

Carmen Cuéllar Lázaro (ed.)

Estudios de literatura y lengua alemana desde una perspectiva intercultural



PETER LANG

Berlin · Bruxelles · Chennai · Lausanne · New York · Oxford

Información bibliográfica publicada por la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek recoge esta publicación en la Deutsche Nationalbibliografie; los datos bibliográficos detallados están disponibles en Internet en <http://dnb.d-nb.de>.

Biblioteca del Congreso Cataloging-in-Publication Data

Names: Cuéllar Lázaro, Ma. Carmen (María Carmen) editor

Title: Estudios de literatura y lengua alemana desde una perspectiva intercultural / Carmen Cuéllar Lázaro (ed.).

Description: Berlin ; New York : Peter Lang, 2025. |

Series: Lengua, literatura, traducción, 2700-8525 ; vol. 12 |

Includes bibliographical references. | 12 contributions in Spanish, 3 in German. |

Summary: "This book presents the result of the research of several specialists who, in their respective chapters, written in Spanish and German, deal with different aspects of conspicuous interest related to German culture, its language and literature, with an intercultural approach. In this sense, the backbone of this collective monograph is to delve into different areas of literary and linguistic creation related to German-language culture, taking into account the hybrid and dynamic condition of the German-speaking countries. For all these reasons, this work is aimed at researchers, teachers, students and the general public interested in the academic knowledge of different areas of German-language culture from this interlinguistic perspective, opening up a dialogue between cultures that fosters mutual understanding, which is fundamental for intercultural communication in today's society"-- Provided by publisher.

Publicación realizada en el marco del Grupo de Investigación Reconocido E-LECON, *Estudio de lenguas en contacto*, financiado por el Vicerrectorado de Investigación de la Universidad de Valladolid y dirigido por la Dra. Carmen Cuéllar Lázaro.

ISSN 2700-8525

ISBN 978-3-631-93627-6 (Print)

ISBN 978-3-631-93628-3 (E-PDF)

ISBN 978-3-631-93629-0 (E-PUB)

DOI 10.3726/b22908

© 2025 Peter Lang Group AG, Lausana

Publicado por Peter Lang GmbH, Berlín, Alemania

info@peterlang.com

Todos los derechos reservados.

Esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, sin el permiso previo por escrito de la editorial.

Esta publicación ha sido revisada por pares.

www.peterlang.com

Índice

Carmen Cuéllar Lázaro

Cultura alemana: lengua y literatura en un contexto intercultural 7

Carmen Mellado Blanco

No solo de fútbol vive el hombre. Aproximación construccionista a la variabilidad de las citas bíblicas en español y alemán 13

Albina Dzheur y Carmen Cuéllar Lázaro

Paul Heyse: La labor como cuentista de un Premio Nobel 29

Rosa Marta Gómez Pato

Revisitando a Heinrich Böll y Elfriede Jelinek. La rebeldía que no pierde vigencia de dos premios Nobel 41

Irina Ursachi

Die Kunst der ständigen Kritik - die frühen Romane von Elfriede Jelinek 59

Cristina Naupert

Herta Müller und ihre Poetik des Widerstands 73

Leonie Heinecke

Auch „nicht nur zur Weihnachtszeit“: Die Sehnsucht nach dem Guten. Zur literarischen Symbolik Weihnachtens in Klaus Kordons Werken 87

Andrea H. L. Springer

Análisis temático de la obra traducida y retraducida de Ursula Wölfel en España (1960–2021) 103

Isabel Hoffmann López

El abismo entre *fremd* y ajeno: un acercamiento terminológico a la interculturalidad 119

Lorena Hurtado-Malillos

L3 Alemán en series audiovisuales como motivo de humor: análisis contrastivo de las situaciones de incomprendición lingüística, código secreto e interpretación no fidedigna 137

<i>Antonio Bueno-García</i>	
Alemania en el Diario de André Gide	149
<i>Claudia Pena López</i>	
Gabrielle Wittkop: un análisis social sadiano desde tierras alemanas	167
<i>Christophe Rabiet</i>	
Valores de la traducción en los manuales de enseñanza del Francés y del Alemán como Lengua Extranjera: el caso del Método Kucera.....	179
<i>Ana María Mallo Lapuerta</i>	
Comunicación y redes sociales en Alemania y en España: un enfoque intercultural.....	193
<i>Xavier María Ramos Diez-Astrain</i>	
La construcción de una cultura socialista en la RDA: entre el pasado traumático, un futuro resplandeciente y los espejos de la URSS y de la RFA	205

Christophe Rabiet*¹

Valores de la traducción en los manuales de enseñanza del Francés y del Alemán como Lengua Extranjera: el caso del Método Kucera

Abstract: The textbooks for teaching French and German as a foreign language in the Kucera Method collection bring together, for the first time since the 1957 syllabus, different translation phenomena. They use interlinguistic pedagogical translation and intersemiotic translation as learning methods based on the mechanisms of the comparative method. These characteristics turn the student into a passive learner who mechanically aligns fixed linguistic correspondences. They also involve the use of explanatory and internalised translation defined as strategies for accessing foreign meaning. Both strategies, dynamic in nature, are influenced by the contrastive approach to foreign language teaching, which implies that the learner learns by constantly translating into his or her mother tongue. Finally, the iconography on the cover of the textbook is insufficient to meet the requirements of teaching foreign civilisation, as the curricular content remains exclusively linguistic and devoid of cultural references, which reinforces the uniform and interchangeable nature of the two textbooks. In the end, the different phenomena of translation have an identical value in the two textbooks, and it is clear that the Kucera Method offered a unique model of foreign language teaching.

Keywords: textbooks, French as Foreign Language, pedagogical translation, intersemiotic translation, Kucera Method

Resumen: Los manuales de enseñanza del Francés y del Alemán como Lengua Extranjera, pertenecientes a la colección Método Kucera, aúnan, por primera vez a partir del plan de estudios de 1957, distintos fenómenos de traducción. Utilizan la traducción pedagógica interlingüística, así como la traducción intersemiótica como métodos de aprendizaje basados en los mecanismos del método comparativo. Esas características convierten al alumno en un aprendiz pasivo que alinea mecánicamente correspondencias lingüísticas fijas. Asimismo, esos manuales implican el uso de la traducción explicativa e interiorizada definidas como estrategias para acceder al significado extranjero. Ambas estrategias, de naturaleza dinámica, sufren las influencias del enfoque contrastivo de la enseñanza de la lengua extranjera, lo que obliga al alumno a aprender traduciendo constantemente a su

* Universidad de Valladolid, GIR E-LECON, crabiet@uva.es

1 Grupo de Investigación Reconocido de la Universidad de Valladolid *E-LECON, Estudio de lenguas en contacto*, financiado por la Universidad de Valladolid.

lengua materna. Finalmente, la iconografía de la cubierta del manual responde insuficientemente a las exigencias de enseñar la civilización extranjera, pues el contenido curricular sigue siendo exclusivamente lingüístico y desprovisto de referencias culturales, lo que refuerza el carácter uniforme e intercambiable de ambos manuales. En definitiva, los distintos fenómenos de traducción tienen un valor idéntico en los dos libros de texto, y pone en evidencia que el Método Kucera ofrecía un modelo único de enseñanza de las lenguas extranjeras.

Palabras-clave: manuales escolares, Francés como Lengua Extranjera, traducción pedagógica, traducción intersemiótica, Método Kucera

1. Introducción

La enseñanza de las lenguas extranjeras (en adelante LE) sufrió muchos cambios a lo largo del franquismo, reflejados en los numerosos planes de estudio desde el siglo XIX, tanto en lo que se refiere a la oferta como a la obligación de estudiar LE. Esa fluctuación demuestra que la política lingüística fue más consecuencia de la situación política internacional (ayuda de la Alemania nazi y de la Italia fascista durante la Guerra Civil; pérdida de la guerra en los países del Eje) que el resultado de un análisis de la función y el papel del dominio de una o varias lenguas en el futuro educativo, profesional y social de los jóvenes españoles (Cabezas González y Herreras García 1989: 20).

Las leyes educativas relativas al bachillerato de 1938, 1953 y 1967, los dos planes de estudios complementarios de 1957 y 1967, y los cuestionarios correspondientes, reflejan los numerosos cambios institucionales en las LE de la época: a partir de 1938, el francés perdió su supremacía y dejó de ser la primera lengua obligatoria por defecto (se podía elegir en su lugar el italiano), y su enseñanza se redujo a tres horas semanales. El plan de estudios de 1953 (correspondiente a la Ley de Ordenación de la Enseñanza Media de 1953) redujo el Bachillerato Elemental a seis cursos escolares, pasando el séptimo a ser el curso preuniversitario. Sólo una LE pasó a ser obligatoria, a elegir entre alemán, inglés, francés, italiano y portugués (Urbano Marchi 2003: 183). El plan de estudios de 1957 redujo la oferta de idiomas a tres: francés, inglés y alemán, y reorganizó la enseñanza de LE, que ahora comenzaba en el 2º curso con 6 horas de clase a la semana, seguidas de 3 horas y 15 minutos en el 3º curso, 1 hora y 15 minutos en el 4º curso, 3 horas y 15 minutos en el 5º curso, sin enseñanza de LE en el 6º curso y 4 horas en el 7º curso (curso preuniversitario). El plan de estudios de 1967 aumentó el número de LE a cuatro -francés, inglés, alemán e italiano- a razón de cuatro horas semanales durante los cuatro primeros años, un ligero aumento respecto al plan de estudios anterior (Rabiet 2022: 533).

2. El método kucera

La reestructuración de la enseñanza de las LE (planes de estudios) reflejó tímidamente los nuevos objetivos, contenidos didácticos y los avances metodológicos de la época. Para el régimen, la prioridad no eran las propuestas didácticas sino el control de los contenidos y la transmisión de la ideología (Fernández Fraile 2005: 14). De hecho, los planes de estudio de 1938, 1953, 1957 y 1967 no especificaban la metodología que debía utilizar el profesor en ninguna de las LE (Urbano Marchi 2003: 486), por lo que se mantuvo durante todo el franquismo la arraigada metodología tradicional (en adelante MT) y se empezó a usar la metodología ecléctica (en adelante ME).

La colección Método Kucera ofrece libros de texto para la enseñanza del francés, el alemán y el inglés, que han sido autorizados por las autoridades educativas para su edición y uso: “Obras declaradas de texto por el Ministerio de Educación Nacional” (Kucera 1961: 4), y “Aprobado por la Autoridad” (Kucera 1960: 4). Estos manuales pertenecen a los libros de texto de transición y son representativos de las prácticas escolares de la enseñanza media entre 1958, cuando se introdujo el plan de estudios de 1957, vigente hasta el año 1967 (Rabiet, en prensa). El plan de estudios de 1957 dio lugar a algunos tímidos cambios pedagógicos que empezaron a surgir a partir de la segunda etapa del franquismo, en consonancia con la evolución de la sociedad (Rabiet 2022: 533). Ante las nuevas necesidades de las LE (una enseñanza más comunicativa), la MT empezaba a mostrarse demasiado teórica y limitada. Acorde con esos nuevos retos, aunque muy incipientes, la colección Método Kucera empleó una ME, consistiendo en una evolución de la MT pura que incorpora algunos de los objetivos y métodos de la metodología directa (en adelante, MD) (Puren 1988: 43).

3. La traducción como método

Dentro de la enseñanza de LE, Hurtado Albir identifica la función utilitaria (/instrumental) de la traducción, que define como una mediación para alcanzar diferentes objetivos (2017: 55–56). Por un lado, distingue el método de aprendizaje denominado traducción pedagógica (en adelante TP) y, por otro, las estrategias de enseñanza y aprendizaje que constituyen la traducción interiorizada y la traducción explicativa como mecanismos de acceso al significado de la lengua extranjera.

3.1. La traducción pedagógica

Los manuales de enseñanza del francés (1961, séptima edición) y del alemán (1960, tercera edición) de la colección Método Kucera utilizan ampliamente el

método de la TP interlingüística, mediante los procedimientos de traducción directa e inversa, cuyos objetivos son idénticos en ambos manuales:

Cet exercice sert aussi à l'enrichissement du vocabulaire, à l'assimilation de nouvelles structures syntaxiques, à la vérification de la compréhension et au contrôle des acquis. [...]. La stratégie de traduction privilégiée est la traduction littérale de phrases hors contexte ou de fragments de textes (parfois bricolés), analysés d'un point de vue comparatif. Le contrôle des connaissances linguistiques se fait par rapport au texte de départ qu'il s'agit de reproduire au plus près. (Delisle 2005: 49–50)

Así, el manual de francés y de alemán emplean procedimientos idénticos de la MT, el ejercicio de traducción directa e inversa, como lo estipulan las recomendaciones pedagógicas. La analogía entre ambos manuales parece prolongarse, pues el ejercicio de TP adopta los mecanismos del método comparativo y, al igual que éste, se basa en un enfoque estrictamente lingüístico de la traducción.

3.1.1. *El método comparativo*

Como se demostró en un estudio anterior cuando se analizó el libro de texto de Perrier de 1963 (Rabiet 2022), la TP es una operación lingüística fija basada en la descripción y comparación de dos lenguas en confrontación, y se convierte así en una simple operación mecánica de transcodificación de correspondencias invariables, consideradas como equivalencias lingüísticas fuera del discurso. Las respuestas fijas se establecen entonces al margen de cualquier situación comunicativa, y según criterios de selección en base exclusiva a la monosemia de las LE. Esta operación adopta un enfoque lingüístico estructural y generativo, que estudia la lengua como nomenclatura, al margen de su dimensión comunicativa. Las unidades de traducción, asumidas por las correspondencias, son lingüísticas, estructurales y fijas. En estas circunstancias, la TP se vuelve reversible, pues no se produce ningún cambio de tipo gramatical ni de significado durante el proceso de traducción. Así se transforma en una *traducción palíndroma*, en la que el texto de llegada puede utilizarse a su vez como texto de partida y viceversa, dado que el resultado es invariable.

3.1.2. *Normas tradicionales de traducción*

En ambos manuales, la TP responde a las normas tradicionales de traducción, en cuanto a la sacralización del texto de partida, la fidelidad a la forma, la técnica de la traducción literal y el servilismo del traductor. En efecto, si desde la Edad Media la traducción de textos religiosos ha sacralizado el texto de partida al considerarlo una estructura cerrada y exigió al traductor ser fiel a la forma del texto de partida, lo mismo ocurre con la TP que impone al alumno una fidelidad extrema al texto

de partida, cuyo contenido se traduce íntegramente, tanto a nivel de la forma como del sentido (invariable). Asimismo, la fidelidad a la forma y al sentido era el criterio de evaluación y la garantía de una buena traducción, como lo demuestran las respuestas prescritas registradas en el libro del maestro, tanto para el francés (Kucera 1947) como para el alemán (Kucera 1951). En segundo lugar, la técnica de transcodificación utilizada por la TP es similar a la de la traducción literal, considerada dentro de la traducción religiosa como la norma, y la única capaz de no alterar los textos sagrados. Ante tanta normativa tradicional, si el traductor era un individuo servil, el alumno tampoco tiene margen de maniobra, y queda despojado de su papel de mediador para convertirse en un simple ejecutor de una tarea predeterminada, fija no negociable.

3.1.3. *Los enunciados de los manuales*

Los enunciados del ejercicio de TP, en los dos libros de texto, concentran todas las normas de la traducción tradicional. La lacónica instrucción “traducir” implica que la norma consistía en traducir literalmente, como en la traducción tradicional propiamente dicha: “Traduire en français” (Kucera 1961: 46), “Traducir al alemán las frases siguientes” (Kucera 1960: 130). Observamos que los enunciados, en ambos casos, son órdenes expresadas principalmente mediante un infinitivo con valor imperativo. Esta característica refuerza la idea implícita de traducir según la norma inmutable de la traducción literal. Así pues, la TP es un método normalizado dentro de la ME, tanto en la enseñanza del francés como del alemán, hasta el punto de que los enunciados son uniformes en ambos casos.

3.2. La traducción intersemiótica

Los dos libros de texto de la colección Método Kucera, al adoptar la ME, incorporan inevitablemente una serie de procedimientos de la MD mediante el uso de la iconografía. El vocabulario temático de cada lección se presenta mediante el procedimiento de la *leçon de choses*: se trata de dibujos con números que remiten a una lista de léxico expresado en LE. Este procedimiento se basa en la intuición directa, sin recurrir a la lengua materna (en adelante LM) (Puren 1988: 141): el significado (la imagen) se asocia entonces automáticamente al significante escrito gracias al número que garantiza este vínculo directo. A modo de ejemplo, para introducir el tema de la familia, el manual de francés utiliza un retrato de familia en forma de dibujo (Kucera 1961: 22) y el de alemán, un dibujo de una escena familiar (Kucera 1960: 16). En ambos casos, este proceso transmite el contenido semántico del mensaje extranjero mediante un sistema de equivalencias. La imagen didáctica especialmente diseñada para acompañar al vocabulario básico se

denomina “image traduction” (Coste 1975) (en adelante, imagen traducción), pues constituye la traducción intersemiótica del significante escrito. Los paratextos de los libros de texto destacan las funciones y ventajas de la imagen didáctica:

Los dibujos que acompañamos a cada lección dan un atractivo y amenidad especiales para el alumno, siendo un estímulo más para su estudio, ya que la representación gráfica de un objeto o fase de la lección se graba aún inconscientemente en la retina, facilitando su comprensión, con provecho incomparables en relación. (Kucera 1961: 5)

3.3. Características transversales

En ambos manuales, tanto el método de traducción pedagógica como el método de traducción intersemiótica persiguen el mismo objetivo pedagógico, la adquisición de la LE, aunque el primer método, más tradicional, recurre a la LM, mientras que el segundo, basado en los procedimientos de la MD, prescinde de ella. Además, la imagen traducción se basa, al igual que la TP, en correspondencias fijas, cuyo significado es invariable, y obedece también a la técnica de la transcodificación. Así pues, las correspondencias fijas también implican la reversibilidad de la traducción intersemiótica basada en la imagen traducción. De esa manera, la imagen traducción postula que los léxicos son superponibles de una lengua a otra, característica propia del enfoque contrastivo y exclusivamente lingüístico de la enseñanza de las LE. En definitiva, tanto la TP como la imagen traducción reducen el aprendizaje de la LE a una nomenclatura de palabras fuera de la situación comunicativa (Galisson y Coste 1976: 271), y dan la ilusión de una simetría invariable entre las dos lenguas (Coste 1975: 8). Por último, los dos métodos (la TP y la imagen traducción) se complementan ya que los enunciados, tras pedir a los alumnos que asocien la imagen traducción con el significante escrito correspondiente, les exigen que traduzcan este vocabulario a su LM para asegurar su comprensión: “Traduire le vocabulaire en français” (Kucera 1961: 22), “Traducir al español ‘Die Küche’ (la cocina)” (Kucera 1960: 140).

4. Los actos de habla de los enunciados

4.1. Los actos locutorios e ilocutorios

Los enunciados expresan actos de habla (Searle 1972: 15–17) regidos por normas que obligan a los alumnos a realizar acciones. Estas acciones tienen el poder de modificar el comportamiento y la visión de los alumnos. Todos los enunciados (actos locutorios) son un medio para expresar actos que modifican la realidad e incitan al alumno a realizar la acción que emana del enunciado, como realizar un ejercicio (acto ilocutorio) o simplemente tomar la palabra para responder a

una pregunta (acto locutorio). El acto ilocutorio demuestra que el acto locutorio ha sido comprendido por el alumno cuando realiza y cumple el enunciado. Por lo tanto, el alumno debe comprender primero la intención del acto de habla para poder realizar correctamente el enunciado.

4.2. Los actos perlocutorios

Los lacónicos enunciados constituyen un caso de acto de habla indirecto (Searle 1972), ya que el alumno tiene que deducir el verdadero significado de “traducir”. Además, el acto locutorio, que en su mayor parte es invariable, da lugar a un acto ilocutorio colectivo fijo, porque todos los alumnos tienen que dar la misma respuesta. Los actos locutorios e ilocutorios de los métodos basados en el uso de la traducción producen actos perlocutorios en el alumno, es decir, determinados efectos y consecuencias en sus acciones. Estos se manifiestan concretamente en el comportamiento lingüístico del alumno, en la pérdida del papel de actor de su aprendizaje y de mediador y, por último, en su falta de reflexión y de sentido crítico.

4.2.1. *El comportamiento lingüístico*

El comportamiento lingüístico del alumno está fijado y dictado de antemano por respuestas fijas preestablecidas, aspecto ya señalado en el método comparativo: “incapable de prédire ce qui n'est pas déjà consigné dans les systèmes linguistiques confrontés” (Delisle 1984: 90). Así, sus actos de habla, limitados a su naturaleza estructural, se conforman exclusivamente para un uso pedagógico *in vitro*, de modo que el alumno no está en condiciones de expresarse en situaciones comunicativas reales *in vivo*, y menos aún de emprender una traducción discursiva. En efecto, ha adoptado un lenguaje normativo limitado a la adquisición de automatismos puramente lingüísticos (*Linguistic Competence*, Chomsky 1965) aplicables únicamente a una situación fija impuesta por el marco exclusivamente pedagógico.

4.2.2. *Pérdida del papel de actor de su aprendizaje*

El proceso encorsetado de la TP exige al alumno que alinee mecánicamente correspondencias fijas que sólo requieren un proceso de reconocimiento y reactivación de conocimientos exclusivamente lingüísticos. El alumno ha memorizado unidades lingüísticas que no ha elaborado él mismo ni asimilado a través de un complejo proceso de traducción dinámica. Las correspondencias con significados inmutables son objetos de conocimiento fácilmente memorizables, no de

comprensión, y en este caso constituyen un conocimiento pasivo. De este modo, los alumnos no se implican en su propio aprendizaje y tampoco participan en su construcción (Cuq 2003: 49).

4.2.3. *Pérdida del papel de mediador*

El alumno está sometido a las reglas fijas de ejecución y a los parámetros subyacentes del ejercicio de TP. Condicionado por la respuesta única por defecto, no tiene que elegir ni tomar decisiones, ni mucho menos debatir las distintas opciones posibles, lo que le priva de su papel de mediador, aspecto que también es típico del enfoque puramente lingüístico de la traducción (Rabiet 2022: 242). A ello se añade la imposibilidad de cualquier creatividad o toma de libertad, dos componentes inherentes a la traducción discursiva. El carácter prescriptivo del ejercicio engendra una gran inercia en el alumno, que se convierte en un espectáculo lingüístico pasivo y en un autómata en el que desaparece todo verdadero esfuerzo mental. Seleskovitch señala que la traducción literal requiere menos esfuerzo mental, lo que provoca una reacción particular en el alumno, el recurso a la estereotipia verbal:

La tendance au moindre effort explique que, plutôt que de réfléchir pour traduire ce qui est traduisible (les mots aux délimitations conceptuelles influencées par le contexte) ou pour interpréter ce qui doit l'être (le message), on ait souvent recours à une sorte de stéréotypie verbale qui fait apparaître dans la même langue un mot à la suite d'un autre par association. (1973: 56)

Esta asociación verbal forma parte del doble aspecto del lenguaje, el lenguaje voluntario y el lenguaje reflexivo, y se encuentra en la operación de transcodificación:

le mot apparaît en raison de sa ressemblance formelle, ou se présente à l'esprit par association verbale, parce que fréquemment utilisé comme traduction de ce mot. [...] La traduction littérale correspond au stéréotype verbal où un mot en entraîne un autre, alors que l'acte délibéré d'évocation correspond à la recherche réfléchie où la "chose" évoquée par le premier mot appelle par un effort volontaire un autre mot. (1973: 56–57)

La TP constituye un simple acto de memoria, consistente en encontrar pares de correspondencias en un repertorio léxico que el alumno restablece por reflejo, sin recurrir a ningún esfuerzo ni intelecto suplementario. El enfoque interpretativo de la traducción ha demostrado que el traductor se centra en traducir la intención del autor, es decir, la parte implícita y tácita del discurso. En el caso de la TP, el alumno no necesita comprender el sentido implícito del texto para traducirlo, ni movilizar complementos cognitivos debido a la naturaleza del texto. En efecto, el texto de partida está configurado de tal manera que el alumno tiene que basarse únicamente en el significado explícito, denotado y propio para realizar la traducción.

4.2.4. Ausencia de reflexión personal

En un sistema de enseñanza vertical, el alumno no cuestiona los contenidos del libro de texto ni los conocimientos del profesor y se somete al carácter prescriptivo del sistema educativo (Rabiet 2022: 240). El ejercicio de TP se realiza dentro de los límites de la lección en la que se sitúa, es decir, todos los elementos lingüísticos que moviliza se circunscriben a la lección y conservan el significado que se les asigna en ese espacio. Por consiguiente, la lección, e incluso el libro de texto (lecciones anteriores, tablas de conjugación, etc.) proporcionan el contenido lingüístico suficiente para la realización de este ejercicio, de modo que el alumno solo tiene que reproducir las correspondencias fijas preestablecidas. Asimismo, en esa época, resultaba inútil, y sobre todo inconcebible, que los alumnos incorporaran elementos lingüísticos ajenos a los que se encontraban en los libros de texto, lo que hubiera alterado o incluso cuestionado la solución única prescrita (Rabiet 2022: 540).

5. La traducción como estrategia individual

5.1. La traducción explicativa interlingüística

Hurtado Albir ha identificado la traducción explicativa interlingüística como una estrategia individual y deliberada del profesor que traduce para facilitar el acceso del alumno al significado extranjero: “consiste en la utilización, puntual y deliberada, de la traducción como mecanismo de acceso a significados desconocidos de otra lengua; suele darse con elementos monosémicos, de difícil descubrimiento por el contexto, y puede producirse en cualquier momento del proceso de adquisición” (2017: 55). Esta definición insiste en la función utilitaria de la estrategia y en su vocación de compensar un problema de comunicación permitiendo acceder al significado en la lengua de llegada. Se trata de una estrategia deliberada y centrífuga por parte del profesor, cuyo resultado colectivo beneficia simultáneamente a todos los alumnos cuando el profesor realiza una traducción magistral. La naturaleza de esta estrategia es cooperativa, explícita y controlable, ya que es el profesor quien determina su uso y el alumno es el receptor. Esta estrategia varía en función de la metodología en la que se basa el libro de texto, en este caso en los dos manuales del presente estudio, donde las etapas de orientación tradicional fomentan el uso de la LM, mientras que otras etapas, basadas en la MD, proscriben este uso. En los dos manuales de la colección Método Kucera, la estrategia individual del profesor (traducir a la LM) se asemeja a la metodología contrastiva, donde la LM se convierte en una metalengua descriptiva (descripción de la gramática en LM), y el ejercicio de TP interlingüístico es el método de enseñanza

predominante, dentro de una clase impartida en LM (papel pedagógico vehicular de la LM). En estas circunstancias, es sumamente difícil distinguir las estrategias basadas en la traducción del método de aprendizaje (la TP) y del papel de la LM.

5.2. La traducción interiorizada

La falta de disociación anteriormente señalada produce un impacto sobre la traducción interiorizada, definida como: “estrategia espontánea que utiliza el que aprende una lengua extranjera de confrontarse con su lengua materna léxica y sus estructuras, para comprender mejor, para consolidar su adquisición, etc.” (Hurtado Albir 2017: 55). Según la autora, la traducción mental es una estrategia espontánea e individual de cada alumno, difícil de proscribir, incluso bajo la MD que excluye el recurso a la LM: “Este mecanismo de traducción interiorizada forma parte de la estrategia espontánea del alumno y que no se le puede excluir, así como así, del acto pedagógico” (Hurtado Albir 1988: 74). La traducción mental es una forma natural de traducción, difícil de inhibir para el alumno y una poderosa forma de comunicación no verbal, difícil de controlar y prohibir. Es más, se produce instintivamente en los alumnos, sobre todo en la primera etapa del aprendizaje de la LE (1988: 74). Hurtado Albir señala que esta estrategia está destinada a disminuir a medida que se consolida el aprendizaje de LE, y acaba desapareciendo (2017: 55–56). Sin embargo, no especifica más dicho proceso de disminución, que puedo variar notablemente según las metodologías. En el caso de los dos manuales de la colección Método Kucera, dada la porosidad entre traducción explicativa, TP y el papel de la LM, la traducción interiorizada no parece disminuir a medida que avanza la adquisición de LE sino que se consolida, pues el alumno está constantemente en contacto con su LM, lo que le obliga a aprender traduciendo mentalmente.

6. La traducción intersemiótica de las cubiertas

6.1. La iconografía

Entre los tímidos cambios de orientación pedagógica que comenzaron a surgir a partir de la segunda etapa del franquismo, el cuestionario del plan de estudios de 1957 exigió la introducción de la civilización en la enseñanza de la LE. Esta novedad repercutió en los libros de texto de transición, que incorporaron una lista de actividades y medios para cumplir con este nuevo objetivo. Uno de los principales vectores para transmitir los contenidos de civilización fue la iconografía, que fue desarrollándose en los libros de texto al compás de los progresos del diseño en la industria editorial (Rabiet, en prensa).

La cubierta de los manuales, compuesta por la ilustración y el texto verbal, constituye el primer contacto visual con el destinatario, lo que Escolano Benito denomina “tarjeta de identificación” (1998: 126). Actúa como vitrina, y uno de sus objetivos es comercial, es decir, provocar la venta del mismo. Entre las múltiples funciones e intenciones de la ilustración de la cubierta, la función informativa (Robert 2008: 104) anuncia el contenido del libro de texto, así como el tipo de metodología, lo que González Aguilar denomina “declaración de intenciones” (2022: 350). Así, las dos cubiertas ilustran el patrimonio y los edificios más representativos y tradicional de ambos países, entre ellos la Torre Eiffel y la Catedral de Colonia. Al ser la comunicación no verbal más poderosa que la verbal, el receptor se imagina estudiar dentro de los manuales un contenido curricular que aborda respectivamente la civilización francesa y alemana, pero en realidad la metodología resulta excesivamente tradicional y gramatical, desprovista de iconografía y referencias culturales. La cubierta se convierte así en un *miroir aux alouettes* (Rabiet, en prensa), es decir, un señuelo destinado a atraer y seducir al receptor para que compre el libro de texto. Por tanto, los dos manuales no respetan la declaración de intenciones de su cubierta respectiva, ya que su contenido curricular no responde a las expectativas del alumno generadas por el poder comunicativo de la ilustración basadas en referencias culturales de la LE.

6.2. La naturaleza reversible de los manuales

Aunque los dos manuales fueron autorizados para su publicación y uso en el momento de la aplicación del plan de estudios de 1957, no cumplen el requisito de introducir la enseñanza de la civilización, limitándose a dar una visión general y somera del patrimonio tradicional en la portada. De este modo, los manuales de la colección Método Kucera parecen intercambiables, o ser la traducción de un manual único, en el sentido en que la ME y los distintos métodos son uniformes en ambos casos. Las múltiples manifestaciones de la traducción, tanto en forma de métodos como de estrategias, tienen el mismo valor en ambos manuales, lo que lleva a afirmar que el francés y el alemán se enseñaban de la misma manera cuando se utilizaba el método Kucera, es decir, una enseñanza estrictamente lingüística, desprovista de su dimensión sociocomunicativa y sociocultural.

7. Conclusión

Los manuales de enseñanza del francés y del alemán como LE, pertenecientes a la colección Método Kucera, autorizados para su utilización a partir de la implantación del plan de estudios de 1957 albergan, por primera vez, novedosos y múltiples

fenómenos de traducción. La ME en la que se basan emplea la TP, definida como un método interlingüístico de aprendizaje de la lengua típico de la MT, así como en la imagen traducción, un método intersemiótico procedente de la MD para aprender el léxico, a través del ejercicio de la *leçon de choses*. En ambos casos, se trata de un método basado en la transcodificación de correspondencias fijas, cuyo significado es invariable, lo que permite a los ejercicios ser reversibles. Se transforma en una operación lingüística y no discursiva basada en los mecanismos del método comparativo. Esas características tienen un impacto sobre el alumno que se convierte en un individuo pasivo que alinea mecánicamente correspondencias invariables. Asimismo, esos manuales implican el uso de la traducción explicativa e interiorizada definidas como una estrategia individual para acceder al significado extranjero, del profesor en el primer caso, y del alumno en el segundo. La traducción explicativa interlingüística varía considerablemente según la metodología empleada y, en el caso los dos manuales, dicha estrategia no se distingue con nitidez del enfoque contrastivo de la enseñanza de la LE, que recurre inevitablemente a la LM. Este contacto permanente con la LM tiene repercusión sobre la traducción interioriza que, en vez de disminuir, parece consolidarse ya que el alumno aprende la LE traduciendo constantemente a su LM, tanto de forma explícita como mental. Para terminar, el plan de estudios de 1957 exigió, por primera vez bajo el franquismo, introducir en el contenido curricular la enseñanza de la civilización de las culturas extranjeras. Los manuales de transición de la colección Método Kucera inauguran ese tímido avance pedagógico al incorporar la iconografía en sus portadas, que representa una visión tradicional del patrimonio de ambos países. Sin embargo, el contenido curricular dentro del manual sigue siendo exclusivamente lingüístico y desprovisto de referencias culturales, lo que refuerza el carácter uniforme e intercambiable de ambos manuales. En definitiva, los distintos fenómenos de traducción tienen un valor idéntico en los dos libros de texto, y pone en evidencia que el Método Kucera ofrecía un modelo único de enseñanza de las LE.

Referencias bibliográficas

- CABEZAS GONZÁLEZ, M., y HERRERAS GARCÍA, J., 1989. *La enseñanza del francés en España: realidad y perspectivas*. Valencia: Nau Libres.
- CHOMSKY, N., 1965. *Syntactic Structures*. Mouton: The Hague.
- COSTE, D., 1975. Les piétonnements de l'image. *Éla. Études de linguistique appliquée*, 17, p. 5.
- CUQ, J.-P., 2003. *Dictionnaire de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde*. París: CLE International.

- DELISLE, J., 1984. *L'analyse du discours comme méthode de traduction*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- DELISLE, J., 2005. *L'enseignement pratique de la traduction*. Ottawa: Les Presses de l'Université d'Ottawa.
- ESCOLANO BENITO, A., 1998. Texto e iconografía. Viejas y nuevas imágenes. In: A. Escolano Benito, ed. 1998. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*. Madrid: Fundación G.S. Ruipérez. pp. 123–147.
- FERNÁNDEZ FRAILE, M., 2005. La institucionalización de la enseñanza del francés como materia escolar en el Siglo XX: planes de estudio y orientaciones oficiales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(2), p. 19.
- GALISSON, R., COSTE, D., 1976. *Dictionnaire de didactique des langues*. París: Hachette.
- GONZÁLEZ AGUILAR, I., 2022. Le culturel vitivinicole au fur des méthodologies du XXe siècle à nos jours: civilisation, culture et interculture. En: M. Ibáñez Rodríguez, C. Cuéllar Lázaro, P. Masseau, eds. 2022. *De la hipótesis a la tesis: traductología y lingüística aplicada*. Granada: Comares, pp. 359–369.
- HURTADO ALBIR, A., 1988. La traducción en la enseñanza comunicativa. *Cable*, 1, p. 42.
- HURTADO ALBIR, A., 2017. *Traducción y Traductología. Introducción a la Traductología*. Madrid: Cátedra.
- KUCERA, E., 1947. *Francés, Curso elemental. Clave de ejercicios. Libro del maestro*. 1a ed. Barcelona: Kucera.
- KUCERA, E., 1951. *Alemán, Curso elemental. Clave de ejercicios. Libro del maestro*. 1a ed. Barcelona: Kucera.
- KUCERA, E., 1960. *Alemán, Segundo curso o Elemental*. 3a ed. Barcelona: Kucera.
- KUCERA, E., 1961. *Francés, Segundo curso de Bachillerato*. 7a ed. Barcelona: Kucera.
- PUREN, C., 1988. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. París: Nathan.
- RABIET, C., 2022. L'influence des courants traductologiques basés sur l'approche linguistique dans les manuels d'enseignement de français langue étrangère en Espagne. In: M. Ibáñez Rodríguez, C. Cuéllar Lázaro, P. Masseau, eds. 2022. *De la hipótesis a la tesis: traductología y lingüística aplicada*. Granada: Comares, pp. 527–545.
- RABIET, C., (en prensa). La culture de réception à travers l'iconographie dans les méthodes d'apprentissage du Français Langue Étrangère en Espagne. Comares.

- ROBERT, J.-P., 2008. *Dictionnaire pratique de la didactique du FLE*. París: Ophrys.
- SEARLE, J., 1972. *Les actes de langage. Essai de philosophie du langage*. París: Hermann.
- SELESKOVIT, D., 1973. *Langage, langues et mémoires*. París: Minard.
- URBANO MARCHI, B., 2003. *La enseñanza/aprendizaje del francés como lengua extranjera en España durante la época franquista (1938–1970)*. Ph. D. Universidad de Granada.