

Un modelo de traducción pedagógica: la traducción *ad hoc* de Teresa Martín Sánchez

Abstract

In this paper we will analyze a kind of translation which is practiced in our classrooms: the *ad hoc* prepared translation. The purpose of these texts, made by the teacher is to activate the foreign language's functioning mechanisms in different pragmatics and grammatical aspects. We will analyze the use of the direct object determined by the preposition *a* in translations and we will compare it with its use in essays, so that we can compare if the students have acquired its use.

I

Introducción

En este trabajo presentamos un modelo de traducción que se practica en nuestras aulas y que puede enmarcarse dentro de los postulados de la traducción pedagógica. Lo hemos denominado *traducción ad hoc* porque se trata de un texto preparado por el profesor en el que se focalizan los aspectos que presentan dificultades para los aprendientes itálofonos de español. Consideramos que esta práctica traductiva hace que el alumno deduzca las reglas gramaticales y pragmáticas de forma inductiva a partir del aducto que se le presenta y al mismo tiempo desarrolla la conciencia lingüística. Observaremos una sola estructura, el complemento directo de persona, y para comprobar si la estructura está adquirida compararemos los resultados de las traducciones con los resultados que aparecen en una producción más libre como es una redacción.

2

Marco teórico

El uso de la traducción en la enseñanza de lenguas ha atravesado diferentes fases con éxitos muy diferentes. En los métodos de gramática-traducción lo que se traducía eran las palabras y no las ideas: este tipo de traducción se justificaba como un medio que tenía el profesor para comprobar la comprensión de los alumnos que debían memorizar largas listas de vocabulario. Al alumno se le ofrecía todo tipo de textos que a veces eran difíciles de comprender y cuanto más de traducir, o bien se le daban frases aisladas descontextualizadas, con una total ausencia de metodología a la hora de traducir. Al traducir sin comprender el sentido general

del texto, se realizaba una traducción literal cuyo resultado, muchas veces, era un texto incomprensible en su propia lengua.

En los años 80, el método comunicativo predica el abandono de la traducción en el aula de lengua extranjera en favor del estudio y desarrollo de las cuatro destrezas: comprensión escrita, comprensión auditiva, expresión escrita y expresión auditiva. Realmente quedaba poco espacio para la práctica de la traducción. Para este método el objetivo de la enseñanza/aprendizaje de una lengua es la competencia comunicativa y, por lo tanto, el énfasis recae sobre el proceso y no sobre el producto final, es decir, sobre las estrategias para la negociación de significados en el curso de la interacción; por lo tanto el objetivo de las prácticas didácticas es la interacción entre los aprendices y su entorno. Como indica Zanón, se valora

el papel de las estrategias de comunicación, los procesos psicológicos implicados en el uso y aprendizaje del lenguaje y el desarrollo de las habilidades discursivas en el curso de la comunicación¹.

Las nuevas propuestas metodológicas que parten del Enfoque Comunicativo, el Enfoque por Tareas y el Enfoque por Proyectos, tampoco dan espacio a la traducción, aunque sí han influido en la didáctica de la traducción.

2.1. La traducción pedagógica

La traducción puede ser una herramienta sumamente provechosa en el estudio de las lenguas extranjeras si se integra de forma racional en el currículo del curso y se utiliza con una finalidad didáctica precisa, aunque como hemos visto, su práctica no siempre ha gozado de un favor unánime. Sin embargo, como indica Hurtado:

la traducción ha sido rehabilitada en la didáctica moderna de lenguas, siendo objeto de investigaciones que reivindican su utilización dentro de una enseñanza comunicativa basada en una metodología activa².

Delisle³ plantea los nuevos presupuestos didácticos para la enseñanza de la traducción y establece claramente la diferencia entre traducción pedagógica y pedagogía de la traducción. La primera es el uso de la traducción en la didáctica de las lenguas y la segunda tiene como objetivo la formación de traductores profesionales. Partiendo de los presupuestos de esta autora Lavault⁴ defiende el uso de la traducción pedagógica hacia la lengua materna practicándola de manera que lleve al alumno a buscar la fórmula equivalente desde un punto de vista comunicativo; afirma que el sentido se construye a través de un contexto verbal y cognitivo y de todos los parámetros extralingüísticos, que en este caso se refieren al autor, al destinatario del mensaje, a las condiciones de la enunciación, a las implicaturas etc.

Por su parte, Hurtado, al hablar de traducción en didáctica de las lenguas, menciona los procesos a tener en cuenta: la traducción interiorizada que es la confrontación espontánea con la lengua materna, y «la traducción explicativa, que es el uso deliberado y puntual de la traducción para acceder a una unidad de otra lengua»⁵ e indica que ambos procesos no están todavía lo suficientemente estudiados.

Para dar una definición de traducción pedagógica nos remitimos a Hernández que dice:

Podríamos definirla [la traducción pedagógica] como una actividad didáctica cuyo objetivo es el perfeccionamiento de la lengua terminal a través de la manipulación de textos, análisis contrastivo y reflexión consciente⁶.

Así pues la finalidad de la traducción pedagógica es la de formar personas, no profesionales de la traducción, que sean capaces de traducir cualquier tipo de texto.

La traducción pedagógica tiene unas características propias, su objetivo es esencialmente didáctico y su público el profesor y los alumnos⁷. Lo importante no es traducir bien el mensaje sino la adquisición y perfeccionamiento de la lengua. La finalidad de la traducción pedagógica es hacer comprender al alumno (aunque el receptor del mensaje es el profesor); no se trata, pues, de enseñar a traducir sino de lograr que el aprendiente tome mayor conciencia de la L2 a través de un texto. Este tipo de ejercitación permite trabajar los conocimientos léxicos, gramaticales y pragmáticos: todo ello exige una gran capacidad de reflexión por parte del aprendiente, lo que ayuda a fijar las estructuras estudiadas. Favorece el aprendizaje inductivo pues el aprendiente realiza un proceso que va de lo concreto (los casos observados de uso de la lengua) a lo general y abstracto (las reglas que se siguen en los usos observados); para favorecer la actividad inductiva se debe proporcionar al alumno muestras de lengua en las que quede resaltado de alguna forma el elemento lingüístico que se pretende enseñar. Tanto el profesor como los materiales deben guiar al alumno para que haga una reflexión consciente sobre su funcionamiento, compruebe en qué medida su hipótesis es correcta y la aplique posteriormente. De esta manera se favorece la conciencia lingüística o awareness, que, según la ALA (Association for Language Awareness), consiste en «el conocimiento explícito acerca de la lengua y la percepción y sensibilidad conscientes al aprender la lengua, al enseñarla y al usarla»⁸.

Recapitulando lo anteriormente dicho y citando a Calvi podemos reducir a dos las características esenciales de la traducción pedagógica:

[este tipo de traducción] non è dunque fine a se stessa, è un mezzo per raggiungere un obiettivo didattico [...] quello che conta è l'atto di tradurre e le sue funzioni: l'apprendimento della lingua, il perfezionamento e il controllo della comprensione, della solidità degli elementi lessicali o grammaticali acquisiti⁹.

Arriba¹⁰ señala los siguientes objetivos de la traducción pedagógica:

1. Mejorar la comprensión.
2. Perfeccionamiento lingüístico. La lengua extranjera convive, siempre, con la lengua materna. El alumno usa ambas y las compara continuamente. El profesor puede sacar provecho de las dos lenguas en contacto con el fin de contribuir a su perfeccionamiento.
3. Ejercicios de contrastividad y lucha contra las interferencias. Los ejercicios de contrastividad suelen usarse para trabajar problemas de interferencias entre determinadas palabras, expresiones o estructuras. Cada ejercicio debe realizarse siguiendo los principios de la traducción del sentido y las palabras, expresiones o estructuras han de darse en un contexto concreto y no de forma aislada.
4. Perfeccionamiento de la lengua materna. Con el uso de la traducción, el alumno debe reflexionar sobre la gramática, el vocabulario, las estructuras idiomáticas, especialmente al usar la expresión escrita y en su propia lengua. La distancia entre el texto de partida y el de

llegada hará más efectiva la reflexión en ambas lenguas. Se conseguirá, de este modo, uno de los objetivos del uso de la traducción pedagógica, según Lavault: «le perfectionnement dans la langue maternelle»¹¹.

La traducción pedagógica puede ser directa (de la L1 a la L2) e inversa (de la L2 a la L1). La traducción inversa¹² permite una reflexión metalingüística sobre las estructuras gramaticales y pragmáticas de la lengua de estudio y consideramos que es un instrumento esencial para el estudio contrastivo.

Al mismo tiempo pone a prueba la competencia lingüística que el aprendiente tiene tanto de la L1 como de la L2 y, bajo la dimensión cognitiva, favorece el desarrollo de la capacidad de análisis de los aprendientes. Puede realizarse en niveles bajos con frases, aunque tiene la desventaja de que casi siempre están descontextualizadas, y en los niveles más altos con textos en los que las estructuras están contextualizadas. Hurtado¹³ señala que la traducción inversa es un ejercicio contra las interferencias y permite al aprendiente captar el funcionamiento de cada una de ellas. Favorece el perfeccionamiento lingüístico en las dos lenguas pues desarrolla la comprensión lectora en la lengua extranjera y la expresión escrita en la propia lengua y por último, pero no menos importante, el alumno aprende a traducir.

2.2. Análisis contrastivo

El análisis contrastivo se basa en la convicción de que los errores se pueden prever si se identifican las diferencias entre la lengua meta y la lengua materna del aprendiente. Identifica la interferencia de la lengua materna como la primera, y única, causa del error. Desde un punto de vista lingüístico este análisis sigue los siguientes pasos¹⁴:

- a) Descripción formal de los idiomas en cuestión.
- b) Selección de las áreas que van a ser comparadas.
- c) Comparación de las diferencias y semejanzas.
- d) Predicción de los posibles errores.

Esta metodología, en su línea más dura, considera el error como algo intolerable y de hecho, en los años setenta esta teoría se ve fuertemente contrastada por las nuevas investigaciones empíricas que intentan revalidar sus postulados. En realidad se demuestra que la interferencia de la lengua materna es responsable de los errores cometidos por los aprendientes en un porcentaje muy bajo. Las nuevas aportaciones de la lingüística, la psicolingüística y la sociolingüística ponen en tela de juicio los postulados del análisis contrastivo, sobre todo en lo que se refiere al proceso de aprendizaje de la lengua.

2.3. Análisis de errores

El análisis de errores¹⁵ se desarrolló durante los años 70 del siglo XX como alternativa al análisis contrastivo. Proponía el estudio y análisis de los errores de los aprendientes de segundas lenguas con la finalidad de descubrir sus causas y conocer las estrategias que ponían en juego los alumnos durante el proceso de aprendizaje.

Este análisis cambia la visión del error, no se comparan las dos lenguas en estudio sino las producciones reales de los aprendientes. Corder¹⁶ indica los siguientes pasos:

1. Identificación de los errores en su contexto,

2. Clasificación y descripción,
3. Explicación, buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error (en este punto entra la posible interferencia de la lengua materna, como una estrategia más).
4. Si el análisis tiene pretensiones didácticas, se evalúa la gravedad del error y se busca la posible terapia.

El cambio más significativo de esta corriente es que por primera vez se considera el error como un paso obligado para apropiarse de la lengua, como un índice del proceso del aprendiente en el aprendizaje de la lengua.

Desde un punto de vista didáctico esto ha supuesto:

la pérdida del miedo al error y a la consideración que se hacía de él casi de “como un pecado”. Los enfoques comunicativos de la enseñanza de lenguas han recogido esta actitud, incitando al aprendiz a ensayar sus hipótesis en situaciones de interacción auténtica¹⁷.

Los errores empiezan a considerarse como un factor provechoso para el aprendizaje, indispensables para apropiarse de la nueva lengua y se valoran como índice de los diferentes estadios que el alumno atraviesa en su proceso de aprendizaje. De esta última asunción se pasaría al concepto de interlengua, que es: «el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje»¹⁸. El término se debe a Selinker, y aunque se basa en el análisis de errores, se ha observado que en la interlengua se producen muchas estructuras correctas de acuerdo con la norma de la nueva lengua.

El sistema de la interlengua se caracteriza por ser un sistema individual, propio de cada aprendiente; ser autónomo; ser sistemático y a la vez variable; ser permeable al input y estar en constante evolución.

Gracias a las aportaciones de los estudios realizados en el marco de la interlengua el error ha pasado a considerarse como un elemento activo y necesario en el proceso de aprendizaje. Actualmente el error se concibe como una manifestación de la interlengua; se aboga por una mayor tolerancia a su presencia; se le da un tratamiento selectivo, con arreglo a los diferentes criterios, y se intenta estimular la autocorrección por parte del mismo aprendiente como una manera de potenciar su autonomía.

3 Metodología

El estudio que aquí presentamos se apoya en los postulados teórico metodológicos del análisis de errores y del análisis contrastivo y se enmarca dentro de los postulados de las investigaciones exploratorias.

En este trabajo analizaremos una tipología de error, la omisión de la preposición *a* delante del complemento directo de persona, e intentaremos dar una respuesta al porqué se presenta incluso en los estados avanzados del aprendizaje.

En el Plan curricular¹⁹ del Instituto Cervantes se considera que el acusativo de persona es un ítem del nivel A2 y luego no aparece en los siguientes niveles, lo que significa que se asimila en este nivel. Sin embargo diferentes estudios han demostrado que es un error que

aparece sistemáticamente en niveles altos de aprendizaje²⁰ a puntualizar que por error suele entenderse una desviación sistemática del sistema de la lengua meta.

Lo primero es recordar que el complemento directo preposicional no es exclusivo del español, pues aparece también en el ámbito de las lenguas romances, en el portugués, el rumano y otros idiomas de menor difusión entre los que pueden incluirse los dialectos del sur de Italia. El uso de la preposición ante nombres de persona ha llevado a que se considere que la razón básica del empleo de la preposición es la de evitar la ambigüedad que puede surgir cuando tanto el sujeto como el complemento pueden funcionar como agentes²¹.

El complemento directo en italiano es «l'elemento della frase in cui ricade l'azione espressa dal predicato, con un legame sintattico diretto [...] Esso indica appunto l'“oggetto” che subisce l'azione compiuta dal soggetto ed espressa dal predicato»²². Puede ser introducido por la preposición “di” y sus variantes, por ejemplo: *ho visto delle macchine*. En el italiano meridional es característico el complemento directo introducido por la preposición *a*.

Según la Nueva gramática de la lengua española:

el complemento directo u objeto directo es una función sintáctica dependiente del verbo que puede ser desempeñada, dentro del grupo verbal, por varios segmentos sintácticos – nombres, pronombres y los grupos que forman –, así como por oraciones subordinadas sustantivas. [...] el complemento directo se construye de forma característica sin preposición, pero admite o exige, según los casos, la preposición *a* con grupos nominales de persona y también con algunos que hacen referencia a los animales o a las cosas²³.

Es decir, si bien la marcación del complemento directo presenta alternancias existe la obligatoriedad de la presencia de la preposición *a* ante los pronombres personales tónicos, los nombres propios de personas y de animales y los pronombres demostrativos e interrogativos cuando se refieren a seres humanos. Con respecto a los indefinidos *alguien* y *nadie* se exige la presencia de la preposición, con *alguno/a ninguno/a* y *uno/a* que denotan personas se alterna la presencia/ausencia de la preposición, aunque se entiende que la presencia de la preposición coincide con la interpretación específica, ya que a menudo la especificidad se suele relacionar con la posibilidad de identificar personas o cosas y con el conocimiento particular que se tiene de ellas²⁴.

3.1. Procedimiento

Análisis de un corpus que está formado por setenta y seis pruebas de examen escrito de alumnos que han cursado el 2º año de Lengua española en la ex-facultad de Lingue e Letterature Straniere de la Universidad de Salerno en la convocatoria de mayo de 2008. Las pruebas analizadas constituyen el 90% del total de los exámenes, por lo tanto en el corpus encontramos pruebas de alumnos aprobados y suspendidos. Es importante señalar que ante la imposibilidad de recoger todas las pruebas de examen hemos mantenido en nuestra muestra el porcentaje de aprobados y suspensos (60% y 40% respectivamente) basándonos en la lista de resultados finales.

Se ha trabajado con los originales de las pruebas, de manera que no ha habido ninguna manipulación de las mismas.

Los ejercicios examinados son el de traducción y el de redacción. A todos los informantes se les ha asignado un código; tras haber unido las pruebas de traducción y redacción (TR), se indica la proveniencia de las pruebas y el curso (SA2), seguidas de las dos primeras letras del nombre y del apellido.

La traducción es un texto preparado por el profesor en el que se incluyen tanto aspectos gramaticales como pragmáticos y léxicos. La tipología textual es la de la conversación informal. En la traducción se encuentran, como hemos señalado, aspectos gramaticales como el contraste entre el pretérito perfecto/pretérito indefinido, condicional con valor de futuro en el pasado, estilo indirecto o complemento directo de persona. Aspectos pragmáticos como el uso de marcadores del discurso, léxicos etc. Al presentar todos estos aspectos no con frases aisladas, sino en un único texto resultan perfectamente contextualizados en un discurso en el que el alumno pone en marcha las estrategias discursivas, pragmáticas y gramaticales.

En lo que respecta a la traducción el fragmento del texto en el que aparece la frase analizada es el siguiente:

Padre – Cosa ne diresti di andare questo fine settimana al mare? Da quando abbiamo comprato la villetta a Sibari ci saremmo andati sì e no quattro volte.

Madre – Bella idea! Potremmo partire venerdì pomeriggio presto. Cosa ne pensi, Laura?

Laura – Per me va bene, ma io finisco le lezioni all'una e trentacinque, prima non posso perché il professore ci spiegherà come saranno le prove scritte di maggio, e non voglio perdere quella lezione, anzi, ci devo proprio andare.

Padre – Va bene, possiamo partire alle due e quarantacinque e mangiare qualcosa in autostrada.

Laura – *Posso portare Anna?*, ieri parlavamo di fare un week end fuori e, siccome continua a chiedermi di farle vedere la casa, le ho promesso di portarla da noi la prima volta che ci saremmo andati.

Madre – Mi fa proprio piacere, ma credo che sia meglio che chiedo prima il permesso ai suoi genitori. E poi dovete lasciare tutto pronto questa sera, è meglio se viene a dormire da noi, così non dovrà portare lo zaino all'università²⁵.

La redacción es un ejercicio de creación libre (al alumno se le dan unas pautas orientativas sobre el contenido del texto); el candidato puede elegir entre dos opciones: un texto narrativo o un texto argumentativo.

Los temas de las redacciones son los siguientes:

1. ¿Cuál ha sido el mejor momento de tu vida? Descríbelo detalladamente contando qué pasó, dónde estabas, cómo pasó y por qué.
2. Te han ofrecido un buen trabajo en España, tienes que estar fuera dos años y no sabes qué hacer. Escribe una carta a un/a amigo/a pidiéndole consejo, explícale la situación y plan-téale tus dudas y las posibles soluciones que tú encuentres²⁶.

3.2. Los informantes

El corpus utilizado en nuestro estudio consta de setenta y seis participantes provenientes de la Universidad de Salerno. Los informantes forman parte del grupo de alumnos de nivel B1 que realizaron los exámenes escritos en la convocatorias de mayo de 2008.

El grupo está formado por doce hombres y sesenta y cuatro mujeres de edad comprendida entre los 20 y los 22 años. Todos los informantes son italianos y provienen de las provincias de Avellino y Salerno. La lengua materna es el italiano y los dialectos de la zona en la

que viven. Además del español estudian inglés, francés, alemán y ruso. A cada informante se le ha asignado un código.

Las características sociolingüísticas generales de esta muestra se recogen en la tabla 1.

TABLA 1
Características sociolingüísticas de los informantes

País de origen	Italia
Lugar de residencia	Salerno y provincia, Avellino y provincia
Lengua materna	Italiano / dialecto
Edad	20/22 años
Sexo	Hombre / mujer
Nivel de estudios	Segundo curso de la facultad de Lingue e Letterature Straniere
Nivel de español	B1 / B1+ (MCER) – 240 horas
Otras lenguas extranjeras	Inglés, francés, alemán, ruso

4

Análisis y discusión de los datos

Con respecto a la traducción, de los 76 informantes solo 21 han marcado el complemento directo, lo que equivale al 23.64% del total, 48 informantes no lo han marcado lo que equivale al 63.15%, por lo que puede deducirse que la mayoría de los informantes no tiene adquirida esta estructura.

Ejemplo 1:

TRSA2ANAM: ¿Puedo llevar a Ana?

Ejemplo 2:

TRSA2VEBA: ¿Puedo traer Anna?

En 7 casos, el 9.21%, no aparece el complemento directo. Es interesante señalar que en este último porcentaje el informante ha cambiado la estructura de la frase pasando el complemento directo a la función de sujeto, es decir que ha identificado el problema y lo ha resuelto de otra manera, igualmente válida en el contexto del texto, como se puede ver en el ejemplo 3:

Ejemplo 3:

TRSA2CAES: ¿Puede venir Ana?

En la tabla 2 se recogen los resultados de la traducción.

TABLA 2
Resultados de la traducción

Traducción	Sí	No	Ø
N. de ocurrencias	21	48	7
%	23.64	63.15	9.21

Sin embargo, consideramos que para saber con mayor certeza si la estructura se ha asimilado es necesario cotejar estos datos con los que resulten de producciones más libres, en donde entran en juego estrategias diferentes como la interferencia positiva o el eludir estructuras que presentan dificultad. Con respecto a la redacción los resultados generales se ilustran en la tabla 3.

TABLA 3
Resultados de la redacción

Redacción	Sí	No	Ø	Sí/No
N. de ocurrencias	21	31	19	5
%	27.20%	40.80%	25%	6.50%

Como puede observarse el porcentaje de los informantes en cuyos trabajos no aparece el complemento directo de persona es el 25%, la explicación es que en las actividades libres el aprendiz utiliza la estrategia de eludir los aspectos que no domina. Sin contabilizar este dato se equilibran los porcentajes de quienes marcan el complemento directo de persona con la preposición *a* y de quienes no lo marcan, 27.20% y 40.80% respectivamente, contra un 23.63% y un 63.15. De esta manera la diferencia entre los informantes que lo marcan y los que no lo hacen disminuye notablemente.

Ejemplo 4:

TRSA2TEDM: Mientras bajaba las escaleras encontré a mi primo

Ejemplo 5:

TRSA2CAAR: Entonces, puedo llamar mi tía María

La diferencia de porcentaje pasa de un casi 40% en la traducción a un 13.6% en la redacción. Esto puede significar que en actividades más libres, en las que la atención se focaliza en el tipo de texto y no en un input dado, como en el caso de la traducción, se ponen en marcha estrategias diferentes como puede ser la transferencia positiva de una LI, en este caso el dialecto, que, como en el caso de los informantes, marca el objeto directo de persona.

Es interesante observar que en un pequeño porcentaje del 6.50% aparece en la redacción el complemento directo usado tanto de forma correcta como incorrecta:

Ejemplo 6:

TRSA2IMFA: Dejar mi trabajo, mis compañeros de trabajo
Que haré posibilidades de ver a mi familia y mi novio

El fenómeno se presenta en cinco casos de los cuales en cuatro se utiliza la forma incorrecta del complemento directo en la traducción y en uno se cambia la estructura de la frase.

Asimismo es interesante señalar que en las redacciones varios informantes utilizan más de una vez la estructura estudiada como puede observarse en la tabla 4.

TABLA 4
Número de apariciones en las redacciones

Redacción	Sí	No	Total informantes	
1 vez	13	27	40	52%
2 veces	5	3	8	21%
3 veces	3	4	7	27%
Total apariciones	32	45	77	
%	47.8%	52.2%		

A continuación ilustramos algunos ejemplos:

Ejemplo 7:

TRSA2TEDM: Mientras bajaba las escaleras encontré a mi primo
desperté a todo el mundo
ahí conocí también a mi novio

Ejemplo 8:

TRSA2ANDM: No conozco a la gente
me pregunto si es una buena idea llamar a mi prima Carlota

Ejemplo 9:

TRSA2PADE: La ceremonia emocionó todos los parientes, sobretodo mis abuelos

Si cruzamos los resultados totales de la traducción y la redacción podemos observar los siguientes resultados: de los 48 informantes que se equivocan en la traducción 22 (29%) lo hacen también en la redacción:

Ejemplo 10:

TRSA2NIAN: ¿Puedo llevar Anna?
Dejar mis amigos, mi novia y todo lo que tengo aquí

En 14 casos (18.4%) se omite la estructura en la redacción; en 8 (10.5%) aparece la estructura correcta en la redacción:

Ejemplo 11:

TRSA2FRFA: ¿Puedo llevar Anna?
Conocimos a muchos chicos y chicas/ no queríamos dejar a nuestros amigos

y en 4 casos (5.3%) utilizan tanto la forma correcta como la errónea en la redacción:

Ejemplo 12:

TRSA2CARU: Puedo llevar Ana?
El día que conocí mi novio
En la playa vi a un chico muy guapo

De los 21 casos en los que aparece la estructura correcta en la traducción en 10 (13%) aparece también en la redacción:

Ejemplo 13

TRSA2ASPA: ¿Puedo llevar a Ana?

Cuando por primera vez encontré a mi novio+

en 6 casos (8%) la usan de forma incorrecta en la redacción:

Ejemplo 14:

TRSA2ANAM: ¿Puedo llevar a Ana?

Encontramos una amiga de mi novio

En 5 casos (6.5%) la eluden y en ningún caso aparece de manera correcta y errónea.

Con respecto a los 7 casos en los que en la traducción se ha cambiado la estructura de la frase en 3 (3.9%) usan la estructura correctamente en la redacción, en 3 (3.9%) la usan de forma incorrecta y en un solo caso (1.3%) aparece tanto de forma correcta como incorrecta, como se puede ver en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 15:

TRSA2CAES: ¿Puede venir Ana?

Y yo miraba a los otros niños

Ejemplo 16:

SA2TRSTRA: ¿Puede venir Ana?

Y veer todos los niños que jugaban y los jóvenes que habían terminado la escuela

Ejemplo 17:

TRSA2ELMA: Puede venir Ana?

No conozco a nadie

Encontré mis colegas

Los resultados se recogen en la tabla 5:

TABLA 5
Relación entre traducción y redacción

	Redacción Sí	Redacción No	Redacción Ø	Redacción Sí/No	Total	
Traducción Sí	10	6	5	0	21	27.6%
Traducción No	8	22	14	4	48	63.2%
Traducción Ø	3	3	0	1	7	9.2%
Total	21	31	19	5	76	

Como resultado podemos deducir que, si obviamos los casos en los que no aparece la estructura en la redacción o en la traducción (26), pues no podemos comparar los resultados, solo 10 informantes tienen adquirida la estructura y 22 no la han adquirido. Sin embargo lo interesante de este resultado es que hay una serie de informantes que a pesar de haber usado mal

el complemento directo en la traducción, lo utilizan correctamente en la redacción en la que no se presenta la estructura como aducto, en estos casos podemos afirmar que la estructura se ha interiorizado y que en la traducción la atención se focaliza en el aducto y trabaja el monitor, por lo que se tiene que poner en juego el conocimiento de las reglas gramaticales y el discente no se fía de sus intuiciones evitando que funcione la transferencia positiva del dialecto por considerarlo una lengua menos prestigiosa que el italiano, lo que provoca una hipercorrección. En la redacción se deja más libertad a la intuición, se piensa en términos textuales y funciona la transferencia positiva. Si consideramos estos resultados podríamos afirmar que el porcentaje de quienes han asimilado el uso correcto pasa de 10 a 21 (del 13% al 27.6%). Respecto a los 22 informantes que no han adquirido la estructura hay que añadirles los 3 que la han usado mal en la redacción pero que no aparece en la traducción, estos representan el 33% del total. Podemos afirmar, por lo tanto, que el nivel de adquisición, interpretando los datos obtenidos, es inferior al nivel de no adquisición, lo que confirma la hipótesis de que esta estructura presenta dificultades en un nivel en el que supuestamente no debería presentar dificultades.

5 Conclusiones

En el estudio exploratorio que hemos realizado sobre la adquisición de la estructura del complemento directo de persona en español nos hemos basado en una tipología de traducción inversa preparada por el docente que se presenta en nuestras aulas y que entra en la tipología de la traducción pedagógica. En nuestro caso se trata de un texto en el que el aducto está perfectamente contextualizado de modo que la atención no se fija solo en el ejemplo individual de una estructura, sino en el conjunto. Para comprobar si la estructura correcta se ha asimilado hemos estudiado la misma estructura en composiciones más libres, es decir una redacción en la que se debía narrar un evento o argumentar una decisión.

La respuesta ha sido significativa pues solo diez informantes de los 76 estudiados han usado correctamente el complemento directo de persona, es decir solo el 13% ha asimilado correctamente su uso contra un 29% que no lo ha hecho. Sin embargo es interesante observar dos cosas, la primera es que en la redacción ha habido un alto porcentaje, el 25%, que ha evitado su uso siguiendo la estrategia de no usar estructuras de las que no se está seguro, la segunda es que un 14.5% de informantes han usado correctamente la estructura en la redacción aunque no lo hayan hecho en la traducción o hayan cambiado la estructura de la frase. Seguramente se debe a que la atención se focaliza en la forma, se trabaja en términos textuales y no gramaticales y aparece el grado de interiorización real de la estructura, se pone en juego la transferencia positiva de una de las L1 del alumno que en nuestro caso se trata del dialecto napolitano en sus variedades de Salerno y Avellino, considerada menos prestigiosa que el italiano, en esta L1 el uso de la preposición *a* ante el complemento directo de persona es la estructura correcta.

Para finalizar podemos plantear una serie de hipótesis para investigaciones futuras como observar la evolución de su adquisición en niveles más altos, comprobar si hay diversificación en el uso oral de la lengua y sentar las bases del aprendizaje del complemento directo de persona para posteriores usos en la didáctica.

Notas

1. J. Zanón, *Psicolingüística y didáctica de las lenguas: Una aproximación histórica y conceptual*, en “Cable”, 2-3, 1989, p. 27.
2. A. Hurtado Albir, *Traducción y traductología*, Cátedra, Madrid 2001, p. 155.
3. J. Delisle, *Translation: An Interpretive Approach*, University of Ottawa Press, Ottawa 1988.
4. E. Lavault, *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, Didier Érudition, Paris 1985.
5. Hurtado Albir, *Traducción y traductología*, cit., p. 155.
6. M. R. Hernández, *La traducción pedagógica en la clase de E/LE*, en M. A. Celis Sánchez, J. Ramón Heredia (eds.), *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros*, Actas del VII Congreso de ASELE, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real 1998, p. 250.
7. Sobre la traducción pedagógica véase: C. Gierden Vega, *La traducción pedagógica como ejercicio integrativo en didáctica del alemán LE*, en “Encuentro”, 13-14, 2002-2003 pp. 90-100 y V. Rodríguez Rochette, *¿Traducción pedagógica o pedagogía de la traducción? Cuestión de escopo*, en “El Guiniguada”, n. extra 3, 1992, pp. 393-401.
8. Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE-Conciencia lingüística* versión electrónica: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/conciencialinguistica.htm. Véase también J. M. Cots, L. Nussbaum (eds.), *Pensar lo dicho. La reflexión sobre la lengua y la comunicación en el aprendizaje de lenguas*, Milenio, Lleida 2002; C. James, P. Garret (eds.), *Language Awareness in the Classroom*, Longman, London 1991 y D. Little, *Language Awareness and the Autonomous Language Learner*, en “Language Awareness”, 6, 2-3, 1997, pp. 93-104.
9. M. V. Calvi, *La traduzione nell'insegnamento linguistico*, en A. Melloni, R. Lozano, P. Capanaga (eds.), *Interpretar traducir textos de la(s) cultura(s) hispánica(s)*, CLUEB, Bologna 2001, p. 331. Véase también M. V. Calvi, *La traduzione nell'insegnamento della lingua e nello studio dei linguaggi specialistici*, en “Tradurre dallo spagnolo”, Giornata di Studio, Milano 2003, <http://www.ledonline.it/ledonline/index.html?/e-seminars/tradurredallospagnolo.html>.
10. C. de Arriba García, *Introducción a la traducción pedagógica*, en “Lenguaje y Textos”, 8, 1996, pp. 269-83, p. 81.
11. Lavault, *Fonctions de la traduction en didactique des langues*, cit., p. 81.
12. Sobre la aplicación de la traducción inversa en la didáctica de segundas lenguas véase: I. Cómite Naváez, *La enseñanza de la traducción inversa (español-francés): realidad profesional y desafío didáctico*, en R. Muñoz Martín (ed.), *Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*, vol. 2, AIETI, Granada, pp. 383-9. Versión electrónica: http://www.aieti.eu/pubs/actas/1/AIETI_1_ICN_Ensenanza.pdf y M. J. Ruiz Rufino, J. Cosmes-Cuesta, *La traducción al español como recurso didáctico: una propuesta para estudiantes noruegos*, en ANPE III Congreso nacional: *Aprender español en Noruega: Por qué y para qué*, Tromsø 2010, Versión electrónica: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/2011_ESP_10_III_CongresoAnpe/2011_ESP_09_01CosmesRuiz.pdf?documentId=0901e72b810810a0.
13. A. Hurtado Albir, *La traducción en la enseñanza comunicativa*, en “Cable”, 1, 1988.
14. S. Fernández, *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, en “Didáctica”, 7, 1995, pp. 203-16.
15. I. Santos Gargallo, *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*, Síntesis, Madrid 1993.
16. S. P. Corder, *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford University Press, Oxford 1981, pp. 14-26.
17. Fernández, *Errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, cit., p. 207.
18. Centro Virtual Cervantes, *Diccionario de términos clave de ELE-Interlengua* versión digital: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm.
19. Instituto Cervantes, *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*, voll. 1-2, Biblioteca Nueva, Madrid 2008.
20. Véase el trabajo de S. Fernández, *Interlengua y análisis de errores: en el aprendizaje del español como lengua extranjera*, Edelsa, Madrid 1997, pp. 164-5. La autora ha realizado una investigación sobre la interlengua y el análisis de errores sobre una población de cuatro grupos de diferentes lenguas maternas (árabe, francés, alemán y japonés) todos alumnos de 2, 3 y 4 curso de español de la Escuela Oficial de Idiomas de Madrid. Todos los informantes realizaron una prueba de redacción libre y siete pruebas objetivas orientadas a la forma. Con respecto al resultado que aquí nos interesa Fernández afirma que es la preposición *a* la que alcanza el mayor número y el mayor porcentaje de errores, el 22% del total, siendo la omisión de la preposición *a* delante del complemento directo +humano+específico el error más común en las producciones de los estudiantes de 2 y 3 año de los grupos alemán, árabe y francés.

21. J. J. Montes, *Sobre el objeto directo preposicional*, en “Boletín de Filología”, XLI, 2006, pp. 63-76.
22. L. Seriani, *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua e letteratura. Suoni, forme, costrutti*, UTET, Torino 1988, p. 80.
23. RAE, *Nueva gramática de la lengua española*, vol. II, Sintaxis, Espasa-Calpe, Madrid 2011, p. 2591.
24. *Ivi*, pp. 2638 ss.
25. Texto de la traducción del examen de Lengua española de 2 curso administrado en mayo de 2008.
26. Opciones de las redacciones del examen de Lengua española de 2 curso administrado en mayo de 2008.