

LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LOS ESTUDIOS DE FILOLOGÍA Y TRADUCCIÓN EN INTERPRETACIÓN. DIFERENCIAS METODOLÓGICAS

CONCEPCIÓN HERNÁNDEZ GUERRA Y LAURA CRUZ GARCÍA

UNIVERSIDAD DE LAS PALMAS DE GRAN CANARIA

Resumen

La necesidad de establecer unos rasgos definitorios en la asignatura de lengua inglesa en los estudios de Filología Inglesa y de Traducción e Interpretación se impone cada vez con mayor fuerza como una necesidad para perfilar las diferencias en el objetivo final que tiene cada titulación. Así, a pesar de la obligación que tienen los estudiantes de cada una de las titulaciones de conocer la lengua extranjera de una forma exhaustiva, es cierto que el uso en el mercado laboral que se va a dar a esos conocimientos sigue caminos bien dispares. El objetivo de este artículo es ofrecer una muestra didáctica sobre la forma en que se ha explotado un mismo texto en lengua inglesa con estudiantes de Filología Inglesa y con estudiantes de Traducción e Interpretación, con el fin de dibujar esas diferencias intrínsecas a la hora de enseñar esta lengua extranjera.

Palabras clave

Enseñanza del inglés, formación de traductores e intérpretes, formación de filólogos, factores intratextuales, factores extratextuales.

Abstract

The need to define the subject of English in the university studies of Philology and Translation and Interpreting is increasingly important as the different final objectives of each degree are more specifically determined. Thus, despite the obligation of the students from each degree to reach an in-depth level of knowledge of the foreign language, it is commonly accepted that the application of this knowledge in their future careers will be completely different. The aim of this paper is to offer a methodological sample about how the same text has been worked on in class in these two degrees, in order to underline these inner differences when teaching English according to the proposed aim.

Keywords

English teaching, translator and interpreter training, philologist training, intratextual factors, extratextual factors.

1. Introducción

La planificación docente orientada a la formación para el conocimiento de una lengua extranjera y su uso correcto en distintas situaciones comunicativas debe basarse en las necesidades reales de los alumnos y en los objetivos de enseñanza/aprendizaje (Richards 1985: 6); es decir, debe elaborarse una vez determinadas las competencias que los estudiantes deberían haber alcanzado al concluir su período formativo. En este sentido, no sorprende el hecho de que para las asignaturas de inglés en las titulaciones de Informática se elaboren programaciones que contemplan las necesidades formativas de sus alumnos (y que se deducen de las exigencias del mercado laboral) y que el material empleado en el aula consista, en gran medida, en una serie de textos relacionados con conceptos y procesos técnicos del ámbito de la informática como, por ejemplo, los manuales de usuario de equipamiento informático (Cruz García, 2002). En este caso se incide especialmente en el desarrollo de las técnicas de comprensión lectora. Paralelamente, la realidad profesional en el sector turístico será

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2009, Número 8, páginas 16-29

Recibido: 22/06/2009

Aceptación comunicada 01/09/2009

determinante en la elaboración del programa formativo cuando se trata de enseñar inglés a estudiantes de Turismo. De ahí que las destrezas de la comunicación oral (*listening* y *speaking*) sean un objetivo fundamental en estos estudios. Obviamente, con todo esto nos referimos a la enseñanza de lenguas para fines específicos, que ha ido evolucionando y que se ha ido asentando como un área de investigación bien definida.

Sin embargo, la enseñanza de la lengua extranjera en las facultades de Filología Inglesa y de Traducción e Interpretación no siempre contempla esos rasgos definitorios a pesar de que los objetivos globales de ambas titulaciones difieren entre sí. Esto queda patente en el hecho de que tradicionalmente la enseñanza de lenguas extranjeras en las facultades de Traducción e Interpretación ha adoptado una metodología que, en ocasiones, no presenta grandes diferencias respecto a la metodología empleada en las facultades de Filología, centrando su atención en la comunicación oral y escrita en contextos generales. No obstante, en los últimos años, ha surgido un interés creciente por la especificidad del alumnado de la titulación de Traducción e Interpretación y, consecuentemente, por la definición de una metodología adecuada a sus necesidades formativas, basadas en las circunstancias reales en torno al mercado laboral de la traducción y la interpretación.

El objetivo de este artículo es mostrar, a través de una actividad realizada en clase por profesoras de las dos titulaciones con sus estudiantes, qué diferencias o similitudes presentan los métodos empleados al aplicar el mismo texto a las aulas respectivas, teniendo en cuenta que las competencias que deben adquirir los estudiantes de dichas titulaciones varían. Para ello, tanto la profesora de Traducción e Interpretación como la de Filología acordaron trabajar en clase el cuento *The Teapot*, del escritor danés Christian Andersen. Se trata de una edición de 1992, traducida al inglés por Reginald Spink. En esta fase inicial del estudio no se produjo entre ellas ningún intercambio relativo a los ejercicios que cada una elaboraría para explotarlo. De esta forma, se observarían las preferencias de cada una en los aspectos que considera más importantes para ser analizados en un texto en lengua inglesa y, así, distinguir las posibles desviaciones en el método de aprendizaje para conseguir el objetivo fundamental común, que es la comprensión del texto.

2. Enseñanza de lenguas y tipología textual

Cuando se trata de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras en los estudios universitarios de Traducción e Interpretación, no podemos pasar por alto el hecho de que algunas de las teorías de la traducción más relevantes hoy en día atribuyan una importancia destacada a las tipologías o clasificaciones textuales aplicadas a la traducción (Snell-Hornby 1995; Reiss 1996; Bassnet 2002). Y es que al traducir un texto, no se traduce un conjunto de palabras agrupadas en frases y estas, a su vez, en párrafos. El traductor se enfrenta a un texto originado por un emisor en un momento y en un contexto determinados y orientado a una serie de receptores, que transmite un mensaje que tiene sentido atendiendo a los factores mencionados, ya se trate de una receta de cocina o de un poema. Por este motivo, se hace necesario promover el conocimiento y la conciencia de tipos de texto en las clases de lengua y desde el principio de los estudios universitarios de traducción. Möller Runge (2001: 62-63), en un estudio exhaustivo sobre las necesidades lingüísticas de un traductor o intérprete, tomando como base el alemán como lengua extranjera, en las facultades de traducción e interpretación de las universidades españolas, obtiene resultados que reflejan de manera contundente que los problemas principales que presentan los alumnos en las clases de

traducción se deben precisamente a “la falta de conocimiento de las convenciones textuales” y al “desconocimiento de las diferencias culturales en uso de textos”.

Podemos afirmar que la utilización de diferentes tipos textuales en la formación de los futuros traductores e intérpretes es una necesidad que viene determinada por las exigencias del mercado de la traducción, que puede situar al traductor profesional ante textos tan variados como un manual informático, un contrato de compra-venta o un folleto turístico, entre otros. A pesar de que no son precisamente los textos literarios los que inundan el mercado de la traducción, en la formación de traductores e intérpretes no se dejan de lado (de hecho, la traducción literaria forma parte del currículo de estos estudios), y su aplicación a la enseñanza del inglés supone una doble ventaja. Por una parte, al tratarse de un tipo textual bien definido frente al resto de textos a los que los alumnos se enfrentan durante el curso, fomenta en ellos la conciencia de tipos y convenciones textuales y constituye una fuente inagotable de referencias culturales (aspecto fundamental para la formación del traductor y del intérprete). Por otra parte, si se explota de forma adecuada, contribuye a la adquisición de las habilidades lingüísticas. El cuento constituye un material adecuado para ser aplicado al aula, además, por cuanto presenta una extensión breve (al igual que en el caso de un poema), que favorece el estudio de un texto completo, a diferencia de otros géneros literarios.

Por su parte, desde el punto de vista de los estudios de Filología, es cierto que, al no tener como objetivo primero la traducción del texto sino la adquisición de un dominio de la lengua extranjera lo más amplio posible, no se precisa incidir principalmente en los diferentes tipos textuales dentro del inglés para fines específicos, pero sí se trabaja, en cambio, con diferentes fuentes como son los medios de comunicación, los diversos géneros literarios o los folletos de distinta índole. Por tanto, la explotación de una historia corta escrita por un autor relevante y con el que los alumnos están, en cierto modo, familiarizados por su experiencia en la lectura de cuentos infantiles tan populares como *La Sirenita* o *El Patito Feo* o el visionado de sus adaptaciones cinematográficas es siempre un aliciente para los estudiantes y una buena herramienta para trabajar el idioma, no sólo para su comprensión, sino también para analizar los matices que ofrece el vocabulario y las expresiones que emplea, entre otros. De esta forma, no se limitan a entender el texto sino a profundizar en el conocimiento de la lengua extranjera en su más amplio sentido.

3. La propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica, como ya se ha adelantado, consiste en la explotación de un cuento de Andersen titulado en su traducción al inglés *The Teapot*, que forma parte de una de las ediciones de su obra *Fairy Tales* (1992: 408-409). Si bien es cierto que no se trata de uno de los cuentos más populares de este autor, su breve extensión (tan sólo dos páginas) lo convierte en un texto idóneo para su explotación en el aula en unas pocas sesiones y, además, da pie a su comparación con otros cuentos más conocidos del mismo escritor. A pesar de no ser muy extenso, su contenido, como sucede en las historias de Andersen, presenta matices sociales, culturales y lingüísticos dignos de abordar en el aula, tanto con los alumnos de Traducción e Interpretación como con los de Filología.

Se ha aplicado al aula con alumnos de primer año en la asignatura “Lengua BI (Inglés)” de la Facultad de Traducción e Interpretación, por un lado, y de “Lengua Inglesa II” de la Facultad de Filología Inglesa, por otro. Ambas titulaciones se imparten en la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

4. Aplicación al aula de Traducción e Interpretación

Es importante tener presente que previamente a la explotación de este texto, los alumnos han trabajado durante el curso con otros textos más frecuentes o demandados en el mercado de la traducción, como anuncios publicitarios, informes técnicos, manuales de usuario y folletos turísticos, entre otros. Todos ellos poseen unos rasgos diferenciadores respecto a los textos literarios y, por supuesto, entre sí. Y es esta circunstancia la que dota de sentido a la aplicación de un texto literario a este contexto.

El fin que se persigue con la utilización de este material es, como ya se ha dicho, que los alumnos tomen conciencia de la existencia de los tipos textuales y sus convenciones características, así como del hecho de que todo proceso de comunicación tiene lugar en un contexto socio-cultural determinado, por una parte, y que adquieran conocimientos de la lengua extranjera en sus planos morfosintáctico y léxico-semántico, por otra. La profesora se basó para ello en el método de análisis propuesto por Bortolussi (1985: 135) para el estudio del cuento infantil:

- Análisis del acto de comunicación, centrado en las figuras del emisor y el receptor y la relación entre ambos. Esta fase de análisis corresponde a lo que en este trabajo se denomina análisis de los factores extratextuales, que incluyen la reflexión sobre la función del texto, el emisor, el receptor y el contexto sociocultural que rodea al texto.
- Estudio del mensaje, es decir, la forma del contenido (gramática o estructura superficial) y la sustancia del contenido (semántica o estructura profunda). Por lo tanto, se abordan los factores intratextuales, entre los que se encuentran la estructura del contenido y los planos morfosintáctico y léxico-semántico.

El esquema de trabajo que elabora la profesora para explotar este texto es el siguiente:

1. Introducción

A modo de actividad introductoria (*warm-up activity*), la profesora formula una serie de preguntas a los estudiantes relacionadas con su experiencia en la lectura de cuentos infantiles y relatos breves, en general. En esta fase se trabajan fundamentalmente las habilidades de *speaking* y *listening*.

2. Lectura del texto

La profesora entrega el texto a los alumnos. La primera lectura se lleva a cabo en voz alta por parte de alumnos, prestando especial atención a la pronunciación. La segunda lectura se realiza de forma individual para que los estudiantes se centren en la comprensión, lo cual promueve el desarrollo de la habilidad de *reading*.

3. Análisis de los aspectos extratextuales

La profesora plantea a los alumnos cuestiones sobre la función del texto, los participantes en el acto de comunicación, el contexto y otros tipos de texto con la misma función. Nuevamente, en esta etapa, son centrales las habilidades de *speaking* y *listening*.

4. Análisis de los aspectos intratextuales

Los alumnos responden una serie de preguntas relacionadas con la estructura del texto, así como los aspectos morfosintácticos y léxico-semánticos. En este momento del proceso confluyen las habilidades de *reading*, *speaking* y *listening*.

5. Análisis del contenido

A través de distintas estrategias metodológicas, se comprueba que los alumnos comprenden el texto y sus connotaciones. Para ello, realizan actividades de léxico y de

comprensión del tipo verdadero/falso o explican o narran partes de la historia y llevan a cabo debates en los que aportan sus interpretaciones personales. En este caso, dependiendo del tipo de ejercicio elegido, se trabajan sobre todo las habilidades de *reading* y *writing*, por una parte, y de *speaking* y *listening*, por otra.

6. Afianzamiento de los conocimientos adquiridos

Este es el tipo de ejercicios tradicionalmente denominados *follow-up activities*. En este apartado las posibilidades son múltiples. Los alumnos llevarán a cabo ejercicios en los que deben aplicar los conocimientos adquiridos en forma de redacción. La habilidad central en este tipo de ejercicios es la de *writing*.

4.1 Sesión desarrollada en clase

En primer lugar, hay que destacar que la lengua empleada en clase en todo momento, por alumnos y profesora, es el inglés. Para introducir el tema de la sesión, la profesora plantea a los alumnos una serie de cuestiones relativas a la lectura de cuentos. Los alumnos, siempre usando la lengua inglesa, cuentan sus experiencias como lectores de este tipo de literatura y como asiduos a las salas de cine donde han podido ver las adaptaciones cinematográficas de los cuentos más populares. Igualmente, hablan de la lectura de otros tipos de relato breve, que se aleja de la literatura infantil y que saca a la luz nombres de escritores de distintas nacionalidades como, por ejemplo, Gabriel García Márquez, Roald Dahl, Edgard Allan Poe y Agatha Christie. De esta forma, el alumno se ve guiado hacia el eje central de la sesión.

A continuación se hace entrega de una copia del texto a cada uno de los alumnos. Tras identificarlo como un cuento infantil y una vez que se ha hablado brevemente del autor, se hace una lectura en voz alta por parte de alumnos voluntarios o designados por la profesora, cada uno de los cuales leerá un fragmento, prestando especial atención a la pronunciación. La segunda lectura se lleva a cabo de manera individual para que los alumnos puedan centrarse, esta vez, más en el contenido y vayan percatándose de las dificultades que plantea el texto, en lo que respecta a su comprensión. Sin embargo, en esta fase no se realizan aún ejercicios de comprensión.

La siguiente fase hace hincapié en los factores extratextuales. Para empezar, los alumnos reflexionan sobre la función del texto objeto de estudio, para concluir, a modo de debate, que el objetivo principal es entretener. Sin embargo, este entretenimiento que supone la lectura de este tipo de texto lo entienden de dos maneras, tal y como lo concibe Bortolussi (1985: 127): como fin en sí mismo, y como instrumento para alcanzar otro fin, que es, normalmente, la transmisión de un mensaje cargado de valores sociales. Este es el momento en que se les anima a recapacitar sobre las funciones que han cumplido los cuentos a medida que han ido evolucionando: desde un carácter didáctico moral a un carácter eminentemente lúdico (Díaz 1989: 14). Esto los lleva, normalmente, a entender que existen grandes diferencias entre los cuentos clásicos y los modernos, como productos de los contextos sociales en que fueron creados. Además, se hace referencia a otros tipos textuales parecidos como la fábula o la leyenda. Este tema es de especial relevancia porque los alumnos aprenden que, al contrario que la fábula, el cuento no moraliza de forma explícita sino que transmite un mensaje implícito, y que en la leyenda, los personajes tienen nombres y apellidos, con fechas en las que suceden los hechos, mientras que en el cuento los personajes son universales, tal y como se lee en Díaz (1989: 16).

Al hablar del emisor, los alumnos apuntan que se trata de un emisor adulto que se dirige a un público infantil. La profesora les pregunta sobre las dificultades que puede traer

consigo elaborar un mensaje destinado a receptores de otras generaciones¹. Las observaciones de los alumnos suelen ir orientadas a las diferentes experiencias que han vivido emisor y receptor, motivo por el cual, el emisor debería indagar en los gustos y el lenguaje de sus destinatarios. Al ser sus conocimientos compartidos del mundo tan limitados, la forma de expresión se ve restringida. Y este aspecto nos guía directamente hacia el destinatario. Se discute sobre las condiciones fundamentales que debe cumplir el cuento: la adecuación a la edad, el manejo del lenguaje y la propiedad del argumento; cuestiones que trata Pastoriza (1962: 30).

En este punto se suele volver la mirada al otro tipo de cuentos, los concebidos para adultos, y se hace reflexionar a los alumnos sobre las diferencias que se dan entre estos relatos y los cuentos infantiles. La conclusión más recurrente por parte de los alumnos está relacionada no sólo con la temática del relato infantil sino con el final, que suele ser feliz, de una manera u otra. Los alumnos que tienen experiencia en la lectura de relatos cortos (ya sea en inglés o en español) son capaces de deducir que el cuento adulto presenta un enigma, mientras que el cuento infantil refleja un tipo de conducta.

Al plantear a los alumnos el concepto de contexto, en este caso no se analiza el contexto original del texto, aunque se explicita que se escribió en el siglo XIX y que trata de representar el enfrentamiento entre la sociedad y el individuo. Con esto, son conscientes de que el drama de estos cuentos se realiza en un contexto social. En su lugar, se les hace reflexionar sobre la adecuación del mensaje al público infantil en el contexto español y sobre aquellos elementos del texto que podrían resultar fuera de lugar en la actualidad.

Al abordar los factores intratextuales, se empieza tratando la cuestión de la estructura del texto. Aunque expertos en el cuento infantil como Propp (1968: 99) afirmen que es difícil observar una estructura común en los cuentos de Andersen o que no se acogen a la estructura habitual de los cuentos de otros autores, Pastoriza (1962: 42-43) apunta que este autor emplea una estructura más o menos fija. De hecho, el cuento que se utiliza en esta sesión es un ejemplo claro de dicha estructura. Se pide, por tanto, a los alumnos que identifiquen las distintas partes que lo componen y los resultados son muy coincidentes. La división estructural que plantean suele ser la siguiente:

- Breve introducción en la que se establecen el lugar de la acción y los personajes principales (lo que se denomina *exposición*).
- Desarrollo de los acontecimientos, que pueden provocar temor, tristeza o desasosiego (parte denominada *trama*). Los alumnos deben explicar qué ocurre en esta parte del cuento. Entienden que la tetera, protagonista del cuento, resalta en todo momento sus cualidades positivas para minimizar un defecto que la avergüenza (su tapa ha sido reparada). Los demás elementos del servicio de té se burlan de ella por esta razón. Esta fase es, según Bortolussi (1985: 54), el “estado inicial conflictivo” (el protagonista sufre el rechazo de la sociedad) y es fácilmente identificado por los alumnos. A continuación, relatan que por culpa de una mano torpe la tetera cayó al suelo y se rompió en pedazos quedando, así, inutilizada. Fue entregada a una anciana que la utilizó como maceta, plantando una semilla en su interior. Bortolussi denomina a esta fase “período de aislamiento y de sufrimiento”.
- Final feliz (o *desenlace*). Esta etapa es, quizás, la más confusa para los alumnos, ya que dadas las características de este cuento y la época en que fue escrito, suelen tardar

¹ En este sentido es útil tener en cuenta a Cervera (2003: 116), premio nacional de literatura infantil, que afirma que “(...) el lenguaje de los cuentos requiere estudio. Ya que no puede ser trasunto del lenguaje adulto ni calco del lenguaje infantil. Es, por tanto, doblemente convencional, como lenguaje artístico y como lenguaje infantil.”

en reconocer que su desenlace es, verdaderamente, un final feliz. Por fin, la tetera ve recompensado su sufrimiento, ya que el ser vivo que contenía en su interior la llenó de una satisfacción que cambió sus valores iniciales. A pesar de que la tetera fue nuevamente repudiada, ya no sentía dolor ni rencor, sino el agradable recuerdo que la hacía dichosa. Esta fase es la que Bortolussi llama “recompensa final”

Durante esta experiencia los alumnos son capaces, además, de extrapolar las fases mencionadas a otros cuentos del mismo autor con cuyos argumentos están más familiarizados (La sirenita o El patito feo) y es este un ejercicio que goza de gran aceptación entre ellos.

Cuando llega el momento de prestar atención al plano morfosintáctico, el primer aspecto en el que deben fijarse es en los tiempos verbales recurrentes en el texto. Los alumnos son capaces de identificar en *The Teapot* el uso recurrente de dos tiempos verbales fundamentales y de explicar su razón de ser en este texto concreto. Por una parte, el pasado dibuja la cronología de los acontecimientos que se narran y, por otra, el presente da forma a los diálogos que se insertan en la narración. Por tanto, reconocen que las formas verbales más frecuentes son *past simple*, *past perfect*, *present simple* y *present perfect*. Además, detectan también un tipo de construcción habitual: las proposiciones de relativo (explicativas y especificativas), lo cual proporciona el marco adecuado para incidir en su uso y su forma. De esta manera, se observa que la recurrencia de ciertos aspectos morfosintácticos en el texto y su explotación en el aula favorece su asimilación por parte de los alumnos.

Al tratar el plano léxico-semántico, los alumnos deben centrarse en el uso de la lengua. En este momento deben recapacitar en el léxico empleado en los cuentos infantiles en general. Son conscientes del empleo generalizado, en este tipo textual, de palabras que designan objetos que los niños manejan habitualmente o que se encuentran con frecuencia en su entorno habitual, así como personas o animales presentes en su vida cotidiana. Lo primero que reconocen los alumnos es el uso de vocabulario relacionado con distintos campos semánticos: a) palabras relativas al servicio de té (*teapot*, *cups*, *sugar-bowl* y *milk-jug*), b) palabras que hacen referencia a las distintas partes de la tetera (*china*, *spout*, *handle* y *lid*) y c) expresiones relacionadas con la preparación del té y la mesa para servirlo (*Chinese leaves*, *boiling water*, *brewed*, *laid-out table*, *tea-table*).

Asimismo, tratarán de localizar e identificar los recursos que Pastoriza (1962: 36-38) considera más recurrentes en la literatura infantil, como la comparación, el uso de diminutivos y la repetición e, incluso, la rima o el ritmo, entre otros. Así, señalan ejemplos de repetición de palabras (*There was a proud teapot. It was proud of its china, proud of its long spout, proud of its handle*), del uso de expresiones antónimas que producen contraste (*We all have our faults but we all have our good points*), de rima (... *and it used to talk of this, but it never talked of its lid...*) e, incluso, de inversiones infrecuentes en el lenguaje común (*Who planted it, who gave it to me, I cannot tell...*)

Hasta llegar a este momento, los estudiantes ya han tenido oportunidad, casi sin darse cuenta, de hacerse con el contenido del texto a grandes rasgos. Y es en esta fase en la que se desarrolla la discusión sobre el mensaje que transmite. El contenido, así, se afianza ya sea a partir de ejercicios convencionales de vocabulario en los que los alumnos localizan en el texto sinónimos o antónimos de expresiones dadas por la profesora y de ejercicios sobre el contenido del tipo verdadero/falso o de preguntas abiertas, ya sea a partir de actividades en las que cada alumno narra con sus propias palabras una parte de la historia o interpreta el significado de determinados hechos que se suceden en el cuento. Es la moraleja implícita la que, generalmente, suscita en los alumnos las más diversas interpretaciones, que desembocan en debates en torno al culto de la imagen, las prioridades que las personas establecen en sus

vidas, las exigencias que la sociedad impone a los individuos o la importancia del interior del ser humano.

Por último, tras el proceso aquí descrito, se propone a los alumnos una serie de actividades que contribuirán en la puesta en práctica de lo que han aprendido, empleando la lengua inglesa. Entre los ejercicios se pueden incluir los siguientes: a) la redacción de un cuento inventado o de uno que ya conozcan, b) la lectura de otros cuentos de Andersen e identificar sus partes estructurales, c) la lectura de cuentos infantiles de otros autores para compararlos con los de Andersen, d) la lectura de cuentos para adultos, con el fin de que extraigan las características de este género dependiendo del destinatario al que va dirigido el texto, e) la visión de la adaptación cinematográfica de un cuento infantil clásico muy conocido y la redacción de un ensayo sobre su comparación con el cuento original y f) la redacción de un ensayo en el que reflexionen sobre la posible traducción de *The Teapot* al español, las dificultades que presentaría y las limitaciones que impondría el destinatario español, entre otros.

A continuación se muestra una de las hojas de ejercicios usada para llevar a cabo el estudio de este texto.

***The Teapot* (by H.C. Andersen).**

Activities

Warm-up section

- a. Do you like reading? What kind of books do you usually read?
- b. Do you like fairy tales? What fairy tales do you know? Which is your favorite one? Why?
- c. Does the name Christian Andersen sound familiar to you? Who is this person?
- d. Do you know any tales written by this author?
- e. Have you ever watched any of the film adaptations of his fairy tales?
- f. Have you ever read other sorts of short stories?

The context

- a. What type of text is it?
- b. What are its main and secondary functions? Why?
- c. Can you think of any other similar texts?
- d. Who is the addresser of the message?
- e. Who are the intended addressees?
- f. What is the relationship between them?
- g. What can you imagine about the context in which this text was written?
- h. What would be the reaction of a child who reads this tale nowadays?
- i. If you had to translate this text into Spanish, would you adapt anything to the current Spanish context?

The form

- a. Can you divide the text into different parts?
- b. What are the main verb tenses found in the text? What are they used for?
- c. What type of construction is used repeatedly throughout the text?
- d. How would you describe the vocabulary used by the author?
- e. What linguistic resources are used in the text which make it different from other text types studied?

The meaning

- a. Can you retell the story in your own words?
- b. What is the message or moral behind the story?

Follow-up section

- a. Make up a tale and write it down taking into account the features mentioned of this text type. Don't forget to determine the addressees first.
- b. Read the English version of any of Andersen's tales and compare it with *The Tea Pot* in terms of its plot.

Revista Electrónica de Lingüística Aplicada (ISSN 1885-9089)

2009, Número 8, páginas 16-29

Recibido: 22/06/2009

Aceptación comunicada 01/09/2009

- c. Then watch the film adaptation of one of this author's tales and compare it with the written version.

Como se ha podido observar, la aplicación de este cuento infantil al aula fomenta en los alumnos la práctica de la comprensión y la expresión, en sus dimensiones oral y escrita (con lo que promueve la práctica de las cuatro habilidades lingüísticas), al tiempo que les ha ofrecido un marco para reflexionar sobre aspectos que inciden directamente en la tarea de la traducción. Y todo esto se ha desarrollado a través de un texto real. Debemos tener en cuenta que los profesionales de la traducción y la interpretación se enfrentan a diario a muy diversos tipos textuales, y esa será la realidad de nuestros estudiantes en un futuro no muy lejano. Por este motivo, y de acuerdo con Lewis y Hill (1992:106), es fundamental no basarse exclusivamente en material preparado y adaptado para los libros de texto, sino también en el uso de material auténtico, que los ayudará a adquirir las competencias que requiere el mundo profesional.

5. Aplicación al aula de Filología Inglesa

En Filología Inglesa partimos de la base de que el alumno que estudia esta titulación está interesado en la lengua, la lingüística y la literatura inglesa. El objetivo principal es captar y conocer la riqueza y la variedad de la lengua inglesa. Como dijimos arriba, este texto se trabajó en clase de Lengua Inglesa y a través de él se estudió la gramática y el vocabulario, además de repasar estructuras ya tratadas en clase.

Para trabajar este texto, el ejercicio se dividió en dos partes: una primera sesión de dos horas se dedicó a la explotación de los rasgos morfosintácticos y léxico-semánticos. Es decir, lo que en el apartado anterior hemos llamado factores intratextuales; y para la segunda parte se acordó con los estudiantes que en dos semanas debían entregar un ensayo en el que expusieran sus conclusiones. Éstas deberían ofrecer una opinión personal basada en la historia trabajada y el comentario sobre las estructuras tratadas en clase.

Se debe aclarar que este ejercicio se llevó a cabo en mayo, cuando los estudiantes han terminado prácticamente el temario de lengua inglesa y, por tanto, han trabajado con los aspectos gramaticales recogidos en la programación, y que tienen un nivel de "advanced" en los exámenes de Cambridge. Además de gramática, en este curso se trabajan técnicas de redacción y demás destrezas, por lo cual, con el ensayo que deben entregar se pondrá en práctica, asimismo, las normas trabajadas en clase para su redacción. Así, la profesora, al llevar esta historia al aula, ha intentado sacar el mayor provecho llevando a cabo una revisión no sólo de la gramática sino del vocabulario, las técnicas trabajadas para la redacción y otras destrezas como *listening* y *speaking*.

Para ello, la profesora ha elaborado el siguiente esquema antes de presentarlo a los alumnos:

1. *Listening*

La profesora lee la historia en alta voz y los estudiantes deben ir tomando nota de lo que escuchan. No pueden leer el texto ni hacer preguntas mientras escuchan la historia.

2. *Speaking*

- a. En primer lugar, los estudiantes resumen la historia con sus palabras
- b. En segundo lugar, intentan explicar lo que entienden de la historia: intención del autor, mensaje, etc.

3. *Reading*

Los estudiantes reciben un ejemplar de la historia y la leen en voz alta. Se corrige la pronunciación y la entonación. No se les proporciona el significado de las palabras que no conozcan.

4. *Writing*

a. Ejercicios de vocabulario

- El alumno debe definir en inglés cinco palabras del texto
- Al alumno se le ofrece cinco definiciones y debe encontrar el término al que hace referencia

b. Ejercicio de correspondencia entre expresiones o construcciones complejas

c. *Phrasal verbs*

Al estudiante se le ofrece una lista con los *phrasal verbs* utilizados en el texto y, debajo, una lista con frases en las que deben llenar el hueco con el *phrasal verb* que aparece en el texto pero en una frase escogida en otro contexto.

Una vez concluida esta primera parte del ejercicio, al estudiante se le pide que escriba un *assignment* o redacción que debe contener los siguientes apartados:

5. Técnicas narrativas: técnicas narrativas utilizadas por el autor: uso del estilo indirecto, tiempos verbales, conectores y vocabulario, entre otros.
6. Descripción de la intención del autor, sus lectores potenciales y analizar si el autor consigue el objetivo. Asimismo, tendrán que comentar el estilo, el modo utilizado y, por último, describir la idea final que quiere transmitir el autor y elaborar una conclusión.
7. Resumen. Finalmente, el alumno debe escribir un resumen de la historia en unas 20-25 palabras.

Como podemos comprobar, la profesora ha preparado las actividades de manera que abarquen las cuatro destrezas más comunes en inglés (*listening, speaking, reading y writing*), algunas de las cuales son resueltas en clase y, otras, en casa.

5.1 *Sesión desarrollada en clase*

Para realizar la prueba de audio, la profesora lee la historia en voz alta y los estudiantes deben tomar nota de los acontecimientos más importantes. Cuando la profesora termina la lectura, procede a preguntar a los estudiantes lo que han entendido de la historia, lo que sucedió, cuál es el modo, el tono, los elementos más importantes, etcétera. Es decir, lo que se intenta es, partiendo de la idea principal, ir completándola con detalles que los alumnos hayan ido entendiendo. En esta parte del ejercicio los estudiantes repiten los acontecimientos tal cual sucedieron. Lo que sucede en realidad es que los estudiantes reproducen frases exactas de la historia ya que tienden a tomar nota de lo que escuchan literalmente y no de la idea general. El objetivo que marca la profesora es que sinteticen, no que reproduzcan literalmente.

Después de clarificar entre todos el tema principal de la historia y los acontecimientos más importantes para entender la trama, se les pide a los estudiantes que expliquen cuál es la intención del escritor, si les parece que la historia tiene un final feliz o triste, etcétera. En este punto los estudiantes ofrecen diferentes interpretaciones: por ejemplo, algunos consideran que la tetera revive después de cada dueño, que vive varias vidas en una; añaden que el final es feliz, el sentimiento que a ellos les quedaba es positivo y, por tanto, coincidían en que era una historia apropiada para niños. Otros, por su parte, afirmaban que la tetera está tan orgullosa de sí misma que tiene la habilidad de transmitir el mismo sentimiento para niños que pudieran no llevarse bien con todos los compañeros, que no fueran tan populares. Después de practicar estas dos destrezas de escuchar y hablar, el siguiente paso es la lectura. Para ello, se reparte

una copia de la historia a los estudiantes y se les pide que lean párrafo a párrafo, individualmente, centrándose en la pronunciación y en la entonación.

Para estos tres primeros ejercicios se dedicó una hora. Seguidamente, proseguimos con los ejercicios escritos. Para ello, siguieron el modelo de los ejercicios practicados en clase. Este ejercicio en concreto tiene tres partes: en primer lugar, los estudiantes deben suministrar una definición para las cinco palabras tomadas del texto y, en segundo lugar, deben encontrar cinco palabras a partir de las definiciones que se les ofrece. El segundo ejercicio fue hacer corresponder tres expresiones difíciles con su significado y el tercer ejercicio consiste en rellenar huecos con *phrasal verbs* y ofrecer un ejemplo. Un ejercicio más se incluyó, que requería encontrar en el texto un antónimo de la palabra ofrecida. Este último ejercicio fue añadido ya que se consideró que el texto tenía varias palabras complejas para la comprensión completa del texto.

Estos ejercicios se dieron a los alumnos en el siguiente formato:

THE TEAPOT
by Christian Andersen

Lengua Inglesa II
Concepción Hernández Guerra

1. Find the opposites in the text:

proud _____

tasteful _____

fault _____

handy _____

pleasantly _____

2. Find the word for the following definitions:

1. A tube, pipe, chute, etc. allowing the passage or pouring of liquids, grain, etc. _____

2. A cover, usually removable or hinged, for a receptacle. _____

3. To move or cause to move upwards. _____

4. To prepare by boiling or infusing. _____

5. Ceramic ware of a type originally from China. _____

3. Define the following words with your own words:

Cripple _____

To rivet _____

To sprout _____

Swooning _____

To brew _____

4. Match the following expressions from the text with its equivalent and write a sentence using them:

4.1 To say under one's breath

4.A a few drops of water

4.2 To beg some dripping

4.B in a quiet voice or whisper

4.3 To be dumb inside and out

4.C unable to communicate

5. Fill the following sentences with a suitable phrasal verb:

break off run out put away fill up break into

- 3.1 Mary _____ the chocolate _____, one for each person.
- 3.2 The wing of the plane _____ in the mid-air and the plane crashed.
- 3.3 The lake is _____ after this heavy rain.
- 3.4 Please _____ your toys _____ before you go to bed.
- 3.5 The water runs in at this end and _____ at the other.

6. Summary in 20-25 words.

7. Assignment. You must write a composition (2 pages) dealing with two aspects of the story: on one hand, a comment on the grammatical aspects seen in class, -tenses, nouns, and so on-. Secondly, an analysis of the narration; that is, structure of the story, formal points, beginning and ending, narrator, etc. End with a personal opinion.

Como vemos en la fotocopia repartida al alumnado, el último ejercicio fue una prueba escrita en donde ellos debían describir en dos páginas las dos partes trabajadas en clase: en primer lugar, explicar las técnicas usadas por el autor en la narración: uso del estilo indirecto, tiempos verbales, conectores, verbos modales, nombres, inversión, infinitivos y formas -ing, subordinadas nominales, oraciones de relativo, adverbiales, estructuras en voz pasiva, si hubiera. Por tanto, de lo que se trata es de que los estudiantes identifiquen y analicen todos los aspectos gramaticales tratados en clase y expliquen por qué consideran que han sido utilizados en ese contexto. En segundo lugar, deben explicar la estructura de la historia, los puntos formales, la forma de comenzar y terminar el relato, además de acabar con una opinión personal.

En la primera de estas partes los estudiantes nombraron los diferentes tiempos verbales empleados y el uso, dentro de los explicados en clase, que se pudiera aplica en esos casos; también mencionaron los ejemplos de voz pasiva, la construcción nombre + nombre, genitivo sajón, modales, inversión, subordinadas nominales, adverbiales y de relativo, además de las condicionales, plurales irregulares y formas no finitas, por lo que extrajeron las estructuras usadas en los párrafos que apoyaban lo visto en clase.

En segundo lugar, en el análisis de la narración, todos expresaron las tres partes principales que se encuentran en una narración, es decir, la introducción, el cuerpo principal y la conclusión, especificando los párrafos que incluyen cada parte. Se comparó con una fábula ya que ofrece un mensaje moral aunque el personaje principal no sea un animal.

En tercer lugar, en las técnicas usadas por el autor, los estudiantes han descubierto que existe una descripción del personaje principal en primera persona; también han concluido en que el uso del estilo directo da una sensación mucho más viva de los acontecimientos. El uso del lenguaje descriptivo y la simpleza en las estructuras usadas por la falta de conectores y por el orden cronológico de los acontecimientos es también destacable. También coinciden en que es una historia con mensaje moral aunque no siempre se puede decir que el final debe ser feliz. Prefieren llamarlo final abierto ya que muchas interpretaciones contrarias se puede extraer de la historia, tanto en un signo como en el contrario.

Otro ejercicio que se les solicitó fue el resumen de la historia. A pesar de la falta de dificultad que a priori pueda parecer que encierra este ejercicio, la profesora pudo constatar los problemas que siguen teniendo los estudiantes para resumir en sólo 25 palabras, como se les solicita. Siempre se extienden por encima del límite establecido, siendo éste, más que un problema de la lengua extranjera que estudian, un problema de dificultad para sintetizar en general.

6. Conclusiones

Como hemos podido constatar a través de estas dos experiencias metodológicas, son algunas las diferencias que existen a la hora de trabajar un texto escrito en lengua extranjera con alumnos de Filología Inglesa y con alumnos de Traducción e Interpretación.

Por un lado, en el aula de inglés aplicado a la traducción y la interpretación no se limitan a trabajar el texto desde el punto de vista gramatical y léxico, sino que se prioriza en gran medida el contexto en el que aparece. El análisis, en este caso, parte de los aspectos más amplios en torno al texto, como son su función, los participantes del proceso de comunicación y el contexto, así como su relación con otros textos de características similares. El análisis intratextual es el equiparable al grueso del análisis en Filología pero no es el objetivo principal, sino una parte más del engranaje. Por tanto, la preocupación central no se halla en los planos morfo-sintáctico y léxico-semántico por sí mismos, sino como componentes contextualizadores y definitorios del texto. Es decir, se estudia el cuento en un contexto, dentro del género al que pertenece, para extraer las convenciones textuales que lo distinguen de otros tipos de texto.

Por su parte, aunque sin dejarlo completamente de lado, en Filología se dedica menos tiempo al análisis extratextual. A pesar de que se trabajan diferentes tipos de textos, no se enfatiza tanto la importancia de los rasgos definitorios de este género con respecto a otros, sino el uso de la lengua en sí, de manera más exhaustiva. El alumno debe trabajar las estructuras empleadas en el texto y después elaborar un trabajo en donde se analicen esas estructuras desde un punto de vista gramatical y narrativo, más acorde con los objetivos planteados para esta asignatura en la Facultad de Filología.

7. Referencias bibliográficas

- Andersen, H. C. 1992. *Fairy Tales*. Trad. Reginald Spink. London: Everyman's Library.
- Bassnett, S. 2002. *Translation Studies*. London: Routledge.
- Bortolussi, M. 1985. *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid: Alhambra.
- Cruz García, L. 2002. Tipología textual y didáctica del inglés en los estudios de informática: los manuales de instrucciones en Bravo Utrera, S. (coord.) *Estudios de Filología Moderna y Traducción en los inicios del nuevo milenio*, 657-666. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria,
- Díaz, J. 1989. El cuento de tradición oral en Castilla-León en *Encuentros con la literatura infantil. II. El cuento*. Universidad de Valladolid.
- Lewis, M. Y Hill, J. 1992. *Practical Techniques for Language Teaching*. Hove: LTP.
- Möller Runge, J. 2001. *Necesidades lingüísticas de un traductor/intérprete*. Granada: Alhulia.
- Pastoriza De Etchebarne, D. 1962. *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Propp, V. 1968. *Morphology of the Folktale*. Texas: University of Texas Press.
- Reiss, K./Vermeer, H. 1996. *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Trad. Sandra García Reina y Celia Martín de León. Madrid: Akal.
- Richards, J. C. 1985. *The Context of Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Snell-Hornby, M. 1995. *Translation Studies. An Integrated Approach*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.