

Ejercicios de activación de la lengua alemana en clases de traducción inversa

German language warm-up exercises in reverse translation classes

Elke Cases Berbel
 Universidad Complutense de Madrid
 ecases@ucm.es
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4784-2734>

Paola Nieto García
 Universidad Complutense de Madrid
 paonieto@ucm.es
 Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7054-4458>

Recibido: 15/09/2020

Aceptado: 01/02/2021

DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/mAGAzin.2020.i28.03>

Introducción

Los estudiantes del grado en Traducción e Interpretación en multitud de ocasiones se enfrentan con angustia a la asignatura de traducción inversa¹ español-alemán (ES-DE), su tercera lengua. El objeto del presente artículo es dar un nuevo enfoque a esta asignatura para conseguir por un lado determinar la falta de conocimientos que algunos arrastran, para así poder suplirlos, y por otro activar los conocimientos previos de dichos discentes, que con frecuencia han convertido el alemán en una lengua pasiva. Para ello, existen estrategias de aprendizaje que se dividen en tres tipos (Wild, 2000): la cognitiva (estrategias de elaboración, de organización y de aprovechamiento de lo conocido), la metacognitiva (estrategias de autocontrol y de autorregulación) y la orientada a los recursos (internos y externos). Además, Mandl y Friedrich (2006) amplían estas con las estrategias de motivación y de emoción. El fin de los ejercicios de activación que proponemos en el presente artículo es la formación de una rutina de activación, que servirá al discente para «recuperar» las estructuras gramaticales adquiridas en las asignaturas de lengua alemana, es decir, el aprovechamiento de lo conocido (estrategia cognitiva) en los primeros cursos del grado, así como la confianza en sus conocimientos de alemán (estrategia de motivación), que, sin embargo, apenas se han tenido en cuenta en los manuales de traducción.

Krause y Stark (2006: 39s.) en su estudio sobre el conocimiento previo, diferencian entre varias dimensiones: (1) la extensión (el conocimiento general del discente), (2) la consciencia (la capacidad de reconocer la realidad circundante y relacionarse con ella), (3) el contenido (dominio de una materia específica frente a un dominio transversal, así como conocimientos superficiales frente a los más profundos), (4) representación (el grado de relación en redes asociativas, semánticas y modelos mentales), (5) carácter científico (conocimientos sólidos frente a cotidianos) y (6) la relevancia de acción (qué permite producir el conocimiento previo).

Además, para la activación de dicho conocimiento previo diferencian entre la activación de conocimientos previos abiertos (lluvia de ideas, diseño de mapas conceptuales, hacer que las personas cuenten sus experiencias o generar ejemplos), activación de conocimientos previos específicos (la preestructuración cognitiva, formulación de preguntas, ejemplos y presentaciones de casos o analogías) y activación de conocimientos previos a través de

(1) Muchos académicos consideran que el término de traducción inversa trae consigo una connotación negativa (Martina, 2012:2; Pavlovic, 2007:3) y prefieren la nomenclatura propuesta por la AIIC de «lengua A» (materna), «lengua B» y «lengua C». La AIIC es la Asociación Internacional de Intérpretes de Conferencia (*Association Internationale des Interprètes de Conférence*), que se fundó en 1953, tiene más de 3100 miembros en más de 100 países y ofrece interpretaciones en 64 idiomas.

Resumen:

En muchas ocasiones no se presta suficiente atención a la realidad de la traducción inversa en el mercado profesional de la traducción. A la luz de esta situación, nuestra investigación recoge datos sobre el mercado de la traducción inversa en general y de la traducción hacia el alemán en España en particular. Tras la recopilación de estos datos queda patente la necesidad de la asignatura de traducción inversa en los planes de estudio españoles. Además, como docentes universitarios, debemos ofrecer a nuestros discentes herramientas para poder enfrentarse a esta combinación sin temor ni ansiedad. Para ello proponemos una serie de ejercicios de activación que, en principio, se usan únicamente en clases de alemán para extranjeros, pero que, adaptados a las necesidades de los estudiantes de traducción, les permiten ser conscientes de sus debilidades y, de esta manera, corregir las lagunas gramaticales y estructurales que pudieran presentar. Nuestro objetivo es abrir una puerta a la didactización de la asignatura de traducción inversa, a la vez que dar seguridad y motivación a los discentes. Tras la puesta en práctica de estos ejercicios en dos asignaturas de traducción inversa en centros distintos, vemos resultados positivos que demuestran que estos ejercicios se vuelven básicos para la activación del alemán y de las estrategias de traducción en nuestros aprendientes.

Palabras clave: traducción inversa, ejercicios de activación, motivación

Abstract:

Many times, there is not enough attention paid to the reality of reverse translation in the professional translation market. In light of this situation, our research collects data about reverse translation market in general and, in particular, about translation into German in Spain. After collecting these data, it is clear that there is a need for the subject of reverse translation in the Spanish curriculum. Furthermore, as university teachers, we must offer our students tools to be able to deal with this subject without fear or anxiety. To this end, we propose a series of warm-up exercises which, at first, are only used in German for Foreigners classes, but which, adapted to the needs of translation students, allow them to become aware of their weaknesses and, in this way, correct any grammatical and structural gaps they may have. Our aim is to open a door to the didactization of the subject of reverse translation, while providing at the same time security and motivation to the students. After putting these exercises into practice in two reverse translation classes in different centres, we see positive results which show that these exercises become basic for the activation of German and translation strategies in our learners.

Keywords: reverse translation, warm-up exercises, motivation

la orientación hacia los problemas y la interacción social (Krause y Stark, 2006: 43ss).

Con la variedad de ejercicios que proponemos en el presente trabajo se desarrollan las tres categorías recogidas por Krause y Stark: los conocimientos previos abiertos a través de ejercicios de ampliación o de simplificación (véase los apartados 3.3. y 3.4.), ya que escribirán textos mediante lluvia de ideas y el empleo de sus experiencias o conocimientos; la activación de conocimientos previos específicos mediante ejercicios gramaticales y de unidades fraseológicas, (véase los apartados 3.1. y 3.2.), debido a la formulación de preguntas y el tercer punto se cumplirá en las cuatro categorías presentadas mediante la activación a través de la orientación hacia los problemas y la interacción social, si se lleva a cabo en grupos.

Todos estos ejercicios, habituales en asignaturas de lengua, ofrecen igualmente grandes beneficios a los participantes en la clase de traducción inversa: transformarán el alemán en una lengua activa (durante todo el grado se ha utilizado como lengua pasiva); señalarán a los estudiantes dónde tienen debilidades, para que puedan incidir en estas; los motivarán a escribir en alemán sin miedo y, finalmente, activarán sus conocimientos de alemán previamente adquiridos.

Coincidimos en los postulados de académicos como Piñeiro y Navarro (2008: 174) que sostienen que estos ejercicios resultan imprescindibles para motivar a los estudiantes. Kay (1992) también llega a la conclusión de que sirven para comenzar a pensar en la lengua extranjera, recordar estructuras ya vistas y motivar al estudiante. Según Velandia (2008), estas actividades deben cumplir los siguientes puntos: (1) ir al comienzo de la clase, (2) ser cortas, (3) captar la atención del alumno, (4) ayudar a los estudiantes a comenzar con el trabajo, (5) preparar

a los estudiantes para un periodo de concentración, (6) ser una actividad interesante y agradable, (7) ser útil para continuar la clase y (8) tener relación con el tema de la clase.

Además, ayudarán a los docentes a introducir estrategias didácticas en su clase, lo que posibilitará un enfoque original a esta asignatura, cuya consecuencia será tener discentes más motivados, con las estructuras del idioma más activas y con menos inseguridades a la hora de enfrentarse a la traducción hacia su tercer idioma.

En el presente artículo expondremos, además, un breve estudio sobre la relevancia de la traducción inversa en el mercado de la traducción en España, la metodología seguida para el estudio de los ejercicios de activación presentados y una explicación detallada de dichos ejercicios. Finalmente, y con el único propósito de comprobar la utilidad de esta propuesta, presentaremos los datos recogidos en las clases de traducción inversa objeto de estudio y nuestras conclusiones.

1. La traducción inversa en el mercado laboral

La traducción inversa es una realidad en nuestra sociedad y una práctica común y arraigada entre traductores con una lengua materna poco extendida (Pavlovic 2007: 1; Hansen, Gyde et al., 1998; McAlester, 1992), aunque haya teóricos que la desaconsejen, como es el caso de Newmark (1988), Beebe y Longsdale (1966) o Steward (2000: 206), ya que son de la opinión de que se pierde calidad al traducir. Sin embargo, la traducción inversa en este mundo globalizado es una realidad necesaria en diversas ocasiones: (1) en países con elevado número de emigrantes, (2) dentro de los organismos de la Unión Europea o (3) en áreas de traducción donde no se exige perfección estilística y donde los conocimientos temáticos tienen más peso que la condición de nativo, como es el caso del turismo en España (De la Cruz Trainor, 2004: 54). De hecho, IAPTI² llevó a cabo un estudio entre 776 traductores de más de 73 diferentes países de origen, donde se recoge la formación académica, lugar de residencia, ocupación principal, etc. Los resultados mostraron que un 54 % de los encuestados realizaba traducciones hacia una lengua distinta a su lengua materna (Piróth, 2015: 13). Cabe destacar que vivir en un país diferente al de origen influye poco en la decisión de los traductores de ofrecer servicios de traducción a una lengua no materna (Piróth, 2015: 15).

Asimismo, Roiss y Weatherby (2001) realizaron una encuesta entre más de 200 traductores profesionales, 50 antiguos estudiantes y 50 empresas de traducción. Según sus resultados, el 84,4 % de estos se enfrenta a la traducción inversa a lo largo de su vida profesional, siendo los textos jurídicos, la correspondencia comercial, las instrucciones de uso y las descripciones de productos los más traducidos (Roiss, S. y Weatherby, J., 2001: 213). Esto demuestra que la traducción inversa está muy presente en la vida de un traductor.

Por otra parte, un traductor *inhouse* en una agencia de traducción tendrá que enfrentarse, en algunas ocasiones, a la realización de una traducción inversa, incluso a su lengua C, como defienden, entre otros, Kelly et al. (2003: 38). Esta se llevará a cabo cuando lo importante no sea tanto la corrección lingüística del texto como su adecuación a las expectativas de sus destinatarios en las diferentes situaciones de traducción (McAlester, 1992: 292s).

Si nos centramos en la traducción inversa español-alemán (ES-DE), Wimmer (2011: 27ss) ha llevado a cabo un estudio de diferentes trabajos sobre la traducción en esta combinación lingüística que demuestra la existencia de una demanda considerable y que los traductores llevan a cabo la traducción inversa en un porcentaje relevante. Igualmente, en el análisis del sector de la traducción en España 2014-2015 llevado a cabo por Rico Pérez y García Aragón (2016) entre empresas y traductores autónomos se observa que, del total de 175 participantes en el estudio, el 43 % ofrece servicios de traducción hacia el alemán, aunque sin precisar si se trata de traducciones inversas. Por su parte, y en una aproximación más reciente, Pérez Macías (2017) presenta los resultados de un estudio de dos fases con 118 sujetos en el que se revela que el 10 % realizaba traducciones hacia el alemán, un idioma que para el 60 % era la primera lengua extranjera y para el 40 % la segunda.

Por ello, es nuestro deber como docentes dotar a nuestros estudiantes de herramientas para que lleven a cabo esta tarea con corrección y sin el temor que muchas veces sienten al enfrentarse a la traducción inversa hacia su lengua C.

Conscientes de esta debilidad creemos que no podemos enfrentarnos a la impartición de esta materia con la

(2) Asociación Internacional de Profesionales de la Traducción y la Interpretación fundada en 2009.

misma metodología que emplearíamos en una clase de traducción directa. Para ello, hemos decidido introducir una serie de ejercicios de activación que ayudarán a los discentes a recordar las estructuras básicas del alemán, sus reglas gramaticales, a activar su alemán, que ha pasado a ser una lengua pasiva en muchos casos y, en fin, a que se sientan más seguros a la hora de traducir de forma inversa, ya que, como hemos mostrado en la introducción, esta combinación es más habitual de lo que se cree.

De esta forma, presentamos una serie de ejercicios de activación que se llevan a cabo al comienzo de cada clase y que ponen coto a las inseguridades de los estudiantes.

2. Metodología

La metodología de estudio aplicada en este artículo se engloba dentro de los estudios descriptivos, ya que, por un lado, presenta los datos publicados sobre la demanda de traducción inversa en el mercado laboral, haciendo especial hincapié en las traducciones español-alemán y, por el otro, muestra una propuesta innovadora para docentes de la asignatura de traducción inversa compuesta por ejercicios de activación adaptados a esta materia.

Por último, para ver si estos ejercicios resultan ser una herramienta útil para nuestros discentes, presentamos los datos obtenidos mediante la realización de un breve cuestionario al finalizar el semestre y analizamos la percepción que tienen de la traducción inversa y sus capacidades a la hora de enfrentarse a ella, así como su percepción de los ejercicios de activación y su utilidad.

Nuestro objetivo en esta investigación es realizar una propuesta de ejercicios de activación, así como comprobar la necesidad y la eficacia de estos en la asignatura de traducción inversa de cara a que los discentes recuerden lo aprehendido en asignaturas de lengua y sean conscientes de sus conocimientos reales.

2.1. Marco del estudio

Este estudio presenta una propuesta de ejercicios de activación del idioma alemán para la asignatura de Traducción Inversa ES-DE. La propuesta se ha puesto en práctica en el grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) y en el grado en Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad Europea de Madrid (UEM), donde podemos considerar que se trata de una asignatura a caballo entre la didáctica de la traducción y la didáctica en la enseñanza de un idioma extranjero. La razón de englobarla también en la didáctica de la enseñanza de un idioma extranjero viene dada porque el alemán es la segunda lengua extranjera (L3) de los estudiantes. Esto trae consigo carencias a la hora de redactar en alemán y en no pocas ocasiones las clases se deben convertir en repasos de estructuras gramaticales, lingüística, etc.

En primer lugar, damos por supuesto que en esta asignatura de último curso de la UCM y del penúltimo curso de la UEM los aprendientes poseen ya la competencia traductora, subdivida por Hurtado Albir (1996: 41) en las siguientes subcompetencias: (1) competencia comunicativa en las dos lenguas; (2) competencia extralingüística (temática, cultural); (3) competencia relacionada con las aptitudes necesarias para una buena comprensión y producción de textos (capacidad de análisis y de síntesis, aptitudes deductivas y asociativas, claridad expositiva, riqueza expresiva, creatividad, etc.); (4) competencia para cambiar de un código al otro sin interferencias y (5) competencia profesional (uso de herramientas, funcionamiento del mercado, uso de TIC, etc.), por lo que únicamente deben desarrollar herramientas para aplicar estas competencias a la traducción de textos al alemán.

Sin embargo, debemos tener en cuenta que llevan dos años (UCM) y uno (UEM) sin clases de gramática alemana, lo que hace que, en muchas ocasiones, los estudiantes no se crean capaces de producir un texto correcto en su L3 y se enfrenten a esta asignatura con temor e incluso ansiedad.

2.2. Sujetos

El primer grupo con el que se realizó esta actividad estaba integrado por 25 estudiantes de cuarto curso (6 hombres y 19 mujeres) del grado en Traducción e Interpretación de la Universidad Complutense de Madrid. De estos, 8 han tenido una estancia de un año en Alemania con una beca Erasmus y otros 5 han visitado países de habla germana. Además, también participaba una estudiante Erasmus de Austria (debido a que esta estudiante tiene como «lengua A» el alemán, esta asignatura será para ella traducción directa, por lo que no se tendrá en

cuenta en los parámetros). Todos llevan un mínimo de 4 años estudiando la lengua alemana de forma intensiva.

El segundo grupo, discentes de tercer curso del grado en Traducción y Comunicación Intercultural de la Universidad Europea de Madrid, constaba de 5 participantes (3 hombres y 2 mujeres), todos con estancias cortas en Alemania. Además, una estudiante había disfrutado ya de una beca Erasmus en Heidelberg (Alemania). Cabe destacar que normalmente los estudiantes realizan este tipo de estancias en el tercer curso, razón por la cual había un número menor de estudiantes en este grupo.

2.3. Obtención de datos

Para conocer la percepción de los discentes para con estos ejercicios, hemos realizado una encuesta cerrada al finalizar el semestre con los siguientes ítems a los que los estudiantes debían contestar con sí o no: (1) Los ejercicios de activación me han mostrado mis debilidades en alemán, (2) Los ejercicios de activación me han motivado a buscar más ejercicios para solventar problemas gramaticales, léxicos, etc. y (3) Gracias a las destrezas aprendidas con los ejercicios de activación, aceptaría hacer traducciones inversas en el mercado profesional.

Finalmente, también hemos planteado el siguiente ítem a los discentes que debían puntuar de 1 a 10 siendo 1 el mínimo y 10 el máximo: (4) Los ejercicios de activación me parecen útiles.

Nuestro objetivo con este breve cuestionario es preciso: conocer si los discentes han ganado confianza en sí mismos a través de estos ejercicios y si, como consecuencia de esta confianza, se sienten más preparados para entrar en el mercado de la traducción inversa. No hemos querido preguntar por cada categoría porque consideramos que estos ejercicios son complementarios y no unidades individuales.

Por otro lado, nos hemos decidido por respuestas dicotómicas, ya que son preguntas directas que no necesitan ningún análisis por parte del discente, lo que evita errores de interpretación y facilita la comprensión de la pregunta. Esto se traduce en una obtención de información más clara y sincera de los encuestados.

3. Propuesta de ejercicios de activación

Como ya hemos mencionado anteriormente, la revisión de los planes de estudio nos muestra que en muchas ocasiones los participantes en esta asignatura tienen conocimientos lingüísticos del alemán pasivos, ya que únicamente tienen clases activas de alemán en su primer curso (UCM) o en sus dos primeros cursos (UEM). Esta debilidad hace esencial, a nuestro modo de ver, la realización de ejercicios para su activación al comienzo de cada clase, donde se plantean ejercicios gramaticales, sintácticos, etc.

La utilidad de estos ejercicios se ve reflejada en las clases de lengua al igual que en las de traducción, ya que en ambas asignaturas los estudiantes necesitan activar sus conocimientos de alemán.

Para aprovechar los beneficios de esta actividad, proponemos al comienzo de cada clase diversos ejercicios de activación, que hemos dividido en 4 categorías: (1) ejercicios gramaticales, (2) fraseológicos, (3) de traducción amplificada o (4) de simplificación.

Estas partes no se deben seguir de forma estricta, sino adaptarlas a las necesidades de cada clase. A continuación vamos a presentar estos cuatro puntos y detallar cómo se deben realizar.

3.1. Ejercicios gramaticales

Hay un consenso entre los profesores de idiomas extranjeros de que los ejercicios gramaticales son esenciales en el aprendizaje de las estructuras (Krenn, 2002: 15; Norris, 2008; DeKeyser, R.M., 2003; Haukås et al. 2016). Así, Raabe (2003: 283) define los ejercicios gramaticales como la unión entre la comprensión inicial y la producción libre de estructuras extranjeras y defiende que los ejercicios son indispensables para un uso seguro y fluido de la gramática en comunicaciones habladas y escritas.

Conscientes de la importancia de la corrección lingüística, especialmente entre traductores, proponemos los siguientes ejercicios que ponen el foco en la gramática.

Un ejemplo son aquellos ejercicios, en los que se introducen huecos (*gaps*), como los propuestos en la imagen 1.

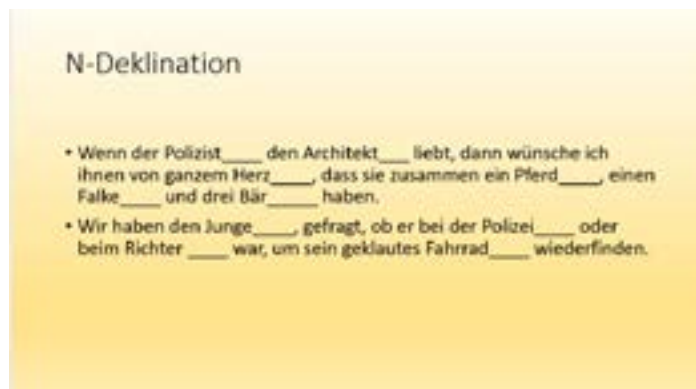


Imagen 1: Ejercicio con gaps. Fuente: Elaboración propia

Otra posibilidad son ejercicios de reformulación, siempre con el foco puesto en la gramática, como vemos en la imagen 2:



Imagen 2: Ejercicio de reformulación. Fuente: Elaboración propia

Como ya hemos mencionado, es importante que no sean demasiado extensos para que los estudiantes no se cansen y puedan concentrarse en los ejercicios.

Otro beneficio fundamental en estos ejercicios es que posibilitan fijar estructuras con las que los discentes hayan mostrado dificultades. Eso significa que siempre se deberán adaptar a cada curso teniendo en cuenta las debilidades que muestre el grupo.

Según nuestra experiencia, al cabo de poco tiempo los propios estudiantes piden ciertos ejercicios para repararlos, fijarlos o incluso comprenderlos mejor.

Dentro de los ejercicios de activación de conocimientos previos, estos se engloban, como ya hemos mencionado en la introducción, en los conocimientos previos específicos, ya que, en el caso del ejemplo presentado en la imagen 2, el estudiante debe recordar no solo el empleo del estilo indirecto en alemán (Konjunktiv I o II), sino también las conjunciones mediante la subordinada «dass».

3.2. Ejercicios fraseológicos

Consideramos que la traducción de proverbios en general y unidades fraseológicas (UF) en especial constituye un elemento más del texto al que el traductor debe prestar atención³. Algunas de sus características son la arbitrariedad de su fijación o la falta de paralelismos entre distintas lenguas, lo que hace la labor de su traducción compleja (Sevilla, 2012: 284). Así, Gloria Corpas (2003) explica las condiciones para una equivalencia plena entre dos lenguas: (1) el significado denotativo y connotativo, (2) la base metafórica, (3) la distribución y frecuencia de uso, (4) las implicaturas convencionales, (5) la carga pragmática y (6) las restricciones diastráticas, diafásicas y diatópicas.

Además del habitual ejercicio de dos tablas con unidades fraseológicas en ambos idiomas para su unión, resultó muy útil el siguiente ejercicio, propuesto por García Muruais (1997: 368). Se le asignan diferentes unidades

(3) Existen diversas clasificaciones de las UF, entre las que destacan las elaboradas por Julio Casares (1950), Louis Combet (1971), José Gella Iturriaga (1977) o Julia Sevilla y Carlos Crida (2013). Por falta de espacio, este tema daría para otro artículo, y, aunque resulten muy interesantes, vamos a centrarnos en los ejercicios de activación propuestos.

fraseológicas (*Tomaten auf den Augen haben, auf dem Holzweg sein, etwas ausbaden, nur Bahnhof/Spanisch verstehen*, etc.) a cada alumno en alemán. Tras 5 minutos para que busquen su significado y se familiaricen con la expresión, la docente comienza con una historia (oral). Dentro de la historia introduce una de las expresiones repartidas entre los discentes. Una vez que este oiga su UF, debe seguir la historia en alemán e introducir su expresión de forma que los demás la puedan entender por el contexto. En cuanto los demás conozcan el significado real, elige otra UF y la introduce en la historia colaborativa. El discente con la siguiente expresión deberá continuar la historia. Este es un ejercicio motivador (García Muruais: 368) y consigue que las UF se fijen en el lenguaje de los estudiantes de forma natural. Igualmente activan los conocimientos previos específicos, ya que aprovechan la preestructuración cognitiva y la resolución de problemas específicos (Krause, U.; Stark, R., 2006).

3.3. Traducción amplificada

Hurtado Albir (1996: 48) propone este ejercicio para el desarrollo de la creatividad, con textos cortos que se deben minimizar, ampliar, etc., en la lengua materna⁴.

Nuestros estudiantes, como nativos tecnológicos, se sienten mucho más cómodos con cualquier plataforma digital. Por ello, un ejercicio que proponemos es la presentación de noticias breves de Twitter en alemán, en las que den solo una idea clave, como muestra el ejemplo de la imagen 3:



Imagen 3: Noticia de Twitter. Fuente: Twitter

Después, se les pide que amplíen esta noticia de forma oral o escrita, para cuya preparación únicamente pueden utilizar diccionarios bilingües y monolingües durante cinco minutos. Otra variante es que se les pida la noticia para un público meta diferente. El texto que deben realizar para la imagen 3, por ejemplo, variará mucho si es para niños, psiquiatras, profesores, personas afectadas de TDAH, etc. Así conseguiremos que se enfrenten a temas transcendentales de la sociedad en la que vivimos (se pueden incluir noticias de actualidad para sensibilizar a nuestros estudiantes, etc.), a la vez que desarrollan distintas destrezas: (1) organizar ideas, (2) elaborar textos lógicos de una extensión de 100-250 palabras, (3) desarrollar la competencia lingüística oral o escrita y (4) desarrollar la creatividad y, en caso de pedir diferente público meta, (5) desarrollar una sensibilidad por cómo funcionan diferentes registros.

Estos ejercicios se engloban dentro de la activación de conocimientos previos abiertos (Krause, U.; Stark, R., 2006). El discente debe emplear los conocimientos culturales sobre el tema elegido y adaptarlos al alemán. Cuanto más conocimiento cultural tenga en su lengua materna, más fácil le resultará realizar la amplificación.

(4) Creemos que, para la activación de los conocimientos previos de alemán, la historia se deberá contar o escribir en alemán. Al ser totalmente improvisada y sin preparación alguna, esto hará que nuestros aprendientes abran su mente a pensar en alemán en vez de traducir todo continuamente, como ocurre con los ejercicios escritos.

3.4. Simplificación

El objetivo de este ejercicio consiste en que los estudiantes apliquen estrategias sobre el texto original en español con las que se facilite su semántica y sintaxis. De esta forma, se anima a los estudiantes a utilizar la elisión, la modulación y la transposición (Hurtado Albir, 2001), entre otras, para así simplificar elementos que pueden suponer un problema a la hora de traducir hacia su L3. Un ejemplo lo vemos en la imagen 4, donde se pueden cambiar términos, como por ejemplo «...cuyo patrimonio ha quedado muy menguado por milenios de intensivas labores agrícolas» por «Las riquezas de la población de Sais han disminuido mucho debido a miles de años de intensa agricultura».



Imagen 4: Ejercicio de simplificación (Carrión, 2018)

Al igual que el apartado 3.3., este ejercicio activa el conocimiento previo abierto (Krause, U.; Stark, R., 2006), donde el discente aprovecha su conocimiento cultural para introducir los recursos anteriormente mencionados. Llevar a cabo una simplificación es una técnica que se puede emplear en cualquier texto, sin importar el idioma.

4. Resultados y discusión

Antes de llevar a cabo un análisis de la encuesta, nos parece relevante recoger el número de ejercicios realizados durante el semestre (véase tabla 1). Cabe resaltar que los días con ejercicios en clase, entregas, exámenes, etc., no se realizaban los ejercicios de activación objeto de nuestro estudio.

Tipos de ejercicios	UCM	UEM
gramaticales	6	8
fraseológicos	3	4
amplificación	4	5
simplificación	6	6
Total	19	23

Tabla 1: Ejercicios realizados durante el curso. Fuente: Elaboración propia

Como ya mencionamos en la metodología (véase apartado 2.3.), al término del semestre formulamos una breve encuesta cerrada a los alumnos para ver si los ejercicios aquí propuestos habían mejorado su confianza y si consideraban que les habían hecho ser conscientes de sus debilidades y sus fortalezas.

No hemos discriminado entre los cuatro tipos de ejercicios, ya que creemos que son complementarios y no excluyentes.

Tras la realización de la encuesta, los datos son los siguientes:

Hubo unanimidad en los resultados del primer ítem (*Los ejercicios de activación me han mostrado mis debilidades en el alemán*). Esto demuestra que dichos ejercicios ayudan a identificar posibles lagunas en su conocimiento del alemán que, aunque no pertenezcan estrictamente al temario de la asignatura, sí obstaculizan en gran medida el aprovechamiento de esta, pudiendo incluso hacer que no se supere.

En cuanto al segundo ítem (*Los ejercicios de activación me han motivado a buscar más ejercicios para solventar problemas gramaticales, léxicos, etc.*), el 73 % de los estudiantes de la UCM y el 59 % de la UEM contestaron

afirmativamente. Esta es, desde nuestro modo de entender la enseñanza, una cuestión vital, ya que con ello pretendemos sembrar la semilla, para que nuestros discentes practiquen lo que se denomina el *Life-long Learning*⁵ (*aprendizaje a lo largo de la vida*), que sean conscientes de que hay infinidad de ejercicios que pueden practicar de forma autónoma para mejorar su conocimiento de un idioma extranjero o, simplemente, para sentirse más cómodos con el uso de este.

Además, un 68 % de los discentes de la UCM y un 74 % de la UEM respondieron afirmativamente al tercer ítem (*Aceptaría hacer traducciones inversas en el mercado profesional*), lo que muestra la confianza que los discentes han ganado en sí mismos, gracias en parte a los ejercicios propuestos. Finalmente, la calificación que otorgaron a estos ejercicios fue de un 9,3 (UCM) y 9,5 (UEM). Vemos que la percepción de los discentes concuerda con nuestra idea de que estos ejercicios son esenciales en la clase de traducción inversa.

5. Conclusiones

Tras el análisis sobre la traducción inversa y teniendo en cuenta los datos de mercado, podemos manifestar que la asignatura de traducción inversa es esencial en el grado en Traducción e Interpretación, ya que muchos discentes se tendrán que enfrentar a ella en su día a día como profesionales de la traducción.

Para que aprendan a ejercer esta labor sin temor y con confianza, los docentes debemos hacer uso de diferentes herramientas de trabajo que difieren de las de la traducción directa.

Una de estas está formada por diversos ejercicios de activación, que se deben realizar, como hemos expuesto en el presente artículo, al comienzo de la clase y que no deben extenderse demasiado.

Los ejercicios de activación de los conocimientos previos inciden en las posibles lagunas de vocabulario, estructuras gramaticales, redacción, entre otras, y, aunque se hayan propuesto generalmente para las clases de alemán para extranjeros (DaF), son igualmente útiles para las clases de traducción inversa, o incluso de interpretación, una línea de investigación en la que ya estamos trabajando.

Como se puede leer de la encuesta, su aplicación ayuda a que el discente recuerde mejor las estructuras previamente aprehendidas. Además, también le ayuda a reconocer sus debilidades, por lo que podrá incidir sobre estas y superarlas.

Finalmente, tras los resultados arrojados por el tercer ítem, donde un 71 % de los discentes manifestaron que sí se enfrentarían a la traducción inversa, vemos que la didactización de la clase de traducción inversa, en la que podemos incluir la introducción de estos ejercicios, entre otros, da confianza a la mayoría de los discentes para añadir traducciones ES-DE a su combinación lingüística de cara al mercado laboral. La introducción de la didáctica en las clases de traducción inversa puede suponer la apertura de una puerta que, de otra manera, quizás permanecería cerrada para siempre.

(5) Este término, acuñado por Leslie Watkins en 1971, defiende que el aprendizaje permanente son la búsqueda «continua, voluntaria y auto-motivada» del conocimiento por razones personales o profesionales (DES, 2000).

Bibliografía:

- Beebe-Lonsdale, A. (1966).** *Teaching translation from Spanish to English*. Ottawa: University of Ottawa Press.
- Carrión, F. (3 de septiembre de 2018).** El pueblo del delta del Nilo que precedió a los faraones. *El mundo*.
- Casares, J. (1950).** *Introducción a la lexicografía moderna*. Madrid: C.S.I.C.
- Combet, L. (1971).** *Recherches sur le «Refranero» Castillan*. París: Les Belles Lettres.
- Corpas Pastor, G. (2003).** *Diez años de investigación en fraseología: análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Vervuert. <https://doi.org/10.31819/9783865278517>
- De la Cruz Trainor, M. (53-60 de 2004).** *Traducción inversa: una realidad*. Obtenido de Trans N.º8: <https://revistas.uma.es/index.php/trans/article/view/2963/2754/> [última consulta 05/02/2021]
- DeKeyser, R.M. (2003).** Implicit and explicit learning. En M. y. Long, *The handbook of second language acquisition* (págs. 487-536). Oxford: Blackwell.
- DES. (2000).** *Department of Education and Science. Obtenido de Learning for Life: Paper on Adult Education*: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471201.pdf> [última consulta 05/02/2021]
- García Muruais, M. (1997).** Propuestas para la enseñanza de unidades fraseológicas en la clase de E/LE. *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE*, (págs. 363-370). Alcalá de Henares.
- Gella Iturriaga, J. (1977).** 444 refranes de La Celestina. En *La Celestina y su entorno social* (págs. 245-268).

- Barcelona: Borrás.
- Hansen, Gyde et al. (1998).** The translation process: from source text to target text. En *LSP texts and the process of translation (Copenhagen working papers in LSP 1)* (págs. 59-72). Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Haukás, Á.; Malmqvist, A. y Valfridsson, I. (2016).** Sprachbewusstheit und Fremdsprachenlernen. Inwiefern fördert die Grammatik in skandinavischen DaF-Lehrwerken die Sprachbewusstheit der Lernenden? *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 21, 13-26. <https://doi.org/10.46364/njmlm.v6i2.435>
- Hurtado Albir, A. (1996).** *La enseñanza de la traducción*. Universitat Jaume I: Sevei de Comunicació i Publicacions. <http://dx.doi.org/10.6035/EstudisTraduccio.1996.3>
- Hurtado Albir, A. (2001).** *Traducción y traductología, introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra. <https://doi.org/10.1075/babel.51.2.07rod>
- Kay, P. (1992).** At least. En A. y. Lehrer, *Frames, Fields and Contrasts* (págs. 309-331). Hillsdale : Lawrence Erlbaum.
- Kelly, D.; Nobs, M; Sánchez, D y Way C. (2003).** Reflexiones en torno a algunos conceptos básicos. En K. e. al., *La direccionalidad en traducción e interpretación* (págs. 33-41). Granada: Atrio.
- Krause, U.; Stark, R. (2006).** Vorwissen aktivieren. En H. Mandl, & H. Friedrich, *Handbuch Lernstrategie* (págs. 38-49). Göttingen: Hogrefe.
- Krenn, W. (2002).** *Grammatik und Motivation – ein Widerspruch? - Motivierungschancen und -strategien im Grammatikunterricht*. Obtenido de Fremdsprache Deutsch: <https://fremdsprachedeutschdigital.de/ce/grammatik-und-motivation-ein-widerspruch/detail.html> [última consulta 05/02/2021]
- Mandl, H.; Friedrich, H.F. (2006).** *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Martina, N. (2012).** *La guerra contra la traducción a la lengua no materna. Tesina del Máster de Traducción*. Utrecht: Universidad de Utrecht.
- McAlester, G. (1992).** Teaching translation into a foreign language – status, scope and aims. En C. y. Dollerup, *Teaching translation and interpreting* (págs. 291-297). Amsterdam / Filadelfia: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/z.56.44mca>
- Newpark, P. (1988).** *A Textbook of Translation*. Londres: Prentice Hall.
- Norris, J. y Ortega, L. (2008)** Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 417-528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Pavlovic, N. (2007).** *Directionality in collaborative translation processes - A Study of Novice Translators*. Obtenido de Universitat Rovira i Virgili (España); University of Zagreb, Croatia: <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/8770/THESIS.pdf?seque> [última consulta 05/02/2021]
- Pérez Macías, L. (2017).** *Tesis Doctoral: Análisis de las percepciones en torno a la práctica de la posesición en el*. Obtenido de <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?idFichero=Fb91PfWHA7E%3D> [última consulta 05/02/2021]
- Piñeiro, M. y Navarro, D. (2008).** *The Architecture of Pedagogy in the Practice Teaching Experience (PTE) of English as a Foreign Language: A New Proposal to Evaluate Practicum Students*; pág. 169-187. Obtenido de Inter Sedes, IX: <https://citeserx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.854.7356&rep=rep1&type=pdf> [última consulta 05/02/2021]
- Piróth, A. (enero de 2015).** *Translation into a non-native language*. Obtenido de IAPTII's Ethics Committee: https://www.iapti.org/files/surveys/2/IAPTII-non-native_report.pdf [última consulta 05/02/2021]
- Raabe, H. (2003).** Grammatikübungen. En K. Bausch, & H. & Christ, *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (págs. 283-286). Tübingen y Basilea: Francke.
- Rico Pérez, C.; García Aragón, A. (enero de 2016).** *Universidad Europea de Madrid*. Obtenido de Análisis del sector de la traducción en España: <https://abacus.universidadeuropea.es/bitstream/handle/11268/5057/analysis%20sector%20traduccion%2014-15.pdf?sequence=2&isAllowed=y> [última consulta 05/02/2021]
- Roiss, S. y Weatherby, J. (2001).** A Need for Reorientation: Creative Strategies for the Teaching of Translation into a Foreign language. En A. B. al., *Translator's Strategies and Creativity* (págs. 213-222). Amsterdam: J. Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.27.29roi>
- Sevilla Muñoz, J.; Crida Álvarez, C.A. (2013).** Las paremias y su clasificación. *Paremia N.º 22*, págs. 105-114.
- Sevilla Muñoz, M. (2012).** Utilización de recursos en línea en la enseñanza/aprendizaje de traducción de unidades fraseológicas. En I. Cervantes, *Unidades fraseológicas y TIC* (págs. 283-298). Biblioteca fraseológica y paremiológica, Instituto Cervantes.
- Steward, D. (2000).** Poor Relations and Black Sheep in Translation Studies. *Target*, 205-228. <https://dx.doi.org/10.1075/target.12.2.02ste>
- Velandia, R. (2008).** *The Role of Warming Up Activities in Adolescent Students' Involvement during the English Class*. Obtenido de Profile Issues in Teachers' Professional Development n.º10; pp. 9-26: <http://www.redalyc.org/pdf/1692/169214143002.pdf> [última consulta 05/02/2021]
- Wild, K. (2000).** *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann. <https://doi.org/10.1007/s11618-000-0007-6>
- Wimmer, S. (2011).** *Tesis Doctoral: El proceso de la traducción especializada inversa: modelo, validación empírica y aplicación didáctica*. Obtenido de Universitat Autònoma de Barcelona.