

---

# LA PRÁCTICA DE LA TRADUCCIÓN LITERARIA Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EN ENTORNOS DE INTEGRACIÓN / THE PRACTICE OF LITERARY TRANSLATION AND LANGUAGE TEACHING IN INTEGRATION ENVIRONMENTS

---

Robert Szymyślik



Universidad Pablo de Olavide de Sevilla

[rszyl1@upo.es](mailto:rszyl1@upo.es)

**Resumen:** Este artículo está centrado en la aplicación de la traducción literaria en contextos formativos en los que los discentes proceden de contextos minoritarios o de zonas de conflicto y se encuentren en una situación de integración. Este trabajo presenta, en primer lugar, las necesidades especiales que pueden mostrar los discentes de lenguas extranjeras (especialmente la española) en tales entornos. En segundo lugar, se analiza la utilidad de la traducción para el apoyo de la asimilación de lenguas extranjeras y se analiza el potencial de la traducción literaria para conseguir el empleo eficiente de una nueva lengua. En último lugar, se presenta una propuesta de textos que pueden ser utilizados para el fortalecimiento del aprendizaje del español como lengua extranjera en tales casos, usando el inglés como lengua vehicular para realizar las actividades de traducción. Dichos textos serán observados para mostrar sus posibles beneficios de cara a su uso en la enseñanza de lenguas extranjeras a través de la traducción literaria a la población en una situación de integración.

**Palabras clave:** Enseñanza de lenguas; español-inglés; Integración; Traducción literaria; Migrantes; Refugiados.

**Abstract:** This paper is centred on the implementation of literary translation in learning contexts in which the students pertain to minority contexts or areas of conflict and that are immersed in integration situations. This paper presents, first of all, the special needs that these foreign language students can possess (especially when learning Spanish) in such environments. Secondly, the usefulness of translation to support the assimilation of foreign languages and the potential of literary translation to achieve an efficient usage of a new language will be assessed. Last but not least, a proposal of texts that can be used to strengthen the learning of the Spanish language in these contexts (using English as a *lingua franca* to carry out the rendering activities) will be presented. These texts will be observed to show their possible benefits regarding the teaching of a foreign language through literary translation in integration contexts.

**Keywords:** Language teaching; Integration; Literary translation; Migrants; Refugees, Spanish-English.

## 1. Introducción y objetivos

El contenido de este artículo se fundamenta en la exposición de una propuesta metodológica basada en la indagación del empleo de procesos vinculados a la traducción literaria en el campo de la enseñanza de segundas lenguas, en situaciones en las que los estudiantes pertenezcan a entornos minoritarios o en los que está en curso cualquier tipo de conflicto y cuya integración es la meta primordial de la asimilación de lenguas. El contenido de este estudio es la teoría vinculada a la enseñanza de segundas lenguas a personas procedentes de tales contextos y su objetivo principal es valorar la utilidad de la aplicación de la traducción (y, dentro de esta, de la traducción literaria) al aprendizaje de lenguas en este escenario. Por último, en lo referente a sus objetivos prácticos, se presentará una propuesta de antología de textos para la aplicación de la traducción literaria a la enseñanza de la lengua española en esferas de integración teniendo en cuenta las necesidades y los requisitos de tales discentes.

## 2. La enseñanza de lenguas como herramienta de integración

Los discentes de cualquier lengua extranjera que procedan de entornos minoritarios, zonas de conflicto o que estén simplemente en una situación de integración en cualquier región poseen frecuentemente unas necesidades que no se dan en el caso de estudiantes que procedan de la misma ubicación geográfica en la que se imparten las clases y que estudien una lengua extranjera en el marco de su propio sistema educativo. En muchos casos, estos requisitos se añaden a las divergencias preexistentes en lo referente a la asimilación de una primera lengua y una extranjera: de acuerdo con Gómez (1993, pp. 529-530), las primeras lenguas se fundamentan en la experiencia, frente a la adquisición de competencias de segundas lenguas, que se basan en el aprendizaje. En el caso de los estudiantes de zonas en conflicto o de contextos minoritarios, estos aprenden una lengua por necesidad o por exigencias de su situación actual. Comúnmente, de acuerdo con esta autora, la necesidad elemental y transversal de estas personas es aprender la lengua (en este caso, el español) para poder desenvolverse con normalidad en la sociedad hispanohablante sin tener que recurrir a terceros que actúen como intérpretes o mediadores interculturales, especialmente en el ámbito laboral.

En estos casos, lo fundamental es que los conocimientos lingüísticos estén diseñados para facilitar su aplicación práctica en el entorno cultural en el que van a incorporarse los alumnos, lo que significa que lo recomendable es que su asimilación se lleve a cabo a través de la práctica y la comprensión de los mensajes específicos que se muestran en el aula y no mediante un razonamiento teórico abstracto (Vázquez y Hueso, 1989, pp. 54-61).

Uno de los documentos más relevantes que pretende establecer una normalización para la enseñanza del español para personas en situaciones minoritarias o que provengan de zonas de conflicto es el *Manifiesto de Santander*. Publicado en 2005, representa el trabajo de treinta investigadores en enseñanza de lenguas y reivindica cuestiones fundamentales para garantizar un aprendizaje y una impartición de contenidos eficientes. Algunas de las medidas más destacadas que se solicitan en él son la aprobación de políticas abarcadoras en el contexto español que aborden aspectos clave como la evaluación de la competencia lingüística de personas en esta situación, la identificación de la competencia lingüística con la competencia intercultural y la adaptación de los contenidos a los intereses y el nivel formativo y profesional de los estudiantes. Asimismo, en él se expresa la necesidad de un profesorado especializado en los requisitos de la población migrante y sus necesidades educativas en el plano lingüístico y cultural (Varios autores, 2005, pp. 3-5), para lo que, por añadidura, resultaría necesario poseer unas nociones básicas de la lengua de origen de los estudiantes para comprender las dificultades específicas a las que pueden enfrentarse al aprender español.

Las *Propuestas de Alicante* (Mas y Zas, 2009, pp. 96-102) también suponen un esfuerzo considerable por aumentar la efectividad de los procedimientos de enseñanza de lenguas adaptados a la situación excepcional de migrantes procedentes de zonas de conflicto o de entornos sociales minoritarios. Existen puntos comunes con el *Manifiesto de Santander*, como la necesidad del diseño de lecciones de lenguas que tomen en consideración aquellos aspectos sociales y culturales de los discentes que puedan resultar provechosos o, por el contrario, perjudiciales para la asimilación de la nueva lengua. Defienden la adaptación al Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, la cooperación entre instituciones que prestan estos servicios, la especialización laboral del contenido impartido en las clases y la facilitación de certificación lingüística a los estudiantes que superen los cursos, entre otras cuestiones. Además, hacen hincapié en la necesidad de que el profesorado que imparta los cursos a este sector poblacional posea conocimientos pedagógicos. Todo ello favorecería la asimilación de lenguas extranjeras (especialmente el español) por parte de las personas en esta situación, la efectividad de los procedimientos de enseñanza de las lenguas, la mejora de las condiciones del profesorado y, por ende, de todo aquello vinculado con el fortalecimiento de los sistemas de integración de los migrantes.

### **3. La traducción literaria como herramienta para el aprendizaje de lenguas en contextos minoritarios**

La traducción puede convertirse en una poderosa herramienta en el campo de la enseñanza de segundas lenguas en cualquier contexto, puesto que se usa para establecer equivalencias entre las lenguas que posibiliten encontrar puntos comunes en la formulación de ideas que se conciben de formas dispares en cada cultura. A pesar de que, durante largo tiempo, muchos académicos han defendido que el uso de la traducción en entornos de enseñanza de segundas lenguas era perjudicial para la asimilación de estas debido a la aparición de interferencias en la comprensión de nociones diversas, es posible aseverar lo contrario. Muchos estudios llevados a cabo en los últimos años muestran que los errores en la comprensión y el uso de la lengua por parte de aprendices no se deben a la aplicación de las normas lingüísticas de la lengua propia a una lengua extranjera a través de la realización de actividades de traducción (Alcarazo y López, 2014, pp. 23-24; Schjoldager, 2004, p. 136). Determinados autores incluso sostienen que es imposible separar el aprendizaje de segundas lenguas de la práctica traductora, aunque esta se utilice de un modo muy superficial e incluso no intencional (Bialystok, 1990). Según Ballester y Chamorro (1991, pp. 393-400), la traducción, concebida como estrategia cognitiva, puede tener numerosos beneficios didácticos, tales como el conocimiento de las singularidades de la estructuración de discursos complejos en distintos entornos socioculturales, lo que proporcionará datos sobre la lógica intrínseca utilizada en cada lengua. Sin embargo, también afirman que no se deben establecer equivalencias entre las lenguas que impliquen una simetría semántica o léxica total, la cual no existe entre ninguna lengua.

El dato que emana de ello es que la traducción (entendida como la transferencia de contenido entre entornos sociolingüísticos), como demuestran múltiples estudios sobre bilingüismo, aumenta la eficacia de los procesos cognitivos de los discentes (García-Medall, 2001, p. 14). El uso de la traducción en el aula de enseñanza puede ser incluso una necesidad si la competencia de los estudiantes es suficiente para ponerla en práctica (como se ve en este artículo), puesto que, sin ella, los procesos de desarrollo de la sensibilidad y la exactitud léxicas, el dominio de la estructuración de diferentes muestras textuales o la percepción de diferencias interculturales no resultarían tan eficientes (Balboni, 2017, pp. 16-20). Por tanto, es posible concluir que la traducción, tanto en el campo de la asimilación de lenguas como en otras esferas de aprendizaje, aporta numerosos beneficios para todos aquellos que la ejercitan.

Dentro de la aplicación de la traducción a la enseñanza de lenguas, pueden utilizarse diferentes modalidades para adecuarse a las necesidades de los estudiantes. Kelly (1997) defiende el uso de la traducción general de textos escritos centrados en temáticas específicas, tales como los textos turísticos y periodísticos, cuyo contenido cuenta con una especialización baja y asequible para todo tipo de hablantes. De acuerdo con Lertola (2018, pp. 198-199), la traducción audiovisual también aporta muchos beneficios para el aprendizaje de lenguas, especialmente el subtítulo, en aspectos tales como la asimilación de vocabulario, la potenciación de las habilidades interculturales y la adquisición de conocimientos pragmáticos en las nuevas lenguas.

En este estudio, la atención se centra en la traducción literaria. Enseñar procedimientos de traducción literaria para aprender una nueva lengua por parte de discentes minoritarios o procedentes de zonas en conflicto puede resultar provechoso debido a las características de esta: este campo puede comprenderse como una esfera de especialidad que aúna procesos de transmisión de datos de tipo lingüístico, narrativo e incluso artístico entre lenguas. Todo ello se relaciona con los objetivos de los textos con los que trabaja este ámbito, que se definen por un refinamiento del lenguaje y la elevada importancia que se concede en cada composición a los criterios estilísticos. Autores como Khemais (2008, pp. 160-175) defienden la idoneidad del texto literario para adquirir una competencia lingüística destacada en cualquier lengua, puesto que representan muestras reales de uso de la lengua que no han sido producidos para un aula de enseñanza, por lo que su veracidad y objetividad es absoluta, aunque por estas razones también aumenta la complejidad de su comprensión. Además, los textos literarios generales comúnmente tratan temas universales y transversales que son conocidos en múltiples culturas y que no exigen un conocimiento especializado adquirido previamente, por lo que resultan muy provechosos para las tareas de asimilación de nueva información lingüística (Albadalejo, 2007, p. 6-10). Asimismo, los textos literarios están cargados de información cultural en muchos casos, tanto sobre el propio autor y su zona de procedencia o relacionada con la trama o con la ambientación de la propia narración (Albrakry, 2004). Por ello, su utilidad para su empleo en entornos en los que es relevante incorporar conocimientos culturales, además de lingüísticos, es muy destacada.

En la traducción literaria, se trabaja con textos que se caracterizan por un uso refinado del lenguaje, es decir, en el que prima la elaboración estética o artística del mensaje. Pueden relacionarse con escritos que se adscriben a lo que se denomina “ficción imaginativa” o “ficción fantástica”, desarrollados en cualquier género literario (Wellek y Warren, 1979, pp. 24-26). El objetivo fundamental de la traducción literaria es posibilitar la disponibilidad de tales textos, de sus autores o de un género literario en su totalidad en culturas en las que la barrera lingüística podría impedir su difusión (Lefevere, 1997, p. 137). Siguiendo la perspectiva de Hermans (1985, p. 11), quien expresa que todo acto de traducción representa una manipulación del texto de origen, el procesamiento de estos textos respondería a asegurar el disfrute por parte de los receptores meta de estos escritos. A pesar de que la temática, la estructura o el estilo de las obras literarias son totalmente distintas entre sí (Hayes, 1975, p. 839), en todas ellas deberían reproducirse (en la medida de lo posible y en función de las habilidades narrativas o expresivas de los profesionales) los procesos creativos y estilísticos que los autores emplearon para expresar el contenido, la trama y los sentimientos que los autores querían provocar en los receptores originarios (Bassnett, 2002, pp. 100-115).

La investigación de la literatura es una de las herramientas fundamentales para aprender información relativa a la lengua y la cultura a la que se encuentra unida. Por tanto, su puesta en práctica en contextos de integración (sin que del nivel de las personas que pretenden aprender una lengua suponga una dificultad notable) puede ayudar a descubrir las singularidades de una lengua mediante la inmersión en una obra artística, aumentar la

motivación y la voluntad de estudiar la obra específica y, por ende, la cultura y la lengua a la que está unida.

#### **4. Metodología**

La metodología que se ha seguido para realizar este trabajo se fundamenta inicialmente (como se ha visto hasta ahora en este trabajo), en el estudio de las teorías acerca de la enseñanza de segundas lenguas, de su impartición en entornos de integración (para identificar las necesidades principales que pueden mostrar los discentes que se encuentren en esta situación) y del empleo de la traducción en la enseñanza de lenguas. Posteriormente, se han aplicado los conocimientos acerca del campo de la traducción literaria a estas nociones y se ha compuesto una antología de textos que puedan resultar beneficiosos para los discentes sobre los que versa este artículo (esto es, aquellos que se encuentren en contextos de integración). Para ello, se ha diseñado un escenario hipotético en el que los estudiantes necesitan obtener conocimientos acerca de la lengua y la cultura españolas y se han tomado en consideración sus posibles requisitos educativos, la temática (relacionada notablemente con la realidad española para incrementar la asimilación de contenido por parte de los estudiantes) y la complejidad de los textos (que deberá adaptarse al nivel global de los estudiantes). Para llevar esto a cabo, se ha tomado el inglés como lengua vehicular de los textos de origen, debido a su dispersión geográfica y cultural a lo largo de todo el mundo.

Para diseñar las condiciones de estos ejercicios, se han seguido los parámetros metodológicos expresados por el movimiento pedagógico denominado *Postmethod*, el cual expresa que cada plan de enseñanza de lenguas debería estar hecho a medida de un contexto específico y debería tomar en consideración tanto a los alumnos como a los profesores, al igual que el entorno social y político que rodea las clases (Lertola, 2018, p. 194). En el seno de este método, González-Davies defiende la inclusión de la traducción como apoyo para fortalecer el carácter comunicativo de las clases basadas en la adquisición de segundas lenguas (2004, p. 6).

Antes de comenzar con los ejercicios de traducción, es necesario realizar un sondeo para identificar el nivel de dominio de la lengua y la posible experiencia o conocimiento previo relacionado con la traducción o con la comunicación intercultural. Podría fundamentarse en las siguientes cuestiones: edad, intereses culturales personales o laborales; nivel académico, conocimiento de lenguas (especialmente del inglés y del español), nivel cultural y conocimientos de la realidad del país en la que se habla la lengua que se va a estudiar (en este estudio, España y el español).

#### **5. Selección de textos literarios para su uso en la enseñanza de segundas lenguas en contextos de integración**

A continuación, se presenta una selección de textos que podrían usarse para realizar ejercicios de traducción literaria (en el caso concreto de este trabajo, desde el inglés, concebido como lengua vehicular para aunar a un grupo de estudiantes que pueden mostrar orígenes divergentes) para fortalecer los procesos de asimilación de una lengua extranjera (en este supuesto, el español). El perfil de estudiante prototípico para los que estos textos resultarían adecuados son aquellos que poseen un nivel cultural medio o alto y conocimientos medios o altos de inglés (esto es, que procedan de zonas muy determinadas en las que se haya impartido inglés y que posean un nivel medio o alto en esta lengua) y, preferiblemente, también unas habilidades medias o altas de español, tomando en consideración, asimismo, la complejidad que pueden alcanzar los textos de clase literaria. De esta manera, los ejercicios de traducción

que pueden plantearse sobre la base de estos textos resultarán efectivos para la adquisición de nociones relativas al léxico y a la sintaxis de la lengua española, cuestiones que se han analizado previamente en aras de garantizar que los textos no revistan una complejidad lingüística excesiva para los estudiantes. En caso contrario, estos ejercicios resultarían contraproducentes y no proporcionarían resultados favorables para la adquisición de la lengua española. Por tanto, puede concluirse que este trabajo constituye una propuesta metodológica que emplea el inglés como lengua vehicular y que es ampliable en futuras investigaciones a través de la adaptación a un nuevo perfil de estudiantes, quienes, por ejemplo, podrían utilizar el francés como lengua principal o secundaria y los ejercicios podrían enfocarse a la transferencia de textos franceses y redactados en otras lenguas, en función de los requisitos de cada grupo concreto de discentes, al español.

En este caso, los textos seleccionados responden al objetivo fundamental de descubrir la cultura y la historia de España y se trata de escritos que hablan acerca de la realidad de la sociedad española en diferentes épocas, desde su consolidación inicial en el medievo hasta el siglo XX. Los textos escogidos han sido escritos desde una perspectiva extranjera, lo que puede alinearse con las necesidades de los discentes, centradas en el aprendizaje de una lengua nueva y de una cultura desconocida. Por ello, esta simetría de puntos de vista puede favorecer notablemente el aprendizaje de una nueva lengua y una nueva cultura. A continuación, se presentan los extractos de las obras seleccionadas.

### 5.1 *Washington Irving, The Life and Voyages of Christopher Columbus*

En el siguiente extracto, el escritor estadounidense Washington Irving describe los últimos momentos de la Reconquista, uno de los acontecimientos fundamentales para comprender la historia y la configuración actual de España en la Península Ibérica y los diferentes acervos culturales que definieron la idiosincrasia del país. Irving expresa aquí tanto la rendición de la ciudad de Granada en 1492 y el encargo de los Reyes católicos a Cristóbal Colón de zarpar hacia las Indias, un hecho fundamental tanto para la historia de España como la Historia universal:

*[...] Whereas most Christian, most high, most excellent and most powerful princes, king and queen of the Spains, and of the islands of the sea, our sovereigns, in the present year of 1492, after your highnesses had put an end to the war with the Moors who ruled in Europe, and had concluded that warfare in the great city of Granada, where, on the second of January, of this present year, I saw the royal banners of your highnesses placed by force of arms on the towers of the Alhambra, which is the fortress of that city, and beheld the Moorish king sally forth from the gates of the city, and kiss the royal hands of your highnesses and of my lord the prince; and immediately in that same month, in consequence of the information which I had given to your highnesses of the lands of India, and of a prince who is called the Grand Khan, which is to say in our language, king of kings; how that many times he and his predecessors had sent to Rome to entreat for doctors of our holy faith to instruct him in the same; and that the Holy Father had never provided him with them, and thus so many were lost, believing in idolatries, and imbibing doctrines of perdition; therefore your highnesses [...] determined to send me, Christopher Columbus, to the said parts of India, to see the said princes, and the people and lands, and discover the nature and disposition of them all, and the means to be taken for the conversion of them to our holy faith; and ordered that I should not go by land to the east, by which it is the custom to go, but by a voyage to the west, by which course, unto the present time, we do not know for certain that any one hath passed. Your highnesses, therefore, after having expelled all the Jews from your kingdoms and territories, commanded me, in the same month of January, to proceed with a sufficient armament to the said parts of India [...]* (Irving, 1850, pp. 72-75).

Desde el punto de vista gramatical, los tiempos verbales de este pasaje oscilan entre el pretérito imperfecto (*past simple*) y el pretérito pluscuamperfecto (*past perfect*) en inglés, por

lo que no representan una dificultad notable para que los discentes puedan comprender, en primer lugar, el texto y posteriormente trasladar los datos que contiene a la lengua española. Asimismo, este factor les permitirá adquirir herramientas expresivas básicas para transmitir acontecimientos del pasado. La sintaxis es sencilla, con predominancia de oraciones coordinadas o subordinadas simples y con una exposición clara de datos, lo que denota su afán didáctico, además de lúdico y artístico. Por último, la terminología utilizada en este fragmento muestra un nivel de especialización medio-alto, centrada en acontecimientos históricos relevantes para la historia de España y la Historia universal y no supone un obstáculo destacado para la comprensión inicial del contenido y el ulterior trasvase de la información a la lengua meta si se emplean procedimientos de documentación adecuados, que también pueden explicarse en el aula para completar la formación de los estudiantes.

### 5.2 *Richard Ford*, Handbook for Travellers in Spain

El autor Richard Ford, en su *Handbook for Travellers in Spain (Manual para viajeros en España en español)* exponía en el siglo XIX múltiples cualidades de los paisajes y de las gentes de España, recogidas en forma de guía para saber adónde pueden dirigirse los viajeros que deseen visitar este país en función de sus necesidades, posibilidades e intereses (como se puede deducir por su título). Esto causa que su obra sea idónea para adquirir conocimientos más avanzados acerca de este país y de sus habitantes a través de un lenguaje sencillo y enfocado a los objetivos didácticos, que aseguran su utilidad en un aula de enseñanza de lenguas. En este pasaje, su atención se centra en la capital, Madrid, y el autor explica en él las peculiaridades geográficas de esta zona y las características de la ciudad y cómo los acontecimientos históricos y la época en la que se fundó la ciudad determinaron su estructura.

*The basin in which Madrid stands is bounded by the Sierra of the Guadarrama and by the Montes of Toledo and Guadalupe, and consists chiefly of tertiary formations, marl, gypsum, and limestone. The latter, found at Colmenar de Oreja, near Aranjuez, is a freshwater deposit, and has been much used in the construction of the buildings of Madrid: the excellent granite comes from Colmenar Viejo (Arabicè bee-hive), near the Escorial. A curious magnesite, with bones of extinct mammalia, occurs at Vallecas, 5 m. from the capital, S.S.E., to which the geologists should ride to examine the flintpits between Vallecas and Vicalvaro, ¼ m. off is a gypsum quarry.*

*Madrid is not even a city or Ciudad, but only the chief of villas. It has, however, always had a bishop, called "Obispo auxiliár de Madrid" (suffragan of Toledo); but no cathedral. It is divided into 16 parishes. It scarcely existed in the early period of Castilian history, and was built when the age of cathedrals was passed, that age in which edifices were raised in harmony with the deep and noble sentiment within; hence it has little to interest the antiquarian. Built chiefly by Philips III. and IV. and Charles II., and perfected under the foreigner, nowhere has the vile Churrigueresque and Rococo of Louis XIV. been carried to greater excess. No edifices record the Moorish, mediaeval, or greater ages of Spain. The churches are sad specimens of an insatiable greediness for tinsel [...].*

*The best months for visiting Madrid are those of April, May, and June, October and November. Carnival time is, however, the gayest period of the year: then fêtes are the order of the day, and one half of the population turn out en mascara, to intrigue and to flirt with the other half, who as a rule go unmasked.*

*The season in Madrid, commences about the end of October, and closes with the Carnival. Madrid will most please those who have hurried directly into Spain from France; to them the costume of the Prado, the bull-fights, and the azure blue sky, will possess a charm of novelty, which will be wanting to those who arrive from Valencia, Granada, or Seville (Ford, 1878, pp. 26-28).*

En este fragmento aparece una gran cantidad de terminología que puede contribuir a aumentar aún más las habilidades lingüísticas de los discentes. Se refiere a campos tales como la geografía, la geología, la cultura o la historia españolas, de los que proceden términos que revisten cierta complejidad, por lo que pueden utilizarse para ampliar en gran medida la cultura

general de los estudiantes. Además, ofrecen la posibilidad de enseñar procedimientos avanzados de documentación en lo referente a las esferas temáticas tratadas en el texto. La sintaxis es sencilla y asequible, basada en oraciones coordinadas copulativas y un uso sucinto de adjetivos y adverbios complejos, todo expresado a través del presente (*present simple*) o del pretérito perfecto (*present perfect*). Por ello, este texto es idóneo para aumentar las capacidades de los estudiantes y para comprender la naturaleza de la capital del país, Madrid.

### 5.3 *George Orwell, Homage to Catalonia*

En este fragmento de la obra *Homage to Catalonia* (*Homenaje a Cataluña* en español), el celeberrimo autor George Orwell nos muestra la realidad de la Guerra civil en España a través de sus propios ojos. Este escritor participó personalmente en este conflicto en la zona de Cataluña y su testimonio permite conocer de primera mano la realidad de uno de los conflictos que determinó la configuración social, ideológica y política de este país y su cultura durante el siglo XX, por lo que resulta fundamental para que los estudiantes puedan comprender totalmente la idiosincrasia española y, al mismo tiempo, utilizar el español en el marco de una obra que destaca por el refinamiento expresivo de su autor.

*On the eastern side of Huesca, until late March, nothing happened –almost literally nothing. We were twelve hundred metres from the enemy. When the Fascists were driven back into Huesca the Republican Army troops who held this part of the line had not been over-zealous in their advance, so that the line formed a kind of pocket. Later it would have to be advanced –a ticklish job under fire– but for the present the enemy might as well have been non-existent; our sole preoccupation was keeping warm and getting enough to eat. As a matter of fact there were things in this period that interested me greatly, and I will describe some of them later. But I shall be keeping nearer to the order of events if I try here to give some account of the internal political situation on the Government side. At the beginning I had ignored the political side of the war, and it was only about this time that it began to force itself upon my attention. If you are not interested in the horrors of party politics, please skip; I am trying to keep the political parts of this narrative in separate chapters for precisely that purpose. But at the same time it would be quite impossible to write about the Spanish war from a purely military angle. I was above all things a political war. No event in it, at any rate during the first year, is intelligible unless one has some grasp of the inter-party struggle that was going on behind the Government lines.*

*When I came to Spain, and for some time afterwards, I was not only uninterested in the political situation but unaware of it. I knew there was a war on, but I had no notion what kind of a war. If you had asked me why I had joined the militia I should have answered: 'To fight against Fascism,' and if you had asked me what I was fighting for, I should have answered: 'Common decency.'* (Orwell, 2010, pp. 49-50)

Orwell expresa aquí las experiencias que vivió en la zona de Huesca durante este conflicto. Explica las motivaciones detrás de esta guerra y cómo se entendía en el entorno internacional y cómo su percepción comenzó a cambiar cuando se encontró sobre el terreno. Se trata de un relato autobiográfico, por lo que se opta por emplear verbos en pasado (predominantemente el pretérito imperfecto, *past simple*, y el pretérito pluscuamperfecto, *past perfect*) para expresar los diferentes acontecimientos descritos. De esta manera los estudiantes pueden conocer la realidad de uno de los eventos que determinaron la cultura del país durante el siglo pasado de una forma asequible y sencilla, pues la terminología que emplea Orwell no es avanzada y los procedimientos de traducción necesarios para trasladar este texto a la lengua española se sitúan en un nivel de especialización medio, aunque, debido a su esencia literaria y altamente evocativa, puede suponer un reto exigente en pasajes concretos, lo que potenciará, a su vez, las capacidades expresivas de los discentes.

### 5.4 *Laurie Lee, As I Walked Out One Midsummer Morning*



La escritora británica Laurie Lee presenta un relato que permite a los lectores comprender la realidad cotidiana de la España del siglo XX a través de su travesía a lo largo de Castilla. En este fragmento, realiza una extensa descripción del paisaje y de la personalidad de la gente de a pie, por lo que los estudiantes podrán sumergirse en una narración que los llevará a la cotidianidad de los habitantes de esta región y podrán comprender cómo era la vida normal de las personas corrientes en este país a través de una viajera que recorrió personalmente estas tierras, disfrutando de la libertad de la naturaleza de esta zona:

*There are certain places one leaves never expecting to see again, and I don't even wish to return to that city. I rose at dawn and went to the patio pump and washed it from my hands and face. Then with my bags on my back I passed through the damp flushed streets and entered once more into the open country.*

*Where should I go now? It didn't matter. Anywhere south would do. Segovia, Madrid, the heart of Castille lay before me, and that was the direction I took. After the shuttered town, the landscape seemed to have broken from prison and rolled free and glittering away. Green oaks like rocks lay scattered among the cornfields, with peasants chest-deep in the wheat. It was the peak of harvest, and figures of extraordinary brilliance were spread across the fields like butterflies, working alone or in clusters, and dressed to the pitch of the light – blue shirts and trousers, and with broad gold hats tied with green and scarlet cloths. Submerged in the wheat, sickles flickered like fish, with rhythmic flashes of blue and silver; and as I passed, men straightened and shielded their eyes, silently watching me go, or a hand was raised in salute, showing among its sun-black fingers the glittering sickle like a curved sixth nail.*

*After the cramped shames of the city it was like a gulp of pure water to be back in this open landscape, in the rustling silence of the naked plane, its heaving solitude of raw burnt light.*

*Then, towards evening, I came to a village of mud – little more than a tumble of earth in a gully. Few of the houses were whole, few had glass in their windows, most of the roofs were stuffed with sacking. They stood broken and badaged, half-supporting each other like survivors from and old lost war.*

*The door of the inn this time was simply patched with a sheep-hurdle, and a wolfhound lay across the threshold. When the innkeeper appeared I asked if I could stay the night (Lee, 1969, 111-113).*

Como ocurrió en el caso de los demás extractos, la sintaxis mediante la que Lee nos transmite sus experiencias es sencilla y directa. Así se aumenta la identificación con la autora y se perciben de un modo más claro las experiencias de la protagonista. Como se trata de un relato autobiográfico (como en el caso del extracto de Orwell), se ha optado por el uso de tiempos verbales en pasado (sobre todo del pretérito imperfecto, *past simple*, y del pretérito perfecto, *present perfect*), que no supondrán una dificultad notable para los estudiantes, y la terminología utilizada es cotidiana y común, por lo que no será necesario poner en práctica procedimientos de documentación avanzados que ralenticen la asimilación de datos lingüísticos y culturales a través de esta obra.

## 6. Conclusiones

La población migrante, que proceda de entornos minoritarios o que provenga de zonas de conflicto es un estrato de un gran número de sociedades que está formado por individuos que poseen unas singularidades exclusivas, su propio acervo y sus necesidades intransferibles. Cada grupo es único y sus requisitos deben estudiarse de forma personalizada para poder favorecer su integración en cualquier sociedad. Uno de los aspectos fundamentales en este proceso es la enseñanza de nuevas lenguas o, más concretamente, de las lenguas que se hablan en las zonas a cuya población pretenden incorporarse. Los procesos de asimilación de lenguas son dispares y disímiles y es un campo que ha sido ampliamente estudiado a lo largo de la historia de la pedagogía. Asimismo, su interrelación con la traducción es una cuestión que se ha valorado

alternativamente como un factor tanto positivo como negativo. Sin embargo, numerosos estudios demuestran que puede ser una herramienta muy valiosa para fortalecer los procesos de asimilación de información acerca de cualquier lengua. Dentro de la traducción, la modalidad escogida para reforzar la enseñanza de lenguas puede proporcionar ventajas distintas en cada contexto, por lo que es posible utilizar procedimientos pertenecientes a muchas de ellas en la esfera de la enseñanza de lenguas, tales como la general o la audiovisual, como se ha visto en este trabajo. Entre ellas, en este estudio se ha propuesto el uso de la traducción literaria para fortalecer los procedimientos de asimilación de lenguas mediante una metodología que apuesta por la traducción de textos que pueden proporcionar beneficios a los discentes específicos sobre los que se centra este artículo (procedentes de entornos minoritarios o en conflicto), pues los documentos con los que se trabaja pueden aportar información acerca de la cultura en la que se va a realizar la integración (en este caso, la española). De manera específica y respecto del perfil de los estudiantes a los que va destinado este trabajo, se trataría de discentes con un nivel de formación medio o avanzado y que poseen conocimientos notables tanto de inglés (usado como lengua vehicular en este artículo y que habrían aprendido en sus lugares de origen) como de español, que se encuentren en etapas de perfeccionamiento de sus habilidades lingüísticas y que puedan afrontar la tarea de la traducción de textos literarios con resultados óptimos. De esta forma, se asimilarían datos lingüísticos a la par que culturales, dos esferas que son indivisibles entre sí, que se potenciarían a través de unos textos escogidos deliberadamente para ejercer un infujo positivo en los estudiantes y espolear su voluntad de aprender la lengua y descubrir nueva información acerca del país en el que se utiliza.

Tomando en consideración que este trabajo está dirigido a un grupo muy concreto de alumnos, los cuales muestran unas características muy específicas, y que esta propuesta metodológica resultaría ineficaz si se aplicara en aulas en las que los estudiantes muestren otro perfil, se planea ampliar esta investigación en futuros trabajos, modificando los requisitos según los cuales se debe estructurar la antología de textos literarios que se van a traducir. Se pretende expandir esta indagación mediante la incorporación de textos esenciales de la literatura española, centrados en personajes españoles y que narren historias que tengan lugar en este entorno sociocultural para aumentar la cultura general de los estudiantes. Además, se plantea continuar la investigación de este tema por medio de la traducción de textos esenciales de la Literatura española a las diversas lenguas de origen que pueden usar los discentes, especialmente el francés.

Por último, este trabajo puede ser utilizado para fomentar una metodología de enseñanza de segundas lenguas en tales contextos a través de la traducción literaria y puede proporcionar resultados valiosos para la investigación en pedagogía, la enseñanza de segundas lenguas y el uso de la traducción en este campo y, más concretamente, puede contribuir a fomentar los aspectos positivos del empleo de la traducción literaria en entornos de integración.

## Referencias bibliográficas

- Albaladejo García, M. (2007). Como llevar la literatura al aula de ELE: De la teoría a la práctica. *Marco ELE 5*, pp. 1-51.
- Albakry, M. (2004). Linguistic and Cultural Issues in Literary Translation. *Translation Journal* 8 (3). <https://translationjournal.net/journal/29liter.htm>.
- Alcarazo López, N., y López Fernández, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE, Revista Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera* 26, pp. 21-35.
- Balboni, Paolo E. (2017). Translation in language learning: a ‘what for’ approach. *EntreLinguas* 3 (2), pp. 276-299.

- Ballester Casado, A. y Chamorro Guerrero, M. D. (1993). La traducción como estrategia cognitiva en el aprendizaje de segundas lenguas. En S. Montesa Peydró y A. Garrido Moraga (Eds.), *El español como lengua extranjera. De la teoría al aula: actas del tercer Congreso Nacional de ASELE* (393-402). Universidad de Málaga.
- Bassnett, S. (2002). *Translation Studies*. Routledge.
- Bialystok, E. (1990). *Communication Strategies. A Psychological Analysis of Second-language Use*. Blackwell.
- Ford, H. (1878). *A Handbook for Travellers in Spain*. John Murray.
- García-Medall, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* 3, pp. 1-19.
- Gómez Padilla, M. M. (1993). La enseñanza del español como segunda lengua en un grupo de refugiados bosnios. En A. Rodríguez López-Vázquez (Ed.), *III Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (529-534). Universidade da Coruña.
- González-Davies, M. (2004). *Multiple Voices in the Translation Classroom*. John Benjamins.
- Hayes, J. A. (1975). The Translator and the Form-Content Dilemma in Literary Translation. *Modern Languages* 90 (6), pp. 838-848.
- Hermans, T. (1985). *The Manipulation of Literature*. Studies in Literary Translation. Croom Helm
- Hernández, M. T. y Villalba, F. (2005). Manifiesto de Santander: La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Revista electrónica Elenet 1*. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/24686>
- Hernández, M. T., Roca, S. y Villalba, F. (2007). Publicación de las Propuestas de Alicante para la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes. *MarcoELE. Revista de Didáctica*, 4/2007. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/24607>.
- Irving, W. (1850). *The Life and Voyages of Christopher Columbus*. H. G. Bohn.
- Kelly, D. (1997). La enseñanza de la traducción inversa de textos 'generales': consideraciones metodológicas. En M. A. Vega y R. Martín-Gaitero (Eds.), *La palabra vertida. Investigaciones en torno a la traducción* (pp. 175-181). IULMT/UCM.
- Khemais, J. (2008). El texto literario en la clase de español como lengua extranjera: propuestas y modelos de uso. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 13 (2), pp. 121-159.
- Lee, L. (1969). *As I Walked Out One Midsummer Morning*. Penguin Publishing Group.
- Lefevre, André (1992). *Traducción, reescritura y la manipulación del canon literario*. Trad. C. Á. Vidal y R. Álvarez. Colegio de España.
- Lertola, J. (2018). From Translation to Audiovisual Translation in Foreign Language Learning. *TRANS* 22, pp. 185-202.
- Mas, I. y Zas, L. (2009). El Manifiesto de Santander y las Propuestas de Alicante. La enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Segundas Lenguas e Inmigración en red* 2, pp. 90-103.
- Orwell, G. (2010). *Homage to Catalonia / Down and Out in Paris and London*. Houghton, Mifflin Harcourt.
- Schjoldager, A. (2004). Are L2 learners more prone to err when they translate?. En K. Malmkjaer (Ed.), *Translation in Undergraduate Degree Courses* (127-149). John Benjamins Publishing Group.
- Varios autores (2005). Manifiesto de Santander: la enseñanza de segundas lenguas a inmigrantes y refugiados. *Linred: Lingüística en la Red* 2, pp. 1-6.
- Vázquez Marruecos, J. L., y Hueso Villegas, M. D. (1989). La hipótesis del input en la teoría de la adquisición de una segunda lengua. *Revista Española de Lingüística Aplicada* 5, pp. 53-62.
- Wellek, R. y Warren, A. (1979). *Teoría Literaria*. Traducido por J. M. Gimeno. Gredos.

**Date of reception/Fecha de recepción: 08/01/2021**

**Date of acceptance/Fecha de aceptación: 16/02/2021**

**How to cite this article?/ ¿Cómo citar este artículo?**

Szymyślik, R. (2021). La práctica de la traducción literaria y la enseñanza de lenguas en entornos de integración. *FITISPos-International Journal*, 8(1), 110-121. <https://doi.org/10.37536/FITISPos-IJ.2021.8.1.273>