

ojs.uv.es/index.php/qfilologia/index

**Rebut:** 16.06.2020. **Acceptat:** 07.08.2020

**Per a citar aquest article:** Cao Míguez, Ana Belén & Vázquez Diéguez, Ignacio. 2020. "Ultrapassando obstáculos *assustadores*. El recurso a la traducción en las clases de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes (o viceversa)". *Quaderns de Filologia: Estudis Lingüístics* XXV: 121-134.

**doi:** 10.7203/QF.25.19072



## ***Ultrapassando obstáculos assustadores.*** **El recurso a la traducción en las clases de portugués como lengua extranjera para hispanohablantes (o viceversa)**

The use of translation in Portuguese as a foreign language classes for Spanish speakers (or vice versa). An illustrative proposal

ANA BELÉN CAO MÍGUEZ  
Universidade da Beira Interior  
abcm@ubi.pt

IGNACIO VÁZQUEZ DIÉGUEZ  
Universidade da Beira Interior  
jivd@ubi.pt

**Resumen:** En el ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE), se viene produciendo a lo largo de las últimas cuatro décadas un replanteamiento del recurso a la traducción como instrumento didáctico adecuado. No solo es significativo el volumen de estudios publicados que ponderan los beneficios de su (re)incorporación como herramienta pedagógica, sino que, además, el *Marco Común Europeo* contempla las actividades de mediación entre las destrezas que debe adquirir el aprendiente de una LE. Con esta propuesta se pretende ilustrar la utilidad de la traducción en la didáctica de lenguas tipológicamente afines, teniendo en cuenta las peculiaridades del proceso de enseñanza-aprendizaje derivadas de dicha proximidad.

**Palabras clave:** traducción didáctica; portugués LE; enseñanza-aprendizaje de lenguas próximas.

**Abstract:** In the field of teaching foreign languages (FL), the use of translation as a suitable didactic instrument has been reassessing over the last four decades. Besides the meaningful volume of studies welcoming the (re)incorporation of translation as a pedagogic aid, the *Common European Framework* comprises mediation activities among the skills a FL learner should acquire. This proposal aims to illustrate some benefits of translation in didactics of nearby languages, taking into account the specific features of the learning and teaching processes in those cases.

**Keywords:** pedagogic translation; Portuguese FL; learning and teaching nearby languages.

## 1. Introducción: aprender *a traduzir*

La propuesta que se presenta en estas páginas se enmarca en el ámbito de la enseñanza de portugués como lengua extranjera a hablantes de español (en adelante, PLE-HE), pero, dado su cariz contrastivo, fácilmente podría adaptarse al campo de la didáctica de la lengua española a hablantes de portugués (ELE-HP). Con ella se procura demostrar, de una forma práctica, que el recurso a la traducción (trad.) en el aula de LE es no solo legítimo sino también beneficioso, en especial cuando están implicadas lenguas próximas. En nuestra experiencia como docentes de PLE-HE y de ELE-HP, hemos tenido la oportunidad de comprobar que la utilización de la trad. como instrumento didáctico ofrece, en efecto, resultados muy positivos, ya que se presta a desarrollar la competencia comunicativa en su más amplio entendimiento y, además, permite aprehender los sutiles matices que diferencian la lengua-cultura del aprendiente de la meta.

En el proceso de aprendizaje de PLE-HE (o viceversa) los aprendientes (falsos principiantes) constatan con satisfacción en los primeros estadios un rápido progreso en el dominio de la LE, bien como una capacidad para comunicarse –de forma básica, pero exitosa– utilizando la interlengua. Ya en los niveles intermedio y avanzado se tropiezan con el peligro frustrante del estancamiento, al fosilizarse las transferencias negativas o interferencias de la L1 en la L2<sup>1</sup>. Esos son, justamente, los “obstáculos *assustadores*” a los que hace alusión el título de este artículo. La actividad concreta que aquí planteamos (*vid. infra* apartado 2), dirigida a niveles superiores, pretende poner de manifiesto cómo el recurso a la trad. puede servir para superarlos.

En *aprender a traduzir*, el sintagma “a traduzir” puede activar, en el portugués europeo<sup>2</sup>, dos sentidos diversos, correspondiéndole a cada uno una trad. diferente al esp.: el primero apunta a la trad. como fin en sí mismo (“aprender a traducir”); en el segundo, la trad. se encara como medio (“aprender traduciendo”). Aunque es obvio que las inquietudes a las que responde esta contribución se relacionan más con el último sentido, nos gustaría invocar también el anterior, por cuanto estimamos que, a pesar de las diferencias, resulta ventajoso poner en diálogo la didáctica de la trad. (“aprender a traducir”) y la trad. didáctica (“aprender traduciendo”). Así, aun teniendo en cuenta que

<sup>1</sup> Véanse Camorlinga (1997), Briones (2006), Pérez (2007) o Alonso Rey (2011).

<sup>2</sup> Las variedades geolectales de las dos lenguas serán las peninsulares. De forma abreviada, nos referiremos a ellas como L2 o “port.” y L1 o “esp.”.

no es lo mismo desarrollar la competencia comunicativa que la traductora<sup>3</sup>, ciertos objetivos y procedimientos propios de la pedagogía de la trad. pueden aplicarse provechosamente a la trad. pedagógica.

Tras el llamado método “prusiano” o “gramática-traducción”, la trad. fue desterrada de la clase de LE por los enfoques metodológicos “directos” desarrollados a partir del siglo XIX, que encaraban como una amenaza cualquier tipo de intervención de la L1 del aprendiente. Tal proscripción, contraria a las estrategias cognitivas en el aprendizaje de cualquier LE (*vid.* Lavault, 1985; Hurtado Albir, 1999), se mantuvo hasta la década de los años 80 del pasado siglo, momento en el que empieza a constatar, al menos en el plano teórico, un evidente cambio de rumbo a este respecto<sup>4</sup>. En la actualidad contamos con abundantes trabajos que defienden la rehabilitación de la trad. en el ámbito de la enseñanza de LE, preconizándose, además, su inclusión desde los estadios iniciales del proceso de enseñanza-aprendizaje<sup>5</sup>.

Esta que García Benito (2019) ha llamado la “vuelta a escena” de la trad. en la enseñanza de LE se consolida paulatinamente a partir de la publicación del *Marco común europeo de referencia* (MCER), elaborado por el Consejo de Europa (2002 [2001]). En él, la mediación aparece recogida como una destreza o “actividad comunicativa de la lengua” más, que debe ponerse en pie de igualdad con las restantes<sup>6</sup>. En efecto, las actividades de mediación, de las que la trad. *stricto sensu* es solamente una concreción posible, forman parte de las tareas o acciones intencionadas que los hablantes pueden llevar a cabo en su condición de agentes sociales. Por esa razón, entre otras (*vid.* García-Medall, 2001), no deberían excluirse del currículo de una LE. Así, pues, parece claro a estas alturas que el debate no puede ya seguir girando en torno a la perti-

---

<sup>3</sup> Cfr. el número anterior de estos mismos *Quaderns de Filologia*. En el ámbito del par de lenguas que aquí nos ocupan, véanse Díaz Fouces (1999), Díaz Ferrero y Sabio Pinilla (2003), Cintrão (2006), Massana Rosselló (2016), etc.

<sup>4</sup> La desconfianza hacia la trad. como herramienta pedagógica no está todavía, sin embargo, desterrada de la práctica docente. No son ajenos a tales recelos los proverbiales prejuicios asociados a la trad.

<sup>5</sup> Posición que compartimos. *Vid.* Lavault, 1985; Hurtado Albir, 1988; Pegenaute, 1996; García-Medall, 2001; Pintado Gutiérrez, 2012, etc; en el ámbito de la enseñanza de PLE-HE/ELE-HP: Eced Minguillón, 2000; Comellas, 2008; García Benito, 2019; etc.

<sup>6</sup> Aun así, y como señala la misma García Benito (2019), cabe subrayar la ausencia de descriptores para las actividades y estrategias de mediación oral y escrita en el MCER (laguna esa que ha tratado de paliarse en el volumen complementario dado a conocer, en una versión provisional, a partir de septiembre de 2017: véase Council of Europe, 2020) y la consecuente falta de atención a dichas actividades por parte tanto de los manuales como de los documentos reguladores u orientadores de PLE.

nencia de llevar la trad. al aula de LE, sino más bien a cómo hacerlo (García Benito, 2019; *vid. tm.* Comellas, 2008).

Entre sus ventajas, pueden enumerarse las siguientes: responde a una actividad comunicativa de la lengua que está (cada vez más) presente en el mundo real; involucra diversas destrezas, estrategias y competencias, y además permite pasar del conocimiento declarativo al procedimental; si se trabaja con textos (y no enunciados aislados, creados *ad hoc*), da pie al desarrollo de la competencia pragmática, en sus vertientes discursiva y funcional; en la trad. directa, siempre que no se parta de textos artificiales, se expone al aprendiente a un uso auténtico de la L2; es una actividad lúdica, un reto estimulante para los aprendientes, que puede aprovecharse para promover la colaboración *inter pares* y el desarrollo de estrategias de aprendizaje; ayuda a trabajar la conciencia y las destrezas interculturales; es una herramienta óptima para activar la conciencia contrastiva, haciendo hincapié en las interferencias negativas de todo tipo (no solo léxicas) de la L1 en la L2. Es en este último efecto beneficioso en el que nos centraremos aquí, mostrando un uso posible y concreto de la trad. en la clase de PLE-HE.

## 2. Propuesta práctica de traducción didáctica

### 2.1 Contextualización de la propuesta

La actividad presentada se destinaría a estudiantes de la enseñanza superior (adultos) de niveles medios o avanzados (B2-C1). Estaría integrada en una unidad didáctica acerca de la cultura y las formas de ocio, donde se incluiría el cine. En ese contexto, los estudiantes procederían a realizar una actividad de trad. directa. Se trataría de traducir un artículo divulgativo sobre una película de A. Hitchcock (2.2)<sup>7</sup>, simulando un encargo en el que se mantendría el escopo y el perfil del receptor, alterándose únicamente el canal (un blog). De esta manera se invitaría al alumnado a interpretar un texto en la L2 para, después, reexpresarlo en la L1 con un propósito comunicativo concreto. Nos centraremos en la última de las fases en las que se llevaría a cabo dicha actividad<sup>8</sup>: la puesta en común de las diversas versiones realizadas por el alumnado, que

<sup>7</sup> El texto apareció en 2005, en la carátula de una colección de clásicos del cineasta vendida con el periódico portugués *Público*. Lo hemos adaptado al *Acordo Ortográfico*.

<sup>8</sup> Dejamos de lado, por lo tanto, otras competencias, destrezas y estrategias que serían trabajadas en fases que aquí ya no cabe describir.

interactuaría oralmente en clase para ponderar la idoneidad y el grado de aceptabilidad de cada una de ellas.

En el siguiente subapartado presentamos las diversas cuestiones que pueden trabajarse en el aula y que, siguiendo el MCER, ayudan a desarrollar tanto las competencias generales (más concretamente, la sociocultural) como la competencia comunicativa de la lengua. Dentro de esta última, se contemplarán la lingüística (léxico-semántica, sintáctica, morfológica y ortográfica/ortoépica) y la pragmática<sup>9</sup>. Teniendo en cuenta el espacio disponible, nos limitaremos a señalar tan solo algunos de los muchos aspectos que pueden abordarse desde un punto de vista contrastivo.

## 2.2 De “aves vulgares” que “atacam pessoas” y otras “cenas assustadoras”

Se reproduce, a continuación, el texto de partida. De 116 casos totales que se podrían trabajar en clase (marcados con una cruz), se han escogido y numerado solamente 67 (algunos son coincidentes):

### **Os Pássaros (1)<sub>x</sub>. A assustadora (2)<sub>x</sub> vingança da natureza**

A partir da ideia de aves vulgares (3)<sub>x</sub> que atacam (4)<sub>x</sub> pessoas (5)<sub>x</sub> sem motivo aparente, o mestre (6)<sub>x</sub> do *suspense* (7)<sub>x</sub> criou (8)<sub>x</sub> um *thriller* clássico, *Os Pássaros*. Nele, “Tippi” Hedren e Rod Taylor protagonizam um casal<sub>x</sub> cuja relação amorosa é sobressaltada (9)<sub>x</sub> por inesperados agressores<sub>x</sub>. No *trailer* (10)<sub>x</sub> de *Os Pássaros*, Alfred Hitchcock reflete (11)<sub>x</sub> ironicamente sobre a relação entre os homens e os pássaros. Desde sempre, o homem dominou (12)<sub>x</sub> as aves, colocou-as<sub>x</sub> em gaiolas<sub>x</sub> e embalsamou-as<sub>x</sub> como troféus.

O que<sub>x</sub> aconteceria<sub>x</sub> se, subitamente<sub>x</sub>, todos os pássaros se unissem e se revoltassem<sub>x</sub> contra nós? É essa<sub>x</sub> a pergunta principal<sub>x</sub> de *Os Pássaros*, à qual (13)<sub>x</sub> uma das personagens (14)<sub>x</sub> responde que não teríamos a mínima hipótese (15)<sub>x</sub> de sobreviver.

Hitchcock realizou (16)<sub>x</sub> *Os Pássaros/The Birds* somente três anos depois do seu último filme, *Psico* (17)<sub>x</sub> (1960). O seu ritmo frenético (uma média (18)<sub>x</sub> de um filme por ano) diminuiu a partir deste (19)<sub>x</sub> momento e o realizador (20)<sub>x</sub> entrou<sub>x</sub>, assim, na fase final da sua carreira (21)<sub>x</sub>. Mas, antes, transpôs (22)<sub>x</sub> para (23)<sub>x</sub> o

<sup>9</sup> En este caso concreto, el artículo no plantea problemas relacionados con la competencia sociolingüística, motivo por el cual no figura en la sección 2.2. No obstante, partiendo del mismo texto podrían crearse nuevas actividades que permitiesen al alumnado trabajar la que constituye, sin duda, una de las dimensiones más complejas para los aprendientes de PLE-HE (v. gr., formas de cortesía o estrategias de atenuación).

grande ecrã uma história apocalíptica sobre inexplicáveis ataques de pássaros numa pequena e pacífica localidade no Norte da (24)<sub>x</sub> Califórnia (25)<sub>x</sub>, Bodega Bay. A ideia do filme surgiu a partir do<sub>x</sub> conto homónimo da escritora inglesa Daphne du Maurier e de alguns recortes de notícias sobre o comportamento invulgar (26)<sub>x</sub> de aves<sub>x</sub> que Hitch reuniu<sub>x</sub>. Interessava-lhe<sub>x</sub> sobretudo (27)<sub>x</sub> imaginar aves<sub>x</sub> comuns a atacar (28)<sub>x</sub> pessoas (29)<sub>x</sub> e escolheu o (30)<sub>x</sub> romancista (31)<sub>x</sub> Salvatore Lombino, conhecido pelo pseudónimo de Ed McBain, para escrever o guião (assinando-o<sub>x</sub> com outro pseudónimo, Evan Hunter).

Nas palavras (32)<sub>x</sub> de Hitchcock, este foi “o mais complicado filme que jamais (33)<sub>x</sub> se fez (34)<sub>x</sub>” (pelo menos até à (35)<sub>x</sub> década de<sub>x</sub> 60). Cerca de<sub>x</sub> (36)<sub>x</sub> 1360 planos, 370 efeitos especiais e uma imagem final composta por mais de 30 elementos distintos<sub>x</sub> tornaram<sub>x</sub> *Os Pássaros* num filme pioneiro, criado (37)<sub>x</sub> numa época em que (38)<sub>x</sub> não era possível ainda manipular as imagens através<sub>x</sub> de computadores. Este aspeto valeu a Ubi Werk (39)<sub>x</sub> uma nomeação para o (40)<sub>x</sub> Oscar (41)<sub>x</sub> de<sub>x</sub> Melhores Efeitos Visuais, que *Cleópatra* (42)<sub>x</sub>, de Joseph L. Mankiewicz, arrebatou (43)<sub>x</sub>. Além disso (44)<sub>x</sub>, foram utilizados (45)<sub>x</sub> diferentes tipos de pássaros para simular os ataques: reais, treinados<sub>x</sub>, mecânicos, embalsamados.

Para protagonizar este *thriller*, o mestre do *suspense* elegeu (46)<sub>x</sub> “Tippi” Hedren, a última das suas míticas atrizes loiras. Na verdade (47)<sub>x</sub>, este foi o primeiro trabalho de “Tippi” como protagonista de um filme. Hitch descobriu-a<sub>x</sub> no anúncio de uma bebida adelgaçante (48)<sub>x</sub>, onde<sub>x</sub> a bela mulher ouvia um assobio, virava-se<sub>x</sub> e sorria – uma piada<sub>x</sub> pessoal que o realizador incluiu no filme. No início (49)<sub>x</sub>, *Os Pássaros* assemelha-se<sub>x</sub> a uma comédia romântica, com o encontro casual de Melanie Daniels (“Tippi” Hedren) e Mitch Brenner (Rod Taylor) numa loja de animais (onde Hitchcock faz a sua típica aparição (50)<sub>x</sub>). Mas, quando Melanie viaja para (51)<sub>x</sub> Bodega Bay com o objetivo de surpreender (52)<sub>x</sub> Mitch, a história sofre uma inesperada reviravolta<sub>x</sub>. Uma gaivota ataca (53)<sub>x</sub>, sem motivo aparente, Melanie e a sua estadia em Bodega Bay torna-se mais prolongada (54)<sub>x</sub> do que previra (55)<sub>x</sub>. Progressivamente, sucedem-se<sub>x</sub> novos ataques de gaivotas, corvos e outras aves, causando<sub>x</sub> o desespero<sub>x</sub> das personagens. “De repente, havia pássaros por todo o lado (56)<sub>x</sub>”, grita, chocada<sub>x</sub>, a jovem Cathy (Veronica Cartwright), após<sub>x</sub> ver um bando<sub>x</sub> de aves assassinar a<sub>x</sub> sua professora. Torna-se cada vez mais visível o sangue (57)<sub>x</sub>, a destruição, os mortos. E Hitch recorre<sub>x</sub> a sucessivos e rápidos grandes planos (58)<sub>x</sub> para mostrar (59)<sub>x</sub> as vítimas deste mal misterioso. O horror visual é combinado (60)<sub>x</sub> com um silêncio interrompido apenas (61)<sub>x</sub> pelos ruídos<sub>x</sub> das aves, que guincham<sub>x</sub> impacientes (sons<sub>x</sub> artificiais, criados eletronicamente, são a única banda sonora do filme). No fim (62)<sub>x</sub>, o aguardado<sub>x</sub> e tradicional “The End” não surge no ecrã. Hitchcock deixa, assim, uma mensagem (63)<sub>x</sub> aos seus espetadores: o terror causado pela revolta<sub>x</sub> dos pássaros não termina<sub>x</sub>. É esta a versão hitchcockiana do dia do Juízo Final. «O projeto geral<sub>x</sub> do filme que tive desde o começo foi inspirado (64)<sub>x</sub> pelo quadro *O Grito*<sub>x</sub>, de Edvard Munch. A

sensação de desolação e loucura numa espécie de solidão<sub>x</sub> que exprime<sub>x</sub> um estado interior. Era exatamente (65)<sub>x</sub> o que desejava Hitchcock». (Robert Boyle, responsável pelos (66)<sub>x</sub> cenários (67)<sub>x</sub> de *Os Pássaros*).

Pasaremos ahora a presentar las diversas cuestiones susceptibles de abordarse desde la contrastividad, discriminándolas por competencias y subcompetencias, según se ha explicado en 2.1. Aludiremos a su posición en el texto indicando el número entre paréntesis.

### 2.2.1 Competencia lingüística (subcompetencia léxica y semántica)

Comenzaríamos por destacar el léxico relacionado con el ámbito temático de la unidad, lo que permitiría explorar el vocabulario relativo al campo del cine con el alumnado<sup>10</sup>. El texto permite, asimismo, trabajar otras unidades léxicas desde un enfoque contrastivo. Es el caso, aún dentro del mundo del cine, de *realizar* y *realizador* (16) y (20): en esp. diferenciamos *dirigir* y *realizar*, tal como *realizador* y *director*. El contexto pide que en esp. la trad. sea *rodar/ dirigir* y *director*. El verbo *transponer* sería inusitado en el contexto –de nuevo, cinematográfico– en el que aparece *transpor* (22) en port.; en esp. diríamos *llevar* debido a la combinación con la voz *pantalla* (*ecrã*): “llevar a la pantalla”.

En el texto aparecen también falsos cognados parciales, como el adjetivo *vulgares* (3), que en esp. debe ser entendido como *comunes*, *corrientes*. Aunque el adjetivo esp. puede significar lo mismo que en port., está connotado negativamente en el habla normal (impropio de personas educadas, según el DRAE). Para *invulgar* (26), que no existe en esp.: *poco* (*fuera de lo*) *común*, *raro*. Falsos amigos son también *romancista* y *apenas*. El *romancista* esp. compone romances (=poesías), al tiempo que el *romancista* (31) port. escribe *romances*, es decir, novelas. Respecto al adverbio port. *apenas* (61), su trad. esp. es *solo*, *únicamente*<sup>11</sup>. La locución *cerca de* (36) coincide con la misma en esp., pero presenta en port. un matiz semántico diferente: si el referente es superior (a lo que nos acercamos ‘por defecto’), el uso es idéntico en ambas lenguas; si el referente es inferior (aproximación ‘por exceso’), en port. se usa igualmente,

<sup>10</sup> Así, en el texto aparecen, entre otros: *filme*, *guião*, *efeitos especiais*, *atrizes*, *comédia romântica*, [*prémio de*] *Melhores Efeitos Visuais*, *banda sonora*, etc.

<sup>11</sup> En esp., el adv. *apenas* significa comúnmente ‘casi no’, salvo cuando va seguido de cantidades: en ese caso, coincide con el sentido que tiene en port.

no así en esp.: en el texto, *cerca de 1360 planos* pueden ser 1350; si fuesen 1370, no sería posible su empleo.

Una de las grandes diferencias en el uso del léxico (común) entre las dos lenguas radica en la especificación semántica (Vázquez Diéguez, 2013), más común en port., aunque encontramos casos en esp. (*vid. supra* port. *realizar*, esp. *dirigir/realizar*). El esp. suele neutralizar en un solo vocablo dos diferentes usados en port., según el contexto. En el texto encontramos varios ejemplos de este fenómeno, lo que nos permitiría abordarlo con cierto detenimiento en clase.

Así, en port., existen *mestre* (6) y *maestro*, reservándose este último para el director de orquesta; en este caso, el estudiante debe conocer ambas voces, aunque en esp. solo tenga la posibilidad de escoger *maestro*. El sustantivo *média* (18), usado solo como término estadístico, coincide con la misma forma en esp. (media), pero la lengua port. posee también *meia* (con dos significados, como sust. = *calcetín*; como adj. = *media*, de *medio*). Lo mismo ocurre con *carreira* (21), coincidente en este caso (vida laboral), pero debe tenerse en cuenta que la voz esp. *carrera* tiene otras dos correspondencias en port.: *curso* [grado universitario] y *corrida* [carrera, competición]. En (50) es probable que surja en la trad. la voz *aparición*, que tiene en port. dos equivalentes: *aparicão* (celestial, sobrenatural) y *aparecimento* (terrenal), esta última la de uso común. En el texto, la “aparición” de Hitchcock es tratada como algo especial (habitual en sus películas y esperada por los espectadores): en el lenguaje del cine se refiere en esp. como *cameo*. Al contrario, el verbo port. *criar* (8) y (37) se corresponde con dos diferentes en esp.: *crear* y *criar* (en este caso, el primero); el verbo port. *refletir* (11) puede ser en esp. *reflejar* o *reflexionar* (aquí, el segundo).

Otras cuestiones de interés son las que plantean (2), (5)-(29) y (48). El equivalente formal en esp. del adjetivo *assustadora* (2), aunque se recoja en los diccionarios (*asustador, ra*), tiene una frecuencia de uso muy baja. Por lo tanto, una trad. aceptable –o, si se prefiere, domesticadora: la requerida por el encargo simulado– pide que en esa lengua usemos otro adjetivo, como *terrorífica, espantosa* o *temible*. La voz port. *pessoas* (5) y (29) se utiliza como genérico, ha desplazado a *gente* (que en port. actual se usa como sinónimo de *nosotros; a gente vai* = nosotros vamos). En esp. utilizaríamos, en este contexto, *seres humanos* (también valdría *la gente*). Aunque se trata de un trad. directa, los aprendientes podrían cometer errores causados por los efectos hipnóticos del texto de partida (véase Cintrão, 2006). En cuanto a *adelgaçante* (48), interesa hacer ver que el verbo común *emagrecer* no ha generado en el léxico port. un



adjetivo \**emagrecente*, neologismo que el aprendiente de PLE-HE podría crear por analogía.

El sintagma *a mínima hipótese* (15) presenta dos problemas en su trad. (vid. *supra* hipnosis del texto de partida): *hipótese* corresponde literalmente a *hipótesis*, voz asociada a la filosofía o a las ciencias empíricas y que no utilizamos en contextos generales, decimos *posibilidad*; además, no diríamos *la mínima posibilidad*, enfatizaríamos con un adverbio: *la más mínima posibilidad*. También la oración que contiene (33) y (34) suscita varios problemas de trad., en este caso desencadenados por *jamais* (33), que se resolverían con una reformulación. Literalmente sería “la película más complicada que jamás se ha hecho” (el marcador temporal obliga al uso del pret. perfecto –en esp. general, por lo menos–); con todo, una trad. más idiomática sería “la película más complicada de todos los tiempos”. Del mismo modo, el segmento *torna-se mais prolongada* (54) generaría la trad. literal *se convierte en más prolongada*, extraña en esp., donde resulta más natural *se prolonga más*.

### 2.2.2 Competencia lingüística (subcompetencia sintáctica)

Tal como los últimos cuatro casos que se acaban de ver –(15), (33), (34) y (55)–, a caballo entre lo léxico y lo sintáctico, está el sintagma *No fim* (62): en esp. *Al final*, con cambio de preposición además del cambio léxico. El diverso uso de las preposiciones es, precisamente, otro de los capítulos que el texto permite trabajar desde la contrastividad. Así, el sintagma *atacam* (4) *peessoas* sirve para subrayar que en port. el complemento directo con el sema [+humano] no lleva la prep. *a*; ocurre lo mismo en (12), (29), (30), (46), (52), (53) y (59). Por otro lado, aparece la combinación portuguesa *até à* (35), que se compone de la locución *até a* (dos preposiciones) más el artículo determinado *a*, frente al esp., donde va sin la prep. *a* (*hasta la*). Además, el régimen preposicional de *transpor* es *para* (23) en port., en esp. sería *a para llevar*; véase también (40). En (51), el port. usa la prep. *para* (que indica estancia más o menos prolongada) y no *a* (estancia breve); en esp. esos matices semánticos se neutralizan en *a*.

Otro caso es el de la oración pasiva con *ser*, mucho más utilizada en port. que en esp.: lo natural sería traducir *é sobressaltada* (9) por *se ve sobressaltada*. En este esquema están (45), (60), (64) y (66); además, en este último caso, hay un cambio de régimen preposicional: port. *por* > esp. *en*. Lo mismo ocurre en (67): *responsável por* = *encargado de*. Cabría resaltar también que el pronombre relativo *que* acepta en port. preposición, pero no artículo: cuando se

necesitan ambas partículas, se recurre a *qual* (13). En esp., podría utilizarse la misma estructura que en port., con todo, es más común la combinación inexistente en port., *a la que*. Igual (28) y (38). Finalmente, (39) y (43) dan pie a notar que, a diferencia del esp., en port. no existe el pleonasma con el complemento indirecto bajo la forma de un pronombre átono.

### 2.2.3 Competencia lingüística (subcompetencia morfológica)

Para la expresión del pasado, la lengua port. utiliza el “pretérito perfeito simples”, que se corresponde en esp. con dos tiempos verbales diferentes; el indefinido y el perfecto. En *dominou* (12), la presencia anterior del marcador temporal *sempre* aconseja que, en esp. general, la trad. opte por el perfecto *ha dominado* (lo mismo para *colocou* y *embalsamou*, en la misma frase). Por su parte, *previra* (55) es un tiempo culto y hasta cierto punto arcaico (“pret. mais-que-perfeito simples”), en su lugar se utiliza comúnmente *tinha previsto* (“mais-que-perfeito composto”); en esp. se usa el pluscuamperfecto (había previsto).

Normalmente, los topónimos en port. van anteceditos por el artículo definido (masculino o femenino), cosa rara en esp.; se debe tener en cuenta esta particularidad a la hora de traducir: *Norte da* (24) *Califórnia* será *de California* en esp. En dos casos más la contrastividad reside en la presencia o ausencia del artículo determinado (*vid. tm. supra* lo dicho sobre el *que* relativo). Ocurre en el sintagma *Nas palavras* (32), que no lleva artículo en esp. (*En palabras*), y en la secuencia *todo o lado* (56), cuyo equivalente es en esp. *todos lados, todas partes*.

El sustantivo *personagem* (14), como todos los que acaban en *-gem*, es femenino; en esp., es masculino (como todos los que acaban en *-je*). El cambio de género gramatical –véase también (57) y (63)– puede plantear problemas de concordancia en la trad., sobre todo si el referente está lejos: en (37), aparece *criado* porque en port. concuerda con *filme*; en esp. *creada* porque concuerda con *película*.

El sintagma port. *a atacar* (28) no se corresponde en esta frase con el gerundio esp. *atacando*, como esperaría el alumno: aquí tiene valor de relativo y, si se optase por el gerundio como posible trad., se incurriría en un anglicismo sintáctico. Lo correcto es usar *que atacan* y, debido a la correlación verbal con “interesaba”, sería más adecuado *que atacaban*.

#### 2.2.4 Competencia lingüística (subcompetencia ortográfica/ortoépica)

El texto nos permite trabajar, entre otros (ver abajo *Cleópatra* y *Califórnia*), casos como *suspense* (7), en cursiva en port., pues es una palabra tratada como extranjerismo, con pronunciación semiadaptada ([suʃˈpɛs(i)], del fr. [syspãs]), mientras que en esp. se ha acomodado fonética y ortográficamente (para otros casos, véase Vázquez Diéguez, 2017). El sust. *trailer* (10) es también préstamo puro en port., frente al esp. (tráiler). Asimismo, destacaríamos la voz port. *sobretudo* (27), que equivale a las dos esp. *sobretudo* (sust.) y *sobre todo* (loc. adv.): en este caso corresponde a la segunda, escrita separadamente como ocurre con otros muchos casos (p. e.: port. *apesar de* / esp. *a pesar de*).

#### 2.2.5 Competencia sociocultural

Teniendo en cuenta que el ámbito temático tratado es el cine, a la hora de traducir los títulos de las películas –a menudo creaciones discursivas–, el alumnado debe informarse de cuál es el equivalente acuñado, consolidado por la tradición (como ocurre con todos los *realia*). En el caso de *The Birds*, en ambas lenguas, ya desde su estreno en los años 60, existen *Os Pássaros* (1) y *Los Pájaros*<sup>12</sup>. *Psico* (17) mantiene el título original inglés en el texto, en esp. la designación consagrada es *Psicosis*. Aún dentro de la misma esfera, aparece el sustantivo *Oscar* (41). Contemplado como anglicismo en algunos diccionarios portugueses (en otros, se recoge naturalizado), este nombre propio debe acomodarse a la ortografía en esp. (Óscar). También surge en el texto *cenários* (67). Sería *escenarios*, pero, en este contexto (cine), el uso ha consagrado en esp. *localizaciones*, tal como *grandes planos* (58), que corresponde a *primeros planos*.

Lo mismo ocurre con antropónimos y topónimos. Los que aparecen en el texto solo plantean problemas en el acento gráfico o fónico: *Cleópatra* (43) y *Califórnia* (25). Sin embargo, a raíz de estos se trabajarían casos como *Cícero*/Cicerón, *Êsquilo*/Esquilo, donde, de nuevo, hay cambio de tonicidad (Vázquez Diéguez, 2017). Asimismo, hay que tener en cuenta los nombres geográficos adaptados en cada lengua de modo diferente: p. e., *Moscovo*/Moscú, *Antuérpia*/Amberes.

<sup>12</sup> Del mismo cineasta, otro ejemplo interesante sería *North by Northwest* (1959): en port. circuló como *Intriga internacional* y en esp. como *Con la muerte en los talones*.

### 2.2.6 Competencia pragmática

En (19) y (65), surgen cuestiones relativas a la cohesión textual. En (19), el deíctico (temporal, en este caso) en esp. sería *ese* o *aquel*, nunca *este*, más cercano al presente. Aunque el sintagma port. *Era exatamente* (66) podría traducirse igual en esp., la solución más idiomática incluiría el referente *eso*, y *exatamente* podría ser traducido por *justamente*. El marcador discursivo *Além disso* (44) no admitiría una traducción literal con la locución esp. *Allende de*, culta e inusitada. Para mantener el registro, se debe utilizar en la trad. el adverbio *Además*, inclusivo. Tampoco debe calcarse el marcador *No início* (49): su correspondiente esp. podría ser *Al inicio*; sin embargo, es más común *Al principio*. Por último, subrayamos *Na verdade* (47), cuya trad. literal sería *En verdad*: existe en esp., pero significa *verdaderamente*; la trad. semánticamente equivalente es el reformulador *En realidad*.

## 3. Conclusión

En 2.2 hemos apuntado algunas líneas del abordaje contrastivo al que se presta el texto de partida en la fase de postraducción de la actividad propuesta, poniendo el foco en unas pocas unidades problemáticas de dicho texto y pensando en aprendientes de niveles medios o avanzados. Así, la puesta en común de las diferentes versiones elaboradas por el alumnado se convierte en un momento de reflexión metalingüística sobre la diversa idiosincrasia de la lengua materna y la lengua objeto de aprendizaje. Sería perfectamente posible, incidiendo en otros segmentos, trabajar el mismo texto con grupos de niveles iniciales, o con aprendientes de ELE-HP.

Esta ha sido solo una pequeña muestra de las potencialidades del recurso a la trad. en la enseñanza de PLE-HE (o viceversa), sobre todo al encararla desde un perspectiva (con)textual y contrastiva. Habida cuenta de la afinidad tipológica entre el par de lenguas implicadas y las peculiaridades del proceso de enseñanza-aprendizaje de ahí derivadas, el recurso a la trad. proporciona al aprendiente, entre otras, la oportunidad de conocer la interlengua, concienciarse de las interferencias de la L1 y evitar su fosilización. Confiamos en haberlo dejado patente en estas breves líneas.

## Bibliografía

- Alonso Rey, Rocío. 2011. *La transferencia en la producción escrita en PLE-HE (nivel iniciación): una teoría explicativa de ASL* (Tesis Doctoral). Salamanca: Universidad de Salamanca – Departamento de Filología Moderna. [Base de datos Gredos]. doi: 10.14201/gredos.11528
- Briones, Ana Isabel. 2006. *Dificultades del Portugués para Hispanohablantes de nivel avanzado*. Madrid: Fernando Barrio Fuentenebro.
- Camorlinga, Rafael. 1997. A distância na proximidade – A dificuldade de aprender uma língua fácil. *Intercâmbio* 6: 1-19. <https://revistas.pucsp.br/intercambio/article/view/4098/2744> [Acceso 13/4/2020].
- Cintrão, Heloíza Pezza. 2006. Competência tradutória, línguas próximas, interferência: efeitos hipnóticos em tradução direta. *Tradterm* 12: 69-104.
- Comellas, Pere. 2008. Os erros de tradução como pistas didácticas. En Dasilva, Xosé Manuel (ed.). *Perfiles de la traducción hispano-portuguesa* II. Vigo: Academia del Hispanismo, 93-111.
- Consejo de Europa & Instituto Cervantes. [2001] 2002. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (trad. esp.). Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [Acceso 29/3/2020].
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Estrasburgo: Consejo de Europa, <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809eaod4> [Acceso 22/5/2020].
- Díaz Ferrero, Ana María & Sabio Pinilla, José Antonio. 2003. La traducción del portugués en España: enseñanza y perspectivas profesionales. En Ortega Arjonilla, Emilio (dir.). *Panorama actual de la investigación en traducción e interpretación* II. Granada: Atrio, 121-137.
- Díaz Fouces, Oscar. 1999. *Didáctica de la traducción (Portugués-Español)*. Vigo: Universidad de Vigo.
- [DRAE] Real Academia de la Lengua Española. 2014. *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* (23ª ed.). <https://dle.rae.es/> [Acceso 3/4/2020].
- Eced Minguillón, Lourdes. 2000. La traducción pedagógica en el proceso de aprendizaje de portugués L.E. para hispanohablantes. En Carrasco González, Juan María; Leal, María Luisa Trindade & Fernández García, María Jesús (coord.) *Primer encuentro internacional de lusitanistas españoles* I. Cáceres: Universidad de Extremadura, 1083-1096.
- García Benito, Ana Belén. 2019. Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras. *Hermēneus. Revista de traducción e interpretación* 21: 197-234.
- García-Medall, Joaquín. 2001. La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* 3: 113-140.
- Hurtado Albir, Amparo. 1988. La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable* 1: 42-45.

- Hurtado Albir, Amparo. 1999. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa.
- Lavault, Elisabeth. 1985. *Fonctions de la traduction en didactique des langues. Apprendre une langue en apprenant à traduire*. París: Didier.
- Massana Roselló, Gisela. 2016. *La adquisición de la competencia traductora portugués-español: un estudio en torno a los falsos amigos* (Tesis Doctoral). Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona – Departament de Traducció i d'Interpretació i d'Estudios de l'Asia Oriental. [Base de datos DDD]. <http://hdl.handle.net/10803/368565> [Acceso 1/5/2020].
- Pegenaute, Luis. 1996. La traducción como herramienta didáctica. *Contextos* 27-28: 107-126.
- Pérez, Noemí. 2007. La enseñanza de español a lusohablantes portugueses: ventajas e inconvenientes. En Sara M. Saz (ed.). *Actas del XLII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español*. Santander: AEPE, 27-35.
- Pintado Gutiérrez, Lucía. 2012. Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr* 23: 321-353.
- Vázquez Diéguez, Ignacio. 2013. Especificación semántica versus neutralización entre español y portugués. Su formalización en los diccionarios bilingües. *ELUA. Estudios de Lingüística* 27: 301-328. doi: <https://doi.org/10.14198/ELUA2013.27.11>
- Vázquez Diéguez, Ignacio. 2017. Tonicidad diferente entre portugués y español. Procesos de adecuación. *EPOS. Revista de Filología* 33: 33-51. doi: <https://doi.org/10.5944/epos.33.2017.19274>