

La enseñanza de la lengua española en la Facultad de Traducción e Interpretación

Francisca MEDINA MORALES
Universidad de Granada

Como citar este artículo:

MEDINA MORALES, Francisca (2003) «La enseñanza de la lengua española en la Facultad de Traducción e Interpretación», en MUÑOZ MARTÍN, Ricardo [ed.] *I AIETI. Actas del I Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación. Granada 12-14 de Febrero de 2003*. Granada: AIETI. Vol. n.º 2, pp. 375-381. ISBN 84-933360-0-9. Versión electrónica disponible en la web de la AIETI:

<http://www.aieti.eu/pubs/actas/I/AIETI_1_FMM_Ensenanza.pdf>.



La enseñanza de la lengua española en la Facultad de Traducción e Interpretación

Francisca MEDINA MORALES
Universidad de Granada
fmedina@ugr.es

Resumen

Este trabajo es un esbozo muy breve de la metodología didáctica empleada por una profesora de Lengua española en la Facultad de Traducción e Interpretación. Partiendo de que el principal objetivo de la enseñanza universitaria del español es conocer en profundidad la lengua en todos sus planos (fonético, morfológico, sintáctico y léxico-semántico) y en las dos direcciones: sincrónica y diacrónica, se muestran los caminos indagados para que los alumnos y futuros traductores lleguen a dicho conocimiento teórico, caminos que surgen de la práctica lingüística, esto es, del estudio de la lengua como un producto social. En este sentido, se pretende llegar al conocimiento de la norma lingüística académica, es decir, del español estándar –que es el que debe aparecer en sus traducciones– por oposición a las variantes sociales y dialectales de dicha norma. Un método de enseñanza en el que la práctica se erige como guía y en el que la observación de la lengua en su uso cotidiano es el hilo conductor que nos llevará a conocer el español correcto.

I. El propósito de este trabajo es exponer de forma breve las conclusiones a las que he llegado como profesora de Lengua española en esta Facultad en que nos encontramos, la Facultad de Traducción e Interpretación. Estas conclusiones, referidas a la metodología didáctica, son fruto de algunos años de experiencia en los que he observado, en primer lugar y con gran atención –casi con devoción, diría– qué intereses concretos tienen estos alumnos y futuros traductores a la hora de aprender el español estándar, es decir, el español académico, que es el que debe aparecer en sus traducciones, pues estamos hablando del estudio de su propia lengua, a la que, en principio, creen conocer. Por otra parte, he tratado de indagar el modo en que esos conocimientos que precisan puedan ser obtenidos de modo que no se olviden, o se fijen en la memoria de la forma más imperecedera posible, porque lo que se pretende es formar su competencia lingüística, sustentada por el conocimiento en profundidad de la lengua, reflejo de la cual será su producción lingüística cotidiana, y en este caso además, la lengua es su instrumento de trabajo. Así pues, el método de enseñanza se impone responder a dos objetivos: dar a conocer aquello del español correcto que se desconoce o que se conoce mal e intentar, por medio de una serie de procedimientos didácticos, que esta información quede almacenada y disponible de forma espontánea o, en su defecto, proporcionar los recursos –gramáticas, diccionarios, tratados de normatividad lingüística, etc.– que ocasionalmente suplirán el *lapsus*.

II. La enseñanza del español puede abordarse desde vertientes muy distintas. Ahora bien, partiendo de una enseñanza del español como L₁, en el ámbito universitario, es fácil caer en la orientación teórica y descriptiva dando a los alumnos unos contenidos que, si bien les proporcionan un conocimiento en profundidad de la propia lengua, siempre toman como referencia la lengua como sistema. Por otro lado, hay que decir que no es nada fácil sustraerse a dicha orientación teórica, pues parece innata al sistema educativo en el que nos movemos -tal es su arraigo- apoyada por multitud de razones, aunque no voy a entrar, por hoy, en esta cuestión sin duda polémica.

Ya en 1924, Américo Castro¹ nos dio ideas muy actuales en lo que respecta a la enseñanza del español como lengua materna, pues aparece como precursor de lo que hoy se denomina «método comunicativo» al considerar que el «maestro debe hacer que los alumnos hablen» y eso tanto en la enseñanza de la lengua española como lengua materna o como lengua extranjera. Ante esta disparidad de enfoques pedagógicos, la primera pregunta que se debe plantear el profesor de Lengua española es ¿qué se ha de enseñar del español como lengua materna en la Universidad?

Aprendimos en la enseñanza primaria y secundaria a usar la lengua como instrumento de comunicación en cualquier contexto, es decir, el principal objetivo era la adquisición de una aceptable competencia lingüística. En la Universidad, entendemos que se debe dar un paso más y penetrar en el estudio de la estructura y funcionamiento de la lengua en todos sus planos (fonético, morfológico, sintáctico y léxico-semántico) y en las dos direcciones: sincrónica y diacrónica. Además, el conocimiento ya no sólo debe ser del nivel culto o correcto, esto es, del español estándar, sino de todos los niveles: dialectal, sociolectal y temporal. Un enfoque estrictamente descriptivista irremediablemente prescinde de cualquier contextualización y, al partir de él, nuestro conocimiento siempre será fragmentario, pues deja fuera todo lo que en ella hay de arquitectura geográfica, social o situacional.

La segunda pregunta que me planteo es: ¿qué se ha de enseñar en la Facultad de Traducción e Interpretación? Partimos de que la premisa anterior debe ser una constante en la enseñanza universitaria. Ahora bien, mi experiencia como profesora en la Facultad de Traducción e Interpretación me ha demostrado que lo más interesante para estos alumnos es el conocimiento de la *norma lingüística del español*, esto es, la norma académica, y, a partir de ahí, aprender a discernir las distintas variedades sociales y dialectales. Este fin impone al docente abandonar el punto de vista sistemático, teórico, para centrar su atención en propiciar el conocimiento práctico de la lengua como producto social; retomar el punto de vista académico, para después abandonarlo y así continuamente. De esta forma, los alumnos conocerán en profundidad el español estándar que debe aparecer en sus traducciones; un español sin tintes dialectales, sociolectales, libre de calcos de otras lenguas, de préstamos de lujo, de desviaciones normativas, en definitiva, un español aséptico. Además, aprenden a reconocer en qué contextos es posible el uso de dichas desviaciones norma-

¹ AMÉRICO CASTRO (1924), *Lengua, enseñanza y literatura*, Madrid, Victoriano Suárez.

tivas, pues, al tener conocimiento de la lengua en su producción social, tienen disponibilidad lingüística para seleccionar entre la variedad de estilos y registros. La intención última es que el alumno, y no olvidemos que futuro lingüista, consiga deslindar los usos coloquiales de otros más elaborados y lo que es tan importante, sea capaz de emplearlos adecuadamente en su comunicación diaria y en su futuro trabajo. Proporcionarles disponibilidad lingüística, porque sabemos que los usuarios de una lengua que sólo conocen y emplean la variedad coloquial la reflejan en todos los contextos y situaciones, incluso en sus escritos; o más exactamente, la oralidad coloquial dominante o exclusiva se refleja en todas sus producciones lingüísticas.

La tercera y última pregunta que me planteo es ¿cómo se ha de enseñar? o ¿cómo alcanzar estos objetivos docentes –que no niego que sean ambiciosos– que he planteado? Tenemos que reconocer que la enseñanza en la Universidad sigue estancada en la mayoría de facultades y escuelas superiores en una metodología de clases magistrales –optimistamente hablando, porque no siempre se cumplen las expectativas– donde el alumno desempeña una función fundamentalmente pasiva, convertido en tomador de apuntes. Este hecho tendría una primera explicación en un defecto que tenemos que asumir los profesores que impartimos clase en la Universidad, que la enseñanza adolece de ese exceso de contenido teórico al que me he referido en la primera parte de mi exposición, y en particular la de la lengua española, donde la orientación teórico-filológica es dominante, aunque los alumnos a los que pretendamos formar no vayan a ser filólogos. Por consiguiente, no se presta la atención necesaria a la práctica, la cual requeriría de la presencia activa del alumno, porque el sistema impone implícitamente, al haber demasiados alumnos por aula, por ejemplo, el método de la clase tradicional en el que la participación del alumno es nula.

En este sentido y alejándome de esta norma implícita y aceptada por tradición más que por eficaz, he llegado a la previa conclusión de que el mejor método didáctico para enseñar aquí lengua española es conseguir que ese producto final que vamos a llamar «clase» sea un hecho compartido, es decir, fruto de la participación del profesor y el alumno. Este hecho obliga, en consecuencia, que la clase sea fundamentalmente práctica. Para llevar a cabo este enfoque de la materia, he de decir que he tenido la suerte de disponer de un horario favorable, pues cuento con clases de dos horas (así lo marcaron las altas instancias de forma espontánea y no por petición mía). Y digo suerte, porque esta distribución horaria es muy importante para desarrollar una serie de procedimientos que permiten la coimpartición del profesor y de los alumnos de la clase.

III. A continuación, voy a exponer algunos de los métodos didácticos que empleo y en los que la participación de los alumnos, como he dicho, es una pieza clave.

Una forma eficiente de estudiar cualquier desviación normativa y que ésta quede fijada como tal en la memoria es a partir de la puesta en tela de juicio de un principio que está muy arraigado en la conciencia lingüística de los hablantes y, en este caso concreto, de nuestros alumnos: el de «generalización de usos es igual a corrección». Dicho principio queda puesto en evidencia al comprobar

que determinados usos que, por su carácter generalizado, los hablantes han aceptado sin espíritu crítico como válidos o correctos, entran en colisión con la norma del español culto, académico, en definitiva.

Para esta finalidad, el material de trabajo usado generalmente son textos impresos, porque, en este sentido, el texto escrito tiene un valor añadido frente al texto oral, el que le confiere su permanencia (*verba volant, scripta manent*). Los textos escritos son artículos de periódicos, algunos incluso de plumas de reconocido prestigio. Uno de los planos en los que de forma más clara se puede dismantelar el susodicho principio de «la generalización de usos» es en el plano léxico. En este caso, lo que yo quiero transmitir a mis alumnos es la desconfianza ante determinados usos de palabras que en el discurso tienen una apariencia culta o, al menos muy apropiada, y que son un cúmulo de impropiedades. No estamos ante vulgarismos crasos, que son fácilmente detectables, sino incorrecciones que están camufladas por aparecer muy frecuentemente en el discurso de personas más o menos cultas o, más bien, de fuerte proyección popular, dada su profesión y oficio (políticos, periodistas, etc.). Por ejemplo, hoy es muy frecuente el reiterado uso de la palabra *ofertar* con el significado de *ofrecer*, en lugar del correcto y restringido ‘ofrecer en rebaja’, de la palabra *puntual* con el significado de ‘concreto’ y no con el correcto de ‘pronto, diligente’, de *posicionamiento* como ‘colocación o situación’ en lugar de como ‘tomar partido’.

En otro sentido, intento que tomen conciencia del uso reiterado de otro tipo de palabras, las llamadas *verba omnibus* que, por el hecho de ser formas cliché o de moda, se llenan de significados improcedentes. Estoy hablando de vocablos como *tema*, que lejos de tener apropiadamente un significado intelectual es hoy una palabra comodín o «forma para todo», o bien *nominar*, *ignorar*, claramente calcos semánticos del inglés, préstamos innecesarios que no son más que una muestra del imperialismo cultural de los Estados Unidos. Por otra parte, hoy se ha impuesto el uso de determinadas locuciones, que, usadas en cualquier contexto e inapropiadamente, por tanto, dan a nuestro discurso ante todo una apariencia de precisión y de verismo típica del discurso técnico o científico. Me refiero a construcciones del tipo: *a nivel de*, *en base a*, que salpican impunemente nuestra lengua. Así pues, el propósito es mostrar que la extensión de tales voces no es más que un síntoma de las carencias de disponibilidad léxica de los usuarios de la lengua.

Con este fin, también es muy útil la lectura y exposición en clase de algunos artículos de *El dardo en la palabra* de Fernando Lázaro Carreter, libro que, por su carácter divulgativo, sin duda conocen. Dichos artículos dan pie al comentario, al análisis comparativo, que nos lleva de los usos sociales a los usos dialectales y, por supuesto, a sembrar, como he dicho antes, la semilla de la desconfianza en nuestra conciencia lingüística al echar por tierra usos que la sociedad actual «santifica». También es un ejercicio de gran rendimiento léxico-semántico en la línea anterior para los últimos minutos de clase el llevar a cabo sustituciones léxicas del tipo: sustituir la palabra *hacer* por la forma más precisa y elaborada: *fotocopiar*, *construir*, *preparar*, *cocinar*, *coser*, etc. Por último, es frecuente concluir que la mayor parte de estos usos anómalos tuvieron su origen no en la falta de cultura sino en la pedantería o afectación de determinados hablantes y que,

probablemente por idéntica motivación, se fueron arraigando hasta llegar a las capas inferiores de la sociedad. Siguiendo la teoría de Labov del cambio lingüístico, todos los *cambios desde arriba* son cambios conscientes y acaban arraigando por el impulso de las clases medias y bajas de imitar el habla de los poderosos.

El susodicho procedimiento pedagógico nos puede servir para estudiar cualquier plano de la lengua. En el plano sintáctico, es muy rentable contrastar construcciones incorrectas muy generalizadas con las correctas, para percibir el error por oposición más fácilmente. Me refiero a construcciones como el dequeísmo, a veces tan difícil de discernir, calcos del tipo sustantivo + infinitivo: *trabajo a entregar* (galicismo), conglomerados de moda: *como muy bien*, etc. En todos estos casos, es curioso el estupor de los alumnos al reconocer que la lengua que usan, que oyen y que aparece en los medios de comunicación –para ellos autoridad lingüística– está muy alejada de lo que deben aprender como ideal de corrección.

Es decir, estamos ante otra forma de aprender el español correcto, la oposición de éste a las distintas desviaciones o incorrecciones; en otras palabras, dar a conocer la norma académica en relación con las distintas variedades ya sean sociales o dialectales. Ello no quiere decir que siempre estemos de acuerdo con la RAE y así lo hacemos saber en los momentos que surge la discrepancia apoyados, si es posible, por otros autores que piensan igual. A este respecto, he aprendido que no hay que defender a ultranza ante los alumnos una concepción purista de la lengua, porque, a todas luces, es contraproducente: siempre habrá algún alumno que, por el simple desprecio a las instituciones en sentido, lato desprecie las normas de la RAE sin criticarlas racionalmente. Así pues, nuestra actitud lejos de ser inflexible debe ser conciliadora, enseñando que los cambios en la lengua deben ser encauzados, que no hay que ponerles freno por sistema, porque la lengua es un ente vivo que diariamente se nutre de variaciones, pero que hay algunos hechos inadmisibles que afectan a la estructura de la lengua, que provocan su desequilibrio, y que, por tanto, deben ser atajados.

Otra buena forma de conocer la lengua en todos sus aspectos, y además muy agradable, es a través del cine. Las películas pueden ser también un modelo para estudiar la lengua, aunque ésta no sea su función primera, que es, como sabemos, disfrutar con ellas. Pero para el docente son también una fuente de información, una herramienta para la enseñanza. Con este propósito, recorro a este método al menos una vez a lo largo del cuatrimestre y, fundamentalmente, para que los alumnos estudien alguna variedad del español de América. Desde el punto de vista fonético y de los rasgos suprasegmentales, es una forma muy eficiente de obtener información. Por otro lado, un plano también destacable para su estudio es el plano léxico, donde la variedad respecto del español estándar alcanza casi tanta notoriedad como en el caso anterior y, en ocasiones, según el dialecto, mucha más.

Hay que tener muy presente la importancia de los diccionarios para los futuros lingüistas que estamos formando. Ahora bien, no me estoy refiriendo ahora a los diccionarios bilingües que usarán para sus traducciones, sino a los diccionarios de español. El diccionario de lengua es un instrumento que puede vertebrar la enseñanza de la lengua española, como reiteradamente se ha dicho.

Nos enfrentamos, en este caso, a un complejo problema derivado del deficiente uso del diccionario en la enseñanza media. Suponemos –y en muchos casos no nos equivocamos– que el alumno desconoce por completo los diccionarios de español. En este sentido, dedicamos cuatro o cinco clases a lo largo del cuatrimestre a lo que llamo «Seminario de lexicografía». Digo seminario, porque todos estamos implicados en la búsqueda de relaciones léxicas, de novedades en la nueva edición del DRAE, en el uso del diccionario, en una palabra. Tras un conocimiento teórico previo de algunas nociones básicas de lexicografía, para lo cual uso como fuente el conocido libro de Haenchs, *Los diccionarios en el umbral del siglo XXI*, pasamos a ver los distintos tipos de diccionarios de español que hay, e intento llevar a clase muestras de la mayoría. El objetivo es que conozcan las fuentes a las que recurrir para penetrar en el español correcto, que reconozcan que existen muy variados tipos de diccionarios, que no sólo hay que usar el DRAE, sino que, en ocasiones, otros pueden resultar más precisos para la cuestión que se indaga: diccionarios dialectales, sociolectales, de sinónimos, de antónimos, de frases hechas, ideológicos, técnicos, jurídicos, etc. En definitiva, que no se queden en la acepción aséptica que les proporciona el diccionario bilingüe y, por este motivo, muchas veces inadecuada. Por último, creemos que en estas clases lexicográficas es fundamental la participación del alumno, puesto que cuanto más dispuesto se halle a reflexionar, a relacionar conceptos, a poner en funcionamiento aquellos contenidos del diccionario y los conocimientos que ya posee, mayor será el rendimiento que, en el futuro, obtendrán de este tipo de obras.

Otra cuestión importante que trabajamos es la ortografía, ante la evidencia de que en la Universidad, incluso los alumnos que se dedican al estudio de la lengua, cometen faltas. Tradicionalmente, la enseñanza de la ortografía forma parte de esas programaciones de lengua que no son más que instrumentos para crear costumbres lingüísticamente correctas que en lugar de conducirnos al dominio del difícil arte de la expresión escrita nos conduce a la automatización y de ahí con mucha frecuencia al error. He llegado a la conclusión de que el uso del canal oral para aprender ortografía es el más eficaz, aunque estemos hablando de la escritura correcta. Esto tiene su explicación en que los errores más frecuentes han sido los relacionados, en sentido estricto, con el nivel fonético-fonológico; es decir, se trata de una aplicación inadecuada de las reglas de correspondencia entre grafía y fonema. Estos errores se deben a un desconocimiento del código escrito o, más bien, como me demuestran los alumnos cada día, a un mal conocimiento, o sea, no racional, consciente, sino memorístico y automatizado, fruto de un aprendizaje mecánico y descontextualizado. La psicolingüística atribuye este tipo de errores ortográficos a los procesos psicológicos básicos de memoria y atención. Yo pretendo en los últimos minutos de algunas clases poner en práctica un procedimiento para aprender ortografía (de las palabras más polémicas, se entiende, porque a estas alturas el alumno debe conocer la otras) en el que el proceso de recuerdo sea de la palabra en cuestión sin tener que recordar la regla correspondiente. Digamos que sería algo parecido a la ortografía a través del léxico, y he obtenido buenos resultados.

Por último, entre los objetivos de mi asignatura, está enseñar a conocer y distinguir la variedades del español –dialectales, sociolectales, como decíamos– y en este terreno, enseñar el respeto a las variedades y a la propia variedad lingüística. He observado de los alumnos andaluces, que son la mayoría, que tienen un diagnóstico de su variedad, de su habla que coincide con el de otras zonas del conjunto dialectal del mundo hispánico: la conciencia de que se habla mal la propia lengua desde esa variedad, es decir, constatamos una mala conciencia lingüística. Ello supone que haya en ellos una gran inseguridad lingüística, o sea, una disfunción entre cómo valoran su variedad en determinados contextos, cuando defienden su variedad, por ejemplo (incluso para ser usada en las noticias de ámbito nacional) y luego la actuación comunicativa de quien hace esa valoración. Es decir, se debaten entre el precario equilibrio entre la valoración negativa de su variante (al usarla lo menos posible) y la justificación de la existencia de esa variante. En general, estos alumnos cuando hablan sufren lo que podemos llamar «acomodación normativa», como tendencia mayoritaria, frente al conocimiento en profundidad de la propia lengua –que es lo que pretendo a toda costa– y que es lo que le proporcionaría libertad de elección entre su variedad y el estándar según el contexto o situación. Esta acomodación de la que hablo es hacia la variedad utilizada por los profesionales de los medios audiovisuales de comunicación. Es una aceptación consciente (no inconsciente, como ocurre con otros grupos sociales, como la clase media de las ciudades principalmente) expresa y no problematizada. Nuestros alumnos, asimismo, luego no asumen pese a seguir dicha norma en la práctica que la siguen por su prestigio encubierto y creen que lo que están usando es la norma estándar del español o un español correcto. Para propiciar este respeto a las variedades y el conocimiento de algunas de ellas, generalmente las más destacables por sus rasgos, se hacen exposiciones en clase que fomentan el comentario, siempre realizadas por hablantes de dicha variedad.

IV. Conclusiones

La enseñanza debe fundamentarse en un principio básico: hay que ir de la práctica a la teoría. La observación del uso de la lengua en contextos y situaciones muy diferentes y el reconocimiento de sus variedades sociolectales y dialectales nos llevará al conocimiento teórico del español correcto.

Mi objetivo es conseguir que la competencia lingüística del alumno y futuro lingüista se forme adquiriendo la capacidad para distinguir los registros: coloquial y formal, así como las variedades de carácter sociolectal y dialectal y, en consecuencia, que su uso del español esté en consonancia con la situación o el contexto, así como con su variedad dialectal a que, sobre todo, deben respetar y saber defender.

Termino afirmando que si, como profesores de español e investigadores, reconocemos que la lengua no es sintópica, sinstrática y sinfásica, no podemos quedarnos en enseñar una lengua «sin nada», el estándar, el español culto, sino que junto a ésta, junto a la lengua académica habrá que enseñar la lengua «con todo».