

**PARA UNA FORMACIÓN GRAMATICAL AD HOC EN TRADUCTOLOGÍA:  
ACERCA DE LA NECESIDAD DEL ENFOQUE CONTRASTIVO EN LA  
PREPARACIÓN GRAMATICAL DE LOS FUTUROS TRADUCTORES**

Adriana Lastičová  
*Universidad Complutense de Madrid*  
adrilast@ucm.es

**Resumen:** El objetivo de este trabajo es resaltar la necesidad de la correcta contextualización del discurso gramatical en la preparación de los futuros traductores subrayando especialmente el requisito del enfoque contrastivo desde los primeros cursos de la carrera universitaria. Sostenemos la tesis que los nuevos tiempos y la correcta preparación de los futuros traductores ante el desafío de la inteligencia artificial y de los motores de traducción automática requieren más bien un enfoque semasiológico y contrastivo también en la enseñanza de la gramática en traductología y por este motivo abordaremos también las perspectivas de una adaptación curricular a este requisito del criterio contrastivo.

**Palabras clave:** Gramática. Enfoque contrastivo. Traductología.

**Abstract:** The aim of this paper is to highlight the need for the correct contextualisation of grammatical discourse in the preparation of future translators, stressing in particular the need for a contrastive approach from the first years of university studies. We maintain the thesis that the new times and the correct preparation of future translators in the face of the challenge of artificial intelligence and machine translation engines require rather a semasiological and contrastive approach also in the teaching of grammar in translatology and for this reason we will also address the prospects of a curricular adaptation to this requirement of the contrastive approach.

**Key words:** Grammar. Contrastive approach. Translatology.

DOI: 10.17846/phi.I.1.2024.4349

## 1. Introducción

El título del artículo puede resultar tal vez un poco ambiguo, así que consideramos oportuno empezar por una aclaración importante: las siguientes líneas no versarán sobre la problemática de la gramática y la traducción, sobre la cual existe una abundante bibliografía, sino sobre la necesidad de la correcta contextualización del discurso gramatical en la preparación de los futuros traductores o, dicho en otros términos, sobre la didáctica de la gramática en traductología. Hoy en día, en la mayoría de los planes de estudios de los grados en Traducción e Interpretación en los países de la Unión Europea podemos observar una anomalía: en los primeros años de la carrera universitaria el enfoque es esencialmente monolingüe, centrado en el idioma que se quiere aprender, muy frecuentemente desprovisto de transversalidad y del criterio contrastivo y es en los cursos posteriores, cuando empiezan las clases de traducción, que de repente el alumnado se ve expuesto a la gramática contrastiva. Cómo bien han demostrado los investigadores belgas (Berré *et al.*, 2019), este tipo de programación docente sólo conduce a una sensibilización parcial por parte de los estudiantes en cuanto a la precisión morfosintáctica y/o lexical y el funcionamiento de las normas gramaticales en una lengua determinada. Y lo podemos confirmar basándonos también en nuestra propia experiencia docente. Especialmente en las clases de traducción inversa, y a veces también en las de traducción directa, los discentes demuestran muchas veces un conocimiento insuficiente en cuanto al enfoque contrastivo de sus respectivos idiomas de trabajo<sup>1</sup>, lo que no quiere decir que no pueden expresarse en esos idiomas, pero como bien sabemos, los futuros traductores necesitan adquirir una competencia específica: la competencia traductora (Hurtado Albir, 2011: 39-41), que a su vez está compuesta por cinco subcompetencias: *bilingüística*, *extralingüística*, *de conocimiento de traducción*, *instrumental* y *estratégica*. Asimismo, se incluyen otros componentes, los psicofisiológicos, como la memoria, la atención, la curiosidad y el razonamiento lógico (*ibid.*).

Quisiéramos subrayar el adjetivo *bilingüístico*, dado que es lo que nos ocupará aquí. Por supuesto, supone adquirir el profundo conocimiento de dos lenguas de trabajo y puede desarrollar y trabajarse a lo largo de toda la carrera universitaria, pero debería ser siempre desde la óptica del trabajo contrastivo entre ambos idiomas, y no de manera aislada para cada lengua. El debate no es nuevo, pero desde nuestro punto de vista este requisito es esencial en la enseñanza de la gramática a los futuros traductores. Cabe señalar que el propio adjetivo *lingüístico* ha desaparecido de las denominaciones de las asignaturas de nuestro ramo, el hecho que achacamos al desprestigio que sufrió la gramática en las últimas décadas como algo innecesario y al auge del llamado *método comunicativo* en la enseñanza de idiomas (ver *infra*), potenciado por El Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) desde su publicación en 2001.

Sin embargo, el tema de la correcta contextualización del discurso gramatical en los grados en traductología es de gran actualidad, no hay que olvidar que la traducción tiene su dimensión lingüística intrínseca, aunque a veces se da mucha más importancia a sus otras dimensiones (cultural, social, tecnológica, computacionales, etc.). Uno de nuestros objetivos es

---

<sup>1</sup> A modo de ejemplo podríamos mencionar el conocido problema de aplicar la lógica subyacente de la lengua materna a la de la lengua extranjera o al revés, especialmente en cuanto a la sintaxis o las preposiciones se refiere. Recomendamos por ejemplo el interesante artículo de Julia Gómez Sáez sobre el problema de la hipertrofia nominal en el proceso translatoivo al español. Véase las referencias bibliográficas al final. En la combinación lingüística español-francés se puede nombrar también el problema del uso del artículo ya que en numerosas ocasiones los discentes hispanohablantes olvidan poner el artículo si traducen al francés. Un reciente ejemplo de nuestra aula de traducción: *Eslovaquia celebra elecciones*, título de un artículo perdidístico, traducido por mucho alumnos de cuarto curso (cuando se supone que ya dominan las reglas de gramática de sus respectivos idiomas de trabajo) erróneamente como *Slovaquie célèbre élections*.

precisamente subrayar la importancia de la gramática y del conocimiento de las normas lingüísticas en la preparación de los traductores, tan solo un traductor bien preparado en todas las dimensiones podrá afrontar los nuevos retos, acelerados por la intrusión de la traducción automática y de la inteligencia artificial.

El tema en si plantea dos cuestiones esenciales: en primer lugar, la cuestión de la adecuación de las teorías gramaticales actuales a las necesidades del traductor en formación y en segundo lugar, la enseñanza de la gramática en el aula, es decir, la puesta en práctica de dispositivos didácticos que deberían centrarse específicamente en las necesidades de los traductores. Y aquí, como veremos más adelante, se confunden a veces las fronteras entre lo que es la didáctica de lengua extranjera y la didáctica de traducción, confusión potenciada por las premisas del enfoque comunicativo. Abordaremos brevemente las dos cuestiones en los siguientes apartados.

## **2. En el aula de lengua extranjera: del método tradicional gramática-traducción al método comunicativo**

A lo largo de los siglos, los principales enfoques didácticos en la enseñanza de lenguas extranjeras y el papel de la gramática en esta enseñanza han variado. En su libro *La classe de langue* Christine Tagliante (2006) ofrece un resumen muy claro, desde *el método tradicional gramática-traducción* que rigió durante mucho tiempo (más o menos del siglo XV hasta los mediados de siglo XX) hasta *el método comunicativo*<sup>2</sup> que rige hoy en día.

En una tabla recapitulativa Tagliante destaca también el papel de la gramática en cada uno de estos métodos (Tagliante, 2006: 52-53). En *el método tradicional* la gramática ocupaba el papel central y se solía trabajar mucho a base de ejercicios de traducción directa o inversa y el planteamiento deductivo. A finales del siglo XIX el llamado *método directo* no le quita el protagonismo a la gramática, solo que da la preferencia al planteamiento inductivo. En el aula se trabajan tanto la lengua materna (L.M.) como la lengua extranjera (L.E.). En las primeras décadas del siglo XX se desarrolla el *método situacional*, usado de manera más limitada en Inglaterra, pero que da los primeros pasos en la prohibición de la L.M. en el aula. A partir de mediados del siglo XX se inicia “la era científica de la didáctica de las lenguas segundas” (Germain, 1993:137). Primero reinará unos quince años (de 1950 a 1965) *el método audio-oral*, concebido originariamente para las necesidades de los militares americanos durante la Segunda Guerra mundial, y que reduce la lengua y la gramática a un conjunto de estructuras que el alumno repite mecánicamente sin reflexionar o analizar. El uso de la L.M. se prohíbe porque supuestamente impide la adquisición de nuevos automatismos lingüísticos en la L.E. Como el método no aportó el resultado esperado y sus principios han sido criticados por algunos lingüistas, especialmente por Noam Chomsky, en la década de los años 60 es reemplazado por *el método estructuro-global audiovisual* (SGAV) que empieza a priorizar la situación en la que se emplea la estructura lingüística estudiada, prohibiendo el uso de la L.M. y de la traducción en el aula dado que según esta teoría y los manuales concebidos según ella la imagen y los medios audiovisuales deben servir para la traducción intralingual. La gramática se practicaba a base de ejercicios estructurales que los alumnos entendían bien y rápido, pero no eran capaces de movilizar los automatismos adquiridos ante la necesidad de una comunicación (Tagliante, 2006: 54), así que en la década de los años 70 y gracias a la iniciativa del Consejo de Europa, con el fin de facilitar también la movilidad de los ciudadanos europeos, se introduce el llamado

---

<sup>2</sup> La terminología puede variar un poco entre el francés y el español. Lo que Christine Tagliante denomina en su libro escrito en francés como el método de “*aproche actionnelle*” (método orientado al habla en acción, con preferencia por ejecutar una tarea lingüística del habla en situación y en vigor desde 2001) se suele calificar en español por el nombre genérico del *método comunicativo*.

*método comunicativo* que priorizará definitivamente el uso del lengua en el habla/situación y supondrá un definitivo alejamiento de la enseñanza de la gramática a la manera tradicional, quiere decir de la precisión morfosintáctica, lo que a su vez conllevará al desprestigio de las normas gramaticales en el aprendizaje de idiomas. Se privilegia que el alumno sea capaz de mantener una conversación fluida en una lengua extranjera, sin centrarse o preocuparse por los errores gramaticales que comete (Sánchez Pérez, 1997). Janine Courtillon (2003) establece hasta la distinción entre dos tipos de profesor de lengua extranjera; el profesor de primer tipo sería el prototipo de docente formado según *el método comunicativo*, el profesor de segundo tipo es descalificado por exigir la perfección en la forma lingüística:

Le comportement de celui qui a accepté l'idée de l'acquisition progressive du savoir-faire communicatif : Il a tendance à juger chez ses élèves la capacité à accomplir une bonne communication en utilisant tous les moyens à sa disposition (intonation, gestuelle, accent d'insistance, etc.). Il accepte que la forme linguistique soit parfois imprécise ou un peu incorrecte, car il est conscient que les deux types de moyens (linguistiques et extralinguistiques) sont nécessaires à une bonne performance. L'autre comportement est celui du professeur qui ne perçoit que la performance linguistique (sans doute parce qu'il a été formé à cela). Il a tendance à négliger les autres moyens de communication et tolère difficilement les fautes, même en début de l'apprentissage, et surtout il ne comprend pas ce que signifie mettre en place un savoir communiquer (Courtillon, 2003: 26)<sup>3</sup>.

No dudamos para nada en que saber desenvolverse en una lengua extranjera, sobre todo en las situaciones de la vida cotidiana, sea un requisito importante en un mundo globalizado como es el nuestro y en el contexto de la enseñanza de lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria podemos tolerar algunos errores gramaticales si el alumno es capaz de comunicarse o prescindir de la perfección gramatical en la producción oral del alumnado. Pero no podemos hacerlo cuando se trata de la preparación de los futuros traductores y este es el problema que queremos señalar aquí, pues *el método comunicativo* ha invadido también la programación docente universitaria en cuanto al campo de Traducción e Interpretación se refiere y de los planes de estudios consultados se desprende lo que hemos constatado en la Introducción: en los primeros años de la carrera se potencia la adquisición del idioma sin ningún enfoque contrastivo con la lengua materna<sup>4</sup> u otra lengua de trabajo del futuro traductor. Lo mismo vale para los manuales utilizados en estos cursos universitarios, por ejemplo en el campo de francés<sup>5</sup> se suelen usar los manuales de FLE (français langue étrangère) concebidos para ser usados universalmente como *Entre nous*, *Alter Ego*, *Édito* y que tampoco aportan el enfoque contrastivo tan necesario para el traductor.

---

<sup>3</sup> Traducción de la cita al español: El comportamiento del profesor que ha aceptado la idea de la adquisición progresiva de competencias comunicativas: Tiende a juzgar la capacidad de sus alumnos para comunicarse bien utilizando todos los medios a su alcance (entonación, gestos, énfasis, etc.). Acepta que la forma lingüística sea a veces imprecisa o ligeramente incorrecta, porque es consciente de que ambos tipos de medios (lingüísticos y extralingüísticos) son necesarios para una buena actuación. El otro tipo de comportamiento es el del profesor que sólo percibe el rendimiento lingüístico (sin duda porque para eso le han formado). Tiende a descuidar los demás medios de comunicación y le cuesta tolerar los errores, incluso al principio del proceso de aprendizaje, y sobre todo no entiende lo que significa desarrollar la capacidad de comunicación.

<sup>4</sup> Puede haber ligeras variaciones entre las universidades o los países, pero en general en las principales universidades españolas en las cuales se imparte el grado en Traducción e Interpretación se observa una clara tendencia a concentrar en los dos primeros años de la carrera las asignaturas sobre las lenguas extranjeras, quiere decir cursos monolingües en su mayoría, y en los dos últimos años las asignaturas dedicadas a la traducción/interpretación.

<sup>5</sup> La autora de estas líneas trabaja y enseña en la combinación lingüística francés-español-francés. Pero la práctica de usar ese tipo de manuales de lengua es habitual en otros idiomas también.

La preparación gramatical que reclamamos para los futuros traductores es, como es lógico, una gramática que supera su marco escolar tradicional y que por supuesto será trabajada en el aula a base de textos reales y en el contexto de la comunicación<sup>6</sup> y no a base de la memorización de reglas, pero los recursos morfosintácticos de las lenguas no pueden ser olvidados o menospreciados, bien por la función que desempeñan en el texto, o bien porque sirven para expresar en una lengua lo que está codificado lexicalmente en otra. Toda esta información resulta vital para el desempeño de la profesión de traductor y estas líneas son una especie de llamamiento a la concienciación del profesorado de lengua y gramática en los grados en Traducción e Interpretación acerca de la necesidad del cambio metodológico. Habría que romper con esta inercia formalista que persiste aún en las aulas. Los nuevos tiempos reclaman más bien el trabajo sobre los corpus paralelos y comparables que unos ejercicios contruidos artificialmente. Los corpus así contruidos, aunque eso supone un gran trabajo añadido para el docente, podrían ser utilizados tanto en clases de lengua y de gramática, como en las de traducción (aunque en estas se están usando ya). La observación y la reflexión sobre los textos en el aula de gramática conducirán posteriormente a una mejora de las traducciones producidas en el aula de traducción o en la vida profesional. Señala muy bien Rudy Loock (Loock, 2019: 187) que las diferencias de uso observadas por los estudiantes en los corpus durante las clases no parecen ser tenidas en cuenta por los motores de traducción automática, sobre todo los de acceso libre (quiere decir los que no son de pago), y eso acentúa, ante el desafío que la inteligencia artificial trajo al campo de la traducción, el valor añadido de los traductores humanos.

### 3. Acerca de la necesidad del enfoque contrastivo en el aula de gramática para los traductores

No estamos afirmando nada nuevo si clamamos por más perspectiva contrastiva en la preparación de los traductores. Este enfoque es normalmente adoptado en el aula de traducción, pero bajo el efecto, en este caso nocivo, del *método comunicativo* no en el aula de lengua o gramática para los traductores. Así que nuestro objetivo en estas líneas es lanzar una especie de aliciente para la reflexión común entre los traductores, los docentes de traducción y los de lengua en los grados en Traducción e Interpretación. Además, se necesitan manuales de gramática para los traductores que tengan en cuenta no sólo los datos morfológicos, sino también los lexicológicos, semánticos, pragmáticos, discursivos, poéticos y retóricos, y que incluyan corpus comparables y paralelos para poder asegurar ese enfoque contrastivo en clase de gramática y en este sentido hay que dar la bienvenida al proyecto de investigación llevado a cabo por el profesor Martin Štúr de la Universidad Constantino el filósofo de Nitra sobre la elaboración de una gramática electrónica de español que cumpliría con los requisitos mencionados *supra* y que podría ser incluida en la denominada didáctica del plurilingüismo (Sánchez Hernández, 2017: 20).

No faltan fundamentos teóricos para tal proceder. Entre los modelos metalingüísticos propuestos recientemente (ver especialmente el volumen *La formation grammaticale du traducteur* de 2019) habría que destacar los principios del enfoque semántico según las teorías de François Rastier (2006), el método metaoperacional concebido por Henri Adamczewski (1996), *Radical Construction Grammar* desarrollada por William Croft (2001) o *Systemic Functional Linguistics* formulada por Michael A.K. Halliday (1978, 1994). Todos ellos pueden ser una buena caja de herramientas para el docente y el discente de traducción con el fin de

---

<sup>6</sup> Desgraciadamente, incluso en el siglo XXI, los ejemplos de frases artificiales constituyen el grueso de los ejercicios de gramática practicadas en el aula en general.

analizar los textos, sobre todo porque ayudan a salvar la distancia entre un enfoque descriptivo (uso) y las normas prescriptivas. La comprensión y el conocimiento tienen que ser previos al propio ejercicio de la profesión. De todos se desprende además que priorizan los aspectos empíricos, los semasiológicos y los contrastivos, es lo que buscamos realmente en esta propuesta del nuevo enfoque en la enseñanza de gramática a los traductores.

Como un valor añadido, la concepción de clases de gramática bajo la perspectiva contrastiva incentiva al alumnado a reflexión y debate sobre los corpus y los puntos de conflicto entre las lenguas observados, potencia entonces su papel activo en clase y en este sentido se ajusta plenamente a las nuevas pedagogías activas como son el aprendizaje basado en proyectos (ABP), el aprendizaje colaborativo, el aprendizaje cooperativo o el aula invertida (*flipped classroom*) y que buscan involucrar al alumno de manera activa en su propio aprendizaje. Y por último, hace de la gramática una asignatura más atractiva ya que el alumnado contemporáneo no se siente atraído por la memorización de teorías o de secuencias largas y de reglas de toda índole. Los cambios teóricos y tecnológicos impelen a los docentes de traducción a adoptar nuevos enfoques académicos, pero es necesario igualmente mencionar el cambio producido en el público al cual nos dirigimos. La motivación de las generaciones venideras, los llamados *millennials*, por aprender es decreciente, así que hacer las asignaturas más atractivas es también un desafío ante el docente. El ejercicio inductivo y las actividades de conceptualización basadas en la observación de los corpus podrían ser también la solución a esta nueva dificultad, pues aportan soluciones a los problemas reales y fomentan la autonomía, el criterio propio y la creatividad del futuro traductor.

Finalmente, hay que mencionar las posibles adaptaciones curriculares a este requisito. Como venimos subrayando desde el principio, el enfoque contrastivo debería introducirse desde los primeros cursos de la carrera, es tarde si se empieza con él en el tercero (o cuarto) curso. Ante la diversidad de los programas universitarios de traducción, al menos en Europa, y teniendo en cuenta las exigencias de aproximación de los sistemas de enseñanza superior propuesto por el proceso de Bolonia es menester iniciar un debate conjunto entre todas las partes involucradas, bien sobre las perspectivas de adaptación de los planes de estudios, bien sobre los programas de intercambio para las actividades de apropiación de los conceptos gramaticales entre varias lenguas, pues es sabido que el programa Erasmus no ayuda en esa apropiación, privilegia también el enfoque comunicativo.

#### 4. A modo de conclusión

A tenor de lo antevisto se puede concluir que la gramática enseñada con una perspectiva contrastiva contribuye al desarrollo de la competencia traductora y hace la materia más atractiva. El *método comunicativo* extendido en la enseñanza de lenguas extranjeras y todas sus variantes que han surgido en las dos últimas décadas (por ejemplo, el llamado enfoque funcional) no se adaptan a las necesidades específicas del estudiante de traducción, cuya herramienta principal es el dominio perfecto de dos o varias lenguas, incluida su gramática. Hay que enmarcar el uso del *método comunicativo* principalmente a la enseñanza de idiomas en secundaria o en las escuelas de idiomas y limitar su uso en las aulas universitarias.

El enfoque contrastivo propuesto aquí no excluye en ningún caso la enseñanza de las normas, lo que se busca es asegurar una progresión ordenada del conocimiento que haga que los alumnos avancen en su aprendizaje, que no rechacen la gramática como algo innecesario hoy en día, ya que en el ejercicio de la profesión pronto se darán cuenta de su necesidad. Y por vía de este proceder devolver a la gramática el protagonismo que se merece.

## Bibliografía

- ADAMCZEWSKI, Henri (1996), *Genèse et développement d'une théorie linguistique suivi des Dix composantes de la grammaire méta-opérationnelle de l'anglais*, Paris, Éd. De la TILV, collection Grammatica, vol. 1.
- BERRE, Michel *et al.* (2019), *La formation grammaticale du traducteur*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- COURTILLON, Janine (2003), *Élaborer un cours de FLE*, Paris, Hachette.
- CROFT, William (2001), *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective*, Oxford, Oxford University Press.
- GÓMEZ SÁEZ, Julia Cristina (2018), "Un viaje sintáctico rumbo a Zaragoza", *La Linterna del traductor*, 17, 2018, pp. 82-90. Disponible en: <https://lalinternadeltraductor.org/n17/index.html> [24.04.2024].
- GERMAIN, Claude (1995), "Les fondements linguistiques et psychologiques de la méthode des séries de François Gouin (1880)", in *Histoire Épistémologie Langage*, tome 17, fascicule 1, 1995. Théories du langage et enseignement des langues (fin du XIX<sup>e</sup> siècle/début du XX<sup>e</sup> siècle) sous la direction de Jean-Louis Chiss et Daniel Coste. pp. 115-141. Disponible en: [https://www.persee.fr/doc/hel\\_0750-8069\\_1995\\_num\\_17\\_1\\_2405](https://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_1995_num_17_1_2405) [24.04.2024].
- HALLIDAY, Michael A.K. (1978), *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y el significado*, México, Fondo de Cultura Económica, 2001.
- HALLIDAY, Michael A.K. (1994), *An Introduction to Functional Grammar*, London, Arnold.
- HURTADO ALBIR, Amparo (2011), *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*, Madrid, Cátedra.
- LOOCK, Rudy (2019), "Parce que 'grammaticalement correct' ne suffit pas : le respect de l'usage grammatical en langue cible", in *La formation grammaticale du traducteur*, Berré M. *et al.* (eds.), Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2019, pp. 179-196.
- RASTIER, François (2006), "La traduction: interprétation et genèse du sens", in *Le sens en traduction*, M. Lederer, F. Israël (dir.), Paris, Minard. Disponible en: [http://www.revue-texto.net/Lettre/Rastier\\_Traduction.pdf](http://www.revue-texto.net/Lettre/Rastier_Traduction.pdf) [24.04.2024].
- SÁNCHEZ HERNÁNDEZ, Paloma (2017), *Aspectos de Lingüística Contrastiva Alemán-Español*, Madrid, Guillermo Escolar.
- SÁNCHEZ PÉREZ, Aquilino (1997), *Los métodos en la enseñanza de idiomas. Evolución histórica y análisis didáctico*, Madrid, SGEL.
- TAGLIANTE, Christine (2006), *La classe de langue*, Paris, CLE International.