

EL APRENDIZAJE Y EL DOMINIO DE LA L2 EN LOS ALUMNOS DE TRADUCCIÓN

L2 Learning and Mastery in Translation Students

Konstantina KONSTANTINIDI

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Grupo de investigación Lindolenex, Lingüística Aplicada a la Docencia de Lengua Extranjera, su Literatura y Traducción.

nadia.konstantinidi@ulpgc.es

RESUMEN: Las primeras conclusiones sobre la problemática de la enseñanza de la traducción apuntan hacia la adquisición y la interiorización funcional de la L2 por parte del alumno de traducción. La gran mayoría del alumnado de Traducción en la ULPGC, cuyo idioma nativo es el español, muestra un conocimiento insuficiente de la L2 que le impide lidiar con ciertos aspectos traductológicos y llevar a cabo una traducción adecuada. En el presente artículo nos hemos basado en las teorías más pertinentes acerca de los principios de la Psicopedagogía y del cognitivismo con el fin de estudiar la problemática relacionada con el aprendizaje de la L2. En segundo lugar, hemos llevado a cabo una investigación empírica y al final se expone una serie de propuestas adaptadas a la enseñanza y al aprendizaje de la lengua extranjera para garantizar, *a posteriori*, la elaboración de traducciones adecuadas por parte de los futuros traductores.

Palabras clave: traducción; enseñanza; aprendizaje de la L2; cognitivismo; Programación Neurolingüística; Psicopedagogía.

1. INTRODUCCIÓN

El problema principal en la enseñanza constructiva y efectiva de la traducción a alumnos hispanohablantes, yace, en primer lugar, en la dificultad de aprender correcta y profundamente las lenguas extranjeras que constituirán su herramienta de trabajo, una vez finalizados sus estudios académicos. A continuación, detallaremos detenidamente cuáles son exactamente estas dificultades con las que se enfrentan nuestros alumnos, con el fin de indagar posibles soluciones.

Tras varias conversaciones que hemos desarrollado con los alumnos de Traducción en la ULPGC durante el curso sobre los aspectos que más les dificultan a la hora de traducir, hemos recibido diversas respuestas, que, mayoritariamente, están relacionadas con el dominio de la L2. La respuesta más común a la pregunta *¿qué os dificulta más a la hora de elaborar una traducción?* es que *el texto ha sido difícil*. Cuando se les pide una respuesta más concreta y con argumentos detallados para que podamos detectar el problema inicial, los alumnos se ven incapaces de contestar, insistiendo en que los textos, aunque no sean de terminología especializada, han sido complicados. Un análisis del texto original a posteriori en clase, nos ha llevado a las siguientes observaciones:

1. El problema principal no es la naturaleza del TO, sino la falta de un conocimiento profundo de las estructuras semántico-pragmáticas y morfosintácticas de la L2 (el inglés en este caso).
2. Miedo a la hora de utilizar la L2, tanto en discursos escritos como orales.
3. Falta de organización y disciplina a la hora de estudiar y aprender la L2.
4. Falta de capacidad crítica a la hora de comprender términos u oraciones en el texto original, alterando, de esta manera, la idea principal del texto o formando frases sin sentido, en varios casos.

5. Falta de motivación en la mejora del uso del lenguaje (tanto de la LO como de la LM) y, consecuentemente, de las técnicas de traducción.
6. Escasez de cultura general y de constante formación personal sobre temas de la actualidad o temas que se encuentran fuera de su campo de interés.

2. ENFOQUES TEÓRICOS

Con el fin de llevar a cabo un estudio estructurado, recopilamos, en primer lugar, algunas de las aproximaciones teóricas cognitivas, en las que nos basaremos *a posteriori* para relacionarlas con la investigación experimental que realizamos en el aula. En este apartado se presentan las reflexiones de otros investigadores, concernientes al tipo de estudio que realizamos.

2.1 *Las aportaciones de la Programación Neurolingüística: los metaprogramas*

Tras una investigación minuciosa sobre las técnicas lingüísticas, para- y extralingüísticas, el psicólogo Richard Bandler y el profesor de lingüística Dr. John Grinder se dieron cuenta de que algunos expertos en terapias psíquicas empleaban inconscientemente patrones comunes a la hora de tratar a sus clientes y llegaban a resultados excelentes. Así pues, a mediados de los años 70, Bandler y Grinder sistematizaron el estudio de la estructura de la experiencia subjetiva basada en modelos de excelencia (Grinder y Bostic 2001, 33) que procuraron imitar para sacar conclusiones concretas sobre el comportamiento humano, y fundaron la práctica de la llamada *Programación Neurolingüística*.

Mahony (2009, 183) mediante su estudio sobre el poder que tienen las palabras en la enseñanza, basándose en los postulados de la PNL, enumera las características principales incluidas en el lenguaje motivador que debería de usar el profesor en clase para incrementar la motivación de los alumnos:

1. Tonalidad coincidente con la del estudiante.
2. Uso de los predicados favoritos del estudiante.
3. Uso de vocablos de posibilidad y no de necesidad.
4. Proyección del objetivo deseado en el futuro.
5. Orientación hacia la ansiedad principal del alumno.
6. Combinación de los elementos «evitación/consecución»
7. Estructura de la conversación basada en los metaprogramas¹ que conocemos del alumno.

Además, la parte lingüística de la PNL rechaza la tendencia del uso subconsciente de palabras matizadas negativamente para poder, de este modo, reprogramar nuestras conexiones neuronales y romper aquellas barreras mentales que nos impiden avanzar en la adquisición de nuevos conocimientos. En este aspecto, Mahony (2009, 183) declara que «tendremos que convertir los metaprogramas negativos de los alumnos en objetivos».

Pishghadam y Saboori (2014) comentan que trabajar en el sector de la educación es realmente un reto, ya que los jóvenes, hoy más que nunca, manifiestan actitudes negativas hacia las instituciones y el aprendizaje en general. Por tanto, los docentes deberían tener la capacidad de pacificar el proceso y recurrir a posibles soluciones para abordar los numerosos problemas psicopedagógicos, a través de una relación afectiva con los alumnos. Así que los dos autores proponen la PNL como una herramienta muy útil para que los docentes construyan y mantengan una relación funcional con los alumnos y para que, consecuentemente, los motiven durante su viaje hacia el éxito.

1[...] procesos desconocidos (en tanto que son invisibles) que elaboran los *inputs* recibidos y producen un conjunto de *outputs* que adoptan la forma de conductas observables. Normalmente, algunos de estos procesos ocultos nos ayudan a decidir qué es lo que nos motiva y, por lo tanto influyen decisivamente en la configuración de nuestros comportamientos (Mahony 2009, 47).

2.2 *Las aportaciones de Carl Gustav Jung: el inconsciente colectivo*

Por su parte, el fundador de la psicología analítica, Carl Jung, investiga acerca del papel fundamental que desempeña nuestra mente inconsciente a la hora de llevar a cabo cualquier acción y discrimina entre el «inconsciente personal» que está relacionado, directamente, con las experiencias y la adquisición personal de cada individuo y «el inconsciente colectivo», llamado también arquetipo, que es innato y universal (Jung 1991, 10). El psicólogo utiliza el término arquetipo para describir las connotaciones simbólicas que interiorizamos y reproducimos de manera inconsciente debido a la influencia social y a nuestra naturaleza humana y que, normalmente, son representaciones arquetípicas provenientes de nuestra percepción teológica. Sin embargo, Jung (1991, 70) manifiesta de manera explícita que «el arquetipo no es una expresión nueva, sino que ya aparece en la antigüedad como sinónimo de la idea en el sentido platónico. [...] Mi empirismo me hace reconocer que existe un temperamento para el cual las ideas son entidades y no meros nomina [sic]».

En otras palabras, Jung hace referencia a símbolos y conceptos heredados que se transmiten de generación a generación de manera inconsciente. Esta tesis nos sirve de gran ayuda para formular una hipótesis sobre el insuficiente dominio de la lengua inglesa entre nuestros alumnos y su dificultad generalizada a la hora de elaborar sus traducciones.

2.3 *Las aportaciones de Steven Krashen: las 5 hipótesis*

El lingüista Steven Krashen, formuló 5 hipótesis básicas sobre la adquisición de la L2, que desde los años 80 hasta hoy han tenido un gran impacto en el ámbito académico. El autor afirma que su estudio no pretende aportar pruebas, sino que existe información disponible en cómo se puede adquirir la L2 (Krashen 1994, 73). Veamos, a continuación, las cinco hipótesis.

2.4 *La diferenciación entre adquisición y aprendizaje*

Según Krashen (1982) existen dos tipos de asimilación de la L2:

- a) el proceso de la adquisición, que consiste en el dominio automático y subconsciente del idioma extranjero sin que el individuo tenga que esforzarse de manera consciente para reproducir correctamente las estructuras formales de la L2.
- b) el proceso del aprendizaje, que consiste en el conocimiento formal y profundo de la L2. En este caso, el individuo ha interiorizado las estructuras gramaticales de la L2 y es capaz, no solo de reproducirlas de manera consciente, sino también de explicarlas.

2.5 *El orden natural*

El proceso de la adquisición tanto del idioma materno en los niños como de la L2 sigue un orden natural, un patrón que permite ampliar las estructuras morfológicas adquiridas con nuevas, según su grado de dificultad o complicación, de manera progresiva.

2.6 *El monitor*

El proceso responsable de nuestra fluidez, es decir el aprendizaje, se vincula con el monitor, ya que es la herramienta que ayuda al individuo a controlar la producción correcta del lenguaje y a rectificar fallos. En otras palabras, el monitor desempeña funciones de auto-corrector y para su activación es imprescindible el conocimiento de las pautas gramaticales.

2.7 *El input*

En cambio, esta hipótesis está relacionada con la adquisición y no con el aprendizaje. El contexto y la información extralingüística ayudan al individuo a entender la oración o el texto en el idioma extranjero, incluso si en este existen elementos desconocidos. Para Krashen, el *input* es el factor que tienen en común todos los aprendices, es decir los niños en la adquisición de la L1 y los adultos en la adquisición de la L2, ya que en ambos casos la interiorización del idioma se logra a través del tipo y la frecuencia del contacto que el individuo tiene con la lengua en cuestión y no con el entendimiento específico del uso de los elementos formales contenidos en este. Lo importante aquí es un *periodo de silencio* durante el cual el individuo solo percibe información, procura comprender el mensaje y, desde que se sienta preparado, empieza a expresarse en la L2 de manera automática. Řepová (2004, 4) ofrece una descripción sucinta: «To introduce it very briefly, this theory predicts that if a second language learner receives enough comprehensible input, he or she will acquire the language; it is not necessary to produce any output».

2.8 *La hipótesis del filtro afectivo*

Los tres factores que contribuyen a la adquisición y el aprendizaje de la L2 consisten en la motivación, la auto-confianza y la ansiedad. Las dos primeras variables tienen que alcanzar un nivel alto, mientras que es aconsejable que la ansiedad se limite en la medida de lo posible para la mejor asimilación de la L2.

2.9 *El concepto de la motivación*

Aunque el amplio tema de la enseñanza y del aprendizaje se ha debatido por varios investigadores de diversas ramas científicas; sin embargo, todos coinciden en el rol fundamental del concepto de la motivación en el estudio y la búsqueda de soluciones para la asimilación más efectiva de los nuevos conocimientos, desde una aproximación cognitiva. Dongo Montoya (2008, 174-175) comenta que «todas las teorías del aprendizaje concuerdan en que la contribución interna del sujeto se manifiesta a través de la motivación que significa la reducción de necesidades».

Para Krashen, la motivación forma parte de la hipótesis del filtro afectivo en la apropiación de la lengua extranjera. De hecho, el autor enfatiza que la «motivación integrante» se refiere al deseo del estudiante de parecerse a los hablantes nativos de la lengua meta (Krashen 1982, 54). Por su parte, Gardner y Lambert (1972) afirman que los alumnos que disponen de un nivel alto de motivación integrante son normalmente superiores, especialmente a largo plazo. Abukhattala (2013, 130) comenta que la motivación adecuada es la mejor manera para abrir el filtro afectivo, sin especificar, no obstante, en qué consiste este tipo de motivación y tampoco cómo esta se puede lograr en el aula.

Partiendo de las definiciones propuestas por otros investigadores y contrastando tal información con la actitud de nuestros alumnos, llegamos a la conclusión de que la motivación, que sea intrínseca o extrínseca, no consiste en un concepto vago y abstracto, sino en un mecanismo que se puede activar en cualquier persona, bajo ciertas circunstancias. Consiguientemente, dicho mecanismo dispone de una doble función. Por un lado, existe la «motivación intrínseca», basada en factores y procesos mentales y emocionales y, por otro lado, la «motivación extrínseca» que se manifiesta ante estímulos externos. A partir de estas dos vertientes, ofrecemos una categorización complementaria para concretar con mayor precisión qué tipo de motivación puede generar resultados deseados en el proceso pedagógico:

1. Motivación extrínseca egoísta: el sujeto se guía por motivos meramente individualistas y procura satisfacer su ambición y conseguir la aceptación, el respeto o la admiración de los demás, a través de sus logros.
2. Motivación extrínseca altruista: el sujeto se guía por conceptos e ideas relacionadas con el ofrecimiento, la responsabilidad y la contribución personal, bajo una perspectiva beneficiosa para los demás.

3. Motivación intrínseca de satisfacción personal: el sujeto se motiva por su propio bienestar y se esfuerza a superarse para demostrarse a sí mismo su abanico de capacidades.
4. Motivación intrínseca de desarrollo personal: el sujeto se propone retos e intenta superarlos para poder conocer sus habilidades y sus limitaciones. Su punto de referencia es siempre él mismo y su percepción de la situación en la que se implica no es frustrante y carece de comparaciones.

3. EL ENFOQUE METODOLÓGICO

3.1 *Participantes y procedimiento*

En el seno de la asignatura Traducción General del tercer curso de la ULPGC, los alumnos tuvieron que realizar la traducción de un texto de tipología general del inglés al español que trataba de las connotaciones implícitas y la explicación consecuente de ciertos nombres propios significativos, que los autores y los guionistas eligieron para los personajes, en novelas y películas, respectivamente. El alumnado ya había recibido clases en las que, mediante teorías y actividades de carácter cognitivo, tomaron consciencia de la importancia de los nombres de personajes en textos literarios y, consecuentemente, tuvieron que buscar maneras para trasladar —donde fuera posible y pertinente— dichos nombres con sus significados inherentes. El texto de la prueba era relativamente corto (239 palabras) y, en principio, los alumnos disponían de media hora para entregar la tarea de manera presencial e individual. No obstante, durante la prueba se les concedió más tiempo de lo previsto y las traducciones se entregaron, finalmente, después de dos horas, ya que el TO les resultó muy difícil, según sus comentarios.

Tras haber corregido las traducciones de los alumnos, ningún texto se consideró adecuado para superar la prueba, pues se detectaron los siguientes fallos traductológicos en todos los TMs:

1. Falso sentido
2. Sin sentido
3. Contrasentido
4. Adición innecesaria
5. Omisión innecesaria
6. Hipertraducción
7. Sobretraducción
8. Supratraducción

En la siguiente clase, distribuimos una encuesta por escrito que constaba de 11 preguntas de selección múltiple en español y de carácter personal y anónimo a 35 alumnos del segundo y tercer curso y a 22 alumnos del cuarto. El propósito de la encuesta era averiguar los motivos que llevan a los alumnos a cometer fallos traductológicos. Por lo tanto, cada una de las preguntas estaba vinculada, de modo implícito, con las teorías cognitivas expuestas en el apartado anterior.

3.2 *Análisis estadísticos y discusión*

Tras haber realizado la encuesta, nos percatamos, en principio, de algunas incoherencias reflejadas en las respuestas. Aunque el 50,9% del alumnado declaró que su propio nivel en la L2 era un C1-C2; sin embargo, a la pregunta acerca de su percepción del nivel general del resto de los alumnos en inglés en la facultad, el 78,9% contestó que era un B1-B2.

Asimismo, tomando en cuenta las respuestas solo de los 35 alumnos del segundo y tercer curso, el 65,7% declaró que la mayor dificultad a la hora de traducir consiste en el propio contenido de los textos, pues estos suelen ser muy técnicos. Hay que resaltar en este punto que las asignaturas de traducción que estos alumnos han cursado hasta ahora, según el plan docente de la facultad, no incluyen traducciones técnicas, sino solo de contenido general.

Consideramos imprescindible valorar estas respuestas incongruentes de nuestros alumnos, ya que justo aquí reside la problemática de la calidad inadecuada de las traducciones efectuadas, desde el punto de vista cognoscitivo. En primer lugar, la percepción de los alumnos parece tergiversada, en cuanto a su propio nivel de inglés y también al de sus compañeros. Aunque la encuesta se realizó de forma anónima, se observa claramente el miedo a «parecerse inferiores» en comparación con los demás y, por tanto, las contestaciones no concuerdan ni con el nivel real actual del alumnado ni con las respuestas enlazadas entre sí.

Por otro lado, la mayoría de las respuestas recibidas resaltaba la dificultad con la que se enfrentan los alumnos a la hora de traducir, a causa de los tecnicismos que aparecen en los textos y también la dificultad en aplicar teorías traductológicas. Aparentemente, dicha incoherencia deriva de la inseguridad que sienten acerca del dominio insuficiente de la L2. En líneas generales, las justificaciones que presenta el alumnado frente a este tipo de preguntas en el aula giran alrededor del TO y se observa una tendencia a «culpabilizar» al autor, el contenido o, incluso, el tipo del lenguaje usado en el texto. A través de esta respuesta, y bajo las premisas de la Psicolingüística, se observa una falta de introspección por parte del alumnado.

Finalmente, para comprobar la teoría de Jung sobre el inconsciente colectivo y el impacto que este puede tener en el aprendizaje, formulamos la siguiente pregunta: «En España predomina la percepción de que el aprendizaje y el dominio de un alto nivel de inglés es muy difícil y, por eso, el nivel general de los españoles es “bajo-medio”. ¿Cuál crees que es la razón?». Les ofrecimos 11 razones diferentes para elegir las que consideraban más pertinentes. En el abanico de las respuestas seleccionadas, fue muy interesante observar que ninguno de los alumnos consideró el enunciado inválido. Además, el 63,1% manifestó que el problema reside en la «vergüenza que tenemos los españoles de hablar inglés», mientras que el 70,2% reconoció que «nos han enseñado mal el inglés en el colegio». Estos resultados se vinculan directamente tanto con la percepción predeterminada sobre las «prácticas educativas inadecuadas» en España, que las nuevas generaciones suelen reproducir de manera automática e inconsciente en muchos casos («inconsciente colectivo» de Jung) y también con la falta de motivación y autoconfianza a nivel neuro-psicológico («filtro afectivo» de Krashen).

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La investigación realizada acerca de las dificultades con las que se enfrentan nuestros alumnos demostró que el problema inicial es el propio dominio de la L2. Varios son los factores que contribuyen de manera perjudicial al aprendizaje de la traducción y sus técnicas, pues las inseguridades que tienen los alumnos de traducción están vinculadas, principalmente, con el nivel del inglés que se requiere para una preparación integral y formal de los futuros traductores. Por lo tanto, basándonos en los estudios efectuados por otros investigadores y en los resultados obtenidos de las dos fases en que se desarrolló el experimento, es decir la tarea de traducción y la encuesta completada por el alumnado, se considera pertinente formular las siguientes propuestas, con el fin de mejorar la calidad de las traducciones elaboradas por nuestros alumnos.

La mera reproducción de ideas obsoletas y justificaciones innecesarias acerca de la dificultad que rodea el aprendizaje de la L2 entre el pueblo español ya no son fructíferas. Partiendo de los resultados de la encuesta de la investigación, los alumnos se sienten «inseguros» a la hora de elaborar sus traducciones a causa de la incompreensión, en varios casos, del TO. La reversión global de afirmaciones del estilo que obstaculizan la asimilación de nuevos conocimientos y no promueven las prácticas educativas contemporáneas, podría alterar el *status quo* preestablecido de la sociedad acerca del aprendizaje de la lengua extranjera. El papel del docente es fundamental, puesto que, mediante su actitud verbal, extra-, para- y psicolingüística, podría plantar y codificar en el subconsciente del alumnado una percepción más

beneficiosa para su avance académico y, posteriormente, profesional, que desencadenaría un cambio generalizado en la comprensión de la L2.

Asimismo, se aprecia que la introducción de la Traducción Inversa en las facultades de Traducción e Interpretación en las Universidades españolas, que todavía carecen de esta asignatura, es imprescindible para que los alumnos se familiaricen, de manera directa y activa, con la redacción de textos en inglés. El contacto constante, formalizado y obligatorio con la producción de textos coherentes y estructuralmente adecuados en la L2, daría la oportunidad a los alumnos de enfrentarse de manera sistematizada a las dificultades que, actualmente, les llevan a la incomprensión de los TOs en inglés, ya que con la composición escrita en la L2 tomarían consciencia de las estructuras morfo-sintácticas y semántico-pragmáticas del idioma extranjero según la hipótesis del *input* de Krashen.

Por otro lado, tanto los alumnos de traducción como los docentes deberían enfocar la apropiación de la L2 y la enseñanza, respectivamente, desde la perspectiva del aprendizaje y no de la adquisición. Los traductores profesionales son lingüistas y sus herramientas de trabajo son los dos idiomas con que tienen que lidiar. Por lo tanto, el dominio correcto, profundo y funcional de las pautas gramaticales de la L2 es una condición imprescindible en la labor del traductor.

El presente estudio nos llevó a entender que los dos tipos de motivación que podrían resultar beneficiosos para los traductores en formación son la motivación intrínseca basada en el desarrollo personal y la motivación extrínseca altruista. En ambos casos, los alumnos parten de un entorno sano y carente de factores perjudiciales que les pueden perturbar su estado de tranquilidad y concentración a la hora de asimilar y acomodar los nuevos conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- Abukhattala, Ibrahim. 2013. «Krashen's Five Proposals on Language Learning: Are they Valid in Libyan EFL Classes». *English Language Teaching* 6, nº 1: 128-131.
- Dongo Montoya, Adrián. 2008. «La teoría del aprendizaje de Piaget y sus consecuencias para la praxis educativa». *Revista de Investigación en Psicología* 11, nº 1: 167-181.
- Gardner, Robert y Wallace Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Rowley, Ma.: Newbury House.
- Grinder, John y St. Clair C. Bostic. 2001. *Whispering in the Wind*. California: Alamo and Bonny Doon.
- Jung, Carl Gustav. 1991. *Arquetipos e inconsciente colectivo*. 4ª edición. Barcelona: Paidós.
- Krashen, Steven. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, Steven. 1994. «Bilingual Education and Second Language Acquisition Theory». En *Schooling and Language-minority students: A Theoretical Framework*, ed. por *Bilingual Education Office*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University (2ª edición), 47-75.
- Mahony, Terry. 2009. *El poder de las palabras. El uso de la PNL para mejorar la comunicación, el aprendizaje y la conducta*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Pishghadam, Reza y Fahimeh Saboori. 2014. A socio-cultural study of language teacher status. *International Journal of Society, Culture & Language* 2, nº 1: 63-72.
- Řepová, Kateřina. 2004. «Testing Krashen's Input Hypothesis: A Case Study in a Male Czech Adult Acquiring English». Tesis doctoral. Masaryk University in Brno.