

LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA EN CLASE DE ESPAÑOL DE NEGOCIOS: EL CASO DE LAS COLOCACIONES

ZINEB SEHAQUI

Universidad Sidi Mohamed Ben Abdellah de Fez

MOHAMMED BOUGHABA

Universidad Mohammed V de Rabat

1. INTRODUCCIÓN

DE ACUERDO con varios estudios (Ruiz Gurillo, 1997; Castillo Carballo, 2000; Szyndler, 2015; Glavaš, 2021) el dominio de las reglas gramaticales, de la pronunciación y de las palabras simples no es suficiente para conocer en profundidad una lengua y utilizarla de forma óptima y natural, sino que es indispensable involucrarse en el mundo de las unidades fraseológicas, que incluye el conocimiento sobre las locuciones, las colocaciones, las fórmulas rutinarias y las pemiias. El aprendizaje de la fraseología es, pues, indispensable para adquirir una competencia comunicativa¹ óptima. Partiendo de esta premisa, hemos visto idóneo elaborar esta contribución para arrojar luz sobre uno de los fenómenos lingüísticos más destacados e indispensables para el aprendizaje de un idioma: las colocaciones. La actividad que proponemos se centra en un ejercicio de traducción de una selección de colocaciones del francés al español. Las unidades escogidas, además de ser pensadas para fines didácticos, se caracterizan por pertenecer al español de los negocios y presentar distintos grados de dificultad de traducción. Una vez realizada la traducción de las colocaciones por parte de los estudiantes, procederemos a su análisis desde dos puntos de vista: lingüístico y traductológico. Las conclusiones sacadas del análisis sirven para poner atención en los problemas más frecuentes del

¹ De acuerdo con Canale (1983), la competencia comunicativa incluye las siguientes competencias: gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica. La fraseología forma parte de la competencia sociolingüística. Por su parte, Mogendorff (2020) revela la importancia de la competencia léxica colocacional para mejorar la optimización de la competencia comunicativa.

aprendizaje de las colocaciones y, por ende, encontrar las estrategias más eficientes para solventar dichos problemas. Al final, presentaremos un glosario que recoge las colocaciones francesas utilizadas en este trabajo, con sus equivalentes en español.

Respecto a los objetivos del presente artículo, podemos resumirlos en los siguientes puntos:

- Esclarecer la importancia de aprender las colocaciones para conocer más a fondo una lengua y utilizarla óptimamente.
- Mostrar las ventajas de las actividades de traducción para enseñar las colocaciones.
- Revelar que el mundo de los negocios contiene numerosas colocaciones, cuyo conocimiento es imprescindible para desenvolverse en las distintas situaciones comunicativas referidas a este campo laboral.
- Mencionar que los patrones colocacionales de las lenguas adquiridas (en este caso el francés y el árabe) participan en la construcción de las colocaciones en la lengua objeto de aprendizaje, el español, y también en la génesis de errores.
- Demostrar que la traducción de las colocaciones presenta muchos escollos, aunque las dos lenguas implicadas en el proceso traslaticio pertenezcan al mismo origen.
- Ofrecer algunas estrategias de traducción útiles que los estudiantes puedan aprovechar en actividades posteriores.
- Confeccionar un glosario francés-español de colocaciones referentes al mundo de los negocios, que servirá de punto de partida para la elaboración de una compilación más amplia. Los estudiantes irán nutriendo y enriqueciendo el glosario con más colocaciones a lo largo del curso.

2. INTRODUCCIÓN AL CONCEPTO DE *COLOCACIÓN*

La delimitación conceptual del término *colocación* ha sido objeto de estudio de varias corrientes teóricas y metodológicas, muchas veces no coincidentes. Efectivamente, como ya mostraremos en este apartado, la noción de colocación adquiere connotaciones distintas de acuerdo con la perspectiva tomada como referencia.

Ahora bien, existen principalmente dos corrientes lingüísticas que se han ocupado por el estudio de las colocaciones: la estadística y la semántica. En primer lugar, destaca la corriente del contextualismo británico, iniciada por Firth (1957), a quien se le atribuye la introducción de *colocación* como denominación científica. Firth (1957: 12-13) utiliza el término *colocación* para referirse a la coocurrencia frecuente de algunas unidades léxicas, como *dark night*, *strong argument*, *heavy smoker*.

Según la escuela británica, la consideración de una combinación de palabras como colocación depende del grado de frecuencia de coocurrencia de los lexemas que la componen. Se trata, pues, de un enfoque puramente estadístico, el cual ha sido adoptado y reelaborado por los discípulos de Firth: Halliday (1966) y Sinclair (1991). En este sentido, Halliday (1966) llama la atención sobre la necesidad de analizar las colocaciones desde el punto de vista léxico y no gramatical. Así, por ejemplo, aunque *strong* y *powerful* pueden designar el mismo concepto, sus relaciones combinatorias con otros lexemas son distintas, de modo que *tea* se combina con *strong* (*strong tea*), mientras que *car* lo hace con *powerful* (*powerful car*) (Halliday, 1966: 160-161). Por otra parte, Sinclair (1991: 115) introduce los términos de *núcleo*, para referirse a la palabra objeto de análisis, y *colocados*, para aludir a los elementos léxicos que se combinan con el núcleo. Para la selección de las colocaciones, se realiza un análisis estadístico en el que se toma en consideración, tanto la frecuencia de aparición de cada una de las palabras que componen la colocación por separado como la frecuencia de coaparición de estas palabras juntas.

Los estudios de los autores mencionados han sido esenciales para despertar el interés por el análisis de la coocurrencia léxica, máxime porque han sido pioneros en aplicar los logros de la lingüística de corpus en la extracción de datos sobre las combinaciones de palabras. No obstante, sus aportaciones han sido objeto de muchas críticas, principalmente por basarse en criterios estadísticos; sin tomar en consideración las relaciones semánticas que unen los elementos constitutivos de la colocación. En este aspecto, Alonso Ramos (1994: 14) sostiene que «el hecho de que dos lexemas coocurrán frecuentemente no es prueba de que exista una colocación». Por ejemplo, aunque *gaviota* aparece frecuentemente con *blanca*, no significa que la combinación *gaviota blanca* sea una colocación. Ello implica que la frecuencia de coaparición no es, por sí sola, un criterio determinante para la detección de las colocaciones, pues habrá que tomar en consideración otros factores, como el significado que vincula a las palabras implicadas en la formación de estas construcciones.

En el marco de la teoría Sentido-Texto surge el enfoque semántico, representado por Mel'čuk y Zolkovskij (1970). Estos autores introducen el concepto de *funciones léxicas*, cuyo objetivo es «sistematizar todos los vínculos semánticos que se pueden establecer en el seno de una combinación de palabras» (Corpas Pastor, 2001: 103). Se usan, pues, las nociones de *palabra llave* (lexema A al que se le aplica una función léxica) y *valor* (lexema B que expresa el sentido sintáctico de la función léxica), de modo que los lexemas A y B forman una colocación. Por ejemplo, en la colocación *ira ciega*, el lexema *ira* es la palabra llave que selecciona el lexema *ciega* que es su valor. Tal valor desempeña la función léxica de 'mucho, gran': Magn (*ira*) = ciega (Alonso Ramos, 1994-1995: 22-23). Las aplicaciones de estas consideracio-

nes teóricas se ven plasmadas en el *Diccionario de colocaciones del español (DiCE)*, elaborado por Alonso Ramos en 2004.

En el ámbito hispánico, el estudio de las colocaciones no cuenta con una larga tradición. De hecho, tenemos que esperar hasta finales de los años 70 para localizar las primeras alusiones a estas unidades, precisamente en la contribución de Seco (1979: 218), quien aplica el término *colocación* en el ámbito de la lexicografía, precisamente para referirse al contorno de la definición lexicográfica. A partir de los años 90 empiezan a proliferar las investigaciones sobre estas combinaciones, de modo que actualmente contamos con una bibliografía abundante, en la que se analizan las colocaciones desde varias perspectivas: didáctica, fraseología, traducción, lexicografía, etc. La consulta de estos trabajos revela que las opiniones sobre la noción de colocación, en la lingüística hispánica, son muy dispares. Por un lado, algunos autores, como Wotjak (1998), Bosque (2001) y García-Page (2008), adoptan una concepción estrecha en la que descartan las colocaciones del campo de estudio de la fraseología, considerando que tales construcciones se encuentran más cerca de las combinaciones libres que las unidades fraseológicas. En este aspecto, Bosque² (2001: 10) afirma que «las propiedades características de las colocaciones no demuestran que esas unidades formen parte propiamente de la fraseología, sino que pertenecen más bien a la llamada interfaz léxico-sintaxis». Sin embargo, otros autores como Corpas Pastor (1996), Castillo Carballo (2000) y Gómez Molina (2004) abogan por una concepción ancha en la que incluyen, en el ámbito fraseológico, no solo las locuciones, sino también las colocaciones y las paremias. Según esta perspectiva, las combinaciones fraseológicas se dividen en dos grandes bloques: 1) las unidades que tienen autonomía semántica y sintáctica y pueden constituir enunciados por sí solos, y 2) las que necesitan insertarse dentro de una oración para formar un enunciado. En este sentido, Copras Pastor (2001: 91) apunta que «las colocaciones son unidades fraseológicas de pleno derecho», porque responden a las características definitorias de la fraseología.

De lo anterior se desprende que la noción de colocación es, como señala Bosque (2004: XXII) «un concepto complejo, sumamente polémico, de límites difusos», y es lo que explica por qué los autores no están de acuerdo, tanto en su definición como en su distinción de las demás unidades fraseológicas:

[...] uno de los más espinosos problemas de delimitación entre locuciones nominales y colocaciones (y compuestos) se plantea en la observación real de ciertas combinaciones de difícil clasificación: lo que para unos es locución, para otros es compuesto o colocación (García-Page, 2008: 38).

² Es de señalar que Bosque es autor de los dos diccionarios combinatorios más pioneros e importantes de la lexicografía española: *REDES* (2004) y *PRÁCTICO* (2006).

En este trabajo, consideramos que las colocaciones forman parte del campo de estudio de la fraseología, porque comparten los rasgos distintivos de las unidades fraseológicas; a saber: la pluriverbabilidad (porque son formadas por al menos dos palabras), la frecuencia de coaparición, la fijación y la idiomatidad potenciales.

Son varias las aproximaciones que se han elaborado para definir lo que es una colocación. De todas ellas nos parece pertinente presentar la definición de Corpas Pastor, según la cual:

[Las colocaciones] «están formadas por dos unidades léxicas en relación sintáctica (...) y que debido a su fijación en la norma presentan restricciones de combinación establecidas por el uso, generalmente de base semántica: el colocado, autónomo semánticamente (la base) no sólo determina la elección del colocativo, sino que, además, selecciona en este una acepción especial, frecuentemente de carácter abstracto o figurativo» (Corpas 1996: 66).

3. LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA

3.1. LA TRADUCCIÓN PEDAGÓGICA VERSUS LA TRADUCCIÓN PROFESIONAL

Resulta necesario distinguir dos conceptos, a saber, la traducción pedagógica y la traducción profesional. Diversos parámetros nos permiten establecer diferencias significativas entre ambas traducciones tal y como el objetivo que persiguen, el destinatario, la direccionalidad, el nivel de preparación de la persona que efectúa la traducción, así como la extensión de los textos que se han de traducir (Alcarazo y López, 2014: 2-3; Pintado Gutiérrez, 2012: 331- 335).

La traducción pedagógica, un término difundido y definido por Lavault (1985: 9) como «La traduction en didactique des langues étrangères, que l'on appellera la traduction pédagogique» y acuñado por Ladmiral (Sanchez Iglesias, 2009), es una herramienta utilizada en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras con el fin de fomentar y desarrollar las habilidades lingüísticas del aprendiente. El texto objeto de traducción se considera un medio para mejorar el nivel de lengua del aprendiente y el destinatario, en este caso, es el profesor. La persona que efectúa la traducción está en plena formación y en cuanto a la direccionalidad se privilegia desde L1 hacia L2. En este tipo de traducción no se suele trabajar con textos completos salvo en niveles avanzados.

Si bien la traducción pedagógica persigue la enseñanza de la lengua a través de la traducción, la traducción profesional tiene como objetivo la enseñanza de la traducción y por consiguiente y, tal y como su nombre indica, la formación de traductores. El texto constituye un fin en sí mismo y el destinatario es el lector del texto meta. En este caso, el traductor goza de una formación específica que le

permite traducir textos completos de extensión variable y se privilegia la traducción hacia la lengua materna.

Grellet (1991: 13) nos presenta una descripción comparando y resumiendo las principales diferencias entre ambas traducciones.

TABLA 1. Diferencias entre traducción profesional y pedagógica (Grellet, 1991)

	Traduction scolaire	Traduction professionnelle
Finalités	Elle peut n'être qu'un simple moyen pour apprendre la langue (pour contrôler la compréhension et expliquer mots ou structures difficiles)	Une fin en soi, puisque son but est de transmettre un message à des lecteurs qui ne pourraient sinon pas le comprendre
Situation de la communication	On traduit «pour le professeur». Il est donc possible de traduire du texte fabriqué, «neutralisé», sans contexte.	On ne peut traduire que lorsque l'on connaît tous les paramètres de la situation de communication: où le texte doit-il paraître? pour quel type de lecteurs?
Nature du texte traduir	Il peut arriver que l'on traduise sans tout comprendre puisque le but de l'exercice est en partie de vérifier la compréhension	On ne peut traduire que si l'on comprend parfaitement le texte
Sens de traduction	version ou «thème»	Ne se fait que dans le sens langue 2 langue 1

3.2. BREVE RECORRIDO HISTÓRICO DEL USO DE LA TRADUCCIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS

En el aula de LE, además de la traducción pedagógica, se hace uso de la traducción interiorizada y explicativa. La primera la realiza el estudiante de manera inconsciente e incontrolable en el proceso de aprendizaje de una L2 y consiste en procesar la información a partir de unos procedimientos cognitivos para traducir a la lengua materna, mientras que la segunda es utilizada por el profesor e implica la traducción en la lengua materna con el fin de ahorrar tiempo y disipar la confusión. En lo que atañe a la traducción interiorizada, se insiste en la necesidad de evitar el vicio de la traducción literal y en lo relativo a la explicativa, la necesidad de su contextualización.

En este estudio nos centraremos en la traducción pedagógica cuya inclusión en el aula de LE ha pasado por altibajos, periodos de aceptación y rechazo y ha sido fuente de controversia y polémica entre defensores y detractores, dependiendo del método de enseñanza de la lengua extranjera predominante a lo largo de la historia.

El uso de la traducción como recurso en la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido fuertemente asociado con el método Gramática-Traducción que surgió por primera vez en Prusia a finales del siglo XVIII y se aplicó para la enseñanza de las lenguas clásicas. Un método que ha sido fuertemente criticado ya que durante años se le ha pegado a la traducción pedagógica una etiqueta de artificialidad al no contar con una metodología comunicativa. Se tachaba su uso en clase de caótico y no sistemático ya sea a nivel de aplicación o los objetivos que perseguía y según Pintado Gutiérrez (2012: 335), «no ha seguido un paradigma teórico [y] se ha incluido en el currículo de manera confusa». Asimismo, se le criticaba por poner en práctica solo dos destrezas, a saber, la lectura y la escritura, sin olvidar su asociación a textos literarios y científicos (García-Medall, 2001). De ahí su rechazo o su ausencia tanto en el método directo como el audio lingual. Evidentemente esta serie de argumentos dificultaba su inserción en el aula hasta los años 80. Una reinsertión que ha sido posible gracias a la pionera Lavault (1985), a Duff (1989) en el mundo anglosajón y a los trabajos de Hurtado Albir (1988a, 1988b, 1988c, entre otros) en el ámbito hispanohablante. Lucia Pintado (2012: 342-343) reúne los argumentos que se exponen a favor de la incorporación de la traducción, considerada esta como un método comunicativo que crea conciencia de interlengua, una actividad contrastiva en la que se asocia forma y significado, y que requiere precisión, utiliza material auténtico y resulta útil para mejorar la comprensión de la lengua y cultura maternas.

3.3. RAZONES PARA UTILIZAR LA TRADUCCIÓN EN LA CLASE DE LE

La traducción, tanto directa como inversa, resulta ser una actividad positiva y beneficiosa para el aprendiente de una lengua extranjera ya que según Grellet se considera como «une des meilleures façons d'aborder l'étude comparative du système linguistique des deux langues» (Grellet, 1991: 204). García-Medall aboga por el uso de la traducción y asegura que «no puede sino redundar en beneficio de la conciencia contrastiva del estudiante (como, por otro lado, lo hacen otras destrezas siempre presentes en los programas de enseñanza de una lengua no materna).» (García-Medall, 2011: 128).

La traducción pedagógica es una herramienta útil para el perfeccionamiento lingüístico tanto de la lengua meta como la lengua materna, le permite al aprendiente mejorar la comprensión tanto de textos escritos como orales, y constituye un medio útil para la lucha contra las interferencias (De Arriba García, 1996: 281).

Después de haber definido la traducción pedagógica y expuesto los argumentos a favor y en contra de su inclusión en el aula de LE, no podemos sino abogar por su uso como herramienta didáctica complementaria. De hecho, propondremos una actividad que arroja luz sobre la enseñanza de las colocaciones en el ámbito del español de negocios y hace hincapié en los beneficios de la traducción pedagógica de las mismas en el enriquecimiento terminológico y el desarrollo de la fluidez y de la competencia fraseológica.

4. ANÁLISIS LINGÜÍSTICO DE LOS ERRORES

La presente propuesta está enmarcada en el ámbito del español de negocios, destinada a estudiantes universitarios de primer año de clases preparatorias, sección ECT (económica y comercial opción tecnológica). Su lengua materna es el árabe marroquí, la L2 es el árabe clásico, la LE1 es el francés, la LE2 es el español y la LE3 es el inglés. La mayoría de estos estudiantes presentan un nivel B1 o B2 de español.

La actividad consta de cinco etapas:

1. Selección de textos: relativos al campo del español de negocios por parte del profesor.
2. Identificación: los estudiantes extraen las colocaciones de los textos. En esta etapa, vemos si el estudiante ha desarrollado la capacidad de identificar una combinación de palabras como colocación.
3. Interpretación: una vez identificadas las unidades como colocaciones, el estudiante debe interpretar correctamente su significado en el contexto.
4. Búsqueda de equivalentes en español.
5. Elaboración de un glosario que recoge las colocaciones traducidas.

Esta actividad está orientada a trabajar principalmente el léxico. Pretende integrar la traducción de las colocaciones en la enseñanza de ENE, por un lado, con el fin de disminuir las interferencias lingüísticas y, por otro lado, adquirir y aumentar la competencia fraseológica. La actividad incluye un glosario del francés al español que toma en consideración los errores más frecuentes cometidos por los estudiantes para inculcarles una consciencia de los mismos, disminuir su frecuencia y prevenir los fenómenos de fosilización.

A continuación, someteremos las traducciones propuestas por los estudiantes al análisis de errores tomando como criterio el lingüístico. En este apartado nos ocuparemos, en primer lugar, de la identificación y análisis de los errores cometidos en diferentes niveles fonético-fonológico, morfológico y léxico-semántico, la

discusión de las posibles causas y cómo aprovechar este análisis para el perfeccionamiento lingüístico.

A) Nivel ortográfico

- *Appel d'offre* ⇒ *llamada de ofertas**³ (*licitación*)⁴

En este ejemplo, vemos cómo algunos estudiantes cometen errores de interferencia ortográfica como la duplicación de la consonante fricativa labiodental sorda (*offerta*), por influencia del francés.

- *Pouvoir d'achat* ⇒ *poder adquisitivo** (*poder adquisitivo*)

Otro error aparece en la palabra «adquisitivo» donde el estudiante opta por la grafía /c/ en lugar de /s/ por la inexistencia del fonema dental fricativo sordo /θ/ en francés y por consiguiente la ausencia de oposición entre estos dos fonemas. Este hecho se puede explicar también por el seseo, fenómeno muy extendido tanto en el sur de España como en algunos países de Hispanoamérica.

B) Nivel fonético-fonológico

- *Intérêts de retard* ⇒ *Interesses de retraso** (*intereses de demora*)

Vemos que los estudiantes cometen errores fonográficos en la palabra *interesses*. Se deja notar la influencia de la pronunciación de dicha palabra en su correspondiente grafía, puesto que se ha recurrido a la adición de la consonante fricativa alveolar sorda, porque la /s/ entre dos vocales tiene un sonido sonoro en francés, de ahí que el estudiante recurra a su duplicación.

- *Congé de maladie* ⇒ *vacaciones de enfermedad** (*baja por enfermedad*)

En la palabra *infirmerie* se opta por el uso de la vocal cerrada /i/ y no la vocal media /e/ por influencia de la lengua materna, el árabe, en la que no existe la /e/. De ahí el error del estudiante.

C) Nivel morfológico

- *Appel d'offre* ⇒ *llamado de oferta** (*licitación*)

Este ejemplo refleja la falsa selección del género (llamado) ya que el estudiante mantiene el género masculino de la lengua de partida (*appel*).

- *Balance commerciale* ⇒ *balancia de negocios** (*balanza comercial*)

En *balancia de negocios*, el estudiante utiliza la palabra francesa (*balance*) y la somete a las reglas de creación de palabras del sistema lingüístico español (*balancia*).

- *Formation continue* ⇒ *formación continuada/formación continual** (*formación continua*)

³ El equivalente con asterisco corresponde a la propuesta de los estudiantes.

⁴ El equivalente entre paréntesis se refiere a la traducción correcta.

Los estudiantes han optado por *formación continuada* y *formación continual* en lugar de *formación continua*; haciendo uso de una derivación errónea.

D) Nivel léxico-semántico

- *Balance commerciale* ⇒ *balanza de negocios** (*balanza comercial*)

Este ejemplo refleja un caso de generalización, en el que el estudiante selecciona una unidad léxica con un significado genérico (negocios), en vez de uno más acorde a la colocación: comercial.

- *Récolter les impôts* ⇒ *conjurar los impuestos/recolectar los impuestos** (*recaudar los impuestos*)

Los estudiantes optan por una selección errónea del léxico, ya que han utilizado palabras como *conjurar* y *recolectar*, en lugar de *recaudar*, que es el término más apropiado para la colocación.

- *Crédit tournant* ⇒ *crédito tornante** (*crédito renovable*)

En este ejemplo, estamos ante un caso de invención de una nueva palabra (tornante) por influencia del francés (tournant).

- *Bon de livraison* ⇒ *bon de entrega** (*albarán*)

El estudiante recurre, en la traducción de esta colocación, a la alternancia de código (codeswitching) y utiliza el vocablo francés «Bon» en un enunciado español.

- *Impôt sur le revenu* ⇒ *impuesto sobre el ingreso, impuesto sobre el salario, impuesto sobre las ganancias** (*impuesto sobre la renta*)

Errores relacionados con la precisión semántica (ingreso, salario, ganancias en lugar de la renta), en este caso es un error de falsa elección, ya que el estudiante selecciona el vocabulario que le resulta familiar.

- *Gestion de projet* ⇒ *proyectos gestión** (*gestión de proyectos*)

Se trata un error de colocación falsa en los que se altera el orden de las palabras que componen la colocación (Proyectos gestión), este error proviene del inglés (Project management).

- *Droit de douane* ⇒ *derecho de douana** (*arancel*)

En este ejemplo vemos como el estudiante recurre a la suma y a la omisión de un grafema (douana), error causado por el alto grado de semejanza.

A través de este análisis hemos constatado que, al estar ante un estudiante conector de varias lenguas, esto hace que las interferencias puedan surgir de cualquiera de las que domina. Sin embargo, hemos observado que la mayoría provienen del francés debido a las similitudes lingüísticas entre ambos idiomas. Este análisis también nos ha permitido detectar los errores comunes en cada nivel. Lo cual ha sido fructífero tanto para los estudiantes como para nosotros, en tanto que profesores.

A raíz de este análisis, hemos diseñado actividades que tienen como objetivo la prevención de estos errores o, en su caso, evitar su fosilización. En cuanto a los estudiantes, les ha permitido tomar conciencia de estos errores y considerarlos como una oportunidad más de aprendizaje y no como elemento entorpecedor.

5. ANÁLISIS TRADUCTOLÓGICO DE LOS ERRORES

- *Pouvoir d'achat* ⇒ *poder de compras** (*poder adquisitivo*)

Este ejemplo refleja que el estudiante ha recurrido a la traducción literal, trasladando el significado léxico de cada componente y respetando la misma estructura lineal de la colocación. Se deduce, pues, que se ha procurado buscar el significado léxico y no el fraseológico, lo que denota una falta de competencia fraseológica. Este tipo de ejemplos se pueden aprovechar en clase, a través de llamar la atención sobre el siguiente aspecto:

El hecho de que exista un equivalente léxico, para cada uno de los componentes de la colocación original, no implica que dichos componentes juntos vayan a formar una colocación con el mismo significado en la LM. Dicho de otro modo, la traducción no es proceso automático de traslación semántica y léxica, sino más bien una búsqueda permanente de equivalencias funcionales. En este sentido, aunque la combinación *poder de compras* es una traducción correcta desde el punto de vista léxico, no puede desempeñar la misma función comunicativa de la colocación *pouvoir d'achat*, cuyo equivalente funcional es *poder adquisitivo*. No se puede, pues, sustituir la palabra *adquisitivo* por *compras*, porque *poder adquisitivo* es una combinación fija que se usa en bloque, y no admite la sustitución de sus elementos constitutivos. Otros ejemplos en los que podemos observar el mismo error de traducción son:

- *Congé de maladie* ⇒ *vacaciones de enfermedad** (*baja por enfermedad*)
- *Dette extérieure* ⇒ *deuda exterior** (*deuda externa*)
- *Droit de douane* ⇒ *derecho de aduana** (*arancel*)
- *Part de marché* ⇒ *parte de mercado** (*cuota de mercado*)

Partiendo de los ejemplos expuestos, se desprende que los estudiantes recurren muy a menudo a la traducción literal. Ello tiene su explicación, puesto que el francés y el español son dos lenguas que pertenecen al mismo origen, el latín, y, por ende, las posibilidades de encontrar un equivalente literal o total son muy altas. Esta consideración ha llevado, incluso, a algunos estudiantes a presuponer que el equivalente de «*tournant*», en la colocación *crédit tournant*, es «*tornante*», aunque este vocablo no existe en el español normativo. Si bien es cierto que existen nume-

rosas colocaciones francesas que cuentan con un equivalente de esta índole en español, como por ejemplo *balance commerciale* (*balanza comercial*), *caisse d'épargne* (*caja de ahorros*), *capital social* (*capital social*), *contrat de travail* (*contrato de trabajo*) y *main d'oeuvre* (*mano de obra*), no obstante, aun tratándose de dos idiomas hereditarios del latín, existen muchos casos en los que los equivalentes difieren de las construcciones originales.

Por otra parte, los estudiantes tienden a reproducir y verter en español el mismo número de componentes que aparecen en las colocaciones francesas. He aquí algunos ejemplos:

TABLA 2. Errores de traducción

La colocación francesa	Propuestas de traducción de los estudiantes
Appel d'offre	<i>Llamado de oferta</i> <i>Llamada de ofertas</i> <i>Llamada de fondo</i> <i>Llamada de fondos</i> <i>Llamada de fondos</i>
Bon de livraison	<i>Formulario de entrega</i> <i>Bon de entrega</i> <i>Factura de recepción</i> <i>Notificación de recogido</i>

Se deja notar que los estudiantes han procurado calcar la misma estructura de las construcciones francesas, aportando el mismo número de palabras en español. Este error puede ser muy útil para explicar que los equivalentes no tienen que ser forzosamente compuestos de los mismos elementos de la LO, puesto que la elección del equivalente depende de cómo y con qué elementos léxicos expresa el mismo concepto cada lengua. En este caso, aunque *appel d'offre* y *bon de livraison* son combinaciones de palabras, precisamente colocaciones, sus equivalentes en español son lexemas simples: *licitación* y *albarán* respectivamente. Otra cosa destacable es el hecho de que los estudiantes aportan siempre un solo equivalente para todas las colocaciones, aunque algunas de ellas cuentan con más de un equivalente, como por ejemplo *bon de commande*, que se puede traducir por *orden de pedido* u *orden de compra*.

Asimismo, es posible señalar los casos de equivalencia recíproca; es decir, cuando la colocación de la LO tiene «múltiples sinónimos y le corresponden varios equivalentes en LM. Se trata de un caso de poliequivalencia mutua, donde las dos lenguas implicadas tienen varios fraseologismos que se refieren al mismo concepto» (Boughaba, 2017: 16). He aquí algunos ejemplos:

TABLA 3. Ejemplos de poliequivalencias

Poliequivalencia	
<p><i>Compte de résultat</i> <i>Compte de pertes et profits</i> <i>État des résultats</i></p>	<p><i>Cuenta de resultados</i> <i>Cuenta de pérdidas y ganancias</i> <i>Estado de resultados</i></p>

Tanto las colocaciones francesas como sus equivalentes en español designan el mismo concepto y se pueden utilizar indistintamente.

Por otro lado, existen colocaciones cuya traducción puede acarrear graves problemas de comprensión para el interlocutor. Se trata de los falsos amigos, esto es, «equivalencias que se dan cuando los elementos constitutivos de las unidades del fraseologismo en la lengua origen y lengua meta presentan similitud formal, pero diferencia semántica» (Corpas Pastor, 2003: 208-209). Un ejemplo es *travail au pair* que ha sido traducido por *trabajar a la par*. Estamos ante un caso de equivalencia aparente en la que la colocación original y su equivalente son formalmente idénticos, pero difieren completamente en cuanto a su significado. El equivalente adecuado, en este caso, es trabajar *au pair*.

Por medio de este análisis, hemos intentado señalar las ventajas que ofrece un ejercicio de traducción de este tipo, tanto para el estudiante como para el profesor. Tales ventajas no se reducen únicamente en poner el dedo sobre los errores lingüísticos y rectificarlos, sino también en mencionar una serie de aspectos traductológicos, también importantes para un aprendizaje eficiente. Dichos aspectos le permiten al estudiante constatar que, para expresarse correctamente en un idioma, no debe pensar en su lengua materna, sino en la lengua objeto de aprendizaje. Efectivamente, y como ya hemos comprobado en el análisis, muchas veces la transmisión correcta de una colocación en español se ve obstaculizada porque el estudiante piensa que se dice de la misma manera que en francés. Este proceder puede tener consecuencias aún más graves cuando pasamos del plano lexicográfico al plano textual, en el que una expresión puede tener una variedad enorme de significados, que dependen, no solo de las acepciones recogidas en los diccionarios, sino también de la creatividad de los autores. De ahí, los estudiantes aprenden que:

Traducir palabra por palabra no garantiza buenos resultados, aunque se trate de dos lenguas del mismo origen. Un equivalente correcto no tiene que ser formado necesariamente de los mismos componentes que la unidad original, pues un lexema simple puede ser buen equivalente para una colocación. El significado de algunas colocaciones no se deduce de la suma de sus componentes, sino que se debe aprehender como una combinación fija, y tomando en consideración el contexto en que se usa; en este caso el mundo de los negocios. No es conveniente actuar de

la misma manera frente a todas las colocaciones. La elección del equivalente debe realizarse con posterioridad a la constatación de la función comunicativa de la unidad objeto de traducción. El diccionario es siempre un buen aliado, pero hay que usarlo con sabiduría, sobre todo a la hora de buscar equivalentes para las colocaciones, unidades que carecen de marca propia en las obras lexicográficas.

La lengua es un depositario lingüístico, pero también cultural, en el que se encierra la identidad y la idiosincrasia del pueblo en que se usa. Para expresarse con fluidez es indispensable conocer no solo el léxico de una lengua, sino también su fraseología. Así, una competencia lingüística óptima implica tener una competencia fraseológica, que incluye el conocimiento sobre las colocaciones, las locuciones y las paremias.

6. GLOSARIO

Como actividad final, hemos concebido un glosario que recoge 20 colocaciones con el fin de aumentar el caudal léxico del estudiante, permitirle comparar los dos sistemas lingüísticos y desarrollar su competencia fraseológica. Esta etapa nos parece conveniente porque el estudiante se ve involucrado y como sostiene García Benito (2019: 227) hemos de «fomentar una aproximación más dialogal a la traducción en la que se invite al estudiante al diálogo y a la reflexión sobre su propio trabajo, como por ejemplo la que surge en torno a los problemas de traducción de la fraseología».

Se trata de una actividad que se integra como ejercicio posterior de consolidación, de tal manera que el estudiante hará uso de este glosario a lo largo del curso, lo irá ampliando y enriqueciendo con otras colocaciones. Esto lo implicará en el proceso de enriquecimiento de su propio vocabulario y en el fomento del aprendizaje autónomo y continuo.

TABLA 4. Glosario de colocaciones francés-español.

Glosario	
Francés	Español
Appel d'offre	Licitación
Balance commerciale	Balanza comercial
Balance des paiements	Balanza de pagos
Bon de livraison	Albarán
Compte de résultat	Cuenta de pérdidas y ganancias
Congé de maladie	Baja por enfermedad

Coupes budgétaires	Recortes presupuestarios
Crédit tournant	Crédito renovable
Dette extérieure	Deuda externa
Droit de douane	Arancel
Formation continue	Formación continua
Gestion de projet	Gestión de proyectos
Impôt sur le revenu	Impuesto sobre la renta
Intérêts de retard	Intereses de demora
Main d'oeuvre	Mano de obra
Marchés des valeurs	Bolsa de valores
Part de marché	Cuota de mercado
Plan d'affaires	Plan comercial
Pouvoir d'achat	Poder adquisitivo
Récolter les impôts	Recaudar los impuestos
Travail au pair	Trabajo au pair

7. CONCLUSIÓN

La traducción pedagógica es una herramienta útil en clase de ENE, siempre y cuando no sea exclusiva sino complementaria e insertada adecuadamente. No podemos descartar la lengua materna ni las otras lenguas que el estudiante maneja y somos conscientes de que son fuentes de transferencias tanto positivas como negativas. En los errores presentados, contamos con un número reducido de errores por influencia de la lengua materna y podemos deducir que la influencia más notable es la del francés, por ser lenguas afines. Los estudiantes tienden a reproducir los patrones ya conocidos en la LE1, lo que resulta a veces positivo en el proceso de aprendizaje, pero también lo convierte en una fuente de errores. Asimismo, hemos constatado que los estudiantes recurren a la traducción literal en busca del significado léxico y no fraseológico, en lugar de buscar un equivalente funcional.

Esta actividad nos ha permitido, como profesores, comprender mejor los obstáculos a los que se enfrentan los estudiantes y así poder diseñar actividades para luchar contra estas interferencias y, por otra parte, despertar la atención del estudiante para tomar conciencia, desarrollar y mejorar su competencia fraseológica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALCARAZO, N. y LÓPEZ, N. (2014). Aplicaciones prácticas de la traducción pedagógica en la clase de ELE. *RedELE, Revista electrónica de didáctica del español lengua extranjera*, 26, 1-16.
- ALONSO RAMOS, M. (1994-1995). *Hacia una definición del concepto de colocación*: de J. R. Firth a I. A. Mel'cuk. *Revista de Lexicografía*, 1, 9-28.
- ALONSO RAMOS, M. (Dir.) (2004). *Diccionario de colocaciones del español*. Universidad da Coruña. <http://www.dicesp.com/paginas>
- BOSQUE, I. (2001). Sobre el concepto de 'colocación' y sus limitaciones. *Lingüística Española Actual* 23(1), 9-40.
- BOSQUE, I. (Dir.) (2004). *Redes. Diccionario combinatorio del español contemporáneo*. SM.
- BOSQUE, I. (Dir.) (2006). *Diccionario combinatorio práctico del español contemporáneo*. SM.
- BOUGHABA, M. (2017). La equivalencia fraseológica en la traducción español-árabe: el caso de las locuciones. *Lingüística en la red*, 1-20.
- CANALE, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. En J.C. RICHARDS y R.W. Schmidt (Eds.), *Language and Communication* (pp. 2-27). Longman.
- CASTILLO CARBALLO, M.^a A. (2000). Norma y producción lingüística: las colocaciones léxicas en la enseñanza de segundas lenguas. En ASELE (Ed.), *Actas XI Congreso Internacional ASELE*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=608262>
- CORPAS PASTOR, G. (1996). *Manual de fraseología española*. Gredos.
- CORPAS PASTOR, G. (2001). En torno al concepto de colocación. *Euskera*, XLVI(1), 89-108.
- DE ARRIBA GARCÍA, C. (1996). Introducción a la traducción pedagógica. *Lenguaje y Textos*, 8, 269-283.
- DUFF, A. (1989). *Translation*. Oxford University Press.
- FIRTH, J. R. (1957). *Papers in Linguistics 1934-1951*. Oxford University Press.
- GARCÍA BENITO, A. B. (2019). Vuelta a escena de la traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: experiencia en PLE. *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación*, 21, 197-234
- GARCÍA-MEDALL, J. (2001). La traducción en la enseñanza de lenguas. *Hermēneus, Revista de Traducción e Interpretación*, 3, 1-19.
- GARCÍA-PAGE, M. (2008). *Introducción a la fraseología española. Estudio de las locuciones*. Anthropos.
- GLAVAŠ, H. (2021). *La competencia sociolingüística en la clase de ELE en el ejemplo de las expresiones idiomáticas*. Universidad de Zagreb.
- GRELLET, F. (1991). *Apprendre à traduire*. Presses Universitaires de Nancy.
- HALLIDAY, M. A. (1966). Lexis as Linguistic Level. En C. BAZELL, J. CATFORD, M. HALLIDAY y ROBINS (Eds.), *In Memory of John Firth* (pp. 148-162). Longman.
- HURTADO ALBIR, A. (1988a). Hacia un enfoque comunicativo de la traducción. En L. MIQUEL LÓPEZ y N. SANS BAULENAS. (Eds.), *II Jornadas Internacionales de Didáctica del Español como lengua extranjera* (pp. 53-79). Ministerio de Cultura.

- HURTADO ALBIR, A. (1988b). La traducció en l'ensenyament comunicatiu de llengües. En VVAA (Eds.), *Com ensenyar català als adults* (pp 4-8). Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya.
- HURTADO ALBIR, A. (1988c). La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable (Revista de didáctica del español como lengua extranjera)*, 1, 42-45.
- LAVAUULT, E. (1985). *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. Didier Érudition.
- MEL'CUK, I. y ZOLKOVSKIJ, A. (1970). Towards a Functioning Meaning-Text Model of Language. *Linguistics*, 57, 10-47.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE-INSTITUTO CERVANTES. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Anaya.
- MOGENDORFF, I. (2020). Español como lengua extranjera en Brasil: cómo enseñar colocaciones con las TIC. *Palimpsesto*, 19(34), 266-280.
- PINTADO GUTIÉRREZ, L. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendebarr*, 23, 321-353.
- RUIZ GURILLO, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Universitat de València.
- SECO, M. (1979). El contorno en la definición lexicográfica. En *Homenaje a Samuel Gili Gaya (in memoriam)* (pp. 183-191). Vox Bibliograf.
- SINCLAIR, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- SZYNDLER, A. (2015). La fraseología en el aula de ELE: ¿un reto difícil de alcanzar? Una aproximación a la fraseodidáctica. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 27, 197-216.
- WOTJAK, G. (1998). Reflexiones acerca de construcciones verbo-nominales funcionales. En G. WOTJAK (Ed.), *Estudios de fraseología y fraseografía deln español actual* (pp. 257-280). Vervuert/Iberoamericana.

