

Por entre las rendijas de la traducción

José Ramón Ibero
Université d'Angers

Uno de los múltiples campos de estudio que ofrece la traducción a los investigadores es el de la traducción *como vía de aprendizaje de una lengua extranjera*. Campo relativamente marginal. Las razones son múltiples; quizás las más importantes se deriven del arraigamiento de esta vía de aprendizaje en una enseñanza tradicional, basada en los medios, necesidades y mentalidades de culturas pasadas tan alejadas de las posibilidades y exigencias que se nos presentan hoy. Por otra parte, se han confundido los medios específicos del aprendizaje de la traducción con los del aprendizaje de una lengua extranjera. Y si aún se acepta el que se conciba la traducción pedagógica como un recurso posible del aprendizaje de una lengua extranjera, la noción misma de traducción aparece muy deformada en esta práctica. Por ello, tal actividad sólo puede considerarse como un pariente lejano del campo específico de la traducción.

A pesar de lo dicho, es bastante frecuente aún el encontrar la mal llamada *traducción* como actividad predominante de la enseñanza de lenguas extranjeras. Y, puesto que de todo se puede sacar partido, esta actividad presenta un terreno ideal para un tipo de investigación: el estudio de *la interlengua*, ⁽¹⁾ una de las vías de acceso al proceso de adquisición de las lenguas extranjeras.

En esta perspectiva sitúo este artículo,

(1) Un resumen muy completo sobre la interlengua puede encontrarse en *Grammaires et didactiques des langues*, H. Besse-R. Porquier, col. LAL, Crédif, Hatier, 1991, ISBN 2-278-06933-0, pp. 216-239

reptando entre las rendijas de la traducción.

Resumiendo de un modo muy general diré que la actividad investigadora de la interlengua, se orienta en dos direcciones complementarias; por una parte pueden estudiarse las estructuras de lengua que determinado individuo o grupo lingüístico asimila sin grandes problemas y, en segundo lugar, aquellas que plantean dificultades a los mismos sujetos. Se trata, de alguna manera, de estudiar la competencia transitoria adquirida en la lengua extranjera y su evolución durante el período de aprendizaje.

Antes de recluirme en el tema preciso que voy a desarrollar, me permito presentarles algunos de los rasgos generales de la investigación que he llevado a cabo hasta el presente. ⁽²⁾

Mis estudios se han basado en los trabajos de "traducción" insisto en lo inapropiado del término- francés/español de tres grupos de estudiantes franceses de primeros cursos de facultad.

De ellos he ido compilando los errores cometidos. La intención era el seguir su progresión en la adquisición del español, durante el período de un curso universitario. Para intentar obtener una idea relativamente objetiva, recurrí, primero, a una clasificación estadística de los errores de tipo gramatical, o al menos de los corrientemente recogidos en las gramáticas de aprendizaje que manipulan los estudiantes. Dos direcciones me interesaban fundamentalmente: una sincrónica - contabilizando los errores de cada ejercicio - y otra diacrónica, cotejando la evolución del mismo tipo de errores a lo largo del año.

Me propuse, en segundo lugar, intentar algunos análisis de los resultados.

Este estudio sólo podía concebirlo como

(2) Me refiero, en particular, a mi tesis *Etude sur les difficultés d'apprentissage de l'espagnol pour un étudiant français*, Université de Haute Bretagne, Rennes 1994.

puramente experimental. Fácil es el comprender las causas. No podía pretender llegar a conclusiones definitivas a partir de una investigación limitada a unos cuantos estudiantes (91), un corto número de deberes (18 - de 20 líneas por término medio-) y, forzosamente, un abanico de dificultades que no podían considerarse más que representativas de los deberes propuestos y no del español.

No me adentraré en la descripción de los escollos metodológicos que he debido afrontar. En cuanto a los presupuestos epistemológicos o de definición de la noción misma de error que plantea este tipo de investigación, vale más cerrar los ojos, si no se quiere caer en la actitud perniciososa que denuncia, entre otros, A. Martinet: A fuerza de preguntarse según qué principios se debe trabajar, frecuentemente se ejecuta muy poco trabajo real. Se les ha insistido tanto a los lingüistas en que no hay observación válida de los hechos fuera de un cuadro teórico predeterminado, que todo investigador que se respete estima que lo primero que debe hacer es construirse su propio cuadro teórico. Esto acapara de tal manera su esfuerzo que apenas si le queda tiempo para dedicarse a su principal objetivo: la observación. ⁽³⁾ Es en la dinámica de una observación relativa como presento los resultados obtenidos; únicamente a partir de éstos y de la pertinencia de los análisis de los errores podrán hacerse una idea sobre la validez de este tipo de investigación y de los aportes eventuales que pueden proporcionar a la didáctica de las lenguas extranjeras.

Ya, sin más preámbulos, paso a exponer aquellos que de los 12300 errores recogidos, se aglutinan en torno a las diez apelaciones más importantes:

(3) *Fonction et dynamique des langues*, Colin, Paris 1989, p. 9
Traducción personal

1. PRONOMBRES	1321
2. EXPRESION TEMPORAL	1226
3. GIROS IDIOMATICOS	1134
4. REGIMEN VERBAL	875
5. EXPRESION MOVIMIENTO	864
6. POLISEMICOS	792
7. CONJUGACION	776
8. PREPOSICIONALES	681
9. PRONOMINALES	555
10. ADVERBIOS	491

Es posible que algunos de estos apartados sorprendan, al menos tal y como están aquí formulados (giros idiomáticos, polisémicos, las expresiones del tiempo o del movimiento, etc.) sobre todo si se tiene en cuenta que mi intención era la de atenerme al tipo de errores recogidos en las gramáticas usuales de aprendizaje. Como el objeto del estudio se ha centrado en el error cometido realmente, no establecí de antemano una lista cerrada de apelaciones, sino que ésta fue apareciendo a medida que la necesidad la imponía. Y, según se va adentrando uno en el estudio del error, comprueba lo artificiales que son las divisiones y apelaciones clásicas de las gramáticas contrastivas. Pero éste es otro problema en el que tampoco entraré de momento.

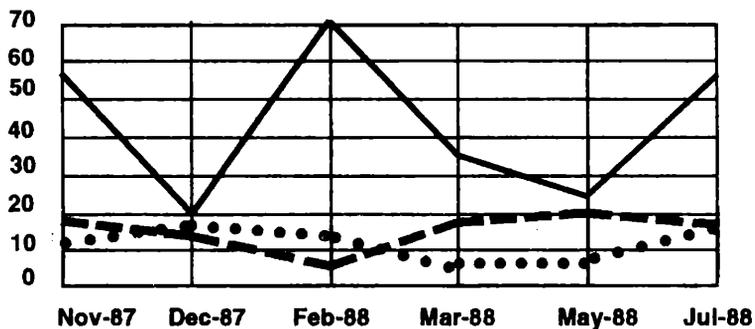
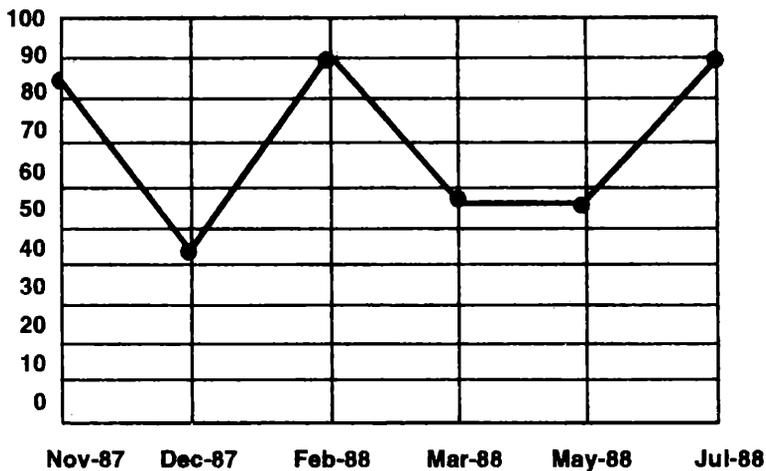
Puede uno sorprenderse, igualmente, de que ciertas grandes dificultades clásicas, como las planteadas por *ser* y *estar*, ni tan siquiera aparezcan en los primeros puestos cuantitativos. La razón es que no deben amalgamarse las nociones de cantidad de errores e intensidad de una dificultad. *Ser* y *estar* - tantas veces considerados como los grandes espantapájaros del castellano - se sitúan en décimocuarto lugar en mis resultados, con sólo 374 errores; debo decir que sólo he considerado los casos en los que *être* daba opción a que se tradujese por la

oposición *ser/estar*, en los casos en que era auxiliar de un tiempo compuesto, lo he considerado como un problema de conjugación. Analizado así, el verbo *être* no podrá nunca conseguir grandes alturas cuantitativas, por la simple razón de que no ofrece más que dos posibles alternativas de traducción; no es pues extraño que un 50% de estudiantes acierte con la buena solución, aunque no sea más que por la sencilla técnica del "buen tuntún".

La cantidad no puede ser más que un criterio entre otros muchos aspectos. Aspectos que van apareciendo a medida que, de la simple clasificación de los errores, se pasa a su estudio.

Adentrándonos ya en el terreno particular que quiero analizar aquí, voy presentar el caso de los errores de concordancia; estos van a permitirme dibujar algunos aspectos importantes de la manera como asimila la morfología española un estudiante francés. Esta apelación tampoco aparece en los primeros puestos de la lista, pero no por ello es menos reveladora de las dificultades de aprendizaje que puede plantear el español.

En el capítulo de las concordancias se encuentra un número de errores relativamente pequeño: 426. Y este número aún parecerá menor si se tiene en cuenta la cantidad de concordancias que pueden encontrarse en los 18 textos que han dado lugar a 547 deberes. Ni tan siquiera se llega a 1 error por deber. Sin embargo, si sólo nos hubiésemos fiado de los promedios estadísticos, nos hubiese ocurrido aquello que denunciaba el viejo chiste de los años 60: las estadísticas son como los bikinis, porque descubren mucho, pero ocultan lo esencial. Y en el caso presente, lo esencial sólo aparecerá a través de un análisis muy detallado.



Además de la irregularidad de las curvas ya señalada, debida casi exclusivamente al grupo LEA1, lo que llama la atención en estos histogramas es que el número de errores es prácticamente idéntico a primeros y a finales de año para los grupos LEA2 y ESP1, e incluso aumentan en el grupo LEA1. Es decir, que en todos los casos la progresión es prácticamente nula a lo largo del año. Si tenemos en cuenta, sin embargo, el salto cuantitativo entre LEA1 (primer curso) y LEA2 (segundo curso) puede creerse

LEA 1 —————
 ESP 1 ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●
 LEA 2 - - - - -

que se ha operado entre los dos años una progresión importante en la asimilación de las variantes morfológicas de la concordancia.

Desgraciadamente, no es éste el caso. La explicación procede, sobre todo, de la eliminación de estudiantes que se opera al final del primer curso y que representa un 70% de los matriculados. La enseñanza clásica parece muy poco eficaz para combatir este tipo de errores. Una enseñanza basada principalmente en explicaciones de tipo cognitivo: las reglas gramaticales.

Otro fenómeno que podemos observar es que las reglas gramaticales que conciernen a las concordancias son fundamentalmente las mismas en francés y en español; las únicas excepciones importantes conciernen a las concordancias entre el verbo y el complemento en las pasivas impersonales españolas (se venden espárragos) y los participios de los tiempos compuestos franceses con el auxiliar *avoir*. Pero éstos últimos no tienen ninguna incidencia en las concordancias de las que tratamos, puesto que por razones metodológicas están clasificados aparte en mi trabajo. Es decir que, en conjunto, puede suponerse un conocimiento perfecto de las reglas gramaticales que rigen esta dificultad. El problema que se plantea a los estudiantes, no es pues de tipo gramatical.

Sólo a partir de un estudio detallado de los errores cometidos puede intentarse comprender cuáles son sus causas. Naturalmente, algunos de ellos pueden achacarse a simples *lapsus calami*: el rabillo de la *a* que se queda en el tintero, por ejemplo. Pero esta explicación no puede ser válida más que para algún error aislado. Es posible, igualmente, que otros factores completamente

externos a las dificultades propias de la lengua, tengan cierta influencia. En nuestro caso, podemos comprobar que las puntas máximas de errores corresponden a los exámenes de febrero y junio, decisivos para los estudiantes. Como las reglas gramaticales no cambian en esos períodos, las dificultades en sí no pueden ser mayores; sería posible que la emotividad pudiera tener alguna influencia. Pero cuando en un grupo, cierto tipo de errores alcanza casi el 90% de los deberes, es evidente que estos factores no pueden considerarse sino como sumamente marginales. Las verdaderas razones no son esas. Los estudiantes interrogados sobre las causas de tales errores responden invariablemente con un: son distracciones, "étourderies". Es posible; pero las causas de estas distracciones aparecen claramente en el análisis de los errores. Voy a dar algunos ejemplos precisos. La mayoría de los errores de concordancia en género entre el nombre, el determinante o el adjetivo se producen, como es natural, cuando el nombre es masculino en una lengua y femenino en la otra. Así, no es extraño el que encontremos *quelques analyses* convertido en unas análisis. Simple error de competencia, como dicen los lingüistas. Pero ¿cómo explicar que en la frase *une mer toujours recommencée* todos los estudiantes (casi el 90%) que han traducido *un mar* (masculino) hayan acordado *recommencée* en femenino? Simplemente, porque en esta frase coinciden todos los elementos que condicionan el error:

·En primer lugar hay cambio de género entre el nombre francés y el español. Pero, en nuestro caso, este cambio sólo produce errores en la concordancia con el adjetivo, y no con el artículo.

El estudio del conjunto de los errores muestra que éstos se multiplican por cinco (simple promedio) si los términos que deben concordarse están separados al menos por una palabra. Si el vocablo o vocablos intercalados presentan, además, dificultades particulares de traducción, el número de errores aumenta considerablemente. En la frase citada *toujours* plantea el problema de una traducción como simple adverbio o una perífrasis verbal durativa. Y los errores seguirán aumentando si, además, se añaden dificultades de traducción de la palabra misma que debe concordarse: ¿cómo traducir *recommencée*? ¿Por recomenzada o por vuelta a empezar...? (El estudiante de estos niveles no sabe aún salir de la literalidad). Y por último la grafía *eé* de *recommencée*, tan traicioneramente femenina, espera ahí como el trozo de queso de una ratonera.

Naturalmente no es corriente que todos estos elementos se reúnan en una misma concordancia. Basta que se combinen algunos de ellos para que el error surja. Lo que significa simplemente que no hay dificultad de concordancia si una serie de factores, totalmente ajenos a la dificultad gramatical en sí, no concurren para provocarla. Y en tales casos de nada sirve el perfecto conocimiento intelectual de la norma gramatical. En consecuencia, la enseñanza tradicional no será de gran eficacia.

Tomemos el ejemplo de otro tipo característico de errores. Conciérne a la traducción de los determinantes franceses cuyos equivalentes españoles son: *el, lo, ello, este-o, ese-o, aquello* y sus variantes pronominales. Naturalmente los estudiantes conocen estas

formas y son capaces de manipularlas sin dificultad en ejercicios de tipo estructural. Sin embargo, en la traducción de un texto aparecen con cierta frecuencia las formas neutras lo, ello, esto, eso, aquello en lugar de sus correspondientes masculinos. Confundir el masculino con el neutro en formas tan elementales puede interpretarse como signo de una ignorancia crasa o, al menos, de tomarse muy a la torera la factura del trabajo exigido. Pero las verdaderas razones de este tipo de errores nada tienen que ver con ello. Un análisis detallado del error y del contexto en el que se encuentra muestra con gran evidencia las causas que lo provoca.

Para un francés la terminación o española va íntimamente ligada a la noción de masculino. Pero para que se produzca el error, este reflejo debe concurrir con un apoyo visual en el texto traducido. De modo que sólo se producen errores como *aquello niño, lo mismo sol, desde esto tiempo, etc.*, cuando aparece una o en la terminación del sustantivo con el que debe concordarse el determinante. Otro factor parece concurrir igualmente: la consonancia; y aquí se abre una nueva vía de investigación: ¿establece el estudiante alguna relación entre el texto que lee y la sonoridad de las palabras? La respuesta es, sin duda, afirmativa. En el caso presente, el artículo *el* o su variante pronominal *él*, masculinos, tienen una evidente consonancia con el femenino francés *elle*. Además, *el* y *él* se transforman en *lo* como forma pronominal complemento, lo cual viene a corroborar el reflejo espontáneo de asimilar *él, el* con el femenino. Por el contrario, *lo, aquello, esto, o eso* se le representan forzosamente como formas masculinas. Si a ello añadimos, que el idioma francés no tiene ni una noción muy clara

del género neutro ni morfologías particulares para expresar-lo, comprenderemos que este tipo de error proviene de una serie de condicionamientos subconscientes contra los cuales difícilmente puede luchar el simple conocimiento de la norma.

Buscando otras vías de solución a estos problemas que las que ofrecen las referencias a la norma gramatical, he tratado de reflexionar sobre los modos como un español, por una parte, y un francés por otra asimilan las variantes morfológicas en sus respectivas lenguas.

La primera diferencia que salta a la vista es que para un español apenas existen dificultades de concordancia. No veo otras vías de explicación que la relación que puede establecerse entre la lengua oral y la escrita. En español se pronuncian, en general, los morfemas de género y número, por ejemplo, mientras que en francés no siempre se hace. Esta afirmación debería estudiarse más a fondo para ver la influencia real que este fenómeno puede tener en las producciones escritas. Actualmente ignoro si un andaluz, que se come las eses finales, ⁽⁴⁾ comete más errores en la concordancia escrita de número que un castellano de nivel cultural equivalente. Pero si esta hipótesis fuese cierta, significaría que el español, en general, asimila la morfología a través de la pronunciación y del oído. El francés, por el contrario, no lo haría regularmente. Y en tal caso, el hecho de que en la lengua francesa - hablada y escrita - los errores de concordancia sean una verdadera plaga, provendría de las vacilaciones en su pronunciación.

Admitamos, de momento, esta hipótesis. La principal consecuencia sería que para un español las variantes morfológicas serían condicionadoras del sentido; de modo que

(4) *El habla de Sevilla*,
Pedro Carbonero, Col.
Biblioteca de temas
sevillanos,
Ayuntamiento de
Sevilla, 1982, ISBN 84-
500-5196, p. 9

verdadero plaga sonaría como algo carente de sentido; en su equivalente francés *vraie plaie* - *vraie* y *vrai* no se diferencian en la pronunciación corriente - el adjetivo no induce ninguna noción de género, y en consecuencia no tendría ninguna influencia sobre el sentido. Naturalmente esto no siempre sucede así. *Un niño blanca* o *un enfant blanche* reflejan el mismo grado de absurdidad en las dos lenguas. Pero el hecho de que ambas posibilidades cohabiten en francés sin que ninguna de las dos pueda considerarse como una excepción con relación a la otra, crea una percepción de la morfología muy diferente de la que puede tener el español en su propia lengua. Y esto se hace patente si nos detenemos a analizar las producciones escritas francesas. En estas aparece con claridad esta incongruencia estructural del francés oral, agravada en las rigideces del francés escrito. Transcribo aquí un ejemplo sacado de la relación de un período de prácticas en una empresa, presentada por una estudiante de tercer curso universitario.

***REMERCIEMENTS:**

Tout d'abord, j'aimerais remercier plusieurs personnes qui m'ont apportées une aide précieuse et qui m'ont permises d'effectuer mon stage dans les meilleurs conditions possibles.

Je tiens à remercier tout particulièrement Madame X qui s'est occupée de ma formation pendant une semaine et qui m'a tout appris pour devenir une «bonne hôtesse», sans quoi cette expérience n'aurait pas été possible.

Je remercie également ... ainsi que Mademoiselle X ... qui m'a fournie les

derniers conseils avant le jour lors de la journée en double avec elle.

De part mon travail, j'ai dû contacter de nombreuses personnes qui m'ont répondues à mes questions et m'ont données de la documentation et à qui je tiens aussi à adresser mes remerciements.*

Sin necesidad de un análisis profundo se da una cuenta de que para esta estudiante las concordancias francesas exigidas en el escrito son una superestructura formal totalmente desgajada de la lengua oral que practica corrientemente. Es decir que en su gramática mental personal únicamente son portadores de sentido aquellos morfemas que se pronuncian y tal y como se pronuncian.

Los morfemas orales de las concordancias son muy aleatorios, así que sólo pueden tener una importancia variable como portadores de sentido: en unos casos sí y en otros no. Por lo tanto, no siente la morfología como una estructura profunda y necesaria de la lengua, sino como algo caprichoso.

Este tipo de estudiante afrontará con los mismos condicionamientos profundos el estudio de una lengua extranjera. Le será necesario mucho tiempo y mucha experiencia de la lengua extranjera antes de que llegue a interiorizar las relaciones de sentido que la morfología establece en el español, por ejemplo. Mientras tanto seguirá enlazando las concordancias como un puro juego intelectual de reglas gramaticales que cualquier elemento podrá desestabilizar en un momento dado. El error aparecerá sin falta, con perdón del juego de palabras.

Una vez establecido el diagnóstico de este tipo de errores - y a condición de que las

hipótesis emitidas sean confirmadas por otras investigaciones- queda aún por buscar el remedio adecuado. La tarea no es fácil. Sobre todo si se tiene en cuenta que la dificultad analizada no es más que un tipo de problema particular. Cualquier solución que se proponga deberá integrarse en una visión mucho más global de las dificultades planteadas por el aprendizaje del español a cada modelo propio de estudiante. Además, si se pretenden evitar soluciones chapuceras, la investigación debería integrar períodos de experimentación que avalasen los métodos propuestos. Así que aún nos queda mucha tela que cortar.

Bibliografía citada

BESSE, H. - PORQUIER, R.

1991: *Grammaires et didactiques des langues*; col. LAL, Crédif, Hatier.

IBERO, J. R.

1994: *Étude sur les difficultés d'apprentissage de l'espagnol pour un étudiant français*, Université de Haute Bretagne, Rennes.

MARTINET, A.

1989: *Fonction et dynamique des langues*, Colin, Paris

CARBONERO, P.

1982: *El habla de Sevilla*, col. Biblioteca de temas Sevillanos, Ayuntamiento de Sevilla.