

# TRADUCIR ANGLOSAJON

M.<sup>a</sup> Pilar Navarro Errasti  
*Universidad de Zaragoza*

## ABSTRACT

This essay is an attempt to explain how the students' linguistic competence is not only a useful tool for the comprehension of Anglo-Saxon texts but a basic one. The article describes a teaching experience with students in their final year who, for reasons which are not relevant now, had had no previous contact with Old English grammar. The students, however, had quite a good level of linguistic competence, and the results of the experience show the way in which this fosters a wider range of class participation and a more profound and lasting knowledge of the texts.

El método *Grammar-translation* que durante tanto tiempo fue el fundamental en la enseñanza de idiomas ha perdurado especialmente en la docencia de las lenguas clásicas, que son las lenguas muertas por excelencia. De hecho, este método, ampliamente superado por nuevas técnicas y puntos de vista más avanzados en el primer caso y de forma especial en la enseñanza del inglés moderno sigue siendo muy empleado en la docencia del inglés antiguo, lo cual no deja de ser paradójico.

Nadie cuestiona la presencia del anglosajón en los programas de licenciatura de Filología inglesa. Quizá estemos tratando con una de las materias que dotan a la filología de mayor dignidad. Los aspectos históricos de la lengua inglesa son aquellos que la singularizan y elevan sobre todos los otros mediatizados por el inglés. Hoy en día el inglés y la gramática del inglés son dominados por muchos, muchísimos profesionales y especialistas de distinta procedencia que los necesitan para el cabal ejercicio de sus tareas. Sin embargo, sólo el filólogo inglés deberá ser capaz de aproximarse a los textos de ayer con suficiencia y maestría, sin necesidad de utilizar traducciones a la hora de sumergirse en la literatura de otras épocas tal y como puede necesitar cualquier otro profesional que quiera entretener sus ratos de ocio leyendo, pongamos por caso, *Beowulf*.

Voy a describir a continuación una experiencia llevada a cabo con alumnos de especialidad, matriculados en la asignatura denominada Filología Inglesa,

de cuyo programa una gran parte está dedicada al anglosajón. Con la descripción de mi “experimento”, que en absoluto quiere ser ambicioso, intento iniciar un posible debate sobre el inglés antiguo en los currícula universitarios, los fines deseables y los métodos para conseguirlos. Es un asunto que concierne a todos los que nos dedicamos a su docencia y que no podemos ignorar en un momento en que la literatura sobre la enseñanza de idiomas se renueva cada día.

Mi impresión es que la enseñanza del anglosajón en un curso cualquiera del plan docente produce siempre una cierta insatisfacción. Como asignatura opcional, la situación puede ser distinta porque normalmente hay intereses vocacionales en juego: por ejemplo en cursos de doctorado, seminarios, etc. Pero, para la mayoría de alumnos que cursan esta asignatura obligatoriamente, el inglés antiguo es una especie de “espinita” que hay que sacar al menor costo; en nuestros alumnos filólogos esto quiere decir: a) estudio más o menos memorístico de la gramática —conocimiento coyuntural que se olvida rápidamente una vez se ha superado el examen; b) una hojeada a algún texto, bien por medio de traducciones, bien utilizando libros bilingües, bien haciendo grupos de trabajo donde la tarea personal —ardua tarea— se limita al mínimo. El alumno parece tener miedo a adentrarse en el texto anglosajón. Siempre busca ayuda externa, de forma que su capacidad analítica nunca entra en juego. El resultado se reduce a una experiencia de dos a cuatro meses de duración, que se olvida inmediatamente ya que, en esencia se sustenta en la memoria.

Sin duda la primera cuestión que debe plantearse al hablar de la docencia del anglosajón en nuestras aulas es ¿qué queremos que nuestros alumnos aprendan? ¿cuál es el objetivo de estos estudios? Particularmente, opino que lo importante de esta materia —como lo de cualquier otra— es que perdure; que nuestros alumnos no sean “eruditos eventuales”. Que su conocimiento de la asignatura no concluya con la superación de los exámenes. Es decir, que no *pasen* durante unos meses por *encima* del tema sino que se sumerjan en él. Que se aproximen con una curiosidad analítica y que sean capaces de sacar sus propias conclusiones, ya que éstas siempre serán más duraderas que las ideas aprendidas de memoria. La *competencia* deseable para el alumno de anglosajón es una competencia especial: no pedimos que nuestros alumnos compongan o hablen, pero sí que adquieran un cierto grado de comprensión. Que un texto en inglés antiguo no sea totalmente desconocido para ellos; que no les parezca remoto. Por el contrario, que sean capaces de identificar una gran parte de él. Podríamos hablar de una *competencia pasiva*: un dominio de la decodificación, no de la codificación.

Si pensamos detenidamente en los alumnos que normalmente cursan estos estudios descubriremos que tienen unas condiciones óptimas para entrar en el tema con un mínimo esfuerzo: son alumnos en general de los últimos cursos de carrera y que por lo tanto han acumulado una gran cantidad de conocimientos todos los cuales facilitan de alguna manera la aproximación a este primer

período de la lengua. Ahora bien es necesario que sepan ponerlos en juego. Todo hace pensar que esos conocimientos, explotados con la ayuda del profesor o del tutor; favorecen el aprendizaje duradero más que la aproximación desde la memorización de la gramática.

Supongo que mi punto de vista está influido por aspectos pragmáticos y comunicativos, pero pienso que éstos también son aplicables al anglosajón. La dicotomía adquisición/aprendizaje —acquisition/learning— debe ser igualmente útil para la docencia de una lengua muerta. También en este caso hay que considerar que la competencia no sólo proviene del proceso de aprendizaje sino, asimismo, del proceso de adquisición. La diferencia la encontraremos en el tipo de competencia deseada y en el tipo de material lingüístico con el cual el alumno tendrá que familiarizarse.

Al referirme a los términos *aprendizaje* y *adquisición* lo hago siguiendo a Krashen y Terrell 1983 y Krashen 1985, entendiendo *aprendizaje* como aproximación al conocimiento de las reglas o conocimiento consciente de la gramática y *adquisición* como la habilidad para entender y hablar segundas lenguas con facilidad y destreza. El *aprendizaje*, así entendido, ha sido la base de la enseñanza tradicional de las lenguas clásicas, sin olvidar que también lo fue durante muchos años de las lenguas vivas. La adquisición, como habilidad para hablar y entender ha sustituido a aquel progresivamente en el caso de los idiomas modernos; es lógico pensar que lo que es bueno para éstos también lo sea para aquellas, si se intenta adaptar a sus necesidades.

Si, como señalan Krashen y Terrell, la *adquisición* depende sobre todo de lo que *oímos y entendemos*, la adquisición del anglosajón deberá depender de lo que *leemos y entendemos y entender es*, hasta cierto punto, traducir. En este sentido el contacto del alumno con los textos del inglés antiguo es absolutamente necesario: la lectura y comprensión de los textos será el medio que el estudiante posee para *adquirir* la competencia deseada. De la misma manera, si la *input hypothesis* de Krashen 1985 es válida, lo será de igual forma en este caso. Según Krashen el proceso de *adquisición* de la lengua está en marcha cuando entendemos un *input* que está ligeramente más allá de nuestra *ya* adquirida competencia. En el estudio de las lenguas muertas, el contacto con cada texto desconocido representará el estímulo deseado. Por tanto la *exposición* a los textos proporciona el cauce para la adquisición y el incentivo para que ésta progrese. El primer paso en el proceso de adquisición del anglosajón consistirá en la lectura cuidadosa —y posiblemente repetida— de los textos; el segundo estadio, el entender, deberá estar condicionado por el carácter analítico del estudio de las estructuras morfosintácticas que aparezcan en los textos leídos y por la información léxica necesaria. Esta parte es la más simple; la información puede conseguirse a través de glosarios, diccionarios, etc. La aproximación analítica al texto se convertiría en la parte más importante del proceso de adquisición y es en donde deberán entrar en juego todos los conocimientos adquiridos por los alumnos hasta ese momento y entre los cuales, la gramática propiamente dicha jugaría un papel mínimo.

Esta es la idea que subyace a mi experiencia docente. Casualmente podía llevarla a cabo porque mis alumnos presentaban las condiciones óptimas para ello:

1. Alumnos de quinto curso de Filología Inglesa, por lo que —al menos en teoría— su nivel es el más alto que puede alcanzarse dentro de la licenciatura.
2. Alumnos que han hecho más de un curso de lingüística teórica. Es decir, tienen una facilidad especial para captar, descubrir o imaginar, categorías y funciones, sin que necesariamente estén habituados a ellas.
3. Tienen larga experiencia en el análisis gramatical de su propia lengua ya que tanto en los primeros cursos de la licenciatura como en B.U.P. se insiste en ello. Es decir, se puede hablar de pericia en esta práctica.
4. Tienen un cierto conocimiento del latín, de gran incidencia en este sentido por cuanto les familiariza con una lengua sintética y morfológicamente más elaborada o sofisticada. Asimismo tienen cierta experiencia en el análisis gramatical de esta lengua, fruto de este deseo de renovación de las técnicas docentes que compartimos todos los profesores de lenguas, sean modernas o clásicas.
5. Muchos de estos alumnos tienen conocimientos de alemán, rasgo de especial repercusión dada la proximidad estructural y léxica de ambas lenguas.
6. Por último, excepcionalmente, se trata de alumnos que no han tenido conocimientos previos del anglosajón, lo cual les convierte en elementos “químicamente puros” para esta experiencia.

El plan de trabajo se ha desarrollado siguiendo estos cinco pasos consecutivos:

1. Lectura del texto en voz alta, insistiendo en su perfeccionamiento.
2. Trabajo individualizado tratando de identificar piezas léxicas.
3. Trabajo individualizado tratando de identificar estructuras y funciones.
4. Puestas en común o *provocación* en la identificación de piezas léxicas.
5. Puesta en común o *provocación* para la identificación de estructuras y funciones.

Durante los pasos cuarto y quinto los propios alumnos señalan y explican las formas y estructuras que han sido capaces de identificar en los dos estadios previos. Este hecho, aparentemente intrascendente, resulta muy positivo, pues las identificaciones al porvenir de distintas personas pueden ser muy variadas y los procesos por los que han llegado a ellas son muy diversos: similitud con el alemán, “parecido” con el latín, continuidad en el inglés moderno, necesidad

de un objeto directo, etc. y todo ello redundando en la ampliación de la competencia analítica del alumno.

La experiencia en datos puede resumirse así:

1. *Identificación de formas léxicas.*

Primera jornada de 9 a 35% de formas identificadas.

Segunda jornada de 17 a 56%.

Restantes jornadas mínimos 22%.

Restantes jornadas máximos 55%.

En la primera y segunda jornada las cifras son absolutas y representan el alumno que identificó menos formas y el alumno que identificó más formas. Los números que representan las restantes jornadas son las medias obtenidas entre todas ellas; 22% representa la media de formas identificadas por los alumnos menos aventajados y 55% representan la media de aquellos alumnos más sobresalientes.

2. *Identificación de estructuras y funciones*

Primera jornada de 3,5 a 31%.

Segunda jornada de 29,5 a 63%.

Restantes jornadas mínimos 34%.

Restantes jornadas máximos 62%.

3. *Formas léxicas identificadas después de la puesta en común*

Primera jornada de 0 a 44%.

Segunda jornada de 29,5 a 63%.

Restantes jornadas mínimos 20%.

Restantes jornadas máximos 71%.

4. *Estructuras y funciones identificadas después de la puesta en común*

Primera jornada de 20 a 47%.

Segunda jornada de 27 a 100%.

Restantes jornadas mínimos 24%.

Restantes jornadas máximos 90%.

Las conclusiones que pueden sacarse de estos datos son múltiples. De ellas las más destacadas son:

1. Sobresale de manera especial la gran diferencia numérica a todos los niveles entre la primera jornada y la segunda; por esta razón he querido destacarla de las otras. Casi se doblan los tantos por ciento. La explicación a este fenómeno puede encontrarse en la existencia de una barrera psicológica que se destruye a partir del segundo día. Inicialmente el alumno ve el anglosajón como algo totalmente remoto, exótico, esotérico; algo perteneciente a otro mundo, independientemente de que haya entrado en contacto con la

literatura anglosajona a través de traducciones. Lo extraño para él es sólo la lengua. Ahora bien desde el momento en que se entra en contacto con los textos reales comienza a acortar distancias y a presentar una actitud más favorable, la cual ayuda, sin lugar a dudas, a la comprensión de palabras. Esta idea está relacionada con la *Affective Filter Hypothesis* según la cual el filtro afectivo es "a mental block that prevents acquirers from fully utilizing the comprehensible input they receive for language acquisition" (Krashen, 1985: p. 3). En nuestro caso el filtro sería de una gran dureza.

2. Una segunda conclusión que podría citarse es que en el primer momento el alumno intenta y consigue una mayor identificación léxica: aunque los máximos están próximos, los mínimos son llamativos, de un 9% en el léxico a un 3,5% en las estructuras.

3. Un tercera conclusión que se desprende de los porcentajes es que los tantos por ciento van aumentando progresivamente tal y como cabría esperar pero lo que no estaba previsto es la gran aproximación entre los alumnos más y menos sobresalientes. Mientras inicialmente tenemos unos mínimos de 9 en léxico y 3,5 en estructuras, y unos máximos de 35 en léxico y 31 en estructuras, las medias siguientes oscilan entre 22 y 34 de mínimos y 55 y 62 de máximos, lo cual quiere decir que se pasa de la proporción 1/4 a la proporción de 1/2 en lo que a diferencias de niveles en el grupo se refiere y esta consideración es pedagógicamente muy relevante.

4. Sin embargo esta proporción tan gratificante se desequilibra en las puestas en común donde vuelven a ampliarse las diferencias entre un tipo de alumno menos capaz y el más avanzado. También en este caso la hipótesis del *Affective filter* podría explicar el fenómeno.

5. En cuanto a las estructuras cabe decir que, excepción hecha del primer día, o día de toma de contacto, donde los mínimos son muy bajos, de 3,5% a 31%, la captación es mucho mayor, incluso se puede hablar de muy buena, aunque también aquí vuelven a acentuarse las diferencias ya señaladas arriba.

Pienso que podría llegarse a conclusiones más amplias en un futuro, pero por el momento quiero solamente enfatizar dos que me han mostrado que mi experiencia ha valido la pena: Primero que el contacto con los textos anglosajones desde el primer día es fundamental por cuanto disipa los impedimentos psicológicos de los alumnos que impiden su familiarización con la lengua y segundo, la posibilidad de aproximar los niveles de los distintos estudiantes ya que es tarea esencial del docente procurar el progreso armónico de la clase.

**Bibliografia**

- Hymes, D. and Gumperz, ed. *Directions in Sociolinguistics*, New York, Holt Rinehart & Winston, 1970.
- Krashen, S.D., *The Input Hypothesis*, London, Longman, 1985.
- Krashen, S.D. and Terrell, T.D., Oxford, Pergamon, 1983.