a la formación de profesores de ELE, creado en 1996. Significa decir que se trata de realidades y necesidades distintas.

Aparte de las especificidades del universo traductológico, el gran reto ha sido adaptar las asignaturas de ELE a las necesidades propias de traductores en formación. En la cuenta de pérdidas y ganancias, es necesario que se reconozca que las asignaturas, entre obligatorias y optativas, las imparten los mismos docentes efectivos del curso. Esta condición les permite establecer prioridades de temas, prácticas y teorías relevantes, además de colaboración entre asignaturas. Dicha configuración le confiere al curso fluidez en los contenidos y cierta organicidad.

A ejemplo de las actividades que se han presentado, se procura trabajar de forma holística, integrando los saberes. Dicho de otro modo, en una clase ELE se procura hacer el tránsito de lo que se mira, de lo que se escucha y de lo que se habla, con todas las destrezas, incluso, teniendo claro que la traducción es, efectivamente, una quinta destreza.

Todo el engranaje se mueve a fuerza de una teoría que, integrada a una práctica, procura desarrollar las cinco destrezas. En otras palabras, el alumno tiene que oír, leer, hablar, escribir y traducir. Tiene que tomar decisiones, comunicarse efectivamente en español con el fin de solucionar problemas.

Nuestra formación en lingüística aplicada nos autoriza a elaborar actividades para traductores en formación. Ello se realiza tomando en cuenta tanto el rigor de todo lo que se ha reflexionado hasta el presente momento en términos de enseñanza y aprendizaje de lenguas como lo que se ha producido, a lo largo de los años, en el ámbito de los estudios de traducción. Nos referimos a las teorías, desde el incentivo de los primeros pensadores en el Renacimiento, pasando por los estructuralistas que ayudaron a sentar las bases de la traducción como disciplina científica, hasta desembocar en las teorías contemporáneas dedicadas a asociar el oficio de traducir a las muchas ideologías en boga en nuestro siglo.

En resumidas cuentas, se brinda al alumno con una diversidad de posibilidades, ya sea en las teorías o en las prácticas de traducción. Se procura actuar sin desatender a ninguna línea de pensamiento teórico ni a ninguna modalidad de traducción.

En estos momentos, el curso se encuentra en un proceso de reformulación. De este modo, esta es la primera vez que los profesores del grupo se organizan para discutir las reformas necesarias, sistemáticamente y con criterios.

Así, las reflexiones que aquí se hacen notar forman parte de un conjunto de estrategias que se establecen en la búsqueda por la excelencia de la reforma de su proyecto político-pedagógico.

Enseñar a traducir es, probablemente, uno de los principales retos de la traducción, puesto que estamos ante una acción que requiere diferentes saberes y miradas particulares sobre qué es, para qué y para quién se traduce. Y en el par lingüístico portugués-español, al tratarse de lenguas próximas, la similitud puede ser un arma de doble filo, no solo en la traducción, sino en el aprendizaje de, en este caso, español como lengua extranjera.

## 6. Bibliografía citada

ALVES, Fábio, Célia MAGALHÃES y Adriana PAGANO, 2000: *Traduzir com autonomia*, São Paulo: Editora Contexto.

ARRIBA GARCÍA, Clara, 1996: "Introducción a la traducción pedagógica", *Lenguaje y Textos* 8, 269-283.

BEEBY, Allison, 2004 : "Language learning for translation. Designing a syllabus" en Kristen MALMKJAER (ed.): *Translation in Undergraduate Degree Programmes*, Amsterdam: John Benjamins, 39-65.

BERENGUER, Laura, 1996: "Didáctica de segundas lenguas en los estudios de traducción" en Amparo HURTADO ALBIR (ed.): *La enseñanza de la traducción*, Castellón: Publicacions de la Universitat Jaume I, 9-29.

BERMAN, Antoine, 2014: *La traducción y la letra o el albergue de lo lejano*, 1.ª ed. (trad.: I. Rodríguez), Buenos Aires: Dedalus Editores.

BRITTO, Paulo Henriques, 2012: *A tradução literária*, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

CADERA, Susanne M., 2011: "Reflexiones sobre la traducción de la oralidad fingida en la narrativa" en M.ª Luisa ROMANA GARCÍA, José Manuel SAENZ ROTKO y Pilar ÚCAR VENTURA (coords.): *Traducción e interpretación: estudios, perspectivas y enseñanzas*, Madrid: Universidad Pontificia Comillas, 37-57.

CASSIN, Barbara, 2014: *Más de una lengua* (trad.: Vera Waskman), Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

CASSIN, Barbara, 2019: *Elogio de la traducción* (trad.: Irene Agoff), Buenos Aires: Cuenco de la Plata.

CHESTERMAN, Andrew, 2016: *Memes of Translation – The spread of ideas in translation theory*, Amsterdam/Philadelphia: Benjamins Translation Library.

DELISLE, Jean, 1998: “Définition, redaction et utilité des objectifs d’apprentissage en enseignement de la traduction” en Isabel García IZQUIERDO y Joan VERDEGAL (orgs.): *Los estudios de traducción: un reto didáctico*, Castelló de la Plana: Publicación de la Universitat Jaume I.

DORRA, Raúl, 1997: “Perspectivas para un estudio de la oralidad”, *Jornadas Andinas de Literatura Latinoamericana*, vol. I, Tucumán: Universidad Nacional de Tucumán.

FREUD, Sigmund, 1993 [1917-1918]: “El tabú de la virginidad” en Sigmund FREUD: *Obras Completas* (trad.: José Luis Etcheverry), volumen XVIII, Buenos Aires: Amorrortu, 195-203.

HURTADO ALBIR, Amparo, 1999: *Enseñar a traducir. Metodología en la formación de traductores e intérpretes*, Madrid: Edelsa.

LISPECTOR, Clarice, 1998: *A hora da estrela*, Rio de Janeiro: Rocco.

NEWMARK, Peter, 1992 [1987]: *Manual de Traducción* (trad.: V. Moya), Madrid: Ediciones Cátedra.

PYM, Anthony, 2013: *Translation and language learning: The role of translation in the teaching of languages in the European Union*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

STIBBARD, Richard, 1998: “Principled Use in Oral Translation in Foreign Language Teaching” en Kirsten MALMKJAER (ed.): *Translation and Language Teaching. Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome, 69-76.

TOURY, Gideon, 2004: *Los Estudios Descriptivos de Traducción y más allá. Metodología de investigación en Estudios de Traducción* (trads.: R. Rabadán y R. Merino), Madrid: Cátedra.

VÁZQUEZ-AYORA, Gerardo, 1977: *Introducción a la traductología: Curso básico de traducción*, Washington D.C.: Geogertown University Press.

VINAY, Jean-Paul, y Jean DARBELNET, 1995 [1958] : *Comparative Stylistics of French and English, A Methodology for Translation*, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.