HAL
open science

El impacto del cotexto en castellano lengua origen en la traducción al francés lengua meta: ¿herramienta didáctica o trampolín a la interferencia?

Isabel Repiso

To cite this version:

Isabel Repiso. El impacto del cotexto en castellano lengua origen en la traducción al francés lengua meta: ¿herramienta didáctica o trampolín a la interferencia?. Interlingüística, 2012, XXII, pp.19-23. hal-00639903

HAL Id: hal-00639903

https://hal.science/hal-00639903v1

Submitted on 10 Nov 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

EL IMPACTO DEL COTEXTO EN CASTELLANO LENGUA ORIGEN EN LA TRADUCCIÓN AL FRANCÉS LENGUA META: ¿HERRAMIENTA DIDÁCTICA O TRAMPOLÍN A LA INTERFERENCIA?

ISABEL REPISO PEÑA
LABORATOIRE PAROLE ET LANGAGE (CNRS UMR 6057)
UNIVERSITÉ DE PROVENCE
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

Resumen: *La pertinencia de la traducción en la enseñanza de las segundas lenguas ha sido enormemente discutida al considerarse una actividad generadora de interferencias. El presente artículo aborda los efectos de añadir cotextos en lengua origen en el marco de una actividad de traducción de 34 unidades fraseológicas al francés lengua meta por parte de un grupo de hispanohablantes en situación académica. Los resultados sugieren que la presencia del cotexto produce una disminución de los errores atribuibles a la lengua origen tanto en la morfología verbal como en la sintaxis preposicional espacial y temporal. Igualmente sugieren que la cantidad de correspondencias unívocas es menor al final del estudio.*

Abstract: *Appropriateness of translation in second language teaching has been extensively discussed since it has been considered as a task leading learners to interferences. This paper focuses on the effects of adding co-texts in source language to a task which aims at the translation of some phraseological units in French as a target language by a group of four Spanish natives in academic situation. The results suggest that co-texts insertion produces a decrease in the errors attributable to the source language in verbal morphology and in prepositional syntax related to space and time. They also suggest that the number of univocal correspondences is fewer at the end of the survey.*

Palabras clave: traducción inversa, interferencia, didáctica de segundas lenguas, cotexto.

Keywords: inverse translation, interference, second language learning, co-text.

1 INTRODUCCIÓN

La traducción como herramienta válida para la enseñanza de las segundas lenguas (L2) ha sido ampliamente criticada por diferentes corrientes didácticas del último siglo[1]. La principal razón de su estigmatización se debe a una visión de la lengua materna (L1) como obstáculo para progresar en la L2. Sin embargo, la didáctica actual parece aceptar que la ruptura total con la lengua materna no existe, sea cual sea el método pedagógico que se use para evitar las interferencias (Lavault, 1998).

El objeto de este artículo es medir empíricamente los efectos del cotexto en la performance de la traducción. La hipótesis que nos proponemos probar es que la presencia de la lengua origen en una actividad de traducción inversa no impide progresar en la expresión de la lengua meta. La presencia de la lengua materna en el aula de L2 ha sido estudiada desde la perspectiva interaccionista, que ha abordado el tema desde la alternancia de códigos como herramienta que favorece tanto la enseñanza como el aprendizaje[2]. Por otra parte, los trabajos contrastivos sobre el escrito se han basado en la producción de textos más que en segmentos sintácticos aislados. El presente artículo abordará el papel de la traducción inversa en el ámbito académico: ¿produce

[1] La traducción como herramienta didáctica ha marcado la enseñanza de las lenguas muertas desde el Renacimiento. A principios del siglo XX, la República francesa institucionaliza el método "directo", que borra cualquier referencia a la lengua materna en clase de L2. A partir de los años 60, los defensores del método audiovisual –Charles Fries (1945) y Robert Lado (1964)- representan los significantes en L2 mediante una sucesión de imágenes y fonemas que remiten a los significados de manera precisa sin necesidad de recurrir a la lengua materna.

[2] Arthur para el setswana/inglés (1996) y Camilleri para el maltés/inglés (1996) consideran la alternancia de códigos en el aula un recurso comunicativo que favorece tanto la construcción del conocimiento por parte del alumno como la trasmisión del mismo por parte del docente.

interferencias en Francés Lengua Extranjera (FLE)? Y ¿qué efectos produce la introducción de cotextos[3] en lengua origen sobre la performance de los aprendices?

2 DESCRIPCIÓN METODOLÓGICA

Los resultados que presentaremos a continuación proceden de un estudio longitudinal sobre cuatro aprendices adultas de FLE de entre 18 y 22 anos residentes en Francia en calidad de estudiantes Erasmus. Hemos previsto dos fases de recogida de datos (febrero y abril de 2004), cada una de las cuales comprende tres bloques temáticos: morfología verbal, sintaxis preposicional espacial y sintaxis preposicional temporal. Dado la especificidad de las respuestas que buscábamos y el imperativo de proponer segmentos textuales lingüística y culturalmente traducibles hemos creado una metodología que se basa en la traducción de 34 *expresiones bien formadas*[4].

Tales expresiones comparten con las unidades fraseológicas el hecho de que respectan el principio de la restricción combinatoria de la lengua origen –y por tanto la gramaticalidad- si bien 1/ No son combinaciones fijas o expresiones convencionales; y 2/ No contienen valores compartidos por una comunidad lingüística, como en el caso de los refranes. Las 34 expresiones que hemos propuesto nacen de un análisis contrastivo entre el francés, lengua meta, y el castellano, lengua origen. La consigna de la actividad se ha formulado en lengua meta con el objetivo de restringir su uso al mínimo indispensable. De hecho, Nilsson (2009) advierte que el uso de la L1 en la consigna estimula la activación de la L1 más de lo que la inmersión lingüística contribuye a activar la lengua meta. A continuación mostramos un ejemplo de la actividad propuesta a los aprendices en febrero:

(1) *Traduisez en français les phrases suivantes*
- Me ha dicho que vaya despacio

En abril, hemos propuesto un segundo test con 34 cotextos (2) con el fin de comparar dichos resultados con los de los tests sin cotexto (1). Dado que hemos mantenido las mismas expresiones bien formadas que en el primer test, hemos introducido un paréntesis temporal de dos meses entre una prueba y otra. El fin de introducir los cotextos es atenuar el carácter fragmentado de la primera actividad para obligar a los aprendices a hacer una lectura más contextualizada de cada uno de los enunciados. A continuación mostramos el ejemplo anterior modificado:

(2) *Traduisez en français les phrases soulignées selon le contexte où elles apparaissent*
- He hablado con Luis sobre la carretera que debo coger. Según él encontraré nieve en Burgos. <u>Me ha dicho que vaya despacio</u>

Los resultados de este corpus nos han permitido observar errores inobservables en una metodología conversacional; en especial en lo que respecta a las desinencias verbales homófonas del singular y a las reformulaciones –de tipo sintáctico y semántico- propuestas por los aprendices.

3 CRITERIOS DE EVALUACIÓN

¿Cómo evaluar la pertinencia de una traducción? Para contestar a esta cuestión retomamos la noción de traducción de House (2006), quien la define como la sustitución de un texto en lengua origen por un texto pragmática y semánticamente equivalente en la lengua meta. Consecuentemente, hemos considerado aceptable la traducción al francés cuando corresponde al concepto formulado en la lengua origen a través de una relación de equivalencia.

---

[3] Por co-texto entendemos un texto de apoyo en lengua origen que introduce el segmento textual traducible.

[4] «La definición del conjunto de las expresiones bien formadas para la lógica proposicional corresponde a las regularidades observadas tras analizar las expresiones de una lengua natural». Chambreuil, M. & Pariente, J.C. (1990).

En este sentido, no hemos considerado como errores las reformulaciones correctas desde el punto de vista gramatical en las que el aprendiz sustituye la estructura morfosintáctica del texto original por otra menos compleja en lengua meta, por ejemplo:

(3) *Je pense encore à mon ex mari* ← «Continúo pensando en mi ex marido»

SUJ. + VB. + C.C. de tiempo + O.I. [SUJ. elíptico] + Perífrasis verbal + O.I.

De igual manera hemos considerado aceptables las formas verbales situadas correctamente en francés en lo que respecta al tiempo y al modo, aún cuando las desinencias verbales no aparezcan correctamente ortografiadas. Una de las razones por la que hemos asumido este criterio es el carácter oral de algunas de las expresiones propuestas, sobre todo las que contienen el imperativo. Por ejemplo:

(4) **Soit* sage !* en lugar de *sois* (2ª del singular) ← «Sé bueno»

Sin embargo no hemos considerado correctas las reformulaciones en lengua meta que traicionan un valor semántico de la expresión en lengua origen. He aquí un ejemplo:

(5) *Je continue à chanter* ← «Me empeño en cantar»
Ø connotación connotación de voluntad

4 RESULTADOS

En la siguiente tabla (6), observamos que la introducción del cotexto en lengua origen ha producido un aumento de las traducciones correctas en los tres bloques temáticos (10% en la morfología verbal, 15% en la sintaxis preposicional espacial y 10,5% en la sintaxis preposicional temporal). Por otro lado, observamos que las reformulaciones [en la tabla *(rf.)*] son menos en los tests con cotexto.

(6) Traducciones correctas[5] :

Tipo de test	Total	Morfología verbal [sobre 40]	Sintaxis prep. espacial [sobre 20]	Sintaxis prep. temporal [sobre 76]
TT	95	30	9 [+1 Ø]	56 (5 rf.)
TT+ctxt	110	34	12	64 (3 rf.)

4.1 Influencia de la L1

Para analizar el impacto del cotexto en las interferencias hemos de abordar el análisis de los errores de los aprendices[6]. Hablaremos de proceso interlexical cuando el aprendiz recurra al léxico o a la pragmática de su lengua primera (L1) en la búsqueda de un equivalente en lengua meta. Por ejemplo:

(7) *J'espérais que tu *m'écrivaisse** ← «Yo esperaba que me escribieras»

Hablaremos de proceso intralexical cuando el aprendiz movilice un repertorio en lengua meta que le permita producir una traducción no literal. Dentro de dicha clasificación hemos situado las simplificaciones semánticas que traicionan el valor original del enunciado en lengua origen, aunque desde el punto de vista gramatical sean correctas [ver ejemplo (5)].

La tabla que mostramos más abajo (9) sintetiza la naturaleza de las traducciones erróneas según los parámetros que hemos expuesto en los Criterios de evaluación (ver punto 3). En ella, hemos contabilizado el proceso interlexical dentro de los errores atribuibles a la L1. Prestaremos especial atención a estos errores porque constituyen las interferencias a las que aludimos en el título del presente artículo.

[5] El símbolo Ø representa las expresiones que no han sido traducidas por el aprendiz y que por tanto no podemos contabilizar como correctas ni como incorrectas.

[6] En lexicografía, Haastrup (1991) aplica los términos inferencia *intralexical* e inferencia *interlexical* para diferenciar el tratamiento de percepción que los sujetos plurilingües ponen en marcha ante la lectura de un vocablo translingüístico. [Inferencia: recurso a los conocimientos que el lector necesita para comprender un texto].

El proceso intralexical, sin embargo, aparece contabilizado dentro los errores atribuibles a variables diferentes de la L1 [en la siguiente tabla (*?*)]. Por ejemplo:

(8) *Les prix sont augmentés *d'un* 5%* ← «Los precios han aumentado un 5%»

Dentro dos errores atribuibles a otras variables distintas de la L1 encontraremos: simplificaciones semánticas gramaticales y agramaticales [ver ejemplo (5)] y creaciones erróneas que no remiten ni a la lengua meta, ni a L1 [ver ejemplo (8)][7].

(9) Errores atribuibles a la L1 y a otras variables [*?*] :

Tests	Errores	**M.vb**	L1	?	**S.esp**	L1	?	**S.tem**	L1	?
TT	40	**10**	4	6	**10**	7	3	**20**	17	3
TT+ctxt	26	**6**	1	5	**8**	5	3	**12**	8	4

5 CONCLUSIONES

Los resultados muestran que las interferencias debidas a la L1 has descendido un 52% en la morfología verbal en los tests con cotextos, un 28% en la sintaxis preposicional espacial y un 75% en la sintaxis preposicional temporal. Simultáneamente a estas reducciones, los errores ligados a los procesos intralexicales persisten en los tests con cotexto, con un aumento de un cuarto en la sintaxis preposicional temporal, un mantenimiento cuantitativo en la sintaxis preposicional espacial y una disminución más modesta que la observada en los errores debidos a la L1 en el bloque de la morfología verbal.

En lo que se refiere a las traducciones mas empleadas en la sintaxis preposicional; las interferencias son menos en los tests con cotexto. Este hecho puede significar que los aprendices prefieren seleccionar directamente en su repertorio de la lengua meta antes que reproducir las estructuras de su L1. En resumen, al final del estudio prefieren jugar con la interpretación de la traducción más que con la literalidad.

De manera más general, observamos que las traducciones mas empleadas en febrero desaparecen o son menos frecuentes dos meses más tarde. Esto demuestra que la traducción en tanto que herramienta didáctica no implica una tasa fija de correspondencias univocas en el aprendiz sino mas bien flexible, dependiente de otras variables como su inmersión en el contexto de la lengua meta, su motivación, etc.

Dicho esto la estancia en Francia del grupo entre febrero y abril es un factor non controlado. En consecuencia, no podemos cuantificar en qué medida la evolución aquí trazada se debe al periodo en Francia, en tanto en cuanto el nivel de socialización ha sido diferente para cada estudiante.

En lo que concierne a la pregunta inicial que hemos formulado, estos resultados sugieren que el hecho de enriquecer las actividades de traducción inversa con cotextos en lengua origen conduce a una reducción de las interferencias siempre y cuando los aprendices se encuentren en el contexto de aprendizaje de la lengua meta. Esto confirma la idea de que la integración del aprendizaje formal en situaciones de inmersión genera las circunstancias optimales para la adquisición de una L2 (Ellis, 1994).

6 PERSPECTIVAS

Con todo, próximamente tendremos que explicar el impacto del cotexto en lengua origen en el marco de la traducción inversa mejorando la metodología con el fin de evitar que el contexto de aprendizaje en Francia interfiera en los resultados. Para ello sería útil: 1/ implicar a un mayor número de participantes; y 2/ llevar a cabo una actividad paralela dentro del grupo, consistente en proponer los tests sin cotexto a una mitad de los participantes (subgrupo I) y los tests con

[7] Es legítimo preguntarse si este tipo de error (8) puede deberse a estrategias de hipercorrección del aprendiz. Sin embargo, no disponemos de datos suficientes para dar una respuesta satisfactoria a esta cuestión.

cotexto a la otra mitad (subgrupo II) para, dos meses más tarde, volver a proponer el mismo tipo de tests a los mismos subgrupos. Este dispositivo permitiría verificar las conclusiones preliminares aquí presentadas.

AGRADECIMIENTOS

Gracias a Daniel Véronique por el tiempo dedicado a la lectura y relecturas del presente artículo en francés. A sus anotaciones y observaciones se deben algunas cuestiones espinosas a las que hemos intentado dar respuesta.

BIBLIOGRAFÍA

Arthur, J. (1996): "Code switching and collusion: classroom interaction in Botswana Primary Schools", en *Linguistics and Education 8*, 17-33.

Camilleri, A. (1996): "Language values and identities: code switching in Secondary classroom in Malta", en *Linguistics and Education 8*, 85-103.

Chambreuil, M. & Pariente, J.C. (1990): *Langue naturelle et logique : la sémantique intensionnelle de Richard Montague*. Berne. P. Lang.

Ellis, R. (1994): *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Fries, C.C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. The University of Michigan Press, Ann Arbor.

Haastrup, K. (1991). *Lexical Inferencing Procedures or Talking about Words. Receptive Procedures in Foreing Language Learning with Special References to English*. Tübingen: Günter Narr Verlag.

House, J. (2006): "Text and context in translation", en *Journal of Pragmatics* 38, 338-358.

Lado, R. (1964). *Language teaching, a scientific approach*. New York, Mc Graw-Hill.

Lavault, E. (1998): *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. *Apprendre une langue en apprenant à traduire*. Didier Erudition. Collection « Traductologie ».

Levy, J. (1967): Translation is a decision process. *To Honor Roman Jakobson. Essays on the Occasion of his Seventieth Birthday*, vol. 2. Mouton, The Hague, pp. 1172-1182.

Nilsson, A. (2009): « La lecture des mots translinguistiques en français L3 », en *EUROSLA (Annuel Conference of the European Second Language Association) Yerabook 9*. Edited by Roberts, L. Véronique, D. Nilsson, A. & Tellier, M. John Benjamins Publishing Company, 132-159.

Sánchez-Iglesias, J.J. (2006): "Conciencia y output en la traducción pedagógica", en *Inmigración, cultura y traducción: reflexiones interdisciplinares*. Volumen conjunto. Universidad de Almería, 307-314.