

Traducción didáctica, subtítulo y TIC: proyectos en colaboración en el aula de L2

Aina Reig Gascón | Universitat de València (España)

Este artículo pretende contribuir al debate sobre la importancia de la traducción didáctica en el aula de lengua extranjera mediante la ilustración de su uso como recurso didáctico y herramienta de aprendizaje. Se presentan las bases metodológicas que fundamentan una propuesta materializada en tres proyectos de traducción colaborativa llevados a cabo en la educación superior, concretamente en un aula de catalán como lengua extranjera (CLE) de la Université de Picardie Jules Verne (Francia), en entornos de naturaleza presencial y virtual. Estas prácticas se agrupan en tres secuencias didácticas distintas que giran alrededor de un género discursivo determinado –un videoclip, un anuncio publicitario y una receta– y se organizan a través del trabajo en equipo.

Palabras clave: adquisición de las segundas lenguas, traducción didáctica, TIC, aprendizaje colaborativo.

Pedagogical translation, subtitles and ICTs: collaborative projects in L2 classroom

With this paper we offer a contribution to the debate on the importance of translation for learning a second language in the classroom. We exemplify its use as a didactic resource and as a learning tool. We show the methodological bases for a proposal consisting of three collaborative translation projects. This projects were carried out in higher education, namely in a Catalan as a Foreign Language (CLE) classroom at the Université de Picardie Jules Verne (France) in face-to-face and virtual scenarios. These practices are grouped into three different didactic sequences that deal with a given discursive genre –a music video, a commercial and a recipe– and that are realized as a teamwork.

Keywords: second language acquisition, pedagogical translation, ICTs, collaborative learning.



1. La traducción en el aula de lengua extranjera

La traducción como recurso didáctico ha sufrido muchos vaivenes a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas. Instrumento de aprendizaje omnipresente durante siglos, la traducción fue desterrada del aula junto con el método de gramática-traducción que la preconizaba a raíz de la emergencia del método directo. A lo largo del siglo xx, la traducción se consideró mayoritariamente como un recurso inadecuado para el aprendizaje de la lengua extranjera, dado que toda referencia a la lengua materna era vista como una interferencia en el aprendizaje de la L2. La eclosión de los enfoques comunicativos, a partir de los años ochenta del siglo xx, ahondó en la comprensión del proceso de aprendizaje de las segundas lenguas y puso de manifiesto la necesidad de vincular la lengua objeto de aprendizaje a la lengua que se domina. Una de las asunciones que conllevó el cambio de paradigma ocurrido con la llegada de los enfoques comunicativos es el hecho de que la traducción es una actividad cognitiva natural e innata que tiene lugar en la mente de los aprendices de segundas lenguas. Durante las últimas décadas, a pesar de la controversia, son muchas las voces que han apostado por una reconsideración de la traducción como instrumento didáctico y han aportado evidencias de sus beneficios en el aprendizaje de la L2 (Cook, 2010; Leonardi, 2010; Tsagari y Floros, 2013; Witte *et al.*, 2009).

Tal y como señalan numerosos autores (Leonardi, 2010; Pegenaute, 1996; Ribas i Pujol, 1994), el uso de la traducción en la clase de lengua es un medio y no un fin en sí mismo, ya que no tiene como objetivo formar traductores profesionales sino ayudar a

los aprendices a adquirir, desarrollar y fortalecer su conocimiento y competencia en la L2. La propuesta de trabajo que se plantea en este artículo se basa en una metodología de trabajo colaborativo y de tipología mixta (presencial-virtual), que permite centrarse en el alumno y en el proceso de aprendizaje. Dado que el principal objetivo de la enseñanza de las segundas lenguas es la adquisición de las competencias comunicativa e intercultural, se implementan proyectos de traducción basados en tareas y dinámicas que favorecen a la vez el uso de la lengua y la reflexión metalingüística, y que promueven una actitud analítica con respecto a las lenguas y un aprendizaje más consciente. Las actividades programadas se llevan a cabo en escenarios presenciales y virtuales; se apoyan en la colaboración y la cooperación y se trabaja de manera integrada la lectura, la escritura, la gramática y el léxico.

La etapa universitaria es posiblemente una de las que alientan con más ahínco la competencia multilingüe. Los planes de estudio contemplan un cierto número de créditos destinados al aprendizaje de lenguas extranjeras, los docentes recomiendan lecturas en lenguas diferentes a la L1, y muchos estudiantes realizan estancias académicas y formativas en el extranjero. Esto hace que los niveles universitarios sean especialmente apropiados para la experimentación de proyectos de este tipo. Los estudiantes cuentan ya con un dominio muy notable de las tecnologías modernas como Internet, Moodle, las redes sociales y programas informáticos diversos. Como ya se ha sugerido, el espacio del aula tradicional se puede ampliar mediante el uso de estas tecnologías, lo que permite multiplicar los espacios de aprendizaje, reforzar la

colaboración entre estudiantes, establecer contacto con aprendices de otros lugares y dotar de un mayor significado a las prácticas de aula.

2. Proyectos de traducción colaborativa

Una manera de poner fin a las discusiones teóricas sobre el uso de la traducción en el aula de lengua es demostrar su utilidad mediante experiencias específicas. A continuación se presentan las bases metodológicas que justifican nuestra propuesta de trabajo. En los epígrafes siguientes se exponen tres proyectos en los que se emplea la traducción directa e indirecta como instrumento de aprendizaje de lenguas. En concreto, se describe una breve selección de prácticas de explotación didáctica para ser desarrolladas en la educación superior, en entornos presenciales y virtuales. Estas prácticas se agrupan en tres secuencias didácticas distintas que giran en torno a un género discursivo determinado –un videoclip, un anuncio publicitario y una receta de cocina– y se organizan a través del trabajo en equipo.

a) Los géneros discursivos: reflexión sobre lengua y uso

Muchos teóricos subrayan la relevancia de la noción de género discursivo que emana de la teoría de los géneros discursivos enunciada por Mijail Bajtín en relación con el aprendizaje de las lenguas (Cope y Kalantzis, 1993; Zayas, 2012). Para Bajtín (1982), los géneros son actividades verbales que surgen en unas determinadas situaciones comunicativas dadas en un ámbito social concreto en el que llevan a cabo una función social asociada. Esto presenta conexiones evidentes con teorías como la de Jean-Paul Bronckart (1985), inscrita

en el interaccionismo sociodiscursivo, que entiende el contexto social como espacio definidor y el texto empírico como producto de la acción discursiva situado en unas coordenadas sociodiscursivas concretas. La naturaleza social de los géneros, que los sitúa en el seno de toda esfera de actividad humana, justifica la necesidad de selección de un repertorio rico y variado de géneros discursivos en la clase de lengua, puesto que esto invita a la reflexión sobre las lenguas y sus usos. Del mismo modo, la aplicación de las teorías sobre géneros en la didáctica de las L2 y, en concreto, en las prácticas de traducción en el aula de lengua extranjera permite tratar conjuntamente el contenido puramente lingüístico, el contenido temático, la estructura y el uso concreto del lenguaje, dado que todos ellos reflejan las condiciones específicas de la actividad discursiva en la que se han producido los géneros a tratar. Así pues, el trabajo por géneros en la traducción didáctica hace posible la vinculación entre la lengua y su uso.

b) La traducción colaborativa en entornos presenciales y virtuales: la L2 como vehículo y objeto de aprendizaje

La propuesta de proyectos de traducción didáctica en el aula de L2 que aquí se presenta se asocia a los planteamientos de las teorías sobre la construcción social del conocimiento desde las miradas sociológicas (Berger y Luckmann, 1966) a las aplicaciones al ámbito del aprendizaje y del desarrollo de tradición vigotskiana. La modalidad de trabajo en colaboración requiere la interacción entre los aprendices a la vez que revela como necesaria la contribución individual al desarrollo del proceso de traducción colectiva. Nuestra propuesta refuerza

la cooperación mediante la incorporación de espacios de trabajo y de intercambio en línea. La plataforma colectiva Moodle, a la que tiene acceso el grupo clase, constituye la herramienta de trabajo virtual básica que complementa el espacio presencial a base de *wikis* y foros. YouTube y Facebook, por otro lado, son aquí instrumentos para la difusión y el intercambio de los productos con otros estudiantes internacionales de la L2. Las herramientas que ofrece Moodle contribuyen a reforzar los vínculos de cooperación entre los estudiantes de la clase. Como complemento a las dinámicas de interacción física programadas para las sesiones presenciales, las dinámicas de interacción virtual multiplican el tiempo de exposición a la L2 y el contacto con esta. Ambas modalidades de interacción incluyen la discusión en pequeño y gran grupo sobre práctica y contenidos, exposición de reflexiones, dificultades y soluciones, etc. Las dinámicas de aula se refuerzan con las intervenciones en el foro virtual, que retroalimentan la práctica de aula. Estas formas de interacción aportan tres beneficios fundamentales a la enseñanza-aprendizaje de la L2: por un lado, el beneficio cognitivo, pues los espacios de reflexión y de discusión sobre la lengua, el contenido y el género promueven la construcción del conocimiento; por otro, el beneficio práctico, puesto que el intercambio invita a mantener interacciones orales y escritas en la lengua meta; es decir, que la L2 es, a la vez que objeto de enseñanza, vehículo de expresión y de aprendizaje. El tercer beneficio, relacionado con la praxis docente, pone en relieve el acierto de las propuestas centradas en el proceso, frente a las que focalizan sus esfuerzos en el producto final. La previsión de una secuencia de tareas

de traducción junto con los momentos de discusión sobre las dificultades que surgen durante su desarrollo facilita a la docente la identificación de necesidades de los estudiantes para la toma de decisiones para resolverlas mediante la implementación de nuevas prácticas o la introducción de nuevos contenidos. Esto, a su vez, proporciona la posibilidad de satisfacer la atención a la diversidad de niveles y de perfiles que se encuentran en el aula de lengua, frecuentemente heterogénea y diversa. El trabajo con el *wiki* contribuye a vertebrar el desarrollo del proceso de traducción colaborativa, ya que la Web 2.0 se basa en las múltiples aportaciones de una comunidad de usuarios: nuestros estudiantes pueden leer, crear y editar los contenidos producidos por la comunidad de aprendices. Una utilidad propia del *wiki* especialmente valiosa para nuestra metodología de trabajo es el panel de visualización de los cambios efectuados, que permite a la docente y a los estudiantes hacer un seguimiento cronológico de las aportaciones y modificaciones hechas por cualquier miembro del grupo, lo que lo convierte en un recurso de aprendizaje muy potente. Docente y estudiantes pueden, a lo largo de las sesiones de discusión, referirse a alguno de los cambios para tratar una cuestión específica o presentar una solución posible.

Cabe destacar por último el papel atribuido a instrumentos como YouTube y Facebook. Anteriormente hemos subrayado lo pertinente que es la propuesta de los géneros y las teorías sociodiscursivas en la enseñanza de lenguas. YouTube como contenedor y, más especialmente Facebook, actúan como altavoces y promueven el intercambio con estudiantes internacionales. Al comienzo del curso

escolar se inaugura un intercambio entre nuestra clase y otro grupo de estudiantes de catalán de otra universidad extranjera¹ para el que se crea un grupo de Facebook, integrado por los miembros de ambas clases. Mediante este espacio virtual común, creado específicamente por los docentes de la L2, los otros estudiantes extranjeros se convierten en destinatarios reales de los trabajos de traducción inversa, dado que la L2, en nuestro caso el catalán, es la lengua compartida por los aprendices en intercambio. En el muro, como una prolongación del aula, se presentan a los demás los trabajos del curso, se comentan y se intercambian puntos de vista.

3. Proyecto de traducción 1: creación de subtítulos para un videoclip musical²

En el marco del proyecto de traducción, en una de las sesiones previas se presentó en clase una canción y su videoclip³. La actividad tuvo la acogida esperada y los estudiantes expresaron su deseo de compartir la canción con otras personas. Esta reacción suya sirvió para proponerles que la incluyeran en el proyecto. Así pues, en la primera sesión de este proyecto de traducción colaborativa, se les propuso traducir la letra a la L1 para integrarla en forma de subtítulos en el videoclip, y así publicarla después en YouTube y poder compartirla con otros

hablantes francófonos. Como colofón, se les sugirió la posibilidad de enviar el trabajo al grupo musical que la canta, presentado en una carta remitida por los estudiantes. En esta sesión, se realizó una audición del tema, se comentó a grandes rasgos el contenido de la letra y se comparó con la información que transmite el videoclip. Se habló del género discursivo y se comentaron sus particularidades⁴. Para finalizar, se asignaron un par de frases a cada estudiante y se les pidió que introdujesen su propuesta individual de traducción en la sección correspondiente del *Wiki de los traductores* del Moodle de la asignatura. Esta sección consistía en un documento editable en el que se encuentra una primera columna con la letra original y una segunda columna destinada a la traducción a la lengua materna, en este caso el francés.

En la segunda sesión, la docente distribuyó copias del documento editable del Moodle con la letra original y las aportaciones de los estudiantes y se organizaron equipos de dos o tres estudiantes. La docente asignó un fragmento del texto a cada equipo con el propósito de que analizaran y comentasen las traducciones que se habían hecho en casa. Cada grupo expuso a la clase sus valoraciones y se estableció una discusión guiada por la docente entre el estudiante o estudiantes traductores responsables de los versos que se comentaban y

¹ Este intercambio virtual, del que se dan más detalles en el apartado 4 del artículo, implicó a los estudiantes de catalán de la Universidad de Zadar (Croacia) y a nuestros estudiantes, de la Universidad de Picardie Jules Verne (Francia). Pese a que los proyectos de traducción que presentamos se llevaron a cabo únicamente por los estudiantes franceses, hay que mencionar al grupo de croatas porque estos se convirtieron en receptores reales de los trabajos de traducción inversa (del francés al catalán) y pudieron conocer las producciones a través del espacio compartido de Facebook.

² Esta es una propuesta de traducción directa (de la L2 a la L1) que tiene como destinatarios del producto final a los hablantes de la L1, pero admite variaciones: se puede subtítular a la L2 una canción en L1 y compartirla con otros estudiantes de la L2.

³ Se trataba de la canción "Jo mai mai" de Joan Dausà i els Tipus d'Interès y de su videoclip oficial.

⁴ Las características globales del género en contraste con las particulares de una producción como esta: la letra de una canción de un cantautor pop, forma narrada en presente, algunas rimas sencillas, etc.

el equipo de discutidores, y en la que participó también el resto de la clase. La docente realizó las aclaraciones necesarias, introdujo observaciones y atendió las dudas y dificultades que surgieron de la revisión de lo hecho en casa y en clase. En casa, cada estudiante continuó con la traducción incorporando cambios autónomamente en el documento compartido a partir de lo comentado en clase (Figura 1).

Además, se les pidió que publicasen una entrada en el fórum del *wiki* en la que expresaran ideas, dudas o dificultades con las que se habían encontrado. Cada estudiante debía, asimismo, leer las nuevas propuestas de traducción de los compañeros y publicar una respuesta a

una entrada de otro estudiante en la que se comentase algún aspecto de su trabajo, como la traducción, las dudas expresadas, etc. (véase la Figura 2). En la tercera sesión se repitió la dinámica de las discusiones de la sesión anterior, se comentaron las dudas y reflexiones aportadas en el fórum, se resolvieron cuestiones gramaticales, léxicas o estilísticas y, guiados por la docente, se llegó a un consenso en cuanto a la traducción final. En una última sesión, se procedió al subtítulo audiovisual del videoclip con Aegisub Advanced Subtitle Editor, un programa de código abierto que incluye la opción de idioma en catalán. Para ello, se les proporcionó un texto instructivo en L2 elaborado por la docente sobre el manejo del

I aquell dard emmentzinat **Et ce dard empoisonné** (Agnès)
 se m'ha clavat al cor. **Qui s'était enfoncé dans le coeur.** (Agnès) **"Qui dans le coeur, s'était enfoncé"** (Matthieu) **"s'est fixé/enfoncé dans mon coeur"** (Fabienne)
 I ho reconec, **"Je l'admets,"** (Florent) **"Je le reconnais"** (Arnaud) **"Et je l'avoue"** (Fabienne)
 i faig un glop. **"et bois un coup"** (Florent) **"et je bois un coup"** (Françoise)

Figura 1.

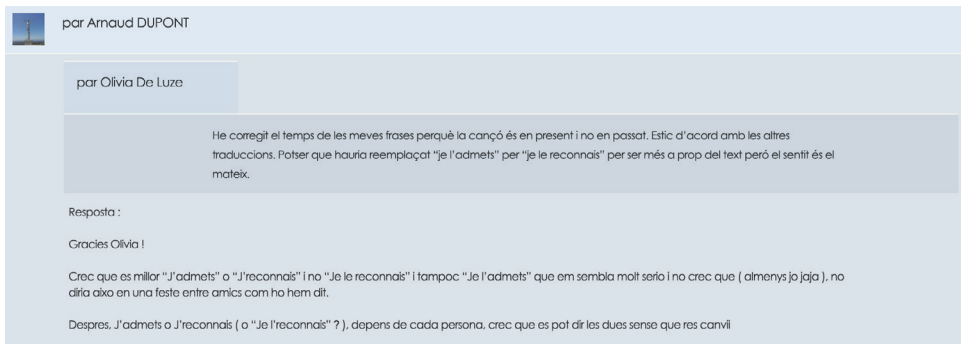


Figura 2.

programa. Cuando se hubo subtítulo el vídeo, se subió al canal de YouTube⁵. Como se ha comentado, una tarea complementaria que dota de significado al proyecto consistió en remitir al artista una carta escrita por los estudiantes en la que se presentó el trabajo y se expresaron los motivos que los habían llevado a realizar esta tarea, las impresiones, etc⁶.

4. Proyecto de traducción 2: creación de subtítulos para un anuncio publicitario

Tras una primera experiencia didáctica de traducción en colaboración, se inició un segundo proyecto vinculado a un nuevo género discursivo: el anuncio publicitario. Durante este mismo curso se llevó a cabo un intercambio virtual con estudiantes de la L2 de otra universidad extranjera en el que se entró en contacto con los miembros del otro país y se les presentó la ciudad, la universidad y la cultura propias. Como una actividad más de esta línea, se inició una reflexión con nuestro grupo sobre la relación entre la cultura, los medios de comunicación y las formas de consumo. Se estableció un breve coloquio sobre la publicidad en

el que se construyeron definiciones sobre conceptos vinculados a la publicidad y a la sociedad de consumo, y se comentaron las características y funciones lingüísticas pertenecientes al tipo de lenguaje asociado. Se sentaron las bases del segundo proyecto de traducción colaborativa, consistente en seleccionar un conjunto de anuncios publicitarios emitidos en la televisión, en nuestro caso la francesa, que resultaban especialmente idóneos. Estos anuncios se presentaron en Facebook al grupo de estudiantes extranjeros junto con el vídeo subtítulo a la L2. Para la caracterización de los anuncios, se elaboraron unas fichas que integraban cuestiones referidas al género, el contenido, la estructura y el lenguaje⁷. Las dinámicas que se sucedieron en este proyecto siguieron el esquema descrito en el proyecto anterior, incluyendo las intervenciones individuales y los momentos de discusión en pequeño y gran grupo en los entornos presencial y virtual de la asignatura. La presentación⁸ a los estudiantes extranjeros incluía también una justificación de la elección del anuncio⁹.

⁵ En el presente artículo compartimos el enlace correspondiente al trabajo a partir de una imagen fija, sin las imágenes originales del videoclip: <https://youtu.be/Vt-0nj9KtiE>.

⁶ El líder del grupo respondió a la carta de nuestros estudiantes, hecho sorprendió mucho al grupo clase e hizo que aumentase todavía más la motivación de los alumnos.

⁷ La consigna es: "Elabora un análisis del anuncio que has elegido a partir de los elementos que hemos comentado: emisor, receptor (¿consumidor?), finalidad, registro, breve resumen del contenido, descripción del ambiente, funciones del lenguaje (según Jakobson) que identificas".

⁸ Transcribimos a continuación el texto de presentación de uno de los anuncios subtítulos. La presentación, escrita autónomamente por la estudiante, no se somete a la revisión de la docente, y se publica de manera espontánea en el grupo de Facebook con el objetivo de que los demás estudiantes, croatas y franceses, la conozcan y se genere un eventual debate: "Hola J, heus aquí la publicitat francesa que vaig escollir. És una publicitat sobre el cafè SENSEO, són petites dosis de cafè que es compra i que s'adapten a una màquina bé particular. Segurament només és un producte industrial i no és el mateix que un verdader cafè. Sóc una adepta de aquest tipus de cafetera ja que es pot fer de tot! Aquesta publicitat és "tabú" ara en França, encara que se la pugui trobar encara sobre youtube. Les associacions contra els homes vençut han presentat una denúncia ja que consideren que aquesta senyora fent caure el seu marit té un somriure i que s'alegra de la seva desaparició. No penso la mateixa cosa que ells, simplement m'agrada el cafè..."

⁹ Como muestra de los trabajos llevados a cabo, compartimos dos de los anuncios subtítulos: <https://youtu.be/us5nQNWkE00> y <https://youtu.be/A9x4U0gb4JE>.

5. Proyecto de traducción 3: creación de subtítulos para una receta de cocina

Tal y como se ha dicho, en los proyectos precedentes el documento de referencia para el subtitulado de los vídeos era un texto instructivo sobre el uso del programa informático. Por eso, el tercer proyecto dio continuidad a la línea de trabajo descrita hasta entonces porque por un lado movilizaba a los estudiantes para que elaborasen un recetario de cocina de su país de origen para presentarlo a los estudiantes de intercambio, y por otro permitió a la docente culminar la tarea con la presentación del texto instructivo y de las formas lingüísticas que le son propias. Los estudiantes podían buscar vídeos de cocineros autóctonos en L1 y subtitularlos a la L2 o crear sus propios vídeos o presentaciones. Una vez más, se llevó a cabo una secuencia con un esquema equivalente al de las secuencias anteriores, en la que se trataba el género en cuestión, las funciones lingüísticas, el léxico y los contenidos gramaticales vinculados.

6. Conclusiones

La traducción didáctica es una herramienta valiosa para el aprendizaje de la lengua extranjera. La implementación de proyectos de traducción colaborativa centrados en el alumno y basados en el proceso tiene efectos muy positivos en la adquisición de las competencias lingüística, comunicativa e intercultural, puesto que favorece la reflexión sobre la lengua y sus usos mientras se pone en práctica la L2. El empleo de las TIC permite dar respuesta a las necesidades que emergen de la presente era global, da significado a las tareas de aula y multiplica los espacios de contacto y uso de la L2 y de interacción con otros usuarios. Iniciativas

como estas demuestran que en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje es importante llevar a cabo experiencias de aula para poder confirmar o desmentir la utilidad didáctica de una práctica.

En nuestro caso, la propuesta implementada en el aula ha permitido profundizar en el conocimiento práctico de determinados géneros discursivos que los estudiantes han practicado por primera vez en la L2. Además, se ha constatado que durante el ejercicio se producen transferencias de conocimientos y habilidades entre las lenguas que se conocen y las que se aprenden, y entre diferentes saberes no lingüísticos. La inclusión de contenidos de otras áreas (véase la nota 7), como por ejemplo la lingüística, la filosofía del lenguaje y la teoría de la comunicación, permite crear conexiones entre nuestra materia y otras materias de las titulaciones de los estudiantes en las que la lengua vehicular es la L1. Se ha comprobado que la explicitación de estos vínculos redundará positivamente en la reflexión sobre aspectos comunicativos, culturales y lingüísticos.

A partir de estas experiencias, se ha realizado la propuesta de un proyecto de traducción en telecolaboración, es decir, que implique a estudiantes de la L2 de universidades distintas. El objetivo de esto es llevar a cabo, desde lugares remotos pero en espacios virtuales compartidos, secuencias didácticas de traducción y subtitulado basadas en el trabajo cooperativo y coordinado en el que participen estudiantes de catalán de varias universidades y que des- emboquen en un producto común.

Referencias bibliográficas

- BAJTÍN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México: Siglo XXI.
- BERGER, P. y LUCKMANN, T. (1966). *The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Nueva York: Anchor Books. Traducción castellana: *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu, 1986.
- BRONCKART, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Lausana: Delachaux et Niestlé.
- COOK, G. (2010). *Translation in Language Teaching. An Argument for Reassessment*. Oxford: OUP.
- COPE, B. y KALANTZIS, M. (eds.) (1993). *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Londres: The Falmer Press.
- LEONARDI, V. (2010). *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition from Theory to Practice*. Berna: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0351-0071-6>
- PEGENAUTE, L. (1996). La traducción como herramienta didáctica. *Contextos*, 27-28, 107-126.
- RIBAS I PUJOL, A. (1994). La traducció pot ser una eina didàctica a la classe de llengua? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 1, 130-136.
- TSAGARI, D. Y FLOROS, G. (2013). *Translation in Language Teaching and Assessment*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- WITTE, A., HARDEN, T. y RAMOS DE OLIVEIRA HARDEN, A. (eds.) (2009). *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Nueva York: Peter Lang. <https://doi.org/10.3726/978-3-0353-0252-3>
- ZAYAS, F. (2012). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.